

Territorio e identidad coya. Percepciones estudiantiles sobre el racismo

Coya territory and identity: Student perceptions of racism

GONZALO VÍCTOR HUMBERTO SORIANO*
ELISA MARTINA DE LOS ÁNGELES SULCA**

Este artículo tiene como propósito comprender qué significa reconocerse como coya desde la perspectiva de jóvenes de una escuela de educación técnica ubicada en la región Puna de la provincia de Salta, Argentina. A través de talleres de frisos y observaciones participantes, se documentaron datos ligados a las experiencias emocionales, las autopercepciones y las formas de violencia y racismo. El trabajo de campo se inscribe en un proyecto de investigación en curso cuyo propósito es comprender las experiencias emocionales que construyen estudiantes indígenas y su relación con el racismo en la sociodinámica de la estigmatización escolar. Entre los resultados, se advierte que reconocerse como coya conlleva dos procesos ambivalentes; por un lado, implica sentimientos de orgullo y dignidad y, por otro, sentimientos de vergüenza y autodesprecio. Ello depende del contexto de interacción social en el que el estudiantado es identificado o presentado como tal. Así, un mismo marcador identitario opera como signo que enaltece en el propio pueblo y, a la vez, se convierte en un signo de inferioridad en otros espacios como el urbano. Esto refleja que los territorios no son neutrales, sino escenarios configurados por dispositivos de clasificación y jerarquización racial.

Palabras clave:

coya, racismo,
territorio,
identidad,
estudiantes

Recibido: 4 de julio de 2025 | **Aceptado para su publicación:** 5 de diciembre de 2025 |

Publicado: 7 de enero de 2026

Cómo citar: Soriano, G. V. H. y Sulca, E. M. A. (2026). Territorio e identidad coya. Percepciones estudiantiles sobre el racismo. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (66), e1772. <https://doi.org/10.31391/IBRR5905>

This article aims to understand what it means to identify as Coya from the perspective of young people from a Technical Education School located in the Puna region of Salta Province, Argentina. Through frieze workshops and participant observation, data linked to emotional experiences, self-perceptions, and forms of violence and racism were documented. The fieldwork is part of an ongoing research project aimed at understanding the emotional experiences constructed by Indigenous students and their relationship to racism in the sociodynamics of school stigmatization. Among the results, it is noted that recognizing oneself as Coya entails two ambivalent processes: on the one hand, it implies feelings of pride and dignity, and on the other, it entails feelings of shame and self-loathing. This depends on the context of social interaction in which the students are identified or presented as such. Thus, the same identity marker operates as a sign that exalts within the community itself and, at the same time, becomes a sign of inferiority in other spaces, such as urban areas. This shows that territories are not neutral, but rather scenarios configured by devices of racial classification and hierarchization.

Keywords:
coya, racism,
territory, identity,
students

* Doctorando en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Especialista en derechos humanos por la Universidad Nacional de Salta. Diplomado en Metodología de Investigación en Humanidades por la UBA. Profesor en Ciencias de la Educación por la UNSa. Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Salta (ICSOH-UNSa). Líneas de investigación: juventudes rurales e indígenas, educación superior y desigualdad. Correo electrónico: gvhsoriano@gmail.com/ <https://orcid.org/0000-0003-0076-453X>

** Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta, Argentina. Investigadora asistente del CONICET en el ICSOH-UNSa. Líneas de investigación: desigualdad, racismo y experiencias emocionales de estudiantes indígenas. Correo electrónico: elysulca@gmail.com/ <https://orcid.org/0000-0003-0405-0729>



INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta resultados preliminares del proyecto de investigación “Racismo, desigualdad y experiencias emocionales”, un estudio socioeducativo desarrollado con jóvenes indígenas de dos escuelas secundarias de la región de la Puna, en la provincia de Salta (Argentina), en el marco del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Salta.

El trabajo de campo se llevó a cabo en dos instituciones de nivel medio —una escuela secundaria común y otra técnica— con el objetivo de comprender las experiencias emocionales construidas por el estudiantado y su relación con el racismo. En esta ocasión, el análisis se centra en cómo jóvenes de la escuela técnica de San Antonio de los Cobres configuran significados en torno a su identidad coya y a las tensiones que emergen al transitar por contextos urbanos, donde los discursos hegemónicos tienden a invisibilizar y subalternizar dicha identidad.

Es importante aclarar que en este trabajo utilizamos el término “coya” en respeto a la forma en que las juventudes nombran a su propio pueblo en los relatos recolectados. Esta elección no desconoce otras denominaciones, como “kolla”, empleada en el último Censo Nacional (2023), así como en el consenso antropológico y en diversas organizaciones indígenas e indigenistas.

A partir de los testimonios analizados, observamos que la percepción de sentirse “expuestos” o de “no encajar” en contextos urbanos no constituye una vivencia individual o aislada, sino que refleja operaciones simbólicas inscritas en una matriz racista. El análisis del corpus empírico permite visibilizar las violencias que atraviesan a estos sujetos en su tránsito por la ciudad, al tiempo que destaca sus capacidades de agencia y resistencia frente a un sistema de clasificación y jerarquización social que margina ciertas identidades.

Entendemos el racismo como un sistema social e ideológico de dominación que conjuga lógicas de diferenciación e inferiorización con base en la clase, el género, la religión y la pertenencia étnica. Opera tanto en el macronivel de grupos e instituciones, así como en el micronivel de las interacciones cotidianas, en las cuales se imbrician dimensiones estructurales, sociales, culturales y socioafectivas que aseguran su reproducción. También, encuentra vías de expresión en el prejuicio, la segregación, la discriminación y la violencia. Para Wiewiorka (2009) y Van Dijk (2010), la importancia de caracterizar la matriz racista radica en la posibilidad de alcanzar una interpretación más profunda respecto a sus modalidades de operación en los distintos ámbitos de la vida social y su incidencia en la producción de un orden social desigual.

