

# Juventudes Indígenas

## Estudos interdisciplinares, saberes interculturais Conexões entre Brasil e México

Assis da Costa Oliveira

Lucia Helena Rangel

*Organizadores*



# Juventudes Indígenas

## Estudos interdisciplinares, saberes interculturais Conexões entre Brasil e México

Assis da Costa Oliveira  
Lucia Helena Rangel

*Organizadores*

Rio de Janeiro, 2017



© Assis da Costa Oliveira e Lucia Helena Rangel /E-papers Serviços Editoriais Ltda., 2017.  
Todos os direitos reservados a Assis da Costa Oliveira e Lucia Helena Rangel /E-papers  
Serviços Editoriais Ltda. É proibida a reprodução ou transmissão desta obra, ou parte dela,  
por qualquer meio, sem a prévia autorização dos editores.  
Impresso no Brasil.

ISBN 978-85-7650-560-0

*Revisão*

Rodrigo Reis

*Diagramação*

Amanda Julião

*Ilustração de capa*

Edgar Corrêa Kanaykō

*Conselho editorial*

Prof. Dr. Alexandre Bernardino Costa  
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Ana Lia Vanderlei de Almeida  
Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr. Antônio Carlos de Souza Lima  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Clarice Cohn  
Universidade Federal de São Carlos

Prof. Dr. Diego Augusto Diehl  
Universidade Federal de Goiás

Profa. Dra. Ilana Lemos Paiva  
Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte

Profa. Dra. Jane Felipe Beltrão  
Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Paula Mendes Lacerda  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Ricardo Prestes Pazello  
Universidade Federal do Paraná

Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage  
Universidade Federal do Pará

Esta publicação encontra-se à venda no site da  
Editora E-papers  
<http://www.e-papers.com.br>  
E-papers Serviços Editoriais Ltda.  
Av. das Américas, 3200, bl. 1, sala 138  
Barra da Tijuca – Rio de Janeiro  
CEP 22640-102  
Rio de Janeiro, Brasil

CIP-Brasil. Catalogação na fonte  
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

---

J98

Juventudes indígenas [recurso eletrônico] : estudos interdisciplinares, saberes  
interculturais : conexões entre Brasil e México / organização Assis da Costa Oliveira,  
Lucia Helena Rangel. - 1. ed. - Rio de Janeiro : E-papers, 2017.

recurso digital ; 5 MB / Formato: epdf / Requisitos do sistema: adobe acrobat  
reader

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7650-560-0 (recurso eletrônico)

1. Índios do Brasil - Aspectos sociais. 2. Índios do Brasil - Trato. 3. Livros eletrôni-  
cos. I. Oliveira, Assis da Costa. II. Rangel, Lucia Helena.

17-44071

CDD: 980.41

CDU: 94(=87)(81)

---

# Sumário

Prefácio <i>Gersem Baniwa</i>	5
Introdução: juventudes indígenas entre visibilidades e indagações <i>Assis da Costa Oliveira</i> <i>Lucia Helena Rangel</i>	13
PARTE I	
CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS, MOBILIZAÇÕES SOCIAIS E DIREITOS HUMANOS	
México: “Jóvenes indígenas”, flujos étnicos contemporáneos y giros epistémicos <i>Maritza Urteaga Castro Pozo</i>	25
Mobilização social de jovens indígenas e a construção intercultural dos direitos da juventude no Brasil <i>Assis da Costa Oliveira</i>	53
Ser joven indígena en Chiapas: prácticas juveniles entre tzeltales y tzotziles <i>Tania Cruz Salazar</i>	78
Articulação política e participação juvenil indígena em contextos urbanos <i>Lucia Helena Rangel</i>	109
Jóvenes indígenas migrantes: apropiación del espacio público en la Ciudad de México <i>Marcela Meneses Reyes</i> <i>Jahel López Guerrero</i>	125
Povos indígenas, juventude e direitos violados na Amazônia brasileira <i>Délvio Firma Alves</i>	142
Os desafios de ser uma liderança jovem indígena <i>Káhu Pataxó</i>	154
Juventude indígena: fluidez e experimentação <i>Bruno Pacheco de Oliveira</i>	160

PARTE II  
UNIVERSIDADE, INTERCULTURALIDADE E JOVENS (ESTUDANTES) INDÍGENAS

Trayectorias escolares de migrantes indígenas en la Zona Metropolitana de Guadalajara, México: el recorrido hacia la universidad	176
<i>Ivette Flores Laffont</i>	
Construindo-se universitário(a): uma análise das redes de significação no acesso ao ensino superior por jovens Pataxó	194
<i>Paulo de Tássio Borges da Silva</i>	
Um pé na aldeia, um pé no mundo: jovens indígenas e o contexto universitário	208
<i>Iclícia Viana</i>	
<i>Edgar Corrêa Kanaykō</i>	
<i>Ana UglôPatté</i>	
<i>Kátia Maheirie</i>	
Voces Universitarias: trayectorias, logros y retos en el Occidente de México	224
<i>Lisbeth Bonilla</i>	
<i>Ana García Cortéz</i>	
<i>Isaura García Hernández</i>	
<i>Antonio García Mijarez</i>	
<i>Marina Carrillo Díaz</i>	
<i>Tutupika Carrillo de la Cruz</i>	
<i>Maximino Muñoz de la Cruz</i>	
<i>Diana Negrín da Silva</i>	
Jovens lideranças indígenas do Amazonas: protagonismo e participação no Movimento de Estudantes Indígenas do Amazonas	250
<i>Marcos André Ferreira Estácio</i>	

# Prefácio

*Gersem Baniwa<sup>1</sup>*

É com imensa alegria que apresento a coletânea de artigos *Juventudes Indígenas: estudos interdisciplinares, saberes interculturais – conexões entre Brasil e México*, organizada por Assis da Costa Oliveira e Lucia Helena Rangel, resultado de estudos, pesquisas e vivências de indígenas e não indígenas.

A coletânea vem numa hora oportuna e estratégica para nos estimular a (re)pensar nosso futuro a partir do que as juventudes indígenas no Brasil e no México estão pensando sobre si e sobre o mundo em um período tão conturbado da história humana, com muitos maus exemplos das gerações atuais. No Brasil, estamos indignados com o péssimo exemplo das classes política e empresarial, profundamente corruptas, que mergulharam o país em uma profunda crise moral, ética e espiritual sem precedentes. No plano global, presenciamos o mau exemplo do capitalismo moderno desumano, injusto e violento que, além de escravizar, explorar, humilhar, tirar a dignidade e matar pessoas, torna cada dia mais insustentável a vida no planeta com a ganância, a vaidade e a obsessão pela riqueza de um reduzidíssimo grupo de pessoas que controla e concentra toda a limitada e frágil riqueza do nosso planeta em detrimento de bilhões de pessoas empobrecidas.

---

1 Índio Baniwa e, atualmente, professor adjunto da Faculdade de Educação e diretor de Políticas Afirmativas da Universidade Federal do Amazonas (Ufam). É graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (1995), mestre e doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (2006-2011). Recebeu Prêmio Capes de Tese 2012. Como liderança indígena militante, foi dirigente da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn), da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab) e diretor-presidente do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (Cinep). No campo profissional, foi professor indígena entre 1986 e 1988 na aldeia Carara-Poço; secretário municipal de Educação do município de São Gabriel da Cachoeira (AM) no período de 1997 a 1999; gerente do projeto demonstrativo dos povos indígenas no Ministério do Meio Ambiente no período de 2000 a 2004; perito local da Embaixada da Alemanha entre 2005 e 2006; conselheiro do Conselho Nacional de Educação no período de 2006 a 2008; e coordenador geral de educação escolar indígena do Ministério da Educação no período de 2008 a 2012. E-mail: gersem@terra.com.br.

Os povos indígenas formam o segmento social mais resistente às tentações do capitalismo selvagem. Resistem porque querem continuar vivendo sob os princípios e valores socioculturais, econômicos e espirituais herdados de seus ancestrais, fundamentados nos valores comunitários de solidariedade, partilha, reciprocidade, interdependência e organicidade cósmica. Seus modelos de vida tradicionais vivenciados nos tempos atuais, se não podem ou conseguem ser alternativas de vida à sociedade moderna, são experiências que podem ser referência e exemplo, inspirando pessoas e grupos a pensar que o capitalismo não precisa ser e não é a única forma possível para se existir e viver no mundo.

Os jovens indígenas de hoje precisam ser ainda mais resistentes do que as gerações anteriores para enfrentarem e sobreviverem à sofisticada e sistemática tentativa de negação e destruição das múltiplas identidades, das culturas, das tradições, dos valores e da socio-biodiversidade do planeta em nome de uma modernidade monocultural e universal. Não é nada fácil para os jovens resistirem às sedutoras tentações das facilidades apresentadas pela modernidade globalizante por meio do acesso às tecnologias, redes sociais virtuais, pesada carga de propagandas econômicas, religiosas, ideológicas e promessas existenciais de bem-estar, riqueza, sucesso profissional e pessoal e tantas outras promessas e sonhos irrealizáveis e inalcançáveis pela maioria esmagadora dos jovens indígenas, não por sua incapacidade cognitiva ou cultural, mas pelas regras excludentes e injustas do jogo do capitalismo, baseado fundamentalmente na profunda exploração, desigualdade e em processos de concorrência e seleção desleal e injusta do mercado. Se, por um lado, a juventude indígena é o segmento que apresenta maior potencial de aprendizagem e de construção de estratégias de resistência e de projetos de futuro, é também o segmento mais vulnerável aos bombardeios e impactos diários da mídia capitalista e da política neoliberal, ambos ilusórios e perversos.

Nossa aposta e nossa crença estão no potencial e na capacidade ativa, reativa, criativa, inquieta e revolucionária dos jovens que buscam (re)encontrar e nos (re)colocar nos caminhos da vida, dos valores, dos direitos humanos e da mãe natureza. Para isso, não basta apostar, torcer e acreditar, é necessário investir na formação integral e no empoderamento sociopolítico desses jovens desde a educação elementar, na família e na aldeia, até a formação escolar, técnica, universitária, sobretudo, em sólida formação política. Nesse sentido, o

que mais preocupa na atualidade é a ausência total de oportunidades para a formação política desses jovens. Há pelo menos duas décadas, venho defendendo a ideia de se pensar e construir uma Escola Indígena de Formação Política no Brasil, sem eco no movimento indígena nem no movimento indigenista. Sem uma escola de formação política para formar cidadãos indígenas conscientes de sua história, de sua condição e seu papel na história, fica difícil pensar indígenas e movimentos indígenas autônomos, protagonistas, sujeitos de suas histórias e de seus destinos.

Falo com orgulho que pertenço a uma geração de valorosos indígenas que cumpriu com muita dignidade, muito êxito e muito orgulho sua tarefa quando operou quase um milagre histórico, melhor dizendo, uma façanha heroica, digna dos nossos mais imponentes heróis míticos: a façanha da resistência, da sobrevivência física, cultural e espiritual e, sobretudo, a façanha ousada da conquista de direitos e de cidadania. Os jovens indígenas atuais não conseguem ter a mesma sensibilidade e dar a mesma importância a esse fenômeno de resistência e heroísmo, pois não viveram esse sentimento. Por isso deixo aqui o meu testemunho. É que minha geração de indígenas nasceu e cresceu sob as sombras e fantasmas do desaparecimento e extinção dos povos indígenas no Brasil. O Estado brasileiro chegou a projetar o último dia de existência indígena no país, que seria o dia de virada do atual milênio.

