

Racismo y emociones en la cotidianidad escolar de la provincia de Jujuy, Argentina

Racism and emotions in everyday school life in the province of Jujuy, Argentina

NICOLÁS EMMANUEL HUGO GIMÉNEZ*

Este artículo reflexiona sobre las formas en que el racismo estructural se manifiesta, naturaliza y reproduce en el ámbito escolar. A partir de una investigación con enfoque histórico-etnográfico, se analiza una situación registrada durante el trabajo de campo en una escuela secundaria de la provincia de Jujuy, Argentina, mediante observación participante y entrevistas. En un contexto influenciado por la presencia histórica de pueblos indígenas y migrantes bolivianos, se recuperan las voces de un estudiante, su grupo de pares y un actor institucional para indagar cómo las prácticas racistas —aunque no siempre nombradas como tales— operan en las interacciones cotidianas y generan afectaciones emocionales significativas. Se interpretan experiencias de vergüenza, ira, miedo y cuidado intersubjetivo como configuraciones sociales e históricas que condicionan las trayectorias escolares de sujetos racializados. Asimismo, se plantea que la escuela, lejos de ser un espacio neutro, puede reproducir desigualdades afectivas que silencian o desautorizan el dolor. Se concluye que es necesario intervenir en las normas, proyectos institucionales, planificaciones y prácticas pedagógicas que estructuran la vida escolar a fin de crear condiciones que habiliten la simbolización del dolor y contribuyan a erradicar el racismo en el ámbito educativo.

Palabras clave:

racismo,
emociones,
escuela secundaria,
estudiantes
racializados

Recibido: 18 de julio de 2025 | **Aceptado para su publicación:** 12 de diciembre de 2025 |

Publicado: 7 de enero de 2026

Cómo citar: Giménez, N. E. H. (2026). Racismo y emociones en la cotidianidad escolar de la provincia de Jujuy, Argentina. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (66), e1775. <https://doi.org/10.31391/DEZG9094>

This article reflects on how structural racism manifests, becomes naturalized, and is reproduced within the school environment. Based on a historical-ethnographic research approach, it analyzes a specific situation recorded during fieldwork in a secondary school in the province of Jujuy, Argentina, using participant observation and interviews. In a context shaped by the historical presence of Indigenous peoples and Bolivian migrants, the voices of a student, their peer group, and an institutional actor are recovered to explore how racist practices—although not always explicitly named—operate in everyday school interactions and generate significant emotional impacts. Experiences of shame, anger, fear, and intersubjective care are interpreted as social and historical configurations that shape the educational trajectories of racialized subjects. Furthermore, the article argues that schools, far from being neutral spaces, can reproduce affective inequalities that silence or delegitimize pain. It concludes that it is essential to intervene in the norms, institutional projects, planning, and pedagogical practices that structure school life, in order to create conditions that enable the symbolic processing of pain and contribute to the eradication of racism within educational settings.

Keywords:

racism, emotions, high school, racialized students

* Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino de la Universidad Nacional de Salta. Doctorando en Antropología en la Universidad de Buenos Aires. Líneas de investigación: interculturalidad, experiencias formativas, pueblos indígenas y migraciones en educación secundaria y superior. Correo electrónico: nnicolasgimenez81@gmail.com/<https://orcid.org/0000-0002-2307-1456>



CONTEXTUALIZACIÓN

La provincia de Jujuy, ubicada en el extremo norte de Argentina, en la frontera con Bolivia y Chile, cuenta con una población estimada de 809,364 habitantes, según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2022. A diferencia de otras provincias del país, Jujuy se distingue por la presencia histórica y persistente de poblaciones indígenas en las tierras altas, como la Puna, la Quebrada de Humahuaca y los valles orientales –habitualmente designadas de manera genérica como kolla–, así como por la escasa inmigración europea y una notable presencia de migrantes bolivianos (Karasik, 2010).

En la actualidad, en términos geográficos, miembros de pueblos indígenas habitan tanto espacios urbanos y periurbanos como rurales, que desafían el isomorfismo tradicional que suele asociar lo indígena con la ruralidad o la vida en comunidad. Esta concepción, al desconocer los desplazamientos históricos y recientes, niega la alteridad que atraviesan los espacios urbanos y consolida una visión estática que los concibe “como anclados de manera rígida en geografías acotadas” (Gordillo y Hirsch, 2010, p. 18).

Las ciudades de la provincia de Jujuy no han sido ajenas a estos procesos de movilidad y reconfiguración territorial. Desde hace décadas, se ha observado el traslado de personas pertenecientes a comunidades indígenas hacia centros urbanos y periurbanos, motivadas por desigualdades estructurales persistentes que afectan a los pueblos indígenas. Las razones de estos desplazamientos son diversas, aunque con frecuencia responden a la búsqueda de oportunidades laborales o educativas, dado que muchas comunidades carecen de instituciones de nivel secundario en sus proximidades.

Según los datos del último censo (2022), el 10.1% de la población de la provincia de Jujuy, equivalente a 81,538 personas, se reconoce como perteneciente o descendiente de un pueblo originario, lo que posiciona a esta provincia como la de mayor proporción de población indígena a nivel nacional, seguida por Salta. Este dato representa un aumento significativo en comparación con el censo de 2010, que registró 52,545 habitantes con esta autoidentificación.

Dentro de la provincia de Jujuy, los departamentos de Susques, Rinconada y Santa Catalina presentan los porcentajes más altos de población indígena, con 81.3%, 69.0% y 61.2%, respectivamente. En particular, el departamento de Humahuaca cuenta con una población total de 20,877 habitantes, de los cuales 8,774 (42%) se reconocen como indígenas o descendientes de pueblos originarios, lo que lo ubica entre los departamentos con mayor proporción de población indígena en la provincia.

Hasta 2023, se encontraban registradas 274 comunidades indígenas con personería jurídica en Jujuy, correspondientes a pueblos como los kollas, guaraníes, omaguacas, quechuas, atacamas, ocloyas, tilián, fiscara, tobas y toara chicha, entre otros (Secretaría de Pueblos Indígenas, 2023).

En este entramado de movilidades y reconfiguraciones territoriales, adquiere también relevancia la presencia del colectivo boliviano, cuya participación demográfica, cultural y social en Jujuy constituye un componente significativo, comparable —por su escala y densidad— al que tuvieron históricamente los inmigrantes europeos en otras regiones del país. Sin embargo, esta configuración rara vez es

reconocida por los discursos hegemónicos de la “argentinidad”, aun dentro del propio interior del país (Karasik, 2005, 2017). A pesar de la larga data de la presencia boliviana en la provincia, persisten mecanismos sociales de diferenciación y distanciamiento: incluso personas con ascendencia boliviana adoptan expresiones y prácticas que buscan desvincularse de dicho colectivo.