Consideramos que el racismo se aprende. Las fuentes de actitudes racistas pueden ser la familia, la escuela, los medios de comunicación, las redes sociales, entre otros, que transmiten estereotipos y reproducen prejuicios hacia quienes no cumplen con los estándares hegemónicos (Van Dijk, 2007). El principio de diferenciación se construye mediante prácticas discursivas que colaboran con procesos de estigmatización hacia grupos minoritarios. Van Dijk (2010) caracteriza estas expresiones del lenguaje como discurso racista que se pone de manifiesto en las interacciones cotidianas, medios de comunicación y producciones académicas, variando en niveles de refinamiento, pero con un objetivo común: “Enfatizar lo positivo del nosotros; enfatizar lo negativo del ellos; desenfatizar lo positivo del ellos y desenfatizar lo negativo del nosotros” (Van Dijk, 2007, p. 28).

El citado autor identifica dos modalidades principales del discurso racista: en contra de otros étnicamente diferentes y sobre otros étnicamente diferentes. La primera modalidad incluye expresiones ofensivas, insultos, negación del uso de la palabra, interrupciones, subestimación de ideas, negación de la mirada y un tono soberbio que un grupo en posición de poder utiliza al comunicarse con otro en desventaja en términos de recursos de poder. La segunda modalidad se relaciona con representaciones en espectáculos televisivos, películas, noticias, libros de texto y publicaciones académicas, que se elaboran sobre los otros con distinta procedencia étnica, y que anulan la posibilidad de su participación. En cualquiera de sus modalidades, el discurso racista refuerza el tejido de las relaciones de poder y ratifica las jerarquías sociales entre individuos y grupos.

La jerarquización de las diferencias en términos de superioridad e inferioridad ha sido históricamente una fórmula racista (Wiewiorka, 2009) que contribuye a sostener el orden social desigual. La clasificación racial apeló, según las condiciones sociales, políticas e ideológicas de cada contexto, a la naturaleza o a la cultura de los seres humanos para establecer diferencias y justificar la desigualdad. Wiewiorka (2009) plantea que, a través de la lógica de la discriminación racial, se establece una jerarquización. Esta lógica “consiste, en efecto, sin excluir al grupo tratado de manera racista, en poner de relieve la raza para otorgarle un tratamiento diferenciado” (p. 83). En este mismo sentido, Béjar (1969) argumenta:

El tratamiento desfavorable de una cierta categoría de persona por otras, toma como punto de referencia aspectos completamente arbitrarios [...] para mantener una distancia social entre dos o más grupos, por medio de un conjunto de prácticas, más o menos institucionalizadas y racionalizadas (p. 418).

Toda relación de dominación se basa en creencias y sentimientos de superioridad e inferioridad. Para ello, es fundamental identificar al Otro a través de la marca del estigma y reducirlo a él (Szapu et al., 2022). Ese rasgo diferenciador, que a su vez es profundamente desacreditador, puede generar en los individuos un efecto de exclusión.

Las expresiones del racismo conllevan desafectos, desapego, distancia entre aquellos grupos que se creen superiores y subsume a otros a quienes consideran de menor valía social. El componente emocional del racismo consiste en crear y reforzar una distancia simbólica, una inflexibilidad emocional en la que los inferiorizados son a su vez deshumanizados, privados de reconocimiento por parte de quienes poseen sentimientos y creencias de superioridad (Elias y Scotson, 2016). Así, la ecuación racista consiste en

... la exaltación de la propia superioridad que promueve un tipo de orgullo (engreído), que no es otra cosa que la encarnación del carisma grupal en los individuos que lo expresan. Vergüenza colectiva, enojo y humillación son, correlativamente, parte de los estados afectivos que anidan en quienes se encuentran del lado subordinado de la ecuación, los rechazados, sentimientos que pueden transmitirse intergeneracionalmente (Ariza y Gutiérrez, 2020, p. 216).

El orgullo de unos individuos y grupos y la vergüenza de otros que se experimenta en el marco de relaciones de poder es uno de los mecanismos más eficaces del racismo. Elias (2003) destaca que, tal vez por encima de cualquier otra variable, la barrera emocional explica la extrema rigidez de la actitud por parte de un grupo para deshumanizar, violentar y excluir a otros. El autor cita como ejemplo de inflexibilidad

emocional la legislación estatal y federal en Estados Unidos de 1863, la cual abolió la esclavitud y sancionó la igualdad institucional que considera a los que hasta ese momento eran esclavizados como ciudadanos de la misma nación. Sin embargo, el prejuicio social hacia estos grupos funciona como una barrera emocional en la cual el sentimiento de su virtud superior, sobre todo por parte de los descendientes de los dueños de esclavos, y el sentimiento de un valor humano inferior, la vergüenza grupal de los descendientes de los esclavos, son aspectos que no han avanzado al mismo ritmo que los ajustes legales.

Segato (2007) se refiere a un racismo emotivo que se expresa con un lenguaje cargado de sentimientos de odio, rechazo, desprecio, enojo, miedo, rencor o resentimiento con relación a personas que exhiben trazos raciales a través de sus cuerpos o de sus costumbres, valores y creencias. Se vivencia en términos de humillación, desamparo, impotencia, invisibilización e inferioridad. El racismo entonces se convierte en una experiencia insopportable, frustrante y, por lo tanto, desubjetivante (Wiewiorka, 2009).

La escuela puede operar como coadyuvante en la producción y reproducción del discurso racista mediante procesos de clasificación de los/as estudiantes con base en el origen social, la pertenencia étnica, el género o la religión (Fonseca, 2014). De ahí la importancia de identificar las expresiones de este fenómeno y los efectos subjetivos que produce. En el ámbito escolar, los estereotipos y prejuicios se expresan a través de los discursos cotidianos, pero se elaboran en esferas sociales más amplias. Van Dijk (2007) destaca que

... los discursos dominantes no son definidos por los reporteros o los maestros de escuela, al menos no por ellos solos, sino por los líderes de esos grupos dominantes, es decir, por los que definen las estrategias en política, establecen la línea editorial en los medios de comunicación, elaboran los programas académicos y los textos escolares, y fijan las prioridades de la investigación académica (p. 27).

