



Título: *Naturalia solar*.
Autor: Conrado Domínguez Rodríguez
Técnica: mixta sobre arena
Dimensiones: 48 x 61 cm.
Año: 2010

DOMINGUEZ 2010m.-

Palabras que hieren. Experiencias subjetivas de racismo en una escuela indígena¹

Words that Hurt. Subjective Experiences of Racism in an Indigenous School

Autoras:

Carina Viviana Kaplan²
<https://orcid.org/0000-0003-3896-4318>

Elisa Martina de los Ángeles Sulca³
<https://orcid.org/0000-0003-0405-0729>

Recibido: 06/07/2023

Aprobado: 10/11/2023

DOI: <https://doi.org/10.53995/rsp.v15i1.1426>

Resumen

Este artículo presenta un análisis sobre las expresiones del microrracismo en el ámbito de una escuela secundaria albergue rural en Argentina. Por medio de entrevistas en profundidad realizadas a 16 jóvenes indígenas, se indagó sobre las formas de nominación en la sociabilidad escolar. Se identificó que las marcas corporales y la condición indígena y rural son cualidades racializadas que conllevan experiencias de dolor.

¹ Artículo de reflexión producto del Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP), programa financiado mediante una beca del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

² Postdoctora en Educación, Universidade do Estado do Rio de Janeiro; doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA); magíster en Ciencias Sociales y Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO); licenciada en Ciencias de la Educación, UBA. Miembro del programa de investigación Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Profesora titular ordinaria, cátedra de Sociología de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Profesora titular regular, cátedras de Sociología de la Educación y de Teorías Sociológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. kaplancarina@gmail.com

³ Doctora en Ciencias de la Educación, UNLP; becaria posdoctoral del CONICET, Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades; licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Salta (UNSa). Miembro del programa de investigación Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Profesora UNSa. elysulca@gmail.com

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.

Adjetivaciones tales como “negro”, “cara de india”, “bajado del cerro” operan de manera naturalizada en el trato cotidiano entre pares. Estas formas de clasificación social se reproducen en el ámbito escolar, estructurando relaciones de poder donde aquellos estudiantes que detentan una posición y una creencia de superioridad humillan e inferiorizan a otros por considerarlos de menor valía. Las manifestaciones del microrracismo constituyen un mecanismo eficaz en la producción de subjetividades negadas.

Palabras clave: racismo, violencia, convivencia, diversidad cultural, escuela secundaria.

Abstract:

This article presents an analysis of the expressions of microracism in the context of a rural hostel secondary school in Argentina. Through in-depth

interviews with 16 indigenous young people, the forms of nomination in school sociability were investigated. It was identified that body marks, indigenous and rural condition are racialized qualities that entail experiences of pain. Adjectives such as “black”, “Indian face”, “come down from the hill” operate in a naturalized way in everyday dealings between peers. These forms of social classification are reproduced in the school environment, structuring power relations where those students who hold a position and a belief of superiority humiliate and inferiorize others by considering them of lesser value. The manifestations of microracism constitute an effective mechanism in the production of denied subjectivities.

Keywords: racism, violence, coexistence, cultural diversity, secondary school.

Introducción

El abordaje del racismo en la escuela supone considerar los modos de sociabilidad entre estudiantes y las tipificaciones y adjetivaciones que utilizan en el trato cotidiano, las cuales, en muchos casos, adquieren una connotación negativa y tienen efectos desubjetivantes. Las expresiones del racismo, según Wieviorka (2009), se basan en la cultura, el cuerpo, la condición étnica y el origen social y contribuyen a sostener y reforzar una matriz de desigualdad. Identificar las formas de racismo en la vida escolar aporta a comprender cómo ciertos esquemas clasificatorios operan como mecanismos de autoclasificación y autoexclusión (Kaplan, 2022). Los sistemas de distinción y jerarquización social constituyen una dimensión simbólica de la desigualdad que incide en la construcción de autoimágenes deterioradas (Goffman, 1993). La falta de orgullo propio, la pérdida de confianza en sí mismo y de autorrespeto son algunos de los efectos subjetivos de este fenómeno.

En este marco surge el interrogante de cómo opera la matriz racista en el ámbito escolar. Los estudios socioeducativos sostienen que el racismo se expresa por medio del currículo, en cuanto legitimación de un saber en detrimento de otros (Kaplan y Sulca, 2022; Velasco y Baronnet, 2016), mediante prácticas y discursos de inferiorización en el trato cotidiano (Sulca, 2020; Placencia, 2008; Pazos, 2016; Aguayo y Piña, 2016) y por medio de los veredictos que los docentes elaboran sobre el rendimiento académico de sus estudiantes (Kaplan, 2008; 2016; Bourdieu y de Saint

Martin, 1998). Fonseca (2014) sostiene que la escuela “puede constituirse tanto en espacio racializado como en agente racializador” (p. 28) a través de sus prácticas y discursos. De allí la importancia de focalizar el análisis en las adjetivaciones y tipificaciones basadas en atributos corporales y culturales, en cuanto expresiones microrracistas que se entraman en la vida escolar (Kaplan y di Napoli, 2017).

Este artículo se enfoca en las cualidades racializadas de los estudiantes en la sociodinámica de una escuela secundaria albergue rural en Argentina. El estudio socioeducativo, de tipo cualitativo, se basa en un corpus de 16 entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes pertenecientes al pueblo indígena Tastil de la provincia de Salta en Argentina. En primera instancia, se desarrollan discusiones teóricas en torno al fenómeno del racismo y su relación con la desigualdad social. En segundo lugar, se socializan los resultados de la investigación y el análisis elaborado desde una perspectiva de la sociología de la educación crítica. Finalmente, se presentan reflexiones finales en torno a las expresiones de los microrracismos en la escuela y los efectos en las subjetividades estudiantiles.

