



Nastagio degli Onesti, primer episodio (1483)
Sandro Botticelli

Resistiendo el racismo en contextos escolares en Bogotá. Una apuesta de análisis narrativo

Resisting racism in school contexts in Bogotá. A bet on narrative analysis

Sandra Soler Castillo
ssoler73@hotmail.com

Magister en Lingüística, Instituto Caro y Cuervo, Doctora en Lingüística y comunicación, Universidad de Barcelona, Posdoctora en Estudios críticos del discurso, Universidad Pompeu Fabra.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3155-5642>

Resumen

Si el racismo ha sido una constante histórica, la resistencia es el mecanismo creado para comprender las experiencias vividas de dominación y opresión racial. Este artículo analiza la manera cómo narran experiencias de racismo y resistencia 30 niños, niñas y adolescentes afrodescendientes en contextos escolares públicos de Bogotá (Colombia). La base teórica y metodológica la constituye la investigación narrativa. Los resultados, obtenidos a partir de entrevistas semiestructuradas centradas en el relato de experiencias de racismo, muestran que hablar de racismo no es fácil, como tampoco lo es oponerse. La resistencia es una práctica que se aprende con el paso del tiempo. Inicia con acciones como llorar, aislarse o refugiarse en los amigos; luego se opta por dialogar con los agresores y buscar el apoyo de la familia y los profesores; y, por último, se reflexiona sobre el racismo para entender las causas y a partir de ellas actuar. En la estructura narrativa, el análisis de la resolución, unida a la evaluación, muestra sujetos tranquilos, dispuestos a dialogar y a perdonar las ofensas, pero, sobre todo, sujetos que sufren con intensidad los ataques racistas, sin importar la edad. Se concluye que estudiar la resistencia es fundamental para entender la complejidad del racismo y las posibilidades de oponerse y transformar esta práctica enquistada en las instituciones educativas.

Palabras clave: Narración, Posicionamiento, Racismo Escolar, Resistencia.

Abstract

This article claims that racism has been a historical constant and that resistance is one mechanism created to understand the lived experiences of racial domination and oppression. The study analyzes how 30 Afro-descendant children and adolescents narrate experiences of racism and resistance in Bogotá (Colombia) public school contexts. The theoretical and methodological frameworks draw on narrative research. The results obtained from semi-structured interviews focused on the reporting of experiences of racism show that talking about racism is not easy, nor is it easy to oppose it. Resistance is a practice learned over time. Resisting begins with crying, isolating oneself, or seeking support from friends. Then, one chooses to talk to the aggressors and get aid from family and teachers, and, finally, one reflects on racism to understand the causes and act accordingly. In the narrative structure, the analysis of the resolution, together with the evaluation, shows subjects who keep calm and are willing to dialogue and forgive offenses, but, above all, subjects who suffer intensely from racist attacks, regardless of age. It is concluded that studying resistance is essential to understanding the complexity of racism and the possibilities of opposing and transforming this long-established practice in educational settings.

Keywords: Narrative, Positioning, School Racism, Resistance.

Introducción¹

La narración es una herramienta poderosa para comprender las experiencias de racismo de niños, niñas y adolescentes afrodescendientes en los contextos escolares. A partir de las narrativas, además de conocer las acciones que llevan al racismo y la manera cómo el estudiantado las experimenta, las narrativas nos hablan de las reacciones de los afectados frente a dichas agresiones, es decir, nos permiten conocer las respuestas al racismo, que, desde la apuesta de esta investigación, constituyen acciones de resistencia.

Este artículo analiza las narrativas de experiencias de racismo contadas por 30 niños, niñas y adolescentes afrodescendientes en contextos escolares públicos en Bogotá. De manera particular explorará, las maneras cómo estos estudiantes responden al racismo. Se trata entonces de un intento por ahondar en la comprensión del concepto de discurso de resistencia, en tanto discurso que se construye como respuesta a los discursos hegemónicos que históricamente han establecido la figura blanca/mestiza como portadora del ideal de humanidad.

Los datos se obtuvieron en el periodo comprendido entre julio de 2021 y julio de 2022, mediante una entrevista semi estructurada, cuyo eje central fue la invitación a narrar alguna experiencia de racismo vivida en las escuelas y colegios. Se entrevistaron 30 niños, niñas y adolescentes, que cursaban educación básica y media. Las entrevistas las realizaron tres docentes formadas en temas de racismo y con amplia experiencia docen-

te, quienes, además conocían a los entrevistados. Los colegios públicos seleccionados se ubicaron en tres de las localidades con mayor presencia de población afrodescendiente en Bogotá: Suba, Kennedy y Bosa. Para las entrevistas, se obtuvieron los respectivos permisos de los colegios y se garantizaron los derechos de los estudiantes, quienes fueron invitados a participar libremente y se les garantizó el derecho al anonimato.

Marco conceptual

El sustento teórico de este trabajo se basa en los Estudios Críticos del Discurso (ECD, en adelante) y dentro de éstos, de manera particular, en el análisis narrativo. Para los ECD, el discurso constituye una práctica social significativa desde la que se legitiman relaciones de poder, en tanto que el discurso es portador de conocimientos y saberes que alimentan las representaciones individuales y colectivas que generan realidades, lo que lo constituye en un asunto ideológico. Los grupos que ostentan el poder legitiman las ideologías de dominación al estabilizar convenciones y al naturalizarlas, de manera que sus efectos se oscurecen, se minimizan o se ocultan. De allí que la tarea de los ECD sea sacar a la luz y descifrar las ideologías de dominación, mediante el análisis detallado de estructuras y estrategias discursivas y su relacionamiento con contextos sociales, políticos y culturales más amplios (Wodak, 2009); (Van Dijk, 1998); (Van Dijk, 2000), (Fairclough, 1995).

Sin embargo, el discurso tiene un doble potencial: es uno de los medios principales a través del cual se producen y reproducen desigualdades, pero es también un instrumento para retar el orden establecido y resistir la presión ejercida por las élites que ostentan el poder. Nunca la dominación es total

1 Este artículo hace parte del proyecto de investigación 2460181622, adscrito al Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

ni se acepta de manera pacífica. Los sujetos tienen la posibilidad de la agencia, pueden retar, criticar, atacar los discursos hegemónicos y proponer discursos alternativos o de resistencia que ofrezcan otras interpretaciones de la naturaleza de los hechos (Freire, 2009), (Giroux, 2004), (Wodak y Reisigl, 2015), (Foucault, 1984).

Aunque de manera sistemática, los ECD se han ocupado de los discursos hegemónicos o de las élites discursivas, recientemente han empezado a analizar los discursos contra-hegemónicos, de resistencia o contra-discursos, con un marcado interés por conocer la otra cara de la moneda del ejercicio del abuso de poder, en la que los sujetos oprimidos demuestran su agencia y convierten el discurso en un campo de lucha y resistencia. Véase, por ejemplo (Van Dijk, 2021).

