

Colección
Las juventudes argentinas hoy:
tendencias, perspectivas, debates

Protagonismos y reivindicaciones de jóvenes indígenas



Construcciones identitarias
en escenarios educativos

Álvaro Guaymás, Monica Sonia Chacoma (compiladores)

Sergio Enrique Hernández Loeza, Álvaro Guaymás, Monica Sonia Chacoma,
Nayra Eva Cachambi Patzi, Elisa Martina de los Ángeles Sulca,
Gonzalo Víctor Humberto Soriano, Adelaida Jerez

**ÁLVARO GUAYMÁS
MONICA SONIA CHACOMA
(COMPILADORES)**

Protagonismos y reivindicaciones de jóvenes indígenas

**Construcciones identitarias
en escenarios educativos**

**SERGIO ENRIQUE HERNÁNDEZ LOEZA
ÁLVARO GUAYMÁS
MONICA SONIA CHACOMA
NAYRA EVA CACHAMBI PATZI
ELISA MARTINA DE LOS ÁNGELES SULCA
GONZALO VÍCTOR HUMBERTO SORIANO
ADELAIDA JEREZ**



Grupo Editor Universitario

Protagonismos y reivindicaciones de jóvenes indígenas : construcciones identitarias en escenarios educativos / Álvaro Guaymás ... [et al.] ; compilado por Álvaro Guaymás ; Monica Sonia Chacoma. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Grupo Editor Universitario, 2021.

84 p. ; 21 x 15 cm.

ISBN 978-987-8308-61-6

1. Ensayo Sociológico. 2. Jóvenes. I. Guaymás, Álvaro, comp. II. Chacoma, Monica Sonia, comp.
CDD 305.235

1ª edición: Junio 2021

Diseño, composición, armado: GEU

Diseño de tapa: GEU

Fotografía de tapa: Álvaro Guaymás. III Jornadas de Formación Docente en Educación Intercultural Bilingüe, Isla de Cañas (Orán, Salta) agosto de 2018.

© 2021 by Grupo Editor Universitario
San Blas 5421, C1407FUQ - C.A.B.A.

ISBN 978-987-8308-61-6

Queda hecho el depósito de ley 11.723

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el consentimiento previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Impreso en Argentina

Índice

Prólogo

La narración de la experiencia como forma de resistencia de jóvenes indígenas en la educación	7
Por Sergio Enrique Hernández Loeza	

Capítulo 1

Acerca de las construcciones identitarias de jóvenes indígenas en contextos urbanos y rurales	13
Por Álvaro Guaymás, Monica Sonia Chacoma y Nayra Eva Cachambi Patzi	

Capítulo 2

El “estar siendo” joven indígena en la escuela media	23
Por Elisa Martina de los Ángeles Sulca y Monica Sonia Chacoma	

Capítulo 3

Identidades indígenas sentidas. Experiencias de estudiantes de profesorado en Institutos de Educación Superior en Jujuy y San Juan	35
Por Monica Sonia Chacoma y Nayra Eva Cachambi Patzi	

Capítulo 4

Suturas identitarias. Procesos formativos de estudiantes indígenas en las universidades públicas de Jujuy, Salta y San Juan	49
Por Gonzalo Víctor Humberto Soriano, Monica Sonia Chacoma y Nayra Eva Cachambi Patzi	

Capítulo 5

Relatos autobiográficos: urdimbres y tramas identitarias	65
Por Adelaida Jerez, Elisa Martina de los Ángeles Sulca, Gonzalo Víctor Humberto Soriano y Nayra Eva Cachambi Patzi	

Bibliografía 77

Sobre las autoras y los autores 81

PRÓLOGO

La narración de la experiencia como forma de resistencia de jóvenes indígenas en la educación

Sergio Enrique Hernández Loeza

El surgimiento de las juventudes indígenas como espacio de enunciación y actuación es reciente; lo es también en las reflexiones académicas. Esto se debe tanto a un proceso interno de los pueblos indígenas, como a uno externo. En el ámbito interno, tenemos que en buena parte de los pueblos indígenas no se reconocía un espacio social intermedio entre la niñez y adultez, sino que el cambio de una etapa a la otra ocurría por la adquisición de responsabilidades personales y comunitarias, asignadas en función del género y vinculadas a la reproducción física y social de la vida. Desde lo externo, especialmente desde la mirada de diferentes ciencias sociales, se identificó la emergencia del sujeto juvenil con el contexto urbano y vinculado a las vivencias de la modernidad, por lo que se asumía que entre los pueblos indígenas no existían jóvenes.

Diversos cambios ocurridos en el último cuarto del siglo XX permitieron poner en cuestión las ideas vinculadas a los dos procesos señalados anteriormente. Por un lado, ocurrieron dinámicas sociales que permitieron visibilizar a las juventudes indígenas: crecimiento del peso demográfico del sector juvenil, ampliación de procesos migratorios, aumento de la escolaridad, y, la influencia cada vez mayor de los medios de comunicación (Urteaga, 2010 p.35). Por otro lado, ocurrió un viraje en los estudios sobre juventudes durante la década de 1990 - recién institucionalizados en la sociología en la década de 1960- hacia un enfoque sociocultural “que explica varias maneras de ser joven desde una compleja producción cultural en diálogo con sus culturas parentales y

sus grupos de pares” (Cruz, 2020 p.09). Fue así como se propició la visibilización de las juventudes indígenas.

Aquí cabe referir la importante llamada de atención lanzada por Maya Lorena Pérez, en relación con la necesidad de ubicar el trasfondo colonial de la categoría indígena: “si alguien ha de usar el término indígena, está obligado a aclarar de qué forma lo hace y para qué, y no puede ahorrarse el trabajo de investigar cómo se autodenomina el pueblo o grupo en cuestión, y cómo se posiciona frente a la clasificación externa que lo hace ‘ser indígena’” (Pérez, 2011 p.69). En diálogo con la autora, Maritza Urteaga y Tania Cruz señalan que tanto la categoría de lo juvenil como la de lo étnico “tienen sus propias historias que anidan en la modernidad eurocéntrica, pues connotan relaciones de poder y subordinación -si no marginalización- de los adultos hacia los jóvenes y de los colonizadores hacia los pueblos conquistados” (Urteaga y Cruz, 2020 p.24). Unas páginas más adelante, las autoras lanzan una pregunta que me parece central: “¿Cómo los investigadores sobrepasamos la trampa identitaria étnica o juvenil y nombramos el campo de estudio sin racializar, sin colonizar y sin sacar al otro de nuestro tiempo y espacio?” (Urteaga y Cruz, 2020 p.27). Es ahí donde el presente libro adquiere relevancia.

La primera parte del título del libro que tenemos en las manos “Protagonismos y reivindicaciones de jóvenes indígenas: construcciones identitarias en escenarios educativos”, nos plantea que son las voces de jóvenes indígenas de dos regiones de Argentina las que nos interpelan. Voces que traen al frente su experiencia para empalabrar y habitar el mundo de la educación -especialmente la de nivel superior- en un contexto que les es hostil. En este sentido, encontrarnos con las experiencias de las/os jóvenes que escriben este libro nos implica el ejercicio de una escucha atenta: “requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio” (Larrosa, 2003 p.174).

La lectura de los capítulos que componen el libro requiere de disponernos a conversar con una serie de contribuciones teóricas, metodológicas y epistemológicas para el acercamiento a experiencias de juventudes indígenas que nombran a la violencia física-corporal, simbólica y epistemológica que han vivenciado. Se hace uso de la narrativa como forma de poner el cuerpo y la propia subjetividad como fundamento, especialmente en el último capítulo, pero en realidad esto ocurre desde las primeras páginas.

Nos hablan voces que se reconocen como sujetos/as negados/as que deciden gritar para decir ¡no más! Es un grito que es "irrupción, el surgimiento, presencia de la corporalidad herida del "sujeto", desde su tumba como "actor" social negado en su subjetividad concreta" (Dussel, 1999 p.13). Se fundamenta en el reconocimiento de la potencialidad que permite -en condiciones históricas específicas- el despliegue de la potencia de la subjetividad (Zemelman, 2010).

Así, en el capítulo que da apertura al libro, Álvaro Guaymás, Monica Sonia Chacoma y Nayra Eva Chachambi Patzi nos remiten a la pedagogía de la desmemoria como práctica dominante en los procesos escolares, y que -siguiendo a Radovich- implicó tres procesos: des-adscrición, des-caracterización y autonegación. Frente a ellos se está produciendo una construcción de la memoria por parte de jóvenes indígenas que implica la presencia de tres procesos que reconstituyen subjetividades: re-caracterización, re-adscrición y autoreconocimiento. Especialmente potente es el planteamiento de la necesidad de acudir al "relatar para re-existir", porque ante los procesos de negación de la subjetividad se construye una narrativa histórica que reivindica lo propio como punto de partida para la edificación de sociedades capaces de acoger la diferencia y fundarse desde el encuentro.

En el segundo capítulo del libro, Elisa Martina de los Ángeles Sulca y Monica Sonia Chacoma identifican -siguiendo a Tenti Fanfani- a la educación secundaria como un nivel educativo para "los herederos", en el que se prepara a la elite que hará estudios universitarios, y se proletariza a personas de sectores con menos recursos. En el cruce del diálogo juvenil y los requerimientos escolares que ocurren en la educación secundaria, se resignifica la identidad, en un contexto en donde lo indígena es visto como problemático. Las/os jóvenes indígenas que acceden a este nivel educativo tienen que transitar con extrañeza por

lugares que no les son propios, donde los tiempos de la escuela están desvinculados de los tiempos familiares y comunales, y aprenden que cada espacio tiene sus formas y maneras de actuar. Basada en una orientación homogeneizadora, la escuela jerarquiza a las culturas, y las/os jóvenes indígenas se ven orilladas/os a identificar a lo propio como inferior. La escuela les indica el modo correcto de ser, y no es el que han aprendido en casa. Para revertir ese proceso, las autoras abogan por la formación de intelectuales indígenas, pues son sujetas/os capaces de realizar traducciones interculturales que prefiguran el “estar siendo” enunciado por Rodolfo Kusch: “Nuestra autenticidad no radica en lo que Occidente considera auténtico, sino en desenvolver la estructura inversa a dicha autenticidad, en la forma del ‘estar siendo’ como única posibilidad. Se trata de otra forma de esencialización, a partir de un horizonte propio. Sólo el reconocimiento de este último dará nuestra autenticidad” (Kusch, 1976 p.157-158).

Monica Sonia Chacoma y Nayra Eva Cachambi Patzi nos plantean en el tercer capítulo que ayer se dio la imposición monocultural a través de docentes y escuelas normales, pero hoy asistimos a procesos de “sutura identitaria y restitución de subjetividades y corporeidades”. Las experiencias de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y las acciones afirmativas han cobrado relevancia, pero no están exentas de ambigüedades y contradicciones. Por un lado, está el asunto de la definición de quién es indígena, tanto desde las adscripciones reconocidas por las instituciones, como desde las autoadscripciones. Por otro lado, está la falta de conocimiento y sensibilidad por parte de integrantes de las comunidades universitarias. En ese contexto, las autoras identifican diversas respuestas frente a la adscripción indígena en los espacios universitarios, pero especialmente resaltan que, aún a pesar del camino que falta por recorrer, en la actualidad “... estudiantes y profesores universitarios ahora se pueden decir indígenas”. Este decirse como ocurre en un contexto de ambivalencias de la subjetividad indígena -como observó Jorge Gasché-, pero el reto es “liberar esta praxis de resistencia del oprobio que hace pesar sobre ella la sociedad dominante, con el fin que su potencial se vuelva disponible para la transformación de la sociedad global -la democracia formal caracterizada por la relación de dominación/sumisión- en una democracia activa generalizada” (Gasché, 2008 p.388).

En una línea argumentativa similar, el cuarto artículo -escrito por Gonzalo Víctor Humberto Soriano, Monica Sonia Chacoma y Nayra Eva Cachambi Patzi-, parte de señalar que reconocerse y enunciarse indígena en la universidad lleva a “resistir” para “estar” y “seguir estando”. A través de la recuperación de experiencias de programas y proyectos que trabajan con jóvenes indígenas de la UNSa, UNJu y UNSJ nos señalan que los colectivos estudiantiles de jóvenes indígenas refuerzan sus subjetividades desde recuperar historias-vivencias personales, realizando “suturas entre la mismidad y la alteridad sociocultural”:

Estos estudiantes reconstruyen sus historias al indagar en sus apellidos, sobre las zonas por donde ha migrado su familia, sus rasgos faciales, los tonos de su piel; cuando escuchan sus voces y reflexionan sobre sus experiencias de vida. También lo hacen reconociendo las razones de sentirse bajo sospecha, el porqué de la exclusión y tejiendo posibles explicaciones para una reivindicación que parta de su tránsito por la universidad. De tal forma, la presencia indígena en las universidades públicas propugna apostar por una revisión social y cultural en ese espacio tanto en el plano simbólico como en el político. Esto a fin de contribuir con la lucha de espacios académicos más inclusivos, contextualizados y democráticos.

Es justamente desde esta dimensión narrativa que el libro cierra con un capítulo dedicado a relatos autobiográficos elaborados por Adelaida Jerez, Elisa Martina de los Ángeles Sulca, Gonzalo Víctor Humberto Soriano y Nayra Eva Cachambi Patzi. Estas narrativas remiten al sentimiento de no poder rendir en la Educación Superior, al choque cultural con la ciudad y las formas académicas, pero también al querer cambiar desde su hacer docente (como tutores, en prácticas o en ámbitos laborales formales), para que no se siga reproduciendo la negación que les tocó vivir. En general su estrategia es la de sumarse con otras/os que viven situaciones similares. Implica asumir el “querer vivir como desafío” (López, 2015).

Los capítulos que componen este libro son un recordatorio de la fortaleza de la palabra que se enuncia desde la experiencia, y que construye conocimiento que se compromete con las luchas por la emancipación. Resuenan con fuerza en las páginas de este libro las palabras de bell hooks (2019 p.124) cuando refiere a la teoría como práctica liberadora: “Llegué a la teoría desesperada, queriendo comprender-entender

lo que ocurría a mi alrededor y dentro de mí. Sobre todo, quería que el dolor desapareciera. Vi en la teoría un lugar para sanar”. La presencia de estas voces en distintas instituciones de educación superior pone en entredicho toda la institucionalidad y a sus actores (estudiantes, docentes, administrativos, políticas, programas y planes de estudio, pedagogías, metodologías de investigación y supuestos epistemológicos), pero también a la sociedad en general. Escucharlas, y actuar en consecuencia, es la tarea.

Acerca de las construcciones identitarias de jóvenes indígenas en contextos urbanos y rurales

Álvaro Guaymás
Monica¹ Sonia Chacoma
Nayra Eva Cachambi Patzi

Para iniciar pensándolos/las/nos

La vida en cada sociedad se encuentra atravesada por relaciones, vínculos, objetos y sucesos significativos que sostienen el “ser y hacer” de cada persona e inciden en los recorridos personales y colectivos (Berger y Luckmann, 1979) y en las formas de pensar, de explicar la vida propia y la de otras y otros. A partir de ello se configuran las identidades a través del “tránsito/recorrido” por diversos escenarios socioculturales. He aquí la importancia del proceso de socialización o endoculturación donde las generaciones adultas y las instituciones sociales, como la escuela, imponen códigos culturales (lingüísticos, simbólicos, entre otros) para que sean aprendidos, interiorizados e interpretados y que contribuyen a la producción y “reproducción” de un orden social determinado.

Ante lo explicitado consideramos importante centrarnos, para resaltar no para rescatar, en las experiencias contemporáneas de ser, estar y sentirse jóvenes indígenas en contextos educativos urbanos y rurales que todavía no todos interculturales y hospitalarios.

1. Colocamos este nombre sin tilde porque así fue asentado en el registro civil.

Nos disponemos, entonces, en este capítulo a plantear algunas preguntas y posibles respuestas emergentes del “trajín” de la vida cotidiana, buscando responderlas no solo desde la lectura bibliográfica realizada y los estudios desarrollados, sino desde lo aprendido en distintos territorios. Estas respuestas también tienen por intención guiar la lectura de los siguientes capítulos.

¿Qué es la identidad indígena?

Pensar y hablar de identidad nos demanda “adentrarnos” al mundo social construido conceptualmente en torno a dicha palabra, especialmente la identidad indígena.

Históricamente se han construido mecanismos y procesos por los cuales el conocimiento sobre lo que se dice de identidad y de lo indígena, desde ámbitos académicos o no, se difunde socialmente de forma espontánea, con una naturalidad que no tematiza, promoviendo la deshistorización, intencionada a veces, política, social y cultural de quienes se identifican o afirman como indígenas. Así a éstos/as últimos/as se las y los presentan como alguien “desierto”, “liberado”, “desnudo” de sus inscripciones sociales históricas, olvidando que la identidad establece, de manera espontánea, “puntos fijos de referencia marcando las fronteras de un nosotros y de otro (...) La identidad constituye un proceso de auto y hétero reconocimiento” (Navarro y Servetto 1993 p. 210). La identidad es situarse como un “Yo” (Giddens, 2002) distinto a otros “Yo’s” construidos en un tiempo y espacio particular. Esto último “talla” sentidos y significados que permiten resaltar algunas características más que otras y desde esta distintividad autoadscribirse (Kaliman, 2013) a determinados grupos, comunidades y sociedades pues se reconocen pensamientos, acciones, y valores como “propios”. He aquí la importancia de la presencia de afinidades entre quienes se sienten en “sintonía” con lo que dicen que son. La identidad, según algunas perspectivas de la sociología, es comprenderse quien se es y quienes son otras y otros (Jenkins, 2004).

¿Desmemoria para olvidar y memoria para recordar?

La enunciación de la identidad indígena está en constante tensión con la configuración de los territorios indígenas en Estados y Estados Nación. Esto se llevó a cabo de forma diferente de acuerdo a la geografía, recursos naturales y organizaciones sociales, culturales y políticas de los distintos pueblos. Es entonces como la identidad es una construcción dinámica donde prevalecen valoraciones y representaciones surgidas de interacciones sociales cotidianas, construidas en un tiempo y en un espacio. De allí la importancia de no olvidar, al momento de “buscar” conocer y comprender la identidad indígena, los procesos de conquista y colonización quienes a través del ejercicio de la violencia física y subjetiva de manera intensiva y extensiva, instalaron la cosmovisión monocultural del mundo.

La primera violencia estuvo dirigida a la corporeidad lastimándose hasta alcanzar la muerte de indígenas. Esto último generó el temor, lo que promovió el silencio a decir que se era indígena y si las marcas fenotípicas, los tonos de voz, la lengua y pautas culturales originarias practicadas develaban la identidad se recurría a la autonegación.

Con respecto a la violencia subjetiva buscó a generar el desprestigio, la estigmatización y “el olvido” de la cosmovisión del mundo desde una perspectiva indígena. Creencias, sentidos, significados, saberes perdieron legitimidad para “ser alguien” en el mundo civilizado, el del colonizador.

La herramienta por excelencia para llevar a cabo este proyecto moderno de un Estado monocultural fue la educación, que fue la transmisora de manera intensiva y extensiva de pautas, normas, valores y conocimiento válidos y valiosos para sobrevivir. Entonces ambas violencias condicionaron y condicionan el “ser y hacer” indígena ya que procesos de desmemoria y memoria sirvieron como estrategia de dominación. Con la primera la historia oficial mandó a olvidar, para que no se supiera que se era indígena, y, con la segunda, en tiempos recientes, obliga a revisar para saber qué se es (Chacoma, 2010).

La desmemoria de los pueblos indígenas implicó tres procesos: des-adscripción, des-caracterización y autonegación (Radovich, 1997). Cada uno responde a distintos tipos de Estados y el modo de construir soberanía, frente a lo cual las generaciones adultas callaron o contaron

a medias sobre el verdadero origen étnico a las generaciones más jóvenes.

