

El racismo y los niños: reflexiones para una sociedad más justa

Racism and children: reflections for a more just society

Racismo e crianças: reflexões para uma sociedade mais justa

Fecha de recepción: 2020/06/26 | Fecha de evaluación: 2021/02/05 | Fecha de aprobación: 2021/03/04

Louise Mary Greathouse-Amador

Doctora en Sociología
Profesora-investigadora, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
"Alfonso Vález Pliego" Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Puebla, México
louisa33@mac.com

Alejandra Justin De la Fuente-Laudo

Licenciada en Psicología
Estudiante Maestría en Ciencias del Lenguaje
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vález Pliego"
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Puebla, México
a.justindf@gmail.com

Patricia Natividad Preciado-Lloyd

Doctora en Lingüística Aplicada
Profesora-investigadora, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
"Alfonso Vález Pliego" Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Puebla, México
patriciapreciado@hotmail.com

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Greathouse-Amador, L. M., De la Fuente-Laudo, A. J. & Preciado-Lloyd, P. N. (2021). El racismo y los niños: reflexiones para una sociedad más justa. *Revista Criminalidad*, 63(2), 99-113. <https://doi.org/10.47741/17943108.319>

Resumen

El presente artículo aborda el racismo como una de las expresiones de discriminación con mayores repercusiones en varios dominios del desarrollo de los niños y en la sociedad. Sus consecuencias en la salud física y mental están asociadas con el alcoholismo, consumo de drogas y violencia intrafamiliar. Por ello, se vuelve necesario analizar la forma en que los niños perciben las diferencias de fenotipos, creencias y culturas entre seres humanos y proponer estrategias de intervención que permitan disminuir el racismo desde los entornos escolares. Como instrumentos se presentan dos ejercicios realizados con niños entre diez y doce años, estudiantes de

escuelas públicas de tres comunidades localizadas en el estado de Puebla, en México. Los resultados reflejan las construcciones sociales que tienen los niños acerca de diferencias en el color de piel u otras características físicas, así como la percepción de lo que implica ser rico o pobre, teniendo una marcada preferencia hacia personas de tez blanca, cabello rubio y ojos claros, en contraste con las personas de tez negra o morena, cabello negro y ojos oscuros. En la discusión se profundiza en las implicaciones de estos resultados y se presentan algunas estrategias de intervención dirigidas a padres de familia y maestros.

Palabras clave

Racismo, discriminación (fuente: Tesauro Criminológico - Instituto Interregional de las Naciones Unidas para Investigaciones sobre la Delincuencia y la Justicia - UNICRI), prevención de la violencia, cultura de paz, educación extramuros (fuente: autores).

Abstract

This article addresses racism as one of the expressions of discrimination with the greatest impact on various domains of children's development and on society. Its consequences on physical and mental health are associated with alcoholism, drug use and domestic violence. Therefore, it becomes necessary to analyze the way in which children perceive the differences in phenotypes, beliefs and cultures between human beings and propose intervention strategies that reduce racism from school environments. As instruments, two exercises are presented with children between 10 and 12 years old, students of public schools

from three communities located in the state of Puebla, in Mexico. The results reflect the social constructions that children have about differences such as skin color or other physical characteristics, as well as the perception of what it means to be rich or poor, having a marked preference towards people with white complexion, blond hair and light eyes, in contrast to people with black or brown complexions, black hair and dark eyes. The discussions deepen the implications of these results and present some intervention strategies aimed at parents and teachers.

Keywords

Racism, discrimination. (source: Criminological Thesaurus – United Nations Interregional Crime and Justice Research Institute - UNICRI). Violence prevention, culture of peace, Outdoor education. (source: author).

Resumo

Este artigo aborda o racismo como uma das expressões de discriminação com maior impacto sobre diversos domínios do desenvolvimento infantil e sobre a sociedade. Suas consequências na saúde física e mental estão associadas ao alcoolismo, ao uso de drogas e à violência doméstica. Portanto, torna-se necessário analisar a forma como as crianças percebem as diferenças nos fenótipos, crenças e culturas entre os seres humanos e propor estratégias de intervenção que reduzam o racismo a partir dos ambientes escolares. Como instrumentos, dois exercícios são apresentados com crianças entre 10 e 12 anos, estudantes de

escolas públicas de três comunidades localizadas no estado de Puebla, no México. Os resultados refletem as construções sociais que as crianças têm sobre diferenças como cor da pele ou outras características físicas, bem como a percepção do que significa ser rico ou pobre, tendo uma preferência marcante por pessoas com pele branca, cabelos loiros e olhos claros, em contraste com pessoas com peles pretas ou marrons, cabelo preto e olhos escuros. As discussões aprofundam as implicações desses resultados e apresentam algumas estratégias de intervenção voltadas para pais e professores.

Palabras-chave

Racismo, discriminación. (fonte: Thesaurus Criminológico - Instituto Inter-regional de Pesquisa em Crime e Justiça das Nações Unidas - UNICRI). Prevenção da violência, cultura de paz, educação fora dos muros. (fonte: autor).

Introducción

La violencia en todas sus formas de expresión es un grave problema de salud pública que afecta a las personas en todas las etapas de la vida. Desde el nacimiento —e incluso antes—, existen condiciones socioculturales que elevan la probabilidad de que una persona sea vulnerable ante la violencia que le rodea, entre ellas, el racismo y la xenofobia. Aún cuando la historia ha demostrado las terribles consecuencias de estos tipos de discriminación, hoy en día continúan siendo una amenaza para millones de personas

en el mundo. Quienes son víctimas del racismo o xenofobia enfrentan problemas de salud física, mental o emocional durante gran parte de su vida, lo cual, a su vez, puede llevarlas a ejercer distintas formas de violencia (Centro Nacional de Prevención y Control de Lesiones, 2016). En el ámbito individual se eleva el riesgo de abuso de sustancias como el alcohol o las drogas; y en el familiar, se aumenta la posibilidad de generar un ambiente hostil y violento.

El racismo, entendido como un sistema de opresión que resulta de una combinación de prejuicio y poder, es una realidad global. Quizá sea frecuente

imaginar que el racismo se limita a Occidente y que solo se refleja en el colonialismo o la trata de esclavos, sin embargo, en todas las regiones del mundo se encuentran historias igualmente lamentables. Las víctimas difieren en idioma y cultura, pero las experiencias de exclusión, subordinación, violencia y discriminación son notablemente similares. Cualquiera puede tener prejuicios en contra de personas de fenotipos, creencias o culturas diferentes a sí-mismo, pero algunos fenotipos, creencias o culturas están más sujetos que otros a estructuras y prácticas sociales opresivas (París, 2002; Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020).

