

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA**Narrando el racismo en escuelas públicas de Bogotá**

Narrating Racism in Bogotá's Public Schools

Sandra Soler Castillo¹ **Resumen**

El racismo continúa siendo una asignatura pendiente en las instituciones escolares colombianas. Este artículo analiza e interpreta las experiencias de racismo de quince estudiantes afrodescendientes que cursan Educación Básica Primaria en Bogotá. El marco teórico y metodológico se sustenta en los estudios narrativos, en particular en el análisis de narrativas canónicas desarrollado por Labov y Waletzky (1967) y en el enfoque de análisis de narrativas cortas propuesto por Bamberg y Georgakopoulou (2008), De Fina (2015, (2022) y Georgakopoulou (2015), entre otros. Los resultados evidenciaron que los niños y las niñas tienen dificultades para narrar experiencias personales de racismo, por lo que la negación del racismo es la tendencia mayoritaria, seguida del desconocimiento de los conceptos de *racismo* y de *discriminación*, la confusión de estos con otras prácticas no relacionadas con el color de la piel y la no narración de historias canónicas de experiencias de racismo, reemplazada, la mayoría de las veces, por narrativas cortas de tipo genérico que señalan acciones recurrentes, más que situaciones concretas y personales. Se concluye que es pertinente desarrollar estrategias para que los sujetos racializados narren sus experiencias y, a partir de allí, pensar cómo enfrentar este flagelo cada vez más presente en las instituciones escolares.

Palabras clave: educación, escuela, narración, narrativa, racismo.

Abstract

Racism continues to be an unresolved subject in Colombian schools. This article analyzes and interprets the experiences of racism of 15 Afro-descendant students in primary education in Bogotá. Its theoretical and methodological frameworks are based on narrative studies, particularly on the analysis of canonical narratives developed by Labov and Waletzky (1967) and the short narrative analysis approach developed by Bamberg and Georgakopoulou (2008), De Fina (2015, 2022), and Georgakopoulou (2015), among others. The results showed that children have difficulties in narrating personal experiences of racism, which is why the denial of racism constitutes a significant tendency, followed by ignorance of the concepts of *racism* and *discrimination*, the participants' confusion of these terms with other practices unrelated to skin color, and their non-telling of canonical stories involving experiences of racism, which are mostly replaced with short generic narratives pointing to recurring actions rather than concrete and personal situations. It is concluded that it is necessary to develop strategies for racialized subjects to narrate their experiences and, thereupon, to think about how to face this scourge that is increasingly present in school institutions.

Keywords: education, school, narration, narrative, racism.

1 Docente Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctora en Lingüística y Comunicación de la Universidad de Barcelona. Correo electrónico: stsolerc@udistrital.edu.co.

Cómo citar: Soler Castillo, S. (2023). Narrando el racismo en escuelas públicas de Bogotá. *Enunciación*, 28(2), 240-253. <https://doi.org/10.14483/22486798.21179>

Artículo recibido: 14 de agosto de 2023; aprobado: 04 de diciembre de 2023

Introducción

Tal como lo plantea [David Gillborn \(2005\)](#), “el racismo es una presencia compleja, a veces sutil, pero siempre poderosa, en la escolarización contemporánea” (p. 100). Sin embargo, de manera equívoca, algunas instituciones escolares han llegado a la conclusión de que las escuelas son lugares de igualdad y democracia; por tanto, no tiene sentido debatir temas como el racismo o la discriminación ([Giroux, 2005](#)). De allí que el racismo, en términos generales, como práctica de segregación y exclusión por cuestiones fenotípicas como el color de la piel, no se nombre ni se lleve a los currículos, y cuando se presenta en las prácticas escolares cotidianas sea tratado como casos aislados y excepcionales que no representan la generalidad; por ende, no constituyen un problema para la institución escolar como tal.

El tipo de educación generalizada en la que no se debaten ni se interrogan las problemáticas que viven a diario los niños, las niñas y los adolescentes racializados ha demostrado no ser efectiva en la lucha contra el racismo y otras formas de discriminación, como se evidencia en los balances realizados a los ya más de cuarenta años de educación multicultural, en particular en el mundo anglosajón (véase [May y Sleeter, 2010](#)), a las estadísticas de exclusión reportadas por organismos internacionales ([Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos \[ACNUDH\], 2001, 2009](#); [Comisión Económica para América Latina y el Caribe \[Cepal\], 2021](#)), a las investigaciones en contextos escolares particulares para el caso colombiano ([Soler, 2006](#); [Castillo, 2011](#); [Castillo y Caicedo; 2016](#); [Mena; 2020](#)), o como lo reconoce el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en su portal institucional en la presentación del documento *¿Cómo abordar el racismo en entornos escolares?* ([MEN, 2023](#)).

De manera que, si en el contexto escolar históricamente han prevalecido narrativas que homogenizan, jerarquizan y excluyen por el color de la piel, la escuela está en mora de construir narrativas

alternativas; narrativas otras en las que las diferencias sean vistas como un potencial y como una riqueza ontológica y relacional a partir de la cual pueden resistirse las diversas manifestaciones de discriminación.

Recientemente, la teoría racial crítica (TRC) planteó la necesidad de buscar en los propios actores sociales narrativas que ofrecen luces sobre cómo se produce el racismo y cómo lo experimentan los sujetos racializados, a partir del principio narrativo de que las historias no constituyen únicamente representaciones individuales de los fenómenos sociales, sino que dan cuenta y arrojan luces sobre aspectos culturales e ideológicos de las relaciones humanas y el orden social establecido, en la medida en que las narrativas forman parte de un repertorio culturalmente disponible, es decir, no pertenecen al orden de la ficción o la imaginación de los narradores ([Ladson-Billings, 2021](#)).

En atención a lo planteado, este ejercicio investigativo tiene por objetivo analizar e interpretar narrativas de experiencias de racismo de quince niños y niñas de tres escuelas públicas de la ciudad de Bogotá (Colombia), ubicadas en las localidades con mayor número de población afrodescendiente, como son Bosa y Suba.