Mas, ao contrário dos planos do Estado e dos governos, as lideranças indígenas dessa época conduziram um processo doloroso, mas significante e heroico, ao resistir a essa tentativa de extinção e reverter a perspectiva histórica com o gradual, mas firme e crescente aumento demográfico dos povos indígenas, além de garantir direitos avançados na Constituição Federal de 1988 que consolidaram a nova perspectiva de continuidade histórica dos povos indígenas, física, cultural e etnicamente. Além disso, os povos indígenas conquistaram direitos importantes, como a capacidade civil para defender seus direitos, superando o longo período da famigerada cultura da tutela. Garantiram também o reconhecimento da plena cidadania, de suas formas próprias de organização social, suas tradições, culturas, suas línguas, seus conhecimentos e processos próprios de ensino-aprendizagem. E também a Constituição reconheceu os direitos dos povos indígenas sobre as suas terras tradicionais. Tudo isso abriu novos horizontes, principalmente no plano das possibilidades de retomarem às suas mãos os seus destinos e as suas histórias.

Mas diante desse cenário mais otimista, quais desafios e tarefas se apresentam às novas gerações de jovens indígenas?

Se coube à geração anterior, ainda na linha de frente da luta na atualidade, o mérito da resistência e da superação do fantasma do desaparecimento, da conquista dos direitos históricos na Constituição Federal de 1988, das conquistas importantes nas demarcações de terras indígenas nos últimos 20 anos, principalmente na Amazônia brasileira, e do (re)início das (re)elaborações dos planos etnoterritoriais coletivos de vida, cabe às novas gerações a defesa intransigente dos direitos conquistados, defesa e cuidado carinhoso das terras demarcadas, concluir os processos demarcatórios de terras ainda não concluídos, avançar na proteção e sustentabilidade das terras indígenas e na sustentabilidade econômica das aldeias e cuidar com carinho das nossas culturas, tradições, línguas, saberes, epistemologias e modos de vida, que são o nosso valor e nossas condições de existência e razões de ser, viver e conviver.

Estamos, portanto, vivendo um processo de transição entre gerações de indígenas. Uma geração que fez história e continuará na história e outra geração que precisa continuar essa história para também ficar nela. Por isso, é tão importante estudos, pesquisas e debates que tratem desses novos sujeitos, os jovens indígenas. Historicamente, a antropologia tem focado sua atenção nos velhos indígenas, tidos como detentores privilegiados de conhecimentos, razão pela qual são geralmente denominados sábios indígenas, como se os demais (adultos, jovens e crianças) não fossem também sábios. Isso tem colocado os jovens em um lugar de invisibilidade e praticamente sem voz. Sabemos que as coisas não são assim. Em nenhuma cultura do mundo ser velho significa garantia exclusiva de sabedoria ou ser jovem significa ausência ou menos sabedoria. Entre os povos indígenas, adolescentes aprendem muita coisa ainda muito cedo, em preparação aos ritos de passagem ou de iniciação, uma espécie de formatura ou celebração de compromisso com a vida comunitária, portanto, ingresso à vida adulta, com todas as consequentes responsabilidades sociais e pessoais. Na prática, isso significa que o jovem acumulou suficiente conhecimento e experiência para a vida pessoal, comunitária e cósmica.

Falar do jovem, ou, melhor que isso, deixar o jovem falar é muito importante, pois amplia o repertório de sujeitos do conhecimento e sujeitos políticos de transformação da sociedade. Isso fica ainda mais interessante em um contexto histórico como o nosso, quando parece

que os adultos e velhos estão moralmente decadentes, pelo menos os das classes política e empresarial, mas com responsabilidade indireta de toda a população brasileira, responsável pelas reiteradas eleições desses políticos. Dar voz aos jovens indígenas significa abrir possibilidades para novos ou outros conhecimentos e para novas e outras aprendizagens sobre o mundo e com o mundo e, com isso, construir outros caminhos e modos de vida.

Esta coletânea apresenta uma enorme e dupla importância: prática e simbólica. No plano prático, preenche uma lacuna histórica no tocante à disponibilização de uma obra que aborde as visões de mundo, os sonhos, as inquietações, as preocupações, as expectativas das juventudes indígenas de hoje, bem como os seus conhecimentos, as suas culturas, as suas tradições, as suas cosmologias, ontologias e epistemologias. Os artigos aqui organizados ganham qualidade e legitimidade indiscutível porque são elaborados pelos próprios indígenas, herdeiros e portadores diretos e vivos desses saberes à luz intercultural de produção acadêmica em diálogo com pesquisadores e estudiosos não indígenas do tema e da causa.

No plano simbólico, a importância da coletânea é ainda maior, na medida em que expressa uma histórica resistência etnocultural e ajuda a quebrar o longo e obscuro tempo de tutela cognitiva – imposta aos povos indígenas desde o início da colonização europeia que os impediu e proibiu de pensar, falar e tomar suas decisões. A obra é expressão mais forte de libertação das línguas, das vozes, dos pensamentos e das mentes indígenas. Não importa se estão escritos na língua do colonizador, pois tenho certeza de que as ideias, os pensamentos e os saberes foram construídos, pensados e organizados nas diferentes línguas e formas de comunicação dos indígenas.

Escrever e publicar livros e artigos, além de prático e simbólico, é também estratégico para divulgar os conhecimentos, as histórias e as culturas indígenas, neste caso, a partir das perspectivas das juventudes indígenas, em um mundo profundamente ignorante com relação às civilizações ameríndias milenares, o que gera toda sorte de discriminação, pré-conceito e racismo contra esses povos, afetando diretamente e fortemente as juventudes indígenas. Nesse sentido, a publicação, além de contribuir para a divulgação dos conhecimentos sobre as juventudes indígenas, ajuda também a desconstruir os falsos conhecimentos, aqueles inventados intencionalmente pelos colonizadores para denegrir e inferiorizar os povos indígenas, cujo objetivo foi justificar todo o processo de dominação e violência colonial.

Mas os conhecimentos organizados e disponibilizados não servem apenas para os não indígenas, são fundamentais também para as novas gerações de indígenas como motivação, inspiração, autoestima e referência identitária e de cidadania.

A coletânea nos brinda com a oportunidade de conhecer o que pensam e como pensam os jovens indígenas de hoje. Me faz emocionar, encorajar e me comprometer cada vez mais com a luta pela superação do colonialismo tutelar que tanto violou nossos direitos sagrados de pensar, falar, ouvir e nos comunicar com o mundo, com a natureza e com a vida. Tomara que mais e mais artigos e coletâneas sejam organizados, publicados e dedicados aos resistentes jovens indígenas de hoje, pois cada artigo significa um passo a mais na direção da (re)tomada da autonomia e da liberdade de pensamento, de voz e de tomada de decisões.

Os artigos aqui organizados tratam do dia a dia dos jovens indígenas, de seus sonhos, de suas utopias, de seus fazeres, de suas esperanças, de seus modos de viver e de se relacionar entre si e com o mundo, de suas cosmovisões que orientam suas atitudes e suas práticas morais, éticas e espirituais. Tratam dos seus diferentes mundos. Um mundo singular, mas experimentado e vivenciado por tantos e diferentes modos. As histórias, os conhecimentos, as culturas, as tradições revelam a grandiosidade, a riqueza e a complexidade das civilizações humanas e societárias que as juventudes indígenas herdaram, desmentindo categoricamente a falsa visão colonial de que se tratavam de seres pouco humanos ou mesmo não humanos.

Os saberes tratados nos artigos desta coletânea revelam a profundidade das ciências indígenas construídas, aperfeiçoadas e refinadas ao longo de milhares de anos até chegar aos dias de hoje. Os conhecimentos e as culturas indígenas são, como todas as culturas humanas, dinâmicas, em constante transformação e aperfeiçoamento. Conceber as culturas indígenas como estáticas, paradas no tempo passado, é preconceito e racismo. O passado ancestral é referência, é memória, é guia orientador e patrimônio histórico-cultural que ajuda a pensar e construir o futuro. Assim, os povos indígenas de hoje, representados nesta coletânea pelos jovens indígenas, são do presente e do futuro, e lutam por um lugar no mundo para darem continuidade às civilizações iniciadas por seus valorosos e honrosos pais e ancestrais.

Ao entrarem em contato com outras culturas, as culturas indígenas vão absorvendo e se complementando umas com as outras, sempre em busca de melhores condições de vida, de maior harmonia

e equilíbrio da vida no mundo. Por isso os povos indígenas são os que mais praticam e vivem a interculturalidade, na medida em que nunca rejeitam ou perdem a oportunidade de aprender com outros povos e culturas. Do mesmo modo, não se negam a dar sua contribuição a partir de suas experiências de vida a outros povos e culturas, como fizeram, por exemplo, com os colonizadores europeus durante todo o processo colonial, infelizmente não reconhecido pela história oficial do Brasil. A essa capacidade aberta para a interaprendizagem colaborativa eu denomino filosofia de vida ameríndia baseada nos princípios existenciais da reciprocidade e complementaridade cósmica e ontológica. A cosmovisão em que o mundo ensina muita coisa a todo instante, basta estar atento e aberto a ele. O mundo não é nunca perfeito, completo e acabado. Cabe ao homem e aos outros seres a tarefa de ir completando, aperfeiçoando, melhorando e embelezando.

Nesta coletânea estão reunidos artigos de autoria indígena e não indígena que abordam diversos temas da vida cotidiana das juventudes indígenas. Da relação com o território, da economia tradicional, da educação e da saúde tradicional e moderna, das histórias, das culturas e tradições, da identidade, da alimentação, dos mitos. São histórias, culturas e saberes referenciados no passado ancestral, mas vivos e operantes no presente. Tais conhecimentos fazem parte de um complexo mundo de sistemas sociais pouco ou nada conhecidos pela sociedade nacional ou global contemporânea. Assim, é uma oportunidade para se conhecer mais e melhor não apenas as mazelas e os problemas vividos e enfrentados pelas juventudes indígenas de hoje, gerados principalmente pela violência e pelo racismo da sociedade moderna capitalista dominante, mas também suas potencialidades, capacidades, sonhos, utopias, interesses, desejos, direitos e esperanças.

Oxalá a sociedade nacional e, principalmente, a universidade aprenda a olhar para essas valiosas contribuições indígenas como uma oportunidade para ampliar seu acervo vivo de conhecimentos, assim como os indígenas têm ampliando os seus ao passar por ela. Sonho, um dia, a biomedicina aliada à medicina tradicional dos povos indígenas para ampliar nossa capacidade de compreensão, tratamento e cura de muitas doenças desconhecidas talvez por pura arrogância cultural e etnocentrismo eurocêntrico que a ciência carrega. Os jovens indígenas estão aprendendo muita coisa com os biomédicos. Mas os biomédicos também poderiam aprender muitas coisas com os indígenas. Por exemplo, como curar doenças da

alma, do espírito e as doenças da natureza, quando ela é maltratada, violentada e destruída. Para isso, o primeiro ensinamento é como adquirir sensibilidade humana e natural para se compreender, sentir e viver a natureza enquanto fonte de saúde e de vida, quando ela é compreendida, respeitada e valorizada reciprocamente. Devemos, então, perguntar quem na história atual é menos humano ou mesmo desumano?

Ao ler os artigos e concluir este prefácio, tive uma sensação de minha alma lavada ou, pelo menos, parte importante dela. Tive a grata oportunidade de mergulhar, ainda que superficialmente, nos diferentes mundos em que esses bravos parentes jovens indígenas e não indígenas vivem, resistem e nos quais constroem seus futuros, seus sonhos e suas realidades. Que maravilha perceber que outros mundos e outras vidas abundantes não apenas são possíveis, mas existem e são reais porque muitos de nossos povos e jovens indígenas vivem e festejam diariamente, por meio de rituais, essa abundância da vida.

Torço para que essa conquista se transforme em uma descoberta histórica e estratégica permanente dos jovens indígenas com relação ao poder, à força e à magia transformadora e revolucionária que o pensamento, a escrita, o livro e a leitura proporcionam ao abrir asas à imaginação, às utopias, aos novos sonhos, aos pensamentos, às ideias e aos saberes. A escrita em forma de livro é uma das poderosas armas de libertação do espírito humano e de superação da tutela cognitiva. Porque podem prender nossas mãos, nossas pernas, mas não nossa inteligência, nossas almas e nossos espíritos. Então, que nos armemos cada vez mais com essa arma para fortalecer e ampliar nossa resistência cultural e espiritual e avançar na direção da nossa autonomia étnica e cosmopolítica. Afinal de contas, independente do que pensam ou deixam de pensar de nós, somos humanos e cidadãos brasileiros de fato e de direito.