Dentro de los ECD, la investigación narrativa constituye un paradigma fundamental para entender las desigualdades generadas desde el discurso hegemónico y la manera cómo los sujetos las experimentan. Labov y Waletzky (1967) plantearon la existencia de estructuras canónicas desde la cual analizar y comprender las narrativas. Para estos autores, toda narrativa está compuesta por un resumen (R), que introduce el relato; una orientación (O), que presenta los elementos contextuales, tales como participantes, tiempo y lugar donde trascurrieron los hechos; una acción complicante (AC), que constituye la parte central sin la cual no habría narrativa, es decir, “el punto” de la narración; una evaluación (E), que se da cuenta la posición del narrador frente a lo contado, en general mediante juicios de valor; una resolución ®, que señala el rumbo de la acción complicante y una coda (C), que trae los hechos al presente y los conecta con el hilo discursivo del evento comunicativo que se esté llevando a cabo.

Recientemente, este marco de análisis se ha ampliado y complementado con la propuesta de análisis de narrativas cortas desarrollada por Bamberg y Georgakopoulou (2008), Georgakopoulou (2015) y De Fina (2015), entre otros. Este tipo de análisis incluye una gama de actividades narrativas “atípicas” sub-representadas, 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. Este nuevo enfoque de investigación narrativa supone 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 y la cultura, que resalta la multiplicidad, la fragmentación y la performatividad en las prácticas comunicativas contextualizadas.

Las narrativas cortas han mostrado su efectividad para estudiar las identidades y traer al centro del análisis aspectos dejados de lado, no contados, silenciados, devaluados o descartados por los investigadores al no responder a los cánones tradicionales de la investigación narrativa. De modo que, las narrativas cortas, en ocasiones, pueden emerger como contranarrativas, como historias no animadas a ser contadas o permitidas en contextos específicos por no encajar en las expectativas del deber ser de los narradores, en criterios del investigador. En ese sentido, si se les escucha, se puede percibir cómo los narradores introducen contradicciones, dilemas o tensiones de frente a sus vidas e identidades.

Sin embargo, es de aclarar que investigación de narrativas largas y narrativas cortas no son paradigmas opuestos. Prestar aten-

ción 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. De esta manera, se da 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. 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. Véase al respecto Van de Mieroop (2015).

Dentro del estudio de las narrativas cortas, el concepto de posicionamiento ha mostrado ser efectivo para entender cómo se despliegan y negocian las identidades en las narrativas (Deppermann, 2015). En oposición a las teorías que definen las identidades en términos de entidades psicológicas autocontenidas, generales y abstractas que integran las experiencias de los individuos y sus acciones, el posicionamiento se construye como una alternativa a estas ideas y define las identidades como estrechamente relacionadas con el discurso social y la manera cómo éste se despliega en la interacción discursiva de acuerdo con contingencias situacionales. De manera que, las identidades no se conciben como entidades cognitivas, privadas, reflexivas, representacionales, sino relacionadas con las acciones sociales en las que adquieren relevancia. En ese sentido, el posicionamiento permite entender cómo los sujetos construyen identidades situadas, que pueden ser potencialmente contradictorias o problemáticas y requerir retroalimentación

y contestación dentro de la interacción discursiva (Deppermann, 2015).

Para Bamberg (1997), el posicionamiento tiene una relación estrecha con la evaluación dentro de la narrativa, que más que un elemento constitutivo de la estructura narrativa, debe entenderse como una manera de evaluar las acciones mediante categorizaciones, deixis y descripciones que permiten caracterizar a los actores y otorgarles agencia en términos de iniciativa, responsabilidad y conocimiento. En este sentido, el análisis del posicionamiento busca desentrañar cómo las personas se posicionan a sí misma en la conversación co- construida interaccionalmente (Barkhuizen, 2015).

Resultados

Esta investigación partió, como ya se mencionó, con el supuesto de que, al analizar la resolución dentro de la estructura narrativa, podría entenderse los mecanismos de resistencia. Si la resolución señala el rumbo de la acción complicante, ante una acción racista, la resolución permitiría conocer cómo reacciona el sujeto agredido, cuál es su grado de respuesta y qué importancia atribuye a la acción de agresión, es decir, su posicionamiento.

Sin embargo, hablar y narrar el racismo constituyó una tarea difícil para los niños, niñas y adolescentes entrevistados. La hipótesis de partida resultó difícil de demostrar. La mayoría de los niños y las niñas que cursan primaria negó haber sufrido episodios de racismo en sus escuelas y los pocos que lo reconocieron lo hicieron contando historias cortas de tipo genérico, la mayor parte sin resolución. Sólo, los y las adolescentes de la secundaria reconocieron el racismo y narraron historias largas, de tipo canónico, en las

que, sin embargo, la resolución no apareció o se le restó importancia. La tabla 1, muestra el tipo de resolución planteada en la primaria y la secundaria.

Durante la primaria, los 15 niños y niñas entrevistados sólo contaron 13 narrativas, todas cortas y la mayor parte genéricas. En este tipo de narrativas, la resolución, en general, no aparece; el núcleo de la narrativa se centra en la acción complicante. La totalidad de resoluciones se realizaron en co-construcción con la entrevistadora quien insistió reiteradamente para saber qué pasó una vez se llevó a cabo la acción complicante, es decir, cuál fue la reacción de los niños y las niñas ante la agresión racista. En la Tabla número 1 se detalla el tipo de acción de resistencia co-construida en las narrativas.

Como se describe en la *tabla 1*, en la mayor parte de casos narrados, los o las niñas buscaron apoyo del profesorado para resolver la agresión racista de sus compañeros. No se trata entonces de una resolución directa de respuesta a la acción complicante, ya que, en general, el profesorado no se encuen-

tra presente en el momento en el que ocurre la agresión. Por lo que este tipo de respuesta, interrumpe la secuencialidad narrativa y genera una interrupción en la que se desconoce el rumbo de la acción complicante, es decir la resolución.

Sin embargo, acciones como las de hablar con el profesorado, constituyen acciones de resolución, pero no del mismo nivel, es decir, frente al rumbo de la acción complicante, sino frente a la narrativa en general. La diferencia radica en si la resolución la realiza el protagonista de la narración, sobre el que recae la acción complicante o si la resolución es una acción realizada por otro actor social, no participante de la acción complicante. Esta diferencia en el tipo de resolución, nos lleva a distinguir entre resolución directa (de la acción complicante) y resolución indirecta o de la historia general (de la narrativa), tal como se analiza en el fragmento de entrevista 1.

(E1). E: ¿Tú consideras que aquí en la escuela hay algún tipo de discriminación, por el color de piel de las personas?

Tabla 1
Tipo de acción de resolución narrativa/resistencia en la primaria y secundaria

Tipo de acción y recurrencia en educación primaria		Tipo de acción y recurrencia en educación secundaria	
Hablar		Hablar	
• Con los o las profesoras	5	• Con los o las profesoras	6
• Con los padres	2	• Con los padres	4
No responder, quedarse callado, retirarse	3	• Con los agresores	5
Llorar	3	• Con amigos	1
Pelear	1	Quedarse callado	5
		Pelear	2
		Reflexionar	2
		Aislarse	2
		Ignorar	1
		Responder de la misma manera	1

Fuente: elaboración propia

AS: Pues a veces a mí me molestan por mi color de piel.