No saber o “saber a medias” que se era indígena, implicó desconocimiento, olvido o silencio, lo que ha asegurado históricamente que las niñas, los niños y jóvenes indígenas al pasar el tiempo sobrevivieran y alcanzaran mejores condiciones de vida sin sufrir la estigmatización del pasado.

La desadscripción significó la separación social y cultural de lo que se era; se afirmaba la no pertenencia a determinado grupo, sectores o colectivos en general, “yo no soy de ese grupo, de esos pueblos, de esa gente”. En cuanto a la des-caracterización, implicó acciones tendientes a borrar rasgos y marcas que llevan a un “parecido a” determinados grupos sociales, étnicos; “yo no me parezco a ellos, yo soy distinto de ellos”. Estos dos procesos trajeron como resultado la autonegación, la afirmación: “yo no soy esto”, el sujeto se des-subjetiviza, desaprende la subjetividad aprendida durante los primeros años de vida por otra nueva que se debe aprender. El proceso de socialización es fundamental ya que a través de este los sujetos reciben y construyen modos y formas de pensar, actuar, amar, odiar, mirar y evaluar a otros subjetivamente, es decir desde una interioridad se comprende y explica su exterioridad (otros). Desde aquí se construye posición y suposición de lo que se es y de lo que no se debe ser, sea esto por temor o por conveniencia.

La desmemoria es una construcción, en un espacio y tiempo determinado, del olvido; trae como consecuencia la no comprensión de las lógicas de procesos, sucesos, acontecimientos que se sucedieron con quienes han antecedido la existencia del sujeto presente. Así la tergiversación, el invento y la “sustitución de la historia” se vuelven impunemente victoriosos y entonces “se produce una arraigada fantasmagoría social” (Valko, 2010 p.44) que, de manera consciente o inconsciente, aquietta la reflexión y enmudece los significados y los sentidos de lo que se ha sido y de lo que se es: “inocular la amnesia y se propone amaestrar los recuerdos. Ese es el mecanismo de la desmemoria, y como doctrina viene lejos usurpando la memoria americana” (Valko, 2010 p.43).

A la construcción histórica de la desmemoria, hoy se le opone el proceso de construcción de la memoria; esta implica la presencia de tres procesos: re-caracterización, readscripción y auto reconocimiento. El primero se sustenta en el reconocimiento de ciertas características

con otros, tales como pautas culturales, saberes ancestrales que se sabían y hasta se practican sin saber por qué. Allí la afinidad, lo común predomina sobre lo distintos, adscribiendo a los grupos o pueblos de los que se pensaba que no se era parte.

El reconocimiento de que “se es parte” genera un proceso de re-subjetivación de la identidad indígena, lo que lleva a un proceso de re-etnización, de autoreconocimiento. Así, algunos “grupos se asumen como indígenas sin haber tenido una experiencia de vida como tal, personas que retoman sus orígenes y antiguas formas de vida” (Sáenz, 2009 p.4); todo ello como resultado de relatos orales circulantes en determinados sectores sociales, grupos familiares o comunitarios, y con los cuales se tiene afinidad y permiten la re-subjetivación de la identidad indígena (Chacoma, 2020). Esta última implica aprender una identidad que le fue ajena, situación que requiere de la decisión personal del sujeto y el acompañamiento de la sociedad y del Estado, pues la memoria es la construcción intencional, en un espacio y tiempo, del recuerdo. Su resultado es la comprensión de las lógicas de procesos, sucesos, acontecimientos que se sucedieron en el pasado y que permiten comprender y explicar el presente. Así la tergiversación, el invento y la “sustitución de la historia” se vuelven imposibles de ser y estar, evitando la “fantasmagoría social” (Valko, 2010, p.44) lo que promueve la reflexión y el “ruido” de los significados y los sentidos de lo que se ha sido y de lo que se es, “la memoria no es el pasado, sino la manera en que los sujetos construyen un sentido del pasado, un pasado que se actualiza en su enlace con el presente y también con un futuro deseado en el acto de recordar, olvidar y silenciar” (Jelin, 2016 p.15).

¿Relato como estrategia para resistir y persistir?

Desde la palabra se habitan y se deshabitan los espacios materiales y simbólicos de la historia y del presente (Chacoma, 2020), desde aquí los olvidos y los recuerdos siempre toman cuerpo en la posibilidad de callar o “decir”, contar lo vivido y lo vivenciado en un relato. Este último no cambia lo sucedido, pero sí el sentido y la significación de lo que pasó pues es reinterpretación.

Cada sujeto interpreta, describe, relata un acontecimiento o suceso del pasado y del presente desde su propia biografía, de allí que la expe-

riencia humana y social genera “decires”, que se convierten en relatos (Chacoma, 2020), que cuentan el pasado a través de una construcción discursiva, la cual no es posible sin la intervención de otros (Oberti, 2006) por lo tanto es social. Esto permite afirmar o reconstruir permanentemente una identidad “sujetada” al pasado y también al presente, he aquí entonces la importancia de “resaltar”, no rescatar las experiencias contemporáneas de ser y sentirse jóvenes indígenas en contextos educativos urbanos y rurales. Así es como la identidad indígena está estrechamente relacionada con el lugar, el espacio desde donde se enuncia, a través del relato, dentro del núcleo familiar más cercano o bien de manera explícita desde donde se dice públicamente que se es indígena.

Aquí la palabra toma cuerpo y sonido develando los sentidos de lo que se dice y más tarde de las acciones que se llevan a cabo con base en lo que se ha dicho, las cuales responden a un proceso que construye unas representaciones sociales sobre sí, en el marco de la Educación, especialmente la Educación Superior. De allí que la discursividad se constituya históricamente en un elemento importante para el ejercicio de las relaciones de dominación, construyendo una manera particular de mirar, comprender y explicar el mundo propio y el ajeno. Esto no es azaroso, sino que supone un proceso desde el cual se negó toda civilidad posible imponiendo nombres, conceptos que explican lo diferente y que sirvió para justificar todo tipo de violencia, lo que forjó el ocultamiento, a veces, de la identidad indígena pues dicho origen implicó, en el pasado, poseer el estigma social de incivilizado, rebelde, peligroso, pobre, entre otros atributos negativos para lograr un país y Estado blanco y europeo. Esto no es ajeno a la actualidad, especialmente en la Educación Superior, donde dicha condición implica entre otros tipos de violencia, la negación de la existencia” (Chacoma, 2020, p.89).

¿Identidad o identidades indígenas de jóvenes en contextos urbanos y rurales?

La identidad se construye. Esto nos lleva a pensar y decir que no se puede hablar de una identidad, sino de múltiples identidades. Cada una tiene particularidades pasadas y presentes que las hacen, a medida que pasa el tiempo, más complejas, pues son históricas, situadas, contextualizadas, dinámicas y dialécticas.

Complejidad que responde a que el auto reconocerse indígena en distintos momentos históricos marcó y marca la forma de enunciarse como tal a nivel intrafamiliar, en la comunidad y públicamente. Esto último exige más fortaleza para “decirse” indígena: “no es fácil ser indígena en estos tiempos, te duele, es difícil” (huarpe, estudiante nivel secundario), “mira no es cómodo decir soy india. Es exponerte a que te miren como pobrecita, es un dolor que te recorre todo, vos lo sentís nadie te dice con palabras te lo dicen con miradas” (huarpe, estudiante del nivel superior), “no es fácil, tenés que aguantarte lo que viene de atrás. Hay que ser fuerte” (huarpe, estudiante del nivel superior). “¿Así que ahora sos indígena? pero si vos siempre viviste acá en el centro” (kolla, estudiante del nivel superior) “¿dónde están tus plumas? ¿por qué usas jean y celular?” (kolla, estudiante del nivel superior).

Ser indígena y enunciarse como tal implica estar expuesto a situaciones violentas cuyas expresiones han “tomado formas” difusas, con menos intensidad, pero permanentes, sin “contornos” que ayuden a identificarlas lo que lleva a no poder “denunciarlas” pues están, pero no se ven, solo se sienten. Esto lleva a que se continúe con el proceso político, social y cultural que busca lograr la autonegación de la identidad indígena en las generaciones más jóvenes, sea esto por temor a ser “excluida/o” socialmente y, en el peor de los casos, expulsada/o.

Duschatzky y Corea (2007) señalan que la exclusión es estar “por fuera del orden social”, aquí el sujeto se vuelve un “producto, “un dato”, un resultado de la imposibilidad de integración”. En lo referente a expulsión es “la relación entre ese estado de exclusión y lo que lo hizo posible. Es un desaparecido de los escenarios públicos y de intercambio. Perdió visibilidad, nombre, palabra, ha ingresado en un universo de indiferencia, transita una sociedad que parece no esperar nada de ellos”. He aquí donde apellidos, rostros, rasgos, tonos de voz, colores, prácticas ancestrales siguen siendo dimensiones constitutivas del o de lo indígena que se presentan en diversas instituciones, no todas, como diferenciadores no para trabajar la diversidad sino para que esta sea presentada como “mosaicos” separados, “suturados” a la fuerza.

Entre las identidades, hemos distinguido específicamente urbanas y rurales. Las primeras situadas en espacios donde hay una importante cantidad de población, la cual cuenta con innumerables servicios y avances tecnológicos.

Esto último lleva a contar con lugares reducidos que dificultan, no imposibilitan, practicar al aire libre ceremonias ancestrales, reuniones comunitarias, entre otras actividades propias de la comunidad y el territorio. He aquí donde la descaracterización y desadscripción indígena, a veces, parecen “ganarle” a auto reconocimiento.

La forma de vestir, de hablar, de ser, los bienes adquiridos, son factores que atraviesan su ser y hacer indígena, “desconcertando” a otros y “desconcertándose”, a veces, a sí mismos sobre su apariencia. Situación está que devela el “estereotipo” que históricamente se hizo y se hace del o de la indígena, una persona “atrasada”, “sin capacidad para adecuarse a los cambios”, “estática”, “del pasado”, “desactualizada y retrograda”, entre otras concepciones.

Esto se observa de manera reiterada en los actos escolares que vivifican de alguna manera el pasado victorioso de un Estado monocultural. Así la identidad se “sostiene” por relatos y prácticas indígenas familiares, lo que vuelve importante la memoria de las mayores y las mayores, la palabra y el hacer cobra valor cada momento en que se revive el pasado para hacerlo presente buscando no olvidar “quien se es” porque “se viene de”. De allí surgen prácticas aprendidas y realizadas de manera espontánea porque se aprendieron sin planificaciones, sin instructivos y que resignifican lugares, espacios, fechas que no son reconocidos como parte constitutiva de la cultura oficial, Nacional.

Este patrimonio no se encuentra en fuentes oficiales de historia como libros, manuales, museos pues no son difundidas por las Escuelas u otras instituciones de orden formal, llamándose entonces patrimonio marginal (Carelli, 2004 p.160). Entonces el estigma, la “marca” dada históricamente al indígena y la indígena persiste, con menos intensidad, pero de forma permanente, siendo su máxima expresión el racismo expresado en calificativos como negro, indio, incivilizado, villero, vago, bolita, entre otros tantos que justifican el lugar de subalterno “construido” desde 1492. Lugar, lugares que se les “dio” por no “caber” en el desarrollo del Estado que se quería lograr.

Las identidades rurales responden a formas y estilos de vida “sujetas” a las actividades más cercanas a las ancestrales, aunque con ciertas modificaciones. La población es mínima en el espacio, lo que lleva a un conocimiento más cercano entre quienes habitan y por consiguiente los lazos sociales son más cotidianos. Esto permite auto identificarse

con otras y otros más parecidas/os, los saberes también adquieren coincidencias y pasan a constituirse, a veces, en reglas que seguir. La identidad indígena también se modifica, pero se sostiene abiertamente con mayor seguridad, ya que el espacio del campo, por más que no le sea propio, se territorializa, es decir, se significa y en él, a veces a “escondidas”, se practica lo que ancestralmente se sabe.

Allí se hace presente también un patrimonio marginal. “En mi casa toda la vida hicimos la Pachamama de noche, mi abuela era muy cuidadosa con el tema, no le gustaba que los vecinos se enteren, ella era muy católica, mis viejos no eran practicantes, pero todos los años hacíamos la pacha, yo me preguntaba los orígenes, pero no tenía respuestas” (kolla, estudiante del nivel superior), “mi padre abría un surco el primero de agosto y lo cerraba con el tractor el último día de ese mes. Allí tirábamos verduras, palitos, cosas no vidrio, nylon, cuando fui grande me di cuenta que era la ceremonia a la pacha. Mi padre no quería que supiera” (huarpe, estudiante del nivel superior). “Desde mucho chico recuerdo que cada primero de agosto mi mamá y mi papá sumaban la casa y azotaban las plantas, nunca les pregunté por qué lo hacían, ellos tampoco me contaron, era así y se debía hacer” (kolla, estudiante del nivel superior).

En consecuencia, la identidad se define por el aprendizaje realizado subjetivamente de su origen indígena, significativamente o no. La importancia del relato y su fuerza, la historización en tiempo, espacio y contexto de su ser, lo que implica tomar una posición política y social para estar y ser como indígena y saber adecuarse, no “adaptarse”, a las nuevas formas de lucha en tiempo donde se redefine un sistema-mundo capitalista.

Caminos que recorrer para conocer y reconocerse

Los escritos y los relatos nos permiten visibilizar que el proceso no es lineal, unidireccional, ni acabado, que no existe una forma determinada, atemporal y homogénea de ser indígena, incluso las planteadas en este capítulo y en los siguientes tendrán múltiples variantes debido a que los procesos de autoadscripción serán siempre diferentes. Los contextos, la urbanidad, la ruralidad, la historia oficial impuesta, la historia familiar, el color de la piel, los rasgos, la lengua y el enfoque de las instituciones también intervienen en estos procesos de diferente manera, ya

sea potenciando o muchas veces silenciando y ocultando los orígenes de cada joven.

La identidad no es sólo una elección personal sino colectiva, se hace a través una/o y de las/os otras/os, por medio de los relatos, los silencios e incluso a través de los múltiples esfuerzos que realizan las jóvenes y los jóvenes al reconstruir su historia familiar.

En este sentido, resulta urgente identificar cómo el racismo continúa vigente y presente tomando nuevas formas en este contexto para negar la identidad indígena. Por ello, todos los caminos que transitan las jóvenes y los jóvenes para lograr suturar y reparar las marcas de ese racismo, resultan válidos.

El lugar de las instituciones resulta crucial en estos procesos, puesto que, por error u omisión, mientras continúen reproduciendo dinámicas de formación monoculturales y monolingüísticas, continuarán promoviendo procesos de negación y rechazo a la identidad indígena. La inclusión social y educativa de la que tanto se habla en este momento histórico y político debe incluir en esa tan famosa “diversidad” a las nuevas formas de ser indígena, sin condenar, sin folklorizar y sin estereotipar como lo ha hecho en los últimos 500 años.

Las juventudes indígenas como todas las juventudes que comparten nuestros territorios y comunidades se encuentran en este momento frente a diversos desafíos políticos y sociales y serán ellos y ellas quienes determinarán cuáles serán los caminos a recorrer para conocer y reconocerse en su identidad y ser indígena. En este sentido, instituciones y sujetos adultos debemos acompañar desde la libertad y la posibilidad de “dejar ser” a una nueva generación que renueva y resignifica su auto reconocimiento indígena.

El “estar siendo” joven indígena en la escuela media

**Elisa Martina de los Ángeles Sulca
Monica Sonia Chacoma**

La educación media y los modos de ser y hacer de las jóvenes y los jóvenes indígenas

La escuela secundaria en Argentina nace en 1863 con la recreación por Mitre del Colegio Nacional de Buenos Aires y la consecuente fundación de colegios nacionales en las capitales más importantes del país. Vale destacar que la escuela secundaria no siempre fue para todas y todos. Se fundó con el objetivo de educar para la distinción y la jerarquía social de los grupos dominantes. Fue una escuela para los herederos (Tenti Fanfani, 2000) cuyos objetivos fueron dos. El primero, preparar una elite para continuar estudios en la universidad y el segundo, proletarizar a los sujetos de sectores sociales de menores recursos, es decir prepararlos para actividades específicas que permitían contar con mano de obra acorde a las demandas del sistema económico imperante.

El proceso de proletarianización vino a fortalecer la idea de una nación homogénea, y con ello la pretendida afirmación de una única identidad. Los distintos pueblos, especialmente los indígenas en el interior y en los márgenes de las grandes y pequeñas ciudades, cobraron ribetes de un indígena proletarianizado el cual debía ordenar su ser y hacer de acuerdo con el sistema económico que compraba o explotaba su fuerza de trabajo.

El proyecto político educativo para el nivel secundario no fue responsabilidad del Estado, recién en las últimas décadas se estableció como obligatorio, volviéndose expansivo hacia los sectores históricamente ex-

cluidos, principalmente con el impulso de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 en el año 2006, la cual sostiene que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (Art. 2, Cap. I, Título I.). No obstante, la ampliación de la escolaridad coexiste con múltiples brechas socioeconómicas y culturales (Kaplan y Piovani, 2018) que inciden de manera diferencial en las experiencias escolares de las jóvenes y los jóvenes. Realidad que toma formas diversas y adversas de acuerdo al proceso histórico de reconfiguración de los pueblos indígenas de conquista y colonización, siendo un ejemplo la provincia de Salta y de San Juan, analizados en este capítulo.

En la primera se observa la reorganización política de los pueblos indígenas con el objetivo de acceder a derechos fundamentales como la educación, la salud y el acceso a la tierra que conlleva procesos de autoafirmación identitaria. Con respecto a la segunda, en las últimas décadas se inició un proceso de auto reconocimiento como indígenas de jóvenes, adultos y mayores, lo que significó y significa echar por tierra la hipótesis de la no existencia de pueblos indígenas en territorio sanjuanino y de otras provincias del centro y sur del país. Este proceso de organización y auto reconocimiento ha forjado diversas maneras de ser y de sentirse jóvenes indígenas en las instituciones educativas de nivel secundario.

El origen social, cultural, comunitario y familiar condicionan la forma de estar y ocupar dicho espacio. Vivenciándose esto último desde una historia personal y colectiva que cobra sentido en la voz de distintos jóvenes indígenas y que requiere ser conocida para comprender los sentidos que le otorgan a la escuela y las expectativas que construyen en y a través de ella en base a su condición juvenil, estudiantil e indígena. Esto último, consideramos, posibilita la reflexión sobre el acto educativo y la escena escolar monoculturales históricamente vistos y vividos como naturales.

En esta oportunidad ponemos en diálogo experiencias escolares de jóvenes del pueblo Tastil de Salta y del Departamento 25 de Mayo pertenecientes al pueblo huarpe de San Juan. Con respecto al primero, las estudiantes y los estudiantes asisten a una escuela albergue rural (aislada) pública de gestión privada confesional y los segundos a una escuela rural pública. Ambas instituciones, de acuerdo a su enclave rural,

comprende características particulares no solo geográficas sino sociales y culturales; así las estudiantes y los estudiantes tastileños viven en un lugar donde los hogares se encuentran distanciados unos de otros, no se cuenta con acceso a medios de comunicación, espacios de recreación como clubes, lugares para ir a bailar, u otros espacios de socialización. En este marco las posibilidades de vida juvenil compiten con los requerimientos escolares (Grijalva, 2010) y a partir de esas tensiones las adscripciones étnicas se resignifican, se conservan ciertos rasgos, pero otros se modifican en función de las nuevas necesidades y exigencias que les impone la globalización y las desigualdades crecientes. Con respecto a las estudiantes y los estudiantes huarpes quienes tienen la posibilidad esporádica de ir de compras a los centros urbanos, no es mayor la “extrañeza” de encontrar estilos de vida alejados y diferentes a la zona de residencia. Esto implica un modo particular de ser y hacer su “tránsito” por espacios o lugares que no son de su cotidianidad, lo que condiciona su adolescencia-juventud, la cual reside mayormente en la escuela a la que asiste, territorializándola. Pues se han construido sentidos y significados en torno a lo vivido y vivenciado en dicha institución.