# Introdução: juventudes indígenas entre visibilidades e indagações

*Assis da Costa Oliveira  
Lucia Helena Rangel*

Juventudes e povos indígenas são termos cuja articulação semântica não pode ser assumida automaticamente para designar realidades, sujeitos e abordagens investigativas. Por um lado, essas categorias são instrumentos analíticos de classificação social surgidos no processo histórico da colonialidade/modernidade e, portanto, imersos em relações de poder que subjogaram, etiquetaram ou invisibilizaram os sujeitos definidos como jovens e/ou indígenas para estabelecer condições historicamente desfavoráveis de expressão dos seus modos de vida e de suas diversidades; por outro, são categorias que exigem um trabalho mais amplo de interseccionalidade das diferentes expressões identitárias dos sujeitos que são jovens e indígenas (articulação entre geração e etnicidade), mas também mulheres, estudantes, trabalhadores, artistas, gays, lésbicas, lideranças, migrantes, entre outros aspectos, em trajetórias de vida (individuais ou coletivas) marcadas por conflitos, intercâmbios e interpenetrações entre tradições e modernidades, entre espaços-tempos étnicos e não indígenas, entre escalas locais e globais de pertencimento e interação social.

Por isso, ao designar juventudes indígenas – no plural, posto que não existe uma única forma de “ser jovem indígena” –, está-se diante de uma miríade de expressões identitárias ainda pouco conhecidas pela academia e com muitas implicações entre os povos indígenas e o campo juvenil, mas que, e independente disso, carregam consigo maneiras de conceber realidades e vidas desde uma temporalidade no presente das relações e estruturas sociais – ainda que seja necessário compreender os fatores históricos de sua emergência e consolidação – para desencadear diversas interpelações a serem analisadas via estudos interdisciplinares e diálogos interculturais. E, concomitantemente, para o reconhecimento da presença de sujeitos que passam a se autodenominar jovens indígenas para interpelar os seus

grupos étnicos, a sociedade não indígena e os Estados nacionais para assegurar o tratamento adequado de suas vozes, ações e identidades.

Porém, se, em relação às crianças indígenas, as perguntas giram em torno das formas de concepção, cuidado e educação no contexto dos povos indígenas, com certo consenso prévio de que a categoria geracional está presente na totalidade dos grupos, para o campo de investigação das juventudes indígenas, o questionamento sobre a viabilidade existencial nos cenários culturais locais é uma interrogação necessária para elucidar as condições de produção do “ser jovem” nos ciclos de vida indígenas. Portanto, interroga-se: “se” e “como” são constituídas as juventudes entre os povos indígenas? E também o contrário: como a etnicidade é reconstruída a partir do marcador geracional juvenil e dos sujeitos que a mobilizam?

Com base em Silva e Nunes (2001), Pérez Ruiz (2011) e Urteaga e García (2015), especificamente nas indagações que estabelecem para o campo dos estudos das crianças indígenas no Brasil e dos jovens indígenas no México, é importante também problematizar: como vivem os/as jovens indígenas? Como se divertem? Quais são seus interesses? Sobre o que aprendem e como o fazem? Como ocupam seu tempo? Como participam das rotinas sociais de seus povos e da sociedade não indígena? Como estabelecem relações, tensões e mediações com os diferentes grupos geracionais dentro dos povos indígenas ou na sociedade não indígena? Como estruturam e participam das formas de organização locais e translocais de juventudes indígenas? Quais especificidades de juventudes estão se formando nos distintos povos indígenas? Quais são os impactos dessas definições locais sobre definições externas de juventude? Quais as percepções sociais dos povos indígenas – e dos diferentes segmentos que os compõe internamente – e de grupos sociais não indígenas sobre o segmento etário das juventudes indígenas? Quais elementos permitem designar alguém como jovem indígena? Como teorizam e atuam os jovens indígenas sobre suas práticas e condições sociais, culturais, políticas, econômicas, educacionais, entre outras? Qual a contribuição que os estudos sobre as juventudes nos povos indígenas podem trazer ao campo dos estudos e teorias geracionais e vice-versa? E, sobretudo, que relevância esses estudos terão para as vidas das juventudes indígenas e quais os “retornos” possíveis para os diferentes aspectos de suas realidades sociais individuais e coletivas?

Todas essas perguntas apontam para um horizonte de visibilidade de formas de construção sociocultural de sujeitos que rever-

beram em distintos aspectos dos povos indígenas, da sociedade não indígena e do Estado, desde a dimensão dos lugares que passam a ocupar no estrato social e ciclos de vida intraétnico até os cenários de migração rural-urbana, de reconstrução identitária ante os interfluxos de interação social e de mobilizações/ações sociais para acesso à educação escolar/universitária, aos meios de comunicação social, aos bens de consumo, a políticas públicas e direitos humanos. No âmago da questão, para reconhecimento das diversidades das maneiras de expressão das juventudes indígenas e valorização de suas vozes, ações e modos de vida.

### **A história de um livro e um livro de histórias**

No presente livro, intenta-se caminhar pelas veredas entreabertas das indagações indicadas anteriormente para descortinar realidades e perspectivas de entendimento das juventudes indígenas existentes no Brasil e no México, países que têm cenários acadêmicos semelhantes de “investigação tardia” sobre o universo dos usos e das apropriações da categoria juventude no contexto dos povos indígenas.

É também o encontro de pessoas indígenas e não indígenas (jovens ou não) interessadas na temática ocorrido por vias acadêmicas ou sociais entre os anos de 2015 e 2016 e que, ao final, logrou um objetivo maior do que o previamente estabelecido, isto é, a publicação deste livro.

Tudo começou com a estruturação do Grupo de Trabalho 14 – Juventudes Indígenas, coordenado por Lúcia Helena Rangel, como parte da programação do VI Simpósio Internacional Sobre a Juventude Brasileira – os Jovens e seus Outros, realizado entre os dias 10 e 12 de setembro de 2015 no Rio de Janeiro, Brasil. Nessa edição do evento, mais conhecido pela sigla Jubra, pela primeira vez se abriu um grupo de trabalho (GT) para apresentação de pesquisas específicas sobre as juventudes indígenas, o que oportunizou a reunião de pessoas e investigações que entrelaçavam a temática central com questões como educação escolar/universitária, guarda rural indígena, cinema, participação social, construções identitárias, memória e direitos humanos. Da reunião desses trabalhos, então no formato de resumos, surgiu o convite para que as autoras e os autores participassem da publicação do presente livro, ampliando o trabalho acadêmico apresentado no GT, ao qual a maior parte respondeu positivamente, compondo o grupo de participantes da publicação.

Por outro lado, entre os dias 16 e 19 de dezembro do mesmo ano de 2015, ocorreu a 3<sup>a</sup> Conferência Nacional da Juventude na cidade de Brasília, Brasil, na qual estiveram presentes dezenas de jovens indígenas na condição de delegados e delegadas e um dos organizadores deste livro, Assis da Costa Oliveira, na qualidade de ouvinte. Durante o evento, houve o estabelecimento de laços de convivência e diálogo entre tais sujeitos, resultando no convite expresso aos/as jovens indígenas ali presentes para que contribuíssem com a produção de textos para o livro. Dois deles, Délia Firmino Alves e Kâhu Pataxó, aceitaram e encaminharam seus artigos, que fazem parte da presente coletânea.

Por último, faltava estabelecer a conexão entre Brasil e México. Esta logrou êxito por conta da edição do Segundo Congreso Internacional Los Pueblos Indígenas de América Latina, siglos XIX-XXI – Avances, perspectivas y retos, realizado entre 20 e 24 de setembro de 2016 na cidade de Santa Rosa, Argentina, no qual houve a organização do simpósio 44 – Juventudes indígenas en América Latina: movilización, espacio y resistencia, coordenado por Tania Cruz Salazar, Diana Michelle Negrín da Silva e Marcela Meneses Reyes. A divulgação e posterior contato direto entre as coordenadoras do simpósio e os organizadores do livro também assegurou sua participação na presente publicação – assim como de seus orientandos e orientandas, entre os quais jovens indígenas, e de Ivette Flores Laffont, cuja intermediação devemos a Diana Negrín –, agregando ainda Maritza Urteaga Castro Pozo, participante do referido simpósio e que gentilmente concordou em contribuir no livro.

Explicada a engrenagem dos encontros dos sujeitos por trás da reunião dos artigos presentes na publicação, cabe-nos agora apresentá-los de forma resumida. Os trabalhos foram distribuídos em duas linhas específicas de abordagem investigativa das juventudes indígenas, aproximando artigos com temas semelhantes e mesclando as análises empreendidas no texto brasileiro e mexicano.

Na Parte 1, denominada Construções Identitárias, Mobilizações Sociais e Direitos Humanos, encontram-se artigos que problematizam os usos e as definições da categoria juventude indígena, as distintas construções identitárias que os sujeitos fazem dela, bem como as estratégias de mobilização social e organização político-institucional das juventudes indígenas e as pautas de reivindicação por políticas públicas, direitos humanos e outras formas de intervenção socioestatal.

O primeiro artigo, escrito por Maritza Urteaga Castro Pozo, discute os momentos históricos do trabalho investigativo sobre os “jovens indígenas” – entre aspas mesmo – entre o último quartel do século XX e o início do século XXI no México. Segundo a autora, um primeiro grupo de investigações centrou-se na análise dos fatores de emergência da juventude entre povos indígenas, cujas ondas migratórias destacaram-se como uma das principais condições sociais de conformação da juventude em áreas rurais e nas cidades, atentando para as relações de subordinação e marginalização ocorridas nesses processos, assim como as construções identitárias e as ações sociais dos/das jovens indígenas migrantes.

No entanto, a autora indica que, na atualidade, ocorre um “giro epistêmico” sobre a compreensão das juventudes indígenas no México em função de seus deslocamentos territoriais estarem associados ao ingresso massivo em muitos espaços sociais anteriormente excluídos aos indígenas, como a educação, o consumo e os novos hábitos laborais, ocasionando, também, a tendência teórica de redefinir o conceito de migração pela noção de fluxos estruturados em relações fronteiriças reais e simbólicas.

A autora também ressalta a presença de novas abordagens metodológicas de investigação participativa entre antropólogos e os sujeitos pesquisados, associadas às novas perspectivas de análise sobre jovens indígenas a partir de outros marcadores sociais como gênero, classe, presença universitária, consumo, gostos musicais, sexualidade e tecnologias da informação, que não apenas conformam seus horizontes de vida, mas nos quais ensaiam modos “não convencionais” de situar a juventude como condição contemporânea da identidade étnica.

O segundo artigo, de Assis da Costa Oliveira, discute o processo de mobilização das juventudes indígenas por distintas agências sociais e estatais no Brasil ao longo da primeira década do século XXI, além do ativismo de jovens indígenas na criação de organizações políticas com recorte geracional em nível nacional e na gestão das demandas e legalidades que permeiam a constituição dos direitos da juventude indígena.

Por isso, o autor concebe a existência de um projeto intercultural dos direitos da juventude, de caráter inacabado, pautado no posicionamento do direito ao reconhecimento como fundamento ético-jurídico das bases normativas e na estruturação de três dimensões dos direitos pela ótica da juventude indígena: temas macrossociais

dos povos indígenas e a articulação com a temática juvenil; questões específicas das juventudes indígenas; e disputa pelo lugar da diversidade cultural indígena nos direitos da juventude como formulação mais profunda dos direitos da juventude indígena para o projeto político de sociedade que se deseja estabelecer.