En la escuela, el racismo encuentra vías de expresión en la administración, la gestión, el currículo y las prácticas cotidianas, lo que genera desigualdades en el acceso, permanencia y en los logros de aprendizaje de los sujetos racializados.

Diversas investigaciones socioeducativas de base crítica han abordado distintos tipos de racismo que se manifiestan en la escuela, como el de la inteligencia escolar (Bourdieu, 1990), la violencia (Kaplan, 2016), el cuerpo (Kaplan y Szapu, 2020) y el racismo indio (Kaplan y Sulca, 2023; Álvarez, 2017). Para Bourdieu (1990), “hay tantos racismos como grupos que necesitan justificar que existen tal y como existen” (p. 201). Asimismo, Gall (2004) sostiene que tipificar y clasificar los racismos nos permitirá “entender cómo podemos abordar y concentrarnos en combatir cada uno de ellos en lo que tiene de específico y a todos ellos en los que tienen en común, que es básicamente una raíz anclada en la intolerancia” (p. 40).

En este trabajo, es útil la noción de racismo indio para analizar los signos de diferenciación y estigmatización ligados o asociados con los indígenas. Álvarez (2017) argumenta que el racismo indio se dirige tanto a los indígenas como a “otros individuos y grupos que muestren en su aspecto físico o sus formas de ser, algún vestigio de ese pasado precolonial” (p. 13). Entonces, el racismo indio apela a atributos como “el color de piel oscuro, estilos de vida particulares descalificados por la cultura dominante y a la persistente resistencia de algunos de estos grupos a la cultura ‘blanca’,

a la modernidad excluyente y al progreso que expropia sus medios de subsistencia bajo variados procesos de desposesión" (Álvarez, 2017, p. 27).

En las interacciones escolares este racismo se expresa en las descalificaciones de las marcas lingüísticas (la tonada coya y el uso de términos en lengua quechua), el color y textura de la piel, y las formas de vestir y de comportarse.

METODOLOGÍA

Nuestro proyecto de investigación se inscribe en una metodología de investigación cualitativa. Esta elección no es arbitraria; por el contrario, responde a la complejidad inherente al objeto de estudio: las experiencias emocionales de jóvenes indígenas y su imbricación con fenómenos como el racismo y la desigualdad. Desde esta perspectiva, reconocemos que los sujetos de estudio, en este caso, los/as estudiantes de escuelas secundarias de la Puna Salteña, no son meros receptores pasivos de la realidad, sino agentes activos en la construcción de significados y conceptos ordenadores. Esto se manifiesta en el macrocontexto de la sociedad argentina y salteña, y también, crucialmente, dentro del microuniverso de las instituciones educativas.

La adopción de un enfoque cualitativo permite una aproximación interpretativa y holística al mundo de vida de quienes participan en este estudio. Esto significa ir más allá de la mera descripción de hechos para adentrarse en la comprensión profunda de los sentidos y significados que los/as estudiantes atribuyen a sus experiencias emocionales, y cómo estas se entrelazan con las manifestaciones del racismo y la desigualdad.

El estudio presentado centra su análisis en la provincia de Salta, una jurisdicción clave ubicada en la región del norte argentino (véase imagen 1). Específicamente, el foco de la investigación se establece en el escenario geográfico y sociocultural de la Puna Salteña. En este contexto se sitúan las dos instituciones educativas que constituyen las unidades de análisis: la Escuela de Educación Técnica núm. 3141, ubicada en el departamento Los Andes, y el Colegio Secundario de Montaña núm. 8214, con sede en el departamento de Rosario de Lerma (véase imagen 2).



Imagen 1. Ubicación geográfica de la Provincia de Salta, Argentina, América del Sur. Fuente Jacob y Leibowicz (2014).

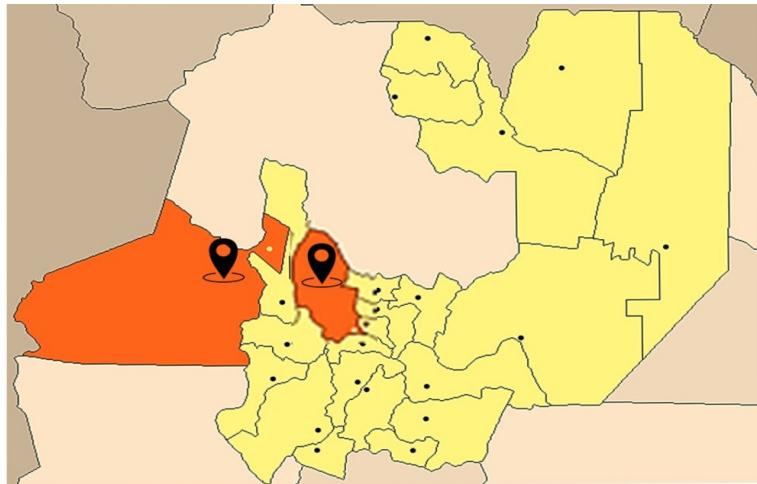


Imagen 2. Mapa de las escuelas que forman parte del estudio socioeducativo.

La región de la Puna se distingue por sus condiciones ambientales extremas y únicas, que inciden en su clima, vegetación y fauna. Elevándose por encima de los 3,200 metros sobre el nivel del mar, este territorio se configura como un desierto de altura, surcada por imponentes cordones montañosos. Geográficamente, se extiende a lo largo del altiplano boliviano, la árida región de Atacama en Chile y, en Argentina, abarca significativas porciones de las provincias de Catamarca, Jujuy y Salta (Tapia et al., 2022).

Las condiciones climáticas, marcadas por la aridez, el frío intenso, vientos persistentes y una notable escasez de oxígeno, han moldeado de manera excepcional la vida en la Puna. La vegetación, adaptada a ese entorno, se caracteriza por pastizales y una diversidad de pequeños arbustos. En cuanto a la fauna, es posible encontrar especies que han desarrollado adaptaciones para sobrevivir en la altitud, como las vicuñas, llamas, guanacos, cóndores y una variedad de aves de altura.