Según el Censo Nacional de 2010, Jujuy registraba una población total de 673,307 habitantes, de los cuales alrededor de 30,000 eran personas nacidas en Bolivia, que representaban cerca del 4.5% del total provincial. En el Censo de 2022, la población provincial ascendió a 809,364 habitantes, de los cuales 30,317 eran personas nacidas en el extranjero (3.7%). Aunque los datos recientes no discriminan por país de origen, Bolivia ha sido históricamente uno de los principales emisores de migrantes hacia la provincia. En el caso del departamento de Humahuaca, con una población de 20,877 habitantes, se registraron 622 personas nacidas en el extranjero, lo que equivale al 2.98% de su población.

De manera análoga a lo ocurrido con miembros de comunidades indígenas, las poblaciones bolivianas asentadas en ciudades como Humahuaca tienden a ubicarse en los márgenes urbanos o en zonas rurales estratégicas, principalmente vinculadas a actividades agrícolas estacionales, como la siembra y la cosecha. Este patrón es observable en localidades como Uquía y Huacalera, situadas al sur de la ciudad.

Si bien los datos estadísticos disponibles ofrecen solo estimaciones generales, permiten señalar que Jujuy —y en particular el departamento de Humahuaca— se ha configurado históricamente a partir de la presencia y resistencia de pueblos indígenas, así como de familias bolivianas que migraron a la región en distintas oleadas. Esta conformación social heterogénea, marcada por trayectorias de movilidad y exclusión, no siempre es visible en los discursos oficiales ni en los instrumentos censales. Por ello, resulta fundamental complementar las aproximaciones cuantitativas con estudios etnográficos que permitan comprender cómo se configura y articula la presencia indígena y migrante boliviana en las instituciones estatales, en especial en aquellas vinculadas al sistema educativo jujeño.

Las instituciones escolares se han constituido, en gran medida —aunque difícil de estimar en términos cuantitativos—, a partir de la presencia de estudiantes indígenas, descendientes de pueblos originarios y de familias bolivianas, incluyendo hijas e hijos de primera, segunda o tercera generación, según cada caso. No es casual, entonces, que en los registros de asistencia escolar encontremos tanto estudiantes bolivianos como estudiantes con nacionalidad argentina cuyos padres o abuelos nacieron en Bolivia.

Tampoco es casual que, al compartir en su gran mayoría rasgos fenotípicos —como el color de piel, los rasgos faciales o el tipo de cabello— y ciertas prácticas culturales (Sadir, 2021), se señale al “jujeño” como “boliviano”. Desde las formaciones hegemónicas de la argentinidad (Briones, 2005; Caggiano, 2005; Karasik, 2017), estos cuerpos —extranjerizados por sus rasgos fenotípicos, el uso de lenguas indígenas, un castellano alejado del estándar, y repertorios socioculturales no asimilados a lo nacional— son leídos como ajenos al sujeto pedagógico ideal-verdadero.

En estos espacios, incluso cuando la mayoría de los estudiantes comparte características físicas similares —como tonos de piel marrón o negro—, estos rasgos operan como signos de distinción en las interacciones escolares cotidianas. En este marco, nuestro

trabajo se propone reflexionar sobre las implicaciones que tienen las manifestaciones de racismo en las emociones de los estudiantes con base en el análisis de una situación etnográfica acontecida en una escuela de la provincia de Jujuy.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Las reflexiones presentadas en este artículo forman parte del trabajo de campo de una investigación doctoral en curso, cuyo propósito es comprender las experiencias escolares de estudiantes provenientes de comunidades indígenas en el nivel secundario de la provincia, con un enfoque centrado en los procesos de identificación étnica concebidos como construcciones intersubjetivas, históricas y atravesadas por estructuras de poder. Por lo tanto, más que un análisis acabado, este texto debe leerse como parte de un conocimiento en construcción, que habilita la formulación de nuevos interrogantes y orienta hacia mayores niveles de integración y profundización teórica (Achilli, 2005).

Para la reconstrucción empírica, recurrimos a una metodología cualitativa con enfoque histórico-etnográfico, por considerarse adecuada para registrar la vida cotidiana en las escuelas a través de un trabajo de campo periódico y prolongado con un grupo de personas (Achilli, 2005; Heller, 1977; Rockwell, 2009). Al tener como supuesto que el mundo social está preconstituido lingüísticamente (Bourdieu y Wacquant, 1995; Giddens, 1982), la observación participante, las entrevistas abiertas y semiestructuras (Batallan y García, 1992; Devillar et al., 2012; Guber, 2001) se configuran como técnicas de investigación social (Guber 2004; Hammersley y Atkinson 1994; Taylor y Bogdan, 1990), propicias para recopilar y examinar no solo los recuerdos y perspectivas que los actores dicen sobre sus prácticas, sino cómo lo dicen.

El abordaje metodológico propone una forma situada de comprender y aproximarse al problema de investigación. El trabajo de campo consistió en una concurrencia sostenida a la institución secundaria, lo que permitió observar situaciones tanto dentro como fuera del aula, orientar preguntas específicas y relevar documentos escolares. La presencia prolongada en la escuela, así como la interacción y el establecimiento de vínculos con los distintos actores institucionales a lo largo del tiempo, fueron fundamentales para la construcción de los datos presentados. Estas aproximaciones también facilitaron la identificación de grupos de pares, trayectorias familiares (a través de árboles genealógicos) y lugares de procedencia de los/las estudiantes.

Con esta información fue posible delimitar con mayor precisión los criterios de selección de los participantes. Además de considerar la ascendencia indígena y los vínculos familiares con la migración boliviana (primera y segunda generación), incluimos estudiantes que, desde sus propias voces, atravesaron o presenciaron situaciones de discriminación o *bullying*, fueron interpelados mediante categorías racializantes (como “negro”, “boliviano”, “indio”) o manifestaron afectaciones emocionales asociadas al trato recibido en el ámbito escolar. En el caso del adulto, su testimonio se incorpora por su potencial para advertir y reconstruir —sin ánimo de generalización— cómo la escuela interpreta, responde o desestima las expresiones de racismo.

Al concebir la investigación como un proceso recursivo (Achilli, 2005), el análisis implicó una relación continua entre las categorías teóricas y las categorías sociales —o material empírico—, donde las primeras, lejos de definirse a priori en términos de conductas o efectos observables, fueron precisándose o construyéndose en la propia experiencia de campo (Rockwell, 2009). En este sentido, la información empírica fue sometida a procesos de contrastación, reconstrucción y triangulación, incorporando procedimientos interpretativos que permitieron trascender un acercamiento meramente descriptivo o espontáneo (Achilli, 2005; Rockwell, 2009). Siguiendo a Rockwell (2009), esta forma de análisis hace posible identificar las configuraciones particulares que adquiere el fenómeno en una localidad específica y, al mismo tiempo, situarlo en marcos sociales e históricos más amplios.