Referentes teóricos

Para alcanzar los objetivos propuestos, se propone poner en diálogo dos enfoques teóricos que han trabajado históricamente en la comprensión del racismo discursivo en particular a través del análisis narrativo, como son los estudios críticos del discurso (ECD) y la teoría racial crítica (TRC). Los primeros buscan explicar cómo se produce y reproduce la dominación a través de los discursos. Para esta perspectiva teórico-metodológica, el discurso es una práctica social significativa a través de la cual se legitiman relaciones de poder, en la medida en que es portador de conocimientos y saberes que alimentan las representaciones individuales y colectivas que generan realidades, lo que lo constituye en un asunto ideológico ([Van Dijk, 2023](#)).

Uno de los temas centrales de investigación para los ECD es el racismo y su producción y reproducción a través del discurso (Van Dijk, 1997, 2000; Van Leeuwen, 1996; Martín Rojo y Van Dijk, 1998). Según este enfoque, el racismo es una práctica de dominación de grupo, en la que, a partir de rasgos somáticos, principalmente el color de la piel, se establece una jerarquización social en la que las personas blancas/mestizas conforman el ideal de humanidad y las personas de piel negra, el nivel más bajo (Wodak y Meyer, 2001).

Para los ECD, la narración es uno de los géneros discursivos que permiten conocer mejor el racismo, en particular, cómo los sujetos lo experimentan y lo resisten. Según plantea Ricoeur (1995), la narración es una forma particular de reconstruir la experiencia que da significado a lo sucedido y vivido. En la narrativa, los eventos pasados se seleccionan y configuran en una trama presentada a modo de secuencias significativas con totalidad esquemática en la que hay un comienzo, un medio y un fin. Esta estructura narrativa es justamente la que ha sido objeto de mayor investigación. Labov y Waletzky (1967) plantearon el funcionamiento estructural de las narrativas cotidianas orales a partir de seis elementos, así:

- *Resumen*: introduce el relato.
- *Orientación*: presenta los elementos del contexto como participantes, tiempo y lugar donde trascurrieron los hechos.
- *Acción complicante*: constituye la parte central sin la cual no habría narrativa; es decir, constituye el punto de la narración.
- *Evaluación*: da cuenta la posición del narrador frente a lo contado, en general, mediante juicios de valor.
- *Resolución*: señala el rumbo de la acción complicante.
- *Coda*: trae los hechos al presente y los conecta con el hilo discursivo del evento comunicativo que se esté llevando a cabo.

Aunque la investigación narrativa se ha centrado mayoritariamente en el estudio de historias largas o canónicas, como lo sugieren Labov y Waletzky (1967), recientemente autores como Bamberg y Georgakopoulou (2008), y Georgakopoulou (2015) propusieron un modelo alternativo de análisis centrado en narrativas cortas, que incluye una gama de actividades narrativas atípicas subrepresentadas, como historias de eventos en marcha, eventos futuros o hipotéticos, compartidos (conocidos) o referidos a decires; narrativas apenas desarrolladas, enmarañadas, problemáticas, sin claros puntos de cierre o valoraciones morales. Esta inclusión supuso reconocer el pluralismo y la heterogeneidad en las maneras de contar, incluso de un mismo narrador. Como modelo que busca dar cuenta de las diversas identidades de los sujetos, se basa en una idea antiesencialista de la identidad, la sociedad o la cultura, que resalta la multiplicidad, la fragmentación y la performatividad en las prácticas comunicativas contextualizadas.

La investigación de narrativas largas y narrativas cortas no obedece a paradigmas opuestos; prestar atención dentro del análisis discursivo a estos dos tipos de narrativas permite entender las complejidades de los procesos identitarios, sus continuidades, pero también sus quiebres, su incompletud, sus fracturas y su performatividad contextual. En este sentido, puede darse un paso adelante en respuesta a las críticas a la investigación narrativa por su supuesto exceso de transparencia y representatividad cuando se estudian las identidades y por la tendencia a establecer aprioris oposicionales intra- y extragrupalas. La investigación de narrativas cortas desestima la supuesta existencia prediscursiva de pertenencia a grupos sociales y enfatiza el papel central del discurso en la construcción de las identidades, más allá del establecimiento de categorías previas a las que los individuos pertenecen y que definen sus identidades de grupo (Van de Mierop, 2015). En la tabla 1 se resumen las principales diferencias entre narrativas cortas y largas.

Tabla 1*Diferencias entre narrativas cortas y narrativas largas*

Narrativas largas o canónicas Labov y Waletzky (1967)	Narrativas cortas Bamberg y Georgakopoulou (2008) Georgakopoulou (2015)
Referidas al pasado	Referidas a eventos en marcha, futuros o hipotéticos, comparados o conocidos.
Hechos dignos de ser contados	Hechos relevantes para el narrador.
Linealidad temporal y Causalidad	Narrativas apenas desarrolladas, enmarañadas, problemáticas, sin claros puntos de cierre.
Narrador en primera persona	Primera o tercera persona o referidas a decires.
Ininterrumpidas	En co-construcción discursiva.
Alejadas de la actividad discursiva circundante	Co-construidas en la interacción.
Estructura fija: N = R + O + AC + E + R + C.	Estructura variable: N = (R) + (O) + AC + (E) + (R) + (C).

En cuanto a la investigación narrativa del racismo en contextos escolares, el interés es variado y dependiente del contexto geográfico. En Estados Unidos y, en general, en el mundo angloparlante, hay un gran número de trabajos que involucran esta relación (para estudios de caso, véase [Karumanchery, 2005](#); [Miller et al., 2020](#); [Kubota, 2010](#)). También en países como Brasil se encuentra un número significativo de investigaciones (al respecto, véase el trabajo de recopilación realizado por [De Jesús Ferreira, 2014](#)). En Colombia, los trabajos que estudian la narración de historias y el racismo son escasos, por lo que se desconoce cómo los sujetos escolares experimentan el racismo cotidiano y lo cuestionan, lo retan o lo resisten. Algunos aportes al campo se han hecho desde la Universidad de Cartagena, por investigadores como [Fonseca \(2014\)](#) y [De la Hoz \(2012\)](#), quienes han avanzado en la comprensión del racismo cotidiano. Estas investigaciones, aunque trabajan con relatos de racismo, no emplean enfoques narrativos para el análisis o no se refieren al racismo escolar, en particular.