Desde el punto de vista económico, la agricultura es prácticamente inexistente debido a las severas limitaciones ambientales. Sin embargo, la ganadería representa una actividad central, ante todo la cría de rebaños de ovejas y manadas de llamas, de las cuales se obtienen lanas y carne, sostén de muchas familias. A estas actividades primarias, se suma el sector minero, con dos fases bien diferenciadas: la exploratoria, orientada a la identificación de depósitos viables en términos económicos, y la extractiva, que integra los yacimientos minerales al circuito productivo provincial y nacional.

A estas características naturales y económicas, se agregan las dimensiones socioculturales, que revelan la profunda persistencia humana en la Puna. Pese a la adversidad climática y las complejidades impuestas por el territorio, existen registros históricos de poblaciones con una larga y arraigada presencia en la región (Tapia et al., 2022). En la actualidad, es posible encontrar familias que, en su vida cotidiana, mantienen vivas diversas prácticas ancestrales y lingüísticas, elementos que son intrínsecos a su autorreconocimiento identitario como pueblos originarios.

Para la comprensión de este estudio, es pertinente destacar que algunas de las familias de quienes participan se autorreconocen como pertenecientes a los pueblos indígenas kolla y tastil. La descripción de su arraigo territorial y de las estrategias económicas que desarrollan, como el pastoreo de ovejas, cabras, llamas y vacas en

puestos de altura, es fundamental. Estas prácticas trascienden la mera subsistencia; son, en esencia, elementos constitutivos de su identidad cultural, su cosmovisión y, por ende, sus profundas experiencias emocionales y subjetividades. Reconocer esta imbricación entre territorio, cultura, y la construcción de la subjetividad individual y colectiva no es solo crucial, es la piedra angular para comprender la complejidad de los fenómenos que se investigan en su totalidad, al permitir una mirada holística y respetuosa de las realidades que se abordan.

Tal como describimos, la Puna es un entorno de características singulares que influyen en la vida de sus habitantes. En este contexto sociocultural, entre 2024 y principios de 2025, se llevó a cabo el trabajo de campo de esta investigación. La labor se concentró en las localidades de San Antonio de los Cobres, donde se encuentra la Escuela de Educación Técnica núm. 3141, y en Santa Rosa de Tastil, donde se sitúa el Colegio Secundario de Montaña núm. 8214 (véase imagen 2).

La elección de estos escenarios no fue arbitraria ni azarosa; estuvo fundamentada en la profunda y preexistente vinculación del equipo de investigación con las instituciones educativas locales, así como en la trayectoria investigativa sostenida que sus miembros han desarrollado en los últimos años. Esto es crucial, ya que facilita la logística del acceso al campo y también contribuye a la construcción de confianza y el establecimiento de relaciones recíprocas con la comunidad. Es pertinente señalar que algunos integrantes del equipo de investigación ejercen como docentes en estas mismas instituciones educativas, mientras que otros/as fueron estudiantes durante su educación primaria y secundaria. Esta relación cercana y vivencial proporcionó una perspectiva interna invaluable, que enriqueció la comprensión de las dinámicas locales y permitió un acercamiento más humano y contextualizado a la realidad de quienes participaron en el estudio.

En cada una de estas instituciones educativas se establecieron talleres de jornada completa como parte central del proceso de relevamiento de datos. En total, participaron 30 jóvenes con edades de entre 16 y 18 años que se encuentran cursando los últimos años del nivel secundario. Un aspecto fundamental para este estudio es que todas las personas participantes son oriundas de la Puna, es decir, nacieron y fueron criadas en las mismas localidades donde se realizó el trabajo de campo: San Antonio de los Cobres y Santa Rosa de Tastil. Esta situación asegura una profunda conexión con el territorio y sus dinámicas socioculturales.

Es importante señalar que, aunque ambas instituciones se ubican en la misma región, presentan características diferenciadas que enriquecen la diversidad del estudio. La Escuela de Educación Técnica núm. 3141 es una institución de gestión pública, situada estratégicamente en el centro urbano de San Antonio de los Cobres. El estudiantado que asiste a ella proviene, en su mayoría, de barrios cercanos, aunque en algunos casos quienes viven en zonas más alejadas optan por alquilar habitaciones para facilitar su asistencia regular.

La jornada escolar se organiza en dos bloques: por la mañana, el estudiantado participa en talleres vinculados con la orientación en física y química; por la tarde, cursa asignaturas correspondientes al campo de formación básica y específica. Esta institución constituye una de las opciones educativas de nivel secundario disponibles en la localidad, junto con una escuela de gestión privada y otra de educación secundaria pública común.

El Colegio Secundario de Montaña, a diferencia del anterior, se caracteriza por ser una institución de gestión privada con régimen de albergue. Su localización en una zona rural dispersa convierte al albergue en una oferta educativa clave para quienes residen en áreas remotas, ya que les permite continuar sus estudios. Parte del estudiantado vive en el albergue, mientras que otra parte asiste diariamente desde sus hogares debido a la cercanía. Cabe destacar que esta institución representa la única oferta educativa de nivel secundario disponible para continuar estudios en esta zona específica de la Puna.

Con el objetivo de indagar en las experiencias emocionales construidas en la vida escolar, la investigación adoptó un enfoque cualitativo que se concretó mediante dos técnicas principales: los talleres de frisos y las observaciones participantes. La primera es una técnica innovadora desarrollada por el equipo de investigación de la cátedra de Investigación Educativa de la Universidad Nacional de Salta, dirigido por la doctora Adriana Zaffaroni. Su propósito es relevar información a partir del trabajo grupal con base en recursos audiovisuales.

Como señalan Zaffaroni et al. (2013), esta técnica creativa de recolección cualitativa privilegia lo audiovisual y la producción de sentidos a través de dibujos, frases e imágenes. Se trata de una estrategia especialmente pertinente en un contexto sociocultural donde las juventudes participan en configuraciones culturales marcadas por el predominio de lo visual, los ritmos vertiginosos y nuevas formas de escritura y comunicación. A través del friso, se apela al arte como medio de expresión de sentimientos, experiencias y puntos de vista de quienes participan en el proceso.

