



El maestro como agente de cambio contra el racismo. Del preguntar y preguntarse en el dispositivo pedagógico didáctico¹

Sandra Soler Castillo² 

Citation: Soler Castillo, S. (2025). El maestro como agente de cambio contra el racismo. Del preguntar y preguntarse en el dispositivo pedagógico didáctico. *Colomb. Appl. Linguistic. J.*, 27(2), pp. 78-92.

Received: 31-Oct.-2024 / **Accepted:** 27-Aug.-2025

DOI: <https://doi.org/10.14483/22487085.22837>

Resumen

Este artículo de reflexión pedagógica propone la incorporación del preguntar y preguntarse como dimensiones epistemológicas y ontológicas fundamentales en la activación del dispositivo pedagógico didáctico. Mientras que el preguntar permite conocer el objeto de la acción pedagógico didáctica, el preguntarse responde a la manera cómo el maestro se posiciona frente a este objeto. El artículo sugiere ciertos principios de la práctica pedagógica para que el profesorado enriquezca su accionar pedagógico y pueda dar cuenta de lo que sabe y experimenta en su quehacer. Desde una ontología del lenguaje que enfatiza la naturaleza discursiva del ser y su capacidad para explicarse y explicar el mundo, se plantean cinco dominios de reflexión: experiencial, discursivo, performativo, moral y emocional. A partir de la explicación de cada uno, se establecen relaciones con el racismo y se propone una serie de preguntas orientadoras consideradas principios de activación del dispositivo pedagógico didáctico contra el racismo. Se concluye que el valor de la pregunta en su dimensión ontológica y epistémica contribuye al desarrollo de una mayor conciencia crítica y creativa del maestro frente a su práctica pedagógica, para retar el racismo como una presencia que permanece y se resiste en las aulas y las instituciones escolares.

Palabras clave: dispositivo pedagógico-didáctico; preguntar-preguntarse; maestro; racismo escolar

1 Este artículo hace parte del proyecto de investigación 2460181622, adscrito al Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital F.J.C

2 Universidad Distrital Francisco José de Caldas. stsolerc@udistrital.edu.co



The Teacher as an Agent of Change Against Racism. Construction of a Pedagogical-didactic Device

Abstract

This reflective pedagogical reflective article argues for incorporating questioning and self-questioning as fundamental epistemological and ontological dimensions within the pedagogical-didactic framework. Questioning helps to clarify the object of pedagogical-didactic action, while self-questioning examines how teachers position themselves in relation to this object. The article suggests principles for pedagogical practice aimed at enriching teachers' pedagogical actions and enabling them to articulate what they know and experience in their work. From a language ontology that emphasizes the discursive nature of being and its capacity to explain itself and the world, five domains of reflection are proposed: experiential, discursive, performative, moral, and emotional. For each domain, links to racism are identified, and a set of guiding questions is suggested as activation principles for an anti-racist pedagogical-didactic framework. The article concludes that the value of questioning, understood in its ontological and epistemological dimensions, fosters greater critical and creative awareness in teachers regarding their pedagogical practice, equipping them to confront racism as a persistent and resistant force in classrooms and educational institutions.

Keywords: pedagogical-didactic device, questioning-self questioning, teacher, school racism

Introducción

Las problemáticas de las ciencias sociales y humanas, independientemente del método utilizado para abordarlas o de las perspectivas ideológicas que intenten comprenderlas, son, en esencia, problemáticas sociales que desbordan las preocupaciones académicas y vuelven a su lugar de origen: el universo social. Es la crudeza de las interacciones humanas —en que se juegan visiones de mundo, relaciones desiguales de poder, formas poéticas de resistencia, luchas contra hegemónicas y todas las formas de violencia física y simbólica— la que da origen a los estudios sociales.

El estudio del racismo, como cualquiera otra problemática de la investigación social, no se agota en el esfuerzo comprensivo de la ciencia, ni en el enorme aparato teórico que legitima su análisis. Tiene una razón más noble y legítima: contribuir a la transformación del conjunto de prácticas que lo naturalizan. En este sentido, se trata de un campo profundamente político y pedagógico. Así, un estudio sobre el racismo, o sobre cualquier fenómeno social, constituye un ejercicio pedagógico-político cuyo propósito último no es la mera producción de teoría, sino la transformación de los sujetos, las prácticas y las instituciones.

Las líneas aquí expuestas se desarrollan como corolario a la investigación: “Narrando el racismo y la resistencia en colegios públicos de Bogotá”, en la cual se analizaron desde la teoría crítica de la raza ([Ladson-Billings, 2021](#)) y la investigación narrativa ([Bamberg & Georgakopoulou, 2008](#)), las experiencias de racismo y resistencia de 30 niños, niñas y adolescentes en contexto escolar de Bogotá. La parte final de la investigación, presentada en este artículo, se propuso pasar de la comprensión teórica del racismo —a partir de los sujetos racializados— a una reflexión de carácter pedagógico-didáctico.

En términos generales, el racismo se entiende como una práctica de exclusión a partir del color de la piel ([MEN, 2023](#); [CEPAL, 2020](#); [Soler, 2023](#); [Mena, 2020](#); [Gillborn, 2005](#)). Siguiendo a [Omi y Winant \(2014\)](#), el racismo escolar constituye una forma de discriminación estructural inscrita en las instituciones escolares que reproduce las desigualdades raciales existentes en la sociedad. En ese sentido, el racismo no responde únicamente a individuos o prácticas aisladas, sino a políticas y prácticas institucionales. En las escuelas, estas se evidencian de manera diferencial en los niveles de acceso, permanencia y logros; en el trato del profesorado a los estudiantes racializados, marcado por los prejuicios y los estereotipos; o en las prácticas de interacción del estudiantado interétnico en las que la burla y la exclusión son la constante ([Mena, 2020](#); [Soler, 2023](#)).

Teóricamente proponemos que el preguntar y el preguntarse, en el marco del dispositivo pedagógico, supone una conciencia crítica reflexiva, en tanto el dispositivo pedagógico constituye un instrumento del poder. En la línea de [Díaz y Bernstein \(1990\)](#), entendemos que el dispositivo funciona como una gramática, es decir, la estructura y las reglas que regulan la transmisión del conocimiento en el ámbito educativo y crea relaciones desiguales de los sujetos con el saber y con el poder. Este texto plantea que, cuando el maestro pregunta y se pregunta, es capaz de modificar esas relaciones desiguales y realizar acciones dentro del dispositivo. Sin embargo, el objetivo aquí no consiste en crear un dispositivo pedagógico-didáctico como tal, sino proponer el preguntar y el preguntarse como base fundamental del dispositivo y, por tanto, de la práctica pedagógica. Se trata entonces de plantear un escenario de reflexión para que el profesorado emprenda acciones transformadoras contra el racismo, advirtiendo lo peligroso y deshumanizante de sus efectos, y para que contribuya a crear, como es el sueño de toda pedagogía, un sujeto libre, autónomo, emancipado, que resista y, sobre todo, que proponga alternativas de lucha para erradicar el racismo de las aulas y del universo social.