E: ¿Te gustaría contarme alguna experiencia de discriminación de tu escuela que recuerdes, que te haya impresionado?

AS: Pues a mí, un día, un niño me estaba molestando y me estaba diciendo negra, y otra, y otra niña me dijo negra fea.

E: Y cómo fue esa historia, ¿tú qué hiciste cuando te dijeron eso?

AS: Pues yo le dije a la profesora y desde ahí ellos no me han vuelto a decir nada más.

AS: ¿Tú respondiste de alguna manera?, ¿le dijiste algo a ellos?

AS: No, yo sólo les dije que me dejaran de molestar, y pues siguieron, pero cuando le dije a la profesora ahí sí ya no me molestaban más.

E: ¿Y la profe qué les dijo?

AS: Que no me molestaran.

E: Y ya, ahí terminó la historia, ¿sí? A bueno, corazón, muchas gracias.

En el fragmento de entrevista 1, se observa cómo la niña cuenta una narrativa corta en la que en primera instancia la resolución no aparece, pues la niña se centra sólo en la acción complicante en la que un niño y una niña la llaman negra fea. Ante la falta de resolución, la entrevistadora pregunta por lo que pasó, es decir, por la respuesta de la niña, quien responde relatando una acción que no ocurre de modo inmediato después de la acción complicante, sino como resolución final de la historia. La entrevistadora, al notar de manera intuitiva que la niña no da cuenta de la respuesta a la acción complicante, le pre-

gunta de manera específica qué pasó frente al insulto de los niños, la niña entonces introduce la resolución directa, en la que ella les dice a los niños que no la molesten. Acción que, sin embargo, no lleva a una resolución satisfactoria, por lo que la niña recurre, en segunda instancia, a la profesora, lo que permite esta vez una resolución satisfactoria. Se trata entonces de una resolución en dos partes, una inmediata, que responde a la acción complicante, a la que se le resta importancia, y una resolución final, que la niña considera más importante, como resolución final de la narrativa.

Si pensamos en la estructura canónica de la narrativa propuesta por Labov y Waletzky (1967), se observa que esta manera de construir la resolución no se corresponde a lo planteado por el autor. En las narrativas de los y las niñas es posible la existencia de más de una resolución, más allá de la inmediatez de la misma y de la secuencialidad de las acciones propuesta por los autores. La elección de la misma dependerá de la importancia que el narrador le otorgue dentro de la historia. Véase la siguiente secuencia en la que la resolución sería no hacer nada o llorar, correspondiente al segundo y tercer tipo de resoluciones, según el tipo de respuesta manifiesta en las narrativas, y señalada en la Tabla (1).

(E2). E: Sí, cuéntame una experiencia que hayas tenido aquí en el colegio, frente a la discriminación.

S. Me hacen bulin. Una niña, con sus amigas, me dijo que era negrita, y mi mamá, siempre me apoyaba, pero cada día crecía.

E: ¿Cada día qué, mami?

S. Crecía

E: ¿Crecía quién?, ¿Cómo así?

S. El bulín

E: Bueno y ¿quién te lo hacía?, ¿Cómo se llamaban las niñas?

S. No me acuerdo porque fue hace años.

E: ¿En qué curso estabas?

S. Eh, pasó en primaria, en primero y en segundo.

E: Bueno ¿y tú qué hacías cuando te hacían eso?

S. Nada, me ponía a llorar

E: ¡Ay!, ¿y no le respondías nada? ¿y no hacías nada?

S. No, le contaba al profesor.

E: ¿Y el profesor qué hacía?

S. Nada, le decía a los papás.

E: ¿Y cómo terminó, el ...?, ¿cómo terminó la historia?

S. Fui a tercero y ya cambió todo.

E: Pero, con las niñas que te hacían eso, ¿qué pasó?

S. Las expulsaron.

E: Tú le dijiste al profe y las expulsaron.

S. Creo que sí, porque ya no las veo.

Como se observa en el fragmento 2, la niña cuenta una narrativa corta, que introduce con un resumen en el que señala que

se trata de una historia de matoneo. En seguida, desarrolla la narrativa en la que, en la orientación, presenta los participantes: ella y una niña, acompañada de otras niñas; luego, introduce la acción complicante, una niña le dijo negrita. Después de la acción complicante, introduce una evaluación, en la que manifiesta el apoyo de su madre en esa situación, que pasa de ser específica, a ser una acción recurrente, según se desprende del uso que la niña hace del adverbio de frecuencia siempre. Entonces, la niña retoma la acción complicante, resumida con anterioridad como matoneo, que se convierte en una acción continua, que crece. La construcción narrativa desarrollada por la niña, desconcierta a la entrevistadora, quien no entiende qué es lo que crecía. Por lo que decide preguntar a la niña, quien le señala que está hablando del bullying. La entrevistadora intenta retomar la historia y le pregunta por los participantes, en particular, por los nombres de las niñas que le hacían matoneo, la niña señala que no se acuerda porque sucedió hace mucho tiempo; la entrevistadora intenta saber en qué grado escolar estaba la niña cuando sucedieron los hechos, ella señala que sucedió en la primaria cuando estaba en primero y segundo, de lo que se desprende que la niña no está hablando de una acción concreta sino de acciones reiteradas en el tiempo. La entrevistadora retoma la narrativa y le pregunta por la resolución, a lo que la niña responde minimizando la respuesta mediante el adverbio de cantidad nada e introduciendo la respuesta: llorar.

¿Constituye el hecho de llorar un mecanismo de resistencia a una acción de discriminación racial? La entrevistadora parece entender que no, por lo que le pregunta a la niña por una respuesta más concreta a la acción complicante; entonces. la niña responde que no hacía nada, aunque le contaba al profesor. nótese que

la narrativa deja de ser una narrativa de un hecho concreto y la niña, en todo momento, se refiere a hechos reiterados, así lo señala la conjugación imperfecta del verbo contar, seleccionada por la niña. La entrevistadora pregunta entonces por la respuesta del profesor a las quejas de la niña, ella responde minimizando de nuevo la acción, mediante el adverbio nada, acompañado de la acción de hablar con los padres de las niñas. En seguida la entrevistadora indaga por la resolución, no ya de la acción complicante, sino de la historia: ¿en qué terminó todo esto finalmente? La niña responde que el año siguiente pasó de curso y allí terminó todo. Pero la entrevistadora continúa percibiendo que parte de la resolución de la historia no es clara aún. En apariencia, terminó la historia de matoneo, con el cambio de curso, pero frente a la acción complicante, parece faltar algo, ¿qué pasó con las niñas agresoras? Entonces la niña responde que las expulsaron. La entrevistadora reconstruye la historia y se la plantea a la niña en un intento por saber si fue así, es decir, si dado que la niña habló con el profesor, éste tomó la decisión de expulsarlas, la niña responde que cree que sí pero no está segura. Es decir, la niña desconoce la resolución de la historia.