Por último, en contextos de la Educación Básica, [Soler \(2013\)](#) indagó sobre cómo construyen sus identidades étnicas y raciales niños y niñas de entre 6 y 10 años, de colegios públicos de Bogotá. Se trató de una investigación narrativa en la que se

concluyó que el racismo ha llevado a que los niños y las niñas establezcan gradaciones del color negro, en el que las tonalidades más claras son las deseadas y constituyen el ideal de belleza. Las narrativas mostraron también negación de episodios racistas o su minimización, pero también las primeras muestras de resistencia a través de la risa, el empleo de la fuerza, el sentido de la colectividad y el cuestionamiento a los estereotipos raciales.

Por otra parte, desde mediados de la década de 1990, de manera particular en el mundo anglosajón, la TRC aplicada en el campo de la educación evidenció la necesidad de incluir el racismo en la agenda escolar y de que el sujeto racializado adquiriera un lugar importante como actor escolar; que su voz, acallada históricamente, fuera escuchada y que su accionar en la sociedad se reconociera y legitimara ([Landson-Billing, 2021](#); [Landson-Billing y Tate, 1995](#); [Delgado y Stefanic, 2021](#)).

Esta teoría destacó el papel determinante de la narración como medio privilegiado para oír esas voces silenciadas, en las que las autobiografías, las historias de vida y los relatos autobiográficos se constituyen en contranarrativas que ayudan a comprender el carácter estructural del racismo y, fundamentalmente, la experiencia vivida del racismo por los sujetos escolarizados. Según

Ladson-Billings (2021), traer estas experiencias al ámbito de la educación sirve a varios propósitos: permite un primer acercamiento al tema del racismo y las relaciones raciales, favorece el desarrollo de una educación más relevante en términos culturales, y otorga centralidad y validez al conocimiento experiencial, expresado a través de narrativas con potencial contranarrativo.

Metodología

Enfoque metodológico

Desde una base multidisciplinaria, esta investigación parte de fundamentos metodológicos de los estudios críticos del discurso y de la teoría racial crítica para, desde allí, establecer relaciones entre las propiedades de los textos (narrativas) y las cogniciones sociales subyacentes en los discursos, del tipo de creencias, estereotipos, prejuicios, actitudes, y las relaciona con los contextos socioculturales e históricos más amplios. El propósito central es, a partir del entrecruzamiento de enfoques teóricos, lograr una mejor comprensión del racismo blanco/mestizo, tal como es experimentado por los sujetos racializados.

Los datos

Los datos provienen de quince entrevistas semiestructuradas, realizadas de manera voluntaria a quince niños y niñas afrodescendientes, con edades de entre 6 y 12 años, todos en contextos escolares de Bogotá, en educación pública. Con el ánimo de que los niños y niñas pudieran hablar con tranquilidad y confianza, las entrevistas las efectuaron cuatro profesoras de los diversos colegios donde se tomaron las muestras, y contaron con la autorización expresa de los rectores de los colegios. Frente al tratamiento de datos, se respetó el interés superior de los niños y las niñas, y se veló por el respeto a sus derechos fundamentales. De igual manera, los nombres de los

participantes fueron cambiados para garantizar el anonimato.

Los instrumentos

Para la recolección de la información, se diseñó y aplicó una entrevista semiestructurada, en términos generales, compuesta por dos preguntas, una inicial para introducir el tema de la discriminación: “¿Cuál dirías tú que es el color de tu piel?”, y la pregunta central: “¿Me podrías contar si alguna vez fuiste discriminado por tu color de la piel en la escuela?”. Las entrevistadoras tuvieron total libertad para iniciar la conversación y continuar preguntando de acuerdo con las respuestas de los niños y las niñas.

Por otra parte, cada una de las profesoras entrevistadoras diligenció un guion en el que se les solicitó información biográfica, experiencia laboral, características de sus colegios y políticas de inclusión, implementación de prácticas pedagógicas para la atención a la diversidad y experiencias frente a la entrevista.

El análisis

En atención a la especificidad del corpus, que incluye narrativas largas y narrativas cortas en contexto de entrevista, se emplearon elementos propios del análisis de la conversación, el análisis del discurso y la etnografía; con especial énfasis en el tipo de análisis propuesto por Labov y Waletzky (1967) de las estructuras narrativas canónicas, y por Bamberg y Georgakopoulou (2008) para las narrativas cortas.

Desde el supuesto de que las narraciones dan cuenta de formas rutinarias de contar historias en diferentes contextos de interacción comunicativa, el análisis busca capturar la regularidad de la ocurrencia (iteratividad) de la narrativa corta y de la narrativa larga, y las elecciones semánticas dentro de ella. Así, el cómo analítico explora conexiones entre tres niveles de análisis específicos, pero también complementarios, a saber:

- *Sitios*: hace referencia a los espacios sociales en los que se construye la actividad narrativa.
- *Narradores*: son los participantes de la actividad comunicativa, contruidos como identidades complejas, con roles particulares de participación.
- *Cómo narrativo*: se refiere a las maneras de contar –altamente convencionalizadas– y a las elecciones verbales. Cómo contar permite capturar la interactividad en las formas de contar. En particular, importan la trama de la historia, los tipos de eventos e historias que se narran, cómo se llevan a cabo dentro de la interacción comunicativa en curso y los enlaces intertextuales de la historia con otras historias previas o anticipadas.

Resultados y discusión

Dado el alcance que permite el formato textual de un artículo de revista, la presentación de los dos primeros niveles de análisis se llevó a cabo de manera breve y conjunta, mientras que el cómo narrativo se desarrolló en extenso.

Los espacios narrativos y los participantes

Según la [Secretaría Distrital de Planeación de Bogotá \(2022\)](#), y la Encuesta Multipropósito de 2021, la población de personas que se autopercebe como negra, afrodescendiente, raizal o palenquera es de 54 188, correspondiente al 0,69 % del total de capitalinos. Población que proviene principalmente de las costas Pacífica (Chocó y Nariño) y Caribe (Antioquia, Bolívar y Magdalena), y que se establece mayormente en las localidades periféricas de Bogotá, como Bosa, Suba, Ciudad Bolívar, San Cristóbal, Engativá y Kennedy. La violencia, la falta de trabajo, la escasez de centros educativos de calidad y la precariedad generalizada en salud e infraestructura en las regiones con habitantes afrodescendientes llevaron a que esta población se

viera obligada a emigrar a la capital en búsqueda de mejores condiciones de vida.