Las preguntas de las entrevistas se utilizaron como una instancia complementaria a los registros producidos durante la observación participante. En este marco, la reiteración de la palabra “negro” dirigida a un estudiante en particular motivó una indagación más específica sobre las implicancias emocionales de dicha categoría social. Por esta razón, el texto recupera las voces de un estudiante, de su grupo de amistades y de un actor institucional adulto de referencia, cuyas intervenciones permiten reconstruir una situación de racismo que, si bien no es nombrada como tal ni por la escuela ni por los propios estudiantes racializados, da cuenta de su carácter estructural y naturalizado.

El registro de la situación etnográfica, construido a partir de categorías emergentes desde la propia perspectiva de los sujetos, es analizado a la luz de marcos teóricos vinculados al racismo, las emociones y la subjetividad. En particular, retomamos aportes sobre formas de racismo interpersonal y discriminación étnico-racial, que permiten comprender cómo el color de piel opera como un marcador de distinción que estructura jerarquías dentro del espacio escolar, ubicando a ciertos grupos estudiantiles en posiciones de inferioridad y a otros en lugares de privilegio simbólico. Este marco interpretativo facilita, además, indagar en las implicancias emocionales que estas prácticas generan y de qué forma emociones como la vergüenza, la ira o el sufrimiento inciden en las decisiones, resistencias y sentidos que los/las estudiantes construyen en relación con sus trayectorias escolares.

En cuanto a las consideraciones éticas, el trabajo fue desarrollado de manera situada y reflexiva. Contamos con la aprobación institucional y el consentimiento informado, mediante el cual se explicaron los objetivos, alcances y destino de la información recabada. Garantizamos en todo momento el anonimato de los sujetos y de la institución, utilizando seudónimos como un modo de resguardar la identidad de los participantes, en cumplimiento de los acuerdos establecidos en el campo (Díaz, 2010). Además, dado que el estudio aborda experiencias vinculadas al racismo, priorizamos un acompañamiento respetuoso durante los encuentros a fin de evitar cualquier modo de indagación que pudiera resultar invasivo o revictimizante.

RACISMO, ESCUELA Y SENTIMIENTOS DE INFERIORIDAD

Si bien la biología moderna ha demostrado que no existen razas en el plano genético dentro de la especie humana (Gall et al., 2022), el racismo persiste como una ideología y un régimen de poder (Mato, 2020, 2023) que clasifica de manera diferencial los

cuerpos. Con base en esta lógica, ciertos grupos son contruidos como superiores en términos raciales, mientras que otros son representados como intelectual, moral y culturalmente inferiores (González, 2003; Wieviorka, 2009).

Esta ideología fue clave en la legitimación de los proyectos coloniales, impulsados por monarquías europeas, ejércitos imperiales, funcionariados estatales y elites económicas, que desplegaron sistemas de dominación territorial, epistémica y corporal sobre amplias poblaciones del Sur global. En América Latina, lejos de desaparecer con los procesos independentistas del siglo XIX, tales matrices fueron reconfiguradas y naturalizadas por los estados republicanos poscoloniales, donde continúan operando como estructuras persistentes de exclusión y dominación (Mato, 2020, 2018).

El racismo opera a través de desventajas económicas, políticas y sociales históricamente acumuladas. Estas desventajas, resultado de las inequidades y formas de exclusión originadas en el periodo colonial (Madrado, 1990) y profundizadas durante la consolidación de los estados republicanos poscoloniales, han sido naturalizadas de manera progresiva, al punto de volverse casi invisibles para buena parte de los actores significativos (Mato, 2020, 2018).

Esta continuidad puede observarse en las políticas económicas y negocios de corporaciones agrícolas, ganaderas, petroleras, mineras, de desarrollos urbanísticos y turísticos que han ocasionado cambios en los territorios indígenas. Estas dinámicas han afectado formas de vida y han forzado a poblaciones indígenas, en muchos casos, a buscar nuevas estrategias de subsistencia (Mato, 2020). En este proceso, numerosas comunidades fueron desmembradas y las familias relegadas a tierras marginales (Madrado, 1990), en su mayoría improductivas y alejadas de los centros urbanos, lo que profundizó aún más su exclusión territorial, la falta de acceso a la justicia, a la salud y a la educación.

A lo largo de la historia, los sistemas educativos, de salud, jurídicos y otros aparatos estatales han asumido un papel central en la naturalización y reproducción del racismo, lo que dificulta el acceso efectivo a derechos fundamentales a miembros de comunidades indígenas. Esta lógica de exclusión no pertenece solo al pasado: múltiples leyes, políticas públicas y prácticas institucionales continúan en la actualidad reproduciendo esas desigualdades históricas, lo que permite sostener que los sistemas e instituciones en la Argentina operan, en muchos casos, con base en lógicas racistas.

En el campo educativo, tanto las instituciones de educación superior como las escuelas —sobre todo las de nivel secundario— se encuentran, en su mayoría, geográficamente alejadas de las comunidades indígenas. Esta situación suele motivar a niñas, niños y jóvenes a desplazarse hacia centros urbanos para continuar sus estudios, lo que implica afrontar condiciones habitacionales, económicas y vinculares desfavorables, que impactan de manera directa en su trayectoria escolar o académica.

Las trayectorias escolares de estudiantes indígenas o con ascendencia indígena se ven condicionadas por este lastre histórico de desventaja e inequidad. Dicho de otro modo, este colectivo estudiantil ingresa al sistema educativo en condiciones estructuralmente desiguales, las cuales tienden a consolidarse a través de normas, prácticas institucionales y discursos escolares.

En el espacio escolar, el racismo se manifiesta de múltiples modos. Por un lado, en el currículo oficial, que legitima ciertos saberes como universales al tiempo que

invisibiliza o desvaloriza los conocimientos producidos por los pueblos indígenas (Kaplan y Sulca, 2022). Por otro, en el carácter monolingüe de las prácticas pedagógicas, que desestima la variedad lingüística de estudiantes hablantes de lenguas indígenas. Estas lógicas contribuyen a reproducir exclusiones y desigualdades persistentes, lo que se refleja, entre otros aspectos, en la escasa participación actual de personas indígenas y sus descendientes en el estudiantado, los cuerpos docentes y los equipos de gestión institucional.