O artigo seguinte, escrito por Tânia Cruz Salazar, analisa, com base em pesquisa desenvolvida na cidade de Chiapas, México, como os povos Tzeltales e Tzotziles constroem sentidos de juventudes. A autora discute como a categoria juventude promove uma mudança geracional guiada por modelos “modernos” do ser produtor, agricultor, tradutor e líder comunitário, transformando as dinâmicas culturais de transição à idade adulta entre as décadas de 1950 e 1990, com destaque para a insurgência do movimento zapatista de 1994 e a forma como a juventude participou de suas frentes de ações políticas.

Com base em relatos de vida, a autora analisa as mudanças e permanências culturais e as agências dos jovens em relação à escola, à militância e à migração. Também enfatiza que os modelos “modernos” de construção da identidade juvenil entre os povos Tzeltales e Tzotziles foram alicerçados em valores ligados à individualidade, ao consumo cultural e aos projetos pessoais que se sobrepuiseram às e conflitaram com dimensões coletivas e comunitárias dos grupos étnicos, alterando a maneira de simbolizar esse ciclo de vida nas gerações contemporâneas.

O quarto artigo da primeira seção, de autoria de Lucia Helena Rangel, problematiza a relação entre participação política e reivindicação de direitos pelos povos indígenas no Brasil com olhar atento à inserção das juventudes indígenas nos cenários políticos urbanos, dentre os quais os conselhos, as manifestações e as universidades. A autora traça um quadro histórico da relação entre povos indígenas e espaço urbano em que a reivindicação de direitos de acesso às políticas públicas é central no processo de adensamento populacional dos indígenas nas cidades, ainda que também marcada por diferentes formas de discriminação à sua condição indígena. Nisso, segundo a autora, os jovens indígenas têm uma contribuição dual, seja para desamarraar as barreiras de reconhecimentos identitários, seja para brecar alguns desses processos.

Nos espaços de participação política dos povos indígenas, a autora foca a dinâmica dos conselhos existentes no Brasil, especialmente o Conselho Estadual dos Povos Indígenas de São Paulo e o Conselho Municipal dos Povos Indígenas de São Paulo. Em ambos

os casos, analisa a estrutura organizativa dos espaços, assim como as conquistas e os dilemas relativos à garantia dos interesses e direitos indígenas nas relações desenvolvidas entre os representantes presentes nesses conselhos. Por outro lado, a autora aponta que, na última década, tem aumentado a participação de jovens indígenas em articulações políticas nos espaços urbanos, nitidamente devido ao suporte de conhecimentos apreendidos em suas inserções nas universidades, ainda que o desafio de formação de quadros de intelectuais indígenas permaneça vigente.

Na sequência, está o artigo escrito por Marcela Meneses Reyes e Jahel López Guerrero, com foco na compreensão das relações sociais que estabelecem os jovens indígenas migrantes com o espaço público na cidade do México, articulando distinções de gênero, classe social e etnia. Numa abordagem etnográfica, pesquisam grupos de jovens que se deslocam territorialmente devido às desigualdades estruturais que afetam os territórios rurais e que se reproduzem no espaço urbano, em que passam a trabalhar em condições de desvantagem, exploração e discriminação relacionadas às suas características identitárias.

Por outro lado, as autoras também analisam a produção de práticas sociais relativas às diversas estratégias para disputar ativamente a legitimidade da presença e participação indígena no espaço público, especialmente aos domingos, único dia da semana em que ocorre a mudança da rotina social dos indígenas, com a realização de reuniões, encontros e interações entre os jovens indígenas migrantes que tornam visíveis e buscam legitimar as diferenças culturais na cidade.

O sexto artigo, escrito por Délio Fírmio Alves, do povo Dessana, discute os desafios dos povos e das juventudes indígenas no contexto da Amazônia Legal brasileira. O autor problematiza a necessidade de pensar a categoria juventude como algo ainda em construção entre os povos indígenas e com uma diversidade de formas culturais de manifestação, assim como da não identificação dentro do ciclo de vidas de alguns povos indígenas.

Também avança no entendimento de que os povos e as juventudes indígenas devem ter respeitados seus direitos e assegurada a participação nos espaços de decisão de políticas públicas, programas e projetos. Posteriormente, apresenta uma série de dados estatísticos e demográficos para evidenciar o grau de vulnerabilização social dos jovens indígenas na Amazônia Legal, numa análise comparativa com o contexto nacional em que fica evidente que as vulnerabilida-

des que afetam os jovens indígenas estão associadas àquelas sofridas por seus povos.

O próximo trabalho, de Kâhu Pataxó, do povo Pataxó, discute, a partir de sua própria trajetória de vida, o percurso e os desafios que envolvem a construção ou o aprimoramento de ser “liderança jovem indígena”. De início, narra seu trabalho com as lideranças do povo Pataxó no escritório de atendimento comunitário e a decepção de não poder continuar nesse espaço, situação que o levou a se fortalecer em sua identidade étnica e, paralelamente, participar de vários eventos regionais, nacionais e internacionais, usando sempre a estratégia de, em cada evento, formar novas articulações com os participantes para potencializar a eficácia das denúncias de violação dos direitos indígenas e, particularmente, das condições adversas de vida dos jovens indígenas, como em relação à exploração sexual e à educação.

Com esse trabalho, Kâhu aborda a importância de assegurar a participação e o protagonismo da juventude indígena, tanto para que possa contribuir com as demandas estruturais dos povos indígenas quanto para que possa aprender e aprimorar sua condição de liderança indígena. O autor aborda reflexões sobre os ganhos e as dificuldades que a participação da juventude indígena acarreta nos eventos e nas articulações estruturadas.

O último artigo da Parte I, escrito por Bruno Pacheco de Oliveira, analisa as formas de apropriação, pelos jovens indígenas, das novas tecnologias de comunicação e da mobilização via redes sociais digitais, com foco na Rede de Juventude Indígena (Rejuind), página no Facebook da juventude indígena brasileira administrada pelos preceitos da quebra da hierarquia e da disseminação de informações pertinentes aos povos indígenas. O autor discute o desafio de compreender como o novo universo tecnológico comunicativo tem influído nos jovens indígenas, desde a contextualização mais ampla do estágio atual do capitalismo centrado na conversão de conhecimentos e informações como principais fontes de geração de valor e de homogeneidade cultural.

Nisso, analisa as ações virtuais da juventude indígena via Rejuind de modo a possibilitar o entendimento da forma como a mobilização em rede desses sujeitos estabelece inovações políticas, sociais e epistêmicas, assim como incentiva a juventude indígena a contribuir com o movimento indígena de maneira intergeracional.

Na segunda parte do livro, intitulada Universidade, Interculturalidade e Jovens (Estudantes) Indígenas, a presença de jovens indíge-

nas no papel de estudantes universitários é analisada em contextos sociais distintos para apontar os limites e possibilidades da disputa pelo projeto político-epistêmico da universidade e do conhecimento científico, ou seja, de compreender os caminhos (ainda tortuosos) da interculturalidade do saber e de como jovens indígenas têm se inserido e atuado em diferentes cenários acadêmicos.

O primeiro artigo da Parte II, escrito por Ivette Flores Laffont, analisa os distintos fatores que intervêm nas trajetórias de estudantes indígenas que migraram para a zona metropolitana de Guadalajara (ZMG), no México, e de que modo esses fatores determinam as condições de acesso e permanência na universidade. Entre os fatores, a autora destaca o papel decisivo do apoio da família extensa e das percepções e expectativas dos familiares sobre a escolarização dos jovens indígenas, assim como as condições econômicas para custear a estadia na universidade.

O fato de trabalhar com dados demográficos e qualitativos oportunizam à autora um conjunto de informações para depurar a constatação do crescimento do número de indígenas matriculados em escolas numa comparação entre as últimas décadas, mas também identificar a manutenção de modelos de educação escolar e universitária que não levam em consideração as especificidades étnicas, agregando a dificuldade de tratar a discriminação aos jovens indígenas que afeta a continuidade dos estudos e se prolonga para as oportunidades de atuação profissional.

O artigo seguinte, de autoria de Paulo de Tássio Borges da Silva, analisa as ações afirmativas universitárias para povos indígenas na Bahia e a construção identitária dos jovens Pataxó na relação com distintas redes de significação ou de etnopaisagem com base em trabalho etnográfico realizado com os Pataxó do Território Kaí-Pequi desde 2006. De início, aborda a trajetória das políticas afirmativas universitárias para povos indígenas no Brasil e, particularmente, na Bahia, com destaque para as licenciaturas interculturais e as cotas étnicas.

Porém, é a análise do tornar-se universitário que possibilita ao autor a identificação da etnopaisagem fundada na estruturação de novas territorialidades pelos jovens Pataxó ante o acesso à universidade, concebendo esse espaço como ponto de interculturalidade e de construção do “ser universitário” que contribui para a (re)elaboração da identidade étnica e a ressignificação da própria universidade.

O terceiro artigo, de autoria coletiva de Iclícia Viana, Edgar Corrêa Kanaykō, Ana UglōPatté – estes dois membros dos povos Xakriabá e Laklānō/Xokleng, respectivamente – e Kátia Maheirie, continua a problematização sobre as vivências de jovens indígenas de diferentes povos nos contextos universitários no Brasil, ressaltando o projeto coletivo de suas presenças nas universidades, assim como a análise da mobilização política empreendida pelos estudantes indígenas, especialmente no Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (Enei), imerso no contexto mais amplo de mobilizações históricas de lideranças e povos indígenas, assim contribuindo para a construção identitária do “ser jovem” e o descontinamento de outros modos socioculturais de vivenciar a juventude, estabelecer a relação intercultural entre diferentes culturas de conhecimentos e disputar a ocupação do território universitário.

O penúltimo artigo do livro, de autoria coletiva de Lisbeth Bonilla, Ana García Cortéz, Isaura García Hernández, Antonio García Mijarez, Marina Carrillo Díaz, Tutupika Carrillo de la Cruz, Maximino Muñoz de la Cruz e Diana Negrín da Silva, alguns deles membros de povos Mixteca e Wixárika, no México, apresenta o testemunho pessoal de parte dos autores – jovens indígenas universitários e/ou profissionais – sobre suas trajetórias escolares e o papel da universidade para a (re) construção de suas relações com seus povos, os sujeitos não indígenas, as identidades étnicas e as políticas universitárias nas cidades de Guadalajara e Tepic.

Os elementos comuns desses relatos são as dificuldades de continuidade da trajetória escolar devido ao racismo institucional e a questões econômicas, familiares, culturais e de gênero; os fatores que levam ao ocultamento ou à afirmação da identidade étnica no espaço acadêmico; as incertezas e expectativas quanto aos cursos a serem escolhidos e os cenários de atuação profissional; a importância das bolsas de permanência estudantil; as barreiras aos formandos indígenas para assegurar o primeiro emprego; e os ganhos individuais e coletivos obtidos com o engajamento em organizações de estudantes indígenas.

O último artigo da Parte II, de autoria de Marcos André Ferreira Estácio, discute as ressignificações da condição juvenil e as singularidades que constituem as juventudes indígenas e suas mobilizações político-organizacionais na defesa do direito à educação no estado do Amazonas, Brasil. De início, o autor analisa o processo político-normativo de construção da juventude como sujeito de direitos no

Brasil e, concomitantemente, o coteja às teorias sociológicas que problematizam a pluralidade de formas de “ser jovem”, o que perpassa diferentes sociedades e tempos históricos e se associa a marcadores de gênero, raça, cor, etnia, origem, condição social, entre outros.

Em seguida, discute a mobilização social das juventudes indígenas no Amazonas a partir da organização, das lutas e das reivindicações empreendidas pelo Movimento de Estudantes Indígenas do Amazonas, cujas ações coletivas foram cruciais para a conquista das cotas étnicas nas ações afirmativas de ingresso universitário da Universidade do Estado do Amazonas, ainda que a proposta normatizada pela Assembleia Legislativa do Amazonas tenha suprimido a reivindicação indígena para o atendimento da permanência estudantil indígena. Por outro lado, tais ações também foram relevantes para a afirmação e a mobilização de novos sujeitos políticos no âmbito do movimento indígena: jovens indígenas, na condição de estudantes universitários, conformando outras formas de relação com a política e entrelaçando a pauta educacional ao projeto de fortalecimento das lutas dos povos indígenas.