Los espacios donde se desarrollaron las entrevistas fueron seleccionados en atención a las localidades de Bogotá con mayor cantidad de población afrodescendiente: Bosa y Suba, ubicadas en los extremos periféricos de la capital, con población de nivel socioeconómico medio y bajo. Sin embargo, se resalta que, en los cuatro colegios seleccionados, la cantidad de niños afrodescendientes es baja: en promedio, menos del 5 %.

Siguiendo las directrices del [MEN \(2007\)](#), la totalidad de los colegios tiene políticas de inclusión, aunque diferenciadas y con mayor tendencia a atender población con necesidades educativas especiales y a la población indígena. A pesar de estas políticas, según las entrevistadoras, los colegios evidencian problemas de racismo en los comportamientos de los niños y niñas mestizos hacia los afrodescendientes, en los que son frecuentes las burlas, las ofensas y los chistes. Se observó además que algunos profesores también expresan prejuicios y estereotipos frente a esta población.

Puesto que se optó por analizar las entrevistas como coconstrucciones entre entrevistadores y entrevistados, los participantes de la investigación fueron cuatro docentes mestizas y quince estudiantes afrodescendientes. Las profesoras entrevistadoras estaban en un rango de edad entre 40 y 46 años, con experiencia docente de más de quince años y con alto nivel de formación y conocimiento en temas de racismo y diversidad. Las docentes, sin embargo, se sintieron impactadas por las narraciones del estudiantado y sus experiencias de racismo. En cuanto a las prácticas pedagógicas, señalaron no ir más allá de la inclusión de algunos contenidos socioculturales de las poblaciones étnicas del país en sus clases, sin cuestionar el currículo, ni las prácticas de interacción del estudiantado, pero sí conscientes de la necesidad de un cambio en sus prácticas tendientes a identificar el racismo y la discriminación en sus colegios y combatirlos.

Los entrevistados fueron quince niños y niñas que cursaban Educación Básica Primaria, con

edades entre 7 y 12 años. La mayoría de ellos nacieron en Bogotá y sus familias emigraron a la capital en busca de mejores oportunidades laborales o por problemas de desplazamiento forzado. Niños y niñas que, en la primaria, se autoperciben frente al color de la piel como marrón, café, moreno, marrón clarito y morenito. Percepciones que evidencian una tendencia a asimilarse al color más claro, que representa valores positivos y de prestigio en la sociedad.

El cómo narrativo

Hablar de discriminación por el color de la piel o racismo en las escuelas de Bogotá no es fácil. Los niños y las niñas que cursan la educación básica no comprenden el concepto y cuando se les explica su significado, niegan haberlo experimentado o que les haya sucedido en sus escuelas. También confunden el concepto con otras prácticas de exclusión. Y solo unos pocos estudiantes fueron capaces de hablar del tema mediante narrativas cortas. A continuación, se presentan las categorizaciones más relevantes del análisis.

Negación de la discriminación

Ante la pregunta inicial de si en alguna ocasión los niños y las niñas experimentaron discriminación por el color de la piel en la escuela, la mayoría afirmó de manera tajante que no, y ante la insistencia de las entrevistadoras quienes con rodeos discursivos los animaron a contar posibles experiencias de discriminación, la tendencia a negar el racismo se mantuvo a lo largo de la entrevista, tal como se evidencia en el fragmento de entrevista 1 (E1):

- E: ¿Qué es lo que más te gusta del colegio?
 C: Estudiar y estar tranquilo.
 E: Ah, bueno, ¿y tú de qué color de piel eres?
 C: Eh, morenito.
 E: ¿Tú consideras que acá en el colegio hay discriminación a los niños por su color de piel?
 C: No.

E: ¿No? Y ¿tú sabes alguna experiencia de discriminación que tú recuerdes, que te haya pasado a ti o que tú hayas visto que le ha pasado a otro niño? Que a ti te ha hecho, “ay, no, ¡cómo lo tratan así!”, ¿no?

C: No.

E: No recuerdas nada, una historia que te haya pasado, o que le haya pasado a otro niño, o a otra niña, o a otras personas.

C: No. No, nada de nada.

E: Nada de nada. Bueno corazón, muchísimas gracias. (E1)

En el fragmento de entrevista 1, Camilo¹, un niño de 8 años, que cursa 3.º de primaria, es tajante en su negación del racismo en su escuela. Camilo se autopercibe como “morenito” en cuanto al color de su piel y manifiesta que le gusta estudiar. Sus respuestas a las preguntas de la entrevistadora son cortas y, de la misma manera, es tajante ante la pregunta de si hay discriminación en su escuela por el color de la piel: “no”, responde. Pregunta que la entrevistadora le plantea tres veces y con la que obtiene la misma respuesta. Incluso, la tercera vez que le pregunta, duplica la negación y adiciona una expresión que la reitera mediante el adverbio de cantidad: “nada”, el cual también repite: “nada de nada”. La reiteración de la negación de existencia de discriminación por el color de la piel por parte de Camilo podría constituirse en un indicador del no deseo del niño de hablar al respecto, ya que sus respuestas son cortantes y, al final, las remarca con el adverbio “nada”, que en la interacción comunicativa cierra la posibilidad de seguir conversando, lo que, en efecto, sucede, cuando la entrevistadora le repite sus palabras para hacerle saber que le queda claro su negativa a hablar del tema.

Desconocimiento del concepto de discriminación por el color de la piel

Hablar con la niñez sobre discriminación por el color de la piel no es fácil, entre otras circunstancias,

¹ En todos los casos se usaron pseudónimos para nombrar a los niños y a las niñas.

porque en general, se desconoce la terminología empleada en la entrevista. A esta edad, los niños y las niñas presentan inseguridad léxica frente al concepto de *discriminación*. Entienden que es algo negativo, pero no alcanzan a comprender el concepto y su relación con diferencias de trato por el color de la piel, como se observa en E2:

E: ¿Leer? ¿Te gusta leer mucho?

L: Ummmjúj.

E: Cuéntame, ¿tú has sentido que aquí en la escuela, o aquí en el salón o en la hora del descanso a ti te tratan diferente?, ¿te han discriminado por el color de tu piel?, ¿o que tú hayas visto así con tus ojitos, algún niño que le diga cosas feas a otro compañero?