Metodología

Se recuperan los aportes de Elias y Scotson (2016) para argumentar que las relaciones sociales que implican grandes desigualdades pueden ser comprendidas de manera más vívida a partir de un estudio empírico a pequeña escala, focalizado en una configuración concreta, como puede ser la escuela, la familia, la iglesia, el club, entre otras. “Una investigación bastante intensa [de un] microcosmos [ilumina] algunos problemas que suelen encontrarse en una escala mucho mayor en la sociedad en general” (Elias y Scotson, 2016, p. 23).

Por lo anterior, el análisis es elaborado con base en los resultados de un estudio de caso con un enfoque cualitativo (Álvarez y San Fabián, 2012), cuyo propósito fue comprender las experiencias escolares de jóvenes indígenas de una escuela secundaria¹ albergue rural situada en la provincia de Salta, al norte de Argentina. Allí se escolarizan 136 jóvenes de 13 a 18 años, provenientes de 23 comunidades rurales, 13 de las cuales pertenecen al pueblo indígena Tastil. Al tratarse de un espacio rural con baja densidad poblacional, caracterizado por las grandes distancias entre las comunidades, la institución educativa cuenta con albergue para los estudiantes (Serra, 2021), donde algunos permanecen durante la semana y otros por tiempo más prolongado, lo que depende de la distancia que los separa de sus hogares. Quienes residen en comunidades ubicadas a la vera de la ruta y disponen de medios de transporte para trasladarse regresan cada fin de semana, mientras que quienes viven en comunidades que no cuentan con caminos para el acceso ni medios de traslado retornan a sus hogares en el receso de invierno y en las vacaciones de verano.

¹ La educación secundaria en Argentina es obligatoria desde el año 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Este nivel abarca las edades entre 12/13 y 17/18 años y tiene una duración de 5 o 6 años, según lo establecido por cada provincia. En Salta la duración es de 5 años.

La institución cuenta con 12 docentes, 2 preceptores, una secretaria y un directivo. Las actividades extracurriculares, tales como talleres, horas de estudio, salidas fuera de la escuela y fines de semana, están a cargo de 2 coordinadores de albergue. Dispone de oficinas de dirección, administración y preceptoria, sala de docentes, sala de informática, biblioteca, laboratorios, áreas comunes (patio, cocinas, sanitarios, lavadero y salón de usos múltiples), seis aulas con capacidad para 35 estudiantes, aproximadamente, cinco habitaciones para estudiantes varones, cinco para estudiantes mujeres, dos para docentes y personal administrativo y una para el directivo. Fuera del predio escolar se encuentran las canchas de fútbol, vóley, básquet y hándbol y los talleres de carpintería, telar y cerámica.

La muestra estuvo constituida por 16 estudiantes provenientes de la comunidad Las Cuevas, pueblo Tastil. Los criterios de selección no probabilística (Hernández Sampieri *et al.*, 2016) se relacionan con los propósitos de la investigación (Álvarez y San Fabián, 2012), consistentes en comprender los vínculos en la convivencia escolar desde la perspectiva de estudiantes indígenas. Para el relevamiento de los datos se hicieron entrevistas en profundidad, en función de una guía semiestructurada (Marradi *et al.*, 2018). Las dimensiones de indagación fueron “convivencia”, “vínculos generacionales”, “discriminación”, “violencias” y “experiencias emocionales”.

En términos de Essed (1991), documentar las experiencias de la vida real constituyen una rica fuente de información y permiten una comprensión profunda del racismo cotidiano, a la cual no se puede acceder de otra manera. Por su parte, Elias y Scotson (2016) sostienen que la perspectiva de los entrevistados es analizada “con vistas a comprender su formación y su carácter relacional, y esas palabras no se toman como algo ajeno a la dinámica de la figuración en la que se insertan” (p. 17). Ello significa que “las respuestas individuales [deben ser analizadas como] parte integral de las creencias y actitudes compartidas y fundamentadas en varias formas de presión y control social” (p. 77). Entonces, los puntos de vista construidos por los sujetos cobran sentido en un contexto de relaciones y tensiones complejas.

Sobre el racismo

“El racismo consiste en caracterizar un conjunto humano mediante atributos naturales, asociados a su vez a características intelectuales y morales aplicables a cada individuo relacionado con este conjunto y, a partir de ahí, adoptar algunas prácticas de inferiorización” (Wieviorka, 2009, p. 13). Es una relación de dominación que opera en el macronivel de grupos e instituciones, contribuyendo a la producción y reproducción de la desigualdad social, así como en el micronivel de la convivencia diaria (van Dijk, 2007), lo que Essed (1991) denomina *racismo cotidiano*. Para su abordaje, es preciso considerar ambos niveles en mutua interdependencia. Deben reconocerse tanto las macropropiedades (estructurales-culturales) del racismo como las microinjusticias que perpetúan el sistema; no solo debe tomarse en cuenta el impacto que sobre la actuación humana ejercen las ideas y prácticas arraigadas, sino también reconocer que el sistema se construye sin cesar a través de la vida cotidiana (Essed, 1991, p. 131).

Wieviorka (1994) argumenta que el racismo se sostiene a través de la conjugación de la diferencia y la desigualdad. “La diferencia puede imputarse a un grupo minoritario, vulnerable y siempre susceptible de ser aminorado” (p. 42). Con base en la diferenciación jerarquizante que establece un orden de superioridad e inferioridad, se ejercen prácticas de discriminación, humillación, estigmatización, explotación y exclusión. Estas formas de violencia racista pueden operar de manera relativamente instrumental, por medio de la inferiorización, para preservar el orden social y racial, pero también a partir de un grupo racista constituido por blancos pobres que se vuelven contra otros inferiorizados, atribuyéndoles la causa de sus desgracias (Wieviorka, 2009, p. 96) y excluyéndolos de las oportunidades laborales y educativas.

Desde una mirada de largo plazo, Wieviorka (2009) describe dos lógicas bajo las cuales opera el racismo: una clásica, científica y universalista y otra de carácter simbólico y cultural. La distinción entre estas lógicas tiene como fin comprender los argumentos que lo sustentan en cada momento histórico; sin embargo, están “necesariamente copresentes en cualquier experiencia significativa del racismo” (p. 48).