Como se observa en (2), la narrativa corta, en la que inicialmente sólo aparece la acción complicante y una evaluación, se extiende progresivamente y pasa de ser una narración de un hecho concreto a una narración de hechos constantes, repetitivos en el tiempo, es decir, se constituye en una narrativa genérica. La sucesión de preguntas y respuestas cortas en las que la resolución va aflorando poco a poco con la intervención intensa de la entrevistadora permite suponer que para la protagonista de la historia, la resolución carece de importancia o al menos no tiene la misma importancia que para la entrevistadora, quien constantemente considera que

la narrativa no está resuelta. La resolución se sucede en una secuencia de acciones que progresivamente se va alejando de la acción complicante y de la intervención directa de la narradora frente a ésta y se aproxima a la resolución de la historia, en la que la protagonista no interviene de manera directa.

La violencia física es otra manera de reaccionar al racismo, aunque sólo un niño hizo referencia a ella, al contar una narrativa de tercera persona. Veamos el caso en el fragmento 3.

(E3). S: Un día le dijeron niche en el salón y él se paró y le pegó al pelado y la profe lo regañó.

E: ¿Y tú que hacías mientras?

S: Yo me paré también porque a él lo trataron mal y era mi mejor amigo.

E: ¿Tú lo defendías?

S: Sí, señora.

E: ¿Y tú como te sentías?

S: Mal porque lo trataban mal.

E: Y cuando le pegaron al compañero, ¿qué pasó?, ¿cuándo tu amigo le pegó al compañero que le decía negro, ¿qué pasó?

S: Nada, la profe lo expulsó, le dijo que fuera donde la directora y la directora lo expulsó.

En la narrativa corta anterior, Sergio después de construir la orientación en la que presenta el personaje, el tiempo y el lugar, desarrolla la acción complicante y la resolución: ante la apelación de negro, el niño amigo de Sergio, golpea al niño que lo increpa

y posteriormente la profesora lo expulsa. La resolución está compuesta por dos cláusulas en las que se evidencia la respuesta inmediata a la acción complicante, los golpes, y la que sería la resolución de la narrativa: la expulsión del niño. Necesario es de nuevo, diferenciar en la estructura narrativa la resolución, como respuesta a la acción complicante y la resolución de la narrativa. En la narrativa en mención, la primera acción de golpear sería la respuesta y la segunda, la resolución de la narrativa. Igual que sucedió con el ejemplo (2), en el que la respuesta de la niña a la acción complicante fue llorar, y la resolución de la historia, cuando la profesora interviene y, presumiblemente, expulsa a la niña.

Durante la primaria, entonces, los niños y las niñas al enfrentarse a las primeras experiencias de racismo escolar, optan por responder con acciones que no suponen confrontación directa: lloran y se alejan o se refugian en los amigos, quienes, en general, les ofrecen soporte emocional y apoyo. Los niños mencionan amigos del mismo color de piel, con quienes se hacen más fuertes; las niñas mencionan niñas mestizas. En otras ocasiones los niños y las niñas, de igual manera, no se enfrentan a los agresores, pero recurren a los docentes como una manera de solucionar las agresiones, quienes, en general, hablan con los niños y les advierten de las consecuencias de la recurrencia de las acciones: la expulsión. Para diferenciar este tipo de acciones, se propone diferenciar dentro de la narrativa entre respuesta a la acción complicante y resolución de la narrativa. Sin embargo, en los dos tipos de acciones queda pendiente la discusión de si es posible hablar de resistencia, cuando no hay una respuesta directa y consciente a la acción complicante.

Durante la secundaria, la producción de narrativas es considerablemente mayor que

en la primaria, los y las adolescentes entrevistadas contaron 15 narrativas cortas y 8 narrativas largas. Las narrativas largas dieron cuenta no sólo de una resolución sino de varias y las narrativas cortas desarrollaron resoluciones casi siempre en co-construcción con las entrevistadoras.

En la secundaria, la acción de respuesta más frecuente continúa siendo hablar, ya sea con el profesorado, con los padres, con amigos o con los niños o niñas agresores. Hablar del tema es una búsqueda de que las cosas no se queden así, de que los niños agresores cambien; busca contar con apoyo emocional o que haya algún tipo de sanción. En el fragmento 4 se observa este tipo de resolución.

(E4). L. Estaba yo en séptimo ahorita con usted, eh yo llegué al curso de 702, entonces bueno, me abrieron los brazos muy lindo y todo eso y, pero yo no sabía que había dos chicos que les molestaba que yo fuera negrita, entonces empezaron como a decir ay, dígame a su abuela que le eche clorox para que se blanquee, ¿por qué mejor no se mata negra? Me hacían comentarios feos, yo me sentí mal y ahí, yo en ese momento, yo no reaccioné, ni le dije nada; yo normal, tomé el comentario, eh yo le comenté al otro día, eh estábamos hablando con mi mamá, yo le dije mami, hay dos niños que me están diciendo esto y esto, mi mamá, bueno, yo voy a ir a hablar con el colegio; vino mi mamá, eh me cambiaron de salón y también mi mamá dijo que iba a poner una denuncia, pero yo le dije que no, que no la pusiera, que primero habláramos con el colegio; empezamos a hablar y me llevaron a terapia y todo eso, eh hablaron con los niños, y los niños, decían que no me lo decían, que me lo decían por jugar, pero yo desde el principio les decía mucho gusto mi nombre es Luisa, no soy negrita, ni negra, ni chocorramo, ni nada, mi nombre es Luisa, y como yo te estoy tratando, tú me tratas a

mí, porque yo no te estoy faltado al respecto, porque tú me lo vas a faltar, perdón, eh yo te llamo por tu nombre, tú por qué no me vas a decir por mi nombre, no te estoy haciendo ningún comentario por tu color de piel, porque tu color de piel es bonito, para mí es bonito, si a ti no te gusta el mío qué puedo hacer, yo sí, así soy. Yo les dije y, entonces, yo le dije, le conté al pie de la letra a mi mamá, mi mamá, se enojó mucho y mandó una carta y en ese momento cuando ya le íbamos a dar la carta a un profesor, eh el profesor me cambió de salón y pues ya arreglamos todo con los niños.

Como se observa en el fragmento 4, la resolución de la narrativa pasa por varios momentos; un primer momento en el que Luisa, ante una ofensa verbal, no responde, se queda callada; un segundo momento en el que habla con la madre, quien sí reacciona y va al colegio y habla con los profesores y un tercer momento en el que cambian a la niña de curso y suceden otras acciones, como ser llevada a terapia. Posteriormente, la joven narradora retoma el momento dos, en el que los profesores hablaron con los niños agresores quienes manifestaron que era sólo una broma. Luisa entonces refiere un momento que no se sabe si es el momento uno en el que pasaron los hechos o el momento dos en el que los profesores hablan con los niños, y, quizá, ella esté presente. Luisa, entonces, mediante discurso directo propio expone los argumentos de por qué cree que no se trata de una broma y reclama igualdad de respeto en el trato, tal como ella lo hace en su relación con otros niños y niñas. De nuevo, Luisa parece retomar el momento dos, cuando habla con la madre, quien al parecer envió una carta que no llegó a su destino porque las cosas se solucionaron con el cambio de salón de Luisa. La historia anterior presenta, entonces, una estructura narrativa del tipo: N = O + AC + E + R 1,2,3 + E + RN.

