

## DESMEMORIA Y MEMORIA DEL SER INDÍGENA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE SAN JUAN

CHACOMA, Mónica Sonia  
MARTÍNEZ, Juan Sebastián Isidro

Universidad Nacional de San Juan

*La construcción de los Estados Nacionales, desde la conquista hasta la actualidad en Latinoamérica, y en Argentina en particular, ha exigido la producción de “soberanía nacional” (Escolar, 2007 p.26), la cual se sustentó en el ejercicio de la violencia física e ideológica hacia los pueblos pre-existentes, de allí que estos nacieran y perduraran, en su gran mayoría, uninacionales.*

*El temor a perder la vida llevó a que los pueblos indígenas se describieran de su identidad para lo cual se buscó lograr la descaracterización, siendo la educación quien tuviera un papel fundamental aquí. Esto ha perdurado a través del tiempo lo que ha implicado que se haya construido la desmemoria del origen indígena, lo cual ha sido heredado por quienes son indígenas y no lo saben o lo callan. Esto, en la última década desde un Estado Neo Progresista/Desarrollista se ha buscado interrumpir a través de políticas educativas en distintos niveles educativos, logrando la búsqueda/construcción/síntesis de la identidad de estudiantes quienes hoy se reconocen indígenas.*

*De allí que el objetivo, en la presente ponencia, es indagar el proceso histórico de construcción de la desmemoria y la reconstrucción de la memoria del ser indígena en la Educación Superior, en el marco de la constitución de los Estados y Estados Nacionales en Argentina (Bartolomé, 1997).*

*Los resultados permitieron observar que la construcción de la memoria tiene al Estado como eje central de promoción, mientras que en la reconstrucción de la memoria es la mujer indígena quien permite hoy “explorar olvidos, desterrar mentiras enseñadas como axiomas académicos y explicar oscuridades que pretenden eternizarse en el imaginario.” (Valko, 2010; 45), pues la identidad indígena es matrilineal.*

### ***desmemoria/memoria - identidad indígena - Educación Superior***

#### **Introducción**

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 re-contextualizar la experiencia social, territorial, cultural y política de los pueblos indígenas en el marco de la “experiencia traumática que constituye su minoridad” (Bhabha, 2013: 13). Concepción ésta última que forjó “identidades [indígenas] clandestinas” (Bartolomé, 2003), pues la condición étnica implicó poseer el estigma social de incivilizado, rebelde, peligroso, entre otros atributos negativos para configurar un país y Estado blanco y europeo (Madrini, 2012).

Cabe destacar que dicha configuración política exigió la producción de “soberanía nacional” (Escolar, 2007: 26), la cual se sustentó en el ejercicio sostenido dos formas de violencia, interdependientes entre sí: de la violencia física e ideológica hacia los pueblos indígenas. La primera estuvo dirigida a los cuerpos generando miedo a perder la vida y la segunda a la subjetividad individual y colectiva, donde la educación tuvo un papel fundamental.

Las acciones diversas y adversas de instalar el terror a través de la fuerza se sustentaron en la imposición de la muerte y/o el lastimar con dolor los cuerpos de los indígenas quienes por diferentes se volvían peligrosos. Lo exótico o precario de sus ropas, sus símbolos, lenguas y lo “inmoral” en sus distintas formas de organizaciones sociales, culturales y políticas se constituyó en el motivo *civilizatorio* para dudar del grado de evolución de la humanidad de dichos pueblos y, por ende, fundamentar los procesos de violencia física e ideológica. Así lo cultural fue sometido y reducido a lo biológico justificando las acciones de violencia física por lo que no decirse indígena aseguraba continuar con vida.

Con respecto a la educación, esta fue la encargada de establecer y distribuir arbitrariamente los significados culturales válidos y necesarios para el progreso de las poblaciones que así lo requirieran. Esto implicó la selección y exclusión, por el Estado, de saberes, contenidos, valores, entre otros, a ser transmitidos por expertos (docentes) cuya legitimidad le era dada por instituciones educativas cuyas lógicas monoculturales respondían al proceso colonizador.

Así, la educación institucionalizada, ordenada, sistemática y duradera, se mostró como una herramienta de ascenso social, progreso, integración, lo que permitió que se representara socialmente como una oportunidad de crecimiento para quien decidía educarse bajo los parámetros establecidos por el colonizador, de allí que aparecía no como imposición sino sólo como transmisión de conocimientos, ocultando la verdadera naturaleza de dominación ideológica.

Cada tipo de violencia tomó formas y expresiones diversas de acuerdo a las formas de Estados del momento, pues cada uno buscó construir en el imaginario colectivo argentino que los pueblos indígenas en Argentina y, especialmente, en San Juan habían sido incivilizados, belicosos, violentos y que ya no existían, habían muerto. Con el fin de

asesinarlos de manera continua se recurrió a la caricaturización de la historia y existencia de dichos pueblos en distintos momentos y, por ende, en la Escuela.

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 el relativo éxito de la hipótesis historiográfica del etnocidio pudiéndose hoy observar, en una importante parte de la sociedad, un proceso de auto-reconocimiento indígena, revelando la composición pluricultural de estos territorios.

Esto último ha generado la necesidad de que en distintos ámbitos sociales tales como el político, cultural, de salud y educación, entre otros, se lleven a cabo debates extensos e intensos sobre la existencia de que quienes hoy se dicen ser indígenas lo son. Su silencio para mantener la vida hoy parece condenarlos al no reconocimiento de su identidad; de allí la importancia de interpelar los procesos de desmemoria y reconstrucción de la memoria del ser indígena en todos los sentidos posibles de imaginar. Indagar los procesos por el cual se construyó el olvido y el recuerdo del ser indígena, permite comprender los modos de existencia, resistencia y persistencia de los pueblos indígenas y sus identidades las cuales han y están sujetas a “la herencia traumática del recuerdo” (Bhabha, 2013: 23). Es en este marco donde surge la necesidad de “repensar” la conformación de los Estados Nacionales y la construcción de la memoria y desmemoria del ser indígena.