Hacia fines del siglo XVIII y hasta finales del XIX se difundió, por medio de la ciencia biologicista, la idea de la existencia de las razas que asocia atributos naturales con atributos culturales. A partir de la categoría de “naturaleza humana” se argumenta que la inteligencia, las aptitudes y los comportamientos humanos están determinados genéticamente. “En su invocación a la naturaleza, el cuerpo se convierte en un elemento central del racismo. Los rasgos corporales expresan la visibilidad de la diferencia, la afirmación de lo defectuoso y la portación de un estigma” (Kaplan y di Napoli, 2017, p. 162). El color de la piel, la textura y el color del cabello, la forma de la nariz y otras características fenotípicas tienen correlato con las habilidades intelectuales y las cualidades morales. Estas representaciones protorracistas explican las diferencias físicas, culturales e intelectuales de los afrodescendientes, de los pueblos indígenas y de otras minorías en términos jerárquicos de inferioridad (Wieviorka, 2009). Esta lógica del racismo

es claramente una ideología en la que se afirma la superioridad cultural indiscutible de la raza blanca, ya que la civilización está asociada a los blancos y a sus atributos físicos, mientras que la barbarie o lo salvaje lo está a las otras razas. (Wieviorka, 2009, p. 30)

La colonización y el imperialismo, así como la nación y el nacionalismo europeo, contribuyeron al sustento del racismo clásico (Wieviorka, 2007; Aguayo y Piña, 2016). En la ciencia moderna buscó demostrar la superioridad de la raza blanca sobre las demás (van Dijk, 2007). El objetivo era legitimar la idea del progreso social, económico y político impulsado por los grupos dominantes, cuya bandera era universalizar la integración a la modernidad de todos los grupos sociales mediante una lógica diferencialista de distanciamiento y destrucción (Wieviorka, 2007).

Desde fines del siglo XIX hasta la actualidad ha operado una lógica simbólica y cultural del racismo que evoca las diversidades culturales como la lengua, la religión, las costumbres y la identidad indígena, entre otras, para distinguir a los grupos humanos. Puede hablarse de un neorracismo “que parece descartar el principio de

la jerarquía biológica en beneficio del de la diversidad cultural” (Wieviorka, 2009, p. 44). El rechazo a las diferencias culturales encuentra su argumento en la amenaza que los otros representan para la homogeneidad de la clase dominante y su proyecto nacionalista moderno, ante lo cual se apela a una lógica de cierre, de distanciamiento, pero también de disolución de las culturas inferiorizadas y de asimilación de una cultura enaltecida-superior:

Por una parte, el racismo diferencialista brota cuando las lógicas de cierre prevalecen y quienes encarnan el cierre consideran que la alteridad es una amenaza, rápidamente naturalizada y, entonces, transformada en raza. Y por otra parte, cuando las diferencias culturales se disuelven, quienes quieren acelerar esta disolución en nombre de valores universales preconizan, en los casos extremos, un asimilacionismo que deviene una especie de racismo: afirmar a un grupo que su identidad debe desaparecer, disolverse, es descalificarla, negarla, despreciarla. (Wieviorka, 2003, pp. 25-26)

La construcción de un “otro” estigmatizado, la formación de alteridades (Segato, 2007) o lo que Elias (2003) explica como un proceso de sometimiento al ostracismo para establecer “cierto distanciamiento y desapego de los dos grupos” (p. 225) permite justificar la imposición de la cultura hegemónica moderna. La distinción racial conlleva una discriminación racial, pues el “otro” es considerado como un extraño, peligroso e inferior, por lo que queda “inhabilitado para una plena aceptación social” (Goffman, 1993, p. 7).

La distinción entre un nosotros-civilizado-superior y un ellos-incivilizado-inferior no es más que una ficción racial (Trujillo y Tijoux, 2016) que operó históricamente en América Latina y sobre la que se legitimaron procesos de exterminio, invisibilización y subordinación de los pueblos indígenas y de otras minorías que no respondían al modelo de sujeto blanco-europeo, pues “la civilización está asociada a los blancos y a sus atributos físicos, mientras que la barbarie o lo salvaje lo está a las otras razas” (Wieviorka, 2009, p. 30).

Elias (2003) sostiene que los grupos dominantes construyen una fantasía colectiva de grandeza y de superioridad que les permite imponer como legítimos su cultura, sus valores, sus normas y sus modos de vida al resto de los grupos. El autor manifiesta, para el caso de Occidente, que la formación de una unidad nacional se basa en compartir y reforzar un sistema de valores, de creencias, una lengua que se diferencian de otras pero que a la vez busca instaurarse como modelo social. Entre las estrategias empleadas en el proceso de civilización occidental, se destaca la formación de la sensibilidad. Sentimientos como el pudor, la vergüenza, el miedo y el desagrado operan como mecanismos de control social y contribuyen a moldear los comportamientos. La capacidad de regular las manifestaciones instintivas y emocionales se convierte en una forma dominante mediante la cual se emiten juicios sobre ciertos modales señalados como incivilizados y se legitiman aquellos considerados civilizados.

En los contextos sociales contemporáneos, el racismo conjuga procesos de esencialización y biologización de lo social, de diferenciación e inferiorización

(Kaplan, 2022). Entre las diversas formas que adopta, se encuentran el prejuicio, la segregación, la discriminación y la violencia (Greive Vega, 2022; Aveyra *et al.*, 2022; Wieviorka, 2009).

El prejuicio es una forma elemental de racismo que se basa en una imagen estereotipada y sustentada en una generalización inflexible que funciona como escala de valoración social (Londoño, 2014). Elias y Scotson (2016) señalan que es un conjunto de creencias distorsionadas, tergiversadas e irreales compartidas por un grupo establecido-incluido sobre otro marginado-excluido, que les permite justificar la superioridad propia y la inferioridad del antagónico. El rumor y el chisme son estrategias de circulación y afianzamiento de tales creencias (Wieviorka, 2009; Elias y Scotson, 2016).