Estar siendo para no dejar de ser

La escuela es un espacio público sentido y vivido de manera particular y también colectiva, en ella las experiencias hospitalarias y no hospitalarias forjan formas particulares de mirarla, describirla y concebirla como institución. Para las estudiantes y los estudiantes de Tastil la escuela es un espacio de sociabilidad juvenil condicionado por la ruralidad. Muchos de ellos son la primera generación que accede a este nivel; mientras que para las jóvenes y los jóvenes huarpes que acceden, en la medida de sus posibilidades, a la educación secundaria no siempre son la primera generación que llega, aunque si logran culminar el nivel si se convierten en tal.

Para los primeros jóvenes que transitan y egresan de la educación media es una experiencia novedosa en la familia y en la comunidad que a la vez reconfigura las dinámicas de la vida cotidiana de otro modo. Las jóvenes y los jóvenes ocupan un tiempo determinado para la actividad escolar, tejen otras sociabilidades, crean estilos, códigos, vínculos y asumen compromisos ligados a sostener sus trayectorias en la escuela.

Ello implica desvincularse momentáneamente de responsabilidades que asumen en la familia como trabajar la tierra, cuidar las ovejas o vacas, producir artesanías y diversas tareas del hogar.

Para las jóvenes y los jóvenes huarpes la escuela se convierte en un espacio de segundos encuentros ya que los primeros se dan en el parral o en la quinta. En cada espacio se construyen “formas”, “maneras” de actuar y de relacionarse dentro y fuera de la vida escolar. Así la corporeidad se presenta para el trabajo con ropa de “fajina” cuyo desgaste es notable, mientras que para la escuela la chaqueta y demás prendas presentan mucho cuidado. A esto se suman formas espontáneas de relacionarse y de hablar “traídas” del mundo cotidiano vivido, lo cual se busca, tras intentos reiterados, “acomodarlos” a modismos escolares con distintos tonos pues “en la escuela ya no puedes hablar como en tu casa o en el parral ahí están los profes”, “y aquí nosotros, todos los que trabajamos compramos la ropa para la escuela y lo que queda compramos otras cosas, otra ropa”, “y aquí se debe venir bien, es la escuela”, “las guarangadas no deben ser pero se nos escapan, y bueno son cosas que debemos acomodar en la escuela”. La asistencia a la escuela está “combinada” con actividades tales como la cría de animales domésticos, y según la época del año con la cosecha estacional de uva, higos, ciruelas, entre otros productos. Esto último lleva a que el cursado real sea iniciado a principios de abril, culminando en octubre-noviembre.

Es en este marco donde también se observa formas particulares de estar siendo (Kusch, 1973) que nos permite explicar las relaciones y tensiones entre modos de pensar, ser y actuar que acontecen en un espacio-tiempo: el escolar. Es un acontecimiento original: estar (ahí) siendo (ser). Esto se observa cuando las estudiantes y los estudiantes de Tastil manifiestan que “estar en la escuela es un modo distinto de pasar la vida”, ello implica “aprender a comportarse”, “aprender a hablar”, “respetar horarios”, “ser organizados”, “vestir de otro modo”. Se trata de aprender lo que la escuela establece como válido, “normal”, legítimo y legal históricamente por el sistema educativo monocultural colonizador, en detrimento de lo que se enseña en la familia y en la comunidad.

La jerarquización que califica las culturas se expresa en las interacciones cotidianas de manera naturalizada, pero en realidad se inscriben en procesos históricos donde las culturas indígenas fueron consideradas bárbaras, peligrosas e incivilizadas por lo tanto había que “educar-

las” (Sulca, 2019). Esas ideas persisten y se reproducen a través de eufemismos. Situación que se presenta como una continuidad en la provincia de San Juan, lo que se expresa por dos estudiantes indígenas a través de las frases “a la escuela se va para ser alguien”, “a la escuela se va para aprender lo que no se sabe”, “la escuela es la que enseña como uno debe ser”.

La Educación en su máxima expresión, la escuela, sigue con el papel protagónico de “civilizar”, mandato histórico dado por el proceso de colonización. He aquí la fuerza e intensidad del contexto en el cual la escuela y su condición de espacio público permiten distribuir arbitrariamente los códigos lingüísticos, conocimientos que actúan como un “enmarcamiento” de lo que es verdadero y bueno aprender y lo que es malo y que no se debe aprender. De allí la importancia de conocer el sentido y la significación del enclave de las escuelas rurales las cuales a veces parecieran haber servido de “compuertas” para “atajar” la venida de los y las indígenas a espacios educativos públicos reservados históricamente para ciertos sectores sociales y culturales (Chacoma, 2020).

Para las jóvenes y los jóvenes de Tastil la búsqueda de ser y sentirse parte del espacio escolar genera sentimientos de extrañamiento y de soledad, sobre todo en los primeros años. “Extrañar lo que uno está acostumbrado a hacer”, “la sensación de soledad por estar lejos de la familia” como testimonian los y las estudiantes de Tastil tiene que ver con el desprendimiento del mundo familiar comunitario que la escuela exige de manera explícita (a través de los reglamentos de convivencia, por ejemplo) e implícita (mediante señalamientos o llamados de atención a ciertos modos de comportamiento y expresión, entre otros). Esta separación entre un mundo familiar-comunitario-íntimo de un mundo escolar-público trae consigo discursos y prácticas discriminatorias que interpelan el valor de las culturas indígenas (Sulca, 2019). Sentir vergüenza de las creencias y prácticas propias es el resultado de procesos de inferiorización que van “debilitando las identidades”.

No obstante, en el proceso de sentirse parte de ese espacio nuevo “se vuelve llevadero” por los vínculos de amistad y compañerismo que construyen con sus pares generacionales. Esos lazos afectivos son los que “dan sentido estar ahí” y funcionan como sostén para cumplir la meta de terminar la escuela. “Aquí encontré los mejores amigos”, “lo que más valoro de la escuela son los amigos que me dió”, “con mis amigos

puedo hablar de todo lo que me pasa”, son algunas expresiones que dan cuenta del valor otorgado a lo vincular.

Para las huarpes y los huarpes ser indígena en la escuela secundaria no los aleja de sus lugares de residencia, si de su historia a la cual deben aprenderla incomodándose, pues se pone en evidencia la contradicción de lo que enseña la escuela y lo que transmite la familia, la comunidad, el pueblo al que se pertenece. Se requiere del esfuerzo de “anudar” sentires y haceres para “estar sin estar”, para “ser sin ser” en un escenario agreste. Situación está que lleva a que tomen cuerpo las “identidades [indígenas] clandestinas” (Bartolomé, 2003), que se “sospeche” pero que no se pueda confirmar para seguir siendo indígena en la escuela, pero en silencio.

Se concurre a la escuela, se asiste “a ella”, y se vuelve “de ella”, con la esperanza de “ser parte de”. Así la trama social de su acontecer cotidiano en las aulas se amplía como un tejido de colores diferentes, buscando “tonalizar” el territorio para así “andarlo” de buena gana. Entonces “y en la escuela somos todos iguales viste, somos amigos”, “yo sé quién soy y de dónde vengo no cambiaré, pero me doy la oportunidad de que otros sean mis amigos”, “hay otros como yo en la escuela”, “los fines de semanas nos juntamos”.

Ir, llegar, estar y regresar de la escuela con lo nuestro...

La escuela monocultural se presentó históricamente como la única posibilidad de progreso y ascenso social. La distribución imperativa de lo que se debía y se debe aprender y saber le ha permitido situarse en un lugar de legitimidad, de allí que el conocimiento que imparte adquiera un carácter incuestionable. La función que le ha sido otorgada consistió en el establecimiento del orden social necesario para hacer de los y las habitantes ciudadanas/os productivos, “eficientes y aptos” para lo que el Estado Nación requiera. Esta función a través del tiempo generó que la escuela, por parte sus estudiantes, sea representada desde dos ángulos, según su enclave en la geografía, origen social y etnia; estos son: un lugar de socialización, afiliación a grupos de pares y proyección a estudios superiores y una segunda representación ligada al desprendimiento de su origen, no sólo en términos espaciales sino también culturales, es

decir, desaprender un saber familiar-comunitario para volver a aprender un conocimiento escolar.

Respecto a la primera representación las estudiantes y los estudiantes de Tastil manifiestan lo siguiente: “La escuela ofrece posibilidades de vivir mejor”, “si no tenés estudio, no tenés nada”, “para ser alguien en la vida hay que estudiar”, “estudio para para ayudar a mi familia” a lo que se suman los y las estudiantes de San Juan: “la escuela nos permite estar en contacto con otros como nosotros, vamos para aprender”, “en la escuela vamos a ser alguien y así trabajar y ayudar a mi familia”, “yo voy porque quiero ser maestra y necesito saber lo que me enseñan sino voy a fracasar”. Uno de los puntos de encuentro que exponen ambos grupos de jóvenes consiste en la idea de que a la escuela se va “para ser alguien” o bien “para ser alguien mejor”.

El trasfondo de tales expresiones denota el valor que adquiere la escuela, en tanto representa una posibilidad para ser reconocidos socialmente, pero también para mejorar las condiciones de vida propia y de sus familias en un futuro. En este aspecto, la escuela permite construir proyecciones ya sea de continuidad en el sistema al elegir una carrera de nivel superior o de inserción a espacios laborales en la ciudad. Estas formas de proyección urbana (Padawer, Greco, Celín, 2013) están ligadas principalmente a las condiciones materiales personales y comunitarias que condicionan pues no siempre se dispone de tierra para producir ni criar ganados ya que las conformaciones familiares son numerosas, sumado a las condiciones climáticas que generan sequía y falta de agua, pero también porque trabajar en la urbe es vista como la promesa de una vida mejor. La segunda representación que subyace de los testimonios de las estudiantes y los estudiantes de Tastil tiene que ver con proyecciones en su comunidad, los argumentos que esgrimen son: “no me siento preparado para salir afuera”, “siento que va a ser más seguro quedarme y ayudar con el cuidado de ovejas”. El afuera (la urbanidad) genera incertidumbre porque representa algo nuevo para lo cual no se sienten preparados. En este sentido, las escuelas rurales (primaria y luego secundaria) son vistas como una desventaja por su enclave en territorios alejados, ante lo cual las jóvenes y los jóvenes señalan que: “uno sigue sin conocer otra cosa, otra escuela de la ciudad, no sabes cómo enseñan en otros lugares. Es seguir quedándose en el mismo lugar”. Cuando es una elección quedarse en la comunidad,

según expresan las jóvenes y los jóvenes, aduciendo que les “gusta la vida en el campo”, la escuela representa una posibilidad para aprender otros modos de “ganarse la vida sin salir de ahí”, como por ejemplo “trabajar en la casa de lo que les enseñaron en los talleres de oficio en la escuela”, “poner un taller de carpintería en la casa”. Las estudiantes y los estudiantes de San Juan expresan que: “en la escuela enseñan cosas que no queremos, que nos cuesta. Dicen que necesitamos saber”, “el horario de la escuela no me deja trabajar en las fincas cuando está ya está la uva”, “y las profes saben tanto, pero al final no te ayudan en nada. Todo es obligación con materias fieras”. Entonces los sentidos que se construyen sobre la escuela secundaria no son azarosos, sino que se corresponden con el papel de socializar metódicamente en torno a intereses de civilidad monocultural dejando de lado saberes, sentires y haceres más cercanos a los universos simbólicos de las estudiantes y los estudiantes indígenas.

Jóvenes indígenas, ni viejas, ni nuevas presencias...

La presencia de jóvenes indígenas en la escuela secundaria ha “desconfigurado” un escenario hegemónico. Tras la irrupción de sujetos históricamente negados se fueron generando tensiones que hacen de la escuela un espacio público complejo. Es ante estas “presencias” ni nuevas ni viejas, solo presencias, que el sistema de matriz monocultural adquiere otros matices, ya que no es posible sostener afirmaciones verbalizadas como pasadas tales como “los indígenas existieron”, “los indígenas fueron”, “no hay indígenas”. En este marco se vuelve urgente una revisión de los discursos que tienden a negar la existencia de los pueblos indígenas y que de uno u otro modo exigen configurar las prácticas pedagógicas venidas a modernas y que en tiempos contemporáneos se han vuelto obsoletas ante tales cambios.

La escuela como espacio social construye cosmovisiones del mundo que rodea al sujeto determinando, en la mayoría de las veces, su naturalidad, conduciendo a la idea de que se debe aceptar lo que se vive porque es simplemente así, un destino. A este último se lo desafiaba, y lo sigue haciendo, para interrumpirlo como tal si se aceptaba “pacientemente” la distribución imperativa de lo que se debía y se debe aprender

y saber lo que le ha permitido situarse en un lugar de legitimidad, de allí que el conocimiento que imparte sea incuestionable. Así es como la escuela históricamente ha buscado “desvestir” las subjetividades y las corporeidades “ofreciendo” de manera seductora o por la fuerza “nuevo ropaje” uno más acorde al proyecto nacional monocultural. Entonces las ideas, las creencias, los sentires indígenas pasaron a ser “patrimonio marginal” ganando exclusividad los conocimientos institucionalizados como normales, necesarios y valiosos, el del conquistador. Por su parte el desvestir de la corporeidad se transparenta en la uniformidad del guardapolvo o chaquetas para asistir, el modismo de los movimientos requeridos para “parecer” y “aparecer” como normal y adecuada conducta.

En ocasiones se requiere “sacarse” las marcas fenotípicas que delatan el origen indígena por lo que hay que “des-pertenecer” para pertenecer buscando que quienes van, llegan y regresan de la escuela con lo suyo nieguen ser parte de la diversidad social y cultural. En este sentido, en los testimonios de las jóvenes y los jóvenes del pueblo Tastil y del pueblo huarpe, podemos advertir puntos de encuentro respecto a lo que significa “estar siendo” joven indígena en la escuela media:

- La escuela sigue siendo monocultural, los parámetros del ser y del “deber ser” establecidos por ella siguen respondiendo a las lógicas de la colonización. Llegar a la escuela y permanecer en ella implica un proceso de “lucha” entre lo que se es y lo que la institución escolar quiere que se sea. Aquí a los y las estudiantes indígenas se los considera solo estudiantes, desprendidos de toda historicidad lo que implica una trayectoria de “recortes” entre lo que se es, a medias, y lo que se debe ser. La violencia cambió de forma y apariencia, tomó “ribetes” difusos que se ocultan entre la broma, las miradas, las privaciones materiales y culturales, entre otras, se volvió impune.
- La escuela continúa presentándose como la única posibilidad de “estar y ser” en el mundo de las posibilidades monoculturales imperantes para mejorar las condiciones materiales, sociales y culturales propias y de sus familias, pues las jóvenes y los jóvenes consideran que los conocimientos que allí se transmiten revisten un valor.

- La escuela comprende un espacio cultural diferente del familiar y comunitario, pues los modos de vestir, hablar, comportarse y vincularse son distintos y hasta contradictorios. Esto implica la distancia simbólica entre lo escolar y lo comunitario-familiar conlleva procesos de negación de la propia cultura, las jóvenes y los jóvenes buscan “encajar como una pieza” en un espacio hegemónico, sienten la necesidad de sentirse parte, aunque en muchos casos ello implique el desmoronamiento de su identidad indígena.

Estar siendo joven indígena en la escuela media es sumarles a los duelos corporales y de importantes figuras que son propios a la construcción de un sujeto adulto psicológica y socialmente sano, los condicionamientos de ser indígena. Esto último cargado del sentido “circulante” en el imaginario colectivo argentino de que poseer tal origen es provenir del atraso, la apatía, el “no le da la cabeza”, el “no pueden”, características que reunidas hacen al decir “no quieren cambiar, mejorar”. Y así para estar y pertenecer se vuelve apropiado y estratégico “dejar de ser indígena” para pertenecer, situación que es de “a momentos” mientras que las miradas en la escuela interpelan color, formas de hablar, de decir, de jugar, de callar, tonos de voz. Pasado esto, cuando se “sale” de la escuela se vuelve a ser indígena, pero ya en lo privado, donde se está permitido ser, hacer y estar como joven indígena.

Entonces la joven y el joven indígena durante el nivel secundario va “saltando” de un territorio público como la escuela y el deber ser que ello implica y otro íntimo, familiar donde se puede sentipensar. Así este transitar, tomándonos como autoras el atrevimiento de comparar dicha situación con el juego del “tejo” donde cada cual salta, a veces con mucha dificultad de recuadro en recuadro para alcanzar a llegar a la ficha que se tiró y así poder apropiarse de la misma y reunir puntos para llegar al máximo lugar “el cielo” que lo vuelve ganador o ganadora a quien se atreve seguir jugando luego de que muchos y muchas quedan fuera del mismo. Esto porque dicho juego implica equilibrio en los pies, posición corporal para el balanceo del salto y sobre todo distancia, silencio e impulso para que la ficha pueda caer en el recuadro justo, sin estar muy cerca de la “orilla” para no caer.

A modo de cierre, seguro momentáneo, como docentes mujeres indígenas consideramos importantes los avances en materia de educación del nivel medio, pero no son suficientes. Consideramos que en este nivel se requiere continuar con las políticas de idóneos indígenas que acompañaban y compartían clases con docentes de cada asignatura aportando la cosmovisión indígena, política esta última vigente en la provincia de San Juan hasta el año 2015.

También se requiere como política de Estado la convocatoria no sólo intelectuales investigadores de la cuestión indígena, sino de intelectuales indígenas para realizar una revisión de los libros y manuales todavía “circulantes en el sistema que citan a los pueblos indígenas en pasado negando la existencia de estos. Esto proporcionará la revisión y el reescribir sobre la historia nacional, regional, provincial, local y comunitaria en primera persona y así poder “explorar olvidos, desterrar mentiras enseñadas como axiomas académicos y explicar oscuridades que pretenden eternizarse en el imaginario.” (Valko, 2010 p. 45). “Oscuridades” en el sentido de ceguera que obstaculiza pensar en adolescentes y jóvenes que pueden formarse en un escenario educativo más plural y democrático donde todas las verdades, los conocimientos, los saberes, las presencias tienen valor y sentido de ser y estar.

Identidades indígenas sentidas. Experiencias de estudiantes de profesorado en Institutos de Educación Superior en Jujuy y San Juan

**Monica Sonia Chacoma
Nayra Eva Cachambi Patzi**

Situar y contextualizar para entender la construcción del ser y sentir indígena...

La reconfiguración histórica de los pueblos indígenas deviene del proceso de la conquista y colonización de América no siendo igual en todos los territorios de acuerdo a las condiciones geográficas, los recursos naturales y la organización interna de cada pueblo. De allí la importancia de recontextualizar en Argentina y específicamente en Jujuy, Salta y San Juan, la “experiencia traumática que constituye su [mal llamada] minoridad” (Bhabha, 2013). Concepción que forjó “Identidades [indígenas] clandestinas”, pues la condición étnica históricamente implicó poseer el estigma social de incivilizado, rebelde, peligroso, entre otros atributos negativos para cumplir el objetivo de construir un Estado blanco y europeo.

Esto último sin duda exigió la producción de “Soberanía Nacional” (Escolar, 2007) cuya esencia fue el ejercicio de la violencia física y subjetiva hacia los pueblos indígenas. La violencia objetiva estuvo dirigida hacia aquellos cuerpos con rasgos indígenas lo que generó miedo a perder la vida pues al ser diferentes no se cumplía con el estereotipo social de la “normalidad” (Chacoma, 2020). Así lo “extraño” visto por el español “exótico o precario” de las ropas, los símbolos, lenguas y lo “inmoral” y “anormal” en muchas de sus organizaciones sociales, culturales y políticas fue el motivo para dudar del grado de evolución humana de dichos pueblos.