Esta tarea no es posible —como no lo es ninguna consigna pedagógica— si no la motiva un sentir, una suerte de dominio ético y afectivo, como señala [Echeverría \(1996\)](#). Aquí hay, entonces, un principio pedagógico didáctico que no es habilidad técnica, sino una disposición moral y ético-política para encarar, como parte del sueño de formar al Otro que mueve toda pedagogía, el problema del racismo escolar.

En consecuencia, este texto se centra en la figura del maestro, en su capacidad de agencia y de transformación, la cual se ve cada vez más cedida a los llamados expertos que le señalan qué debe hacer, siempre como agentes externos, desde otras disciplinas y con lógicas neoliberales y mercantilistas ([Laval, 2004](#); [Laval, Sorondo & Monarca](#)

2023; Vega Cantor, 2015; Huerta-Charles & McLaren, 2020). El llamado es a que los docentes reflexionemos sobre nuestras posturas éticas en relación con nuestro papel en la reproducción de narrativas hegemónicas sobre la superioridad racial de los sujetos blancos y nos comprometamos con valores que humanicen la pedagogía y, al hacerlo, protejamos la dignidad, la vida y el futuro del estudiantado. Poner al maestro en el centro de los procesos educativos es devolverle la agencia, la voz, la esperanza de que el cambio es posible y la convicción de que su labor es retarse a sí mismo y al estudiantado para imaginar posibilidades liberadoras en un mundo otro, donde las inequidades no sean la constante (Freire, 2012; Soler, 2020)

Valga la pena, entonces, y adhiriendo a los principios que Echeverría (1996) propone como dominios de la persona, sugerir aquí una serie de componentes que si están en la base del diseño estratégico (el conjunto de actividades y recursos a proponer en el aula), pueden jalonar un poderoso dispositivo pedagógico-didáctico (Díaz & Bernstein, 1990) para trabajar el racismo en los contextos escolares. Entiéndase, entonces, que se trata de un conjunto de principios y no de un compendio de recetas o fórmulas, pues estas suelen llevar al fracaso cuando se las aplica sin una matriz conceptual, sin una reflexión previa que considere el contexto (el aula de clase en su conjunto: estudiantes, profesor, objeto de estudio, tiempo pedagógico, recursos).

En consecuencia, la reflexión no recae sólo sobre la eficacia de las técnicas y de los recursos sino, ante todo, sobre la naturaleza de la clase como acto político. Si el profesor se sustrae de reflexionar sobre el qué, el porqué y el para qué hace lo que hace y se centra únicamente en cómo ejecutar la clase, fácilmente puede caer en la frustración. Por esta razón, la pedagogía se concibe como un saber estratégico, un tipo de práctica social que funciona como el juego de ajedrez, en el que se trata siempre de anticipar la próxima jugada sobre la base de la observación minuciosa del tablero y la disposición de todas las fichas. Nada más lejos de la didáctica que la aplicación ciega de fórmulas o recetas.

Con estas consideraciones previas, el ejercicio planteado en este artículo como parte de la reflexión sobre el dispositivo pedagógico didáctico, consiste en tomar los principios desarrollados por Echeverría (1996), relacionarlos con el racismo escolar y desde allí proponer una serie de interrogantes para que el profesorado los ponga en el centro de la reflexión de su práctica. Las preguntas surgen de la comprensión de la propuesta de Echeverría, del conocimiento de la teoría racial y de la experiencia de más de dos décadas de la investigadora en temas de racismo escolar.

Dominios de la persona

Como parte fundamental de su libro *Ontología del lenguaje* (1996), Rafael Echeverría propuso una serie de dominios relacionados todos con la idea de: “la persona como principio explicativo” (p. 333). Este principio pone de relieve la naturaleza discursiva de nuestro ser, que señala que somos porque podemos *explicar-nos* a través de lenguajes que dan cuenta de nuestras acciones y de lo que podemos decir del mundo que nos rodea. Este ejercicio, que solemos pasar inadvertido en la vida cotidiana, supone una condición racional que garantiza el esfuerzo comprensivo del mundo y de la propia persona que somos. Implica tomar conciencia y vencer el silencio y la apatía frente a los problemas sociales.

Ahora bien, la explicación no garantiza un principio de verdad, sino que funciona como recurso a la comprensión, la cual es determinada por el sistema de creencias que tenemos, el bagaje cultural, las marcas ideológicas que determinan ciertas narrativas maestras y discursos dominantes, como, en este caso particular, el racismo. Así las cosas, entender que somos principios explicativos es entender que nos debemos a narrativas maestras, a sistemas de creencias, a prácticas culturales dominantes y que, en consecuencia, podemos explicarnos. Esto implica que podemos desplegar, poner de relieve lo que no es visible, lo oculto y, por tanto, justificar, rechazar o modificar el conjunto de creencias principios o convicciones que tenemos sobre nosotros mismos, sobre los Otros y sobre el mundo material y cultural que nos rodea.

La explicación es, entonces, un elemento dominante en el dispositivo pedagógico, pero, como principio, exige que el profesor tome conciencia de cómo ocurren y se configuran los juicios, los sistemas de verdad, los objetos de estudio. En la base de la explicación está la pregunta como principio epistemológico y como condición de dominio

cognitivo. Tenemos necesidad de explicar/explicarnos. Siempre que nos hacemos alguna pregunta del tipo: qué, por qué, para qué, cómo, cuándo, a quién, o dónde, apelamos a nuestra naturaleza como principio explicativo. Es en la percepción de armonía de coherencia entre pregunta y respuesta en la que surge la idea de verdad o, al menos, la adhesión a un juicio de valor o a una concepción de mundo.

En el caso que nos ocupa, preguntarse sobre qué es el racismo, por qué existe, para qué se ha usado el discurso racista, cómo funciona, dónde y cuándo se manifiesta, cómo lo experimentan los cuerpos racializados y cómo lo resisten, constituye un acto explicativo que conduce a la reflexión. Estas preguntas orientadoras activan el principio explicativo del fenómeno que es, necesariamente, el principio explicativo de la persona, llámese profesor o estudiante, sujeto racista o racializado, víctima o victimario, gobernante o gobernado. Partir, en consecuencia, de la necesidad de explicarnos el mundo es traer a la escena las preguntas; y en el preguntar/preguntarse —como recuerda [De Tezanos \(1998\)](#)— subyacen las dimensiones epistemológica y ontológica que todos requerimos para asir el mundo, comprenderlo, modificarlo y ponernos en armonía con nuestro ser. Esta es la razón por la que el principio explicativo ha de estar en la base de cualquier pretensión pedagógico-didáctica, porque como principio explicativo necesitamos preguntar y preguntarnos, ir hacia afuera al conocimiento del objeto (preguntar) y volver hacia nuestro interior (preguntarse), hacia nuestra comprensión del mismo. He ahí un principio didáctico fundamental.