[Las] creencias distorsionadas, [las] estrategias de chisme profundamente emocionales y [las] percepciones de formaciones sociales más poderosas [socavan la identidad de] formaciones menos poderosas con las que viven en algún tipo de interdependencia. Rara vez se discuten y apenas se conciben como “prejuicios” las tergiversaciones correspondientes y las percepciones irreales presentes en las imágenes que grupos relativamente impotentes tienen a su vez de los grupos establecidos [...], aunque sus creencias pueden empezar a clasificarse como “prejuicios” cuando se encuentran en el proceso de ascender. (Elias y Scotson, 2016, p. 247)

Los procesos de inferiorización y estigmatización que devienen de los prejuicios raciales no se dan sino en el marco de luchas por el reconocimiento (Honneth, 1997). Pueden ser “una lucha silenciosa escondida en la cooperación rutinaria entre dos grupos, dentro de un marco de desigualdades instituidas, [o] batallas declaradas por cambios en el marco institucional que materializa estos diferenciales de poder y las desigualdades” (Elias y Scotson, 2016, p. 53).

La segregación es un proceso de separación y diferenciación entre individuos y grupos según criterios raciales. La distancia que establece un grupo dominante de otro subalternizado puede ser material, como la prohibición de ingresar a ciertos espacios o salir de los que tienen reservados, el acceso a determinados puestos de trabajo o a bienes culturales y económicos (Greive Veiga, 2022; Restrepo, 2008; Wieviorka, 2009), pero también simbólica, donde el sentimiento de superioridad humana funciona como un muro afectivo que los separa de quienes son calificados como inferiores (Kaplan, 2022; Elias, 2003). Vale aclarar que la naturaleza de los recursos de poder no es solo material, sino de carácter subjetivo, como los sentimientos de superioridad de un grupo establecido y de inferioridad de un grupo marginado (Elias y Scotson, 2016).

Entonces, ¿cómo se construyen y sostienen las creencias de superioridad humana cuando entre individuos y grupos no existen diferencias de nacionalidad, étnicas, religiosas o de otro tipo? La introyección de jerarquías raciales por parte de los miembros de un grupo opera, en el marco de un sistema de dominación, como herramienta para distinguirse, distanciarse y estigmatizar a otros. Bourdieu (1997) elabora la noción de *habitus* para explicar que las categorías sociales de percepción son interiorizadas en forma de una disposición casi natural.

“Las condiciones sociales cuyo producto es el habitus [...] tienden a perpetuar su identidad, que es diferencia, manteniendo brechas, distancias, relaciones de orden; así, contribuyen en la práctica a la reproducción del sistema completo de diferencias constitutivas del orden social” (Bourdieu, 2011, p. 37). La eficacia simbólica de la interiorización y naturalización del orden social consiste en reproducir principios de diferenciación, de clasificación, de visión y de división social.

La discriminación racial articula un acto de diferenciación negativa y un ejercicio de exclusión (Restrepo, 2010). La diferenciación implica la clasificación de las personas y los grupos basándose en un conjunto de creencias negativas sobre el origen social, la apariencia física, la religión y la pertenencia étnica. Sobre esas representaciones se estructuran prácticas de exclusión mediante acciones concretas u omisiones como el rechazo, la negación y la invisibilización en un sentido social (Honneth, 1997).

El racismo es siempre una violencia en la medida en que limita u obstruye las posibilidades de realización personal y colectiva y atenta contra la dignidad humana. La violencia racista puede ser física y simbólica; expresada en el odio, el desprecio, la humillación, la estigmatización y la inferiorización, que afectan la integridad moral de una persona o grupo, así como en maltrato corporal, que daña la integridad física de un sujeto.

Wieviorka (2009) diferencia entre la violencia racista de carácter instrumental, relativamente controlada y organizada, que proviene de los grupos dominantes con el propósito de mantener a los otros a cierta distancia, rechazarlos o incluso destruirlos (p. 97) para garantizar su dominación, y la violencia expresiva, relativamente espontánea, que proviene de grupos racistas que también son inferiorizados y rechazados puesto que “pertenecen a grupos racizados” (p. 97). Al respecto, Pazos (2016) afirma que “el racismo resulta así socialmente legitimado, puesto que formaría parte de una cultura hegemónica, de la que participan los de arriba y los de abajo” (p. 35).

El racismo y sus diversas manifestaciones comprenden relaciones de poder en las que un grupo posee ciertas condiciones para hacerse valer como superior y estigmatizar a los otros. “Con un sentido amplio y extendido, [el] *racismo* [...] se refiere a la gama de rasgos y manifestaciones discriminatorias [...] centradas real o imaginariamente en el cuerpo, en el lugar de origen, en la cultura o en otra variable social” (Margulis, 1999, p. 46). Así, los atributos racializados cobran sentido en su situacionalidad e historicidades concretas (Restrepo, 2010).

Siguiendo a Essed (1991), el racismo tiene una dimensión macro y una dimensión micro, que deben ser comprendidas en mutua interdependencia. Desde un punto de vista macro, el racismo es un sistema de desigualdades estructurales y un proceso histórico, ambos creados y recreados a través de prácticas rutinarias; desde un punto de vista micro, determinadas prácticas pueden ser evaluadas en términos de racismo, solo cuando son consistentes con las macroestructuras de la desigualdad racial, sean sus consecuencias intencionales o involuntarias (Essed, 1991, p. 39).

Al respecto, Elias y Scotson (2016) sostienen que el entendimiento de ciertas características estructurales puede ser posible a partir de estudios microsociológicos intensivos que no pierdan de vista su interdependencia con

el macrocosmos social. Focalizar en la sociodinámica de la vida escolar puede posibilitar la identificación de las expresiones del microrracismo y de los efectos en las subjetividades de los estudiantes.