Lo cultural fue sometido a lo biológico y desde allí se justificó la violencia física por lo que “no decirse” indígena aseguraba continuar con vida.

En cuanto a la violencia subjetiva estuvo dirigida hacia el descrédito, la burla a las creencias, las ideas, las concepciones de mundo y lo que sucedía en él, siendo la educación la herramienta central para lograr la negación de lo que se sabía y el “alejamiento” de toda práctica indígena. Para ello estableció y distribuyó arbitrariamente los significados culturales válidos, valiosos y necesarios para el “progreso y desarrollo” de las poblaciones (Chacoma, 2020). Lo que se llevó a cabo por parte del Estado a través de la selección y también la exclusión de saberes, normas, creencias y valores, entre otros, que debían o no ser enseñados por expertos/as, idóneos/idóneas (docentes). Estos/as últimos/as legitimados/as en su práctica por títulos que “avalaban”, “aseguraban” y “daban fe” de que lo que sabían y transmitían respondía a lo que el Estado, el gobierno, el poder requería según el momento histórico.

Cada tipo de violencia tomó formas y expresiones diversas de acuerdo al tipo de Estado del momento, quienes buscaron construir en el imaginario colectivo argentino la idea de que los pueblos indígenas en Argentina habían sido incivilizados, belicosos, violentos y que dichas características los había llevado a la muerte, por lo cual ya no existían. Se sumó, por si acaso alguien sentía que podía ser indígena, el “asesinato” continuo a través de la caricaturización del ser y hacer indígena que avergonzaba (Chacoma, 2020).

Pasado el tiempo, procesos históricos de lucha, sobre todo en las últimas décadas, cada vez más intensos y extensos, han logrado interrumpir la comodidad de la afirmación de que a quienes no se los “veía” no estaban, debiéndose reconocer la existencia y presencia de los distintos pueblos indígenas en Argentina. Esto ha echado por tierra la hipótesis del etnocidio pudiéndose hoy observar, en una importante parte de la sociedad, un proceso de autoconocimiento indígena, revelando la composición pluricultural de estos territorios. Lo que se fortaleció en 1994 con el reconocimiento constitucional de la preexistencia de pueblos indígenas, en la reforma de la Constitución Nacional, ahora el Estado “reescribía” su historia.

Situar y contextualizar para entender la construcción del ser y sentir indígena en los profesorados ayer y hoy...

Ayer...

En Argentina la creación de las escuelas normales sentó las bases para la formación docente nacional en el marco de un proyecto de país blanco y europeo (Madrini, 2013). Esto se consolidó con la obra educativa de Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) quien tuvo a cargo la formación docente en el país en el marco del paradigma normalista (Cámpoli, 2004). Este último respondió a un movimiento educativo impulsado por la oligarquía nacional que consideró necesaria la implementación de un sistema de “enseñanza-aprendizaje” severo y rígido sobre la base de los valores europeos que garantizaran la homogeneidad de la población, tanto a nivel intelectual como a nivel moral y ético. El enclave de las escuelas normales en distintos territorios de la nación tuvo como “misión” formar monoculturalmente a los y las docentes que estarían a cargo de la escolaridad de los y las niñas en los primeros años de su vida. En San Juan la primera escuela normal se fundó en 1879, en Jujuy en el año 1884, y en Salta en 1882.

La enseñanza de la lecto-escritura solamente en la lengua castellana, las resoluciones de las operaciones matemáticas de un modo más teórico que práctico, la concepción de la naturaleza sobre y en detrimento de la del territorio y la Pachamama, la historia escrita sobre la ágrafa de los pueblos indígenas era el eje vertebral de un proyecto de nación fundado, la civilización contra la barbarie. Así la educación sometiendo lo cultural a una interpretación biológica se constituyó en la institución por excelencia. De esta forma, epistemologías monoculturales institucionalizadas, ordenadas, sistematizadas y consideradas “universales” se “mostraron” como una herramienta de ascenso social, progreso e integración, lo que permitió que se representara socialmente como una oportunidad de crecimiento para quien “decidiera” educarse bajo los parámetros establecidos por el colonizador, de allí que aparecía no como imposición sino sólo como “la educación necesaria para ser alguien”, ocultando la verdadera naturaleza de dominación ideológica (Chacoma, 2020).

La formación docente no era formación universitaria, tampoco secundaria así es como, según Pochulu (2004), dicha formación nació con el estigma de ser una educación de segunda categoría, a la que sólo asistían los sectores sociales de bajos recursos económicos y la mujer, quienes por su condición no podían continuar estudios en la universidad. Este tipo de educación estaba “ahí en el medio”, formando docentes para educar, inculcar conocimientos necesarios para que la nación contara con un ciudadano “de bien”, con una única identidad la “dada” desde estas instituciones olvidando u ocultando cualquiera que no fuera europea.

Hoy...

Innumerables cambios de cosmovisiones políticas en Latinoamérica y Argentina han hecho “meollo” en la concepción de que los Estado deben “pensar” su diversidad cultural e indígena y desde allí diseñar políticas que tiendan a la interculturalidad. Situación que implica un desafío también para los pueblos indígenas pues deben predisponerse a iniciar un proceso de “sutura identitaria” (Soriano, Chacoma, Cachambi Patzi, 2021) donde se construyan instancias dialogales horizontales que garantizaran el respeto de las diferencias, transparentadas estas en las palabras, los silencios, las voces y sus tonos y en las corporeidades. Aquí cobra importancia el “encuentro igualitario entre grupos diversos, la construcción conjunta de prioridades y estrategias, un encuentro simétrico” (Novaro, 2009). Por ello la importancia de la formación docente ya que es donde se forman profesionales de la educación para trabajar con las infancias y juventudes, estos pueden generar alternativas “epistémicas” que permiten o no recuperar formas de saber y conocer indígena dentro del sistema educativo.

Es en este marco político donde a la educación se le “restituye” un papel estelar en la construcción de las subjetividades y corporeidades, pero en esta oportunidad para “enmendar” las prácticas de exclusión y homogeneización histórica llevada a cabo con diversos sectores sociales y pueblos preexistentes en estos territorios.

Un ejemplo lo constituyó la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el nivel educativo primario, a esto se sumó la política nacional de becas que aseguraban un ingreso económico para estudiantes descendientes de pueblos originarios en el nivel Secunda-

rio; lo que se amplió al nivel Superior de formación docente, no así para los estudiantes que cursaran estudios universitarios.

El otorgamiento del beneficio implicó, para una importante cantidad de indígenas estudiantes del nivel superior, indagar sobre su origen y afirmarse como tal. Esto último generó debates intensos y “extensos” sobre la existencia de quienes se “decían” ser indígenas, pues el silencio que sirvió como estrategia para mantener la vida en el pasado, hoy les condenaba al no reconocimiento de su identidad. Esto se transparentó en la exigencia, por parte del Estado, que además de los datos personales del o la solicitante, se señale a qué pueblo indígena pertenece y que esto se acompañe con una “certificación” hecha cuerpo en una carta aval firmada por la autoridad de la comunidad .

En otros casos para la postulación se sumó la firma del o de la representante del Consejo de Participación Indígena (CPI) o un representante del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI). Cumplir con este requisito para acceder a la beca permitió que jóvenes indígenas de diversos territorios rurales y urbanos tomarán contacto con las comunidades y/o sus organismos de representación, lo que implicó un acercamiento que promovió el auto reconocimiento indígena, como así también la reflexión en torno a la reconstrucción de la identidad en el marco de la historia familiar.

Percibir la beca, decirse “indígena” en la Educación Superior, implicó no sólo un trámite burocrático para la obtención del beneficio, sino también una carga social frente a las miradas que redujo la autoadscripción o a “sospecha” de su origen o bien a estereotipos racistas de lo que es ser “indígena”. Aquí la importancia de “citar”, los relatos ocultos, las prácticas clandestinas que circularon, y todavía lo hacen, como un patrimonio marginal (Carelli, 2010) afuera y adentro de las instituciones educativas, que sirvieron como estrategia para que la identidad indígena sobreviva hoy en las estudiantes y los estudiantes de los Institutos de Educación Superior.

El autoreconocimiento indígena de estudiantes de profesorado de Institutos de Educación Superior ha desconcertado las configuraciones áulicas ya conocidas, pues hoy docentes y profesionales se adscriben a pueblos indígenas “supuestamente” inexistentes, situación que lleva a que el sujeto de aprendizaje adquiera matices históricos étnicos. Entonces, los aprendizajes y recorridos formativos hoy no son exclusivamente

“dados” por el sistema educativo formal, sino que éste debe contemplar otras experiencias vividas en territorio (ejemplo lucha por sus derechos a la identidad, a los territorios, al agua, etc.) que se suman a las ya conocidas, situación que genera tensión entre lo que está establecido por aprender y lo que ya se aprendido. Identificamos aquí la presencia de una forma particular de formación y de ejercicio profesional de quienes hoy se auto reconocen indígenas y de quienes no lo son, lo que genera interrogantes en torno al “robustecimiento de la Educación Superior de base étnica” (Didou, 2014 p.15).

Pensares, decires y sentires desde territorio agreste: profesorados de educación superior

La identidad según Kaliman hace referencia a “las nociones o sentimientos de pertenencia de los agentes sociales a determinados grupos o colectivos humanos (...) Identidad [es] una autoadscripción en el seno de un colectivo” (2013 p.117). La autoadscripción es el reconocimiento de rasgos, prácticas, saberes comunes o “parecidos” en otros que forman un grupo; esto último es acompañado de cierta afinidad, esencia del auto reconocimiento, el cual está estrechamente relacionado con las experiencias personales y colectivas pasadas y presentes; todo esto sin “descuidar” el escenario político que favorece o no el “decirse” indígena. A partir del año 2015 se ve incrementada la enunciación por parte de estudiantes que se reconocen “como” indígenas en los profesorados en las diferentes provincias, principalmente en las regiones noroeste y noreste del país.

En cuanto a la primera identidad la misma la comprendemos en el marco de lo que Kaliman (2013) denomina subjetividades sintonizadas, es decir la predominancia de coincidencias o correspondencias con sentimientos, emociones, ideas, adhesiones, opiniones y valoraciones que moviliza al o la estudiante internamente para aprender su identidad étnica (Chacoma, 2018) de dos formas una explícita o implícita.

La primera hace referencia a que la estudiante o el estudiante sabe que es indígena porque siempre se le ha dicho abiertamente su identidad, sabe su origen, su procedencia étnica la cual se ha construido en torno a esa relato que escuchó, sintonizando sus acciones con sus pensamientos lo que se corresponde con sus expresiones: “Me auto re-

conozco como descendiente y valoro mi origen porque mi abuelo me lo dijo, él es descendiente de los huarpes al igual que mi abuela y bueno yo soy como ellos indígena. De ahí vengo y hago mis cosas para fortalecer mi identidad, lo digo a quién creo que corresponde decirlo” (estudiante del nivel superior) y “yo soy diaguita, soy indígena. Me enseñaron desde chiquita, lo siento, lo sé y estoy orgullosa de lo que soy. Aquí estoy, soy indígena” (estudiante del nivel superior). Aquí el relato se “valida” intersubjetivamente ya que cada estudiante reconoce su origen, adscribiéndose voluntariamente a un pueblo del cual se sienten parte.

La palabra toma cuerpo y sonido, “hace ruido” develando los sentidos de lo que se dice y más tarde de las formas y acciones que se llevan a cabo en base a lo que se le ha dicho. Cada cual actúa de acuerdo a un tiempo, un espacio y circunstancias vividas que hacen al recuerdo, la memoria. Esta última permite la comprensión de los procesos, sucesos, acontecimientos que sucedieron en el pasado y que permiten comprender y explicar el presente, pues “la memoria no es el pasado, sino la manera en que los sujetos construyen un sentido del pasado, un pasado que se actualiza en su enlace con el presente y también con un futuro deseado en el acto de recordar, olvidar y silenciar” (Jelin, 2016 p.15).

Fuerza e intensidad en los relatos orales, circulantes al interior de las familias indígenas y las comunidades, socializan permitiendo la construcción de modos y formas de pensarse, mirarse y sentirse indígena. Esto último implica lazos emocionales y nociones con respecto a determinados grupos o colectivos con los que el sujeto se identifica, se siente parte. La “Identidad [es] una autoadscripción” (Kaliman, 2013, p.117), la cual hace referencia al reconocimiento de pensamientos, acciones, valores en común con otros, lográndose cierta afinidad con el recorrido histórico que se recuerda y/o que no se sabe, se desconoce. Situación esta última conocida y vivida por los pueblos indígenas en territorios del Aya Yala (Chacoma, 2019).

El aprendizaje de la identidad indígena sentida significativa de manera implícita, esta se sustenta en la transmisión de saberes, prácticas y conocimientos sin explicar, sin fundamentar por qué se debe aprender “tales” prácticas: “Yo soy huarpe por mi abuela paterna, no se hablaba mucho de esto en casa, pero se enseñaban cosas, como nombrar ciertos elementos, curar algunos dolores, ceremonias a los muertos, creencias, cuentos, pero así sin fundamento, eso sí, lo que te enseñaban

era sagrado, hay que valorarlo para siempre, cuidarlo que no se pierda. Ahora el gobierno abrió el juego, se dice más de nuestro origen” (estudiante del nivel superior), “yo sabía cosas que no todos sabían. Y bueno te enseñaban y vos aprendías quisieras o no, fue como natural” (diaguita estudiante del nivel superior). Esta forma de transmitir la identidad es parte de una estrategia histórica que se puso de manifiesto para ocultar la pertenencia a un pueblo indígena y así salvar la vida de la muerte y asegurar a las descendencias jóvenes la posibilidad de integrarse.

Las prácticas comunicativas de las mayores y los mayores sobre el origen, se materializaron tomando “la forma de “huellas mentales” (Kalliman, 2013, p.52) que solo permiten la construcción de un recuerdo de saber práctico; de allí que se sabe y se hace ciertas cosas, pero sin conocer el fundamento de porqué se saben o se hacen; se es indígena “sin saberse” como tal. Estas expresiones son coincidentes con los relatos de estudiantes de Jujuy “en Jujuy la pacha comenzó a hacerse de noche para que el olor de los sahumeros no entré a la casa del patrón y en los barrios era lo mismo, se pasó a hacer de noche para que los vecinos no identifiquen qué casa era la que lo estaba haciendo porque te iban a mirar mal. Esa fue una de las historias que hizo que yo me comencé a dar cuenta que era indígena, en mi familia había muchas prácticas que pasaban de generación en generación, pero nos faltaba saber algo, era esto” (kolla estudiante del nivel superior). Aquí en la práctica “clandestina” indígena pone sobre el tapete que se tiene la duda sobre la “civilidad” de las nuevas generaciones, de allí que no se les diga para que no “sepan” y no saber implica la posibilidad de no “perturbar” los que la sociedad, a través de la educación enseña, una solo forma de ser, la monocultural. Aquí el relato de los mayores sobre el origen indígena es valorado, se les otorga valor de verdad, no se les cuestiona.

Al auto reconocimiento indígena significativo se le contrapone un sentirse indígena estigmatizante pues ser indígena es ser poseedor/a de una marca que diferencia negativamente del resto, se es “portador/a” de una “imagen” desvalorizada y desvalorizante de su ser y hacer indígena (Chacoma, 2020): “Soy huarpe. Soy indígena porque mi tatarabuela lo era y porque lo llevo en mi corazón. (...) Además, te discriminan, se ríen, te dicen chamuyera porque te exigen hablar como mis ancestros y no sé, no sé. Me piden que me vista así, que use artesanías... ¿Por qué? Porque me están violentando de forma diferente. ¿Viste?” (estudiante

del nivel superior); “Es complicado ser indígena, sobre todo descubrirlo...es muy, muy difícil. Se mueven muchas cosas, ya no sos lo que pensabas, tienes una historia distinta de dolor y encima te dicen indio, te discriminan, vos lo sentís en la piel, el cuerpo te avisa, se siente re-mal” (huarpe, estudiante del nivel superior); “Soy indígena porque los abuelos de mamá y papá les contaron a ellos y ellos nos contaron a nosotros que somos indígenas y bueno antes era difícil reconocerse, podías perder la vida, te mataban o te dejaban morir de hambre, pero ahora no. Bueno, ahora se nos violenta de forma diferente pero sí se nos violenta todavía. Dicen que te integran, pero no ha cambiado la violencia, sí el modo de violentarnos. Eso es importante saberlo para que estemos atentos y atentas”. (diaguita, estudiante del nivel superior). Aquí el ser indígena para las entrevistadas y los entrevistados es una marca social, una “carga”, no generando sentimiento de orgullo, es una identidad social, construida y aprendida predisponiendo a reconocer situaciones y acciones discriminatorias.

El origen indígena todavía “arrastra” hoy los “imperativos raciales y culturales indígenas que los anclan en el atraso y la indolencia” (Escolar, 2007, p.170), perdurando así en el imaginario colectivo la concepción de raza. De allí la necesidad imperiosa de sacarse esas marcas fenotípicas (Escolar, 2007) que delatan ese origen que no se pidió tener pero que está en los cuerpos y que sin querer se “exhibe” en la corporeidad con un color piel, los rasgos, la mirada y la postura (Chacoma, 2020), “No sabía mucho sobre la base de los aborígenes, no creí que lo fuera, pero hoy sé que lo soy por mis bisabuelos y abuelos. Y bueno hoy me auto reconozco como tal, pero eso implica está expuesto a que te discriminen, y te miren diferente todos, cuando digo todos es todos, pero todos de todos” (huarpe-sawa, estudiante del nivel superior); “Yo me reconozco como descendiente de pueblos originarios porque pertenezco a los indígenas huarpes por parte de mis abuelos. Siempre lo supe y ahora ya lo digo, pero no siempre, temo a la discriminación. ¿Viste? mucha inclusión, pero se sabe que no es bueno decir que sos indígena, te miran como con lástima” (huarpe, estudiante del nivel superior).

El origen indígena sigue siendo motivo de violencia racista sólo que ahora ha tomado una forma difusa móvil y adecuándose a la discursividad del momento. Para ello los discursos se adecuan a la situación de la presencia del “otro” u “otra” diferente, sin alterar el contenido del proceso

de diferenciación, semantización de opuestos, un “ellos” y un “nosotros” que implica la profundización de una alteridad radical (Chacoma, 2020), sin que se diga “abiertamente” palabras discriminatorias.

La estigmatización se “repite” también con las estudiantes y los estudiantes de la provincia de Jujuy quienes, de acuerdo a un contexto temporal y espacial, viven y vivencian situaciones de burla, humillación, maltrato, sospecha y sorpresa en su trayecto formativo al interior de Institutos de formación docente. El contexto de los siguientes relatos se enmarca en jóvenes de los pueblos kollas y quechuas que no exponen públicamente su auto reconocimiento indígena con sus docentes, ni compañeras y compañeros de clase, estos a los fines de preguntas orientadas a identificar racismo en la formación docente nos confiaron su auto adscripción. Aquí las prácticas discriminatorias y racistas “cobran” voz alta y la impunidad gana el derecho a explicitar lo que se piensa despectivamente por lo que se “trae” como indígena sin exponerse socialmente como tal, sea tono de voz, entonación, expresiones que usan, la ropa que visten, trenzas, rasgos faciales, textura y color de la piel. Estos son “aspectos”, en vez de “características”, que se marcan a través de comentarios entre risas emergiendo relatos como: “Una vez en clase, nos preguntaron cómo fue el proceso de negociación e ingreso a escuelas secundarias a donde nos mandaron a hacer entrevistas, yo estaba presentando lo que hicimos y se me fue un “Se fuimos a Tumbaya”. En ese momento, mis compañeros se comenzaron a reír y mis docentes también. La docente me repitió entre risas “¿Se fuimos? Futura profesora, por favor, hablemos bien.” (...) viste? por eso no me gusta hablar en clase.” (kolla, estudiante del nivel superior). Aquí se hacen evidentes las formas de regulación de lo que el sistema educativo requiere que se hable y piense, lo que forjara un modo particular de ser y hacer, ocupándose el lugar del que “no sabe”, “no habla bien”, “pobrecito”. A lo que se suma las “formas de estar”, “de transitar” traduciendo esto en el señalamiento de lo correcto e incorrecto para presentarse como futuro docente, sosteniéndose así un modelo sarmientino que busca homogeneizar el “ser docente” en lógicas monoculturales, monolingüísticas y blancas. He aquí cómo se continúa la violencia de la conquista sobre los cuerpos, aunque aquí el castigo es la humillación, es decir el “mostrar” lo que no se debe. “Todo el año la profesora solo me repetía ¿Mamaní

usted piensa ir a la escuela así? Señalando mi ropa, lo repetía frente a todos mis compañeros” (quechua, estudiante del nivel superior).