PARTE I

CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS,  
MOBILIZAÇÕES SOCIAIS E  
DIREITOS HUMANOS

# México: “Jóvenes indígenas”, flujos étnicos contemporáneos y giros epistémicos

*Maritza Urteaga Castro Pozo<sup>1</sup>*

En el último cuarto del siglo pasado los investigadores en juventud dieron cuenta de la inserción de México en los procesos de globalización dirigidos por políticas de corte neoliberal, del quiebre del modelo de desarrollo capitalista del siglo XX y de las profundas transformaciones en las instituciones modernas que produjeron a los jóvenes y un cambio en el sistema de referencia social. Se produjeron investigaciones e interpretaciones culturales sobre la condición juvenil en la contemporaneidad mexicana y encuestas nacionales y sectoriales sobre juventud, empleo, educación, nuevas tecnologías, etc. Con diferentes enfoques, los diagnósticos sobre la juventud mexicana de la última década revelaron contextos de inequidad y desigualdad estructural preocupantes en el sentido en que estrechan fuertemente las opciones que tienen los jóvenes para materializar sus procesos de autonomía.

La precaria relación de los jóvenes con el futuro de sus sociedades incentivó estudios que especificaron los distintos modos en que actores en condiciones semejantes se posicionaban en los conflictos, construyendo redes flexibles para trascender los condicionamientos estructurales. Los estudiosos de las juventudes problematizaron la categoría juventud como un conjunto situado de respuestas categóricas a las consecuencias de la globalización, a las reformas del mercado y a las nuevas mediaciones de la modernidad. Desde esas perspectivas, la profundización de las desigualdades sociales, la segmentación desigual de la población juvenil, la des-institucionalización y desafectación social de las nuevas generaciones, así como el ingreso de la informalidad, el crimen organizado y el narcotráfico

---

<sup>1</sup> Profesora Investigadora del Posgrado en Antropología Social de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, Ciudad de México. E-mail: maritzaurteaga@hotmail.com.

al tejido social y a las tramas de la cultura convertidos en estilos de vida (REGUILLO, 2010; CUBIDES, LAVERDE y VALDERRAMA, 1998; HOPENHAYN, 2004; PÉREZ ISLAS, 2002; PEREA, 2004), conforman entramados socioculturales actuales de (des)estructuración y reconstitución de los jóvenes contemporáneos.

Durante algunos años el debate en torno a la globalización se centró en las aristas más perversas de las transformaciones en curso. Martín Barbero (2012) resume el fin de este ciclo lanzando una visión diferente de este fenómeno: a la vez como perversidad y como posibilidad. Por un lado, fabula el proceso avasallador del mercado, implicando y produciendo aumento de la pobreza, desigualdad, desempleo crónico, desestructuración de relaciones fijas en la modernidad, etc. Pero la globalización representa también un conjunto extraordinario de posibilidades, cambios ahora posibles que se apoyan en hechos radicalmente nuevos con lo que el mapa de nuestras sociedades revela poblaciones tensionadas, desgarradas y movilizadas por grandes movimientos: las migraciones sociales, los flujos de mercancías y el ingreso de poblaciones nuevas al mercado y los flujos tecnoinformacionales. Por lo menos desde hace unos cuarenta años estas situaciones atraviesan la vida cotidiana de los pueblos indios rurales involucrando activamente a nuevos y antiguos actores en la creación de *espacios fronterizos* desde los cuales participan en la reconfiguración de los “paisajes étnicos” (APPADURAI, 2001) y en el diseño de “nuevas etnicidades” (BUCHOLTZ, 2002) en la contemporaneidad mexicana. La globalización afecta la organización social de los pueblos y comunidades mexicanas y el mismo quehacer antropológico. Analizar los constructos migración, etnicidad y jóvenes en su articulación en el siglo XXI implica proponer concepciones novedosas en torno a los mismos.

Uno de los sujetos sociales emergentes de las grandes transformaciones socioculturales de fines del siglo XX e inicios del XXI, son los denominados “jóvenes indígenas” o jóvenes de diferentes *etnias del desplazamiento*, partícipes principales de las grandes oleadas migratorias de fines del XX y que inauguran el siglo XXI. Los investigadores están de acuerdo en considerar *la migración* entre las tres situaciones más importantes que han hecho posible la producción de una nueva condición etaria – la juventud (y adolescencia) – en el ciclo de vida de la población indígena rural (URTEAGA, 2008; PÉREZ RUIZ, 2002a, 2006). La revisión de la literatura académica al respecto sugiere que en México, durante poco más de una década, el sujeto “jóvenes indíge-

nas” ha cobrado relevancia académica y social constituyéndose en un campo de investigación fresco y fértil en las ciencias sociales.

La juventud es una posición clave para comprender, desde la experiencia juvenil, el cambio cultural y social. Preguntarnos por las juventudes étnicas en la actualidad – por como entender su empoderamiento reciente en las oleadas migratorias, en su ingreso a las universidades, en la producción cultural y musical, en las pandillas, en el consumo, en los nuevos movimientos étnicos y sociales, etcétera –, es una pregunta por las estructuras y los procesos que en la actualidad condicionan las actuaciones de estos sujetos jóvenes, así como por sus prácticas y encuentros con la experiencia múltiple, fragmentaria, efímera, precaria y frágil de lo moderno. Estas situaciones complejas en las que están involucrados de manera experiencial y con mayor claridad los jóvenes indígenas, exigen a los investigadores desplazamientos hacia los lugares dónde se están produciendo nuevos y muy diferentes parámetros en la producción de la juventud, lo étnico y lo migrante; así como desplazamientos teóricos para entender la acción social, construir acercamientos distintos al objeto de estudio y levantar metodologías para “entender la complejidad de un mundo social donde las identificaciones múltiples (de los actores) son la norma y no excepción” (VILA, 2012, p. 167 y 169; AMIT TALAI, 1995).

En ese sentido, me sumo al giro teórico en curso para el abordaje de la edad y propongo pensarla no ya como un atributo de los sujetos sino como un clivaje que organiza las prácticas siempre entramado con otros (clase, migración, género, generación, nacionalidad, etcétera) y que emerge como preponderante en diversos contextos. Mi punto de mira se centra en la dimensión etaria operando como articuladora de posiciones en el marco de procesos (experiencias) migratorias y procesos de conformación de comunidades/identidades de diversa índole.

En México la articulación entre el sujeto joven/indígena y migrante ha tenido un discurrir investigativo que es necesario relevar y que aquí uso como bisagra (eje) temporo espacial para ubicar la emergencia del sujeto joven dentro-fuera y entre las etnias. En esta exposición – en la que haré uso de mi propia investigación y la de algunos otros investigadores–deseo marcar los saltos o desplazamientos a nivel de la investigación antropológica y subrayar en cada momento las preguntas que este sujeto en desplazamiento realiza a los investigadores, a fin de responder cómo se articulan lo étnico, lo migrante y lo juvenil.

## **De “territorio baldío” a las problemáticas juveniles étnicas contemporáneas**

En México, Maya Lorena Pérez Ruiz (2002a) identifica la presencia de una realidad juvenil en los pueblos o comunidades indígenas y, sobre todo, en las nuevas oleadas migratorias masivas enmarcadas en los procesos de globalización. Con ello apertura un campo problemático que ha pasado por varios momentos: desde la identificación de su invisibilidad (PÉREZ RUIZ, 2002a, 2008; URTEAGA, 2011), o supuesta inexistencia entre las etnias (FEIXA, 1998; URTEAGA, 2011); su posterior visibilización en las grandes transformaciones del último cuarto de siglo XX e inicios del XXI (URTEAGA, 2008, 2011) y el momento actual, su complejización teórica y metodológica ante la visible presencia y el (re)posicionamiento de los jóvenes indígenas en las grandes ciudades dentro y fuera del país, en los flujos migratorios contemporáneos, en la educación superior, en los fenómenos culturales y musicales y los movimientos sociales.

### **La apertura y el desarrollo del campo: los que se van**

Desde el inicio de este debate, juventud y migración se visibilizan el uno al otro. Los procesos de transformación socioestructurales y sus efectos en el campo mexicano, impulsan desde la antropología contemporánea exploraciones diferentes a un actor social identificado en los flujos migratorios a las ciudades mexicanas y fuera del país y por su ausencia en los pueblos, los jóvenes migrantes indígenas. Las cada vez más numerosas y copiosas olas migratorias fueron identificadas como uno de los condicionantes sociales más importantes de conformación de juventud en las áreas rurales e indígenas y en las ciudades. Lourdes Pacheco (2003) observaba que las bases materiales de arraigo en las comunidades de origen de los migrantes, cada vez más deterioradas, explicaban, de una u otra forma, la intensificación de los flujos de migrantes de zonas indígenas. La falta de tierra sumada a la escasez de tierras de buena calidad, por el acelerado deterioro ecológico de regiones enteras, son fenómenos que fueron afectando sobre todo a los más jóvenes –principal, aunque no exclusivamente, a los varones – que al ver con incertidumbre su futuro en el área rural, tendieron a migrar de manera estratégica hacia los centros urbanos y hacia las zonas de agricultura capitalista. Las zonas o regiones indígenas de mayor expulsión de sus jóvenes fueron aquellas en la que persisten condiciones de mayor exclusión de los índices

de bienestar social, entre los que están el acceso a la educación y al empleo. Pérez Ruiz (2002a), identifica además ciertas elaboraciones subjetivas de los jóvenes entre las causas de su migración, refiriéndose a la posición de poder que ocupan aún en la “jerarquía etaria” de sus comunidades:

[...] entre [los jóvenes] puede observarse también una búsqueda de cambio, mediante el cual quieren dejar atrás formas de vida tradicionales, que en muchas ocasiones incluyen la falta de espacios de participación política y social en sus regiones, donde está vigente aún una organización social que se rige por relaciones sociales en las que impera una rígida estratificación por sexo y edad, y en la que existen escasas posibilidades de movilidad y ascenso para los jóvenes (PÉREZ RUIZ, 2002a, p. 14).

Lourdes Pacheco (2002 y 2003) observa que una de las particularidades de ser joven rural en la actualidad es “asumir la aventura de la migración” a fin de concretar la “percepción subjetiva de éxito”. “Éxito” que en la nueva ruralidad mexicana está fundado en el consumo de productos que responden a nuevas necesidades (músicas, televisión, electrodomésticos). La cultura migrante, que los jóvenes indígenas han ayudado a crear con sus prácticas, marca la vida de los jóvenes rurales, tanto de los que se van como de los que se quedan; reconfigurando los acuerdos familiares y comunitarios en sus pueblos de origen. Jorge Meneses (2002) observa en Cieneguilla (Oaxaca) que la migración es un factor determinante en “la invención de juventud” y, más precisamente, es un detonante para la constitución de estilos juveniles.