Puesto el principio explicativo en la base de la acción pedagógico-didáctica, vienen ahora los dominios de la persona que plantea Echeverría y que proponemos aquí como dominios del profesorado como agentes de su propia práctica, y, en consecuencia, como dominios didácticos. Estos dominios, planteados por Echeverría, se complementan en algunos casos con ideas de otros autores, con el fin de ampliar la comprensión de los fenómenos estudiados y un diálogo epistémico con referencias que la autora de este texto ha venido trabajando en los últimos años, como parte de una pedagogía de la resistencia y la emancipación.

[Echeverría \(1996\)](#) propone que la persona se constituye a partir de cinco dominios, entendidos, cada uno de ellos, como el poder del individuo para disponer de lo que es suyo y que, en perspectiva didáctica, entendemos, mejor, como el conocimiento o manejo que cada cual ostenta sobre una materia o asunto determinado, es decir, que se trata de la amplitud de manejo, experticia o apropiación conceptual, técnica, ética o de un conjunto de habilidades y destrezas para la interacción consigo mismo, con el Otro y con el mundo.

Desde esta perspectiva, el término dominio, tal como nos lo presenta el autor, particularmente el dominio personal, -atado intrínsecamente a la experiencia, a la relación con el discurso, la ética, la capacidad de acción y las emociones, que, según este autor, constituyen los cinco dominios de la persona-, adquiere una connotación ontológica que, aunque supone competencias, conocimientos declarativos y habilidades técnicas, las trasciende por cuanto pone a la persona en el centro de la acción y despliega en ella cierta disciplina del crecimiento y de la transformación; cierta potencia creativa para abordar la vida.

Los dominios de la persona son formas de proyectar la vida sobre la base de la perfectibilidad del ser; de allí la evidente relación con la ontología del lenguaje que es también la ontología de la persona. Decir, en consecuencia, que los dominios de la persona enriquecen los dominios didácticos es aceptar que asumimos la didáctica, no sólo como teoría de las prácticas de enseñanza inscritas en contextos sociohistóricos ([Litwin, 1996](#)), sino también como una dimensión creativa fuertemente ligada a la propia experiencia del maestro y a su capacidad de dar cuenta de lo que experimenta, de lo que sabe, de lo que siente, de lo que comunica y de lo que persigue con sus acciones.

A continuación, desarrollamos conceptualmente cada uno de los dominios, los relacionamos con el racismo y finalizamos con una serie de preguntas orientadoras para activar el dispositivo pedagógico-didáctico.

El dominio experiencial

[Echeverría](#) sostiene que “la persona, antes que nada, se vive como tal, como persona” (1996, p. 348) y agrega a continuación que la vida es la secuencia de nuestras experiencias. Enlazamos esta idea con un factor importante que propone otro autor, el filósofo y pedagogo Jorge Larrosa quien sostiene que la experiencia “es eso que me pasa” (2006, p. 91) y que al pasar me *conmueve*, y se torna en acontecimiento, en el sentido que altera radicalmente

mi relación conmigo, con el Otro y con el mundo. No hay experiencia, por tanto, donde sólo hay repetición, sin afectación de la persona; no hay experiencia donde sólo hay dominio cognitivo o supremacía de lo sensorial sin interiorización de sus efectos. Y esto —hay que decirlo— es lo que comúnmente ocurre entre profesores que repiten temas, técnicas y procedimientos “didácticos”, sin afectarse nunca en su persona.

En términos didácticos, tener dominio experiencial es haber experimentado en algún momento de la vida o cada vez que el acontecimiento, tema o “asunto” se repite. Se trata de esa suerte de afectación que supone la exterioridad en mí y que me conmueve porque me obliga a la reflexión, porque sacude mis visiones de mundo, porque cuestiona mis saberes, porque desacomoda mis valores, porque me interpela, porque me provoca, porque, como sostiene [Larrosa \(2006\)](#), me hace advertir que eso que me pasa no soy yo, pero que, sin embargo, tiene lugar en mí y de alguna manera me transforma.

El dominio experiencial, en términos didácticos, supone, cuando menos, una gran capacidad reflexiva para discernir entre lo que pasa y que yo observo desde la exterioridad y aquello que *me pasa* a partir de eso que pasa (la interioridad). Es un ir y venir entre el mundo perceptible de las “cosas”, incluidos los conocimientos teóricos y mi propia subjetividad afectada por eso que percibo. Si, por ejemplo, y enfatizando en el tema que nos compete, el racismo permanece siempre en mi exterioridad, es simplemente *algo que pasa*, un tema que hay que tratar porque lo exige el currículo, y nada de lo que perciba sobre él logra conmoverme, muy difícilmente puedo decir que el racismo constituye para mí una experiencia y si no es *experiencia*, es sólo materia muerta de estudio, un tema más de clase, una pieza más del museo de objetos de que se ocupa la escuela cuando va desprovista de dominio experiencial.

Si bien la experiencia, entendida como el acumulado de lo que nos acontece, se presenta como algo dado, sin que podamos hacer nada —o casi nada— para modificar lo ya ocurrido, como, por ejemplo, haber crecido en patrones culturales racistas o xenófobos y, por tanto, asumirlos como verdades y naturalizarlos en nuestras propias acciones, el dominio experiencial supone la reflexividad. Y ésta es un requerimiento ético, estético, político que puede llevar a modificar el presente y el futuro de mis experiencias y la transformación de esas visiones de mundo. El dominio experiencial también, y de manera muy importante, me invita a la plena aceptación de las experiencias de los Otros, me recuerda que no soy yo quien cuestiona o pone en entredicho las experiencias de los Otros, por el contrario, me hace un llamado a reconocer su legitimidad y empatizar con esas experiencias, que son formas de conocimiento y, por tanto, están sujetas a convertirse en saber pedagógico.

Ahora bien, el dominio experiencial, como principio didáctico, está asociado a otros dominios, entre ellos, el dominio discursivo que supone la apropiación discursiva del “objeto”, tema o asunto; en este caso el racismo, que discurre como práctica social y como discurso. En efecto, cuando comunicamos la experiencia, lo hacemos a través de narraciones, de allí que dicha modalidad discursiva esté asociada al lenguaje natural, y como sostienen [Bruner \(2004\)](#) o [Ricoeur \(1995\)](#), entre otros autores, la experiencia se asocia fuertemente a la narración por cuanto a través de ella se configuran los relatos con los cuales configuramos el mundo.