Maribel Mora Curriao (2019) nos señala que el racismo es algo que duele tanto que hemos tenido que callar nuestra lengua, ocultar nuestras vestimentas, maquillar nuestros fenotipos para ser supuestamente incluidos en una sociedad que niega lo indio y que niega lo negro. De esta manera, nos preguntamos ¿Cómo es posible que estudiantes “sean” en un espacio que los niega? e incluso, hasta qué punto aquella formación docente evalúa conocimientos y competencias profesionales y hasta dónde, parece ser la parte final de un proceso de negar, ocultar y maquillar lo que no debe mostrarse, lo indígena. Entonces el maltrato no es casual, y aparece recurrentemente en el trato a aquellas personas que cuentan con rostros, tonos de piel, apellidos que “son focos” de lo diferente, de lo indígena y desde aquí se construye una mirada de “sí”, “para sí” y “para otros/as” despectiva de su propio existir. La identidad establece de manera espontánea “puntos fijos de referencia marcando las fronteras de un nosotros y de otro” (Navarro y Servetto, 1993, p. 210), donde a veces nadie cruza al lugar propio ni tampoco al ajeno, el del otro/a.

El tiempo parece no haber pasado cuando nos encontramos con estas prácticas intencionadas de anular, eliminar lo que no se corresponda con los parámetros raciales “normales” impuestos desde 1492. Aquí se hace presente la identidad social: “Recuerdo la primer clase del profesorado, primero nos hacían levantar las manos para saber de qué regiones éramos (...) a mí no me gusta hablar, me da vergüenza, cuando me tocó agache la cabeza y hable muy bajito, la docente me ubicó como “la chica del norte”, y decía “Sabemos que la gente del norte habla bajito, pero usted va a ser una futura docente hable más fuerte (...)” me miro y me dijo “lo vamos a hacer hasta que salga bien” Me hizo presentar 3 veces hasta que por fin me dejo. Luego me dijo que no me hizo nada para que yo lloré, me quería ir. Pensé en no volver nunca más.” (quechua, estudiante del nivel superior)

Otra identidad presente en la Educación Superior es la identidad indígena indiferente por relato familiar. Aquí la identidad es considerada como algo heredado que no reviste mayor importancia, pues se es indígena por una “causalidad” externa al sujeto, de allí que no siente la necesidad de adherir o rechazar al origen indígena: “Mi familia tiene in-

dios en la familia, y viste que desde hace poco, buenos unos años el gobierno te ayuda a que te identifiques y bueno. (...) Soy, qué voy a hacer no sé en qué te ayuda o no, pero soy listoooooo”. (huarpe, estudiante del nivel superior); “Porque mi madre siempre nos dijo que nuestra bisabuela tenía sangre indígena, por ende, siempre supe que era descendiente de huarpes, pero nada más. Sé mis orígenes nada más. Me da lo mismo porque soy igual a otros y bueno nada más” (huarpe, estudiante del nivel superior).

La identidad indígena se hereda y por lo tanto se vive y se siente que “se es esto” por alguien, por otra/o que no es él. El origen indígena es vivido y sentido sólo como un dato a-histórico del cual se extrae toda posible significación. Se produce la deshistorización de los procesos constitutivos del ser indígena por lo cual se desentiende de los mismos, esto se corresponde con la presencia de un patrón de dominación colonial que permanece en las lógicas sociales de la identidad nacional. De allí que se construya la idea de que no es bueno ser indígena en ningún tiempo, aun en aquel que parezca favorecer el proceso de auto reconocimiento. Aquí no se niega el origen indígena, pero sí se remarca que es sólo porque se lo han “dado”. Entonces, el reconocimiento de la diversidad cultural e identitaria no implica necesariamente la integración, ni la real aceptación de la identidad indígena, pues, subyace en los discursos y las prácticas sociales, en distintas instituciones, el desvalor respecto del ser indígena (Chacoma, 2020).

Reconocer la existencia indígena en el aula

La identidad indígena enunciada en y desde la Educación Superior ha incomodado la escena formativa cotidiana en las instituciones que componen este sistema, pues hoy se debe pensar en un sujeto histórico, situado, contextualizado, que se pensó que no estaba, pero está. Los recuerdos comenzaron a tomar formas, conexiones y sentidos para quienes “dicen” ser indígenas, no sólo identificándose como descendientes, y para quienes escuchan esta afirmación y entonces el ser indígena se corporiza en el auto reconocimiento de dicha identidad

Frente a esto, resulta urgente que las carreras de profesorado cuenten con un abordaje intercultural e interseccional respetuoso de la diversidad cultural del estudiantado, posibilitando así múltiples formas

de “ser docente”. Abordajes de este tipo permitirían la reafirmación de las identidades indígenas, dejando atrás aquellas lógicas de blanqueamiento, que cómo los relatos destacan, mientras más blancos parecen las estudiantes y los estudiantes más posibilidades de ser reconocidos como docentes tienen. Esto también, evitaría seguir promoviendo el despojo identitario, de quienes cursan un profesorado, en pos de la “formación docente de calidad” no sólo de las/os que se reconocen indígenas, sino también de aquellas/os que se identifican como campesinos y migrantes. De esta manera, la formación docente en los Institutos de Educación Superior dejaría de reproducir dinámicas de enseñanza y aprendizaje que impliquen que las personas tengan que dejar de ser quienes son para ingresar y pertenecer a una profesión o institución.

Hoy la Educación Superior reconoce la existencia de indígenas en el aula, lo que lleva a contar con un sujeto re-situado corporalmente y subjetivamente, de forma personal y colectiva en un escenario público, el educativo. Esto último es la condición, necesaria, para contemplar y aceptar nuevas presencias donde el enunciado de lo que se fue vuelva a la enunciación diciendo lo que se es, indígena y así “explorar olvidos, desterrar mentiras enseñadas como axiomas académicos y explicar oscuridades que pretenden eternizarse en el imaginario.” (Valko, 2010 p.45).

*Suturas identitarias. Procesos formativos de
estudiantes indígenas en las universidades
públicas de Jujuy, Salta y San Juan*

**Gonzalo Víctor Humberto Soriano
Monica Sonia Chacoma
Nayra Eva Cachambi Patzi**

Introducción

Como hemos esbozado en los capítulos anteriores, la identidad es una edificación que responde a una pluridiversidad sociocultural donde se “negocia” lo pasado y lo presente a través de la construcción de un imaginario social que permite reconocerse como parte “de”. Entonces, el reconocimiento tiene que ver con negociar la alteridad, no con acomodar diversas culturas o identidades múltiples en un mismo sitio (Bhabha, 2013 p.32). Esto se debe a que la identidad establece de manera espontánea puntos fijos de referencia marcando las fronteras de un nosotros y de otro. Ella se encuentra en constante dinamismo y adquiere sentidos en y desde un anclaje situacional. Como bien sabemos, las personas transcurren por múltiples espacios a lo largo de su vida y, en cada uno de ellos, erigen distintas cimentaciones. Teniendo esto como punto de partida, es importante contextualizar las construcciones identitarias de jóvenes indígenas en distintos escenarios educativos. Específicamente, resulta relevante analizar los procesos formativos de estudiantes indígenas en la universidad pública argentina. Esto se debe a que dicho suceso da cuenta de nuevas aristas en tanto los sujetos se insertan en un espacio donde se han encontrado históricamente excluidos/as (Osola, 2015).

En el presente capítulo abordamos las experiencias de jóvenes indígenas que estudian en universidades públicas de Salta, Jujuy y San Juan. Nuestro escrito tiene como objetivo reflexionar y problematizar los actos y los discursos que circulan en la academia a través de la perspectiva de estos sujetos ya que provocan distintas formas de mirarse en relación con los otros en un tiempo y un espacio sociocultural determinado. Es por ello que recuperamos sus voces, en tanto se reconocen pertenecientes a los pueblos indígenas diaguita, quechuas, kolla y huarpe y estudian carreras de grado en las instituciones universitarias.

En este sentido, las trayectorias formativas de estas/os estudiantes posibilitan un análisis reflexivo sobre los procesos de construcción identitaria durante su permanencia en los campus universitarios. Esto implica considerar lo que sucede tanto en el espacio áulico, como así también en las instancias de participación en los diversos ámbitos que ofrece el nivel superior. En ambos casos, las jóvenes y los jóvenes indígenas se encuentran insertos/as en procesos de suturas identitarias: entre cosmovisiones contrapuestas que trascienden sus trayectorias vitales. Abordar estas experiencias vividas y vivenciadas como productoras de procesos complejos de resignificación y no como instancias de pérdida, nos permite sostener que, al interior de las universidades, existen escenas que impactan y reconfiguran las trayectorias educativas de los/as jóvenes indígenas.

Estudiantes indígenas y políticas educativas en la universidad

Durante las últimas dos décadas, en Argentina se han llevado a cabo distintas instancias de relevamiento de información sobre las poblaciones indígenas. Los resultados dan cuenta de un incremento de personas que se reconocen como descendientes de ellas. Si bien los registros muestran el importante proceso de re etnización, el auto reconocimiento no ha sido suficiente para fortalecer la identidad indígena y mejorar las condiciones de vida de estos pueblos. Esto se debe, en parte, a que no ha existido una relación directa con el acceso a la educación (Chacoma, 2017).

El derecho a la Educación Superior universitaria responde a la Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521, aprobada en el año 1995. Ella promueve la ampliación en el acceso a este nivel para diversos sectores de la población que no han sido contemplados hasta el momento. A pesar de esto, recién en el 2015, a partir de una modificación en dicha normativa, se establece que se debe incluir a los pueblos indígenas. Entonces, se pone en evidencia que la institución que más predica discursos críticos y posee un fuerte perfil progresista contra la desigualdad ha continuado, sin embargo, con mandatos históricos respecto a proveer una educación clasista, selectiva y monocultural (Chacoma, 2020). De allí que, si bien se presentan avances en materia jurídica y legislativa, según Nuria Rodríguez y Macarena Ossola (2019), la ley “no contempla la diversidad cultural, la interculturalidad ni el plurilingüismo, a pesar de haber sido sancionada en un contexto de multiculturalismo neoliberal” (2019, p.173). Esto nos permite ver que el Estado prescribe derechos que no se concretan en los escenarios socioeducativos.

En las últimas décadas, las universidades públicas han asumido un lugar y un compromiso importante en el tratamiento de políticas, programas y/o proyectos vinculados al reconocimiento e inclusión de las diversidades étnicas en sus espacios académicos (Hanne, 2018). La incorporación de esta temática en la toma de decisiones es producto de la presencia de los pueblos indígenas en estos escenarios. Esto hace que surja la necesidad de dar respuesta a demandas para que se posibilite el ingreso, la permanencia y el egreso atendiendo a las múltiples realidades sociales y culturales. Como consecuencia de la autonomía que caracteriza a este tipo de instituciones, se han implementado diferentes iniciativas de base étnica. Para el año 2016 estas medidas tienen un alcance en diecinueve universidades nacionales argentinas que cuentan con alguna política institucional para las y los estudiantes de pueblos indígenas (Guaymás, 2016).

En lo que respecta a la casa de estudios superiores de la provincia de Salta, en el año 2008, se desencadena una serie de discusiones ligadas a la inclusión educativa a partir de la concurrencia de estudiantes indígenas (Ossola, 2015). Se vuelve notoria en la agenda institucional una cantidad de proyectos con vinculación social e intervención en terreno, coberturas de cargos para espacios de tutorías y acompañamiento a alumnos/as de pueblos originarios (Ossola, 2014; Hanne, 2017).

En 2010, la universidad incorpora formalmente al formulario de pre-inscripción a carreras de grado la consulta acerca de la pertenencia a un pueblo indígena. El análisis estadístico realizado por Nuria Rodríguez y Facundo González (2020) muestra que, en dicho año, se inscribieron 219 estudiantes que asumen su pertenencia a algún pueblo. Desde entonces, y para dar respuesta a las condiciones reales de ingreso y permanencia, la institución sanciona “(...) una política de inclusión de los estudiantes indígenas a nivel institucional, incluyendo a todas las facultades y sedes de la universidad. Se trata del Programa de Tutorías para Estudiantes de Pueblos Originarios (ProTEPO)” (Ossola, 2015, p. 115).

A partir de los datos proporcionados por la Dirección General de Estadísticas Universitarias de la Universidad Nacional de Salta (UNSa), se puede apreciar que, en el 2017, se han preinscrito un total de 478 estudiantes que asumen su pertenencia a comunidades indígenas. En primer lugar, es superior la presencia de jóvenes provenientes del pueblo kolla con un total de 159 estudiantes. En segunda instancia, se encuentra el pueblo guaraní con 120 personas. En tercer lugar, aparecen 101 estudiantes que asumen su pertenencia a “otros pueblos”. Esta última cifra constituye un elemento para problematizar, porque existen comunidades originarias que son invisibilizadas y están presentes en los espacios universitarios. Las restantes comunidades a las que las jóvenes y los jóvenes asumen su pertenencia son la diaguita calchaquí con 39 estudiantes, wichí con 34, chane con 18, tapietes y toba con 2 y, por último, chiriguano y chorote con una estudiante.

Desde el año 2006, en la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), se diseñan y ponen en marcha diversos proyectos a través del “Programa Universitario de Asuntos Indígenas” (PUAI). A partir de él, se llevan adelante trabajos de investigación y tareas de extensión con comunidades indígenas huarpes y diaguitas. El equipo está integrado por cinco docentes y estudiantes de la licenciatura en turismo, historia, geografía y antropología, siendo la de mayor participación la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (FFHyA). El PUAI es una presencia histórica en San Juan y en la institución, pues gran parte de la comunidad educativa afirman que los pueblos indígenas no han desaparecido, sino que están presentes en los escenarios sociales y educativos reivindicando otras formas de estar en el espacio universitario.

Al trabajo realizado por el PUIAI, se suman otras actividades en territorio académico y ancestrales desde la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO), puntualmente, con las carreras de Trabajo Social y Sociología. Cabe destacar que, recién en 2013, e independientemente de los trabajos realizados por docentes y estudiantes de algunas carreras, en la UNSJ se realiza el Censo Nacional Universitario Indígena a fin de realizar un registro de dicha población estudiantil, manifestándose solo setenta y cinco estudiantes que se autoreconocen descendientes de pueblos originarios. Esta instancia no se ha vuelto a poner en práctica, es decir que la universidad no cuenta, desde hace siete años, con algún registro.

En la provincia de Jujuy, según el Censo de 2010 de Argentina, 66.852 personas se auto reconocen como descendientes o pertenecientes a algún pueblo indígena. Sin embargo, la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu) no cuenta con datos oficiales que permitan determinar la cantidad de estudiantes indígenas inscritos. Si bien el formulario de inscripción y reinscripción anual de todas las Facultades brinda al estudiantado la opción de consignar su adscripción a alguna comunidad, estos datos son considerados “sensibles”, por lo tanto, no son de público conocimiento. Esto presenta una dificultad a la hora de fundamentar la creación de políticas universitarias específicas, como también, el seguimiento de las trayectorias de las estudiantes y los estudiantes indígenas.

Sin embargo, al momento de escribir este capítulo, la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la UNJu, se encontraba en proceso de reactivación el Programa Universitario de Diversidad Cultural e Interculturalidad de la FHyCS, la intención fue materializar un espacio para el intercambio, el estudio, la investigación, la gestión, la educación y la difusión de cuestiones y problemáticas relativas a la interculturalidad. Dicho programa propone promover la sistematización y el desarrollo de proyectos intra e interculturales, trabajar por la inclusión en el sistema universitario de jóvenes y adultos de pueblos indígenas, así como su acompañamiento y graduación. También, plantea desarrollar estrategias de permanente diálogo entre la universidad -docentes, investigadoras/es, estudiantes- y las comunidades indígenas y favorecer líneas colaborativas de formación, investigación y divulgación en el campo de la interculturalidad.

Finalmente, resulta interesante destacar la presencia jóvenes indígenas quienes si bien no forman parte de agrupaciones universitarias, si son reconocidos por fuera de la universidad, como líderes, dirigentes y miembros de organizaciones sociales indígenas como: Llankaj Maki y el Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI), tales estudiantes posicionan la lucha indígena como una temática transversal en sus formaciones profesionales exigiendo la incorporación de contenidos y el reconocimiento de trayectorias estudiantiles pluriculturales.

De este modo, la presencia de las estudiantes y los estudiantes indígenas en el nivel superior universitario ha promovido el reconocimiento y el acceso a dicho nivel. Así mismo, las universidades han dado respuestas con el propósito de lograr una mayor inclusión. En la misma línea, el gobierno nacional ha acompañado las decisiones institucionales a partir de políticas y programas inclusivos e interculturales.

Jóvenes indígenas y procesos formativos en los espacios académicos

El ingreso y la estadía de las y los jóvenes indígenas en la Educación Superior universitaria permiten la emergencia de diversas miradas en las comunidades educativas. Las concepciones e imágenes sobre esta población se asientan mayoritariamente en una visión dual que delimita pertenencias y diferencias según ciertas características que tienden a tipificarla como rural o urbana empobrecida, perteneciente a un grupo subalterno; mientras que a las personas no indígenas se las singulariza como urbanas y occidentales (Ossola, 2014). De esta manera, se ponen de manifiesto distintas “etiquetas” a las jóvenes y los jóvenes que acceden al nivel superior. Estas marcas son parte constitutiva del imaginario colectivo que construye estereotipos acerca del “ser indígena” e impulsan a estas/os jóvenes a, por un lado, ocultar o negar sus identidades con el fin de evitar discriminación, marginación; por el otro, las/os conduce a reafirmar su adscripción a un pueblo indígenas.

Las juventudes indígenas transitan por diversos escenarios donde su identidad experimenta distintas instancias dialogales: lo construido en su núcleo familiar, lo que circula por los diferentes contextos y lo que se enuncia desde el espacio académico. Cuando ingresan en este, se enfrentan con decires y prácticas que repercuten en sus trayectorias.

Aquí las palabras y los silencios toman cuerpo develando los sentidos de lo que se dice y las acciones que se llevan a cabo. Ambos responden a un proceso que construye en los sujetos una representación social sobre sí en el marco de la educación universitaria a partir del diálogo y/o de los encuentros con “el otro” (Chacoma, 2020). Estos contactos constituyen “las ‘suturas’ entre la ‘mismidad’ y la alteridad sociocultural” (Cossio Zambrana, 2018, p.3) que atraviesan a las estudiantes y los estudiantes indígenas y hace que construyan y reconstruyan su identidad en el marco de los procesos de formación. La mismidad refiere al carácter de ser siempre lo mismo, se mantiene lo que se es. Mientras que la alteridad da cuenta del ser diferente, distinto a otros sujetos. Estos aspectos, comparten la necesidad de permanecer en el tiempo, pero también de transformarse en sus atributos internos.