### **Perspectivas teóricas, caminos posibles: Desmemoria y memoria, un recorrido desde las micro-sociologías y las representaciones sociales.**

Berger y Luckmann (1979) consideran que la vida cotidiana contribuye a marcar las coordenadas de la vida en cada sociedad, donde se atraviesan objetos, relaciones y vínculos significativos que sustentan la subjetividad de quienes realizan recorridos, personales y sociales en un espacio que condiciona. De allí que se puede definir a las subjetividades como “el asentamiento material sobre el que predicamos la existencia de una identidad (...) Las identidades son al mismo tiempo subjetivas y sociales” (Kaliman, 2013: 126). He aquí la importancia del proceso de socialización o endoculturación, donde las generaciones adultas y las instituciones sociales, como la escuela, seleccionan o excluyen los códigos culturales (lingüísticos, simbólicos, entre otros) que transmiten para que sean aprendidos, interiorizados, interpretados y recordados forjando una manera particular y social de mirar y construir la identidad propia y de otros.

Esta última 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 auto adscripción” (Kaliman, 2013: 117), la cual hace referencia al reconocimiento de pensamientos, acciones, valores en común con otros, lográndose cierta afinidad, que se

corresponde con el recorrido histórico que se recuerda, que no se recuerda o que no se sabe, se desconoce. Situación esta última conocida y vivida por los pueblos indígenas en territorios del Abya Yala.

Desmemoria y memoria para las poblaciones indígenas, la historia oficial “mandó olvidar” para que no se supiera quien se era indígena, y en tiempos reciente “manda a revisar para saber” que se es.

La desmemoria es una construcción, intencional o no, social, política, cultural 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: 44) que, de manera consciente o inconsciente, aquieta 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: 43).

Por su parte la memoria es la construcción, intencional, social, política, cultural en un espacio y tiempo determinado, del recuerdo. Su resultado es la comprensión de las lógicas de procesos, sucesos, acontecimientos que se sucedieron en el pasado y que permite comprender y explicar el presente. Así la tergiversación, el invento y la “sustitución de la historia” se vuelven imposibles de ser y estar evitando y, en lo mejor de las posibilidades, erradicando la “fantasmagoría social” (Valko, 2010: 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: 15)

Deteniéndonos en el proceso de desmemoria de los pueblos indígenas, se puede decir que la misma implicó tres procesos: desascripción, descaracterización 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 origen étnico que se tenía 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 los niños y niñas y jóvenes indígenas al pasar el tiempo sobrevivieran y alcanzaran mejores condiciones de vida sin sufrir la estigmatización del pasado.

Entonces, la desascripción 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 ese pueblos, de esa gente”. En cuanto a la descaracterización, implicó acciones tendientes a borrar rasgos, marcas y rasgos 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 auto-negación, es decir la afirmación “yo no soy esto”, el sujeto se des-subjetiviza.

La des-subjetivación fue el resultado de un proceso de des-aprendizaje de 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.

A la construcción histórica de la desmemoria, hoy se le ha opuesto el proceso de construcción de la memoria; esta implica la presencia de tres procesos: recaracterización, 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 porque. Allí la afinidad, lo común predomina sobre lo distintos, así es como se logra adscribir 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.

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: 04); 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.

La re-subjetivación indígena es 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. Así es como el auto-reconocimiento implica un proceso donde se negocia lo pasado y lo presente estableciéndose “puntos fijos de referencia marcando las fronteras de un nosotros y de otro” (Navarro y Servetto, 1993: 210) pues prevalece, de manera subyacente, lo que otros piensan y esperan de uno, esto último es lo que se da en llamar identidad social. Esta es la síntesis que el sujeto o los grupos hacen de acuerdo a las experiencias que poseen, a las cuales se las significa y se representa por su posición en un espacio y tiempo determinado (Montero, 1991: 15). Establece rasgos diferenciadores despectivos o no a quienes portan determinados orígenes, fisonomías, prácticas culturales, entre otros aspectos sociales. De allí que este tipo de identidad “suministra la clave para el lenguaje secreto de los grupos, para los criptogramas de la vida cotidiana, evidente y a la vez incomprensible sino se tiene acceso a esa clave” (Montero, 1991: 16). En este sentido, comprender el pensamiento social y su relación con el sentido común, es importante ya que ambos permiten develar las razones de las acciones sociales que los

sujetos despliegan en los escenarios sociales, políticos, culturales, entre ellos el educativo, donde actúan y se relacionan.

El enfoque teórico, de la presente ponencia, gira en torno a la teoría de las representaciones sociales (RS) la cuales según Abric, son una:

“visión del mundo que los individuos o grupos llevan en sí y utilizan para actuar o tomar posición es reconocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales” (2001, p.11).

Estas últimas son quienes contribuyen a marcar las coordenadas de la vida en cada sociedad, y a llenar esa vida de objetos significativos, constituyentes de la subjetividad de quienes la transitan. Cabe destacar, que la o las subjetividades son el resultado de “singularidades históricas” (Weber, 1920), es decir recorridos personales y sociales que hacen al ser y al acontecer social en un espacio donde se está situado, condicionado. De allí que se puede definir a las subjetividades como “el asentamiento material sobre el que predicamos la existencia de una identidad (...) Las identidades son al mismo tiempo subjetivas y sociales” (Kaliman, 2013 p.126). Tomado aquí protagonismo el proceso de socialización donde los sujetos individuales o instituciones sociales posee como tarea transmitir o no los códigos culturales (lingüísticos, simbólicos, etc.) con los cuales el o los sujetos se identifican.

Es entonces, como las RS revelan informaciones, opiniones e imágenes, sentimientos, actitudes, todas señales en donde los agentes atribuyen un contenido simbólico al objeto ausente/presente que es construido a través de sus experiencias sociales e individuales. Ponen en evidencia la relación del hombre con el mundo, es decir el conocimiento subjetivo, el que emerge de los valores, la lógica y el acopio de información, esto se objetiviza y adquiere realidad propia, construyéndose y reconstruyendo así el mundo social de los sujetos que en él habitan. Esto permite señalar, que esta dinámica descripta no es homogénea sino que varía según diferencias sociales y condiciones histórico-estructurales propias de la realidad a la cual pertenece el sujeto (Petracchi y Kornblit, 2004).