No es gratuito que la narración aparezca en la investigación social contemporánea como un poderoso dispositivo y una herramienta metodológica para estudiar los temas sociales y para proponer, desde ella, herramientas didácticas para la comprensión y transformación de las problemáticas sociales. Corresponde al maestro explorar las posibilidades éticas, estéticas, morales y epistemológicas de la narración para tratar los diversos temas del currículo escolar. Los trabajos de [Connelly y Clandinin \(1995\)](#), así como los de [Nieto y Pérez \(2022\)](#), al respecto del uso de la narración en la enseñanza y la investigación educativa bien podrían servir de plataforma para las apuestas creativas y didácticas de los profesores en las aulas y para tratar temas tan álgidos como el racismo del que se ocupa este texto.

Preguntas para la reflexión del profesorado:

- ¿Alguna vez he sido objeto de discriminación de cualquier tipo? Si ha sido así ¿cómo narraría esa experiencia?
- ¿Considera que hay algún tipo de relación entre las diversas formas de discriminación?
- ¿Constituye el racismo, para usted, una verdadera experiencia? ¿Por qué?
- ¿Cómo podría hacer de esta problemática una verdadera experiencia de su vida y de su quehacer como maestro?

- ¿Qué actividades podría usted, como docente, proponer para trabajar el racismo en las aulas a partir de lo que concibe como dominio experiencial sobre esta materia?
- ¿Cómo propondría trabajar la narración para fortalecer las experiencias suyas y de sus estudiantes en torno al racismo?

El dominio discursivo

El lenguaje nos hace humanos ([Bruner, 2004](#)). A través del lenguaje nos explicamos y explicamos el mundo. Con el lenguaje nos damos coherencia y damos coherencia a las acciones que realizamos. Los juicios con los que valoramos y apropiamos el mundo nos vienen dados a través de narrativas hegemónicas, que permiten constituirnos como las personas que somos. Por ejemplo, antes de ser profesores, como simples ciudadanos, nos movemos e interpretamos el mundo a partir de ciertas narrativas que tienen que ver con nuestra condición cultural, de clase, lugar de proveniencia, etc. Igualmente, al hacernos profesores, nos hacemos partícipes de otros dominios cognitivos y ciertas maneras de “hacer” nuestro trabajo que responden, a su vez, a determinadas narrativas sobre el oficio de maestro. Enseñamos unas disciplinas, unos saberes, unos valores y principios políticos, éticos, morales y culturales que funcionan como narrativas maestras de nuestra profesión y pautas para la acción. Las narrativas maestras son epistemologías, formas de conocer y concebir el mundo, así como patrones discursivos que varían y se combinan permanentemente de acuerdo con el lugar que ocupamos en la escala social, la profesión, el sistema cultural dominante, entre otros factores.

Las narrativas maestras están establecidas en el discurso social y participamos de ellas, a veces sin ser plenamente conscientes, simplemente porque hacemos parte del orden social y discursivo preestablecido. Sin embargo, el dominio discursivo, en tanto dominio, supone, como afirmamos al comienzo, el poder del individuo para disponer de lo que es suyo, el manejo que cada cual ostenta sobre una materia o asunto determinado y hay en ello una connotación política y ética que pone al individuo en relación con el saber y con el poder mismo y lo “obliga” a dar cuenta de eso que sabe y puede.

El discurso es importante porque tiene implicaciones en la agencia de los maestros en las aulas de clase, pero también, como reformadores educativos. Las prácticas educativas dependen en gran medida de las ideas que conforman las narrativas maestras, un profesor, por ejemplo, asignará posibilidades de aprendizaje a un estudiante de acuerdo a su construcción social sobre él o ella en la sociedad. La teoría educativa nos ha mostrado que las posibilidades de éxito o fracaso en los aprendizajes de un estudiante se relacionan con la imagen social que se tiene de él ([Hargreaves, 2003](#)). En este sentido, los profesores construyen una variedad de discursos para dar sentido a su experiencia en la relación o interactúan con el estudiantado. Antes que realidades externas o preexistentes biológicamente, son los discursos que construyen los profesores los que los conducen a la frustración o al aislamiento de buena parte del estudiantado. El posicionamiento discursivo, en términos de [Foucault \(2009\)](#), es fundamental en las prácticas educativas porque al construir discursos para explicar o dar sentido a nuestras experiencias, nos posicionamos nosotros mismos dentro de esos discursos y actuamos conforme a ellos.

La comprensión de que los discursos se construyen históricamente, pero los sujetos se posicionan dentro de ellos, deja claro que los profesores deben desarrollar la agencia en sus prácticas de enseñanza. Esto supone evaluar de manera crítica cómo se posicionan discursivamente en términos de sus principios, sus prácticas y sus relaciones con el estudiantado. Pensar el posicionamiento discursivo, es reflexionar sobre las luchas de poder en el ámbito macroestructural que condicionan la educación y las posibilidades que tiene para ofrecer al estudiantado que ha sido excluido históricamente, es decir, entender el desfase en educación entre discursos de aspiraciones de equidad y realidades de inequidad. Reflexionar sobre el posicionamiento discursivo, en últimas, es preguntarse cuál es mi papel en la perpetuación de la dominación y la exclusión; lo que no deja de ser, como veremos más adelante, una pregunta ética.

En términos didácticos, el dominio discursivo es dominio y conocimiento de lo que se enseña. El fracaso de algunos profesores en las aulas está asociado a su precaria relación con el saber. El hecho de nacer en unas narrativas maestras establecidas no nos exime de la obligación de asumir su dominio, esto es, conocer sus matrices,

poder explicarlas, interpelarlas y eventualmente modificarlas o resistirlas. En ello radica el dominio discursivo que, en el caso del racismo, si hemos de asumirlo, en algún momento como objeto de enseñanza, o mejor, como formación para que no ocurra, debemos entonces, conocer la teoría, ir más allá de las estrategias sin contexto teórico, porque conociendo el racismo, sus orígenes históricos, sus motivaciones económicas, sus matrices ideológico-políticas, sus efectos devastadores en la humanidad, podemos, en consecuencia, sentir mejor sus efectos, advertir sus peligros y poner en funcionamiento el aparato estratégico que el conocimiento, el dominio discursivo sobre la materia, nos otorga.

La representación discursiva del Otro ha sido un ejercicio de violencia discursiva, pues justamente el poder del lenguaje radica en su potencial para crear realidades, más allá de simplemente referirlas. En ese sentido, el discurso es performativo, construye marcos de acción; en el caso del racismo, hiere y crea cicatrices profundas en los sujetos racializados ([Butler, 2016](#)).