L: Sí.

E: ¡Cuéntame! [voz de ánimo].

L: Que una niña estaba ahí triste, y ella decía que nadie la quería y yo le dije que vamos a jugar las dos y ella quiso jugar conmigo.

E: Umm, ¿y la niña qué dijo? ¿Cómo se llamaba? ¿No te acuerdas?

L: Magaly.

E: ¿Y de qué color de piel es ella?

L: Blanca. (E2)

En este fragmento, se observa que después de hablar de temas variados, entre ellos la lectura, la entrevistadora plantea el de la discriminación y lo relaciona con el hecho de un trato diferencial, en particular, por el color de la piel, y le pregunta a Lizeth, una niña de 7 años, si a ella le ha pasado alguna vez o si ha visto que le pase a alguien más. Lizeth responde que sí y la entrevistadora la anima a narrar lo sucedido. De las dos opciones que le da la entrevistadora de hablar sobre algo que le haya pasado a ella o a otra persona, ella escoge la segunda opción: algo que le pasó a una niña.

En una narrativa corta, Lizeth en la orientación de la narrativa comienza presentando al personaje: “una niña”. Una niña con una característica particular: “estaba triste”. Luego introduce la acción complicante: “decía que nadie la quería”,

seguida de la resolución: la invitó a jugar y la niña aceptó. En el intercambio, a la entrevistadora no le queda claro la relación con la discriminación por el color de la piel, entonces, decide preguntar por datos referentes a la niña a la que le pasó la historia, el nombre y el color de la piel. Cuando la niña responde que su color de piel es blanco, la niña confunde, entonces, la discriminación por el color de la piel, con el rechazo, incluso sucedido a una niña blanca.

Confusión conceptual

En línea con el fenómeno anterior de desconocimiento léxico, algunos niños y niñas confunden la discriminación racial con hechos poco relacionados, sobre todo, en la afirmación clara de que se refiere a trato diferenciado por color de la piel. En la E3, se observa esta tendencia:

E: Yo te quería hacer una pregunta, princesa, de aquí de la escuela... ¿tú has sentido algún tipo de discriminación que te haya pasado a ti, o alguna compañera por el color de su piel?

A: Sí, todos presumen por el color de mi piel, algunos se ríen y, y, a mí me da mucha tristeza que nadie quería ser mi amigo.

E: ¡Nooo!

A: Pero tengo una amiga que se llama Sofía y algunas amigas que sí son buenas conmigo.

E: A ti te gustaría contarme algo que haya pasado, que te haya pasado a ti... de eso, ¿cuándo te pasó eso y por qué se burlan de ti? ¿Qué fue? ¿Cuéntame qué pasó?

A: Solo porque no tengo cosas más geniales, como un borrador, solo tengo un borrador y colores viejos... Pero todos me presumen porque ellos tienen más colores que yo.

E: A::: y por eso te presumen, y, por ejemplo, así que hayas tenido tú en la hora de descanso o en el salón, que te hayan dicho algo por el color de tu piel... cuéntame, ¿qué paso? ¿Cómo fue? Cuéntame, ¿cómo paso?

A: Es que, a mí, algunas veces me presumen por el color, y, y, no me gusta. [expresión de tristeza].

E: Pero ¿qué te dicen? Cuando tú me dices... me presumen, ¿cómo es? Explícame un poquito.

A: Siempre dicen eso, ay, es que eres negra y yo no soy en realidad negra y ellos también me dicen esto, ay, es que te pareces a una chonchita y a mí me da mucha tristeza.

E: Y qué pasa cuando te pasa eso, ¿tú qué haces?

A: Pensar en cosas más buenas.

E: ¿Y tú qué les dices?

A: Mis amigas siempre me ayudan, que piense en algo bonito, ella, ella, ellas son muy buenas conmigo.

E: ¿Y cómo te sientes cuando pasa eso? ¿Tú qué haces?

A: Muy mal... me siento, por dentro me siento llorando y por afuera triste.

E: Y después de que los niños hacen eso, ¿tú qué haces?

A: Quedarme en un puestico, como aquí en el descanso y pensar en cosas más buenas, que me hagan sentir más bien. [Mirada baja y expresión de tristeza]. (E3)

En E3, Ana, una niña de 7 años, responde afirmativamente a la pregunta de si ha experimentado situaciones de discriminación. Y mediante una narrativa corta, resume la situación: los participantes son “todos”; la acción complicante: “presumir por el color de mi piel”, acción que se complementa con otra: “reírse”; seguida de una evaluación centrada en una emoción: tristeza, que supone una acción adicional: el hecho de que nadie quiera ser su amigo. Ana, de manera contradictoria, aclara que ella sí tiene unas amigas, que son buenas con ella; en oposición evidente a los niños de la narrativa, que son malos con ella; se ríen y no quieren ser sus amigos. Pero ante la invitación de la entrevistadora a narrar un hecho particular en el que le haya pasado lo que describe, responde cosas que, en apariencia, no tienen que ver con el tema: no tener un borrador o colores nuevos; aunque reintroduce el verbo “presumir”, de manera que desconcierta a la entrevistadora, quien replantea la pregunta de si tiene alguna historia concreta de alguna acción discriminatoria. La niña responde, de

nuevo, con el verbo “presumir”, como una acción negativa que hacen los demás hacia ella; la entrevistadora le pide que explique qué es “presumir”, entonces la niña construye una narrativa corta con dos acciones; una centrada en el decir, mediante la elección de un verbo conjugado en presente en la tercera persona del plural, que configura un otros, marcado como una acción reiterativa por el adverbio de frecuencia *siempre*, que lo antecede, y que le permite, enseguida, introducir el tema del decir: ser negra, mediante el empleo de discurso directo, que es presentado casi a manera de queja o reclamo, si se interpreta el vocativo inicial “ay” y el tono de la voz de la niña.