La implementación de esta técnica se organiza en fases estructuradas: se distribuye a cada participante en grupos; se les proporcionan materiales de trabajo y consignas específicas; se otorga un tiempo para la reflexión grupal sobre la consigna; y se procede a la elaboración de una producción colectiva y creativa que responde a los ejes asignados. Tras esta etapa de producción, se realiza una puesta en común donde cada integrante narra sus creaciones y comparte los sentidos y significados atribuidos a ellas (Zaffaroni et al., 2013).

En cuanto a la observación participante, esta técnica cualitativa permite al investigador, desde un posicionamiento cultural y microsocial, reconstruir las formas de pensar, sentir y actuar propias de un contexto determinado. La inmersión en la realidad estudiada facilita una comprensión profunda de las dinámicas sociales y emocionales. Este tipo de conocimiento no solo busca comprender, sino también generar insumos para producir cambios y transformaciones positivas tanto para la sociedad en la que el investigador se encuentra inmerso como para el avance de las disciplinas científicas (Guber, 2001). En este sentido, es fundamental que quien decide realizar un estudio con o desde un aspecto puntual de la realidad asuma con responsabilidad y honestidad su trabajo para la rigurosidad de la investigación y en beneficio del grupo de estudio.

Para los fines de este artículo, recuperamos la información obtenida de estas dos técnicas de abordaje exclusivamente en la Escuela de Educación Técnica núm. 3141. Esta decisión se alinea con el carácter de resultados preliminares que se presentan en este escrito, como mencionamos en la delimitación del estudio.

Respecto a los talleres de frisos en esta institución, trabajamos con un total de 28 estudiantes, quienes se organizaron en seis grupos. A cada uno se les asignó uno de los siguientes ejes analíticos, diseñados para indagar en sus experiencias escolares y

proyecciones a futuro: 1. "Como me siento en la escuela"; 2. "Lo que me gusta y lo que no me gusta de la escuela"; 3. "Lo que me llevó de la escuela"; 4. "Mi proyecto de vida".

Haciendo uso de diversos materiales reciclables y artículos de librerías, los grupos elaboraron *collages* creativos, en los cuales plasmaron visual y narrativamente sus apreciaciones, sentidos, significados e ideas en relación con el eje asignado (véanse imágenes 3 y 4). La riqueza de las producciones evidenció una diversidad de sentidos y profundas discusiones expresadas por cada estudiante. Este artículo recupera y analiza algunos de los hallazgos más significativos.



Imagen 3. Taller de frisos con estudiantes de la Escuela de Educación Técnica.



Imagen 4. Frisos elaborados por los/as estudiantes. Fuente: Archivo fotográfico del trabajo 1.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Ser y dejar de ser. La ambivalencia como estrategia de resguardo frente al racismo

Las variantes “coya”, “koya” y “kolla” han sido utilizadas de manera indistinta para referirse a pueblos indígenas y campesinos de la región andina del norte de Argentina. Bajo esta etiqueta, se condensa una serie de características vinculadas a los fenotipos, las prácticas culturales y las marcas lingüísticas. El poema *No te rías de un coya*, de Fortunato Ramos, ofrece una imagen cargada de estigmatización: describe al coya como alguien “bajado del cerro”, “callado”, “torpe” y de “manos rajeteadas”. Estos rasgos, marcados en los cuerpos y en los comportamientos, operan como signos visibles de inferiorización. En este sentido, la categoría “coya” ha funcionado históricamente como un estigma que desacredita y subalterniza.

Sin embargo, en tiempos recientes, el término “kolla” ha sido resignificado como una forma de autoidentificación afirmativa y un estandarte en la lucha territorial de los pueblos indígenas de la región. De manera similar, “coya” ha sido reivindicada por colectivos que habitan en zonas rurales de altura, transformando una nominación peyorativa en un símbolo de identidad, orgullo y resistencia. Este desplazamiento desde un uso peyorativo hacia una autoafirmación resignificada evidencia un proceso de reapropiación identitaria que desafía las narrativas hegemónicas.

En las discusiones grupales sobre cómo se vive la experiencia escolar en el nivel secundario, surgieron testimonios que reflejan tanto las sensaciones dentro como fuera del ámbito educativo, así como la manera en que se perciben las miradas ajenas al transitar por otros espacios, especialmente en contextos urbanos. Entre las expresiones compartidas por el estudiantado, varias personas se autodenominan “coya”, lo que implica una ambivalencia identitaria: por un lado, sentimientos de orgullo, dignidad y pertenencia; por otro, percepciones de vergüenza o inferiorización. Esta dualidad depende del contexto de interacción social en el que son identificadas como tales. Así, el mismo marcador identitario puede ser fuente de reconocimiento positivo en el pueblo y, al mismo tiempo, generar malestar o incomodidad en la ciudad.

La reivindicación como coya aparece con claridad en expresiones como:

Tenemos el poder coyístico en nosotros.

Somos esto, distintos, pero buena gente como cualquiera.

Ser coya no es ser menos.

(grupo de discusión 7).

Estas frases reflejan procesos de subjetivación que se gestan en la dinámica social interna del grupo. Es en el seno de la escuela, del pueblo y de los vínculos comunitarios donde el estudiantado encuentra un entorno propicio para fortalecer su identidad, sin necesidad de negar ni disimular sus raíces. La sensación de ser reconocidos como parte de un “nosotros” que valida y celebra la pertenencia colectiva, da lugar a lo que denominan “poder coyístico”: una forma de autoestima grupal que impulsa procesos de afirmación identitaria frente al estigma.

Sin embargo, ese “poder” se ve debilitado al enfrentarse a contextos en los que lo indígena es percibido como un signo desjerarquizante. En la ciudad —afirman—,

aunque se reconocen como diferentes, esto no debería implicar una posición “inferior”; no obstante, advierten que, en ese entorno externo, dicha diferencia adquiere una connotación negativa que genera sentimientos de exposición y vergüenza. Al respecto, expresan:

En la ciudad nos sentimos expuestos por lo que uno es ... distinto.

Se van a la ciudad, quieren dejar de ser coyas, pero lo siguen siendo.