Atributos racializados y nominaciones estigmatizantes en la cotidianidad escolar

Entre los hallazgos se encontró que ciertas marcas corporales y la condición indígena y rural funcionan como atributos racializados que se manifiestan a partir del lenguaje del insulto, de las burlas y de las discriminaciones. La asignación de etiquetas descalificadoras se da en el marco de relaciones de poder en las que algunos estudiantes o grupos se autoperceben superiores y otros son considerados de menor valía social.

En relación con el cuerpo, nominaciones tales como “negro”, “alquitrán” “gorda”, “cuadrada”, “sin forma” son recurrentes en el trato cotidiano. En esta cualificación de las características corporales se encarna el racismo, en cuanto a que se tiende a ponderar una serie de aspectos corporales sobre otros. Así lo manifiestan los entrevistados:

Siempre las burlas o los apodos son por el cuerpo o porque uno es más morocho que otro, o más petizo que otro, o por el pelo; por todo, en realidad. A un compañero le dicen “gordo”, “pelota” y otras cosas más, porque es el más gordito [...] en realidad, lo dicen en broma, pero hace sentir mal. (Estudiante mujer, 2º año de cursado, 13 años de edad)

Los atributos corporales son comparados con ideas hegemónicas sobre el cuerpo que conllevan procesos de discriminación. Los estudiantes sostienen que ser “petizo”, “gordo” o “morocho” es motivo de burla.

No me gusta que me digan “negro”, porque yo soy morocho y ya sé eso, pero todo el tiempo me llaman así. El otro día me dijeron un apodo que no me gustó. Yo creo que no tenemos que decirnos esas cosas, porque lastiman y, aunque sea una broma, es malo [...]. Ellos también son morochos, no tanto como yo, pero igual, dicen cualquier cosa para molestar.

¿Qué apodos te dicen?

Me da vergüenza repetir, pero lo más tranqui fue “llamero”², eso porque soy morocho, un poco más que ellos, capaz...

¿Qué es lo que te genera vergüenza?

Lo que dicen esos chicos; pero bueno, trato de no llevarles el apunte para no tener problemas. (Estudiante varón, 2º año de cursado, 13 años de edad)

La vergüenza es motivada cuando ciertos atributos corporales son estigmatizados en público, es decir, cuando se resalta, en términos negativos, el color de piel y, además, se pone en comparación con un animal como la llama.

² De este modo se nomina a una persona que cuida llamas.

¿Te sentiste humillada alguna vez?

Algunas veces, cuando se burlan. Una vez me dijeron un apodo que no me gustó, porque era malo, y los otros se reían.

¿Qué apodos te decían?

“Alquitrán”.

¿Qué haces cuando te dicen ese apodo?

Nada, me callo para que se callen. (Estudiante mujer, 2° año de cursado, 13 años de edad)

Que te digan “negro”, por ejemplo, no es malo, porque es con cariño; ahora, si te dicen “negro de m...”, ahí sí; además, si la forma en que te dicen es mala, eso te genera otra cosa, ahí le pones un límite, le paras la mano.

¿De qué modo se pone un límite?

Le hablas bien en serio, mirando a los ojos, y le decís que con eso no se meta [...] o, bueno, una pelea... (Estudiante varón, 2° año de cursado, 13 años de edad)

La desidentificación a partir de cualidades corporales estigmatizadas configura un “racismo del cuerpo” (Kaplan y Szapu, 2020), que consiste en clasificar, jerarquizar y etiquetar atributos corporales connotados como negativos. Quienes son portadores de una imagen no legitimada socialmente son inferiorizados, humillados y excluidos. “El racismo del cuerpo se expresa en los modos de la interacción escolar donde unos se creen superiores y subsumen a otros a quienes consideran de menor valía social mediante el ejercicio de violencia ya sea física o verbal” (Kaplan y Szapu, 2020, p. 11).

Esconder el cuerpo por medio de la vestimenta, sentir vergüenza por el color de piel, silenciarse ante las burlas, tal como testimonian los estudiantes, constituyen los efectos subjetivos de este tipo de racismo. Dos entrevistadas relatan lo siguiente:

Llega un momento que las burla, los apodos por el cuerpo o por ser de las cuevas, del pueblo Tastil, dan bronca, rabia, vergüenza; también porque te dicen todo el tiempo lo que tenés de malo, de feo [...] casi nunca o nunca algo que sea lindo, algo positivo. (Estudiante mujer, 2° año de cursado, 13 años de edad)

Da vergüenza que todo el tiempo digan “enana”, “chata” o cosas peores. Yo creo que no se dan cuenta que no está bien, porque nadie les dice, nadie les para...

¿Les dijiste alguna vez que esos sobrenombres te molestan?

Sí, pero no les importa; dicen que es broma y en eso queda. (Estudiante mujer, 1° año de cursado, 12 años de edad)

Los estereotipos y etiquetajes racistas producen “dolor social” (Kaplan y Szapu, 2020). Bronca, rabia, vergüenza, tal como señala la joven, son sentimientos experimentados ante el desprecio y la falta de reconocimiento.

La asignación de etiquetas como las de “cueveño” o “tastileño” se refieren a la comunidad rural de la que provienen (Las Cuevas) y al pueblo indígena al que se adscriben (Tastil). Al tratarse de una discriminación racial que se rige por

el origen territorial, se apela al nombre del lugar de residencia para desidentificar y desindividualizar a los sujetos al circunscribirlos en una categoría general que es despectiva y racista (Placencia, 2008; Pazos, 2016).

Las adjetivaciones peyorativas de “cueveño” y “tastileño” están acompañadas de miradas despreciativas que concitan sentimientos de vergüenza. Así lo expresan los estudiantes:

¿Alguna vez sentiste vergüenza por pertenecer a un pueblo indígena?