La primera parte de la narrativa corta es evaluada por la niña al señalar que no es verdad lo que se dice, porque ella en realidad no es negra. (La niña se autopercebe como “marrón claro”, según otro aparte de la entrevista). La segunda acción que compone la narrativa la introduce de nuevo con el pronombre “ellos”, que vuelve a decir mediante discurso directo, y con el mismo tipo de construcción antecedida por la exclamación “ay”, no ya como un estado, sino con el verbo “parecer”, en la expresión “parece a una chonchita”, un animal asociado a la gordura y la suciedad. Termina la narrativa de igual manera, evaluando la acción complicante, mediante la descripción del sentimiento que produce esta asociación: tristeza. En la narrativa, la niña evidencia una inseguridad léxica en el uso de la palabra “presumir”, en la que, sin embargo, por el contexto, se entiende que se trata de la acción de discriminar. A los 7 años, los niños recién se están familiarizando con ciertas palabras y su significado. De allí la necesidad de ser claros en las preguntas de las entrevistas y que se den a los niños y niñas ejemplos que ayuden a entender la situación de referencia.

Narración del racismo en historias cortas

Son pocos los niños y niñas de la Educación Básica Primaria que reconocen la discriminación y pueden narrar experiencias vividas en sus escuelas; sin embargo, para lograrlo, se requiere una construcción narrativa en la que la entrevistadora

pregunta una y otra vez, y ofrece soporte conversacional a los niños y las niñas, que responden con monosílabos y frases cortas, con frecuencia, que poco tienen que ver con el tema o cuya relación es necesario ir construyéndola a lo largo de la entrevista. En la [tabla 2](#), se presenta el número de narrativas suscitadas en las entrevistas.

Tabla 2

Narrativas en contextos de educación básica primaria

Número y tipo de narrativas contadas por niños o niñas	
Narrativas cortas	Narrativas largas
1 narrativa: 6 niños o niñas	
2 narrativas: 2 niños o niñas	
3 narrativas: 1 niño o niña	
Total de narrativas cortas: 13	Total de narrativas largas: 0
Estructura narrativa predominante: $N = O + AC + EE$	

El relato de los episodios de racismo se realiza mediante la construcción de narrativas cortas, casi siempre de tipo genérico, que incluyen personajes, tiempos y acciones indefinidas. Las acciones racistas se refieren a insultos en las que el apelativo “negro/negra” conlleva toda la carga negativa de la acción (6), o la expresión “vuelve a África”; gestos despectivos, como mirar feo (3); rechazo (2); malos tratos (2). Las narrativas cortas, entonces, se centran en la acción complicante mediante el hecho de decir y la evaluación, que es la que, en últimas, justifica la narrativa. Se trata entonces, de lo que autores como [Solórzano \(2018\)](#) han denominado *microagresiones raciales*; acciones que, sin embargo, afectan psicosocialmente a los niños y las niñas, lesionan su autopercepción y condicionan las relaciones interpersonales.

Como elemento importante, al tratarse de narrativas genéricas, la resolución no aparece en primera instancia contada por el narrador, sino en coconstrucción con las entrevistadoras, y hay la tendencia a minimizarla. Así se puede observar en el fragmento E4.

E: Ah, bueno, y cuéntame una cosa: ¿a ti alguna vez aquí en el colegio en, en los otros años te han discriminado?

DA: Sí, señora

E: ¿Y cuéntame qué pasó?

DA: Me decían que era un negro, que no podía estar con ellos porque era de otro color.

E: ¿Y tú qué hiciste?

DA: Nada, me iba con mis mejores amigos que eran Neisy y Dubán.

E: Y ellos qué te decían.

DA: Nada, porque Dubán también es del mismo color que yo.

E: ¿Sí? ¿Y él qué decía cuando le decían eso a ustedes dos?

DA: Nada, él se ponía a pelear con esos peladitos y ya.

E: ¿Sí? Cuéntame qué pasó, cuéntame un día que pasó y que pelearon y cuéntame eso.

DA: Ah, un día le dijeron “negrito” a él y a mí, y él les paró y yo también me le metí a defender.

E: ¿Y pelearon?

DA: Sí, señora.

E: ¿Y tú también peleaste?, ¿y eso dónde fue?, ¿a la salida o aquí en el colegio?

DA: En el baño del colegio.

E: ¿En el baño?, ¿y le pegaste muy duro?

DA: No.

E: ¿No?

DA: Porque llegó la profesora, llamaron a la profesora.

E: Y ¿y qué pasó después?

DA: Nada, la profe los regañó y le dijo a la mamá que me estaban tratando mal, porque éramos de otro color.

E: ¿Y en qué terminó todo?

DA: Los peladitos se volvieron a reír de nosotros y ahí mismo los regañaron y los expulsaron del colegio.

E: No sé, es que no entendí ¿cómo?, ¿no los expulsaron?

DA: Los expulsaron del colegio, como nos trataron mal de nuevo. (E4)

En E4, la entrevistadora pregunta a David Andrés, de 12 años, que cursa 4.º grado, si ha vivido experiencias de discriminación; el niño responde claramente que sí, pero no desarrolla lo sucedido, entonces, la entrevistadora le pide que lo narre. Andrés construye una narrativa corta centrada en la acción de llamarlo “negro” y en la negativa de poder estar con los niños por su color de piel. Andrés no introduce un participante concreto; mediante el uso de la tercera persona del plural, refiere a un “ellos”, que son quienes ejecutan una acción, que no es concreta, sino indefinida, según lo marca la conjugación de los verbos “decir” y “poder”, conjugados no en pasado simple, sino en pretérito indefinido. La entrevistadora, sin embargo, toma la acción como un hecho concreto y le pide que le cuente qué pasó aquel día. El niño responde minimizando lo ocurrido con el uso del adverbio de cantidad “nada” y señalando que se fue con sus amigos.

En un intento por ampliar la respuesta, la entrevistadora le pregunta por la reacción de sus amigos; David responde, de nuevo, minimizando la acción, mediante el adverbio de cantidad “nada”, y agrega información que, en apariencia, para él, aclara la situación: sus amigos no le dijeron nada porque el otro niño también era del mismo color que él. La entrevistadora busca conocer más de la situación, a lo que Andrés responde de nuevo minimizando, pero señalando que su amigo se ponía a pelear con los niños que le decían eso. Le insiste una vez más para que intente construir una historia completa. Andrés cuenta una narrativa corta; introduce el tiempo: un día indeterminado; la acción complicante: decirle “negro” a su amigo y a él también, y por último, presenta la resolución: su amigo “los paró” y él intervino para defender a su amigo.