En términos de retos teóricos, la antropología desplaza la mirada hacia los procesos de cambio e inconsistencia internas, los conflictos, las contradicciones y la movilidad de los sujetos étnicos contemporáneos. El objeto (de estudio) móvil, los jóvenes indígenas, impulsa a movernos más allá de los pueblos étnicos y a seguirlos para iluminar las nuevas circunstancias sociales y culturales que hacían posible esta realidad de la contemporaneidad mexicana. Un giro metodológico no menos importante es que se ingresan las experiencias, las voces y visiones de jóvenes, niñas y niños indios, reconociéndolos en su presente activamente comprometidos en la producción – adquisición y construcción – de un conocimiento de lo que ellos y ellas interpretan de la sociedad que les rodea (JAMES, 1995). Al dejar de excluirlos y dar cuenta de las experiencias de niños y jóvenes en la transición del

ciclo de vida, se les reconoce como protagonistas de este momento histórico. Este desplazamiento antropológico se observa en los planteamientos de los emergentes estudios sobre juventud indígena (ANGUIANO, 2002; CORNEJO, BELLÓN y SÁNCHEZ, 2008; GARCÍA MARTÍNEZ, 2003; MARTÍNEZ, 2002; MARTÍNEZ y DE LA PEÑA, 2004; MARTÍNEZ y ROJAS, 2005; MORA, DURÁN, CORONA y VEGA, 2004; MENESSES, 2002; OEMICHEN, 2003, 2006; ORTIZ, 2002; PACHECO, 1997, 2002, 2003; PÉREZ RUIZ, 2002a, 2002b, 2008; PÉREZ y ARIAS, 2006a, 2006b; URTEAGA, 2008, 2011). Una de las discusiones principales de ese momento gira en torno a la emergencia e invención de una categoría social nueva entre las etnias: la juventud. Dan cuenta analíticamente de: 1) la especificidad de la juventud formándose en los grupos étnicos, 2) las percepciones sociales indias en torno a este segmento etario y las percepciones de otros grupos e instituciones de la sociedad mexicana sobre estos jóvenes; y 3) a quiénes se empieza a denominar jóvenes en diferentes etnias y por quiénes está compuesta esta reciente categoría.

Estos estudios identificaron ciertas “condiciones sociales de producción” del sujeto joven rural migrante (URTEAGA, 2011), o las nuevas situaciones a las que se ven expuestos(as) bajo las profundas transformaciones económicas y sociales de los últimos treinta años en las regiones bajo estudio. Se identificaron cinco grandes transformaciones socioculturales estrechamente vinculadas que homologa a las condiciones sociales en la producción de este sujeto joven emergente: el peso demográfico de los jóvenes y las jóvenes en la sociedad mexicana (INEGI, 1990, 2000, 2005, 2010); el peso y la significación de los y las jóvenes mestizos e indígenas en las olas o flujos migratorios de fin de siglo XX a nivel local, nacional e internacional, y la importancia de estos actores en la construcción de la denominada *cultura migrante*; la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria en zonas y pueblos indios; la constante influencia de la televisión y la radio en los imaginarios y expectativas de vida de diversas poblaciones étnicas en zonas rurales como urbanas; y, el impacto del levantamiento zapatista entre los jóvenes indígenas. Los *actores* emergentes son *el(la) joven migrante indígena*, *el(la) joven estudiante indígena* (estudiantes secundarios, media superior y estudiantes universitarios), *los(las) jóvenes trabajadores (as)*, *los jóvenes solteros* que no migran y no estudian y *los profesionistas* (GARCÍA MARTÍNEZ, 2003; ORTIZ, 2002; PÉREZ RUIZ, 2002a; PÉREZ y ARIAS, 2006a, 2006b; MARTÍNEZ y ROJAS, 2005; CAÑAS, 2009; URTEAGA, 2011).

## **Los jóvenes, migrantes e indios en la ciudad: los que llegan**

Estudios sobre jóvenes indígenas en el espacio urbano focalizaron su atención en la exploración de la condición juvenil, en términos materiales como simbólicos. Maya Lorena Pérez Ruiz (2002a, 2002b, 2008) pregunta por *la especificidad juvenil migrante indígena en las ciudades* en el marco de los nuevos contextos de globalización y las re-configuraciones que se suscitan en torno a la identidad, migración y relaciones interétnicas. Identificados grandes núcleos de problemas a afrontar metodológicamente cuando se investiga quienes llegan y viven en las ciudades. El primero, *jóvenes, desigualdad y diversidad*, explica la gran variedad de jóvenes migrantes en las ciudades como una evidencia de la existencia de *diferenciaciones sociales* previas a la salida de los jóvenes de sus lugares de origen y de otras diferencias como las de género y generación, así como de los contextos personales, familiares y comunales que inciden en las decisiones de “quién, cómo, cuándo y hacia dónde se debe emigrar, así como el tipo de apoyos y facilidades con que contarán en el lugar de arribo” (PÉREZ RUIZ, 2002b, p. 17-18). El segundo, *ciudad, jóvenes y familia* identifica la tensión entre las expectativas citadinas de muchos de los jóvenes (la ciudad como ámbito menos prescriptivo y con posibilidades más amplias de elección en sus vidas) y la ciudad real con la que se encuentran (“ámbito agresivo, altamente competitivo y con un amplio margen para la delincuencia, la violencia, el racismo, la discriminación y... la confrontación étnica”), necesitando fortalecer sus vínculos familiares y comunitarios para poder *sobrevivir* (*Ibid.*).

Sobrevivencia o *supervivencia*, como observa Abelès (2012, p. 189-190), apunta a la relación de los sujetos con *el porvenir*, el cual aparece como una interrogante permanente y pertinente en situaciones en las que los factores de incertidumbre se multiplican. Para Abelès la supervivencia se asocia con el futuro y se caracteriza por una proyección en el porvenir. En situaciones como éstas “todo remite a la precariedad y a la incertidumbre de un futuro tal vez sin porvenir”, llevándonos a preguntar *cómo estos jóvenes conjuran la incertidumbre*. Desde los estudios en juventud, uno de los desafíos centrales entre los jóvenes mexicanos precarizados consiste en “‘reapropiarse’ o ‘reinscribir’ su biografía en contextos de ‘mayor estabilidad’, con (mínimas) certezas de lugar, lealtades, solidaridades, garantías y, especialmente, reconocimiento” (REGUILLO, 2010, p. 403). Parafraseando a la investigadora, pregunto ¿por dónde pasan hoy las agen-

cias juveniles de los actores indígenas migrantes que se desplazan entre contextos precarizados y desinstitucionalizados y simultáneamente llenos de nuevas posibilidades para mejorar sus vidas y las de su entorno? ¿Desde dónde elaboran y articulan sus afirmaciones en torno al “yo joven”?

Mi propia investigación sobre los jóvenes indígenas en la Ciudad de México (URTEAGA, 2008, 2011), tropezó con algunas respuestas en torno a las construcciones identitarias de estos actores. Al revelar las experiencias de los jóvenes indios en los nuevos y múltiples contextos de vida en los que se insertan, puso en evidencia el desvanecimiento/ desplazamiento de las fronteras o distinciones teóricas que colocaban de un lado a los indígenas y de otro a la sociedad mayor y la necesidad de reconocer teórica y políticamente el involucramiento activo de estos actores con el mundo contemporáneo. Esta realidad confronta la concepción clásica sobre las condiciones de producción de la alteridad en la antropología mexicana y apertura a la discusión sobre la complejidad de las interconexiones y flujos que construyen la diversidad cultural hoy en día. Encontré, por ejemplo, que a la diferencia étnica *se suman* las posiciones de migrantes y jóvenes como fuentes de discriminación, pero también como “posiciones de frontera” que permiten interactuar a los jóvenes en el espacio urbano con otros iguales – jóvenes y adultos – ampliando sus horizontes de lo humano. Encontré diversas posturas respecto a la experiencia de *ser joven indígena migrante en la ciudad*. Para una postura ser indígena era “igual de vulnerable que el ser de otra condición social, como ser ‘punketo’, ‘darketo’, ‘roquero’, etc.”, reivindicando así el otro aspecto de autoadscribirse indígena en la ciudad, “como ejercicio del derecho a la diferencia”.

Es hablar tu lengua sin avergonzarte de ello, es una identidad, un sentido de identidad, de pertenencia, una forma de ser, que necesariamente pueda ser que sea diferente.

Tenemos identidades múltiples, podemos estar en diversos espacios... el simple hecho de ser indígena no me relega a estar en cierto espacio<sup>2</sup>.

---

2 Todas las palabras entrecomilladas y las citas en la exposición de mi investigación pertenecen a la Relatoría de la Mesa de Trabajo “Condición juvenil, migrante y étnica en la ciudad de México” del Taller de Intercambio de Experiencias de Jóvenes Indígenas Migrantes, CDI – Dirección de Fortalecimiento de Capacidades de los Indígenas, 4 de abril de 2006.

A partir de reconocer las múltiples identificaciones que los jóvenes indios experimentan como norma en el mundo social que habitan, observé que la identidad indígena se convertía en uno de los “ropajes culturales” con que se puede “comunitariamente” afrontar el cotidiano en la ciudad. Este ropaje cultural no está dado, se construye a través de proyectos étnicos que coadyuvan con novedosas formas organizativas al reagrupamiento de la diversidad étnica migrante en la urbe. Algunos jóvenes estudiantes han ingresado a formar parte de estas organizaciones, como en el caso de la Asamblea de Migrantes Indígenas en la Ciudad de México<sup>3</sup> que agrupa a una diversidad de comunidades migrantes; y otros están formando nuevas organizaciones *a partir de su condición juvenil*, como el caso de la Asamblea Nacional de Jóvenes Indígenas, los cuales manifiestan ser “herederos de la tradición” y su voluntad de “cohesionar a un movimiento indígena fragmentado y disperso” para caminar “unidos, compartiendo un mismo pensamiento, una misma visión” (ANJI, 2005). De manera similar a otros jóvenes mexicanos, los jóvenes indígenas contemporáneos se constituyen habitando una multiplicidad de ámbitos (referentes) sociales y culturales, entre los que se encuentran sus culturas de origen. Estos jóvenes habitan *mundos plurales* y usan estos referentes heterogéneos como fuentes – o caja de herramientas – en sus prácticas de vida y de trabajo, así como en la construcción de sus múltiples identificaciones (soy migrante, habitante de la ciudad, tzotzil, joven, estudiante, ambulante, músico, profesionista, mujer, etc.). Algunos colegas, que asumen la edad y la etnicidad como atributos, interpretan estas prácticas como utilitarias y oportunistas; sin embargo, esta evidencia me sirve para confirmar que la edad, así como la etnicidad, no pueden ser más concebidos como atributos de los sujetos, sino como clivajes que organizan las prácticas de los sujetos siempre entramados con otros como el género, la clase, la gene-

---

3 La Asamblea de Migrantes indígenas en la Ciudad de México es una coordinación de trabajo entre distintas comunidades de migrantes para impulsar acciones y proyectos en forma conjunta que permita reconocer una ciudad pluricultural expresada en una nueva convivencia intercultural, donde nosotros los indígenas seamos parte integrante de esta ciudad a partir de nuestras identidades. La Asamblea está integrada por diversas comunidades de migrantes indígenas radicados en la ciudad, miembros de los pueblos zapotecos, mixes, mixtecos, nahuas, triquis, entre otros. Participan miembros de más 15 organizaciones indígenas y cada organización la integran un promedio de 850 personas de acuerdo a la comunidad de origen. En: <http://www.indigenasdf.org.mx/ami/13/asamblea-de-migrantes-indigenas-de-la-ciudad-de-mexico>, recuperado 06/04/2006.

ración, por ejemplo, en donde alguno de éstos y por la situación que *ego* esté experimentando en algún contexto/ámbito específico de sus interacciones, emerge como preponderante.

No me queda muy claro el concepto de indígena, porque es como si yo cuestionara el que es ser urbano o el como vives el ser urbano en las comunidades indígenas. Para mí es vivir tu identidad dentro de un área urbana y esta cuestión de mantener el equilibrio con el otro. *Vivo diferentes identidades, la de ser mixe, indígena, mujer, mexicana, estudiante, etc....* Lo indígena me tiene aquí sin ningún conflicto, voy a los bailes, a las marchas, sin ningún problema... El respeto al otro es lo más importante, porque de alguna manera todos somos egocentristas y discriminativos, no por el hecho de ser indígena se es puro y bueno, ya que hay algunos que se sienten más “chingones” que otros. En mi caso no me considero egocentrista, ni superior a nadie, todos los seres humanos somos iguales.