Olivia Gall (2004), doctora en Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Autónoma de México, señala que “desde la perspectiva de la identidad-otredad como construcción social históricamente determinada, podemos aproximarnos al racismo desde su origen: la intolerancia y la exclusión” (p. 225). A lo que agrega: “identidad y otredad son dos caras de la misma moneda. Ningún grupo humano se autopercebe y se autodefine más que por oposición a la manera como percibe y define a otro grupo humano, al que considera diferente de sí” (Gall, 2004, p. 224). Tomando estas premisas en cuenta no es difícil entender cómo los prejuicios racistas han creado sociedades que niegan la equidad y justicia a personas consideradas diferentes a lo aceptado por el *statu quo*, así como sistemas de castas que limitan el libre desarrollo de los individuos y propician una construcción del sí-mismo que se ve mermado día con día. Al igual que el racismo, la xenofobia y la discriminación son experiencias globales asociadas a grandes actos de violencia.

En días recientes hemos sido testigos del horror de los casos de violencia y brutalidad que policías e individuos de piel blanca ejercen en contra de personas de piel negra en Estados Unidos. Desde la elección de Donald Trump, estos crímenes de odio han ido en aumento. La negación de la igualdad entre seres humanos debido al color de piel, sexo, religión, preferencia sexual, nacionalidad o alguna otra diferencia, sigue siendo parte de una “normalidad” tanto en Estados Unidos como en otros lugares del planeta. Este trato diferenciado en leyes, políticas y procedimientos aparentemente neutrales pero que en la vida cotidiana afectan a ciertos grupos raciales o culturales se conoce como racismo sistémico (Feagin, 2006). Tristemente, el racismo sistémico perdura en nuestras escuelas, oficinas, sistemas judiciales, departamentos de policías y otras instituciones sociales.

Las raíces del racismo en América Latina se remontan a la Conquista, la Colonia y el esclavismo, pues con la clasificación y jerarquización de las personas se desvalorizaron algunos grupos y se postuló la “pureza” de otros (París, 2002; Liebel, 2017). En la actualidad, en América Latina el racismo se expresa de formas menos abiertas que en Estados Unidos o en algunos países de Europa. Por ejemplo, a través de las apreciaciones estéticas difundidas en los medios de comunicación y la publicidad; las relaciones interpersonales, familiares o de compadrazgo; la “buena presentación” exigida en algunos puestos de trabajo; etc. El racismo institucional ejercido en contra de las personas indígenas o de tez negra limita ampliamente sus oportunidades educativas y laborales, puesto que “a los distintos rasgos fenotípicos o adscripciones identitarias se les atribuye, en los más diversos espacios institucionales, potencialidades diferenciadas para los logros sociales” (París, 2002, p. 290).

En México el racismo se perpetúa, además, mediante el uso de refranes y expresiones cotidianas, tales como “siempre existe un prietito en el arroz” o “está prieto, pero es bonito”¹ (Velasco & Baronnet, 2016). De acuerdo con la Encuesta Nacional de Discriminación (INEGI, 2017) el 20,2 % de la población de más de 18 años en México declaró haber sido discriminada en el último año. En contraste, el 24,2 % de la población indígena de 12 a 29 años afirmó haber sido discriminada al menos una vez en los últimos cinco años y un 75,6 % considera que las personas indígenas son poco valoradas por la mayoría de la gente. Aunado a ello, de los diez millones de personas indígenas que habitan en México, el 49,3 % percibe que sus derechos son poco o nada respetados. Entre los factores ligados a la discriminación de personas indígenas se encuentran la falta de empleo (20,9 %), falta de recursos económicos (16,1 %) y falta de apoyo del Gobierno en programas sociales (29,2 %).

Debido a que el racismo es un aprendizaje sociocultural con múltiples implicaciones, se vuelve necesario analizar su estructura y funcionamiento en contextos particulares, con la finalidad de proponer estrategias de intervención que permitan reconstruirlo y disminuir la violencia que le acompaña. Dentro del sistema educativo, la enseñanza e integración del aprendizaje de los derechos humanos ayuda a que las actitudes y prejuicios racistas sean desarticulados, especialmente en los niveles de educación básica.

En la actualidad existen diversos enfoques de intervención educativa que están diseñados

¹ Expresión utilizada para describir el tono de piel moreno de un recién nacido.

para enseñar a estudiantes, desde primaria hasta bachillerato, acerca de los problemas relacionados con la violencia y cómo poder prevenirla. Dichos programas se basan en aquellas evidencias que demuestran prevenir o reducir el comportamiento agresivo y violento, tales como: autoconsciencia y educación emocional, autopercepción y autoestima, habilidades prosociales, trabajo en equipo y estrategias para la resolución de conflictos y problemas sociales (Abrego, 2009; Bahajin, 2018; Baquedano & Echeverría, 2013; Cabezudo, 2013; Duarte, 2015; Flook, *et al.*, 2015; Loredó *et al.*, 2008). Con ello también se busca reducir los daños asociados a la violencia, puesto que muchos estudiantes provienen de entornos que la ejercen y ya la han normalizado.

En el caso del racismo la violencia se ejerce a través de una combinación de estructuras institucionales y prácticas sociales que rechazan el trato igualitario de las personas en función de prejuicios asociados al color de piel u otras características físicas (tipo de ojos, cabello, nariz, labios, etc.), o de prejuicios culturales. Diversas investigaciones revelan que la percepción de los niños sobre las diferencias raciales y el impacto físico y emocional del racismo en sus vidas comienzan a una edad muy temprana (Tatum, 2003; Winkler, 2009). Múltiples estudios documentan las formas en que los niños de temprana edad se dan cuenta de las diferencias raciales y señalan que, ya desde el preescolar, los niños excluyen del juego y otras actividades a sus compañeros con fenotipos diferentes (Winkler, 2009).

Tanto el ambiente escolar como el familiar desempeñan un papel crucial en la construcción de identidades raciales positivas o negativas en los niños pequeños. En la cotidianidad de las aulas, los maestros representan un modelo a seguir en el desarrollo de actitudes respetuosas, sanas y positivas sobre las diferencias y similitudes que los niños tienen con sus compañeros. Aquellos profesores que intencionalmente toman en cuenta y reafirman las identidades raciales de los niños en sus planes de estudio, generan beneficios en el crecimiento y aprendizaje de sus alumnos en muchos dominios de su desarrollo (Ladson-Billings, 2009; Wright *et al.*, 2015).

En contraste, el pensamiento egocéntrico que caracteriza a los niños los lleva a creer que una persona agredida tiene la culpa de la agresión o es responsable de las acusaciones que se levantan en su contra. Por ello, es muy importante que los niños comprendan que la violencia generada por el racismo no es culpa de las víctimas y sean capaces de reconocer y afrontar estos problemas desde muy

temprana edad. Para fomentar el desarrollo positivo de la identidad racial es fundamental enseñarles dónde y cómo se estructura la injusticia y desigualdad en nuestras sociedades. Al adquirir este conocimiento y las habilidades para cuestionar estos sistemas de creencias, los niños pueden convertirse en agentes de cambio ante la desigualdad e injusticia en su entorno inmediato, promoviendo una sociedad más equitativa para todos.