En la acción complicante, Andrés separa las acciones complicantes, hecho que le permite también separar las resoluciones, que incluyen dos acciones diferentes y en la que su respuesta no fue contra los otros niños, sino en favor de su amigo. Estrategia clara de autopresentación positiva en

la que la violencia se justifica si es para ayudar a un amigo, y en la que resulta más fácil hablar de lo sucedido a otra persona, que de la experiencia propia.

Puesto que los verbos elegidos por Andrés para construir la acción complicante se refieren a un tipo de altercado violento, la entrevistadora le pregunta para confirmar esta idea. La respuesta es afirmativa, pero corta. El niño solamente agrega información si le es solicitada de forma directa por la entrevistadora, quien se ve una y otra vez en la necesidad de hacer preguntas. Ella pregunta, entonces, por el lugar de los hechos. Andrés responde que en el baño del colegio. La entrevistadora le pregunta por la intensidad de los golpes. Andrés responde, mediante un monosílabo, que no. La entrevistadora insiste y él responde que no, pero complementa que fue así porque en ese momento llegó la profesora. El niño, de nuevo, no continúa la descripción, por lo que la entrevistadora vuelve a preguntarle por lo que pasó después. Andrés responde, de nuevo, minimizando los hechos mediante el adverbio “nada”, pero esta vez, amplía lo sucedido: la profesora regañó a los otros niños y habló con las madres para explicarles que sus hijos lo estaban tratando mal. Andrés utiliza el pronombre de persona “me”, que indica una sola persona, él, lo que contradice el hilo conductor de la historia en el que había dos niños, él y otro, y en la que el niño ofendido era el otro, no él, pero enseguida rectifica mediante la conjunción verbal en plural. Puesto que la entrevistadora considera que aún la narrativa no está completa, lo invita a contar en qué terminó la historia. Andrés responde que hubo recurrencia en los hechos y que los niños fueron expulsados del colegio. Acción con la que se cierra la narrativa.

Conclusiones

Este artículo indagó por las experiencias de racismo de quince niños y niñas de educación básica de Bogotá a partir de tres elementos: los espacios narrativos, los participantes y, en particular, el cómo narrativo.

En cuanto a los espacios, se evidenció que la presencia de población afrodescendiente en las escuelas de Bogotá es baja, no supera el 5 %, de allí los conflictos escolares se perciban a menor escala. Las escuelas estudiadas siguen las directrices del Ministerio de Educación Nacional y, por tanto, en teoría, poseen lineamientos para la inclusión de población diversa en las aulas, pero en la práctica, según las entrevistadoras, presentan problemas de racismo que se evidencian en agresiones de los niños y niñas mestizos hacia los afrodescendientes, en las que son frecuentes las burlas, las ofensas y los chistes y en prejuicios y estereotipos del profesorado.

Los participantes los constituyeron cuatro profesoras y quince estudiantes. Las primeras actuaron como entrevistadoras; todas contaban con altos niveles de escolarización y con experiencia en temas de discriminación, aunque señalaron que sus prácticas pedagógicas se limitaban a incluir algunos contenidos étnicos en sus clases; también manifestaron desconocer las prácticas racistas en sus colegios. Los entrevistados fueron quince niños y niñas nacidos en Bogotá, con padres oriundos principalmente de las costas Pacífica y Caribe que emigraron a la capital en busca de mejores oportunidades laborales, con la esperanza de un futuro mejor para sus hijos o como consecuencia de desplazamiento forzado por la violencia experimentada en sus regiones. Estos niños y niñas se autopercebieron frente al color de la piel como: “marrón”, “café”, “moreno”, “marrón clarito” y “morenito”, en una línea de identificación con el color de piel que ostenta mayor prestigio social.

El cómo narrativo evidenció que contar experiencias de racismo en la educación básica primaria es doloroso para los niños y las niñas. Verbalizar el racismo es una práctica que se aprende con los años, y que comienza en los primeros años de escolarización con la *negación* de experiencias de discriminación por el color de la piel, el *desconocimiento* del concepto, y la *confusión* con otras prácticas de exclusión. Los pocos niños y niñas que reconocen haber experimentado

discriminación racial, lo expresan solo a través de narrativas cortas. El análisis de la estructura narrativa evidenció la aparición solo unos pocos elementos constitutivos de esta, en particular de la orientación y la acción complicante, construida la mayoría de las veces en pretérito indefinido, que más que a un episodio concreto se refiere a una generalidad, que se reitera en el tiempo, y que, en esta investigación, se optó por denominar *narrativa genérica*.

Solo mediante la intervención directa y frecuente de la entrevistadora se pudo construir una narrativa. Para los niños y las niñas fue suficiente con nombrar la acción complicante, las otras partes de la narrativa permanecieron inenunciadas, en particular, la resolución, a la que se le restó importancia y tendió a minimizarse; la evaluación interna tampoco apareció en estos primeros intentos por narrar experiencias de racismo. Sin embargo, la evaluación externa fue marcada y recurrente, los niños y las niñas expresaron dolor en sus gestos y miradas. Negar el racismo, o, quizá, mejor, negarse a narrarlo, podría constituirse en un mecanismo para no revivir experiencias dolorosas.

En esta primera etapa de escolarización, cuando se avanza hacia el reconocimiento del racismo, de las acciones centradas en las burlas y el rechazo, antes que en el enfrentamiento directo con el agresor, hay un intento de los niños y las niñas por entender las causas del rechazo. La resolución de las narrativas no apareció sino en coconstrucción con la entrevistadora y no señaló acciones directas de respuesta al agresor, sino acciones como aislarse, llorar e intentar pensar en cosas positivas. Es decir, no se configuraron acciones claras de resistencia al racismo. De esta manera, se concluyó que, en la Educación Básica Primaria, la estructura narrativa predominante se compone de orientación, más acción complicante, más evaluación externa (N = O + AC + EE).

En términos generales, se plantea que las narrativas de racismo en contextos escolares son una herramienta fundamental para conocer las experiencias de racismo de niños y niñas y, a partir de

allí, debatir preguntas del tipo ¿cómo enfrentar el racismo en las escuelas?, ¿qué deben hacer los niños y niñas ante una agresión racista?, ¿cómo responder sin continuar la cadena de violencia?, ¿qué acciones esperar de las familias y el profesorado?, o ¿qué le corresponde a la institución escolar frente al racismo? Responderlas, o ponerlas en discusión en las escuelas, constituye, sin duda, un paso adelante en la lucha contra el racismo cada vez más presente en las instituciones escolares bogotanas.