Ignorar las dimensiones que adopta el racismo —estructural en sentido restringido, sistémica e institucional— (Mato, 2023) no solo obstaculiza la posibilidad de diseñar e implementar políticas efectivas para combatirlo, sino que refuerza visiones meritocráticas que atribuyen las desigualdades educativas a la falta de esfuerzo individual. Estas posiciones, profundamente arraigadas, niegan las condiciones materiales e institucionales que dificultan el acceso, la permanencia y el egreso de este colectivo estudiantil dentro del sistema educativo.

Una vez accedido al espacio escolar, la permanencia ha implicado estar expuesto a situaciones de racismo que emergen en las interacciones cotidianas o en prácticas rutinarias. Estas manifestaciones han sido abordadas en la literatura con diversas denominaciones: “discriminación étnico-racial”, “racismo cotidiano”, “microrracismo” o “racismo interpersonal” (Essed, 1991; Caicedo y Castillo, 2022; Kaplan y Sulca, 2023; Mato, 2025, entre otros). A pesar de las variaciones terminológicas, estos enfoques coinciden en señalar que se trata de expresiones y prácticas relacionales que reproducen jerarquías entre los sujetos, asignando inferioridad a ciertos cuerpos y formas de estar en el mundo, a partir de atributos culturales, lingüísticos y fenotípicos, como la textura y el color del cabello, el tono de piel o la forma de la nariz.

Lejos de constituir episodios aislados, estas expresiones se articulan con dimensiones institucionales y sistémicas, y se manifiestan, por ejemplo, en el uso cotidiano de categorías sociales racializantes, como “negro”, “indio” o “mulato”, que funcionan como formas de clasificación jerárquica (Sulca, 2024). Caicedo y Castillo (2022) advierten que el lenguaje cotidiano constituye una vía privilegiada para la reproducción del racismo, ya que transmite —muchas veces de manera inadvertida— saberes, frases y nominaciones cargadas de sentidos despectivos hacia personas que encarnan culturas no blancas o no hegemónicas.

Estas formas de racismo, dirigidas a ciertos cuerpos y rostros colectivos, producen afectaciones emocionales significativas: vergüenza, miedo, humillación y sufrimiento (Kaplan y Sulca, 2019; Pineda, 2018; Sulca et al., 2024). Frente a estos escenarios hostiles, estudiantes indígenas y afrodescendientes desarrollan estrategias de supervivencia —conscientes o no— que les permiten transitar y permanecer en el espacio escolar. Sin embargo, cuando dichas estrategias resultan insuficientes, algunos optan por cambiar de institución o incluso abandonar la escuela, ya sea de manera temporal o definitiva (Taruselli, 2018).

Estos sentimientos de inferiorización, en cuanto emociones constituidas y movilizadas en relaciones intersubjetivas e históricas (Kaplan y García, 2023; Kaplan y Aizencang, 2022), regulan la conducta de las personas (Elias, 2003), al condicionar gestos, formas de hablar, comportamientos y modos de habitar los espacios educativos. De este modo, contribuyen a sostener la dominación simbólica y material de

unos grupos sobre otros, al limitar las posibilidades de permanencia, participación y acceso a cargos de mayor responsabilidad institucional.

En esta línea, Kaplan y Sulca (2023) señalan que la capacidad de regular las manifestaciones instintivas y emocionales se convierte en una forma dominante mediante la cual se juzgan ciertos modales como incivilizados —atribuidos a pueblos indígenas y afrodescendientes, por ejemplo— y se legitiman aquellos considerados “civilizados”, asociados a lo blanco-europeo.

Desde un enfoque convergente, Pineda (2018) advierte que las afectaciones psicoemocionales que atraviesan a las personas afrodescendientes no deben ser interpretadas como una consecuencia psicogenética o como una herencia de sus antepasados esclavizados. Pensarlo en esos términos implica reproducir y legitimar los argumentos biologicistas y deterministas sobre los cuales se erigió el racismo. Por el contrario, estas afectaciones deben comprenderse como el resultado de un entramado sociocultural de larga duración, que somete a los sujetos a estereotipos, prejuicios, violencia y exclusión en diversas esferas de la vida cotidiana.

De ahí que podamos afirmar que, si bien la discriminación étnico-racial no constituye la única forma en que el racismo se manifiesta y reproduce en las escuelas, ello no resta importancia ni urgencia a la necesidad de advertirla y problematizarla. Por el contrario, esta forma de clasificación y jerarquización impacta en las personas y genera sufrimiento (Kaplan y Sulca, 2023; Kaplan y Szapu, 2019), lo que altera sus trayectorias vitales y educativas.

La escuela, como institución estatal y educativa, se organiza a partir de discursos, normas y prácticas que pueden contribuir —de forma explícita o implícita— tanto a la reproducción como a la transformación del racismo. Lejos de constituir espacios neutros, las escuelas se configuran en la tensión entre las normativas educativas nacionales o provinciales y las dinámicas locales, lo que otorga a los actores institucionales un margen de agencia para apropiarse en forma crítica —o bien reproducir de manera acrítica— de aquello que ha sido históricamente establecido.

En este sentido, podemos afirmar que las escuelas no funcionan como “islas”. Por decisión o por omisión, adoptan posicionamientos frente a las ideologías de carácter racista, que se expresan en sus propuestas institucionales —como los proyectos educativos institucionales, las planificaciones docentes o los acuerdos escolares de convivencia—, en las prácticas pedagógicas y evaluativas, así como en las relaciones interpersonales que se configuran dentro y fuera del aula.

Reflexionar desde el interior de las instituciones escolares resulta imprescindible para visibilizar y erradicar el racismo. Sin embargo, también es necesario comprender que las políticas de formación docente y los planes de estudio de las carreras docentes en las universidades tienen una responsabilidad significativa. Mientras se continúe formando bajo modelos pedagógicos monoculturales, el racismo seguirá siendo naturalizado y perpetuado en las prácticas educativas.

Desde este marco analítico, el apartado siguiente presenta una situación etnográfica que permite identificar una manifestación de racismo interpersonal y sus implicancias en la subjetividad de quienes se ven involucrados. Esta escena concreta ofrece una clave interpretativa para comprender cómo las escuelas —a partir de las

acciones u omisiones de sus actores institucionales— se posicionan frente a situaciones de carácter racista.

RACISMO, VERGÜENZA Y SUFRIMIENTO

Este apartado se propone analizar cómo el racismo estructural se manifiesta en la vida cotidiana escolar y genera formas de sufrimiento o dolor que no son episódicas ni individuales, sino socialmente producidas y sostenidas por estructuras de poder. La permanencia prolongada en el trabajo de campo permitió reconstruir una situación concreta mediante observación participante y entrevistas abiertas (Batalan y García, 1992; Devillar et al., 2012; Guber, 2001) realizadas a distintos actores institucionales. A través de las voces de estudiantes y de un adulto, recuperamos perspectivas y memorias que permiten comprender cómo el color de piel y ciertos rasgos corporales actúan como signos de distinción y marcan jerarquías al interior del espacio escolar.