Hoy en día crear espacios seguros para que los niños exploren temas relacionados con el racismo y la xenofobia es más importante que nunca, en particular tomando en cuenta el clima político y cultural que la COVID-19 ha generado en el mundo. La violencia en contra de las personas de tez negra o de origen asiático se presenta cada vez con mayor frecuencia y continúa aumentando en intensidad (Pitts, 2016; Harvey, 2017; Poon, 2017). Como formadores principales, los padres y docentes tienen la responsabilidad de enseñar y aprender con los niños acerca de los problemas raciales y sus consecuencias (Delpit, 2012; Derman-Sparks *et al.*, 2015; Ramsey, 2015). Las instituciones educativas, en colaboración con los padres de familia, ejercen un papel primordial en la construcción de las representaciones mentales, actitudes y conductas positivas en la convivencia entre los niños: al enseñar el respeto a las diferencias entre seres humanos, se reconocen, validan y aceptan las diferencias en uno mismo.

De acuerdo con lo anterior, el Cuerpo Académico 330 de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, mediante el proyecto de investigación “Prevención de la violencia: educando para una cultura de paz a través de la participación social” llevó a cabo la presente investigación con el objetivo de analizar la percepción y las creencias asociadas a las diferencias de fenotipos, creencias y culturas en niños de diez a doce años y proponer estrategias de intervención que contribuyan a disminuir la violencia asociada al racismo en entornos escolares. Los niños que participaron en este estudio habitan en tres comunidades de la región sureste de México, en el estado de Puebla, localizado a 113,37 km² de la Ciudad de México.

La decisión de incluir estas tres comunidades en el estudio se basa en la participación, tanto de la población como de las escuelas, en trabajos previos realizados por el equipo de investigación, cuyos temas incluyen: prevención de la violencia, educación ambiental, transmisión oral de valores, territorio e identidad. Otro factor a considerar fue la cercanía entre las comunidades, que se encuentran a una distancia

2 Distancia calculada con la herramienta “medir distancia” en Google Maps.

máxima aproximada de 13,40 km³, lo que favorece encontrar ciertas características socioculturales similares: dos comunidades pertenecen al ámbito rural y entre sus principales actividades económicas está la agricultura, en tanto que la otra comunidad se localiza en una pequeña población semiurbana; en cuanto al idioma, en las tres comunidades es posible encontrar hablantes de lenguas indígenas como el náhuatl, totonaco, mazateco o zapoteco, si bien el grado de cercanía de los niños con la lengua ha decrecido (Valencia, 2018).

El proyecto mencionado, conocido como “Cultura de Paz”, ha establecido lazos con estas y otras comunidades en México, Estados Unidos, Canadá y Holanda desde el año 2000. Sus programas educativos extramuros se dirigen a niños, mujeres y personas de la tercera edad, y tienen como finalidad promover la transformación social por medio de la educación y el fortalecimiento de una cultura de paz. Las bases teóricas se sustentan en los cuatro principios de *Humane Education*: estar bien con el sí mismo, saber convivir con los demás, el respeto hacia los animales y otras formas de vida y el cuidado del medio ambiente. Además, gracias a la contribución de uno de los fundadores del proyecto de “Cultura de Paz”, indígena originario del pueblo Lakota, se retoma la sabiduría de la Nación Sioux (Lakota) mediante las doce virtudes fundamentales: sabiduría, generosidad, compasión, valentía, amor, verdad, sacrificio, perseverancia, fortaleza, gratitud, humildad y respeto.

Método

La metodología corresponde a un enfoque cualitativo de diseño etnográfico, descrita por Hernández *et al.* (2014) como aquella que se enfoca en comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes dentro de su contexto, tomando como referencia su historia, evolución, estructura, interacciones, lenguaje, reglas, normas, patrones de conducta y cosmovisión.

La selección de la muestra fue por conveniencia, y corresponde a alumnos de 5° y 6° grados de educación primaria, cuyo rango de edades va de los diez a los doce años. El trabajo de campo se ejecutó de agosto de 2018 a enero de 2019, y durante esta etapa se contó con la participación de becarios e investigadores del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), No. IG300218 “Educación Básica, Racismo y Xenofobia en México”; así como de alumnos de

servicio social y prácticas profesionales pertenecientes al proyecto de Cultura de Paz.

Como instrumentos se utilizaron dos ejercicios: “Selección de amigos” y “Cuentos”. El primero se tomó del manual *Talleres de autoconciencia*, que forma parte de las actividades compartidas dentro del proyecto PAPIIT-UNAM por la Dra. Verónica Escalante Tovar, directora general de la Fundación Share. Este ejercicio consiste en pedirle a los niños que elijan, dentro de dos series de fotografías, a dos niños y dos niñas de quienes les gustaría ser amigos y escriban en dos o tres palabras sus motivos. Posteriormente se les pide lo mismo sobre quienes no desearían tener como amigos.

En las fotografías referidas aparecen niños y niñas de una edad similar a los niños que participaron en el estudio. Los diferentes fenotipos son: güeros⁴ con cabello rubio y ojos almendrados claros; morenos con cabello negro y ojos oscuros, ya sean almendrados o asiáticos; y negros con cabello negro ensortijado y ojos oscuros, que pueden ser prominentes o almendrados. Algunos niños y niñas aparecen serios y otros sonriendo.

La segunda actividad, “Cuentos”, se adaptó de una investigación previa realizada por Hartog *et al.* (2005), en la que se abordan las representaciones sociales relacionadas con el color de la piel y sus implicaciones sociales. En el ejercicio hecho en esta ocasión, se pidió a los niños que escribieran un cuento con un inicio determinado. Los personajes podían ser niños o niñas de diez años, y tanto el tema como el desarrollo estaban abiertos a su imaginación. Además, se les pidió que lo ilustraran. En cada grupo el inicio del cuento fue diferente, como se aprecia en la tabla 1.

Tabla 1.
Inicios de los cuentos

Número	Inicio del cuento
1	Había una vez un/a niño/a que sufría mucho...
2	Había una vez un/a niño/a güero/a y otro/a moreno/a...
3	Había una vez un/a niño/a rico/a y otro/a pobre...

Fuente: elaboración propia.

Al término de las actividades se efectuó una discusión grupal sobre el racismo, xenofobia y discriminación. En ella se cuestionó el origen de las representaciones sociales acerca de personas con un fenotipo, creencias o culturas diferentes a los del grupo; el cómo estas representaciones afectan

3 Medición hecha con la herramienta “medir distancia”, en *Google Maps*.

4 En algunos países como México, el término güero se utiliza para referirse a personas con fenotipo de piel blanca.

las relaciones que se establecen con otras personas y se enfatizó la importancia que tiene la empatía al conocer a otra persona. El número de niños y niñas participantes en cada actividad se muestra en la tabla 2.