Reconocimientos

Este artículo presenta apartes del proyecto de investigación “Narrando el racismo y la resistencia en contextos escolares públicos en Bogotá”, código 2460181622, adscrito a la Oficina de Investigaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Agradezco de manera particular a los niños y las niñas que hicieron posible este diálogo, en ocasiones doloroso, pero siempre enriquecedor. También, a las docentes entrevistadoras por su escucha atenta y sentida.

Referencias

- Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH). (2009). *Informe anual de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH). (2001). *Informe de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Bamberg, M. y Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*, 28(3), 377-396. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.018>.
- Castillo Guzmán, E. (2011). “La letra con raza, entra”. Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana escritura pedagógica afrocolombiana. *Pedagogía y Saberes*, (34), 61-73. <https://doi.org/10.17227/01212494.34pys61.73>.
- Castillo Guzmán, E. y Caicedo Ortiz, J. A. (2016). Niñez y racismo en Colombia. Representaciones de la afrocolombianidad en los textos de la educación inicial. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 7(13), 1-22. <https://www.redalyc.org/journal/5534/553458105007/>.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). (2021). *Panorama social de América Latina 2020*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46687-panorama-social-america-latina-2020>.
- De Fina, A. (2015). Narrative and identities. En A. de Fina y A. Georgakopoulou (eds.). *The handbook of narrative analysis* (pp. 349-368). Wiley-Blackwell.
- De Jesús Ferreira, A. (2014). Teoría racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidad racial de profesores de lenguas. *Revista da ABPN*, 6(14), 236-263.
- De la Hoz, D. (2012). Héroes vs. villanos. Estudio de la apreciación en relatos sobre discriminación percibida por afrodescendientes en Cartagena. *Discurso & Sociedad*, 6(2), 360-388.
- Delgado, R. y Stefancic, J. (2021). *Critical race theory: An introduction*. NYU Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt9qg26k>.
- Fonseca, C. (2014). *Racismo en la escuela cartagenera*. Universidad de Cartagena.
- Georgakopoulou, A. (2015). Small stories research: Methods – analysis – outreach. En A. De Fina y A. Georgakopoulou (eds.), *The handbook of narrative analysis* (pp. 255-272). John Wiley & Sons.
- Gillborn, D. (2005). Racism in educational sites. Sustaining oppression and maintaining the status quo. En L. Karumanchery (ed.), *Engaging equity. New perspectives on anti-racist education* (pp. 99-114). Detselin.
- Giroux, H. (2005). Spectacles of race and pedagogies of denial. En L. Karumanchery (ed.), *Engaging equity. New perspectives on anti-racist education* (pp. 59-80). Detselin.
- Karumanchery, L. (2005). *Engaging equity. New perspectives on anti-racist education*. Detselin.

- Kubota, R. (2010). Critical multicultural education and second/foreign language teaching. En S. May y C. Sleeter (eds.), *Critical multiculturalism* (pp. 105-118). Routledge.
- Labov, W. y Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral version of personal experience. En J. Helm, *Essays on the verbal and visual arts: Proceedings of the 1996 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society*, 7, 12-44. University of Washington Press. <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.02nar>.
- Ladson-Billings, G. (2021). *Critical race theory in education*. Columbia University.
- Ladson-Billings, G. y Tate, W. F. (1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record*, 97(1), 47-68.
- Martin Rojo, L. y Van Dijk, T. (1998). "Había un problema y se ha solucionado": legitimación de la expulsión de inmigrantes "ilegales" en el discurso parlamentario español. En L. Martín Rojo y R. Whittaker (eds.), *Poder-decir: o el poder de los discursos* (pp. 1-9). Arrecife.
- May, S. y Sleeter, C. (2010). *Critical multiculturalism: Theory and praxis*. Routledge.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2007). *Índice de inclusión. Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2023). *¿Cómo abordar el racismo en entornos escolares?* <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Eliminacion-de-la-Discriminacion-Racial/414577:Como-abordar-el-racismo-en-entornos-escolares>.
- Mena, M. I. (2020). El lápiz color piel y el sufrimiento racial en la socialización de los infantes de la negritud. *Revista Zero seis* 06, 22(42), 750-769.
- Miller, R., Liu, K. y Ball, A. F. (2020). Critical counter-narrative as transformative methodology for educational equity. *Review of Research in Education*, 44(1), 269-300. <https://doi.org/10.3102/0091732X2090>.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI.
- Secretaría Distrital de Planeación de Bogotá. (2022). *Caracterización de la población afrodescendiente residente en Bogotá*. <https://n9.cl/5fywek>.
- Soler Castillo, S. (2006). Racismo discursivo de élite en los textos escolares deficiencias sociales en Colombia. *Revista de Investigación*, 6(2), 255-260.
- Soler Castillo, S. (2013). Entre negro oscuro moreno claro: discursos e identidades étnicas en niños y niñas afrodescendientes en contexto escolar en Bogotá. *Educación en revista*, (47), 111-143. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100009>.
- Solórzano, D. (2018). Why racial microaggressions matter? How I came to answer that question and why I do the work I do. En L. Perna (ed.), *Taking it to the streets: The role of scholarship in advocacy and advocacy in scholarship* (pp. 92-99). Johns Hopkins University Press.
- Van de Mierop, D. (2015). Social identity theory and the discursive analysis of collective identities in narratives. En A. de Fina y A. Georgakopoulou (eds.), *The handbook of narrative analysis* (pp. 408-428). Wiley-Blackwell.
- Van Dijk, T. (1997). Historias y racismo. En D. Mumby, *Narrativa y control social. Perspectivas críticas* (pp. 162-190). Amorrortu Editores.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social*. Gedisa.
- Van Dijk, T. (2023). *Social movement discourse*. Cambridge University Press.
- Van Leeuwen, T. (1996). The representation of social actors. En C. R. Caldas-Coulthard y M. Coulthard (eds.), *Texts and practices: Readings in critical discourse analysis* (pp. 32-70). Routledge.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2001). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa.