Un rasgo común entre los participantes de esta escena —y, en general, entre la mayoría del estudiantado— es el color de piel marrón o negro. Esta característica, lejos de pasar inadvertida, adquiere múltiples significados en el espacio escolar, donde la palabra “negro” circula con recurrencia entre los propios estudiantes, cargada de sentidos diversos.

A pesar de compartir rasgos fenotípicos similares, al indagar en las relaciones entre pares, uno de los estudiantes relata haber sido objeto frecuente de frases dirigidas a su cuerpo, en particular al color de su piel. Esta experiencia da cuenta de cómo ciertos cuerpos, aun dentro de un grupo racializado colectivamente, son marcados, diferenciados y jerarquizados como objeto de agresión simbólica y verbal. En esta línea, un estudiante manifestó:

Yo me llevo remal con ellas [menciona el nombre de dos estudiantes] y mis compañeras también, porque nos dicen malas palabras. Hace rato me dijo ahí va el negro sucio y yo me quería agarrar bronca, pero mis compañeras me dijeron que no. Últimamente me están agarrando muchas personas (testimonio, estudiante).

Si bien en Argentina la palabra “negro” puede adquirir múltiples significados, entre ellos, siguiendo a Kaplan y Szapu (2019, p. 8), “a todo el conjunto de adjetivaciones de connotación negativa con que el grupo establecido identifica al grupo excluido”—por ejemplo, cuando se vincula con formas de ser consideradas inapropiadas o incivilizadas—. La situación que aquí destacamos es que, para el estudiante, la categoría “negro” fue vivida como un insulto dirigido directamente a su cuerpo y, en específico, al color de su piel.

A mí, acá [en la secundaria], en la primaria [baja la voz] me dicen [negro]. Algunas veces mis tíos y la verdad que algunas veces yo no salía porque no me gustaban que me digan eso, o sea, mis tíos me decían cosas, de vez en cuando me invitaban a comer, a un cumpleaños y yo no quería ir porque algunas veces me venían a visitar y mi mamá me decía que lo hacían de broma, pero por la forma que ellos decían... [silencio] me hacían sentir mal.

El relato del estudiante que recuerda haber sido llamado “negro”, tanto en el contexto familiar como en el ámbito escolar, evidencia cómo el racismo cotidiano se inscribe en la vida afectiva de los sujetos desde edades tempranas. Aunque en el entorno familiar la palabra se enuncie bajo el tono de una “broma”, a diferencia del

ámbito escolar, su reiteración en el tiempo y en distintas situaciones genera emociones como ira —“yo me quería agarrar bronca”—, vergüenza y miedo.

Los sentimientos trascienden la esfera individual: “No se encuentran en los sujetos ni en los objetos, sino en la interacción entre ellos y se van desplazando metonímicamente” (Kaplan y Aizencang, 2022, p. 9). Al mismo tiempo, producen efectos sociales al generar inclusiones o exclusiones en ciertos espacios. En este caso, las frases “yo no quería ir” y “me hacían sentir mal” expresan no una reacción privada o aislada, sino el efecto directo de una estructura racial e institucional que legitima ciertas formas de nombrar, controlar e inferiorizar determinados cuerpos y, sobre todo, determinados dolores.

La vergüenza activada por la nominación racializada —“me decían negro”—, reforzada tanto en la familia como en la escuela, opera como un mecanismo de poder y dominación simbólica (Sulca et al., 2024). Dichos autores sostienen que la vergüenza es un afecto social que emerge o se intensifica en contextos donde la mirada de un “nosotros” investido de poder simbólico resalta la supuesta inadecuación de ciertos aspectos del yo, como el color de piel.

En el testimonio analizado, el hecho de que esta denominación provenga de ambos entornos —familiar y escolar— profundiza la interiorización de la vergüenza y el silenciamiento, llevando al estudiante a evitar la exposición social: “Yo no salía porque no me gustaba que me digan eso”; es decir, el uso reiterado del término “negro”, asociado a “desnutrido”, no solo excluye, sino que contribuye a la construcción de una autopercepción negativa. Esto se traduce en efectos subjetivos como miedo, disminución del autorrespeto y autoexclusión.

Esta autoexclusión no debe interpretarse como una decisión voluntaria, sino como una imposición socialmente construida. Los sujetos no se aíslan porque así lo elijan, sino porque el entorno desvaloriza ciertos cuerpos o marcas identitarias en el marco de las interacciones sociales. El estudiante que se retira, que se aísla, que deja de mostrarse, no solo es un cuerpo atravesado por la vergüenza, sino también un sujeto a quien se le ha negado el derecho a nombrar su propio dolor. En este sentido, cuando los sentimientos y el sufrimiento de quienes han sido históricamente excluidos son minimizados, trivializados o silenciados, se refuerza su subordinación.

Otro punto que destaca en los testimonios del estudiante es que esta herida no solo genera dolor, sino también capacidad de agencia, ya que reconoce el impacto de esa violencia simbólica en sí mismo y en los otros, y por eso procura intervenir. Al respecto, comenta lo siguiente:

—¿Y en la escuela también te decían eso?

—Sí, por eso yo hablaba mucho con mis hermanitos. Yo más me hacía cargo de ellos. Si me llegaban a decir algo no me importaba, pero si les llegaban a decir algo a mis hermanos yo no quería que ellos sufrieran como yo sufrí porque a ellos también les jodían pue y yo nomás para que no sientan el mismo dolor que a mí me hacen sentir porque la verdad que ellos son muy chiquitos y peor cuando son chiquitos.

Este fragmento revela cómo las situaciones de racismo producen dolor o sufrimiento en el sujeto (Kaplan et al., 2024), y al mismo tiempo configuran vínculos familiares marcados por el cuidado y la protección. En este sentido, Kaplan y Aizencang (2022), retomando los planteamientos de Ahmed (2015, citado por los mismos autores), señalan

que el sufrimiento, entendido como una emoción, implica un “(con) moverse”; es decir, promueve vínculos de proximidad y distancia simbólica con los otros, mientras contribuye a trazar la diferenciación entre un “nosotros” y un “ellos”. La separación y el acercamiento de los cuerpos se ven mediados por el trabajo de la emoción, que otorga a los sujetos identidades diferenciadas respecto de los otros.