La resolución permite a Luisa posicionarse como una persona reflexiva, que cree en el diálogo como principal recurso para resolver los conflictos raciales. Luisa recalca varias veces la necesidad de hablar para solucionar los problemas: hablar ella con los niños agresores, hablar con la madre, que la madre hable en el colegio y que los profesores hablen con los niños. La constante evaluación que realiza Luisa le da la opción de reflexionar sobre lo sucedido y de fijar su posicionamiento al respecto. La prolongación de la resolución en distintos momentos, le permite involucrar a los distintos actores sociales comprometidos a partir de la acción complicante y, por tanto, en la resolución, que, sin embargo, parece también quedar suspendida en el tiempo.

Las dinámicas de interacción en las acciones racistas son muy similares, según las narraciones de los y las adolescentes: agresión, respuesta directa o intervención de los padres y/o el profesorado. Así lo narra también Karla, en el fragmento 5:

(E5). K: Cuando yo llegaba al salón, todos se quedaban en silencio y cuando apenas me sentaba, todos empezaban que “ay negra, negra” y me trataban remal, “negra cuscús” [risas], y comenzaban a decirme palabras demasiado ofensivas, que no me gustaría decir en este momento; por eso, yo siempre desde pequeña nunca me ha gustado resolver los problemas a golpes y entonces yo le comenté a mis papás, mis papás vinieron a hablar al colegio porque yo ya había hablado con los profesores y ahí en ese entonces era algo muy común que aunque uno le decía a los profesores lo que pasaba, pero los profesores no hacían nada. Mis papás se cansaron de eso y decidieron venir a hablar y ahí se solucionó todo por un tiempo. Mis papás me dijeron: “cuando te vuelvan a hacer algún comentario racista en el colegio o te hagan daño,

utilizó la mano mami, vos tenés la mano, defendete, si los profesores no quieren hacer nada, defendete por tu propia cuenta”, o sea, que el que venía que “negra” =

E: =Tenga su golpe.

K: Su traque, como dicen aquí, ja, ja, ja,

E: Ok

K: Pero pues, a mí nunca me han gustado los problemas, entonces, pues, en ocasiones, pues, prefiero evitar eso y pues como dicen...=

E: =o sea que si a alguien te dice algún comentario tú prefieres callar o qué reacción, en este momento por ejemplo=

K: =depende del comentario, o:: pues, ¿cómo me explico?, si la persona quiere el problema, o sea es que yo soy una persona muy calmada, y pues yo dejo que las personas digan y digan y digan, hasta el momento en el que me colma la paciencia ahí sí reacciono. Puede ser que lo pare o si no de una vez... me voy a los golpes.

En el fragmento anterior, Karla comienza contando una narrativa genérica de una acción que se repite constantemente: el hecho de llamarla negra y hacerle burlas; luego introduce una evaluación del hecho que considera ofensivo y, en seguida, se posiciona en una segunda evaluación como una persona no violenta; introduce la resolución de la narrativa en la que ella habla con sus padres, quienes a su vez hablan con los profesores, pero todo sigue igual, según la evaluación de Karla. Ante la recurrencia de los hechos, la resolución muestra cómo los padres vuelven a hablar en el colegio y entonces se soluciona todo por un tiempo. Sin embargo, los padres aconsejan a su hija recurrir a la violencia físi-

ca si la situación continúa. Consejo que Karla acepta en el enunciado final de la intervención donde se posiciona como alguien más asertivo en la respuesta. Aunque, más adelante, Karla vuelve a posicionarse como una persona no violenta, pero con matices, según la intencionalidad del agresor. Al final de la narrativa, Karla vuelve a posicionarse como persona calmada a la que no le gustan los problemas, pero que tampoco está dispuesta a no responder, incluso con golpes.

Este posicionamiento calma/violencia es muy recurrente entre los y las adolescentes y muestra la complejidad que se plantea en la respuesta a las acciones violentas. Carlos, en el fragmento 5, narra cómo siempre hay un momento en el que no se pueden aceptar más los insultos o incluso la violencia física y entonces la respuesta es en los mismos términos.

(E5). C. Bueno, esa vez fue la primera vez que yo exploté, fue con un compañero en séptimo, creo, que fue que él llegó aquí no va a entrar gente y pues él se creía por así decirlo él más porque a él le tenían como respecto no sé porque él era así dañado de la cabeza, era grosero respecto, era con todas las personas y pues yo mantenía callado, él a mí me molestaba, pasado como dos meses molestándome, yo en mi cuento, yo hablaba con los directivos, con los profesores; a él le decían Peralta, a él no le importaba; la última, cuando yo exploté así, él me empujó porque yo estaba haciendo un trabajo de ciencias, creo que era con la profe Rebeca, y él me empujó y yo casito tumbo un televisor y, pues claro, al evitar golpearme la cara, y levantar el televisor y casito se cae; yo lo que hice acomodar el televisor, voltearme y empujarlo y claro, volvió encima, se me tira acá al abdomen, yo lo que hice fue cogerlo, apretarle el cuello y darle puño y darle golpes hasta ya cansarme.

E. ¿Y luego que te dijo él?

C. Me empujó y me dijo ¿qué paso, negro hp? Sí, me tildó de negro y eso es una de las palabras que a mí me ofenden, no sé por qué, la verdad, no sé por qué, pero a mí me dicen eso y yo me ofendo de una manera ¿sí? y pues con lo demás, cuando me dicen eso prefiero quedarme callado porque ya te dije porque tengo temperamento fuerte.

E. ¿Bueno, y como terminó esa historia?

C. Esa historia, la verdad, después de esa pelea me dejé de hablar con él, bueno nunca hemos comunicado así, pero él siguió por su camino y yo por el mío y ya después como unos seis meses, el profe Ricardo, cuando todavía estaba, yo estaba hablando con el profe Ricardo, me saludó como si nada; yo el saludo nunca se lo niego a nadie, por más mal que me caiga una persona y pues yo lo saludé como si nada, después empezamos a chalar a hablar, nos volvimos buenos amigos, hasta ahorita, si no estoy mal él está en Medellín y pues yo sigo acá.

Carlos comienza la narrativa con un resumen en el que propone contar la historia de la última vez que explotó frente a una agresión racista; continúa con la orientación en la que presenta al niño agresor, a quien, mediante evaluaciones, describe como problemático y grosero, y se posiciona él como una persona callada y conciliadora que intenta solucionar los problemas con el diálogo con los profesores. Luego introduce la acción complicante, en la que un día de clase de ciencias, el niño lo empuja contra un televisor. La resolución ocurre cuando Carlos se abalanza contra el niño y lo golpea de modo consecutivo. Ante la intervención de la entrevistadora quien pregunta por la respuesta del niño golpeado, Carlos menciona que lo llamó negro y esto a él lo enoja mucho. De nuevo, se po-

siciona como una persona calmada, pero capaz de responder con violencia. Frente a la pregunta por el final de la historia, Carlos menciona que no volvieron a hablarse, pero que un día, dado que él es educado, el niño lo saludó y se hicieron luego amigos. Como en el fragmento anterior, Carlos se posiciona como una persona calmada, que aguanta y calla, pero capaz de explotar con violencia, según la ofensa recibida, pero también como persona no rencorosa, capaz de perdonar.