Según Abric (2001) identificar la “visión del mundo que los individuos o grupos llevan en sí y utilizan para actuar o tomar posición es reconocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales” (p. 11); y así develar las razones de las creencias y conductas grupales que los sujetos construyen desde su mundo interno y que pueblan el mundo social.

La noción de RS, según Denise Jodelet (1986), nos sitúa en el punto donde lo psicológico y lo social se intersectan. Esto último permite superar la lectura binaria de la realidad individuo – sociedad, pues la tajante separación entre el individuo y lo colectivo como dos entidades autónomas, como realidad propia e independiente, expresa una fractura entre lo que el o los sujetos construyen como mundo y lo que reciben como tal. De allí que

hablar de RS implica dejar atrás el corte entre el universo exterior y el interior del individuo o del grupo. Por ello Moscovici (1986) señala que “El acto de representación es un acto de pensamiento por medio del cual un sujeto se relaciona con un objeto” (p. 475). Es entonces como la realidad en la que el sujeto se encuentra inmerso, constituye el marco de acción que lo orienta frente a las diversas situaciones y a sus correspondientes respuestas. Así es como el hombre nuevamente, pone en evidencia que es constructor de sentido ya que, a través de su representación del mundo que lo rodea, éste le da sentido a su experiencia, en el mundo social en el que participa.

Abric (2001) sostiene que la realidad es apropiada, de acuerdo a la historia de vida, origen y contexto social de procedencia de los sujetos o grupos, reconstruyéndose en su sistema cognitivo del cual se desprende una RS; la cual resignifica los acontecimientos de acuerdo a las experiencias en relación a mundos sociales, simbólicos y materiales. Desde aquí se construye posición de clase, de etnia, de prejuicios, valoraciones entre otros aprendizajes personales e intersubjetivos los cuales son propios de un recorrido histórico al que hay que poner en diálogo con el presente. De esta relación se desprende la re-subjetivación la cual se corporiza en la memoria personal y social a través de la palabra.

Entonces, pareciera que desde enunciado se pasa a la enunciación (Duschatzky, y Corea, 2007 p. 04); la palabra devela los sentidos de lo que se dice y más tarde de las acciones que se llevan a cabo en base a lo que se ha dicho. Esto último se corresponde con las inserciones de los sujetos en diferentes grupos generando distintas visiones sobre la realidad de las cuales se desprenden concepciones, interpretaciones reflexiones sobre situaciones, acciones diferentes (Umaña; 2002) que podrían permitir el surgimiento de una nueva RS.

### **Decisiones metodológicas, caminos posibles**

La estrategia metodológica que asumimos para abordar nuestro estudio fue cualitativa, desde dónde se analizó “el decir” en el campo estructurado a través del contenido expresado por los sujetos que conformaron la muestra. En esta orientación, se ubicaron los métodos dialogales, para lo cual se recurrió a la entrevista. La población, sólo para la presente ponencia, responde a la muestra intencional-teórica, conformada por 68 (sesenta y ocho) estudiantes pertenecientes a ISFD (44 huarpes y 24 diaguitas) y 20 (veinte) estudiantes pertenecientes a la UNSJ (13 huarpes y 7 diaguitas). A esto se suman 5 (cinco) Caciques pertenecientes a distintas comunidades originarias del Valle de Tulum. Supuestos teóricos:

El proceso de autonegación y re-etnización indígena estaría relacionada con la configuración histórica de los Estados Nacionales en el marco de tensiones y posiciones en la Educación Superior y en los Territorios.

### **Recorridos históricos a través de perspectivas teóricas alternativas**

Procesos sociohistóricos: Estados Nacionales y construcción de la desmemoria y de la memoria del ser indígena

El Estado de Conquista fue el resultado de la invasión y apropiación de los recursos de Europa a América. Este acontecimiento histórico configuró una forma particular de ser de los pueblos indígenas en Argentina y particularmente en San Juan, primero el pueblo huarpe y más tarde el pueblo diaguita.

La medida que caracterizó a este tipo de Estado fue la fragmentación compulsiva de los pueblos pre-existentes a nivel político y cultural. La división coercitiva estuvo favorecida por el plano geográfico, generando impactos violentos en lo social, lo lingüístico y lo cultural, con ello el conquistador se aseguró el control territorial y poblacional que se materializó con las fundaciones de las provincias en distintos territorios y en distinto orden cronológico.

La adscripción de los indígenas en las nuevas jurisdicciones promovió el distanciamiento entre los pueblos pre-existentes. Entre las principales consecuencias se destacaron la desaparición por temor a perder la vida, debiendo modificar la lengua y las prácticas culturales. Esto contribuyó a disminuir la intensidad de los lazos que unían a los distintos pueblos indígenas entre ellos y a su identidad.

Desde la invasión, el conquistador explotó y violentó a las poblaciones nativas de Cuyo a través de su incorporación al sistema de encomienda, donde los hombres fueron separados de sus familias y del lugar de residencia, debiendo quedarse allí las mujeres, los ancianos y los niños. Así, se conformaron pequeñas poblaciones que subsistieron por la elaboración de productos artesanales en ranchos ubicados en la lejanía del campo.