Las instituciones educativas no han estado alejadas de la reproducción de los discursos racistas; por el contrario, hicieron eco de las ideas de la supuesta superioridad blanca, las llevaron a los currículos en forma de contenidos con pretensión científica y desarrollaron prácticas discriminatorias sustentadas en esta lógica, que se observan en el acceso a la educación, la calidad, los logros y la interacción.

Pensar una didáctica que luche contra el racismo pasa entonces inevitablemente por pensar el discurso de la educación, el discurso de las aulas, pensar que las palabras con las que representamos la otredad no son naturales, neutrales o inevitables, sino que se trata de construcciones sociales e históricas y, por tanto, ideológicas. Como mencionamos con anterioridad, el discurso no es sólo representación, no sólo describe realidades, es también el instrumento con el que nos comunicamos con el Otro, a través del cual interactuamos y, por tanto, tiene el potencial pragmático de hacer cosas. De manera que quien habla puede herir con la palabra, con la mirada o con el gesto; puede insultar, apartar, aislar o condenar; pero también puede afirmar, reconocer, sanar, cuidar o acercar.

Preguntas para la reflexión del profesorado:

- ¿Cómo es mi dominio discursivo respecto del racismo?
- ¿Qué estereotipos y prejuicios sobre los grupos étnicos he escuchado y cuáles reproduzco consciente o inconscientemente?
- ¿Cuáles narrativas maestras sobre el racismo puedo identificar?
- ¿Puedo identificar y diferenciar las ideas y los juicios de los otros de los juicios propios?
- ¿Considero que la experiencia de los sujetos racializados puede ayudarme a producir conocimiento sobre el racismo?
- ¿Utilizo o tolero en mi vida personal y en las aulas lenguajes que ofenden, ridiculizan o se burlan de los Otros?
- ¿Introduzco pluralidad de voces en mis prácticas pedagógicas y didácticas o me limito a los discursos hegemónicos?

El dominio performativo

La forma en que actuamos no siempre puede ser inferida de una historia o un grupo de historias que la genere. No toda acción está basada en una historia. Tal como apuntáramos previamente, hacemos muchas cosas solo porque esa es la forma en que hemos visto a la gente hacerlas. Generalmente ni siquiera sabemos que la forma en que hacemos las cosas, la forma en que enfrentamos la vida, es solo una forma posible de hacerlas. Las tomamos como la forma «obvia y natural» de hacerlas. Las damos por sentadas ([Echeverría, 1996](#), p. 351).

La previa cita de [Echeverría \(1996\)](#) nos sirve para ilustrar lo que el autor entiende por dominio performativo, que refiere, principalmente, a esos patrones, a veces inconscientes con los que actuamos, simplemente porque “así se hacen”, porque hemos nacido en esas prácticas, en esas maneras de sentir, de pensar, de actuar que, aunque juzgamos nuestras, en realidad, están acentuadas en el universo social.

Para algunos autores, como [Butler \(2021\)](#), [Derrida \(1998\)](#) o [Lyotard \(1987\)](#), lo performativo ocurre por repetición, es una suerte de naturalización y legitimación de patrones de conducta que terminan actuando en la forma como se nos gobierna y nos gobernamos a nosotros mismos. Asimismo, se acentúa en la fuerza de la costumbre y se refuerza en la sanción social a quien hace disrupción de la norma. Lo performativo es profundamente normativo y procede discursivamente; debe su herencia a la lengua y su estructura normada que “obliga” a hacer y decir de una determinada manera. Apunta a la obediencia y toda obediencia es sumisa. Sostiene Butler que “las normas nos forman” (2021, p. 15), actúan y dejan marcas en nosotros que nos conducen a sentir, pensar y actuar de determinada manera. Se llega al mundo con unas normas que condicionan las identidades basadas en el género, la clase social o la etnicidad. Allí radica el peligro, pero también su potencia para la organización y el funcionamiento social.

Por esta razón, pensamos que el dominio performativo —y nuevamente apelamos a la definición de dominio introducida al comienzo de estas notas— remite a la posesión y el manejo de algo. Por lo que decir dominio performativo es decir dominio sobre los patrones de conducta por los que me rijo, capacidad de aceptación razonada o de disentimiento sobre lo que la tradición me impone. De esta manera, el dominio performativo, en términos de la vida práctica y de la misma didáctica, es capacidad de agencia, cierta condición de mayoría de edad, en términos kantianos, que nos permitiría tomar distancia del orden discursivo hegemónico, asirlo o ponerlo en cuestión según los alcances de nuestras propias experiencias y dominios discursivos sobre ese mismo orden social y discursivo dominante. Aunque nuestra agencia, no necesariamente nos libera de esas normas que, como dice [Butler \(2016\)](#), están allí antes de nuestro primer llanto, sí nos sirve para construir las narrativas que contamos sobre nosotros mismos y como forma de autoconocimiento. Con todo, y nuevamente en la misma línea de Butler, aunque estas normas nos forman, no nos determinan de antemano y para siempre, sino que nos forman de manera continua y repetitiva, en nuestra relación con los Otros, con los discursos, las instituciones, la sociedad o la cultura. Relación que, más que casual, es una forma de transitividad, en la que no es claro quién toca o sujeta a quién, quién es afectado por quién.

Pareciera contradictorio pensar que la performatividad nos gobierna y a la vez nos abre puertas. Pero en términos didácticos, para no ir más lejos, un dominio performativo supondría la capacidad para discernir sobre las formas de hacer las cosas en el aula de clase, entre la tradición heredada, (porque así se ha hecho siempre: por ejemplo, leer y repetir, llenar cuadros, hacer resúmenes, resolver talleres sin ninguna finalidad formativa clara) y otras formas posibles de trabajo derivadas de los avances en neurociencia, las necesidades del alumnado, las condiciones del contexto, la propia intuición pedagógica del maestro y la presencia ineludible de las nuevas tecnologías de la comunicación con sus posibilidades y peligros.

La performatividad supone la presencia de un cuerpo: en este caso, el cuerpo del docente, atravesado por las normas existentes que condicionan de cierta manera su accionar, pero que también encarna la posibilidad de actuar de manera diferente. Es un cuerpo afectado por la experiencia de los Otros —sujetos racializados—, que se conmueve y, en consecuencia, es capaz de ponerse en el lugar del Otro, acogerlo, brindarle hospitalidad y acompañarlo en el proceso de autocomprensión y autoafirmación, comprensión del mundo y lucha por la transformación.