El análisis de datos del ejercicio “Selección de amigos” se realizó mediante bases de datos creadas en Excel 2019, con las cuales se estableció la frecuencia con la que los niños eligieron a quienes desearían o no tener como amigos; así como los campos semánticos sobre sus motivos: color de piel, cabello y ojos, principalmente.

Tabla 2.
Número de niños y niñas participantes en cada actividad

Actividad	Niñas	Niños	Total
Selección de amigos	115	117	232
Cuentos	76	77	153

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3.
Niñas y niños que deseo como amigos

Niñas que deseo como amigas		
Frecuencia	Descripción	Motivos de la elección
150	Niña güera de cabello lacio, rubio y largo; ojos almendrados claros y expresión facial seria	Rubia Güera, blanca Ojos: azules, verdes Cabello: color, peinado, café Es muy bonita, es hermosa, es guapa Amigable Sonrisa Buena onda, agradable, es buena Feliz, alegre Tranquila, seria
121	Niña güera de cabello rizado, rubio y largo; ojos hundidos claros y sonrisa corta	Rubia Güera, güerita Ojos: azules, rasgados Cabello: claro, peinado Es bonita, es linda, es guapa, es hermosa Sonrisa Alegre, divertida, le gusta jugar, feliz Amigable, amistosa, buena amiga Buena Inteligente
Niños que deseo como amigos		
159	Niño güero de cabello lacio, rubio con corte tipo paje; ojos hundidos claros y sonrisa amplia	Güero, de piel muy blanca, muy güerito Rubio Ojos: azules Agradable, buena onda, muy genial, buena onda Cabello: largo, como fleco, lacio, castaño Es amable, muy amable, educado Alegre, feliz Sonriente Es guapo, bonito, lindo Divertido, gracioso, juguetero
95	Niño moreno de cabello lacio, negro y corto; ojos almendrados oscuros y expresión facial seria	Cabello: corto, suave, peinado, negro, rizado Güero, moreno, morenito Buen amigo, amigable, carismático, buena onda Ojos: negros, chicos, castaños, cafés Honesto, sincero, de confianza Se ve serio Buena persona, amable, bueno Humilde Su estilo, su forma de vestir Es casi como yo

Fuente: elaboración propia.

Los cuentos fueron transcritos y escaneados para facilitar su análisis, retomando las categorías establecidas por Hartog *et al.* (2005): características físicas, actividades, carácter, entorno familiar, condición económica, procedencia, actitud hacia *el otro*, trato de *los otros*, sucesos, estrategias de afrontamiento, origen del cambio y moralejas.

Resultados

En la actividad “Selección de amigos” se establecieron las dos frecuencias más altas para cada categoría: niñas/os que deseo como amigas/os, niñas/os que no deseo

como amigas/os. Los resultados de las dos primeras categorías se muestran en la tabla 3. Los motivos de la elección se organizaron en campos semánticos conforme a la frecuencia con que fueron mencionados, en la tabla se presentan de mayor a menor.

De acuerdo con los datos obtenidos, los niños y niñas preferirían hacerse amigos de niñas güeras, ojos claros y cabello largo y rubio; a quienes les asocian características como el ser bonita, amigable e inteligente. En los niños también se elige en primer término a un amigo de tez clara, ojos claros y cabello rubio, en segundo lugar, se prefiere a niños morenos, de cabello negro y ojos oscuros, parecidos a los niños que participaron en el estudio.

Tabla 4.
Niñas y niños que no deseo como amigos

Niñas que no deseo como amigas		
Frecuencia	Descripción	Motivos de la elección
81	Niña negra de cabello ensortijado, negro y corto; ojos prominentes oscuros, labios gruesos y expresión facial seria	Es negra, negrita, morena, no me gustan las negras Cabello: no tiene, muy esponjoso, poco pelo Es mala, mala gente, no es buena Ojos: negros, feos Se ve enojada, muy enojona Agresiva, ratera Su cara: nariz, cejas, labios Fea, no está bonita Aburrida, de mal humor, no se ve divertida
80	Niña morena de cabello rizado negro y corto; ojos asiáticos oscuros, cara redonda y expresión facial seria	Morena Cabello: suelto, negro, corto, despeinado Ojos: oscuros, negros, cafés, mirada Enojada, se enoja Es muy mala, mala, mala persona Muy triste, no se ve feliz, no es alegre Presumida Seria, muy seria Poco inteligente Es pobre
Niños que no deseo como amigos		
97	Niño negro de cabello afro, negro y largo; ojos separados oscuros, labios gruesos y expresión facial seria	Cabello: trenzado, negro, chino*, largo, despeinado Moreno, negro, morenito Malo, muy malo, nada bueno Ojos: chinos, negros, cafés, no bonitos Es muy grosero, grosero Muy enojado, enojón, se va a enojar Serio, muy serio No es gentil, nada amable, no comparte Pega, se ve agresivo Se ve que no tiene sentimientos
66	Niño güero de cabello rizado, rubio y corto; ojos hundidos claros y expresión facial seria	Se va a enojar, enojón Muy grosero, grosero Se ve malo, ratero Aburrido Triste, no es feliz Es como los ricos Rebelde Mal pensado No confiable Güero

Fuente: elaboración propia.

* En México, se le dice “chino” a una persona que tiene el cabello muy rizado.

Al niño güero se le atribuye el ser agradable, amable y feliz; en tanto que al niño moreno se le describe como amigable, honesto y humilde.

Existen además algunas particularidades en las respuestas correlacionadas con el sexo de los participantes. Las niñas mencionan que las niñas seleccionadas son inteligentes, responsables y pueden ayudarlas siempre; a los niños los eligen por ser guapos, sentir que pueden ayudarlas y porque “pueden ser nuestros novios”. Los niños tienden a describir a las niñas como hermosas, sensuales, humildes y cariñosas; en tanto que con los niños se refieren a su forma de vestir, país de origen y personalidad.

Por otra parte, los resultados de las categorías “niñas que no deseo como amigas” y “niños que no deseo como amigos” se muestran en la tabla 4.

En contraste con los resultados anteriores, los niños y niñas refirieron que no deseaban como amigas a niñas negras o morenas, de cabello corto y ojos negros, a quienes asociaron características como el ser malas, agresivas, rateras o poco inteligentes. En cuanto a los niños, eligieron en primer término a un niño negro, de cabello trenzado y ojos oscuros, de quien mencionaron que era malo, grosero, enojón y agresivo, llegando incluso a mencionar que “no tiene sentimientos”. En segundo lugar, escogieron a un niño güero y rubio, en sus motivos abordan características como: enojón, grosero, malo, ratero y mal pensado, al que, además, relacionan con “los ricos”.