Encontré que lo juvenil indígena se complejizaba aún más con su condición de migrantes en la ciudad. Si bien cualquier nacido fuera de la ciudad técnicamente puede considerarse un migrante a la misma, con otros autores observé que sólo a *los indígenas* se les etiqueta social e institucionalmente de migrantes en la ciudad como una estrategia de exclusión, alimentada por las mismas instituciones que separan, para controlar “la información”, a la población indígena migrante de la “originaria” y a todos estos de los mestizos (PÉREZ RUIZ, 2002a; ESCALANTE, [s.f.]). Esta situación emergió entre los jóvenes, sin embargo, el contenido de la misma denuncia una posible exclusión por razones de competitividad laboral:

El término migrante, de entrada, se relaciona con una connotación negativa, peyorativa: migrante es como el que llega a Estados Unidos, *que llega a ocupar espacios, que llega a quitar trabajos, que llega por necesidades económicas.*

Otra idea central en lo migrante es la del desplazamiento, de *estar en desplazándose entre territorios* a fin de mejorar/cambiar la calidad de sus vidas:

Ser migrante es ir a otro lugar, buscar un futuro, una superación, un trabajo, venir de otro lado.

Es alguien que quiere algo diferente a su lugar de origen, algo que no tuvo; si no tuvo educación, salud o empleo y lo va a buscar a otra parte.

Para algunos, migrante es sentirse “diferente”, “extranjero”<sup>4</sup> y se vive como “una desventaja” en una ciudad negada o no acostumbrada a vivir en la práctica del respeto a la diferencia.

La figura que llega es de *una persona que tiene que adaptarse a un medio* muchas veces hostil, más allá de su lengua, de su condición económica. Tiene que enfrentar todas estas cuestiones difíciles y se convierte entonces en una *condición de desventaja*.

El migrante indígena trae usos y costumbres, los cuales cuando se enfrentan a la cotidianidad, a las normas o leyes de la ciudad de México chocan. Culturalmente *si existe un cierto rechazo, en lo personal los siento ajenos a mi cultura. No es tanto que exista un rechazo*, sino que, es *solo el identificarse con los de su propia cultura*, los indígenas igualmente lo hacen, se retrotraen hacia sus costumbres, para de alguna manera estar más unidos. Esto no quiere decir que no haya un intercambio intercultural.

El recuento histórico de la exclusión indígena de la membresía urbana que trabaja Yuri Escalante, explica de qué manera la sociedad dominante ha creado la idea de que los indígenas *pertenecen* al medio rural y campesino, mientras que las ciudades son el espacio de lo cosmopolita, *que asimila y elimina las diferencias culturales*. La experiencia de algunos actores necesita “justificar” esta forma de rechazo a su diferencia cultural incorporando a la calidad migratoria un sentido de *temporalidad*, “mientras estudio, mientras logro mi objetivo” porque “estoy aquí por necesidad”, pero “en algún momento voy a regresar a mi comunidad”, situación que se puede alargar indeterminadamente:

Vivo en esta ciudad desde los 6 años, tengo un domicilio bien fijo, voy de visita cada año al pueblo. Ese es en mi caso, pero mis padres se siguen considerando migrantes, llegaron a los 20 años con un objetivo, el de regresarse a su tierra...

Otros jóvenes toman conciencia del cambio de su condición migracional y llegan a sentir esta temporalidad como (auto)exclusión, luchando por ser considerados como habitantes de la ciudad.

Varios se consideraron habitantes, tienen mucha residencia aquí y no se piensan regresar, van a sus comunidades de vez en cuando.

---

<sup>4</sup> Aunque extranjero es un término con mucho más estatus que el de migrante (indígena) con carga peyorativa.

Otros, nos consideramos migrantes, pero para no confundirnos, aceptamos y quisimos considerarnos las dos cosas; somos migrantes y somos habitantes, por que vienen implicadas ambas cosas.

Para algunos jóvenes, se “pierde algo de identidad”, para otros, se amplían y agregan otras características a su condición migrante y residente y emerge un nuevo papel o rol a jugar como jóvenes entre la ciudad global y sus comunidades de origen.

Es como que se adquieren dos nacionalidades, en mi caso se hablar el mixe y que cuando fui niña adopté toda la cultura de origen, aunque también se lleva la otra parte de la nueva cultura.

En estos tiempos de globalización yo soy un ciudadano del mundo y las fronteras ya no deberían existir, sin embargo, para el libre tránsito si existen, ¿qué es un ciudadano del mundo?, *es valiente y es un hijo que aporta algo, puede enriquecer algo*. Tanto como puede traer algo al medio en el que va a vivir, en el que va a convivir uno, dos, cinco o diez años; como también puede llevar algo, como *vivió ahí un tiempo y va a regresar* a su comunidad ya vio otras formas de convivencia, aprendió a vivir con ellas, otras reglas, otras personas. Entonces va haber un cambio en él, ya no va a ser la misma persona exactamente. Y de alguna manera eso va influir para bien o para mal en la comunidad donde regrese.

También existen etnias con un fuerte posicionamiento socioeconómico y vínculos con el poder hegemónico que permiten generar percepciones de fuerte orgullo étnico y perspectivas muy distintas de interacción con los otros en la ciudad. Para Arturo, 22 años, juchiteco, estudiante de Etnohistoria en la Escuela Nacional de Antropología e Historia y de Filosofía en la Universidad Nacional Autónoma de México:

Cómo me considero aquí, sinceramente, como con un estatus mayor. Los paisanos aquí tenemos redes muy fuertes y si hay un paisano que está trabajando aquí y además es influyente, le corresponde por ser nuestro paisano ayudarnos. Hay un nivel socioeconómico relativamente alto, hay gente que tiene departamentos, edificios, etc. Tenemos un senador, diputados, nuestra condición nos es muy favorable. Por eso, *desde mi perspectiva*, podría decir que no afecta ser indígena, pero ser indígena zapoteca, aclaro. Si fuera un indígena chontal, igual y si me quejaría, por que podría decir que no hay tantos paisanos; siento que es muy relativo a la etnia... aquí hay un ‘chingo’, hay como 10,000 juchitecos.... y eso

pasa hasta en Oaxaca, los cargos públicos, las jefaturas de grupo están manipuladas por los paisanos, o sea, es como sentirte en casa en estas dos ciudades.

Este caso y otros similares revelan cuándo y dónde exactamente los sujetos hacen preponderante su identidad étnica por encima de los otros clivajes como juventud o migración. Más que reproducir maneras tradicionales de vivir su juventud en la ciudad, los jóvenes improvisan formas distintivas de vida con los referentes culturales múltiples con los que interactúan cotidianamente en los distintos ámbitos en los que están insertos bajo condiciones de poder y dominación muy diversos. Sus decisiones identitarias muestran un “habitus reflexivo” (LASH, 2008) característico de la modernidad reciente.

### **Desplazamientos y flujos juveniles étnicos contemporáneos: entre fronteras**

Hoy es posible delinear la inauguración de un nuevo momento en el desenvolvimiento del debate sobre las juventudes étnicas en México, el cual articula juventud, etnia y migración de modos distintos a los del momento inaugural. Aún tomando en cuenta el peso de la peculiaridad histórica de la relación asimétrica – de subordinación y marginalidad – entre las poblaciones indígenas y la sociedad mayor, el actual desplazamiento de los jóvenes de diferentes etnias es un acontecimiento inédito en la historia de México: refiere no sólo a sus desplazamientos territoriales al interior y fuera del país, también a sus desplazamientos e ingreso masivo en muchos ámbitos de los que “los indígenas” fueron excluidos durante la modernidad: como educación, consumo, nuevos ámbitos laborales, etc. Ámbitos que hoy forman parte de las expectativas y horizontes de vida de una gran parte de las generaciones más jóvenes de diferentes etnias. Se observa hoy una tendencia teórica a reemplazar el concepto de *migración* por la noción de *flujos*– como circulación de seres y fenómenos diaspóricos, mercancías, imágenes, músicas y signos, utopías y reivindicaciones, etcétera, con sus efectos de hibridación y mestizaje. Esto es simultáneo a la puesta en práctica por jóvenes investigadores de perspectivas etnográficas multisituadas, descentradas, colaborativas entre antropólogos y sujetos de estudio.

Las investigaciones multisituadas de Alejandra Aquino (2012), describen y analizan las experiencias migratorias de jóvenes zapo-

tecos (Yalalag, Oaxaca) y tojolabales (María Trinidad, Chiapas) en Estados Unidos. La perspectiva aplicada por la investigadora explora la migración trasnacional como un desplazamiento geográfico, político y subjetivo, y ella misma se desplaza constantemente entre las narrativas de los jóvenes y la generación de los padres militantes y entre las historias políticas de esos lugares y los circuitos globales de trabajo donde se integran los jóvenes a nuevas formas de explotación capitalista, en los que experimentan precariedad, estigmatización y racismo, pero también aprendizajes de resistencia y afirmación personal. Los jóvenes, observa Aquino, no sólo se trasladan miles de kilómetros desde sus pueblos para atravesar la frontera, experimentan un cambio profundo de sus subjetividades personales y políticas con respecto de la generación anterior. A diferencia de sus padres, piensan que la vía política, bajo todas sus expresiones, ha fracasado como alternativa para lograr una vida mejor. En cambio, la migración les parece el único camino posible para realizar esas expectativas al ser conscientes de provenir de un país sin empleo y con un campo devastado por las políticas neoliberales.

Tania Cruz Salazar (2015), también se desplaza con jóvenes tzeltales y ch'oles migrantes a California, Estados Unidos, para analizar el cambio entre la primera y la segunda generación desde una perspectiva generacional. Los hallazgos de Cruz en la segunda generación migrante revelan continuidades, rupturas y adaptaciones culturales como la voluntad de pertenencia a los grupos étnicos, el interés de algunos por mejorar la economía de sus ejidos invirtiendo en negocios y potreros; pero también el desinterés por dar continuidad a la vida campesina y tradicional, la postergación del matrimonio, el retraso a la procreación así como la evasión de compromisos que consideran “adultos” y la tendencia a la exogamia. El logro en la segunda generación de su ideal de éxito— conseguir trabajo, dinero y consumo —fomentan la construcción de un “estilo de vida juvenil” presentista en California alrededor de un consumo conspicuo (de bienes, de tiempo libre, de movilidad flexible en el trabajo), de la soltería y de la libertad para establecer relaciones amorosas y sexuales menos comprometedoras, el cual se enfrenta al deber ser adulto ejidal de sus comunidades de origen plagado de historias de pobreza, esfuerzo, procreación y matrimonios tempranos. Hablar de juventudes indígenas migrantes es hablar de una brecha generacional en los pueblos indígenas que antes no era reconocida como fase de la vida previa a la conugal y a la formación familiar. Cruz propone reelaborar los conceptos

juventud y etnicidad a la luz de los procesos y ámbitos múltiples en los que los jóvenes migrantes se mueven y afrontan en la actualidad posicionándose de maneras disímiles, ambiguas y a veces contradictorias con las expectativas con las que se socializaron en sus comunidades de origen. Las vivencias de los muchachos indígenas dentro y fuera de sus naciones y pueblos no pueden entenderse de forma autocontenido, en espacios o mundos herméticos sino a partir de situaciones de frontera tanto reales como simbólicas.

A la indagación de la articulación etnicidad, migración y jóvenes, se están añadiendo perspectivas de análisis de género, clase, consumo cultural, estilos de vida, gustos musicales y estéticos, educación media superior, superior y profesionalización-trayectorias laborales y educativas, empleo, familia y grupos domésticos, medios de comunicación y tecnologías de la información, desigualdad, cuerpo, sexualidad, violencia, interculturalidad, religión, nuevos procesos asociativos, identidades juveniles, entre otros (LÓPEZ, 2012; TIPA, 2012; GARCÍA ÁLVAREZ, 2012; CZARNY, 2012; AQUINO, 2012; SERRANO, 2012; MARTÍNEZ, 2011; LLANOS, 2013; CORPUS, 2008, 2013; ÁVALOS AGUILAR ET AL., 2010). Estas perspectivas se emplazan en los nuevos marcos referenciales en los que se están involucrando activamente los jóvenes indígenas diseñando sus vidas, participando en la delimitación actual de sus pasajes al mundo adulto y reconfigurando socioculturalmente la sociedad mexicana.