Preguntas para la reflexión del profesorado:

- ¿Soy consciente de las diferencias del alumnado?
- ¿Cómo es mi relación con el Otro?
- ¿Alguna vez he tenido un trato diferencial con el alumnado basado en los estereotipos y prejuicios?
- ¿La presencia del Otro diferente “me toca” de alguna manera?
- ¿Qué aspectos de su práctica profesional cambiaría o reforzaría a partir del reconocimiento de sus maneras “heredadas” de hacer su trabajo?
- ¿Soy consciente de mi cuerpo y del cuerpo de los otros como medio de comunicación?, ¿qué dice mi cuerpo?, ¿qué dice el cuerpo de los otros?

El dominio moral/ético³

Todos los seres humanos tenemos la capacidad de juzgar las acciones que realizamos. Lo hacemos desde la performatividad misma en la que estamos instalados, pero también desde nuestros dominios discursivos sobre esas cosas que pensamos, decimos, hacemos o debemos cumplir. El juicio moral es el que permite juzgar lo decible, lo pensable, lo realizable, lo sancionable, lo punible. Y, como podrá advertirse, tales juicios morales se inscriben en el universo discursivo en el que nos movemos y son, de hecho, performativos. Se movilizan en narrativas que actúan como cartas de navegación de la conducta que, sin embargo, no funcionan igual en todas las personas. Los límites morales, aunque derivan de narrativas más o menos hegemónicas y estabilizantes, se expanden o contraen en cada persona según sus propias formas de concebir y experimentar las normas. El dominio moral es por naturaleza, dominio performativo que moldea la conducta individual o colectiva, particularmente referida a lo que la sanción social establece como aceptable o punible, pensable y decible o simplemente inadmisibles.

Si bien, en términos del currículo, el dominio moral es el que responde a la sanción social de los contenidos escolares, según las prescripciones de los que vigilan el aparato educativo, ya por razones de respeto, de tolerancia con las ideas divergentes sobre la infancia, la sexualidad, la etnia, el arte, la ciencia, la higiene mental o de sistemas de creencias asociadas en muchos casos a la religión, es en la práctica didáctica donde dichas sanciones construyen escenarios de interacción y aprendizaje y formas de socialización.

Tener dominio moral, en términos de la didáctica, es ejercer propiedad o dominio sobre las decisiones del aula de clase, especialmente cuanto atañe al cuidado del Otro, a su bienestar y salud mental, a la elección de contenidos, a los deberes derivados del oficio como preparar las clases, elegir los recursos, responder por los actos que como maestro le corresponden. Estas decisiones, con frecuencia, atraviesan todos los demás dominios desde los que configura su propia experiencia.

Tratar el racismo en el aula de clase es, desde el dominio moral, un desafío que implica una postura ético-política y estética desde la cual se juzga la problemática, unas formas de encauzarla, unos criterios de respeto, cuidado y manejo de situaciones que eventualmente pudieran desbordarse, y, por sobre todo, una convicción de que su incorporación al currículo escolar es más que un asunto de contenidos, una labor formativa en términos de producción de nuevas subjetividades que resisten creativamente las formas de racismo y xenofobia que circulan en el aula y una disposición mental y, si se quiere, espiritual de concebir al Otro racializado, como sujeto violentado al que se deben restituir sus derechos, máxime cuando se trata de niños y adolescentes que por su condición etaria requieren atención urgente y priorizada.

Hay en el dominio moral una innegable base filosófica y ético-política. De hecho, para [Echeverría \(1996\)](#), la moral es un subdominio de un rango mayor: la ética, que es la que en últimas, nos insta a darle sentido a la vida, a través del establecimiento de juicios de valor, que, de alguna manera, delimitan el bien y el mal y posibilitan nuestra vida en sociedad, nuestra vida junto a los Otros. Así, la moral y la ética configuran nuestra visión del mundo y la manera como interactuamos con los Otros en la sociedad.

Sin embargo, en la actualidad, asistimos a la erradicación de toda forma de relacionalidad bajo el imperio del individualismo que aniquila la solidaridad y el encuentro con los Otros. De allí que el gran reto de la educación es el compromiso ético con la otredad; esa alteridad que nos recuerda la fragilidad y la vulnerabilidad de la condición humana, pues es el Otro quien nos confronta con lo que no somos, quien nos encara, nos mira, nos interpela. Y, allí, en ese momento de contacto puedo repetir la historia de la separación, del rechazo y del odio o puedo reconocer, acoger y amar al Otro. En la relación entre yo y Otro, es necesario desarrollar una ética como respuesta a la impresión que el Otro causa sobre mí. Una ética de la implicación con la alteridad, no de la asimilación o la reductibilidad, como ha sucedido históricamente y como se evidencia en ciertas políticas de inclusión educativa.

Según [Levinas \(2012\)](#), no es posible una subjetividad sin acogimiento del Otro, sin hospitalidad. En las actuales circunstancias de deshumanización y exclusión de la otredad, la pedagogía no puede ser otra cosa que una propuesta

3 Aunque Echeverría habla del dominio moral, la autora lo extiende al dominio ético, como la posibilidad de relacionamiento con el Otro.

ética; una búsqueda de maneras otras de encuentro y de relacionamiento con los Otros. Desde este precepto, las escuelas han de convertirse en el lugar del acogimiento y la pedagogía, en la forma del acogimiento.

Las pedagogías basadas en la ética, suponen lenguajes y prácticas otras. Se constituyen, en esencia, en un acto de amor y compasión. Se alejan de la razón instrumental, que todo lo controla y prevé, para dar cabida a la incertidumbre y la posibilidad. La relación maestro-alumno abandona las lógicas verticales y desiguales de poder y se compromete con el cuidado y la responsabilidad del Otro. Alteridad que se reconoce primero como igual, en su condición de humanidad y luego, como diferente en tanto sujetos individuales, sociales y culturales. La experiencia de uno y otro entra a formar parte de la experiencia de la escuela; escenario donde no se asiste sólo para adquirir conocimientos y reproducirlos sino, sobre todo, para experimentar la vida en compañía de Otros ([Skliar, 2017](#); [Soler, 2020](#))

Preguntas para la reflexión del profesorado:

- ¿Que pienso y siento desde mis más profundas convicciones sobre el otro racializado y sobre el racismo?
- ¿Es posible sentir y pensar de otra manera el racismo y cambiar o reforzar mis patrones de conducta al respecto?
- ¿Cómo profesor hago lo suficiente para tratar de manera adecuada y realmente formativa el racismo en mi aula de clase y en mi institución? ¿Por qué?
- ¿Qué tipo de acciones emprendería para que mis estudiantes experimenten los desastres del racismo en nuestra sociedad y en los cuerpos de los sujetos racializados?
- ¿Es posible pensar que el racismo en realidad tiene mucho que ver con mis convicciones ideológicas, políticas éticas y estéticas?