En esta categoría también se observaron particularidades correlacionadas con el sexo de los participantes. Las niñas rechazaron a las niñas de las fotografías por considerar que eran pobres, poco inteligentes o que se pintan mucho; de los niños mencionaron que podían lastimarlas y no les era

agradable su forma de vestir. Por otra parte, los niños no deseaban ser amigos de niñas que consideraban que no jugarían con ellos o que no obedecen a las personas, de los niños que no querían como amigos dijeron que eran rateros y no obedecen a sus padres.

En la actividad de “Cuentos” el análisis de datos se realizó mediante las variables de sexo y distribución de los personajes de acuerdo con los inicios proporcionados, como se observa en la tabla 5.

En los tres cuentos los niños tienden a elegir personajes de su mismo sexo. Con relación al cuento uno, que indaga los motivos por los cuales sufren los niños, en una escuela se encontró que ningún niño eligió como personaje a una niña, en contraste, en otra escuela siete niños eligieron a una niña como personaje. El 77% de las niñas prefirieron niñas como personajes.

En el cuento dos, que refleja como característica principal el tono de piel, las niñas eligieron más a niñas güeras como personajes, el segundo personaje podía ser una niña o un niño morenos. Los niños escribieron más sobre niños güeros, sin embargo, pocas veces elegían como segundo personaje a niñas güeras o morenas, con frecuencia prefirieron escribir solo sobre un niño güero o moreno.

En el cuento tres, que aborda el estatus social, los niños y las niñas tienden a elegir personajes ricos que tengan su mismo sexo; el segundo personaje de los niños suele ser también un niño. En el caso de las niñas es frecuente que escriban sobre un niño rico y una niña pobre. Cuando los participantes escribieron solo sobre un personaje, los niños eran ricos y la niña pobre. En este cuento, destaca el hecho de que un niño escribiera sobre cuatro personajes, equilibrando las categorías de género y estatus social.

Tabla 5
Distribución de niños, niñas y personajes

Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3	
Niñas: 22	Niños: 35	Niñas: 34	Niños: 19	Niñas: 20	Niños: 23
Personajes	Total	Personajes	Total	Personajes	Total
Niña	27	Niña güera y niña morena	15	Niña rica y niña pobre	6
Niño	30	Niña güera y niño moreno	14	Niña rica y niño pobre	6
		Niño güero y niña morena	8	Niño rico y niña pobre	13
		Niño güero y niño moreno	6	Niño rico y niño pobre	14
		Solo niña güera	1	Solo niño rico	2
		Solo niña morena	1	Solo niña pobre	1
		Solo niño güero	4	Cuatro personajes: niño y niña ricos, y niño y niña pobres	1
		Solo niño moreno	4		

Fuente: elaboración propia.

En el cuento uno, los motivos por los cuales sufren los personajes pertenecen principalmente a dos ámbitos: familiar y escolar. En el entorno familiar los personajes se enfrentan a la violencia física en contra de ellos: “sus papás le pegan mucho”; peleas entre sus padres y enfermedades como el cáncer, dolor de estómago, acné o problemas visuales. La muerte también está presente en sus historias, sobre todo porque los padres han fallecido o un perro al que querían mucho.

En el ámbito escolar los personajes sufren debido al *bullying*⁵ que ejercen contra ellos por ser pobres, pequeños o tímidos. La discriminación se presenta principalmente por el color de piel: “lo discriminaban porque era morenito”. En las historias destaca el hecho de que los papás no escuchan cuando sus hijos les dicen que no quieren ir a la escuela; y que tanto los padres como las maestras no conocen que los niños son víctimas de *bullying* hasta que son golpeados gravemente o la directora de la escuela se lo dice. En una de las historias en las que el personaje sufría *bullying* el autor escribe: “hasta un día se quiso matar, el niño se quería matar”.

Las expresiones de *bullying* y discriminación tienen un amplio rango. En ambos casos la violencia verbal se expresa a través de burlas, amenazas, groserías o mediante palabras que los personajes utilizan con la intención de insultar al otro: pobre, cuatro ojos, gordo o pelona. La violencia física comprende el empujar, golpear y amarrar y tapar la boca. Los maltratos también incluyen el no querer jugar con los personajes, quitar el dinero, quitar o tirar la comida, quitar los lentes y dejarles solos. Todas estas expresiones se dan en su mayoría entre personajes que son “amigos” y solo algunas veces provienen de las maestras. Existen además algunas autoagresiones: causarse una enfermedad grave para cambiar el tono de piel o caminar hacia un hoyo para solucionar los problemas.

Se observó una correlación entre el sexo de los personajes y los motivos por los cuales sufren. Los niños de los cuentos sufren principalmente por ser pobres, ser maltratados físicamente por sus papás y de *bullying* en la escuela. En las historias las niñas sufren por ser pobres y huérfanas; porque sus papás “la querían vender” o la ponen a trabajar; y porque enfrentan una enfermedad. En estos casos, es frecuente que los personajes dibujados sean de tez morena, como se aprecia en la figura 1.



Figura 1. Color de piel de los personajes que sufren en los cuentos. La mayoría de los personajes que sufren son de tez morena.

Fuente: dibujos elaborados por un niño de 10 años y una niña de 10 años, respectivamente. Ambos fueron participantes del estudio, habitantes de una comunidad semiurbana (2019).

En las historias del cuento uno los personajes son descritos como: flaco, morenito, no tenía pies ni manos, “poco chico de estatura”, poco o muy inteligente, obediente, que no pega, tímido y bueno. Por lo general viven en el campo: “comen nopales, frijoles o lo que traían del campo”, algunos otros viven en el bosque. Las familias suelen estar estructuradas por mamá, papá y varios hijos. La violencia intrafamiliar se presenta mediante peleas entre los padres, groserías, alcoholismo, infidelidad por parte del padre y golpes hacia los niños y la madre. En uno de los cuentos se narra cómo un papá le arroja una plancha a un niño que intenta proteger a su mamá. En los cuentos los niños trabajan obligados por sus papás o para ayudar a su mamá a cuidar a sus hermanos más pequeños.

Cuando los niños narran sus historias suelen hacer referencia a que los agresores viven en entornos violentos, siendo esta la causa de su agresión contra el personaje principal. Por eso muchas veces resuelven el problema cuando ambos hablan y se vuelven amigos. Otros problemas se solucionan cuando sus amigos o alguien más los defiende, o bien con la partida de un personaje: ya sea que el padre agresor abandone el hogar o que los niños decidan irse a un lugar donde los traten mejor. En una de las historias la niña parte a una isla llamada “no al *bullying*” y después regresa a enseñarle a sus antiguos compañeros que el *bullying* no es bueno. Pocos problemas se resuelven contando a los padres lo que sucede, pidiendo limosna o buscando dinero.

Los principales agentes de cambio en las historias son los niños y niñas por sí mismos, ya sea en el presente o al momento de crecer; los padres de familia, en especial la madre; o un personaje que solo aparece en ese momento: una mujer, un señor, un vecino o un perro.