El uso reiterado de la palabra “negro” genera en el estudiante una experiencia de sufrimiento subjetivo que lo marca emocionalmente —“como yo sufrí”—, pero que, al mismo tiempo, lo impulsa a asumir una función protectora hacia sus hermanos menores: “Yo no quería que ellos sufrieran como yo sufrí” y “para que no sientan el mismo dolor que a mí me hacen sentir”. Esta respuesta emerge ante la falta de reconocimiento positivo y de contención institucional. El estudiante recuerda ese daño y, lejos de reproducirlo, elige cuidar a otros cuerpos racializados desde edades tempranas, construyendo, desde el afecto, una forma de resistencia forzada.

Este testimonio, por lo tanto, nos invita a reflexionar sobre cómo, ante una experiencia de racismo, se entrelazan cuerpo, memoria, vínculo y agencia política. Una articulación que se construye sobre la base de una identificación común entre quienes comparten una misma emoción: el sufrimiento.

—Me decías que no hacen nada, ¿a quién te referís?

—Los profes, algunas veces los preceptores, me dicen que no haga nada, que no le dé importancia, es como que yo no le doy importancia, pero todos los días me dicen eso y ya me cansa, les dicen a mis compañeras, pero más me dicen a mí.

¿Cómo se puede permanecer en un espacio cuando se habita un cuerpo marcado fenotípicamente como inferior y del cual no es posible desprenderse? Cuando los contextos expresan y naturalizan la violencia simbólica, uno de los escasos márgenes de maniobra que les queda a quienes han sido objeto de estos procesos de marcación fenotípica —o racismo del cuerpo (Kaplan y Szapu, 2020; Szapu, 2021)— es evitar determinados espacios o implementar estrategias de cuidado forzadas para proteger a sus seres queridos de vivir experiencias similares. En definitiva, parecería que, frente a estas situaciones, quien debe trabajar en términos emocionales y conductuales es la víctima, y no la persona racista ni el entorno institucional que habilita dichas violencias.

Ante este panorama, cabe preguntarse: ¿qué sucede cuando los/las estudiantes deciden acudir a un actor institucional adulto en busca de acompañamiento o intervención frente a estas experiencias?

En otro momento del trabajo de campo, Lucio —el estudiante en cuestión—, junto con Lucrecia y dos compañeras más, se acercan a un adulto de la escuela. Lucio y Lucrecia toman la palabra y relatan las situaciones reiteradas de insultos por parte de un grupo, en particular el uso constante de la palabra “negro”. Una vez que terminan su exposición, el adulto interviene y les responde:

—Yo los veo un buen grupo, buena gente, entonces va a depender de Uds. ser más y mejor, no crear distancia ni diferencia, integrarse y saber que en un tiempo uno de Uds. tiene que seguir adelante. Tienen que aprovechar y agarrarse del estudio, el estudio jamás va a venir y les va a decir cosas malas.

—Lucrecia: yo no voy a estudiar cuarto año acá porque mi mamá así dijo.

–Adulto: ya vamos a ver, todo depende, aparte vayan a donde vayan pasan cosas, entonces tienen que ser fuertes, fuertes y valientes.

–Lucrecia: sí porque yo tengo a mi prima que se fue a estudiar a Jujuy [San Salvador de Jujuy] y la empezaron a bulliar [*bullying*] porque ella tiene color más oscuro que los otros.

El adulto les solicita que regresen a sus cursos, pero antes les dice: “Con cuidado, con valentía, y a veces con autoestima y frente en alto, dale para adelante al estudio”.

En principio, es posible reconocer una disposición empática por parte del adulto para escuchar y acoger el malestar de los/las estudiantes en el contexto escolar. Esto adquiere relevancia si se considera que, históricamente, la afectividad ha sido subordinada a la razón y al pensamiento, estableciéndose una escisión que asoció lo emocional con la debilidad y lo femenino, que la relegó al ámbito de lo privado y secundario (Kaplan y Aizencang, 2022).

Sin embargo, aunque en el fragmento se vislumbra una intención de apoyo frente a manifestaciones de racismo, el mensaje termina desplazando la responsabilidad institucional y colectiva hacia los propios sujetos racializados. Al apelar a una retórica centrada en el mérito individual, el esfuerzo personal y la integración como respuesta, se invisibilizan las condiciones estructurales que sostienen el racismo y, en consecuencia, se favorece el silenciamiento del sufrimiento. Así, se transmite de manera implícita que es la víctima quien debe fortalecerse y adaptarse, sin que medie una transformación real de las dinámicas escolares que perpetúan estas violencias.

En lugar de atender el sufrimiento como consecuencia de una violencia racial específica, la intervención del adulto lo reconfigura como una oportunidad para “ser fuerte y valiente” y “mejorar”; es decir, el sufrimiento no es reconocido como efecto de una estructura racial, sino resignificado como una prueba individual que debe afrontarse con valentía y “autoestima alta”. Esta operación simbólica despolitiza el dolor, lo *deshistoriza* y lo convierte en una carga emocional —disciplinante— que los propios estudiantes deben gestionar y resolver por sí mismos.

Cuando la integración —concebida como resultado de ser “fuerte” y “valiente”— no se acompaña de una transformación institucional y sistémica, se traduce en una forma de asimilación forzada. El sujeto debe adaptarse a un orden que lo nombra, lo señala y lo excluye mediante marcas de las que no puede desprenderse, como el color de piel. En vez de interpelar a quienes ejercen prácticas de racismo corporal, el dispositivo escolar —y sus actores— desplaza la responsabilidad hacia la víctima, a quien se le exige no “diferenciarse”, no “distanciarse” y, por lo tanto, ajustarse a la norma. De este modo, se reproduce una lógica de culpa invertida.

El sufrimiento, como fenómeno social (Kaplan et al., 2024), no puede ser comprendido como una experiencia exclusivamente individual, ya que se arraiga en relaciones de poder desiguales y en el debilitamiento de los vínculos afectivos significativos. En este sentido, la respuesta del adulto, al minimizar el dolor con frases como “yo los veo un buen grupo” e invitar a la superación personal, no ofrece un sostén simbólico real. Por el contrario, incrementa el aislamiento de y entre los estudiantes, y refuerza el mandato civilizatorio de autorregulación emocional del dolor (Elias, 1987).

Desde una lógica individualizante, este testimonio impide que la situación sea percibida como un acto de racismo estructural e inhibe intervenciones sobre las normas, prácticas, propuestas y sentidos que configuran la vida institucional. Aunque

se evidencia una disposición al diálogo por parte del adulto, no hay un reconocimiento del problema como sistémico ni como una responsabilidad colectiva; en consecuencia, se refuerza la retórica del déficit individual antes que una comprensión del racismo como una problemática social, histórica y estructuralmente arraigada.