A veces sí, cuando te dicen “pareces indio”, “sos como indio”, eso sí es hiriente, porque lo hace con mala intención, para ofender, para discriminar, pero solo algunos compañeros que dicen que son criollos, porque no todos se reconocen del pueblo Tastil [...] entonces nos dicen “tastileños”, “cueveños”, para molestar, porque saben que hacen sentir mal [...] pero no es solo por el modo en que lo dicen, sino en cómo miran, como rebajando, ¿se entiende? (Estudiante mujer, 3° año de cursado, 14 años de edad)

Y porque este colegio es rural y todos venimos de escuelas primarias rurales y, bueno, en las escuelas rurales siempre se enseña menos o más fácil porque creen que no podemos aprender. Nos llaman “chicos del cerro”.

¿Te gusta que te llamen así?

No, porque creen que somos así nomás, pobrecitos, que no vamos a poder aprender rápido. (Estudiante varón, 3° año de cursado, 14 años de edad)

El territorio marginado opera como una marca distintiva. Etiquetas como “chicos del cerro”, “campesinos”, “rurales” están asociadas a esa “mancha espacial” (Wacquant *et al.*, 2014, p. 233) que se extiende a las caracterizaciones de los jóvenes que son adjetivados como “callados”, “vergonzosos”, “introvertidos”, “tímidos”.

Una estudiante relata lo siguiente sobre cómo siente que es percibida por sus docentes:

siempre nos dicen que venimos de medio de los cerros y te ven así, como que no sabemos nada [...] yo siento que es como que tienen lástima por venir de medio de los cerros, que no sabes nada, y por eso te enseñan así, poco [...] te cuidan [...]

Decías que te tienen lástima por venir de los cerros. ¿Cómo sería eso?

Digo [...] yo siento eso; es como que somos pobrecitos, no de pobres, sino [se queda pensando unos minutos] de que no sabemos, no podemos, que nos cuesta más [...] de eso, ¿entendés? (Estudiante mujer, 4° año de cursado, 16 años de edad)

Wacquant *et al.* (2014) se refieren a la “estigmatización territorial” para explicar cómo el desprestigio de un lugar marginado (barrios, villas de la periferia urbana, guetos o, en este caso, una comunidad rural) va acompañado de una degradación simbólica de quienes lo habitan. El lugar de residencia marginado opera como una marca negativa; las representaciones y valoraciones que se construyen en torno al mismo están cargadas “de profundas valencias emocionales” (Wacquant *et al.*, 2014, p. 224). El miedo, el odio o la desconfianza hacia quienes residen en lugares

subalternizados y empobrecidos tienden a reforzar y perpetuar el estigma territorial (Wieviorka, 2009). Estos juicios negativos se internalizan como *autoestigma* (Franco Ortiz *et al.*, 2009), en cuanto a que quienes son objeto de una discriminación racial construyen una autopercepción devaluada.

Los prejuicios racistas sobre el lugar de residencia de los jóvenes y su vinculación con las supuestas características intrínsecas de ellos contribuyen a la construcción de imágenes y autoimágenes que se relacionan con el estigma impuesto. La “sobrepotección” y el “bajo nivel de enseñanza”, según relatan los entrevistados, pueden estar basados en las representaciones que los docentes tienen de las capacidades intelectuales de sus estudiantes.

A partir de las categorías *percepción y apreciación*, “los profesores construyen la imagen de sus alumnos, de su desempeño, de su valor” (Kaplan, 2008, p. 33). Tales categorías constituyen una “ficción social” sobre el éxito y el fracaso que derivan en las taxonomías escolares (Bourdieu y de Saint Martin, 1998; Kaplan, 2008). Son esquemas de percepción, de apreciación y de acción que estructuran límites simbólicos. “Los atributos, en el sentido de predicados, de adjetivaciones, se convierten en atribuciones que se interiorizan finalmente como propias de una ‘personalidad’ o ‘mentalidad’” de los sujetos (Kaplan, 2008, p. 243). Los juicios escolares son juicios sociales, en cuanto a que “los juicios profesoriales adoptan implícitamente los rasgos de la identidad social de los alumnos en tanto marcas de origen, transmutando el capital cultural en una evaluación y predicción sobre los desempeños escolares” (Kaplan, 2008, p. 134).

El racismo se manifiesta mediante acciones condescendientes y paternalistas (Wieviorka, 2009; Bautista Pérez, 2022), es decir, mediante actos y gestos que, bajo un aparente carácter solidario, coadyuvan a reforzar representaciones estigmatizantes sobre ciertos individuos y grupos. “Nos tienen lástima”, “nos cuidan mucho”, “nos tratan como pobrecitos”, relatan los entrevistados con relación al trato que perciben de sus docentes y otros actores en la escuela.

Históricamente, la condición indígena es estigmatizada (Aguayo y Piña, 2016). La asociación de ciertos aspectos del rostro y de características del comportamiento a lo indígena constituye un “racismo indígena” (Álvarez Leguizamón, 2017; Kaplan y Sulca, 2022). Los jóvenes manifiestan haberse sentido humillados ante expresiones verbales como “cara de indio”, por la tonalidad de su piel, o haber recibido llamados de atención por “hablar como indio”, ante el uso de palabras de origen quechua o cacán (esta última es la lengua originaria del pueblo Tastil). Si bien el pueblo Tastil no mantiene su lengua originaria, como consecuencia del proceso de castellanización, algunas palabras aprendidas en el contexto familiar y comunitario forman parte del repertorio comunicativo de los jóvenes.

Quando empiezan a mirarte mucho o por ahí dicen “indios” con una intención mala, te hace sentir de menos; me da vergüenza, no es lindo [...] pero cuando hace alguna broma, por ejemplo, dicen “qué indio que sos” o “pareces un indio” y lo dicen jugando, y no pasa nada [...] o cuando jugamos bruto, también dicen “qué indio sos”. (Estudiante mujer, 3° año de cursado, 14 años de edad)

El entrecruzamiento de las cualidades corporales negativizadas con lo geográfico constituye un signo geocorporizado que se convierte en objeto de un desprecio racial (Pazos, 2016, p. 41). En el lenguaje cotidiano, es habitual el uso de la categoría “indio” para señalar atributos corporales y ciertas formas de comportarse o de hablar consideradas “inapropiadas”. Estos decires peyorativos y ofensivos son percibidos como insultos cuando se sobrepasa el límite subjetivo y se “hace sentir de menos” a quien es objeto de burla. Por el contrario, cuando las “bromas” son parte de un juego y no hieren, “no pasa nada”, sostienen los entrevistados.