La nueva ubicación de esas poblaciones favoreció la violenta invasión y abusos cometidos por los soldados contra la mujer indígena, situación ésta que fijó en éstas el recuerdo de la opresión sexual, reforzando la idea de que la condición del ser indígena sólo se adquiriría por linaje femenino, es decir, la herencia era matrilineal. De allí que en los relatos el común denominador del ser indígena es adquirido por bisabuelas y abuelas (Escolar, 2007). De allí que hoy la mayoría de los Cacicazgos, en la Provincia de San Juan, sean ejercidos por mujeres tanto para el Pueblo Huarpe como para el Pueblo Diaguita. En este sentido, la herencia matrilineal transmite elementos y pautas culturales, muchas veces sesgados, resquebrajados por el paso del tiempo y de la oralidad, que son parte de la identidad indígena pero sin fundamentar el origen de las mismas, ubicándonos, tal vez, desde un punto de vista teórico en la consciencia social a través de la memoria histórica. Otra característica importante de este proceso es que estas formas de *persistir de la identidad a través de la memoria* son sólo en el seno de la familia nuclear, es decir, en el ámbito de la vida privada. Es entonces, que consideramos importante resaltar que en

estos procesos el papel de la mujer a través de la palabra, del “*decir*” (o universo simbólico) y de la construcción de objetos para el “*hogar*” (universo material).

La historia de los pueblos indígenas en Cuyo fuera signada por el miedo a la muerte y la necesidad de diseñar estrategias básicas para salvar su vida. Así se internalizó la categoría supra-étnica de indio, lo que implicó estar expuestos a acciones de discriminación y segregación, posicionándolos como una población colonizada, calificación que según Bonfil Batalla (1972) emergió desde el Estado y promovió la existencia de una identidad estigmatizada y estigmatizante para las generaciones descendientes de las poblaciones originarias.

Otra de las imposiciones del Estado de Conquista fue “la disolución de la autonomía política de las etnias” (Bartolomé, 1998: 18) con la posterior organización política en base al modelo del municipio castellano de España. Esto debilitó los lazos entre las comunidades reforzando el proceso de fragmentación de los pueblos indígenas, y la interacción con otras poblaciones indígenas (Bartolomé, 1992). Esto último permite caracterizar al Estado de Conquista como un succionador de la identidad indígena (Bartolomé, 1998).

El Estado de Expropiación (siglos XVIII-XX)

Este tipo de Estado se formó sobre la premisa de una población blanca, europea y sin indios; requisito fundamental para legitimar y consolidar la identidad nacional, en todos los territorios donde existió población. De allí que se sustentó un “proceso coercitivo de imposición Estatal-Nacional que se llevó a cabo en toda Latinoamérica, logrando configurar sistemas estatales aún más rígidos y reificados que en Europa” (Bartolomé, 1998: 21).

La consolidación del Estado de Expropiación (1860-1880) implicó distintas acciones en pos de la “soberanía estatal en Argentina y en la región” (Escolar, 2007: 18). Este proceso se caracterizó por la violencia aplicada por los sectores sociales burgueses nacionales para dominar el interior del país e imponer control sobre las poblaciones nativas, a quienes consideraban un obstáculo. Por entonces regían los estatutos jurídicos del orden colonial que protegían las tierras y propiedades comunales indígenas e impedía el avance de la clase.

Las presidencias de Bartolomé Mitre (1862-1868), Domingo Faustino Sarmiento (1868-1874) y Nicolás Avellaneda (1874-1880) se caracterizaron por un objetivo común: civilizar para erradicar la barbarie. En ese sentido, se impusieron los patrones culturales europeos como ejes de progreso a los gauchos, los mestizos y a los indígenas sobrevivientes de las conquistas. Así se disolvieron todas las resistencias a través de los aparatos represivos del Estado con el fin de erradicar la “masas heterogéneas desde el punto de vista étnico, racial y cultural” (Bartolomé, 1998: 20).

Entre los presidentes antes descriptos, Sarmiento se destacó por sus acciones represivas contra los pueblos indígenas; entre las que se destaca la campaña por la ocupación del espacio, no del desierto, esta tuvo por objetivo el exterminio de los pueblos indígenas, residentes en territorios requeridos por el Estado entre 1878 y 1885. Estas acciones militares marcaron la memoria colectiva y personal de los indígenas volviéndose puesteros, lo que les valió relegarse a zonas rurales la cuales fueron asociadas a la marginalidad (Escolar, 2007).

Ante el sometimiento constante y las acciones violentas del Estado de Expropiación las poblaciones indígenas, especialmente la huarpe, se auto-reconocieron mestizas. Esta estrategia se vio favorecida por la adquisición de apellidos españoles durante el Estado de Conquista cuando los indígenas sobrevivientes de las minas de Chile fueron empadronados por el encomendero con su apellido en el ejército. Así, lo que en el inicio fue una herramienta para borrar la identidad indígena se transformó en una estrategia para preservar la vida. Sin embargo, esta etapa trajo consigo un eminente proceso de desascripción y descaracterización que culminó con la autonegación del origen étnico.

Estos dos procesos culminaron con la autonegación de la propia identidad (Radovich, 1997). En medio del clima de silencio y represión, la población indígena masculina de Cuyo se volcó a la comercialización de sus productos artesanales y la femenina a las tareas domésticas. Sobre esta base de clase, de prejuicio, de etnia y valores se forjaron su posición en la estructura social.

Estado de Bienestar (Siglo XX)

En la década de 1920, en Cuyo, los gobiernos de los hermanos Cantoni en San Juan y de Carlos Washington Lencinas en Mendoza iniciaron una nueva vinculación política entre el Estado y los sectores populares.

A nivel nacional sucedió una situación similar durante la década de 1940, con la llegada de Juan Domingo Perón al poder (Escolar, 2007). Entre las políticas aplicadas se destacó la intervención y regulación por parte del Estado en las áreas vinculadas a la economía y derechos laborales y la reinstalación de los derechos sociales como la salud y la educación. Así se constituyó un nuevo Estado, el de bienestar.

Su sustento político residió en la teoría económica de Keynes que estableció como tesis la responsabilidad del Estado de generar y asegurar el pleno empleo, la seguridad social y la garantía de un nivel de vida bueno para toda la población, acorde a las necesidades. El objetivo fue implementar una economía mixta que permitió la redistribución de la riqueza económica del país a través de una política fiscal destacándose el establecimiento de un salario mínimo, el derecho al voto de la mujer (1928), el incremento de la renta a la oligarquía y la separación de los asuntos del Estado de los asuntos eclesiásticos.