Si vamos a la ciudad perdemos los poderes coyósticos.

(grupos de discusión 3 y 5)

Estas declaraciones permiten identificar tres dimensiones centrales. Primero, el sentirse expuestos remite a experiencias de incomodidad, vergüenza e incluso malestar. Esto ocurre porque la mirada de otros/as resalta de manera negativa dicha singularidad, la de ser “coya”, con el fin de humillar, descalificar e inferiorizar. Segundo, el deseo de dejar de ser coya responde a haber transitado experiencias de discriminación o desprecio, lo que lleva a adaptar estrategias de ocultamiento o camuflaje identitario. El esfuerzo por abandonar la propia identidad —a través de la negación del origen, la adopción de otras prácticas socioculturales, nuevas formas de comunicación e incluso de presentación ante los demás— opera como una estrategia para sentirse parte de un nosotros y no de un ellos subalternizado. Sin embargo, como manifiesta el estudiantado, seguir siendo coya aunque se quiera dejar de serlo, expresa una imposibilidad de una identidad que se lleva puesta, corporal y simbólicamente. Para Machaca (2007), se trata de atributos no renunciables.

En tercer lugar, la noción de pérdida del “poder coyístico” en la ciudad alude a una forma de debilitamiento simbólico. Puede leerse como lo que Elias (2003) denomina el efecto paralizante de la estigmatización. Esto se refiere a la imposibilidad de que individuos y grupos minorizados pongan en juego recursos de contraestigmatización, lo que los lleva a asumir la inferioridad atribuida e incluso a colaborar en el mantenimiento de esa profunda desigualdad de poder.

El tránsito hacia contextos urbanos implica, para una gran mayoría de jóvenes coyas, experiencias de dolor social. Ante la posibilidad de ser objeto de burla o desprecio, optan por ocultar ciertos rasgos culturales, sobre todo lingüísticos, como forma de defensa, para evitar el estigma. El estudiantado señala que, en la ciudad, “se nota más nuestra tonada coya” o lo que describen como una “hablada toconadita”. Esta forma de hablar se caracteriza, según sus propias palabras, por un tono cantado, la omisión parcial en la pronunciación de ciertas palabras y la mezcla de términos quechuas con el castellano. Machaca (2007) identifica este fenómeno como un regionalismo dialectal que suele ser descalificado y estigmatizado frente al castellano estándar.

Cabe destacar que “Toconadito” es un paraje rural del interior de la localidad de San Antonio de los Cobres. El uso de este término para nombrar la forma de hablar da cuenta de cómo opera una lógica espacial jerarquizante: el “interior” se construye como opuesto al “centro”, desde una lógica dicotómica de civilización-incivilización, desarrollo-atraso y moderno-tradicional. En este marco, decir hablada “toconadita” no solo remite a un regionalismo dialectal, sino que subraya una diferencia jeraquizada y jeraquizante respecto del dialecto estándar.

Frente a estas dinámicas, aparentar ser alguien diferente se vuelve una estrategia de supervivencia. Es una especie de máscara que busca eludir la violencia simbólica y el rechazo, aunque sin lograr una integración plena. La verdadera pertenencia –la posibilidad de ser sin renunciar a nada– se experimenta únicamente en contextos donde hay reconocimiento: el pueblo, la comunidad, los vínculos cercanos. Allí se pueden desplegar las identidades sin temor a la deslegitimación, y afirmar que ser coya no es ser menos y que el “poder coyístico” no necesita disfraz.

La ciudad como territorio racializado

La ciudad puede comprenderse como un mapa dinámico donde se inscriben, reproducen y disputan múltiples jerarquías raciales. El racismo como sistema de dominación ideológica y social, articula lógicas de diferenciación e inferiorización que permiten pensar la urbe no solo como un espacio físico, sino como un territorio profundamente racializado. Esta configuración se hace más compleja cuando las preconcepciones sobre quienes habitan la ciudad se sostienen en discursos hegemónicos que exaltan la blanquitud, el progreso, la urbanidad como sinónimo de desarrollo y civilización. Tales discursos invisibilizan, excluyen y deslegitiman las identidades vinculadas a lo rural e indígena, como la identidad “coya”, y las colocan en una posición de otredad estructural (Ossola, 2015). Así, la ciudad se convierte en un escenario de poder simbólico, donde lo indígena es resignificado, subordinado y marginado de modo constante (Soriano, 2023).

Desde la perspectiva juvenil, los significados asociados tanto a la ciudad como a la identidad coya están mediados por una matriz racista que opera de forma estructural y cotidiana. En sus relatos, emergen expresiones como “tenemos una tonada así, coya, como dicen”, que deja entrever un reconocimiento identitario vinculado a formas lingüísticas propias. Esta afirmación no solo constituye una expresión de pertenencia, sino que señala cómo se elaboran sentidos culturales desde una relación de alteridad. El “tenemos” opera como un marcador colectivo que estructura una identidad compartida, construida desde las prácticas, los vínculos y las experiencias localizadas en el espacio rural.

Sin embargo, este reconocimiento se ve tensionado cuando esas mismas características culturales –la tonada, el habla, los modos de estar– son desplazados al escenario urbano. Allí, lo que en su contexto de origen representa familiaridad y pertenencia, en la ciudad se convierte en motivo de exposición: “En la ciudad nos sentimos expuestos”. Esto marca el paso de una aceptación relativa en su territorio a una sensación de vulnerabilidad frente a una mirada externa que codifica sus identidades como diferente, desajustada. En la ciudad, ese modo de hablar que no genera conflicto en la vida cotidiana del pueblo adquiere una carga de sentido distinta: se convierte en un signo de otredad y es objeto de juicio.

La afirmación de significación “nos sentimos expuestos” pone en evidencia la manera en que la ciudad opera como un espacio de vigilancia simbólica, donde los cuerpos indígenas son sometidos a evaluaciones permanentes. Estas valoraciones están cargadas de prejuicios que se expresan en comentarios, miradas o actitudes que recuerdan la condición de ajenidad (Soriano, 2023). Lo que está en juego no es solo la visibilidad, sino la exotización o, incluso, la tipificación de ciertas formas de ser y de estar. “En la ciudad nos hacen sentir coyas, negros”, lo

que alude a la forma en que sus identidades son reducidas y etiquetadas desde una lógica de dominación racial.