Entonces, suturar implica la búsqueda de la reconstrucción de sistemas de articulación donde la diversidad de pensar, sentir y estar cobra relevancia en el escenario académico. Esto nos permite reflexionar que las estudiantes y los estudiantes circulan por palabras, experiencias y distintas visiones del mundo que se ven modificadas en sus diferentes modos de habitar los espacios desde su identidad indígena.

Para saber cómo las jóvenes y los jóvenes indígenas imbrican lo propio y lo que circula en distintos escenarios, en específico el universitario, recuperamos las voces de diferentes estudiantes que nos permiten problematizar la construcción de sus identidades durante su proceso formativo. Uno de los principales tópicos es el lugar de origen. Al respecto, una estudiante de la UNSa expresa: “algunos te miran raro o se sorprenden cuando decís que perteneces a un pueblo indígena [haciendo alusión al Diaguita Calchaquí] porque, por ahí, saben que siempre viviste en la ciudad”. Aquí se puede observar que la adscripción identitaria se coloca “bajo sospecha” por tipificaciones vinculadas al lugar de residencia. Sin embargo, el auto reconocimiento de estos pueblos es otorgado por instancias de resignificación “vinculadas directamente a lo ancestral y a lo distintivo de su identidad” (Sabio Collado, 2013, p. 65). Esto refiere a la forma de cuidar y labrar la tierra, las relaciones con los elementos naturales: el agua, las montañas, el fuego, el aire; la filosofía de vida y la importancia de apostar por lo colectivo, es decir, al saber-hacer que responde a una historia milenaria.

En relación a la puesta en duda del lugar de procedencia y la pertenencia identitaria, Yamila Núñez y Ana Casimiro Córdoba (2019) mencionan que, en Salta, a lo largo del tiempo, la literatura etnográfica y los discursos políticos consideran a los Valles Calchaquíes como “tierras altas” por ubicarse en una región elevada. En oposición, están las “tierras bajas” que contemplan las regiones del chaco y la yunga. Las autoras mencionadas sostienen que dicha categorización dicotómica presenta una construcción estereotipada acerca de la población indígena en la provincia. Respecto a la segunda caracterización, se afirma la “pureza indígena” del pueblo por estar organizado en comunidades rurales dispersas y porque sus habitantes son hablantes de lenguas indígenas.

Contrario a ello, “la indigenidad de los pueblos de “tierras altas” es puesta bajo sospecha, ya que gran parte de su población está castellanzada y urbanizada” (Núñez y Casimiro Córdoba, 2019, p. 187). Estas últimas han sido “extintas” en las cartografías salteñas y de la región Calchaquí “desde fines del SXVII, luego de las llamadas Guerras Calchaquíes y los procesos de desnaturalización a las que estas poblaciones fueron sometidas como castigo a su rebeldía por el poder español” (Sabio Collado, 2013b, p. 56). Es así que, durante varias décadas, se ha instalado una matriz imaginaria de identidad regional que asocia la idea de un pasado “indio desaparecido” y fuerza en las concepciones de los pobladores la condición de mestizo.

La presencia de estudiantes indígenas en la universidad no siempre supone el reconocimiento o la visibilidad por parte de la comunidad académica (Hanne, 2018). Así lo exponen las y los estudiantes de los pueblos diaguita, quechuas, kolla, y huarpes cuando mencionan que, durante su trayecto formativo, han atravesado por experiencias de estigmatización provenientes de un sistema monocultural universitario y de quienes lo representan. Es posible aproximarnos a esto al retomar las voces de estudiantes huarpes de la UNSJ cuando sostienen:

“a mí no me vengan que qué bonito ser indígena, te miran exóticamente, como si fueras raro”; “los rasgos nos delatan y enseguida nomás te dicen negrita, ché hermana latinoamericana y ellos no son?” y “me discriminan, nos discriminan, mucha inclusión, mucha inclusión, son mentiras, te miran morocho, nariz ancha y pasaste el escáner, sos indio nomás”; más adelante alumnos/as diaguitas continúan: “disimulan, disimulan y te tra-

tan de pobrecito, se sonríen con ‘amor’, con extrema ternura y simpatía es que nos miran a menos”.

A partir de estos fragmentos, rescatamos la importancia del relato a través del cual se aprende, reconoce o reafirma la identidad. En este sentido, los dichos de las y los estudiantes dan sentido a las situaciones vividas en el sistema académico. Cada una de estas experiencias está condicionada por el contexto en que se habita y desde el cual se comunica lo que se piensa, siente e interpreta (Chacoma, 2020). De esta forma, en los espacios universitarios se ponen en juego el recuerdo, el sentir y el saber de la herencia culturales de los antepasados a las generaciones más jóvenes.

Con respecto al auto reconocimiento, las y los estudiantes huarpes mencionan que durante su proceso de escolarización (inicial, primario y secundario) su identidad se ha significado de distinta manera. Entre ellas, aparecen instancias de negación y ocultamiento en los primeros años del sistema educativo a fin de poder habitarlo y evitar la discriminación. Sin embargo, al llegar a la universidad su identidad es resignificada y esto no se puede realizar sin el auxilio de otras y otros, es decir con quienes escuchan y aprenden (Oberti, 2006). Un ejemplo de ello es el comentario proferido por un estudiante de la UNSJ:

“Yo soy indígena huarpe porque mis padres me lo dijeron, me contaron de dónde vengo. Mi padre es el referente de la comunidad Sawa, por eso me auto reconozco como descendiente, porque sé quién soy”. Luego, menciona: “Mis padres me contaron que mi hermana y yo somos descendientes de pueblos originarios diaguita, esto explicaba el apellido Calivar que teníamos, pero si no me lo dicen, no me doy cuenta, ni me auto reconozco. Hoy lo hago con orgullo, dicen que nuestro apellido se fue transmitiendo de forma diferente hasta deformarlo para que no te identificaran con indígenas (risas). ¡Sonaron, acá estamos y lo sabemos!”; “Trabajé un tiempo con el PUAJ y, bueno, viajamos, conocí gente muy parecida a mí. Pregunté en mi casa y mi madre me dijo que sí, que tenemos origen de indios”.

A partir de estos fragmentos, podemos ver que los escenarios académicos se convierten en una instancia para repensar el pasado, hurgar los recuerdos y otorgar importancia a los relatos que aparecen como el medio entre dos modos de conocer el pasado en vinculación con el

presente. La rememoración aparece como una de las estrategias de preservación de la identidad y la memoria activa. En esa línea, el auto reconocimiento indígena para las y los estudiantes tiene mayor importancia por el valor de verdad que se le otorga a quien relata y, a su vez, a quien escucha. En este punto, la significación de la identidad responde a lazos sociales filiatorios y territoriales, puesto que el relato es parte de la historia y también es el soporte material de las acciones humanas de los pueblos indígenas.

Ana Valeria Hanne (2018) expresa que entre las dificultades que vivencian las y los estudiantes indígenas universitarias/os se encuentran aquellas vinculadas con los aspectos personales, académicos, económicos y culturales. En relación al primero, las y los jóvenes del pueblo diaguíta de la provincia de Salta expresan emociones de desarraigo familiar y comunitario, pues son oriundos/as de pueblos y/o localidades lejanas a la sede central de la universidad. En este marco, una estudiante de la UNSa sostiene: “la dificultad más grande, y que la padezco, es extrañar (...)”. De esta manera, podemos ver que el distanciamiento con los vínculos más próximos es un factor que incide de manera fuerte en la subjetividad de los/as jóvenes indígenas condicionando su trayectoria universitaria. Teniendo en cuenta que la mayor oferta académica se encuentra en la sede central, ubicada en la capital provincial, las jóvenes y los jóvenes deben dejar su lugar de origen para asistir allí.

Siguiendo con el aspecto personal, estudiantes diaguítas de la provincia de San Juan sostienen:

“Yo sé cosas, la universidad también. Bueno dialoguemos, hay que querer aprender uno de otros. Sino seguimos nomás así. Soy humano, soy una persona. Puedo decir también”; “siento que me miran raro, por abajito ¿viste? pero estoy y aquí me voy a quedar, lo siento, estoy. Me piden que hable mi lengua y no la hablo porque no la sé”; “yo vengo con lo justo, encima cargas con esa mirada que dice che es indígena aquella, te toman examen de que, si hablas, cómo te vestís, pero debo estudiar, estoy aquí y no es fácil pero tampoco difícil”.

Así, estar y ser indígena, continuar una carrera en la Educación Superior universitaria, bajo condiciones de discriminación y/o estigmatización es interpelar la marca social y cultural para “desmarcar” a los sujetos. A través del diálogo no centrado únicamente en lo lingüístico sino

en la construcción de sistemas de articulación de la diversidad igualitaria (Bartolomé, 2006).

En cuanto al aspecto académico, algunas/os estudiantes expresan que se encuentran atravesadas/os por preconceptos acerca de estudiar una carrera de grado. Esto se debe a que van a habitar un espacio nunca antes explorado y del que tienen referencias negativas. Dos estudiantes de la UNSa enuncian:

“A la Universidad se la ve como una inversión demasiada larga de tiempo (...); “dicen que el que estudia en la universidad no se recibe en corto tiempo (...)”. Aquí se pueden reconocer las construcciones sociales que giran en torno a la universidad y que repercuten en las concepciones de las jóvenes y los jóvenes.

Las y los estudiantes indígenas dan cuenta de las prácticas de desigualdad que ocurren al interior de las distintas instancias educativas: “Acá llegué y me acuerdo patente, nunca me voy a olvidar que cuando tuve que exponer por primera vez en la UNSa, expuse y toda un aula se rio de mí por cómo yo hablaba”. Con este fragmento se pone en evidencia que los rasgos distintivos que caracterizan a determinados sujetos y no coinciden con los dominantes son menospreciados hasta llegar al límite de la burla. Esta situación perdura a lo largo de su trayectoria, pues la misma alumna continúa diciendo:

“(...) ese trauma me duró mucho, todo ese año. No quería hablar con el profesor, le escribía en un papel expresándome. Y después tuve compañeros, amigos que me decían que no podía hacer eso y me comenzaron a educar”.

Con esta mención podemos ver cómo repercute aquella primera situación en ella: en primer lugar, anula su práctica lingüística y la reemplaza por la escritura como forma de comunicación. En segundo lugar, es importante acentuar el atributo que le otorga al apoyo de sus compañeras/os, en tanto lo destaca como la posibilidad de “acceder” a un conocimiento que supone carecer.

El encuentro con otras compañeras y otros compañeros que han atravesado por procesos de estigmatización y discriminación en la Educación Superior permite que, como colectivo estudiantil, asuman pro-

tagonismos en los procesos de luchas por la defensa de políticas de inclusión interculturales. Así lo manifiestan estudiantes de la UNSJ:

“Es complicado ser indígena, sobre todo descubrirlo...es muy, muy difícil. Se mueven muchas cosas, ya ya no sos lo que pensabas, tenés una historia distinta de dolor”; “Te siguen discriminando. Las formas han cambiado (...). Es incómodo. Te lo bancas y seguís, compañeros y docentes son iguales te dicen a ver cuenta Ud. que es de nuestros pueblos originarios y ves un dejo de pobrecito y que bonito que estés aquí... hasta cuando no sé”.

Las vivencias de las y los estudiantes universitarios de Salta y Jujuy, coinciden con las de San Juan cuando manifiestan que la dificultad que poseen es la distancia geográfica, la estrecha relación con las condiciones de procedencia y el racismo. En palabras de estudiantes huarpes: “la universidad te queda lejos, tenés que tomar varios colectivos, llegas tarde y agotado”; “y viajas desde lejos, si se pasa el colectivo te jodiste no hay más, entonces no venís”; “el colectivo es el único medio y no tenemos sede en el departamento que vivo yo”.

Estudiantes diaguitas, por su parte, sostienen que vivir a 280 km de la capital y contar con una sede propia de la UNSJ es favorable. Sin embargo, existe un inconveniente y es que solo cuenta con dos carreras. Entonces, “si quieres estudiar en la universidad andate, si no es al cuete no podes”; “la universidad está lejos de nosotros y de otra gente humilde que vive del campo, ella queda allá y nosotros aquí, lejos uno de otro”.

En cuanto al económico, coinciden las y los estudiantes de los pueblos indígenas quechuas y kolla al enunciar problemas financieros para solventar gastos de alimentos, de viviendas, de materiales de estudios, personales, entre otros:

“La Facultad está en capital y tenés que viajar todos los días, yo lo intenté las primeras semanas, porque tenemos el BEGU (Boleto Estudiantil Gratuito Universal), pero era viajar casi tres horas de ida, tres horas de vuelta, vivía viajando. Mi hermana mayor me dijo que no me quedaba otra que irme, me vine a vivir a Jujuy a una piecita, era horrible estar sola al inicio no me acostumbraba, no me alcanzaba la plata entre copias, alquiler y comida (...)”

“Los primeros días que vine a capital me sentí de sola, me costaba muchísimo, además el tema de la plata era un lío. En mi carrera leemos mu-

cho, hacía malabares con la plata, la comida acá es mucho más cara que en mi pueblo, al final me organicé para que mi familia me mande verdura y carne desde casa para acá, sino no podía. Nosotros teníamos nuestra huerta y nuestros animales, incluso siempre hacemos trueques con la familia y vecinos, en mi pueblo todos nos conocemos (...)"

A partir de estos fragmentos, podemos destacar las dificultades económicas a las que se enfrentaron las estudiantes y los estudiantes de la UNJU al iniciar la carrera: los sentimientos de desarraigo, el movimiento y los precios de la ciudad e incluso el choque cultural que existe en la organización la economía familiar. Estas características nos permiten dar cuenta de las particularidades presentes en las trayectorias de estudiantes indígenas universitarios respecto a otras y otros estudiantes.

Por último, como dificultades culturales, las y los estudiantes indígenas transitan por relaciones de poder donde las prácticas culturales de estos sujetos quedan subsumidas a las de la sociedad mayoritaria: forma de vinculación entre las personas y el desenvolvimiento que se tienen en la ciudad.

Una estudiante quechua de la UNJU plantea al respecto:

¿Sabes que no me gustaba de acá cuando me vine? El tono de la gente, todos se gritan y se hablan mal. Cuando yo vine guardaba silencio, escuchaba a mis profesores, hablaba bajito, esperaba para tomar la palabra y veía a mis compañeros de acá todos gritando. Luego los profesores me decían ¿Y vos porque no participas? y yo me reía, ahora de grande lo entendí, entendí cómo se maneja todo, pero lo que para mí era escuchar y respetar para ellos era poca participación. Es más, me acuerdo en una mesa de exámen, la adscripta me dijo “vos no te quedés callada, si la profe habla fuerte y desarrolla tu tema, vos le hablas más fuerte y terminas de decir lo que querés decir, sino no vas a aprobar”.

Relatos como este dan cuenta de la presencia de choques en las dinámicas sociales y culturales al momento de vincularse y participar en clases desde diferentes lugares de poder. Mientras que, para la estudiante sus acciones se realizaban en un marco del respeto, para otros/as significaba algo totalmente distinto. Incluso en el diálogo con la adscripta podemos identificar su preocupación dirigida no a un contenido sino a una cuestión más “actitudinal” de cómo encarar una mesa de examen. Estas actitudes son distantes a las experiencias estudiantiles y

trayectorias recorridas por la estudiante en cuestión, pero paralelamente nos brindan un ejemplo cotidiano de prácticas que son significadas y vivenciadas de diferente manera incluso en una misma provincia.

A lo largo del trayecto formativo en la Educación Superior universitaria, las jóvenes y los jóvenes indígenas transitan por sucesos que impactan en ellas y ellos y modifican su estadia en la universidad. Las construcciones identitarias de las estudiantes y los estudiantes indígenas parten de la multiplicidad de dimensiones sociales, históricas, geográficas y culturales que presentan estas poblaciones y de las prácticas y discursos que operan en el escenario académico.

Estos estudiantes reconstruyen sus historias al indagar en sus apellidos, sobre las zonas por donde ha migrado su familia, sus rasgos faciales, los tonos de su piel; cuando escuchan sus voces y reflexionan sobre sus experiencias de vida. También lo hacen reconociendo las razones de sentirse bajo sospecha, el porqué de la exclusión y tejiendo posibles explicaciones para una reivindicación que parta de su tránsito por la universidad. De tal forma, la presencia indígena en las universidades públicas propugna apostar por una revisión social y cultural en ese espacio tanto en el plano simbólico como en el político. Esto a fin de contribuir con la lucha de espacios académicos más inclusivos, contextualizados y democráticos.

A modo de cierre

Reconocerse y enunciarse indígena en el escenario universitario de Jujuy, Salta y San Juan implica entrar en diálogo con una pluralidad de voces, pasadas y presentes, sentimientos, acciones y creencias que llevan a “resistir” para “estar” y seguir estando. Esto implica transitar procesos de indagación y fortalecimiento de la memoria que ponen en valor la propia identidad para configurar un lugar particular con el que sea posible redefinir los modos y las formas de enunciarse como indígena.

Es en el escenario educativo de la Educación Superior, especialmente el universitario, donde pareciera haberse iniciado un proceso que ayuda a “costurar” las heridas o marcas coloniales. Esto es realizado por estudiantes indígenas que están en el campo de las epistemes monoculturales tradicionales interpeándolas.

De esta manera, nos permitimos reflexionar que reconocerse indígena hoy en la Educación Superior universitaria, trae consigo la necesidad de pensar en las dimensiones estructurales que se relacionan con el modo en que el/la indígena es percibido/a por otros/as y por sí mismos/as. Situación que no es azarosa, sino que responde a la construcción histórica, dentro de un sistema dominante y hegemónico, el cual expone sus herramientas no solo económicas y sociales, sino también cultural, simbólicas, ideológicas e identitarias. Esto ha dado lugar a la existencia de identidades construidas en la “clandestinidad” (Bartolomé, 2006) para salvar la vida debiendo incorporar elementos culturales de la estructura social hegemónica para el beneficio y dialéctica de la misma. Por ello poder cuestionarse, aceptarse, asimilarse y sentirse indígena en la universidad implica un proceso complejo que recorre y se relaciona según los lazos, la función y la procedencia del compromiso con la comunidad, la historia de los ancestros y la proyección a futuro para y con la reivindicación del pueblo indígena.

Apropiarse de las lógicas y saberes académicos supone reforzar y reconstruir la memoria y las prácticas culturales propias. Pensar y pensarse como indígena en territorio universitario implica no semantizar las epistemologías monoculturales y las “nativas” para caer en la lectura binaria del conocer y saber cómo algo natural. Esto se debe a que se obstruye la posibilidad de “resolverse” como estudiante indígena que transita y se apropia de las lógicas académicas necesarias para materializar mejores posiciones de lucha. Entonces, se deben conjugar los conocimientos con el propósito de habitar estos espacios de otros modos posibles.

*Relatos autobiográficos:
urdimbres y tramas identitarias*

**Adelaida Jerez
Elisa Martina de los Ángeles Sulca
Gonzalo Víctor Humberto Soriano
Nayra Eva Cachambi Patzi**

La palabra y lo que se dice con ella permite deshabitar o habitar procesos históricos de existencias humanas, sociales y culturales; he aquí la importancia del papel que tiene la misma en la construcción de la historia de los pueblos, especialmente los indígenas. Deshabitar los procesos históricos es estar en los registros como datos anecdóticos, no porque se esté invisibilizado sino porque se está negado.

El silencio obligado o por conveniencia para salvar la vida gana la batalla. Triunfo que toma figura y consistencia en la escritura oficial de libros, manuales, revistas diversas con papel y formato “establecido”, al cual hoy se le suman producciones virtuales que también tienen la fuerza y la impertinencia de situarse en escenarios caracterizados y calificados como rigurosos en la verdad pues afirman que los indígenas, en algunos territorios, ya no existen, dejaron de ser pues son mestizos y los que quedan son incivilizados. La palabra aquí suena, cuando lo hace pocas veces, en sonido tenue, casi imperceptible, a lo que se le suma la caracterización o ensalzamiento de los actores sobre los que se narra, pues es la historia oficial monocultural.