El dominio emocional

El dominio emocional es un dominio fundamental para el cambio. Las emociones gobiernan gran parte de nuestras percepciones del mundo y condicionan la forma como nos relacionamos con otras personas, con los saberes, con el entorno. En su *Retórica*, Aristóteles sostuvo que el *pathos* podía más que la razón (trans. 1990). En efecto, cuando las emociones nos desbordan, fácilmente podemos perder el control de las situaciones y generar conductas de rechazo, desprecio, descalificación o negación, que cierran nuestras posibilidades de interacción y comprensión del mundo. Sin embargo, cuando las emociones son positivas podemos allanar el camino para vencer obstáculos que tanto pueden estar asociados a dificultades cognitivas, en el caso de los aprendizajes, como a los patrones y conductas de la interacción social.

Las emociones están mediadas por el lenguaje, de allí su enorme potencial de modificación de los patrones de conducta y de reconfiguración permanente de los juicios que a diario hacemos sobre las personas, los saberes y las manifestaciones culturales. Echeverría al respecto sostiene: “El lenguaje puede afectar las emociones, así como las emociones pueden afectar el lenguaje. Debido a nuestro estado emocional, entablaremos ciertas conversaciones y no estaremos disponibles para otras” (1996, p. 356). Si analizamos con detenimiento esta afirmación y pensamos en sus posibilidades en el campo didáctico podemos expandir enormemente su potencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que podemos hacer del dominio emocional un principio didáctico.

Muchos de nosotros hemos experimentado el efecto de las emociones en nuestros aprendizajes escolares. Un profesor entusiasta, un profesor que comunica asertiva y afectivamente sus saberes disciplinares, es un profesor que contagia el entusiasmo en sus estudiantes por la disciplina que enseña. Por el contrario, un profesor que guarda una relación burocrática con el saber, un profesor que considera su asignatura un instrumento de dominación del Otro, de sometimiento, es un profesor que ahuyenta a sus estudiantes, no sólo de su persona sino del saber mismo.

El dominio de las emociones en el campo didáctico supone una consciencia plena por parte del profesor sobre los efectos que en los aprendizajes de sus estudiantes pueden surtir sus maneras de comunicar su disciplina, sus formas de dialogar con el saber, sus formas de tomar distancia o cercanía con sus discípulos no sólo en torno a los temas de estudio sino a la materia más densa profunda de la formación del carácter, de la sensibilidad ética, estética

y cognoscitiva. En consecuencia, hay quienes afirman que el dominio emocional del profesor constituye su mejor herramienta didáctica. Todos estaremos de acuerdo porque todos, de alguna manera, hemos experimentado que un profesor que transmite emoción por lo que sabe allana el camino para que queramos aprender porque su actitud frente a la clase es, sobre todo, una forma de contagio afectivo.

Y cuando se trata de temas que van más allá del currículo convencional, cuando se trata de “asuntos” que no son asignaturas sino formas de entender el mundo o de movernos en patrones culturales, como el racismo, se hace más evidente el poder del dominio emocional porque ya no se trata de asignaturas, de objetos de estudio, sino de formas de sensibilidad social del conjunto de las emociones que podemos movilizar, reafirmar o modificar respecto del Otro con quien interactúo. El dominio emocional en estos aspectos puede hacerme ver cosas que antes no veía y, en consecuencia, hacérselas ver también a los estudiantes porque están un grado más allá de los temas de estudio, en el lugar de los afectos en los que definitivamente nos fraguamos como personas.

El racismo es el lugar de las pasiones, más que de las cogniciones. Históricamente, el Otro, visto desde la diferencia, generó miedo, odio, desconfianza y repudio en el sujeto blanco/mestizo que se erigió como ideal de humanidad; a la vez que el sujeto negro experimentó vergüenza, rabia, dolor, tristeza y desesperanza. Las instituciones escolares son espacios donde se experimentan estos mismos sentimientos y emociones, productos de prácticas de aislamiento, rechazo y burla por parte de algunos estudiantes y profesores. De allí que el trabajo con las emociones sea un imperativo de la labor docente. Desarrollar sentimientos y emociones como la empatía, la solidaridad y el respeto, por un lado, e incentivar la autoestima, la autonomía y la confianza, por otro, es construir las bases sobre las cuales cimentar la educación antirracista.

Preguntas para la reflexión del profesorado:

- ¿Qué siento o experimento cuando interactúo con personas distintas a mí por el color de la piel?
- ¿Creo que esos sentimientos y emociones son normales y legítimos? ¿Por qué?
- ¿De qué manera podría modificar o reforzar dichos sentimientos?
- ¿Cómo podría tratar las emociones respecto del racismo en mi aula de clase?

Tabla 1. Resumen de los Dominios de la Persona y las Preguntas Orientadoras

Dominio	Preguntas orientadoras
1. Experiencial	¿Alguna vez he sido objeto de discriminación de cualquier tipo? Si ha sido así ¿cómo narraría esa experiencia? ¿Considera que hay una algún tipo de relación entre las diversas formas de discriminación? ¿Constituye el racismo, para usted, una verdadera experiencia? ¿Por qué? ¿Cómo podría hacer de esta problemática una verdadera experiencia de su vida y de su quehacer como maestro? ¿Qué actividades podría usted, como docente, proponer para trabajar el racismo en las aulas a partir de lo que concibe como dominio experiencial sobre esta materia?
2. Discursivo	¿Cómo es mi dominio discursivo respecto del racismo? ¿Qué estereotipos y prejuicios sobre los grupos étnicos he escuchado y cuáles reproduzco consciente o inconscientemente? ¿Cuáles narrativas maestras sobre el racismo puedo identificar? ¿Puedo identificar y diferenciar las ideas y los juicios de los otros de los juicios propios? ¿Encuentro alguna relación entre dominio discursivo y compromiso profesional y ético político con mi trabajo? ¿Utilizo o tolero en mi vida personal y en las aulas lenguajes que ofenden, ridiculizan o se burlan de los Otros? ¿Introduzco pluralidad de voces en mis prácticas pedagógicas y didácticas o me limito a los discursos hegemónicos?