Esta experiencia deja al descubierto una dicotomía estructural entre campo y ciudad, donde las significaciones atribuidas a cada espacio funcionan como dispositivos del racismo. Lo rural, lo indígena, lo “coya”, se posiciona en un lugar subordinado, mientras que lo urbano encarna la norma, lo legítimo, lo deseable. Esta polarización no es únicamente geográfica, sino que expresa una arquitectura racializada. En este sentido, la ciudad transforma la experiencia física del entorno y reconfigura el sistema de significados en el cual las identidades rurales e indígenas pierden legitimidad, y pueden incluso ser devaluadas de manera automática (Urteaga, 2019).

La posición de inferioridad frente a otros códigos culturales: sentirse “expuestos” o asumir “no encajar” en la ciudad es un claro indicador de cómo opera el racismo en la vida cotidiana. Kaplan y Sulca (2023), recuperando otras autorías, advierten que el racismo actúa en dos niveles simultáneos: un macronivel grupal e institucional y un micronivel cotidiano. Ambos niveles se retroalimentan, y generan un entramado en el que las prácticas de discriminación, exclusión y estigmatización se normalizan y se reproducen. Bajo esta lógica, la sensación de “no encajar” es síntoma de una distribución desigual y jerarquizada del reconocimiento social, sostenida en dinámicas de humillación simbólica (Kaplan y Sulca, 2023).

Cuando una mujer o un hombre joven “coya” se siente “expuesto”, no es solo por una cuestión estética o de percepción: su cuerpo, sus maneras de hablar y moverse son evaluadas con base en parámetros raciales normativos. En la ciudad, donde lo “normal” está definido por la urbanidad y el desapego de lo indígena, cualquier desviación se vuelve objeto de juzgamiento. Esta exposición funciona como una forma de disciplinamiento social que busca marginar aquello que no se ajusta a la lógica dominante. La ciudad, entonces, no es un espacio neutro: es un terreno de disputa simbólica donde se juegan pertenencias y exclusiones (Bourdieu y Passeron, 2019).

En términos de capital, el estudiantado enfrenta formas de privación tanto simbólica como social. Según Bourdieu y Passeron (2019), el capital simbólico se refiere al poder de nombrar, de ser reconocido, de imponer sentido. Este capital se ve vulnerado cuando sus modos de vida, saberes o estéticas son desvalorizados o invisibilizados por la cultura urbana dominante. La cosmovisión andina, por ejemplo, rara vez ocupa un lugar legítimo en los discursos hegemónicos urbanos y, cuando lo hace, suele presentarse desde lógicas de exotización o folklorización (Ossola, 2015).

En cuanto al capital social, el “no encajar” se traduce en dificultades reales para acceder a redes de pertenencia, apoyo o reconocimiento. Las relaciones sociales se ven a menudo atravesadas por microagresiones o formas sutiles de exclusión que obstaculizan una integración plena (Kaplan y Sulca, 2023).

En este contexto, la juventud es posicionada como “el otro”, “la otredad”, lo extraño o incluso lo peligroso. Esta representación dificulta su aceptación social plena, como señala Goffman (1993) en su análisis sobre el estigma. La ciudad —sus calles, plazas, escuelas, medios de transporte y espacios de esparcimiento— no es neutra; está cargada de códigos culturales y expectativas que muchas veces resultan ajenas a la experiencia de jóvenes coyas, generando una

sensación constante de extrañamiento. El territorio urbano no es solo un contenedor de experiencias, sino un dispositivo que jerarquiza, excluye y produce subjetividades maduradas por el racismo.

Así, lo urbano emerge como un dispositivo de control social que garantiza la reproducción de un orden desigual. Las instituciones, los discursos y las normas que estructuran la vida en la ciudad están orientados —de forma más o menos explícita— a consolidar ciertas posiciones de poder en detrimento de otras. El racismo en la ciudad opera también de manera interiorizada: cada estudiante puede llegar a adoptar narrativas que desvalorizan sus propias identidades, aceptando como norma lo que en realidad es una imposición hegemónica.

Las configuraciones identitarias en torno a la ciudad revelan cómo este espacio funciona como un lugar activo de jerarquización donde la identidad “coya” es puesta a prueba. La distribución desigual del capital simbólico y social se vuelve tangible en la experiencia cotidiana de cada joven, y revela las geografías de poder que estructuran sus trayectorias. Comprender estas dinámicas es clave para desnaturalizar los efectos del racismo en el territorio. En este sentido, los/as jóvenes configuran una imagen de sí mismos atravesada por una relación de alteridad que los sitúa de subordinación frente a quienes habitan la ciudad. Como señala Segato (2007), esta relación reproduce una lógica colonial que justifica, aún hoy, la imposición de una cultura hegemónica moderna sobre otras formas de vida.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Las clasificaciones sociales son construcciones que apelan a procesos de superioridad e inferioridad, desplegando discursos y acciones que marcan diferencias y que, al basarse en esta jerarquía, constituyen el racismo. En los relatos se evidencian creencias y sentimientos de inferioridad ligadas al origen rural y a la identidad indígena coya. Las significaciones que las juventudes construyen sobre sí mismas dan cuenta de las tramas complejas del racismo como sistema histórico y estructural. Lejos de ser un fenómeno anecdótico, el racismo se manifiesta con persistencia en múltiples planos: en las interacciones cotidianas, en las representaciones sociales, en los discursos públicos y en la configuración y ocupación del territorio. En este marco, la ciudad no es un espacio neutro, sino un escenario activo de reproducción de jerarquías raciales. Jóvenes provenientes de comunidades rurales perciben que sus cuerpos, formas de hablar y modos de habitar son ilegítimos, lo que convierte a la experiencia urbana en un constante ser y sentirse “señalado” o “excluido”.