⁵ También conocido en español como acoso escolar. En esta investigación se utiliza el término en inglés para respetar la forma en que los niños expresaron este fenómeno.



Figura 2. Características físicas y condición económica de los personajes. Dibujo sobre las diferencias entre personas ricas y pobres.

Fuente: Dibujo elaborado por una niña de 11 años, participante del estudio y habitante de una comunidad semiurbana (2019).

En los cuentos que los niños leen es frecuente que se presente una moraleja, por ello, cuando los niños escriben sus propios cuentos presentan también enseñanzas para sus lectores, entre ellas se encuentran: a los que son malos y hacen *bullying* les va mal; los problemas se pueden resolver hablando, se es más feliz sin violencia, “no al *bullying*” y “no hay cosa más linda en el mundo que pedir perdón y arrepentirse”.

En los cuentos dos y tres se observa una conjunción entre las características físicas y la condición económica de los personajes, como se aprecia en la figura 2.

En el 82 % de los cuentos las niñas y niños güeros son ricos y las niñas y niños morenos son pobres. Las características de los personajes expresadas por los niños con mayor frecuencia se presentan en la tabla 6.

Tanto las niñas como los niños morenos son presentados como víctimas de discriminación, no obstante, las estrategias de afrontamiento son muy distintas: las niñas lloran y se aíslan, en tanto que a los niños no les importa ser discriminados.

Tabla 6. Características de los personajes expresadas por los niños

Niña güera	Niña morena	Niño güero	Niño moreno
Muy bonita, alta, delgada y de pelo negro	Morenita, negra, morena clara, chaparra	Piel blanca, alto, rubio, pelo negro, ojos azules, flaco, fuerte, guapo	Morenito, moreno, chaparro, feo, pelo café, gordo, chico, flaco
Envidiosa, no habla mucho, mala, no es amistosa, presumida	Muy triste, llora, envidiosa, enojona, siente frío	Feliz, explorador, valiente, optimista, protector, presumido, inteligente	Triste, llora, tímido, se siente mal, alegre, amable, bondadoso, inteligente
Tiene amigos ricos	Le gusta la naturaleza, planta árboles, deja libres a los animales	No va a la escuela, trabaja haciendo labores domésticas	Tiene muchos amigos, le gusta convivir
Daña a otros	Pobre	Rico	No sabe leer
Va a la escuela	Muere de hambre	Tiene todo: juguetes y comida	Pobre
Rica, adinerada	Usa trapos como ropa, no tiene huaraches	Come en restaurantes	Apenas tiene qué comer
Come feliz con su familia	Es huérfana, no tiene casa, vive sola	Tiene buena vida	Su mamá murió
Tiene su propio dormitorio	Está sola, quiere ser rica	Roba	Usa ropa vieja y desgastada
Usa vestidos	La discriminan		No tiene casa, no le gusta hacer tareas domésticas
			No le importa ser discriminado, así nació y no se preocupa por eso
			Le gusta robar el dinero

Fuente: elaboración propia.

También son los niños morenos quienes se preguntan por qué las niñas son güeras o quienes se sienten mal cuando los niños ricos les dicen lo que tienen. Los niños güeros y morenos roban, si bien solo en el caso de los niños morenos se especifica que roban dinero y que la acción es gratificante.

En varios cuentos los personajes inician siendo amigos, pero el conflicto surge cuando alguna familia les prohíbe verse por ser diferentes. Por lo general son los personajes morenos o pobres quienes son rechazados, aunque ninguno de los dos amigos entienda ni comparta la opinión de los adultos: “¿qué hace ese niño aquí? [...] No, ese niño se va de aquí”, “mi familia no me deja platicar con gente como tú”. Otros conflictos surgen al tratar de robar, por enfermedades como el cáncer, la muerte de los padres o porque les gustaría ser novios o novias de alguien a quien consideran diferente.

El 76% de los niños güeros y ricos rescatan a sus amigos o solucionan sus problemas invitándolos a comer, regalándoles cosas y dinero. Las niñas pobres suelen ser adoptadas por las familias ricas y al crecer se casan con su amigo rico. Otras formas de solucionar los problemas incluyen el que los personajes jueguen y reconozcan sus similitudes, el descubrir que son hermanos o el encontrar dinero y hacerse ricos. También es frecuente que los personajes se alejen de sus amigos y esperen a crecer o encontrarlos en otro lugar para continuar su amistad. Solo en un cuento el niño rico habla con su mamá para explicarle que el niño pobre es su amigo.

En estos cuentos se presentan moralejas como: “no es bueno burlarse de otra persona por su color”, “dile no a la discriminación”, “di no a la violencia” y “todos somos iguales somos seres humanos!”. En la figura 3 se aprecian algunas de ellas.

Discusión

Las relaciones humanas son complejas y están influenciadas por sistemas de creencias que van más allá de un solo individuo. Explorar la forma en la que el racismo, xenofobia u otras formas de discriminación se expresan en contextos particulares permite cuestionar y comenzar a cambiar estas creencias desde lo cotidiano. Para ello resulta necesario tener presentes diferentes niveles de intervención: personal, grupal y social.

Por ejemplo, durante la actividad de “Selección de amigos” los niños tendían a relacionar las imágenes con sus propios compañeros, a veces lo hacían jugando, pero en algunas ocasiones fue con la intención de molestar a alguien. En uno de los grupos un niño le dijo a otro que se parecía al niño negro y este empezó a llorar diciendo: “siempre me hacen *bullying* por el color de mi piel”. En ese momento se paró la actividad y se habló acerca de las emociones que experimentamos cuando vemos a alguien “distinto” a nosotros y de cómo nos sentimos cuando nosotros somos “los distintos”. Para los niños es común sentir miedo cuando ven a alguien diferente, los ejercicios de empatía les ayudan a encontrar las similitudes que tienen con otras personas. Al término de esta intervención el niño que había molestado a su compañero se disculpó con él.

Siguiendo una metodología de investigación-acción que posibilita intervenir de manera reflexiva:

- a) algo sucedió: algunos niños no escucharon el comentario, pero comenzaron a prestar atención;

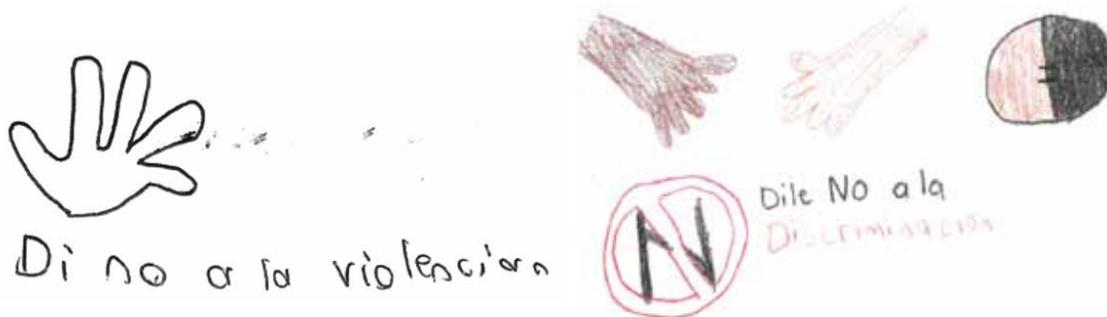


Figura 3. Moralejas de los cuentos.