Habitar desde la palabra los procesos históricos implica estar, contar en voz alta lo que acontece y lo que no en los mundos propios y ajenos. Aquí el recuerdo, esencia de la memoria, “hecha” cuerpo sobre el vacío del no recuerdo y se impone trayendo consigo sentidos de ser y estar de hombres y mujeres y así comprender y comprenderse en la dinámica

del o de los sentidos que se tejen en torno a un pasado que no fue destino, sino una construcción de otros y un “nosotros”. En este marco este capítulo se desarrolla o a cuatro voces que narran urdimbres y tramas identitarias a través de sus relatos autobiográficos.

Adelaida Jerez

Nací en Pancho Arias, comunidad indígena kolla de Finca el Toro, departamento de Rosario de Lerma, Salta. Soy la tercera hija de Modesta Guanuco y la primera de Policarpo Jerez, por eso mi familia paterna me nombran “la hija mayor de Poli” y mi madre también reafirma que soy la mayor, algo que siempre me interrogué y me sentí con la mayor carga de responsabilidad ante mi familia, desde el momento en que falleció mi padre, con tan solo 10 años, decidí quedarme en la ciudad de Salta con mi hermana de 7 años de edad, volvía a mi lugar de origen cada 20 días para colaborar con mi madre en la producción de charqui y queso, en el pastoreo de las cabras, ovejas, el riego de los potreros, las cosechas de habas, papas, arvejas y hierbas aromáticas.

Me costaba un poco salir de la casa de mi mamá, pero tomaba fuerza y montaba mi burro. Los burros fueron por mucho tiempo mi medio de transporte y a la vez compañeros de camino en esas noches oscuras, a veces estrelladas, a veces días de lluvia con fuertes relámpagos. Los inviernos se hacían presente cada año con heladas y vientos intensos. Otras veces caminaba 18 Km para llegar a la estación ferroviaria para viajar en tren y así para tratar de no acumular tantos ausentes en la escuela de la ciudad y poder también vender todo lo que mi madre producía en el campo.

Transité por las instituciones educativas de los diferentes niveles primaria, secundaria y superior y como así también por instituciones religiosas, ONGS. También por diferentes casas de familia, transité las calles, sanatorios y oficinas varias como vendedora ambulante.

Escribir mi historia me lleva a la memoria retrospectiva de mi infancia, ese término infancia que aprendí en la escuela a saberme pequeña como indefensa, pero a la vez segura de mí misma, diferente de mi familia paterna. A la escuela por una parte la vivencie como un espacio de contención, espacio en el que aprendí a leer, escribir, calcular y demás

cuestiones que me posibilitaron acceder al nivel secundario, este nivel lo hice con mucho entusiasmo con un único propósito de finalizarlo e ingresar a las fuerzas militares, pero esta meta no se concretó por cuestiones de salud, instancia en la me sentí un poco desconcertada, me alenté y decidí cursar la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Salta.

Durante mi trayectoria por el nivel primario y secundario permanecí en las aulas sin explicitar mi procedencia, mi modo de vida, solo me ponía sensible cuando se tocaba los contenidos referidos a las culturas indígenas en términos de tiempo en pasado “eran, vestían, cosechaban, vivían en chozas” etc., todo eso que se nombraba en la escuela en tiempo pretérito para mí era presente, similar a los usos y costumbres de mi hogar en el campo o en el cerro como se lo quiera llamar. Desde allí comprendí que los otros son otros, pero también personas como yo, solo que sus maneras de pensar, de ser, de consumo son diferente a las mías y a la de mi familia.

En la universidad los primeros años no fue muy distinto a la lógica del secundario, se me comenzó a complicar cuando empecé a posicionarme, a decir lo que sentía, a explicitar mi realidad, comencé a oír y observar actitudes de discriminación hacia mí, por mi forma de vestir, de hablar, la presencia de mis manos, mi rostro pintado por el sol y el viento de Puna salteña, pero también hubieron equipos de cátedras abiertas al pensamiento crítico, profesores con buena predisposición a colaborar en mi crecimiento personal y profesional.

En el ámbito laboral, en una institución de nivel superior me encuentro con estudiantes también indígenas con historias marcadas por prácticas docentes discriminatorias. Es tan poderoso este flagelo de discriminación, racismo y violencia simbólica, que en la medida en que la persona no se auto reconoce y exterioriza lo que le pasa se convierte en cautiva y torna a alienarse o a reproducir.

Mi identidad está construida por cada hito, por cada una de esas huellas como bloques que voy recopilando tal vez todavía sin darme cuenta y se van como sellando en mí.

Elisa Martina de los Ángeles Sulca

Hablar en primera persona significa una interpelación profunda a mi subjetividad, un esfuerzo para no esconderme en palabras y “referencias” de otros/as, “en las teorías académicas”, pues ese riesgo corro siempre que quiero ser. En el proceso de hurgar la memoria me vuelvo a descubrir con mis defectos y virtudes, pero siempre pesan más los primeros. Voy a compartirles aquello que más me ha dejado huellas, sin especificar una periodicidad porque las trasciende.

Pasar por la universidad me significó un delgado puente de ida. Fue como cruzar de una orilla (mi mundo, mi familia, mi comunidad) a la otra (la vida académica). Ese puente fue extenso y al ser tan fino sentí miedo de caer, de pisar en falso y de fracasar camino a la meta. Es muy difícil contar que una va a la universidad cuando se viene del cerro, de un pueblo indígena, de una familia de once hermanos y una madre soltera. Muchas veces, cuando comentaba que estaba estudiando en la universidad, me decían “qué lindo que lo intentes”, “qué bueno que al menos conozcas otra gente”, como dudando de que vaya a poder. Fue duro desafiar día a día el no puedo, porque lo que dicen los otros importa tanto... aunque una no lo quiera. Condiciona, limita, predice y a veces lo vuelve real. Mientras estudiaba ciencias de la educación trabajaba cuidando niños y luego limpiando casas para solventar gastos de la carrera, no fue tarea fácil contarles a mis compañeros/as de la universidad que hacía esos trabajos, pues más allá de que me estaba “ganando la vida” me generaba vergüenza, no el trabajo, sino al estigma de esos trabajos. Por un lado, había personas que “dudaban” de mí y de mi posibilidad de culminar la carrera, por otro lado, estaba mi familia que contaba con cierto orgullo mi estar en la universidad porque nunca nadie de la familia lo había visto como una posibilidad. Era la esperanza de la familia. Eso también fue un peso, pues temía defraudarlos.

La universidad era “pesada”, “difícil” como escuché decir siempre, había contenidos que no los comprendía y casi los estudiaba de memoria para no desaprobarme, había incluso palabras que desconocía su significado y que en el ámbito universitario eran parte del lenguaje cotidiano. Intentaba (y lo sigo haciendo) descifrar un mundo totalmente abstracto, que refería a la realidad desde las palabras, las ideas, los textos. Me faltaba capital cultural escolar para entrar en el juego de los debates,

las preguntas, las dudas, las reflexiones, las ejemplificaciones, todo eso que implicaba ser una estudiante universitaria. Incluso cuando sentía que comprendía el temor a equivocarme era más fuerte, me llamaba al silencio. Transité toda la carrera buscando pasar “desapercibida” por los/as docentes. Creo que en cierto modo lo logré.

Andar sin ser una misma es difícil, no hablar de la comunidad a la que me iba cada fin de semana, no nombrar a la familia que era numerosa, no nombrar el barrio (una villa) en el que vivía eran parte de mi vida más íntima, parecían secretos. Qué difícil verlo hoy, desde aquí. A veces reniego de esa etapa de mi vida en la que quería aparentar ser de la ciudad o que me dedicaba solo a estudiar. Es doloroso, pero trato de comprenderme, y comprender mi historia, en una red social más amplia. Esta trayectoria académica me ha permitido comprender el racismo estructural que nos atraviesa y que nos excluye, es eso lo que me silenciaba, me hacía sentir vergüenza de los míos, me hacía dudar de llegar a recibirme y de que los otros también lo hicieran, todo esto es más grande que yo, pero creo que comprender las lógicas sutiles, simbólicas, eufemizadas, es una ventaja para liberarme de la culpa, reafirmar mi identidad indígena y al estar hoy siendo parte del mundo académico, en mi rol de docente, intento desanudar aquellas representaciones que operan condenando a los y las estudiantes por su origen sociocultural.

Gonzalo Víctor Humberto Soriano

Iniciar un proceso de reafirmación identitaria fue algo que nunca busqué, pero lo encontré en mi paso por la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Aún me cuesta definir por qué accedí a estudiar una carrera en esa institución. Los dos primeros años cargué la mochila de “terminar lo que comencé”, según mis padres. En aquel momento no entendía por qué era tanta exigencia de mis padres y abuela para que estudiara y me recibiera. Años más adelante, comprendí que era el único de la familia que asistía a la universidad, que el objetivo de años de sacrificios se estaba cumpliendo y que yo representaba esa búsqueda que se habían propuestos mis abuelos al decidir abandonar su lugar de origen, paraje “La Cabaña”, Departamento San Carlos, Salta, y llegar a la ciudad.

Los dos primeros años de la universidad fueron muy difíciles e incómodos. No podía adecuarme al ritmo de trabajo que proponían los y las profesores/as. Era bastante el material bibliográfico que nos daban y no encontraba sentido a los contenidos. Me resultaba muy espinoso elaborar los trabajos prácticos y, mucho más, la exposición frente al resto de la clase. A su vez, había advertido que todos estos rasgos eran característicos en aquellos/as estudiantes que provenían del interior de la provincia y que, tanto los/las profesores/as como compañeros/as, tenían tratos distintos que los/as colocaban en situaciones de desventaja en el cursado de la carrera. Recuerdo una situación en una clase práctica: las propuestas de actividades solo eran focalizadas en estudiantes con ciertas aptitudes para el desenvolvimiento oral y escrito. En un momento dado, la docente solicitó a una compañera que leyera en voz alta un fragmento de texto y que, luego, lo vinculara con alguna experiencia de vida. Al advertir silencio en esa persona, no dudó en acercarse y preguntar en voz alta: “¿sos del interior?”. Pasaron unos segundos y la profesora retomó la misma actividad con otro compañero que, esta vez, sí resolvió la actividad. Con vivencias como esas, solo supe silenciar mis raíces, invisibilizar las prácticas culturales que compartíamos, sin saber, con muchos/as compañeros/as que no los/las vería más por los pasillos de la universidad.

El tercer año de cursado fue muy significativo para mí. Empecé afianzar vínculos con compañeros/as de distintos lugares: algunos/as de barrios alejados a la ciudad y otros/as procedentes del interior de la provincia. Muchos/as de ellos/as vivían solos/as, por lo que después de clases nos íbamos para las piezas que alquilaban y nos poníamos a conversar, tomar mates, leer, en fin, a pasar el rato. De alguna manera, reconocía en quienes provenían de zonas geográficas lejanas, los sueños y las metas de mi abuelo y mi abuela ya que se desplazaron, al igual que ellos, de su origen a la ciudad para acceder a otras condiciones de vida mediante la continuidad educativa. Esto era un tema que discutíamos mucho. Siempre dedicábamos unos minutos para conocer-nos un poco más y bucear en el porqué de la elección de estudiar en la UNSa. Los sentidos eran diversos y los costos eran cada vez más altos año tras año. Aún recuerdo las veces que, junto con una amiga, fuimos al lugar donde vivía un compañero del “interior”, y que por extrañar a su familia y

no contar con dinero para comer, decidía encerrarse y no salir por días. Fueron muchas esas tardes de simplemente estar juntos.

Con este grupo de compañeros/as, ahora amigos/as, pudimos ir madurando ciertos contenidos que trabajan en las asignaturas. Leíamos, reflexionábamos y cuestionábamos mucho el doble discurso que asumían algunas cátedras a la hora de enseñar contenidos sobre la enseñanza crítica, reflexiva, flexible, horizontal, comprensiva, etc. Supimos advertir que los dispositivos que empleaban eran distintos, casi opuestos. En este sentido, y sin darnos cuenta, junto con mis compañeros/as empezamos a cuestionar las posiciones de subalternidad que asumían las cátedras con ciertos/as estudiantes a la hora de llevar adelante actividades. El inicio de estas prácticas fue un “despertar” identitario que seguiría alimentándose con el cursado de una asignatura que marcaría mi trayecto formativo: Investigación Educativa.

Los contenidos abordados allí me apasionaban, nunca antes había incursionado en ellos. Sobre todo, me atraía la idea que tanto remarcaban en clases acerca de que todos/as podemos construir conocimientos y que somos portadores de un anteojo con el que observamos, analizamos y actuamos en la realidad. El anteojo representaba las teorías, los paradigmas, los enfoques y/o las perspectivas que construimos en los espacios por los que transitamos. Aquel ejemplo fue la primera herramienta que me permitió replantearme porqué pienso una determinada manera. Esta pregunta fue un germen ya que en los próximos meses comenzaría a problematizar y cuestionar aspectos ligados a la identidad.

Cursar dicha asignatura me llevó a participar de un trabajo de campo en el interior de la provincia de Salta. El mismo no implicaba intervenir en espacios escolares, como venía acostumbrado desde el año anterior. Esta vez, la propuesta estaba dirigida a realizar un relevamiento de datos en el pueblo de San Carlos. Al enterarme de esta actividad, mi predisposición fue otra. Contar que iría con la universidad a la zona de los Valles puso muy feliz a mis padres y, mucho más, a mi abuela materna. En esos momentos, sin darme cuenta, empecé a transitar un recorrido distinto. Recuerdo que durante ese viaje fortalecí vínculos con muchos/as compañeros/as. Fue grato saber que algunos/as de ellos/as también tenían familiares que vivían y provenían del interior de la provincia. Movilizados/as por la situación, empezamos a acompañarnos desde otro lugar, desde la pluralidad y la fragilidad identitaria que nos atravesaban

y que no habían sido puestas en cuestión. La experiencia de trabajo en esa materia fue enriquecedora. Confrontar teoría y praxis, no era solo un concepto del término investigación, sino un estilo de vida que sería parte en mí hasta hoy en día.

En ese mismo año participé en proyectos de extensión y en voluntariados universitarios que me permitieron intervenir en distintos espacios sociales y escolares. Con ellas pude dar otro sentido a todos los marcos teóricos que leíamos en las diferentes cátedras. También comencé a fortalecer mi decisión del por qué y para qué continuar estudiando Ciencias de la Educación y a construir un posicionamiento respecto a los diversos escenarios complejos.

Al año siguiente decidí incorporarme al equipo de cátedra de la asignatura Investigación Educativa. Esto involucró que conociera y me sumara a las tareas que el Colectivo Rescoldo llevaba adelante en marco del Centro de Investigación en Lenguas, Educación y Culturas Indígenas de la Facultad de Humanidades (Zaffaroni, 2020). Todo era nuevo para mí, desconocía ese grupo personas que construían conocimientos desde lo local, lo situado. Al conocer los proyectos, las finalidades y toda la tarea que este equipo venía llevando adelante supe que en ese espacio podría descubrir(me), imaginar(me) y construir(me) en y desde otros mundos.

Me estaba sumando a un equipo de trabajo que llevaba adelante instancias de investigación, intervención y participación en la región de los Valles Calchaquíes. Desde que me sumé, viajé constantemente a los pueblos y los parajes de los municipios de Animaná, Angastaco, San Carlos, entre otros. Trabajé con distintos actores y grupos sociales en espacios formales y no formales: niños y niñas, jóvenes, adultos y adultos-mayores. Estas experiencias siempre estuvieron abocadas a una línea de trabajo, la de contribuir a los procesos de construcción identitaria, a la recuperación de la memoria, saberes y prácticas socioculturales y al fortalecimiento de la comunidad.

Sumergirme en estos contextos de actuación hizo que me replanteara mi herencia cultural, a que reverdeciera en mí una identidad que estaba invisibilizada por habitar espacios donde me llevaron a asumir determinados patrones y prácticas culturales con un sentimiento de incomodidad y extrañeza, con miedo y rechazo por ser portador de saberes que dicen ser diferentes a los de la sociedad dominante. Sin lugar a

dudas, la universidad me dio mucho. Los espacios por los que transité (y tránsito) me impulsaron a poner en práctica un camino de (de)construcción identitaria del cual, hoy, me siento orgulloso. Transitar la universidad desde este lugar me llevó a reinventar y repensar mi accionar, mi rol como estudiante, educador, investigador. La universidad me permitió el encuentro con otros/as compañeros y compañeras que han atravesado por procesos de estigmatización y discriminación en los niveles primarios, secundarios y superior. Permitted que, como colectivo estudiantil, asumiéramos protagonismos en los procesos de luchas por la defensa de políticas de inclusión interculturales.

Hoy me permito reconocer y sanar las heridas coloniales, ser protagonista de los procesos de (trans)formación cultural indígena. Me permito reinventar la vida como lo hacían mis abuelos, con y por el amor a la vida, al otro, a sopesar entre los saberes culturales y los saberes académico. Me permito generar conocimiento desde una perspectiva situada. Me permito asumir una tarea pedagógica e intercultural, sembrar una actitud reflexiva, cuestionadora y crítica desde los espacios en los que me toque transitar. Me permito resistir y re-existir en y desde la cultura milenaria Diaguita Calchaquí.

Nayra Eva Cachambi Patzi

Relatar parte de mi autobiografía en este libro no es sólo cumplir con un apartado más, implica sanar y develar un proceso personal y familiar de reconstrucción identitaria que incluso a partir de este escrito, se hará explícito y parte de lo “no contado” tomará carácter de público.

Mi familia desde sus inicios proviene de distintos sectores de Bolivia, principalmente de la zona andina (Potosí, Villazón y Sucre). Mis abuelos/as maternos y paternos son bolivianos/as, migraron a Argentina después de casarse en busca de trabajo. Mis abuelas hablaban quechua, mis abuelos también, ellas no sabían escribir ni leer, a diferencia de ellos que con sus primarias incompletas tenían acceso a mayores posibilidades. Ser boliviano/a en Argentina implica enfrentarse diariamente a múltiples discriminaciones y constantes exclusiones, las cuales promueven callar nuestra historia para “ser parte” de una nación que se presume argentina, blanca y católica.

Mi madre y mi padre nacieron en Jujuy, desde niños trabajaron como vendedores ambulantes y migraron siguiendo las cosechas por distintos puntos de Argentina acompañando a mis abuelas. Ambos, pese a las dificultades económicas y sociales que afrontaron, fueron los primeros de la historia familiar en iniciar y terminar sus estudios universitarios. Ambos docentes, ella Prof. y Lic. en Artes Visuales y él, Técnico Metalúrgico y Profesor en Ciencias de la Educación cursaron sus estudios universitarios en UNSa y UNJu. Recorridos que resultaron fundamentales en nuestro proceso de reconstrucción de la historia familiar y en nuestro reverdecer identitario indígena.

Soy la mayor de tres hijas resultantes de esa unión. Nuestros nombres y nuestra crianza siempre fueron diferentes respecto a otras familias. Desde niñas mis padres nos hablaron de nuestros orígenes bolivianos y de nuestros rasgos y ancestralidad indígena. Sin embargo, nuestras abuelas y abuelos pese a compartir y realizar año a año la pachamama, sahumarnos cuando teníamos pesadillas, entre otras actividades, no hacían mucha referencia a los orígenes o razones de estas prácticas. Es la universidad y la militancia de mis padres en distintas organizaciones sociales, las que posibilitaron que ellos tengan experiencias y lecturas que los movilizaban a reflexionar sobre la historia familiar. De niña y de adolescente procuraba no hablar sobre ello, me parecía que aquello que decían mis padres era algo sacado de uno de sus tantos libros e incluso en mis primeros años de la facultad, pensé que lo que decían era algo “tal vez” teóricamente correcto por nuestra ubicación geográfica. Fue con el paso de los años, que pude entender, resignificar e incluso completar parte de nuestra historia.