En San Juan los hermanos Cantoni a través de distintas políticas de Estado le otorgó importantes derechos a los trabajadores rurales entre los cuales se encontraron indígenas

desascriptos y descaracterizados de su origen étnico (Escolar, 2007). Proceso que se extenderá a las poblaciones de niños y niñas indígenas contarán con la posibilidad de ingresar al sistema educativo, para lo cual se construyeron numerosas escuelas, durante 1920 y 1930, en las distintas zonas rurales de la provincia. Esto permitió que se distribuyera de manera intensiva y extensiva pautas culturales requeridas por este tipo de Estado, quien necesitaba de un proletario rural instruido y disciplinado, de allí que la coerción del Estado de Conquista fuera reemplazada con una nueva estrategia de dominación, la seducción estatal promovida por el Estado de Bienestar (Escolar, 2007) a través de la educación.

La concesión de nuevos derechos al trabajador rural indígena y a su descendencia trajo el descontento de los terratenientes de la provincia por considerar que el Estado amplió derechos a la clase trabajadora a quienes ellos consideraban que no debían tener pues perjudicaba sus intereses de clase acomodada. De allí que los terratenientes junto al gobierno nacional liderado por Marcelo T. de Alvear, del partido radical, a través de diversas estrategias de intervenciones nacionales al gobierno provincial impidieron que los hermanos Cantoni culminaran sus gobierno (192 a 1934) en tiempo y forma.

El nuevo gobierno retornó a las prácticas violentas y generó tensas relaciones con las poblaciones originarias y los trabajadores rurales de la provincia.

Las acciones invasivas recayeron nuevamente en la expropiación de territorios ancestrales, la explotación de las fuerzas de trabajo en demasía y el saqueo permanente de los recursos naturales del lugar. Por su parte el trabajador rural/indígena se vio obligado a aplicar nuevas estrategias para ocultar su origen étnico por el temor a que nuevamente, los “imperativos raciales y culturales indígenas que los anclan en el atraso y la indolencia” (Escolar, 2007: 170) promovieran la discriminación y la segregación, entre otras acciones violentas.

Con “la experiencia truncada de los populismo cuyanos, en la década de 1920 hasta la década de 1980” (Escolar, 2007: 35) llevaron a que la mayoría de las comunidades indígenas padecieran la migración de sus integrantes del campo a la ciudad. El objetivo fue lograr una ubicación en un nuevo espacio que les permitiera alejarse de su origen y les brindara mejores oportunidades de vida. Así, se reforzó la descripción y la descaracterización indígena. Sin embargo, algunos grupos permanecieron en sus territorios ancestrales, subsumidos en la pobreza, el olvido y la marginación.

Los huarpes y diaguitas que permanecieron en los territorios indígenas se convirtieron en poblaciones rurales silenciosas, poco sociables y participativas del sistema económico imperante.

### *Estado Neoliberal (Siglo XX)*

Al Estado de Bienestar le continuaron Estados Militares, entre ellos el de Reorganización Nacional a quien el conflicto con Inglaterra por la soberanía de las Islas Malvinas y Sandwich, le marcó su fin. Así es como llamándose a elecciones para elegir un gobierno constitucional asumió como presidente del Estado Nacional el Dr. Raúl Alfonsín, dirigente radical que gobernó entre 1983 y 1989. Este periodo se caracterizó por la restitución de derechos como el de sufragar, participar de sindicatos y acceder a estudios superiores con libertad de contenidos, entre otros. La crisis económica hiperinflacionaria aceleró la salida de Alfonsín de la presidencia y, en su lugar, asumió Carlos Saúl Menem (1989-1999).

El ejercicio del poder del nuevo gobierno se caracterizó por la implementación explícita de un modelo político neoliberal centrado en el liberalismo clásico y adaptado al capitalismo contemporáneo aunque con medidas más radicales. El Estado dejó de garantizar los derechos sociales y laborales y de ser proveedor de proyecciones personales y sociales para algunos sectores del país (Escolar, 2007), lo que generó un profundo deterioro social.

La provincia de San Juan no estuvo exenta a esta realidad, lo que se expresó a través de dos medidas económicas, la reconversión de la base productiva regional, especialmente en la vitivinicultura se sustentó en la Ley 22.973/83 del Régimen de Promoción y Desarrollo Económico y la creación o ampliación de reservas de biodiversidad.

Los nuevos modos de producción requirieron de conocimientos específicos que los obreros rurales indígenas no poseían, quedando los mismos al margen del mercado local y en situación de vulnerabilidad. Con respecto a las reservas de biodiversidad, extensas superficies de territorios originarios (Escolar, 2007) fueron cerradas con el fundamento de que debían ser preservadas; con ello los pobladores rurales indígenas se vieron imposibilitados de desarrollar actividades ancestrales como la caza de animales autóctonos y la recolección de frutos y hierbas.

Ambas medidas nacionales representaban una nueva forma de avanzar sobre los territorios de los pueblos indígenas de San Juan. Dicha situación promovió nuevas formas de resistencia como la organización indígena a través de nuevas comunidades y el fortalecimiento de las existentes. Esto último fue posible gracias a la exposición pública en distintos medios de comunicación, especialmente de parte de los huarpes (Escolar, 2007) y del apoyo de distintos actores sociales.

Así es como las políticas implementadas por el Estado Neoliberal generó un efecto contrario pues los indígenas sanjuaninos no se debilitaron sino que se revitalizaron produciéndose la huarpización (Escolar, 2007). Esto significó la toma de conciencia de puesteros y trabajadores rurales de que se era indígena y que debían organizarse para defender los territorios. El pueblo diaguita también se sumó a este proceso de auto-reconocimiento y reclamó el cuidado de sus recursos naturales como herencia ancestral (Escolar, 2007).