Fuente: Dibujos elaborados por un niño de 11 años y un niño de 10 años, respectivamente. Ambos fueron participantes del estudio, habitantes de una comunidad rural y una semiurbana (2019).

- b) eso que sucedió no es aceptable y es importante: pocas veces un comentario hace que todo el grupo detenga sus actividades; y
- c) los sentimientos del niño agredido importan

Al brindar un espacio seguro para que el niño agredido expresara sus sentimientos, se abrió la posibilidad de que otros niños comentaran y reflexionaran acerca de sus propias experiencias. Tratar el tema de manera generalizada evita señalar únicamente al niño agresor, reconociendo el racismo como un problema social que daña a las personas. El hecho de que el niño agresor se disculpe le hace ver a los demás que la responsabilidad de la agresión no es del niño agredido y que es posible pensar y actuar de manera diferente.

Abordar el tema del racismo con los niños requiere múltiples estrategias, entre ellas, el promover interacciones con personas de diversas características físicas, sociales y culturales. La convivencia en entornos seguros y abiertos al diálogo facilita que los niños no solo perciban las diferencias, sino las similitudes que tienen con otros, lo cual suele ser de gran ayuda para contrarrestar los estereotipos sociales. Como se aprecia en los resultados obtenidos en los cuentos, los niños tienden a hacerse amigos de otros niños y es hasta que los adultos rechazan a su amigo, cuando ellos también lo hacen. En algunos cuentos los niños perseveran en su amistad, principalmente esperando crecer para reencontrarse con su amigo.

Por otra parte, es posible que hablar de “raza” y racismo nos incomode personal o socialmente, no obstante, hoy en día guardar silencio con respecto a los actos racistas significa colocarnos del lado del agresor y validar un sistema de creencias opresor. Ser educador es una profesión que, al igual que la crianza de los hijos, exige poner en primer plano a los niños y dejar de lado la comodidad que podría suponer el no hacer o decir nada. Los maestros desempeñan un papel crucial para ayudar a los estudiantes a hablar abiertamente sobre las raíces históricas y las manifestaciones contemporáneas de la desigualdad social y la discriminación, en todas sus formas.

Integración de resultados

Hoy más que nunca es de gran importancia enseñar cómo abordar temas como las ventajas sociales de algunas personas —en su mayoría de tez blanca—, la violencia policial, la desigualdad económica y el encarcelamiento masivo. No se trata de etiquetar a

ciertos grupos como “los malos”, sino de enseñar a tolerar y respetar las diferencias. Esto requiere tener el valor y la habilidad para crear espacios abiertos que inviten a los niños a participar en conversaciones críticas y constructivas, lo cual exige ser constantes, contar con práctica e implementar diversas estrategias de comunicación.

Dentro del ambiente familiar, es fundamental que los papás y adultos presentes hablen con los niños abierta y honestamente sobre el racismo, de esta manera, los niños contarán con las palabras y el lenguaje necesario para comprender tanto las diferencias fenotípicas entre las personas, como las diferencias más reales y vívidas que existen bajo la superficie. Hablar de los privilegios y poder atribuidos socialmente a personas de tez clara, y de la construcción de una identidad racial basada en el color de la piel, es un paso necesario para trabajar por la igualdad y justicia para todas las personas, sin importar el color de su piel.

Como se evidenció en los cuentos escritos por los niños, los adultos a su alrededor, ya sean profesores, padres de familia o personas de su comunidad, representan un agente de cambio capaz de frenar los actos de racismo y discriminación. Para ello es central observarse a sí-mismo e identificar aquellos sentimientos, pensamientos, actitudes o conductas asociados al racismo de los cuales uno ha sido víctima o bien, que ha dirigido hacia otros.

A continuación, se presentan algunas sugerencias que los papás, maestros u otros adultos miembros de una comunidad pueden llevar a cabo o tomar como base para concientizar sobre el racismo:

- Dar un buen ejemplo al mostrar respeto por los demás a través de acciones, actitudes y comentarios.
- Organizar foros o encuentros para examinar posibles fuentes de intolerancia y violencia de odio en la comunidad con la intención de generar propuestas sobre acciones preventivas.
- Fomentar la aplicación de la ley para recopilar estadísticas de delitos de odio y ponerlas a disposición del público.
- Aumentar la conciencia pública de que los incidentes motivados por prejuicios son crímenes y deben ser reportados a la policía.

- Apoyar la capacitación para identificar y responder a delitos motivados por prejuicios para la policía y los departamentos del estado.
 - Tras obtener la aprobación de la agencia de aplicación de la ley investigadora, limpiar cualquier grafiti que contenga prejuicios o declaraciones racistas. Como alternativa, se puede pintar un mural celebrando la diversidad de la comunidad.
 - Trabajar con escuelas, empresas o grupos comunitarios para patrocinar concursos de diversas expresiones artísticas que aborden temas relacionados con el racismo, xenofobia y discriminación, como pueden ser “Cómo los delitos relacionados con prejuicios perjudican a nuestra comunidad”, “Nadie se queda fuera: justicia e igualdad para todos” o similares. Estas expresiones pueden ser ensayos, poesías, carteles, obras de teatro, murales, presentaciones de música o de danza, etc.
 - Ofrecer apoyo a los compañeros, vecinos o conocidos que hayan sido víctimas de un delito motivado por prejuicios.
 - Trabajar en conjunto con los jóvenes para crear un museo, pabellón o espacio –físico o virtual– dedicado a visibilizar a las personas de su comunidad que han sido víctimas de actitudes excluyentes resultantes del racismo, la xenofobia o los prejuicios y estereotipos. Este espacio puede incluir un diseño infográfico que haga visibles problemas sociales contemporáneos como la esclavitud de las personas de color; o dedicar una galería a las personas que han migrado a la comunidad y su riqueza cultural, entre muchos otros. Estos temas pueden ser vistos a través de los ojos de niños, jóvenes, adultos y personas de la tercera edad habitantes de la comunidad.
- Organizar eventos que promuevan la diversidad.
 - Informar incidentes de discriminación, crímenes o delitos de odio a padres y maestros.
 - Iniciar un programa de educación entre pares: enseñar a los niños más pequeños sobre la diversidad y el respeto a las diferencias.
 - Organizar un “Día de Respeto” o “Día de Diálogo” abierto a toda la comunidad en el que cualquier integrante pueda compartir estrategias para prevenir los delitos de odio.
 - Ser mentor de niños más pequeños utilizando sus talentos creativos para compartir mensajes positivos y prevenir la violencia, ya sea a través del canto, música, pintura, escritura, etc.
 - Comenzar programas de vigilancia de crímenes relacionados con el racismo dentro de la escuela o en la comunidad.
 - Abogar por la prevención de la violencia estableciendo un diálogo con los representantes del gobierno local y buscar espacios para divulgar propuestas antirracistas.
 - Ofrecer apoyo a compañeros de clase que hayan sido víctimas de un delito motivado por prejuicios.