Las nominaciones y adjetivaciones despreciativas utilizadas en el trato cotidiano operan como actos de clasificación y valoración social que legitiman los saberes escolares y deslegitiman ciertos modos de ser aprendidos en el contexto familiar y comunitario, a la vez que generan un efecto de descrédito social (Goffman, 1993). Así lo testimonia un joven:

Aquí en el colegio hay que hablar distinto, hay que vestirse distinto o hay que respetar los horarios para levantarse, desayunar, comer, dormir, ir a clases. Aquí te ordenan la vida. Es tan distinto, es todo nuevo, es aprender todo de nuevo...

¿Qué significa “hablar de manera distinta”?

Sí, hay palabras que no te entienden los profesores o se dicen mal y te corrigen, y eso a veces da vergüenza.

¿Cuáles palabras, por ejemplo?

No sé [risas], palabras que hablamos en la casa. No me acuerdo ninguna en este momento.

¿Genera vergüenza que te corrijan palabras?

Bueno, sí, un poco, porque si vos decís mal una palabra y te corrigen delante de todos, los otros se ríen y empiezan: “¡eh, habla bien!” o se ríen [...] pero todos hablamos así. Pero como los profesores te corrigen, los otros [se refiere a los compañeros] también. Ellos hablan igual, pero bueno... (Estudiante varón, 3° año de cursado, 14 años de edad)

“Aprender todo de nuevo”, sentir vergüenza por el modo de hablar conlleva un proceso de *desclasamiento* que va en detrimento de la propia identidad familiar (Álvarez-Uría, 1997). Desarraigarse, distanciarse y avergonzarse de sus formas de ser, de hablar, de sus creencias, son efectos que devienen de un sistema de diferenciaciones y de juicios clasificatorios. Al respecto, Bourdieu (1997) sostiene que los criterios de distinción basados en el cuerpo, en los gustos o en la cultura simbolizan las disposiciones y las posiciones sociales de los sujetos. Sostener ese sistema es sostener un principio de división de clases.

El análisis de los testimonios estudiantiles permite comprender cómo se articulan las expresiones del racismo. Las tipificaciones basadas en las marcas corporales, en la condición étnica y en la estigmatización territorial develan el sentido más profundo de las creencias implícitas sobre los estudiantes indígenas, creencias que, al ser interiorizadas de modo inconsciente por ellos, operan como *autoestigmas* (Franco Ortiz *et al.*, 2009).

Conclusiones

El racismo supo encontrar en los cambios contemporáneos los mecanismos por los cuales desplegarse, a veces en formas clásicas, pero también en formas renovadas y poco perceptibles (Restrepo, 2010; van Dijk, 2007; Wieviorka, 2007). Los testimonios estudiantiles permiten interpretar una matriz simbólica amparada en un sentido de la *doxa* dominante (Bourdieu y Eagleton, 2000). Los prejuicios, los discursos discriminatorios y las etiquetas racistas que operan en las interacciones entre estudiantes son el resultado de procesos de interiorización de un sistema de clasificación social que estructuran las formas de percepción.

Los atributos corporales funcionan como metáforas sociales que instituyen procesos de inferiorización y exclusión (Kaplan, 2016). Portar un color de piel morena o negra o un cuerpo que no se ajusta a los parámetros hegemónicos de belleza se convierte en un estigma que se manifiesta y se refuerza en la sociabilidad escolar y que es interiorizado como dolor social (Kaplan y Szapu, 2020).

Las marcas de la condición indígena, como la lengua, las creencias y los saberes, son negativizadas en la escuela. La exposición pública y las burlas en torno a ellas son formas de desacreditar la cultura indígena y legitimar la cultura escolar (Sulca, 2020).

La estigmatización territorial se visibiliza en etiquetas tales como “chicos del cerro”, “campesinos”, “tastileños”, “cueveños”, que tienen una connotación peyorativa para los estudiantes, quienes señalan que se sienten tratados como “pobrecitos” o “incapaces” por “venir de medio de los cerros”. Los efectos de estas representaciones inciden en las prácticas pedagógicas. Los entrevistados señalan que les “enseñan menos” o “la hacen más fácil para aprobar” porque existe la creencia de que “no van a poder” o de que “les cuesta mucho aprender”. Estas representaciones contribuyen a crear y reforzar límites simbólicos (Bourdieu y de Saint Martin, 1998).

Las experiencias del racismo estructuran procesos socioafectivos de inferiorización (Kaplan y Sulca, 2022). Los jóvenes se sienten “rebajados”, “tratados como si fueran menos”, que “no dan para mucho”. Estos veredictos configuran un “cálculo simbólico” que predice posibilidades y límites en las trayectorias socioeducativas de los estudiantes indígenas.

Para finalizar, cabe destacar que la convivencia en la escuela está atravesada por experiencias de desprecio, de humillación y de luchas por el reconocimiento. Los estudiantes señalan que, ante las burlas, los insultos o ciertas etiquetas, intentan “poner límites” mediante el diálogo o los enfrentamientos físicos.

Referencias

- Aguayo Rousell, H. B. y Piña Osorio, J. M. (2016). Expresiones de racismo en una muestra de estudiantes universitarios en México. *Sinéctica*, (46).
- Álvarez Álvarez, C. y San Fabián Maroto, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1).