Este proceso de auto-reconocimiento no se dio de manera aislada sino que respondió a un proceso nacional siendo reforzado con la reforma de la Constitución Nacional de 1994 donde se incorporó el artículo 75, inciso 17 quien estableció: “Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos”. El Estado escribió públicamente que recordaba la existencia de pueblos indígenas, así la memoria custodiada por las mujeres históricamente, se mudó del enunciado a la enunciación. Cuidadoras de los niños y niñas cuando los hombres era trasladados a Chile, o bien morían en batalla contra el blanco o al servicio de este, fue quien transmitió la cultura indígenas en la intimidad del hogar a través de la oralidad, actividad que pasó a ser fundamental para mantener los saberes y las prácticas ancestrales. He aquí la importancia del modo y el medio de transmisión del pasado, construyendo memoria o no en las generaciones más jóvenes. El relato del pasado encontró eco en un escenario político y social distinto, situando a los sujetos en un determinado lugar del escenario social cotidiano de distintas instituciones, especialmente las educativas. Estas comenzaron a recuperar la memoria colectiva de los pueblos indígenas, pues lo que se decía cobró sentido para quienes se autoreconocían o no indígenas.

#### *Estado Neo Progresista/Desarrollista (Siglo XX)*

El Estado Neoliberal comenzó a agotarse luego de casi 10 años presente en Argentina, esto se percibió en los niveles social, político y económico. La consecuencia fue el incremento de la pobreza estructural y la reducción de la clase media.

En diciembre de 2001, con el Dr. Fernando De la Rúa en la presidencia, se produjo en el país un estallido social que culminó con la renuncia del entonces primer mandatario. A continuación de esta crisis política institucional se sucedió el paso de cinco presidentes emergentes del Senado de la Nación. Tras el llamado a elecciones el Dr. Néstor Kirchner dio inicio a un nuevo tipo de Estado, el Neo Progresista/Desarrollista, con rasgos neoliberales, aunque menos radical a la hora de diseñar e implementar las políticas de Estado.

En este marco político, se estableció una estrecha y sólida vinculación con los países de Centro y Latinoamérica, mientras que con Norteamérica, Europa y los países asiáticos las relaciones solo se limitaron a ciertos acuerdos económicos.

En ese marco, se destacaron medidas internacionales como el desendeudamiento económico del FMI y del Club de Paris, el fortalecimiento del Mercosur a través de la creación del bloque de UNASUR (Unión de Naciones Suramericanas) en el que se priorizó el fortalecimiento del diálogo político que contribuyó a la cooperación económica y comercial entre los países sudamericanos. Además, se creó la CELAC (Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños) con el objetivo de impulsar la agenda latinoamericana y caribeña y así posicionar a la región en temas globales (Chacoma y

Martínez, 2015). Se produjo una alineación estratégica económica y cultural regional lo que permitió el rechazo al Acuerdo de Libre Comercio de América (ALCA), dejando sentado explícitamente la adopción de una economía proteccionista.

La aplicación de estas políticas económicas generó impacto en el interior del país. Una de las principales características fue el diseño e implementación de un plan de recuperación de la estructura productiva interna.

Asimismo, se implementaron políticas de Estado tendientes a lograr la inclusión social de los sectores socialmente vulnerables, entre ellos los pueblos indígenas. Esto no se logró pues no se alcanzó las políticas sólo alcanzaron soluciones momentáneas, ya que no lograron solucionar las problemáticas estructurales generadas por el Estado Neoliberal (Valko, 2010).

En este escenario la educación pasó a ser una herramienta central para la consolidación de políticas interculturales en todos los niveles educativos siendo uno de los objetivos fundamentales el de promover el auto-reconocimiento indígena. Prueba de ello lo es la Ley de Educación Nacional N° 26.206 quien establece que la Educación Intercultural Bilingüe -EIB- constituye una de las ocho modalidades del sistema educativo. ES en este marco donde se implementó la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el nivel educativo primario lo que permitió la distribución de becas en el nivel secundario y superior para asegurar el ingreso económico de los estudiantes.

En el Nivel Superior de Formación Docente dos políticas educativas a nivel nacional y provincial, se implementaron; la de estímulo económico y la de becas para estudiantes de pueblos indígenas. La primera benefició a los estudiantes de carreras docentes con condiciones sociales y económicas desfavorables. La segunda política fue destinada a los estudiantes que se autoreconocían como indígenas y que contaran con antecedentes de su origen étnico, el cual fue evaluado por una autoridad de comunidad originaria. El objetivo fue promover la reconstrucción de la memoria del ser indígena que permitiera la re-etnización, el auto-reconocimiento de estudiantes de los distintos ISFD, en pos de formar futuros docentes de origen indígena. Esto último se consideró central para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la diversidad cultural y alcanzar la interculturalidad (MECyT, 2007).

### **Análisis: lazos entre la teoría-episteme y la evidencia empírica**

A continuación se explicitan distintas categorías y sub-categorías emergentes de las entrevistas realizadas a estudiantes de cuatro ISFD y de la UNSJ en San Juan, en el marco de la investigación del proceso de construcción de desmemoria y de memoria del ser indígena; a saber:

Categoría A- Auto-reconocimiento indígena por relato familiar: Esta categoría se sustenta en el sujeto se auto-reconoce porque considera verdadero lo relatado por algún integrante, o todos los integrantes, del núcleo familiar más próximo. Cabe destacar que la proximidad entre los sujetos, le otorgan al relato un valor de verdad incuestionable. De esta categoría, se constituyeron las siguientes sub-categorías, a las cuales se le sumaran algunas expresiones:

Sub-Categoría A.1. Auto-reconocimiento indígena significativa por relato familiar: Este tipo de auto-reconocimiento se sustenta en lo que Kaliman (2013) denomina subjetividades sintonizadas, es decir la coincidencia o correspondencia con sentimientos, emociones, ideas, adhesiones, opiniones y valoraciones que moviliza al sujeto internamente para re-subjetivizar, re- aprender su identidad étnica.

*Estudiantes de los ISFD:*

E.018. (Solo Huarpe): “Me auto reconozco 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 por lógica yo soy como ellos indígena. De ahí vengo y hago mis cosas para fortalecer mi identidad, lo digo a quién creo que corresponde decirlo, y debo reconocer que desde el Estado se fomenta el auto reconocimiento”.