No obstante, es fundamental reconocer que son los actores institucionales —docentes, preceptores, equipos directivos— quienes, en condiciones laborales muchas veces adversas, deben asumir la tarea de diseñar estrategias para problematizar estas situaciones. Lo hacen sin contar con herramientas formativas específicas, en un sistema educativo que no garantiza políticas claras ni acompañamiento sostenido para abordar el racismo en el ámbito escolar. Esta ausencia de lineamientos y apoyos institucionales limita las posibilidades de acción y contribuye a la persistencia y naturalización de estos modos de violencia dentro de las escuelas.

Por último, cuando los estudiantes no encuentran un sostén simbólico en la institución, una de las alternativas que consideran es el cambio de escuela. Así lo expresan en sus testimonios: “Ahora tengo mucha bronca con mis compañeros, probablemente capaz que me cambie de escuela, ya le dije a mi mamá que no quiero estar aquí” (Lucio, estudiante); “yo no voy a estudiar cuarto año acá porque mi mamá así dijo” (Lucrecia, estudiante). No obstante, aunque el cambio de institución pueda parecer una solución inmediata, el problema persiste en otros contextos, como lo advierte un adulto: “Vayan a donde vayan, pasan cosas”, y lo ejemplifica Lucrecia: “Yo tengo a mi prima que se fue a estudiar a Jujuy [San Salvador de Jujuy] y la empezaron a *bullear* porque ella tiene color más oscuro que los otros” (Lucrecia, estudiante).

Estas voces evidencian que el racismo no se reduce a un establecimiento educativo en particular, sino que es parte de un entramado más amplio de prácticas, sentidos y jerarquías que atraviesan el sistema educativo en su conjunto. Frente a ello, se vuelve imprescindible continuar documentando lo no documentado (Rockwell, 2009): es decir, registrar testimonios como los aquí analizados, que visibilicen las afectaciones emocionales que el racismo produce en la vida escolar. Al mismo tiempo, resulta urgente revisar críticamente las normas, propuestas y prácticas que regulan la vida institucional, con el fin de aportar elementos para el diseño de protocolos y políticas educativas que reconozcan y enfrenten las formas de violencia estructural presentes en el contexto jujeño.

PALABRAS FINALES

Los estudiantes de comunidades indígenas, además de ingresar al sistema educativo en condiciones de desigualdad —como resultado del racismo estructural que han enfrentado tanto ellos como sus familias—, encaran grandes dificultades para permanecer cuando el propio sistema y las instituciones permiten prácticas de discriminación interpersonal o microrracismos. Ignorar esta situación —es decir, no reconocer el racismo en su dimensión estructural, sistémica e institucional (Mato, 2020, 2023)— contribuye a legitimar discursos meritocráticos, al suponer que la falta de permanencia o egreso escolar se debe de manera exclusiva a la falta de esfuerzo individual del estudiante.

Los testimonios recuperados a lo largo de este trabajo permiten advertir una trama afectiva compleja y dolorosa que atraviesa la experiencia escolar de niños, niñas y adolescentes racializados. Lejos de constituir hechos anecdóticos

o aislados, estos relatos revelan cómo el racismo estructural se inscribe en la vida cotidiana escolar a través de formas naturalizadas de violencia simbólica y afectiva. La vergüenza, el retraimiento, el sufrimiento silencioso, pero también el cuidado entre pares y la resistencia afectiva intersubjetiva, son expresiones de una emocionalidad racializada que históricamente no ha sido reconocida como parte de la política institucional.

En este marco, el sufrimiento debe ser comprendido como una emoción social y situada, que se configura en la intersección entre los cuerpos, los vínculos y las estructuras de desigualdad (Kaplan et al., 2024). Las respuestas institucionales que apelan a la integración, a la fortaleza personal o a una autoestima descontextualizada, lejos de reparar el daño, suelen intensificarlo al privatizar el malestar y despolitizar su origen. Este tipo de gestión afectiva refuerza una economía emocional desigual, en la que solo ciertos sujetos son legitimados como dolientes, mientras que otros —con frecuencia, cuerpos racializados— deben demostrar fortaleza, adaptarse o silenciarse.

Es preciso intervenir en las normas, propuestas (proyectos institucionales, planificaciones, acuerdos escolares de convivencia) y prácticas (institucionales —como las efemérides— y pedagógicas) que regulan a las escuelas a fin de crear condiciones institucionales que habiliten la simbolización del dolor (Kaplan et al., 2024) y contribuyan a erradicar el racismo. No obstante, para ello, sigue siendo necesario documentar lo no documentado (Rockwell, 2009). Aunque los hallazgos son preliminares, resultan analítica y políticamente significativos, en especial en un contexto social donde el racismo se niega, se minimiza o no se nombra como tal.

En este sentido, el texto ofrece insumos valiosos para continuar indagando empíricamente en otras dimensiones que configuran el fenómeno y que, sin duda, aportarán herramientas para pensar de manera situada el lugar que ocupan las escuelas secundarias en la provincia. Además de profundizar en el racismo y en sus implicancias emocionales en estudiantes racializados —e incluso en docentes—, emergen nuevos interrogantes y líneas de investigación futuras, vinculadas a explorar cómo las políticas de formación docente —tanto inicial como continua—, así como los institutos de educación superior y las universidades, incorporan herramientas conceptuales y metodológicas para el desarrollo de pedagogías antirracistas. Asimismo, resulta pertinente analizar cómo los documentos institucionales de la educación secundaria abordan conceptos como diversidad, racismo y discriminación étnico-racial, y de qué modo las instituciones escolares proceden frente a este tipo de situaciones.