Mis primeros años en la universidad fueron difíciles, no podía socializar con mis compañeros/as, me esforzaba en no llamar la atención, me aterrorizaba hablar en clase, leía y estudiaba muchísimo pero no podía verbalizarlo, sentía que tenía muchas cosas para decir, pero definitivamente no podía. A mitad de la carrera, muy segura que era lo que amaba, decidí que no podía continuar con miedo a hablar y me postulé como tutora virtual en el sistema de tutorías de mi carrera a fin de tener otras experiencias que ayuden a formarme como profesional. Trabajar en tutorías fue un antes y un después en mi vida, me permitió conocer más sobre mi profesión, desafiarme constantemente a superar mis miedos y limitaciones en pos de ayudar a otros/as con las mismas. Al momento

de escribir esta autobiografía fueron 7 las cohortes de ingresantes que recibí y acompañé como tutora de la carrera, primero virtual, luego par y finalmente como tutora académica. Generalmente, se piensa que los factores que expulsan a la juventud de la universidad son de índole académico. Sin embargo, el contacto con el estudiantado me ha demostrado que los factores expulsivos devienen de aspectos étnicos, raciales, culturales, sociales, de género y clase. La universidad históricamente se ha construido bajo lógicas monoculturales, monolingüísticas, blancas, hetero normadas y capacitistas, las cuales son responsables de la expulsión sistemática de estudiantes que no se adaptan a ese molde.

De esta manera, gran parte de mi tiempo como tutora lo dediqué a tratar las marcas que el racismo y exclusión dejaban en mis estudiantes. Comencé pensando que el problema era esta sociedad que se fijaba primero en la piel, la ropa, los apellidos y que eso estaba separado de la cuestión indígena, pues mis estudiantes en ese momento no se reconocían como tales. Sin embargo, con el tiempo entendí que lo que estaba detrás de ese racismo era justamente que sus rasgos, sus tonos de piel, sus apellidos y sus formas de hablar eran indígenas. Así comprendí el origen de sus miedos y silencios, y dimensioné el impacto de esas marcas en sus formas de ser estudiantes y profesionales.

Recuerdo que en una clase discutí con una docente porque ella decía que el racismo en la universidad no existía, argumenté con las experiencias de mis estudiantes, con mis lecturas y escritos y ella respondió: “Nayra a mí me parece que te estas revictimizando”. Me quedé ofendida por la liviandad de su respuesta, pensaba ¿Cómo voy a ofenderme por algo que no me paso y por algo que no soy? y fue justo ese el instante en que entendí cómo ella y otros/as me veían a mí; como una persona que tenía todos los aspectos para ser discriminada racialmente.

En ese momento “me comenzaron a caer una a una las fichas”, comencé a cruzar mi historia, resignificar mi vivencia con el silencio, la sospecha, la burla, la humillación, la exclusión y el miedo en todo mi trayecto escolar y personal. Antes de esa situación, pensaba que yo abordaba con “objetividad” la temática de racismo en Educación Superior, pensé que defendía a mis ingresantes de un sistema universitario racista, gerontocrático e injusto, y en realidad lo que hacía también era defenderme a mí.

Al tiempo egresé y decidí seguir formándome, quise demostrar que el racismo era un problema en la educación y un problema en la formación docente. Viajé con el apoyo de mis padres e invirtiendo cada centavo de mis trabajos informales, así conocí redes de profesionales que trabajaban la temática y también muchísimos jóvenes universitarios/as y profesionales indígenas. Ellos y ellas me contaban sus procesos de reconstrucción identitaria, yo hablaba de los procesos migratorios de mi familia y les decía que “no podía decirme indígena porque mi familia y mis abuelas nunca vivieron en comunidad y territorio”. Para mí esto era un acto respetuoso para con los trayectos de las familias de estas personas, sin embargo, sus experiencias me resonaban. Empecé a hablar más con mis padres sobre nuestra historia familiar, no me bastaba una explicación teórica y de ubicación “geográfica” para decirme indígena, me faltaban datos para sentirme parte de algo que sentía que estaba en nosotros/as, pero no sabía por qué. Así fue cómo realizamos un árbol genealógico, indicando vínculos, lugares, y cómo también empezamos a rastrear los orígenes y significados de nuestros apellidos “Cachambi” y “Patzí”. Paralelamente, indagamos en la lengua quechua de mis abuelos/as, bisabuelos/as y tatarabuelos/as. De esta forma, luego de años de búsqueda, de relatos, de recuerdos, de unir cabos, logramos completar la historia, cerrar heridas y finalmente reafirmarnos con el pueblo quechua.

Reconocerse cómo indígenas a través de la reconstrucción de una historia familiar atravesada por la migración, la religión y el silencio, es un recorrido más de los miles que viven hoy los y las jóvenes indígenas. Comprendemos que sin la universidad y sin la militancia social, jamás hubiéramos podido completar nuestra historia, ni volver al origen familiar. Nos sabemos privilegiados/as en este proceso de auto reconocimiento y reafirmación, que es doloroso, revelador, pero que no todos/as logran vivir para reconstruir.

Bibliografía

- Bartolomé, M. (2006). Procesos Interculturales. Antropología Política del Pluralismo Cultural en América Latina. México: Siglo XXI.
- Bhabha, H. (2013). Nuevas Minorías, Nuevos Derechos. Notas sobre cosmopolitismos vernáculos. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Casas, J. Carelli, J., Chacoma, S. López, O., Rodríguez, A. y Larreta, G, (2012). La emergencia social de pueblos originarios declarados extinguidos. Revista de Ciencias Sociales y Humanas, 4, (4). pp. 25-33.
- Chacoma.M. (2020). Educación Superior y Pueblos Originarios en San Juan. Representaciones Sociales e Interculturalidad. Tesis Doctoral en Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
- Chacoma, M.; Martínez, J. (2019). Desmemoria y memoria del ser indígena en la Educación Superior de San Juan. Anuario Digital de Investigación Educativa, 3. pp. 27-46.
- Chacoma, M. (2017). Estados nacionales y procesos de re-subjetivación de la identidad indígena en jóvenes de Educación Superior en San Juan. Un estudio de caso. Anuario Digital de Investigación Educativa, 1. pp. 659-683.
- Chacoma, M. (2011). Representaciones sociales de docentes y alumnos sobre la Escuela. Un estudio de caso en sectores urbano y urbano - marginal de San Juan. Tesis de Maestría en Psicología Social, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
- Cossio Zambrana, A. (2018). El espacio educativo como expresión de hibridación identitaria rural-urbana: la construcción identitaria de los niños/as de 7 a 10 años en la Unidad Educativa "Holanda", zona "Chamoco Chico", La Paz-Bolivia, 2016-2017. Tesis de Maestría en Estudios de la cultura. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Escolar, D. (2007). Los dones étnicos de la Nación. Identidades huarpes y modos de producción de soberanía en Argentina. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Feixa, C. y Gonzales Canga, Y. (2006). Territorios baldíos: identidades juveniles indígenas y rurales en América Latina. Papers Revista Sociológica, 79. pp. 171-193.

- Guaymás, Á. (2016). Educación Superior y Pueblos Indígenas: políticas y prácticas de reconocimiento de la diversidad cultural e interculturalidad en Argentina". En: M. Ospina, D. Llanos y M. Di Caudo (Coords.) *Abordajes de educación intercultural desde el Sur. Contextos, experiencias y voces* (pp. 215 - 246). Quito: Abya Yala-CLACSO.
- Hanne, A. (2017). Estudiantes indígenas y Universidad: realidades y retos ante la diversidad cultural. Caso de la Universidad Nacional de Salta. *Alteridad* 13, (1). pp. 14-29.
- Kaplan, C.V. y Piovani, J. I. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En J. I. Piovani y A. Salvia (Coords.), *La Argentina del Siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual* (pp. 220-263). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kusch, R. (1973). *El pensamiento indígena y popular en América*. Buenos Aires: Instituto de Cultura Americana.
- Madrini, R. (2012). *La Argentina aborigen. De los primeros pobladores a 1910*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Novaro, G. (2009). Palabras desoídas-palabras silenciadas-palabras traducidas Voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires. *Educação*, 34, (1) pp. 54-69.
- Núñez, Y. y Casimiro Córdoba, A. (2019). Educación Intercultural Bilingüe. Reflexiones acerca de los casos de Salta y Misiones (Argentina). *Revista Administración pública y sociedad*, (8), pp. 178-197.
- Oberti, A. (2006). Contarse a sí mismos. La dimensión biográfica en los relatos de mujeres que participaron en las organizaciones político militares de los 70. En Carnovale, V., Lorenz, F. y Pittaluga, R. (compiladores), *Historia, memoria y fuentes orales*. Buenos Aires: CeDInC/Memoria Abierta.
- Ossola, M. (2014). Diversidad cultural y lingüística en la educación superior Argentina. Debates sobre los usos y representaciones de las lenguas wichí y español entre jóvenes universitarios. *Papeles de Trabajo*, (27), 6, pp. 128-141.
- Padawer, A; Greco, J. y Rodríguez Celín, L. (2013). Educación y territorio en el SO misionero: la escuela secundaria obligatoria en el contexto rural. *Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación*, (33), 47-64.
- Sabio-Collado, M. (2013a). La ancestría diaguita, una filiación restituida. *Revista de pueblos y culturas originarias: Diálogos de multiplicidades*, pp. 22-39.
- Sabio-Collado, M. (2013b). Revisibilización indígena, memoria e identidad en una comunidad urbana. Las marcas de los ancestros diaguitas. *Claroscuro. Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural*, 12, pp. 54 -72.

- Soriano, G. V. H. (2020). Jóvenes indígenas migrantes. Experiencias formativas y construcciones de sentido sobre estudiar en la Universidad Nacional de Salta. El caso del pueblo Diaguaita Calchaquí, Departamento San Carlos – Salta, Argentina. Ante proyecto aprobado para la admisión al Doctorado de la Universidad de Buenos Aires (Área Ciencias de la Educación) Res. 1018/20
- Sulca, E. M. (2019). Jóvenes indígenas, escuela y subjetividad: Estudio socioeducativo sobre las experiencias de estudiantes de la Comunidad Las Cuevas, Pueblo Tastil en una escuela secundaria rural albergue de la provincia de Salta, Argentina. Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Tenti Fanfani, E. (2000). Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y propuestas. Buenos Aires: Losada.
- Zaffaroni, A. (2020) Coinvestigación desde una práctica de la reciprocidad pluricultural. Otros “mundos posibles” desde los “mundos invisibles” de América. *Revista De prácticas y discursos*, 9 (13), pp. 1-22.
- Cruz Salazar, T. (2020). A modo de prólogo, tres momentos. En Cruz Salazar, Tania, Urteaga Castro Pozo, Maritza y López Moya Martín de la Cruz (coords.) *Juventudes indígenas en México, Estudios y escenarios socioculturales*, (pp. 9-21). México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas / El Colegio de la Frontera Sur.
- Dussel, E. (1999). Sobre el sujeto y la intersubjetividad: el agente histórico como actor en los movimientos sociales. *Revista Pasos*, (84).
- Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En Bertely, María, Gasché, Jorge y Podestá, Rossana (coords.) *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 367-400). Ecuador: Abya Yala / Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana.
- Hooks, B. (2019). La teoría como práctica liberadora. *Nómadas*, (50), pp. 123-135.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Argentina: Fernando García Cambeiro.
- Larrosa, J. (2003). *Entre Lenguas. Lenguaje y Educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- López Petit, S. (2015). *Breve tratado para atacar la realidad*. Buenos Aires: Tinta Limón.

- Pérez Ruíz, M. L. (2011). Retos para la investigación de los jóvenes indígenas. *Alteridades* 21, (42), pp.65-75.
- Urteaga, M. (2010). Género, clase y étnica. Los modos de ser joven. En Reguillo Rossana (coord.) *Los jóvenes en México*, (pp. 15-51). México: Fondo de Cultura Económica.
- Urteaga, M. y Cruz Salazar, T. (2020). Estudios sobre las juventudes. Hacia una epistemología de lo juvenil étnico. En Cruz Salazar, Tania, Urteaga Castro Pozo, Maritza y López Moya, Martín de la Cruz (coords.) *Juventudes indígenas en México, Estudios y escenarios socioculturales*, (pp. 23-49). México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas / El Colegio de la Frontera Sur.
- Zemelman Merino, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana* 9, (27), pp. 355-366. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v9n27/art16.pdf>

Sobre las autoras y los autores

Álvaro Guaymás

Coordinador de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Salta (MECCyT). Investigador Residente del Programa “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina” (ESIAL) y miembro de la red de colaboradores/as de la “Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior” de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Al mismo tiempo se desempeña como Editor Técnico de la Revista del CISEN Tramas/Maepova, editada por el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino y es Asesor Técnico y Editorial de la Revista de Estudios de Lenguas - RELEN, editada por el Instituto de Investigación de Lenguas (INIL) de la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Desde el año 2007 participa de proyectos de investigación, extensión universitaria y formación docente, aprobados por el Consejo de Investigación (CIUNSa), la Secretaría de Extensión de la UNSa y el MECyT centrando su trabajo en las líneas: educación e interculturalidad, formación docente e interculturalidad, juventudes y pueblos indígenas. Es autor y coautor de capítulos de libros, artículos científicos, artículos de divulgación científica y coordinó dossiers en revistas especializadas en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú y Venezuela.

Monica Sonia Chacoma

Docente indígena, profesora y licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). Magíster en Psicología Social y doctora en Educación por la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo). Docente titular en el Profesorado Superior de Sociología y de la Licenciatura en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales (UNSJ), docente en los Institutos Superiores de Formación Docente de la Escuela Normal Superior General San Martín y del Instituto de Enseñanza Superior “Dra. Carmen Peñaloza”. Investigadora con lugar de trabajo en el Instituto Socio-Económico de La Facultad de Ciencias Sociales (UNSJ). Al mismo tiempo es miembro de la red de colaboradoras/es de la Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior de la Cátedra UNESCO “Educación Superior y Pueblos Indígenas y afrodescendientes en América Latina” de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTRF). Sus

líneas de investigación son: pueblos originarios, educación escolar y formativa en San Juan, interculturalidad y sociología cultural. Publicó capítulos de libros, artículos de revistas, materiales de formación docente y participa de actividades en territorios de la educación escolar y formativa varias.

Sergio Hernández Loeza

Antropólogo social (BUAP), maestro en Ciencias Sociales con Especialidad en Desarrollo Municipal (El Colegio Mexiquense) y doctor en Estudios Latinoamericanos (UNAM). Posdoctorado en la Maestría en Antropología Social de la BUAP. Colaborador del Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgojom (CESIK), coordinador de la maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa, y del doctorado en Pedagogía del Sujeto, de la Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED). Integrante de la Red Internacional de Investigadores Asociados al Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, CIEA-UNTREF, Argentina. Ha realizado trabajo de investigación-colaboración en torno a Educación Superior Intercultural en México, Ecuador y Argentina, y en torno a la etnoterritorialidad totonaca.

Adelaida Jerez

Habitante de la comunidad indígena kolla “Finca el Toro”, departamento Rosario de Lerma, Salta. Miembro del Equipo Técnico Pedagógico Jurisdiccional de la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe y docente del Profesorado de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), Extensión Álica “Isla de Cañas” (Dto. Iruya) del Instituto de Educación Superior N° 6023 dependientes del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Salta (MECCyT). Además, participa de numerosos proyectos de voluntariado y de extensión universitaria desarrollados por el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino (CISEN), de la Universidad Nacional de Salta y es miembro de la red de colaboradoras/es de la Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior de la Cátedra UNESCO “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina” de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTRF).

Elisa Martina de los Ángeles Sulca

Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Docente regular de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UNSa. Miembro de los Proyectos de investigación: PIP-CONICET 11220130100289CO: “La construcción social de las emociones y la producción de las violencias en la vida escolar. Un estudio sobre las experiencias de estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas” del Instituto de

Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Directora. Dra. Carina Viviana Kaplan; y del Proyecto de Investigación N° 2514 “La educación de jóvenes y adultos en salta: sujetos, currículum y prácticas. Particularidades de la EDJA en la ruralidad”, del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta. Director. Mg. Hugo Romero.

Gonzalo Víctor Humberto Soriano

Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y docente del Instituto Superior de Profesorado de Arte N° 6.004 y de la Escuela Provincial de Bellas Artes “Tomás Cabrera” N° 6.002, Salta. Su investigación se centra en las experiencias formativas y construcciones de sentido sobre estudiar en la educación superior universitaria por parte de jóvenes del pueblo diaguita-calchaquí.

Nayra Eva Cachambi Patzi

Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu). Actualmente se desempeña como tutora académica en el Sistema de Tutorías de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales y es docente ayudante de primera categoría en la carrera de Ciencias de la Educación (UNJu). Al mismo tiempo es miembro de equipos de investigación aprobados por la Secretaría de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales de la UNJu y obtuvo la beca doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con el tema de trabajo Trayectorias formativas y prácticas de enseñanza de profesores/as egresados/as de UNSa y UNJu que se desempeñan en escuelas secundarias con población estudiantil pluricultural. Director: Dr. Daniel Mato. Codirectora: Dra. Ana de Anquín. También es miembro de la red de colaboradoras/es de la Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior de la Cátedra UNESCO “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina” de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Colección

**Las juventudes argentinas hoy:
tendencias, perspectivas, debates**

Director: Pablo Vommaro

En los últimos años las juventudes adquirieron un lugar fundamental en las dinámicas económicas, sociales, políticas y culturales, tanto en la Argentina como en América Latina y en el mundo. En este marco, los estudios sobre el tema han proliferado, constituyéndose como campo en permanente ampliación, aunque aún en construcción. Sin embargo, luego de algunos textos precursores en los años ochenta, no existían esfuerzos sistemáticos por realizar trabajos integrales que dieran cuenta de las diversas dimensiones en las que producen sus vidas los jóvenes argentinos. Esto es parte del desafío que asumimos desde esta colección. Abordar dimensiones diversas, aspectos diferentes, espacios distintos para avanzar en la construcción de una cartografía que aporte a la comprensión de las realidades juveniles en la Argentina con enfoque latinoamericano y perspectiva generacional. Desde su creación en 2015 la colección ha ido creciendo, desplegando nuevas temáticas, expandiendo su capilaridad geográfica e incorporando nuevos autores.

Presentamos textos rigurosos y fundamentados, productos de investigaciones sólidas, pero con lenguajes amplios, accesibles, que permiten lecturas desde distintos espacios, realizadas por sujetos diversos, sobre todo por los propios jóvenes.

La configuración histórica de los pueblos indígenas en Argentina está marcada por distintos procesos históricos: la conquista, la colonización y la organización del Estado nacional. Todos estos han violentado sus territorios, sus recursos e incluso su organización social, política y cultural. Hoy en día, estos procesos atraviesan el sistema educativo y se reflejan en los trayectos escolares de jóvenes indígenas de Jujuy, Salta y San Juan. Las y los jóvenes piensan en sus recorridos y se piensan desde las fronteras. La experiencia indígena se vive de manera diferente en cada persona. Sin embargo, existen rasgos que se comparten, como la exclusión, el racismo y la violencia. La vivencia de “un ellas/os y un nosotros/os” subyace en las aulas que se transitan “despacio”, casi en silencio y con la sensación de estar bajo sospecha. Al mismo tiempo, se presentan formas y momentos para otro transitar, donde reconocerse indígena implica exponer el cuerpo y la subjetividad para resistir la burla, el disvalor y la estigmatización. La resistencia de los pueblos indígenas en el sistema educativo nos brinda la posibilidad de reconstruir nuestras historias familiares, restituir nuestras subjetividades, corporeidades y “suturar” nuestras identidades, y abonar otras epistemes. Prueba de ello lo constituye la presente obra.

ISBN 978-987-8308-61-6



9 789878 308616