Así mismo, los jóvenes también pueden tomar un papel activo al:

- Iniciar un programa de resolución de conflictos en su escuela.
- Saludar y conversar cordialmente con personas que puedan parecer diferentes de él o ella.
- Rechazar los estereotipos y prejuicios sociales.

Conclusión

Abordar el tema del racismo implica percibir el mundo desde la perspectiva del otro, es decir, desarrollar la empatía. Los ejercicios realizados evidencian los estereotipos y prejuicios actuales asociados al color de piel u otro fenotipo, así como las condiciones de pobreza o riqueza presentes tanto en los niños como en sus comunidades. No obstante, al mismo tiempo brindan un panorama acerca de las posibles soluciones, los principales agentes de cambio y la tendencia natural de los niños de ver más allá de las diferencias.

Referencias

- Abrego, M. (2009). *Propuesta de educación y cultura de paz para la ciudad de Puebla (México)* [Tesis doctoral, Universidad de Granada, Instituto de la Paz y los Conflictos]. Repositorio Institucional – Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/2161>

- Bahajin, S. (2018, septiembre-diciembre). La educación como instrumento de la cultura de paz. *Innovación Educativa*, 18 (78), 93-111. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-93.pdf>
- Baquedano, C., y Echeverría, R. (2013). Competencias psicosociales para la convivencia escolar libre de violencia: Experiencia en una primaria pública de Mérida, Yucatán, México. *Psicoperspectivas*, 12 (1), 139-160. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171025597010>
- Cabezudo, A. (2013, enero-abril). Acerca de una educación para la paz, los derechos humanos y el desarme: Desafío pedagógico de nuestro tiempo. *Educação*, 36 (1), 44-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84825694007>
- Centro Nacional de Prevención y Control de Lesiones. (2016). *Preventing Multiple Forms of Violence: A Strategic Vision for Connecting the Dots*. Centro Nacional de Prevención y Control de Lesiones. https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/Strategic_Vision.pdf
- Delpit, L. (2012). *Multiplication is for White People: Raising Expectations for other People's Children*. The New Press.
- Derman-Sparks, L., LeeKeenan, D., & Nimmo, J. (2015). *Leading Anti-Bias Early Childhood Programs: A Guide for Change*. Teachers College Press / National Association for the Education of Young Children.
- Duarte, J. (2015). *Informe técnico del proyecto de investigación. Modelo de prevención e intervención de la violencia escolar en Hermosillo*. Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora. <https://docplayer.es/12314312-Informe-tecnico-del-proyecto-de-investigacion.html>
- Feagin, J. (2006). *Systemic Racism: A Theory of Oppression*. Routledge.
- Flook, L., Goldberg, S., Pinger, L., & Davidson, R. (2015). Promoting Prosocial Behavior and Self-Regulatory Skills in Preschool Children Through a Mindfulness-Based Kindness Curriculum. *Developmental Psychology*, 51 (1), 44-51. <https://centerhealthyminds.org/assets/files-publications/FlookPromotingDevPsych.pdf>
- Gall, O. (2004). Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas sobre México. *Revista Mexicana de Sociología*, 66(2), 221-259. <http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/5991/5512>
- Hartog, G., Greathouse, L., & García, J. (2005). *Matices sociales del color de la piel en México: claroscuro sobre una realidad oculta*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Harvey, J. (2017, 14 de marzo). Are we raising racists? *The New York Times*. www.nytimes.com/2017/03/14/opinion/are-we-raising-racists.html
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2017). *Encuesta nacional sobre discriminación*. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/enadis/2017/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2020). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial (21 de marzo)*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/DISCRIMINAC_NAL.pdf
- Ladson-Billings, G. (2009). *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children* (2a ed.). Jossey-Bass.
- Liebel, M. (2017). Infancias latinoamericanas: civilización racista y limpieza social. Ensayo sobre violencias coloniales y postcoloniales. *Sociedad e Infancias*, 1, 19-38. <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCL/article/view/55646>
- Loredo, A., Perea, A., & López, G. (2008, julio-agosto). "Bullying": acoso escolar. La violencia entre iguales. *Problemática real en adolescentes*. *Acta Pediátrica de México*, 29 (4), 210-214. <https://www.medigraphic.com/pdfs/actpedmex/apm-2008/apm084e.pdf>
- París, M. (2002). Estudios sobre el racismo en América Latina. *Política y Cultura*, 17, 289-310. <https://www.redalyc.org/pdf/267/26701714.pdf>
- Pitts, J. (2016). Don't say nothing. *Teaching Tolerance*, 54. www.tolerance.org/magazine/tt54-fall-2016/feature/dont-say-nothing
- Poon, O. (2017). Our schools need to teach a fourth 'R': racial literacy. *Rewire News*. <https://rewire.news/article/2017/03/01/schools-need-teach-fourth-r-racial-literacy/>
- Ramsey, P. (2015). *Teaching and Learning in a Diverse World: Multicultural Education for Young Children* (4a ed.). New York, USA: Teachers College Press.
- Tatum, B. (2003). *Why Are All the Black Kids Sitting Together in the Cafeteria?: And Other Conversations About Race*. Basic Books.
- Valencia, M. (2018). "Esta boda de ahí viene, de los cerros, de los volcanes, de ahí es". *La boda Nealtican en contextos de asimilación cultural y desplazamiento del náhuatl de la región de Puebla* [Tesis de maestría, Universidad Mayor de San Simón]. <http://biblioteca.proeibandes.org/wp-content/uploads/2018/09/Tesis-Martha-Griselda-Valencia-S%C3%A1nchez.pdf>

- Velasco, S., & Baronnet, B. (2016). Racismo y escuela en México: reconociendo la tragedia para intentar la salida. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 7(13), 1-19. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5534/553458105019/553458105019.pdf>
- Winkler, E. (2009). Children are not colorblind: how young children learn race. *PACE: Practical Approaches for Continuing Education*, 3(3), 1-8. <https://inclusions.org/wp-content/uploads/2017/11/Children-are-Not-Colorblind.pdf>
- Wright, B., Counsell, S., & Tate, S. (2015). We're many members, but one body: fostering a healthy self-identity and agency in African American boys. *Young Children*, 70(3), 24-31. https://www.researchgate.net/publication/280610129_We're_Many_Members_but_One_Body_Fostering_a_Healthy_Self-Identity_and_Agency_in_African_American_Boys