En definitiva, identificar estas manifestaciones y trabajar el racismo en la escuela no constituye un gesto de favor hacia los/las estudiantes racializados desde edades tempranas, sino una condición necesaria para garantizar el derecho a la educación, asegurando trayectorias escolares sostenidas, justas y dignas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. L. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Batallan, G. y García, J. F. (2022). Antropología y participación. Contribución al debate metodológico. *PUBLICAR en Antropología y Ciencias Sociales*, núm. 1, pp. 79-93. <https://publicar.cgantropologia.org.ar/index.php/revista/article/view/393>
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *La práctica de la antropología reflexiva. En respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo.
- Briones, C. (2005). Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En C. Briones (ed.). *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad* (pp. 9-39). Antropofagia.
- Caicedo Ortiz, J. A. y Castillo Guzmán, E. (2022). *El racismo escolar: debates educativos y crónicas*. Universidad del Cauca.
- Caggiano, S. (2005). *Lo que no entra en el crisol. Inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*. Prometeo.
- Devillar, M. J., Franze Mundano, A. y Pazos A. (2012). Apuntes metodológicos sobre la conversación en el trabajo de campo. *Revista Política y Sociedad*, vol. 49, núm. 2, pp. 353-369. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/45123>
- Díaz de Rada, Á. (2010). Bagatelas de la moralidad ordinaria. Los anclajes morales de una experiencia etnográfica. En M. del Olmo (ed.). *Dilemas éticos en antropología. Las entretelas del trabajo de campo etnográfico* (pp. 57-76). Trotta.
- Elias, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 104, pp. 219-251. <https://doi.org/10.2307/40184576>
- Elias, N. (1987). *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism: An interdisciplinary theory*. SAGE Publications.
- Gall, O., Iturriaga, E., Morales, D. y Rodríguez, J. (2022). *El racismo. Recorridos conceptuales e históricos*. Universidad Nacional Autónoma de México/ Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Giddens, A. (1982). Hermenéutica y teoría social. En Profiles and critiques in social theory (trad. José Fernando García). University of California Press.
- González, J. M. (2003). Las "razas" biogenéticamente, no existen, pero el racismo sí, como ideología. *Revista Diálogo Educativo*, vol. 4, núm. 9, pp. 107- 113. <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6545/6452>
- Gordillo, G. y Hirsch, S. (2010). *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina*. La Crujía.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994 [1983]). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.

- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.
- Kaplan, C. V., Aizencang, N. y Szapu, E. (2024). El sufrimiento como emoción. Enfoques constructivistas. *Voces de la Educación*, pp. 191-209. <https://revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/769>
- Kaplan, C. V. y Aizencang, N. (2022). Teoría de las emociones en el campo educativo. Lecturas desde mujeres. *Entramados: educación y sociedad*, vol. 9, núm. 12, pp. 7-18. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/6550/6749>
- Kaplan, C. V. y García, P. D. (2023). Investigar las emociones en el campo educativo: aportes metodológicos de la aplicación de una encuesta a estudiantes del nivel secundario. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, vol. 13, núm. 2, e131. <https://doi.org/10.24215/18537863e131>
- Kaplan, C. V. y Sulca, E. M. 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.v15i1.1426>
- Kaplan, C. V. y Sulca, E. M. A. (2022). Racismo y pueblos indígenas en Argentina. Retos para la micropolítica escolar. *InterNaciones*, vol. 9, núm. 22, pp. 161-181. <https://doi.org/10.32870/in.vi22.7206>
- Kaplan, C. V. y Sulca, E. M. A. (2019). El sentimiento de vergüenza en la experiencia escolar de jóvenes indígenas. *Voces de la Educación*, pp. 64-73. <https://hal.science/hal-02511691/>
- Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2019). El racismo del cuerpo: procesos psicosociológicos de discriminación escolar. *Pensamiento Psicológico*, vol. 17, núm. 2, pp. 107-119. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI17-2.rcpp>
- Karasik, G. A. (2017). Tensiones territoriales y heterogeneidades socioculturales. En A. Grimson y G. Karasik (coords.). *Estudios sobre diversidad sociocultural en la argentina contemporánea*, pp. 25-70.
- Karasik, G. (2010). Marcas bolivianas y jujeñas en la cultura. Reflexiones sobre la presencia boliviana en Jujuy. *Anales de la Reunión Anual de Etnología*, núm. 24, pp. 115-126.
- Karasik, G. (2005). Convergencias surandinas en los procesos de trabajo. Producción y vida cotidiana en la experiencia colectiva. En *Etnicidad, cultura y clases sociales. Procesos de formación histórica de la conciencia colectiva en Jujuy, 1970-2003*. Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Tucumán, San Miguel de Tucumán.
- Madrazo, G. B. (1990). El proceso enfitéutico y las tierras de indios en la Quebrada de Humahuaca (Provincia de Jujuy, República Argentina). Periodo nacional. *Revista Andes*, vol. 1, núm. 1, pp. 89-114. <https://portalderevistas.unsa.edu.ar/index.php/Andes/article/view/3338>
- Mato, D. (2025). Violencia verbal y otras prácticas de discriminación étnico-racial hacia estudiantes indígenas y afrodescendientes en universidades de América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. 55, núm. 2, pp. 197-234. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/issue/view/190>
- Mato, D. (2023). Contextualizar y desagregar la idea de “racismo estructural” para erradicar el racismo en la educación superior. En G. Czarny, S. Velasco, C. Navia y M. Gómez (eds.). *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (pp. 337-366). Clacso/Universidad Pedagógica Nacional, México. <https://difusionyextension.upnvirtual.edu.mx/index.php/inicio/fomento-editorial/catalogo?view=article&id=271&catid=27>

- Mato, D. (2020). Racismo, derechos humanos y educación superior en América Latina. *Revista Diálogo Educativo*, vol. 20, núm. 65, pp. 630-652. <http://doi.org/10.7213/1981-416X.20.065.DS06>
- Mato, D. (2018). Educação superior e povos indígenas: Experiências, estudos e debates na América Latina e em outras regiões do mundo. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, vol. 12, núm. 3, pp. 29-56. <https://doi.org/10.21057/repamv12n3.2018.31377>
- Pineda, E. (2018). Las heridas del racismo: efectos psicosociales de la discriminación racial en las personas afrodescendientes en América Latina. *Iberoamérica Social*, núm. 9, pp. 46-64. <https://n2t.net/ark:/13683/p7hy/cfX>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Sadir, M. (2021). *Procesos de estigmatización, discriminación y fronteras: interacciones en la frontera argentino-boliviana. El caso de Villazón, La Quiaca, San Salvador de Jujuy y San Pedro de Jujuy*. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Sulca, E. M. (2024). Racismo indígena en la escuela. Hacia un estado del arte. *Temas de Nuestra América. Revista de Estudios Latinoamericanos*, vol. 40, núm. 75, pp. 1-18. <https://doi.org/10.15359/tdna.40-75.3>
- Sulca, E. M., Honorato, T. y Kaplan, C. V. (2024). La vergüenza como mecanismo de poder y dominación en la configuración escolar. *EDUCA. Revista Internacional para la calidad educativa*, vol. 4, núm. 2, pp. 311-328. <https://doi.org/10.55040/educa.v4i2.96>
- Szapu, E. (2021). El racismo del cuerpo a la luz de los aportes de la sociología figuracional de Norbert Elias. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, vol. 8, núm. 17, pp. 94-113. <https://doi.org/10.55028/pdres.v8i17.12724>
- Taruselli, M. E. (2018). Construcciones identitarias de niños, niñas y adolescentes de origen boliviano durante sus trayectos escolares. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, vol. 27, núm. 1, pp. 81-98. <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/1030>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Wieviorka, M. (2009). *El racismo: una introducción*. Gedisa.