- Álvarez Leguizamón, S. (2017). *Formas de racismo indio en la Argentina y configuraciones sociales de poder*. Prohistoria.
- Álvarez-Uría, F. (1997). Escuela y subjetividad. *Educación y Ciudad*, (3), 48-67.
- Aveleyra, R., Aliata, S. y Benítez, J. (2022). Racismo y pueblos indígenas en contextos socioeducativos de la provincia de Chaco, Argentina. *Pueblos Indígenas y Educación*, (68), 23-40.
- Bautista Pérez, J. (2022). Estrategias de resistencia cotidianas: Profesionistas Indígenas ante el racismo anti-Indígena en México. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 40(esp.), 57-86. <https://doi.org/10.24201/es.2022v40.2083>
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción* (Trad. T. Kauf). Anagrama.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social* (Trad. A. B. Gutiérrez). Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Eagleton, T. (2000). Doxa y vida ordinaria. *New Left Review*, (0), 219-231.
- Bourdieu, P. y de Saint Martin, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa*, 9(19), 4-18.
- van Dijk, T. A. (2007). Discurso racista. En J. J. Igarua Perosanz y C. Muñiz (Eds.), *Medios de comunicación, inmigración y sociedad* (pp. 9-16). Universidad de Salamanca.
- Elias, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (104), 219-251.
- Elias, N. y Scotson, J. L. (2016). *Establecidos y marginados: Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios* (Trad. V. Altamirano). Fondo de Cultura Económica.
- Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism: An Interdisciplinary Theory*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483345239>
- Fonseca, C. I. (2014). Racismo en la escuela cartagenera. *Palobra*, (14), 28-43. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.14-num.14-2014-47>
- Franco Ortiz, M., Reinat Pumarejo, M., Lloréns, H. y Godreau, I. P. (2009). Violencia racista hacia niños y niñas en la escuela y propuestas hacia la transformación de su autoestigma. *Identidades. Revista Interdisciplinaria de Estudios de las Mujeres y el Género*, (7), 35-55.
- Goffman, E. (1993). *Estigma: La identidad deteriorada* (Trad. L. Guinsberg). Amorrortu.
- Greive Veiga, C. (2022). *Subalternidade e opressão sociorracial: Questões para a historiografia da educação latino-americana*. Unesp.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). McGraw-Hill.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales* (Trad. M. Ballester). Crítica.
- Kaplan, C. V. (2008). *Talentos, dones e inteligencias: El fracaso escolar no es un destino*. Colihue.

- Kaplan, C. V. (2016). El racismo de la violencia: Aportes desde la sociología figuracional. En C. V. Kaplan y M. Sarat (Comps.), *Educación y procesos de civilización: Miradas desde la obra de Norbert Elías* (pp. 99-118). Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Kaplan, C. V. (2022). *La efectividad en la escuela*. Paidós.
- Kaplan, C. V. y Sulca, E. M. A. (2022). Racismo y pueblos indígenas en Argentina. Retos para la micropolítica escolar. *InterNaciones*, 9(22), 161-181. <https://doi.org/10.32870/in.vi22.7206>
- Kaplan, C. V. y di Napoli, P. (2017). Tipificaciones juveniles sobre la violencia en el escenario escolar. *Última Década*, 25(46), 147-183. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362017000100147>
- Kaplan, C. V. y Spazu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Nosótricas.
- Londoño, S. Z. (2014). Lo simbólico de las palabras en las prácticas discriminatorias y antidiscriminatorias. *Revista Senderos Pedagógicos*, 5(1), 107-120. <https://doi.org/10.53995/rsp.v5i1.279>
- Margulis, M. (1999). La “racialización” de las relaciones de clase. En M. Urrestarazu (Coord.), *La segregación negada: Cultura y discriminación social* (pp. 37-62). Biblos.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2018). *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Siglo XXI.
- Pazos, P. J. (2016). Violencia intersubjetiva y discriminación racista en la escuela: representaciones desde los maestros en Huánuco. *Investigaciones Sociales*, 20(37), 31-51. <https://doi.org/10.15381/is.v20i37.13424>
- Placencia, M. E. (2008). “Hola María”: racismo y discriminación en la interacción interétnica cotidiana en Quito. *Discurso y Sociedad*, 2(3), 573-608.
- Restrepo, E. (2008). Racismo y discriminación. En A. Rojas (Coord.), *Cátedra de Estudios Afrocolombianos: Aportes para maestros* (pp. 192-204). Universidad del Cauca.
- Restrepo, E. (2010). Cuerpos racializados. *Revista Javeriana*, 146(770), 16-23.
- Segato, R. L. (2007). *La Nación y sus Otros: Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo Libros.
- Serra, M. F. (2021). Configuraciones espaciales en la escuela secundaria rural argentina. El caso de una escuela cordobesa. *Educación y Vínculos*, (7), 122-136.
- Sulca, E. M. A. (2020). Vínculos generacionales y experiencias emocionales en el ámbito de una escuela rural albergue. *Revista EDUCACIÓN UMCH*, (16), 86-100. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202016.156>
- Trujillo, I. y Tijoux, M. E. (2016). Racialización, ficción, animalización. En M. E. Tijoux (Ed.), *Racismo en Chile: La piel como marca de la inmigración* (pp. 49-63). Editorial Universitaria.
- Velasco Cruz, S. y Baronnet, B. (2016). Racismo y escuela en México: Reconociendo la tragedia para intentar la salida. *Diálogos sobre Educación*, 7(13). <https://doi.org/10.32870/dse.voi13.241>

- Wacquant, L., Slater, T. y Borges Pereira, V. (2014). Estigmatización territorial en acción. *Revista INVI*, 29(82), 219-240.
- Wieviorka, M. (1994). Racismo y exclusión. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 12(34), 37-47. <https://doi.org/10.24201/es.1994v12n34.997>
- Wieviorka, M. (2003). Diferencias culturales, racismo y democracia. En D. Mato (Coord.), *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización* (pp. 17-32). Universidad Central de Venezuela.
- Wieviorka, M. (2007). La mutación del racismo. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 49(200), 13-23. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2007.200.42560>
- Wieviorka, M. (2009). *El racismo: Una introducción* (Trad. A. García Castro). Gedisa.