*Estudiantes de los UNSJ:*

E.039. (Huarpe-Sawa): “Porque mi abuela materna me contó sobre mi descendencia, sobre lo que ella sabía de la historia indígena, mi papá es indígena yo también. Aprendo sobre lo que es ser indígena porque desde la educación hoy ayudan y me gusta lo valoro”.

Las expresiones manifiestan la presencia de un proceso de construcción de la memoria de forma explícita de la identidad pues siempre se le ha dicho al sujeto cuál es su origen, interiorizándolo valorándolo, es decir que lo habría significado a través de tiempo. En contraposición con esta manera de transmisión de la identidad, se observa un proceso de construcción de la memoria de forma implícita; es decir que al sujeto se le han transmitido saberes, prácticas, conocimientos, habilidades sin fundamentar que lo aprendido sería parte de un origen étnico que desconoce. Es entonces como aquí las prácticas comunicativas de los mayores sobre el origen, se materializan tomando “la forma de “huellas mentales” (Kaliman, 2013: 52), de allí que se sabe y se hace ciertas cosas, pero sin conocer el fundamento de por qué se saben o se hacen. Esto último se observa en las siguientes expresiones:

*Estudiantes de los ISFD:*

E.007. (Solo Huarpe): “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”.

*Estudiantes de los UNSJ:*

E.016. (Huarpe): “Soy huarpe por mis antepasados, sé cosas que el resto no sabe. Por ejemplo curar algunas cosas con yuyos. Se cosas, hacer arte con la naturaleza. Muchos no se dan idea yo apenas veo algo ahí sé que puedo hacer. Sé leer el cielo y que traerá cada señal que en él está. Tengo también la beca que me ayuda a fortalecer mi origen”.

Sub-categoría A.2. Auto-reconocimiento indígena estigmatizante por relato familiar: Est auto-reconocimiento se construye en relación a esquemas interpretativos y valorativos transmitidos por el grupo social primario (familia) y secundario, que según Kaliman (2013) pone en evidencia la ienidad que se posee, delatando su origen étnico.

*Estudiantes de los UNSJ:*

E.007. (Sólo Huarpe): “En primera instancia siempre me resultó diferente mi apellido, que es Liquitay y en algún momento de la secundaria lo relacioné con lo indígena. Es complicado ser indígena, sobre todo descubrirlo...es muy, muy difícil. Se mueven muchas cosas, ya no sos lo que pensabas, tenes una historia distinta de dolor”.

Aquí el ser indígena para el estudiante es un estigma, una marca social, una carga, lo que responde a un proceso histórico en el que poseer un origen étnico fue estar condenado a la muerte. Acá se es indígena porque le han relatado, le han contado su origen, no generando sentimiento de orgullo sino un estigma; es una identidad social, construida y aprendida predisponiendo a reconocer situaciones y acciones discriminatorias. Esto se corresponde con las siguientes expresiones:

*Estudiantes de los ISFD:*

E.043. (Huarpe-Sawa): “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”

De las expresiones aquí citadas se puede inferir que el origen étnico todavía arrastra hoy los “imperativos raciales y culturales indígenas que los anclan en el atraso y la indolencia.” (Escolar, 2007: 170), perdurando así en el imaginario colectivo la concepción de raza. Esto

último implica la necesidad imperiosa de sacarse esas marcas fenotípicas (Escolar, et al.); ese origen que no se pidió tener pero que está en los cuerpos y que delata.

Sub-categoría A.3. Auto-reconocimiento indígena indiferente por relato familiar: Aquí el estudiante, a quien se le relata su origen étnico, no le interesa, no siente inclinación alguna para adherir o rechazar al mismo. Esto respondería al proceso de desascripción indígena y a la presencia de una conciencia asimilacionista, que permitió la aculturación.

*Estudiantes de los ISFD:*

E.006. (Sawa): “Mi familia tiene indios en la familia, y viste que desde hace poco, buenos unos años el gobierno te ayuda a que te identifiques y bueno. Además nuestro país estuvo poblado por ellos inicialmente y supongo que mis raíces deben estar en los primeros habitantes de los Pueblos Aborígenes. Soy qué voy a hacer no sé en qué te ayuda o no, pero soy listooooo”.

*Estudiantes de los UNSJ:*

E.015. (Huarpe-Guaquinchay): “Porque mi madre siempre nos dijo que nuestra bisabuela tenía sangre indígena, por ende siempre supe que era descendiente de huarpes, pero nada más. Se mis orígenes nada más. Me da lo mismo porque soy igual a otros y bueno nada más”.

Se infiere que ambos estudiantes depositan externamente a él el origen indígena, prevaleciendo la idea de que se es esto por otro que no es él. Esto último implicaría un proceso de construcción de la memoria, la cual le es indiferente al momento de interpretar el pasado y el presente étnico del que se es descendiente. Aquí no se niega que se posee un origen étnico, pero sí se remarca que es sólo por herencia, todo ello en el marco de una política nacional que fomenta el auto reconocimiento.

Categoría B- Auto-reconocimiento indígena emergente: esta se refiere a la presencia de un auto-reconocimiento indígena emergente no como una condición de nacimiento por estar ausente sino que responde a un escenario político, social y cultural que promueve la construcción de un proceso de memoria del ser indígena. Para ello se habría logrado sistematizar los conocimientos dispersos (fragmentados, contados o callados por partes) sobre el verdadero origen del que se es parte y no se sabía.

Sub-Categoría B.1- Auto-reconocimiento indígena significativa emergente: se refiere a la valoración que se hace sobre el origen étnico que se posee a través de la construcción de conexiones de sentidos con el pasado, que permiten la construcción de la memoria, lo que se observa en las siguientes expresiones:

*Estudiantes de los ISFD:*

E.001. (Huarpe-Sawa): “indagué el origen de mi apellido cuando llegó la posibilidad de tener el estímulo económico, pero yo muy en el fondo siempre quise saber porque mi apellido no es González este no es el propio porque fue cambiado, lo decían en mi familia y luego de preguntar mi abuela me contó que era huarpe y de ella era de la Comunidad Sawa y que este apellido no es el nuestro, se cambió, no recuerda el propio. Entonces el Cacique me entrevistó y sí soy. Reconocerse es difícil pero hay que hacerlo, hoy participo de las actividades cuando puedo de la Comunidad Sawa”.