Algunas de las narrativas contadas no tienen resolución, en apariencia, pues los niños, niñas y adolescentes optan por no responder a las acciones racistas; sin embargo, esta aparente inacción debe entenderse de distintas maneras y tiene distintos fundamentos. Así lo explica Liliana en la narrativa siguiente:

(E6). L: Pues no fue en este colegio, sino en el anterior, pues sí, sufría de muchas burlas y más que discriminación, por eso, por el color de piel.

E. ¿Y qué te decían luego tus compañeros?

L. Sí

E. Sí y ¿qué te decían?

L. Que era negra, y todo eso, pues obviamente uno se siente mal, no.

[...]

E. ¿Y cómo era tu reacción frente a eso?

L. Pues, yo la verdad, no decía nada, porque en mi casa ya me enseñaron a ser así y no quería demostrar mi debilidad frente a ellos.

En la narrativa genérica contada en (6), Liliana no responde a la agresión, la apelación negra, pero su aparente inacción tiene

un sustento: la enseñanza familiar de que reaccionar de inmediato es mostrar debilidad. Liliana se posiciona como una persona reflexiva y consciente de lo que es y, por tanto, no se deja provocar por sus compañeros cuando la insultan. Su no accionar supone una acción reflexiva y consciente.

La reflexión sobre el racismo y la vivencia de episodios concretos de racismo llevan a los y las adolescentes a comprender mejor las implicaciones de sus respuestas al racismo. Si bien, reconocen que con el paso de los años aprenden a que estas situaciones no los afecten demasiado y, por tanto, aprenden a no responder de la misma manera mediante insultos, groserías o golpes, son conscientes también de que en ocasiones deben hacerlo para no convertirse en payasos, tal como sucedió en el caso narrado por Carlos, en la narrativa anteriormente contada.

La respuesta al racismo es, entonces, algo que se aprende con el paso del tiempo. En el fragmento 7, Verónica explica cómo se da ese proceso.

(E7). V: Cuando yo era pequeña, estaba en preescolar, tenía como seis, siete añitos, una profesora de este mismo colegio que aún sigue trabajando, a mí me maltrataba.

E: ¿Qué te hizo o qué?

V: Porque, bueno, principalmente yo era una persona muy enfermiza, cuando yo era pequeñita, eh, yo siempre he tenido asma y tenía trastornos alimenticios, o sea, a mí no me gustaba la comida del colegio y todas esas cosas y comía muy lento, todavía soy así, pero, pues en ese momento más, era una niña; entonces, la profesora obviamente eso le molestaba y ese día yo me vomité por la comida que habíamos consumido, entonces ¿que hizo ella?, lo que hizo fue cogirme del

cabello, me jaló y que yo tenía que limpiar el vómito mío, porque ya la tenía aburrida, cansada; me llevó al baño empujándome, eso fue terrible, un trauma, tanto para mí, como para mis compañeros, porque, o sea, que la profesora maltratando a una estudiante, es complejo.

E: Claro.

V: Y obviamente la profesora siempre tuvo ese carácter fuerte con el que los niños decían “no, yo con esa profesora...”

E: ¿Y se metió de pronto con tu color de piel o algo?

V: Sí, claro, o sea, ella dijo: “¡esta negra!” bueno, mejor dicho, muchas palabras y entonces, cuando mi mamá se dio de cuenta, eso se formó un escándalo claramente entendible, porque ella ya estaba acostumbrada a hacer eso, más que todo con los niños que eran negros, entonces.

E: ¿Pero los trataba mal?, ¿qué les decía?

V: Nos trataba muy mal, todo el tiempo era como que: “no, ustedes van a trabajar allá”, “no se junten con él”, “no se mezclan o si no”, todo el tiempo era así. La exclusión de cada persona negra que ella veía, le fastidiaba y le molestaba, nada, la presencia de ella. Cuando mi mamá habló con ella:

E: ¿Tú le contaste a tu mami?

V: Yo le conté a mi mamá y yo estaba muy asustada. Mi mamá es una persona de un carácter fuertísimo, entonces mi mamá no consiente nada con sus hijos y obviamente eso fue durísimo y entonces, bueno, se resolvió la situación, yo creo que fue un tema más como de verdad, de compasión, porque mi mamá estuvo a nada de demandar a esa pro-

fesora y por uno que a ella no la echan del colegio y pierde su profesión de por toda la vida. Ella sigue trabajando en este colegio y le dio clases a mi hermano y con mi hermano pasó exactamente la misma situación. [...]

E: Verónica, ¿cómo te sentiste en ese momento?

V: No, pues eso fue terrible, porque más que todo por como yo, o sea, yo no tenía la misma percepción de mí=

E: =¿Cómo la que tienes ahorita?

V: Como la que tengo ahorita, entonces, después de que te señalan, es más difícil porque tú empiezas a verte como de una manera diferente y que, entonces, te señalan y ya tú dejas de ser la misma persona.

E: O sea, ¿tú te crees que sí eres?

V: Porque crees que es, o sea que te señalaran, entonces estás mal, hay algo mal en ti.

E: Okey

V: No es tanto, como digo, eh, los colores son designados por la sociedad, es como a ti te perciban, entonces si a ti te perciben mal, así empiezas a estructurarte tú mismo.

E: Súper. Bueno, ¿y en este momento, en la actualidad has sufrido de pronto alguna discriminación con tus compañeros de clases o cómo es tu actitud si en algún momento tú te sientes discriminada?

V: Bueno, ya en estos momentos, ya no, porque yo siento que es parte del crecer y entender que no hay nada malo en ti, entonces cuando tú crees que está algo malo en ti, sí te afecta, pero entonces como ya no te afecta, si te dicen algo así vas a responder o de la

misma forma o simplemente no le das paso, porque sabes que no es cierto y ya.

E: Eh, ¿reaccionas de qué manera o que, no le pones cuidado o eres agresiva o como reaccionas tú ante esas cosas?

V: No, yo realmente estos días y hace mucho tiempo.

E: No te pasa.

V: No sufro una situación de esas, eh, yo digo que desconocería mi reacción, porque hasta que a uno no le pasa.

E: Sí, claro.

V: Reacciones de tal forma, pero como digo, eh depende del comentario, hay comentarios que te los dicen con intención de ofenderte y otros por simplemente molestarte, cuando a mí me dicen algo que me quieren ofender, no trato de responder de la misma manera con groserías, pero sí con cosas que de pronto le afecten a la otra persona para que sepa que a mí no me gusta que me digan esas cosas.