3. Performativo	<p>¿Soy consciente de las diferencias del alumnado?</p> <p>¿Cómo es mi relación con el Otro?</p> <p>¿Alguna vez he tenido un trato diferencial con el alumnado basado en los estereotipos y prejuicios?</p> <p>¿La presencia del Otro diferente “me toca” de alguna manera?</p> <p>¿Qué aspectos de su práctica profesional cambiaría o reforzaría a partir del reconocimiento de sus maneras “heredadas” de hacer su trabajo?</p> <p>¿Soy consciente de mi cuerpo y del cuerpo de los otros como medio de comunicación?, ¿qué dice mi cuerpo?, ¿qué dice el cuerpo de los otros?</p>
4. Moral/ético	<p>¿Que pienso y siento desde mis más profundas convicciones sobre el otro racializado y sobre el racismo?</p> <p>¿Es posible sentir y pensar de otra manera el racismo y cambiar o reforzar mis patrones de conducta al respecto?</p> <p>¿Como profesor hago lo suficiente para tratar de manera adecuada y realmente formativa el racismo en mi aula de clase y en mi institución? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué tipo de acciones emprendería para que mis estudiantes experimenten los desastres del racismo en nuestra sociedad y en los cuerpos de los sujetos racializados?</p> <p>¿Es posible pensar que el racismo en realidad tiene mucho que ver con mis convicciones ideológicas, políticas éticas y estéticas?</p>
5. Emocional	<p>¿Que siento o experimento cuando interactué con personas distintas a mí por el color de la piel?</p> <p>¿Creo que esos sentimientos y emociones son normales y legítimos? ¿Por qué?</p> <p>¿De qué manera podría modificar o reforzar dichos sentimientos?</p> <p>¿Cómo podría tratar las emociones respecto del racismo en mi aula de clase?</p>

Consideraciones finales

Este artículo constituye una reflexión sobre el papel fundamental del maestro en la lucha contra el racismo en las instituciones educativas. Propone el preguntar y preguntarse como dimensiones epistemológica y ontológica del dispositivo pedagógico didáctico. Preguntar ayuda a comprender qué es el racismo, cómo se estableció históricamente en tanto discurso hegemónico y cómo ha sido su reproducción en las instituciones escolares. Preguntarse pone al maestro en el centro de la acción pedagógica y lo invita a reflexionar de manera crítica sobre sus experiencias, discursos, acciones, juicios y sentimientos frente al racismo.

Desde una perspectiva ontológica del lenguaje, que enfatiza la naturaleza discursiva del ser y su capacidad para explicarse y explicar el mundo, este texto propone enmarcar el preguntar y preguntarse a partir de los cinco dominios desarrollados por Echeverría en su *Ontología del lenguaje* (1996), como dominios de la persona.

El dominio experiencial plantea la experiencia como acontecimiento y afectación, que conmueve al sujeto y lo obliga a la auto reflexión al cuestionar sus valores, saberes y sentimientos. El dominio discursivo implica el manejo y conocimiento de lo que se enseña, que si bien, en ocasiones, viene dado en narrativas hegemónicas, no exime al maestro de conocer sus matrices para poder explicarlas, interpelarlas o resistirlas, y de reflexionar sobre su propio discurso que podría estar reproduciendo prejuicios y estereotipos raciales. El dominio performativo refiere a los patrones con los que actuamos, que van entre la tradición heredada y la ruptura que se abre a posibilidades otras. El dominio moral/ético remite a la responsabilidad de las relaciones tomadas y a la manera como me relaciono con la alteridad. El dominio emocional supone formas de sensibilidad social que se movilizan, reafirman o modifican en mi relación con los otros y con los saberes, favoreciéndola o dificultándola.

Finalmente, este texto constituye una invitación al profesorado a tomar conciencia de su papel como agente reproductor de prácticas excluyentes, pero también, y lo que es más importante, como agente del cambio, comprometido con la lucha por la justicia racial y social.

Referencias

- Aristóteles. (1990). *Retórica*. Gredos.
- Bamberg, M. & 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>.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Butler, J. (2016). *Los sentidos del sujeto*. Herder.
- Butler, J. (2021). *Excitable Speech. A Politics of the Performative*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003146759>
- CEPAL. (2020). *Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina. Retos para la inclusión*. Naciones Unidas. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46191-afrodescendientes-la-matriz-la-desigualdad-social-america-latina-retos-l>
- Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, R., Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, M. Connelly, D. Clandinin, & M. Greene (Eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- De Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía*. Antropos.
- Derrida, J. (1998). *Márgenes de la filosofía*. Cátedra.
- Díaz, M., & Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico. Textos Seleccionados*. El Griot.
- Echeverría, R. (1996). *Ontología del lenguaje*. Dolmen.
- Foucault, M. (2009). *La arqueología del saber. Siglo XXI*.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gillborn, D. (2005). Racism in educational sites. Sustaining oppression and maintaining the status quo. En L.Karumanchery, *Engaging equity. New perspectives on Anti-racist Education* (págs. 99-114). Detselin.
- Hargreaves, A. (2003). La distinción y el asco: las políticas emocionales del fracaso escolar. *Barbecho. Revista de reflexión socioeducativa*, (3), 13-30.
- Huerta-Charles, L., & McLaren, P. (2020). Educación Pública, Democracia y la Pedagogía Crítica Revolucionaria. En M. Pruy, C. Malott, & L. Huerta-Charles, *Tracks to Infinity, The Long Road to Justice: The Peter McLaren Reader* (Vol. 2, pp. 157-174). CIP. <https://tinyurl.com/11br0mcc>.
- Ladson-Billings, (2021). *Critical Race Theory in Education*. Columbia University.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, (19), 87-112. <http://www.revistaaloma.net/index.php/aloma>
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. (J. Terré, Trad.) Ediciones Paidós.
- Laval, C., Sorondo, J., & Monarca, H. (2023). Educación, neoliberalismo y extrema derecha. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 8(2), 4-10. doi: <https://doi.org/10.15366/refs2023.8.2>
- Levinas, E. (2012). *Totalidad e infinito*. Ediciones Sígueme.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En *Corrientes didácticas contemporáneas*, (pp. 91-115).
- Liotard, J. F. (1987). *La condición posmoderna*. Cátedra.
- Mena, M. I. (2020). O lápis cor de pele e sofrimento racial na socialização das crianças e da negritude. *Zero a Seis*, 42(22), 750-769. doi: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p750>.
- 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>
- Nieto, J. A. & Pérez, J. (2022). *Investigación narrativa en educación: reflexiones metodológicas*. Siglo del Hombre Editores.
- Omi, M., & Winant, H. (2014). *Racial Formation in the United States*. Routledge.
- Ricoeur, P. (1995). *La identidad narrativa*. Obtenido de <https://textosontologia.files.wordpress.com/2012/09/identidad-narrativa-paul-ricoeur.pdf>

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.

Soler, S. (2019). El discurso del racismo: estructuras y estrategias discursivas. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(2), 194–207. <https://doi.org/10.14483/22487085.13857>

Soler, S. (2020). Resistir en educación. Por una educación ética y política para el siglo XXI. En R. García Duarte, & J. Wilches Tinjacá, *La educación superior en Colombia: retos y perspectivas en el siglo XXI* (pp. 45-69). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

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

Vega Cantor, R. (2015). *La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de*. Editorial Ocean Sur.