*Estudiantes de los UNSJ:*

E.020. (Huarpe): “A partir del comentario de mi familia, ellos contaron siempre en casa. Mi apellido lo dice es re indígena, soy consciente de lo que traigo conmigo a mis espaldas una historia de dolor, aunque en casa no contaron todo acá en la Universidad hoy puedes escuchar campanas desde todos lados, pero yo sé de dónde vengo y qué lugar me dio la sociedad en la historia y sé a dónde puedo llegar”.

De lo expresado se infiere un importante impacto social, político y cultural de algunas de las políticas del Estado de Conquista y el Estado de Expropiación para con los indígenas, lo cual no se da solo en la memoria de los cuerpos y de la mente del sujeto indígena sino en la denominación e inscripción legal de registros institucionales. Esto se observa cuando los estudiantes entrevistados reconocen el proceso histórico que implicó el cambio de apellido indígena por el del encomendero. En lo que respecta a la indagación que los estudiantes de la UNSJ hicieron sobre su origen étnico, la misma no responde a una política educativa específicamente centrada en un beneficio económico, por lo que es de remarcar la importancia que las políticas diversas han promovido la búsqueda de la identidad.

Sub-categoría B.2- Auto-reconocimiento indígena estigmatizante emergente: Hace referencia a la forma de enunciarse históricamente como indígena, lo cual posee correspondencia con la “experiencia traumática que constituye su minoridad” (Bhabha, 2013: 13) en el pasado y en el presente. Esto último sustentado en la discriminación, segregación y el peligro de perder la vida, condiciones que son heredadas, lo que se observa en las siguientes expresiones:

*Estudiantes de los ISFD:*

E.031. (Solo Huarpe): “Soy huarpe porque lo descubrí en el Instituto, yo no sabía nada. La beca me ayudó a buscar. Mi familia no quería decirlo por vergüenza, pero lo averigüé bien pregunté a mis abuelos y bueno salí que era indígena. No tengo que gritarlo, ni contarle

a todo el mundo. ¿Para qué? Se te burlan, te piden ahí nomás que hables en tu lengua, que sepas todo. Te prueban”

Aquí se puede observar la trascendencia histórica del sometimiento hacia los pueblos indígenas vivenciados durante la conformación de los Estados Nacionales, experiencia que parece todavía prevalecer en la memoria de los sujetos mayores de las familias que se auto-reconocen indígenas, haciéndose extensiva a las generaciones más jóvenes.

Sub-Categoría B.3- Auto-reconocimiento indígena indiferente emergente: Aquí el origen étnico es transmitido solo como un dato a-histórico, del cual se extrae toda posible significación, aprendiendo a ser indiferente ante la misma. De allí que se construye la idea de que no es bueno ser indígena en ningún tiempo, aun en aquel que parezca favorecer el proceso de readscripción. Esto se infiere de las siguientes expresiones:

*Estudiantes de los ISFD:*

E.035. (Huarpe-Sawa): “Me enteré por el tema de la beca que era indígena Debía buscar mi historia y fui preguntando despacio y con tiempo a mis padres. Así fui sabiendo de dónde vengo. Descubrí mi origen étnico y bueno ya está. Nada para decir, solo eso”

*Estudiantes de los UNSJ:*

E.018. (Huarpe): “Porque mi familia es descendiente de la Comunidad Huarpe, lo sé porque me lo contaron pero no me afectó ni me benefició en nada, sigo igual yo”

En las expresiones citadas se observa el desprendimiento del origen étnico por parte de ambos grupos de estudiantes; lo que implica la deshistorización de los procesos constitutivos del ser indígena por lo cual se desentiende de los mismos, el proceso de desmemoria no ha logrado ser interpelado. Esto, se corresponde con la presencia de un patrón de dominación colonial que permanece en las lógicas sociales de la identidad nacional.

## **Conclusiones**

Hoy las “identidades clandestinas” (Bartolomé, 2003) de los Estados de Conquista, Expropiación y de Bienestar han cobrado voz y la han levantado desde el Estado Neoliberal y Progresista, a través de quienes se autoreconocen indígenas en la educación superior. El auto-reconocimiento indígena de jóvenes en los ISFD y de la UNSJ ha incomodado la escena escolar cotidiana en los ISFD y en la UNSJ, pues la re-etnización indígena implica la formación de un sujeto re-situado de forma personal y colectiva, a través de la esencia corpórea y subjetiva sustentada en una memoria reconstituida pregnada por experiencias

de dominación que hoy comienzan a permitir que el enunciado de lo que se fue, se mude a la enunciación diciéndose lo que se es, indígena.

Dicho proceso, implica la necesidad de comenzar a contemplar con el mismo valor las tensiones y posiciones del Estado y de los pueblos indígenas en torno a la desmemoria y memoria del ser indígena, no sólo para acordar, sino también para disentir, lo que llevará a iniciar prácticas que permitan deconstruir y reconstruir la y las historias de los pueblos que se supieron ser.

### **Referencias bibliográficas**

- Bartolomé, M. (1997). *Autonomías étnicas y articulación social en América Latina*, Instituto Nacional de Antropología e Historia. México (Inédito).
- Bhabha, H. (2013). *Nuevas Minorías, Nuevos Derechos. Notas sobre cosmopolitismos vernáculos*. : Siglo Veintiuno.
- Escolar, D. (2007). *Los dones étnicos de la Nación. Identidades huarpe y modos de producción de soberanía en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo Libros
- Kaliman, R. (2013). *Sociología de las Identidades. Conceptos para el estudio de la reproducción y la transformación cultural*. Córdoba: Editorial Universitaria.
- Tornello, J. et al. (2011). *Introducción al Millcayac idioma de los huarpes de Mendoza*. Mendoza: Zeta Editores.