Lo que emerge de los testimonios estudiantiles no son solo narrativas de desigualdad, sino la expresión de una estructura que asigna valor diferencial a las identidades según su procedencia, sus marcas lingüísticas y sus prácticas culturales. Así, el ser coya se convierte en una categoría cargada de sentidos ambivalentes: puede ser afirmada con orgullo en los espacios de pertenencia, pero se transforma en motivo de vergüenza al ingresar a circuitos urbanos donde las reglas de reconocimiento están regidas por parámetros hegemónicos.

El concepto de “poder coyístico”, tal como lo nombran los/las estudiantes, resulta clave para comprender cómo se construyen formas de resistencia subjetiva en contextos

de subalternidad. Este poder no se basa en la dominación sobre otros u otras, sino en el fortalecimiento del sentido de pertenencia, el reconocimiento entre pares y la validación de prácticas históricamente desvalorizadas. Es un poder que se gesta en los márgenes, que se alimenta del “nosotros” comunitario, pero que se debilita al enfrentarse a los mecanismos de exclusión urbana.

Las experiencias lingüísticas constituyen un claro ejemplo de ello. La hablada “toconadita”, como cualquier joven nombra su forma de hablar, se convierte en un signo de exposición: un marcador que activa el estigma. La lengua, entonces, no es solo un medio de comunicación, sino también una frontera simbólica. Hablar distinto es ser leído como otredad, como ajeno, como alguien de menor valor. Así es como opera el racismo, no solo en su dimensión estructural, sino también en la interiorización de sus efectos: el deseo de dejar de ser coya no surge de un rechazo personal, sino de haber sido rechazado por un sistema que desvaloriza esa identidad.

En este marco, la ciudad aparece como un espacio físico y también como un dispositivo de control, jerarquización y vigilancia. Sus instituciones, sus códigos implícitos, sus narrativas de modernidad configuran un sistema que reproduce la colonia-lidad del poder (Quijano, 2000). En este sentido, las tensiones identitarias vividas por estudiantes secundarios de la Puna Salteña no deben leerse como dilemas individuales, sino como síntomas de un orden social que los obliga a elegir entre pertenecer a su comunidad o ser aceptados en la urbe, entre mostrarse auténticos o esconderse, entre afirmar su diferencia o adoptar una apariencia para sobrevivir a las formas sistemáticas de racismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Leguizamón, S. (2017). *Formas de racismo indio en la Argentina y configuraciones sociales de poder*. Prohistoria.
- Ariza, M. y Gutiérrez, S. (2022). Emociones colectivas y estrategias argumentativas ante la inmigración “ilegal” en los discursos de Donald Trump. En M. Ariza (coord.). *Las emociones en la vida social: miradas sociológicas* (pp. 215-253). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Béjar, R. (1969). Prejuicio y discriminación racial en México. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 31, núm. 2, pp. 417-433. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.1969.2.58440>
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2019). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Elias, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, vol. 3, núm. 104, pp. 219-251. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99717903010>
- Elias, N. y Scotson, J. L. (2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. Fondo de Cultura Económica.
- Fonseca, C. I. (2014). Racismo en la escuela Cartagenera. *Palabra*, vol. 14, núm. 14, pp. 28-43. <https://doi.org/10.32997/2346-2884>
- Gall, O. (2004). Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 66, núm. 2, pp. 38- 60. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503>

- Goffman, E. (1993). *Estigma: la identidad deteriorada* (trad. L. Guinsberg). Amorrortu.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Jacob, C. y Leibowicz, I. (2014). Ceremonias en la tormenta. Ritual inka en el Nevado de Cachi. *Nueva Serie*, núm. 2, pp. 27-48. <https://doi.org/10.1080/00776297.2018.1513659>
- Kaplan, C. V. (2016). El racismo de la violencia. En C. V. Kaplan y M. Sarat (comps.). *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias* (pp. 99-118). Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. y Sulca, E. M. de los A. (2023). Palabras que hieren. Experiencias subjetivas de racismo en una escuela indígena. *Revista Senderos Pedagógicos*, vol. 15, núm. 1, pp. 99-115. <https://doi.org/10.53995/rsp>
- Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. CLACSO, Voces de la Educación, ENSV y Nosótrica Ediciones.
- Machaca, R. (2007). *La escuela argentina en la celebración del encuentro con el "nosotros indígena"*. Plural.
- Ossola, M. M. (2015). *Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichí en la educación superior de Salta*. EDUNSE.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.
- Segato, R. (2007). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. En J. Ansion y F. Tubino (eds.). *Educar en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas* (pp. 63-90). Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Soriano, G. V. H. (2023). "Ser del interior" y estudiar en la educación superior urbana: resignificaciones identitarias en jóvenes indígenas y/o rurales de Salta, Argentina. *Perfiles Educativos*, vol. 45, núm. 182, pp. 8-26. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.182.61009>
- Szapu, E., Gabbai, M. I. y Kaplan, C. V. (2022). Los sentimientos en la interacción social desde la perspectiva de Erving Goffman. En C. V. Kaplan (dir.). *Emociones, sensibilidades y escuela* (pp. 73- 86). Homo Sapiens.
- Tapia, M. G., Melendez, C. E. y Yuni, J. A. (2022). Una experiencia de escolarización en el contexto rural en la Puna Argentina. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 21, núm. 47, pp. 12-30. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147001>
- Urteaga Castro Pozo, M. (2019). Desplazamientos teóricos y metodológicos en el conocimiento de lo juvenil en lo ético contemporáneo en México. *Anuario Antropológico*, vol. 44, núm. 2, pp. 51-82. <https://doi.org/10.4000/aa.3985>
- Van Dijk, T. (2010). *Racismo y discurso en América Latina: una introducción*. Gedisa.
- Van Dijk, T. (2007). Discurso racista. En J. J. Igartua y C. Muñiz (eds.). *Medios de comunicación y sociedad* (pp. 9-16). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Wiewiora, M. (2009). *El racismo: una introducción*. Gedisa.
- Zaffaroni, A., Juárez, M. C. y López, F. (2013). *Sujetos pedagógicos y prácticas docentes*. Milord.