E: Claro, cuando te molestan, o sea, cuando te dicen molestando, dame de pronto un ejemplo o sea como molestando.

V: O sea, es como que las bromas que la gente tiene normalizadas, entonces, hay un compañero acá en el colegio que lo molestan bastante y él lo único que hace es ignorarlos, pero yo siento que: yo siento que es fastidioso que todo el tiempo te estén señalando de la misma manera, entonces, que cuando no, por favor, a un lado. [...] Entonces la gente lo molesta mucho, digamos, no sé, qué, por qué lo estereotipan mucho, o sea, es demasiado, es increíble, como lo llaman, no sé, chocolatina y aunque son, digamos, no sé, apodos

inofensivos entrecomillas, o sea, pasan a otro castaño, que ya se vuelve fastidioso.

El intercambio narrativo llevado a cabo en el ejemplo (7) muestra cómo, la mayor parte de las veces, con el paso de los años, los y las adolescentes comprenden mejor el fenómeno del racismo y aprenden a reaccionar dependiendo de la intencionalidad de la ofensa. Verónica comienza por narrar un episodio ocurrido en el preescolar en el que el agresor no es otro niño sino la profesora. Cabe señalar que esta es la única narrativa de este tipo dentro de las 35 narrativas recopiladas. Por supuesto, este tipo de agresión, que incluso llegó a la violencia física tiene un enorme impacto en la niña. Verónica comienza por plantear, en el resumen de la narrativa, el tema: el maltrato de una profesora. Resumen que evalúa, al señalar que la profesora aún trabaja en el colegio. Posteriormente, la joven, con otra evaluación, se posiciona como alguien enfermizo con problemas con la alimentación, lo que de cierta manera justifica su comportamiento. En la acción complicante plantea cómo un día, por sus problemas alimenticios, vomita sobre la comida y la profesora al verla, la hala del cabello, le dice que debe limpiar su vómito y la empuja hacia el baño. Verónica interrumpe la narración para introducir una serie de evaluaciones en las que califica el hecho de terrible y señala el trauma que le ocasionó no sólo ella sino a todos los niños y niñas que presenciaron lo sucedido, pues se trató del maltrato de un docente a un estudiante.

La entrevistadora afirma lo dicho por Verónica, quien continúa evaluando lo sucedido, al señalar el carácter de la profesora como temido por el estudiantado. La entrevistadora desea ratificar si se trató de un episodio racista y pregunta al respecto, a lo que Verónica señala que sí, que las expresiones de la docente eran racistas al llamarla negra

y decirle otras palabras que la joven prefiere no nombrar. La entrevistadora, interrumpe para conocer el tipo de maltrato reiterativo de la maestra, que, en respuesta de Verónica, consistía en aislar a los niños de piel negra y no permitirles el contacto con los demás niños del curso. En ese momento, Verónica retoma la resolución y retoma el tema. Introduce la resolución en la que la madre va a hablar con la profesora; dado que la niña no se posiciona como la persona que se queja, entonces la entrevistadora le pregunta si fue ella quien se lo dijo a su madre, ella contesta afirmativamente y evalúa la situación al posicionar a su madre como una mujer protectora en extremo de sus hijos; la joven evalúa el comportamiento de su madre como entendible y entonces concluye la resolución en la que señala que las cosas se arreglaron, aunque evalúa la resolución al indicar que, a pesar de lo anterior, la profesora continúa en el colegio y sigue haciendo lo mismo.

La entrevistadora interroga a Verónica por sus sentimientos en el momento de la agresión, a lo que la joven responde señalando el impacto terrible de los mismos al no tener aún una percepción positiva de sí. La entrevistadora pregunta si se refiere al momento actual, la joven responde afirmativamente y explica cómo la imagen que los otros construyen de las personas influye en la manera como éstas se perciben a sí mismos, en particular en cuanto al color de la piel, que es una construcción social. Si la imagen es negativa, el sujeto la interioriza y la asume como verdadera.

La entrevistadora orienta entonces la entrevista hacia el presente e interroga a Verónica sobre si en la actualidad sufre episodios de racismo. Para Verónica, el paso del tiempo le ha permitido comprender cómo funciona el racismo y, por tanto, crecer en ese sentido: saber que ella no es el problema, que

no hay nada malo en ella. Este conocimiento le permite responder a las acciones racistas con conciencia y tranquilidad: se responde cuando es necesario o de lo contrario se deja pasar la agresión, porque la persona es consciente de que lo que dicen de ella no es cierto. La entrevistadora insiste en la posible respuesta de Verónica en casos de racismo, pero ella responde que ya no le sucede, pero que, en todo caso, dependerá de si se trata de una ofensa o de una manera de molestar. Esta respuesta le da pie para introducir una tercera narrativa en la que cuenta el caso de un niño del colegio al que constantemente molestan y, sin embargo, él se queda callado y no reacciona, hecho que ella evalúa presentando su punto de vista y señalando que hay un momento en el que hay que reaccionar y responder a las agresiones para que estas no continúen.

Con el paso del tiempo, Verónica ha construido un discurso elaborado sobre la comprensión del racismo y la manera cómo actuar a partir de la construcción de la autoimagen en relación con la otredad, desde la que se genera una imagen positiva de sí que lleva a que los episodios de racismo no afecten a la persona y, por tanto, las respuestas al mismo estén enmarcadas en el reconocimiento de la intencionalidad del agresor: si hay una ofensa se responde, ya sea de la misma manera, con otra ofensa, pero si se trata de acciones que buscan molestar a la persona, éstas se dejan pasar dependiendo de la frecuencia y la intensidad de la misma. De esta manera, no es que el racismo desaparezca, es que se ubica el problema donde está realmente, es decir, en la persona racista.

Discusión

Responder al racismo es algo que se aprende con el paso del tiempo y la expe-

riencia. Se comienza por llorar, aislarse o refugiarse en los amigos. Luego se opta por dialogar con el agresor para comprender el porqué de los ataques y explicar lo injusto de los mismos. Posteriormente, se reflexiona sobre el racismo para entender las causas y a partir de ellas actuar: se opta por dejar pasar la acción racista si se percibe como una manera de provocación del agresor, en la que se evita ponerse en el mismo papel que el agresor o se resiste de manera directa con violencia verbal o física si se trata de ofensas reiteradas.

En términos generales, los niños, niñas y adolescentes que padecen la violencia racista en las escuelas y colegios, encuentran que el diálogo es fundamental para solucionar los conflictos. Antes que reaccionar de manera directa a las acciones racistas, respondiendo de la misma manera con agresiones verbales o violencia física, los y las entrevistadas encuentran en el hablar una manera de resistir. Hablar con los niños agresores y cuestionarles los motivos de los ataques racistas o hablar con la familia y los profesores, antecede cualquier tipo de reacción, tendiente a solucionar los problemas de manera definitiva. La resolución directa a la acción complicante pierde importancia ante un problema que se percibe más complejo que una simple acción concreta.

La resolución en la narrativa racista aparece como un hecho poco trascendente; en las entrevistas escasamente se refiere a ella y la mayor parte de las veces se da por la insistencia de las entrevistadoras. Los sujetos narradores diferencian entre dos tipos de resolución, la respuesta directa a la acción complicante y la resolución de la historia, a la que se le otorga algo más de importancia. La resolución de la narrativa sirve al narrador para posicionarse frente a lo sucedido. En general, los niños niñas y adolescentes

entrevistados, se posicionan como personas pacíficas que sufren ataques que carecen de sentido, teniendo en cuenta la igual humanidad de todas las personas, a la que apelan con frecuencia. La resolución unida a la evaluación, muestra sujetos tranquilos, dispuestos a dialogar y a perdonar las ofensas, pero sobre todo, sujetos que sufren con intensidad los ataques racistas, sin importar la edad. El racismo es un hecho que lesiona y duele en lo más profundo de las víctimas, poco importa lo demás.

Conclusiones

Este artículo buscó analizar de la manera cómo niños niñas y adolescentes responden (resisten) al racismo escolar. Un primer acercamiento a las entrevistas permitió dar un giro en el tipo de análisis inicialmente planteado sobre el modelo de análisis de narrativas canónicas hacia una propuesta complementaria en la que también entrara otro tipo de narrativa, que constituía el grueso del corpus narrativo y que identificamos como narrativas cortas. De manera que, para el análisis, no se procedió a aislar las narrativas del contexto discursivo, sino que se estudiaron a partir de la interacción entre entrevistadoras y entrevistados en un proceso de co-construcción narrativa. Con base en este tipo de análisis se pudo conocer el cómo narrativo de las experiencias de racismo expresados en la interacción comunicativa, a la luz de herramientas del análisis conversacional, el análisis semántico y el análisis narrativo.

Respecto al cómo narrativo se evidenció que hablar de racismo y contar las experiencias personales al respecto no es fácil para los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes. El análisis de la estructura narrativas mostró que hay una tendencia a no incluir la resolución, y si aparece, a minimizarla al extremo, por lo que sólo es posible conocerla

mediante la intervención persistente de las entrevistadoras. La resolución constituyó un elemento central de la investigación, bajo el supuesto de que su análisis podría evidenciar cómo los sujetos resisten el racismo. Siguiendo a Labov y Waletzky (1967), se buscó identificar la resolución como el elemento que señala el rumbo de la acción complicante, pero esto no fue lo que se encontró en las narrativas. Los datos mostraron la existencia de al menos dos tipos de resolución: la resolución canónica y la resolución de la historia. La primera señala, en efecto, el rumbo de la acción complicante en la que el protagonista suele tener un papel importante. La segunda, tiene un carácter más general y la acción del protagonista de la historia es menor o poco relevante. En las narrativas largas recopiladas, primó el tipo de resolución de la historia. Los protagonistas de las historias no mostraron una intención de posicionarse en la narrativa como héroes, personas valientes o asertivas en la resolución de los conflictos racistas. Solo unos pocos estudiantes recurrieron a la violencia o a la confrontación directa con los agresores racistas, la resolución se postergó en el tiempo y en la mayor parte de las narrativas fueron los profesores o los padres quienes intervinieron en la resolución final de los episodios racistas.

La evaluación, también constituyó un elemento central del análisis narrativo y junto con la resolución, permitió identificar y comprender las primeras expresiones de resistencia al racismo. Las y los adolescentes se posicionaron como personas calmadas, tranquilas, víctimas de una violencia hacia ellos que consideraron como incomprensible, bajo el principio de que todos somos iguales en dignidad humana y merecemos respeto. La aparente inacción como respuesta a las acciones racistas, los posicionó como personas no rencorosas ni violentas, capaces de aceptar disculpas y de buscar soluciones a través

del diálogo, como principal salida al racismo. Para la mayoría, las medidas tomadas por el colegio de expulsar a los niños y niñas agresores no fue la respuesta correcta, porque el problema siguió estando presente en los colegios, al tratarse de un asunto estructural de las sociedades.

La resistencia al racismo escolar es, entonces, un proceso que se aprende con los años y la experiencia, que inicia con la identificación y el reconocimiento del racismo como práctica de exclusión y segregación y se consolida con la reflexión de sus causas y consecuencias, lo que permite que ante una acción de violencia racista, la respuesta no se dé en los mismos términos o mediante la confrontación directa con el agresor, sino que haya posibilidad de establecer un diálogo como mecanismo primero de resolución de los conflictos. La resistencia, tal como se expresó en las narrativas, requiere la participación de todos los actores sociales comprometidos: estudiantado, padres, profesorado y directivos, pues no se trata de responder a eventos puntuales o aislados, sino a una problemática generalizada de los contextos educativos. Resistir es, entonces, un acto de reflexión y posicionamiento frente al racismo escolar.

Referencias

- Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 335-342. doi:https://doi.org/10.1075/jnlh.7.42pos
- Bamberg, M., y Georgakopoulou, A. (2008). Small Stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text y Talk*, 28(3), 377-396. doi:https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.018
- Barkhuizen, G. (2015). Narrative Knowledgeing in Second Language Teaching and Learning Contexts. En A. De Fina, y A. Georgakopoulou, *The Handbook of Narrative Analysis* (págs. 97-115). Wiley Blackwell. doi:https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch5
- De Fina, A. (2015). Narrative and Identities. En A. De Fina, y A. Georgakopoulou, *The Handbook of Narrative Analysis* (págs. 349-368). Wiley-Blackwell. doi:https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch18
- Deppermann, A. (2015). Positioning. En A. De Fina, y A. Georgakopoulou, *The Handbook of Narrative Analysis* (págs. 369-387). Wiley Blackwell. doi:https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch19
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Longman.
- Foucault, M. (1984). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres (Vol. 2)*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de libertad*. Siglo XXI.
- Georgakopoulou, A. (2015). Small Stories Research Methods – Analysis – Outreach. En A. De Fina, y A. Georgakopoulou, *The Handbook of Narrative Analysis* (págs. 255-272). Wiley-Blackwell. doi:https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch13
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI editores.
- Labov, W., y Waletzky, J. (1967). Narrative analysis oral versions of personal experience. En J. Helm, *Essays on the Verbal and Visual Arts* (págs. 12-44). University of Washington Press.

- Van De Mieroop, D. (2015). Social Identity Theory and the Discursive Analysis of Collective Identities in Narratives. En A. De Fina, y A. Georgakopoulou, *The Handbook of Narrative Analysis* (págs. 408- 428). Wiley-Blackwell. doi:<https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch21>
- Van Dijk, T. (1998). *Ideología*. Gedisa.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Gedisa.
- Van Dijk, T. (2021). *Antiracist Discourse. Theory and History of a Macromovement*. Cambridge University Press.
- Wodak, R. (2009). *Discursive construction of national identity*. Edinburgh University Press.
- Wodak, R., y Reisigl, M. (2015). *Discourse and racism*. En D. Tannen, H. E. Hamilton, y S. Deborah, *The handbook of discourse analysis* (2 ed., Vol. 2, págs. 576-596). doi:<https://doi.org/10.1002/9781118584194.ch27>