Entre los estudios recientes sobre migración étnica a los actuales escenarios urbanos y cómo construyen su juventud y viven la ciudad siendo segunda generación de migrantes, es el eje de indagación que trabaja Laura Serrano Santos (2015). Posicionada entre un grupo de jóvenes indígenas nacidos y habitantes de la zona norte de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas caracterizada por sus altos índices de delincuencia y criminalidad, indaga la configuración de sus estilos de vida a partir de dos condiciones: la étnica, representada principalmente por las experiencias y percepciones que mantienen respecto de la vida en la comunidad de origen de sus padres y algunos rasgos culturales asociados (y estereotipados) de la categoría indígena; y la condición de juventud representada en las experiencias y percepciones sobre su vida en la ciudad y los referentes simbólicos que los (auto)identifican como jóvenes en un contexto determinado. Los jóvenes se adhieren a la cultura del Hip hop y se construyen enfrentados a los roles y las prescripciones que rigen las culturas de origen de sus padres y de sus barrios sobre lo joven (casarse y formar

familia, sin voz y voto en la toma de decisiones comunitarias); a la cultura hegemónica que obstaculiza su inserción laboral – precariedad, bajos salarios y explotación – y los educa en escuelas segregadas para los pobres y a las prácticas discriminatorias por ser indígenas en una ciudad que históricamente los considera ciudadanos de segunda clase.

La adhesión de estos jóvenes a la cultura Hip hop *ha dado estilo a sus vidas* permitiéndoles transformar ciertos espacios que componen la ciudad. Mediante las actividades relacionadas a esta cultura (graffiti y baile, el *breakdance* y la improvisación del rap en sitios públicos) se han hecho visibles en la ciudad. Sus espacios son lugares ideales para la socialización con otros jóvenes – comparten experiencias y aprendizajes, consolidan relaciones de amistad y compañerismo, practican las actividades que les interesan, difunden y copian modas, comentan sus problemas y toman decisiones. Son prácticas que los distinguen de los demás jóvenes indígenas de San Cristóbal y también son un medio para hacerse notar y reclamar su derecho a la ciudad: cada *tag* representa “que estamos ahí, que aquí vivimos y de aquí somos, aunque no nos quieran ver y nos traten mal” (SERRANO, 2015, p. 170). El *tag* es un grito que hace evidente la exclusión, segregación, abandono y olvido en el que se encuentran estos jóvenes en la ciudad: olvido por parte de los que no son indígenas y por parte de sus propios familiares y vecinos. Su apropiación del espacio urbano es una muestra de la resistencia y estrategias que echan a andar ante las condiciones de desventaja en las que se encuentran.

Durante la última década, la ciudad de Monterrey impulsó – por situaciones muy particulares – políticas positivas de inclusión étnica. Luis Fernando García (2015), se inserta con los hijos de los mixtecos que llegaron siendo niños o nacieron en el área metropolitana y que hoy han mejorado su calidad de vida en relación a sus lugares de origen. Sus prácticas juveniles étnicas desdibujan las fronteras entre lo étnico y lo moderno. Muchos de los jóvenes mixtecos en esta ciudad se sienten “regios y mixtecos”, lo uno y lo otro, movilizando sus hetero y autoadscripciones (joven, indígena, mujer) para acceder a ciertos beneficios – educación, recreación, cultura, espacio público, a la tecnología, a las relaciones intergeneracionales – de la modernidad cívica y experimentar su condición juvenil. De modo que hace referencia a una forma particular de *ser joven* desde la reivindicación de su sentido étnico y en su articulación con una metrópoli particular,

la ciudad de Monterrey, históricamente negada a aceptar lo indígena como constitutivo a su identidad regia.

El desplazamiento de los jóvenes de diferentes etnias a muchos de los ámbitos que la modernidad del siglo XX les tenía negado como educación en diversos grados, consumo, tecnologías digitales, nuevos ámbitos laborales, etc., significa su ingreso a ámbitos que hoy no sólo forman parte de las expectativas y horizontes de vida de las generaciones más jóvenes, son espacios reales donde *ensayan modos no convencionales de situarse en un paisaje cultural y socioeconómico en mutación*. Sin embargo y como sugiere Diana Negrín da Silva (2015) en un estudio sobre los jóvenes universitarios y profesionistas wixáritari que residen, estudian en la universidad y trabajan en Tepic y Guadalajara, sus experiencias entre todos estos ámbitos está llena de tensiones entre las representaciones raciales anticuadas (cosificadas) que delimitan la *autenticidad indígena* y los emplazan en geografías marginales en el campo y en la ciudad y en lugares fijos y cerrados (al mundo exterior). Observa que si bien existen centenares de universitarios y profesionistas wixáritari, que incluso han estudiado fuera de México, el imaginario de los mexicanos y los consumidores del mundo desarrollado no puede aceptar “que los indígenas existen dentro de espacios universitarios, y mucho menos como árbitros en tribunales”. Las representaciones miserabilistas y victimizantes sobre los indígenas son “ficciones arraigadas que siguen cercando a los pueblos indígenas”. La investigadora relata cómo en un evento académico, su visión sobre la heterogeneidad y fluidez geográfica y cultural de las experiencias contemporáneas de los jóvenes wixáritari, así como de otros jóvenes indígenas, fue objetada por un antropólogo por “la falta de autenticidad cultural que demuestran algunos estudiantes wixáritari, aseverando que algunos utilizan su identidad étnica como estrategia para obtener privilegios de la sociedad mestiza” (2015, p. 41). Este evento le hizo preguntarse si existía otro estándar moral para los estudiantes indígenas, si éstos deberían de ser “naturalmente” comunitarios y no buscar beneficios personales; o, si para ellos(as) era intrínsecamente inmoral utilizar la herencia cultural para avanzar metas, individuales o de índole comunitaria. Negrín da Silva descubre que hay límites para la construcción de “nuevas etnidades” de los indígenas en la sociedad contemporánea, pues se les exige “una carga particular de pureza”, “una carga que no es requerida a otros miembros de la sociedad” (*Idem*).

## **Juventudes étnicas, consumo y pertenencias**

En el horizonte étnico contemporáneo, ocho investigaciones del libro *Etnorock: Los rostros de una música global en el sur de México* (LÓPEZ, ASCENCIO y ZEBADÚA, 2014), preguntan sobre la reconstitución de formas de pertenencia y de sentido en diversas poblaciones juveniles indígenas rurales y urbanas, experiencia juvenil contemporánea desde el ángulo de la etnicidad y la música en los actuales procesos de globalización y de transculturación. El denominado *rock indígena* o *etnorock* es producido por actores juveniles de diferentes etnias que habitan los Altos de Chiapas, la Montaña de Guerrero y el Totonacapan veracruzano. Las investigaciones abordan a los nuevos sujetos desde el consumo cultural y el gusto musical, produciendo un desplazamiento muy importante: de los jóvenes entendidos como consumidores pasivos de productos empaquetados de un voraz mercado cultural, a jóvenes *prosumidores* – creadores y autogestivos, sujetos que rediseñan y buscan nuevos lugares a través de la creación cultural-musical (DE LA CRUZ y ASCENSIO, 2014; RUIZ, 2014; LLANOS, 2014; GARCÍA LEYVA, 2014).

Lo que los autores de este libro narran es una suerte de *explosión cultural* en la música “tradicional” (percibida por los músicos y por los públicos indígenas ligada a lo sacro, lo ritual o ceremonial y a la preservación de las raíces) a partir de la incursión de una música ligera – el rock bats’í o rock indígena – que habla en *lengua verdadera*, original, de lo cotidiano, de lo que le sucede (o perciben le sucede), viven, desean y esperan los jóvenes indígenas en el presente y que se expresa en otra textura musical. Una música que viene, para sus creadores y cierta parte del público joven universitario, a llenar un vacío, algo que no existía en el espectro de sus “gustos personalizados” y era necesario producir para salvaguardar – transformando saberes ancestrales y modos de vida. Nuevamente nos encontramos aquí con una confrontación con los sentidos cosificados de lo indígena, “la tradición” (que como revela E. Ruiz (2014) ha sido definida por una élite comunitaria que la legitima aún), la música “auténtica”. La emergencia de este fenómeno con músicos jóvenes ha permitido desplazar la línea de demarcación entre el objeto “música tradicional” y el objeto – producto – musical “etnorock”, produciendo un “espacio tercero” (ZEBADÚA, 2014) y/o *in between*, el cual produce tensiones y preocupaciones entre los jóvenes universitarios indios que reciben con temor, asombro, alegría este producto (TIPA, 2014). Al consti-

tuirse como una “más o menos libre reinterpretación de la tradición”, el etnorock no sólo deja obsoletas las jerarquías entre música tradicional (ritual) y las otras (paganas), sino que abre la posibilidad de disputar el control legítimo sobre el sentido de la cultura propia al interior de los propios pueblos indígenas o de por lo menos interrogar la forma legítima (*etnitzante*) de vivir la tradición y las costumbres.

### **Accesos a la educación superior y el debate de la interculturalidad**

Un tema emergente en el campo de estudio sobre las juventudes indígenas es el acceso a la educación superior y la interculturalidad a partir de la asunción constitucional de la nación mexicana como pluri o multicultural en los albores del nuevo milenio. El impulso a políticas públicas de “discriminación positiva”/“acción afirmativa” que pretenden remediar las discriminaciones históricamente sufridas por los pueblos indígenas a través de beneficios como políticas de admisión en escuelas y universidades y becas estudiantiles para reposicionarlos –vía su “empoderamiento”– en la esfera social y política, ha permitido un acceso mucho mayor de jóvenes de diferentes etnias al sistema educativo mexicano y la creación de las universidades interculturales. Con todo y lo cuestionable de estas acciones, no debe perderse de vista que esas medidas se han convertido en nuevos escenarios de disputa, negociación y confrontación de los pueblos y movimientos indígenas para transformar las relaciones de poder entre las minorías étnicas y los sectores socioculturales dominantes. Si bien no es materia de esta exposición tratar en profundidad este tema, no se puede dejar de subrayar la proliferación de investigaciones que atañen al desplazamiento, sino ocupación que hacen de estos escenarios universitarios los jóvenes indígenas. El estudio de sus experiencias (narrativas y prácticas) permite revelar la dureza de las condiciones de estudio y trabajo en la que se encuentran y las tensiones con las expectativas y apuestas parentales; así como ver la creación (emergencia) de un espacio juvenil “propio” al interior de las universidades interculturales y convencionales en donde se confrontan valores tradicionales y nuevos entre los jóvenes (TIPA y ZEBADÚA, 2014; TIPA, 2012; CZARNY, 2012; SARTORELLO y CRUZ SALAZAR, 2013; SOLIS y MARTÍNEZ, 2015; RODRÍGUEZ, 2015).

La articulación analítica juventud, etnia e interculturalidad en la educación media y media superior está permitiendo revelar la (re)

emergencia de prácticas de discriminación y racismo, pero también la construcción de relaciones interculturales e interétnicas tensas, pero novedosas entre estudiantes, profesores y directivos (TIPA, 2012; CZARNY, 2012; SARTORELLO y CRUZ SALAZAR, 2013).

Al analizar las prácticas discursivas relacionadas con la construcción y percepción sociocultural del género, de la sexualidad y el cuerpo, expresadas por jóvenes mujeres y varones nahuas estudiantes universitarios de la Huasteca Potosina en México, Solís y Martínez (2015) identifican que el espacio universitario instituye *un espacio social propio de lo juvenil que, dentro de las comunidades indígenas y de la sociedad en general, distingue y define a una población*. En él, los universitarios nahuas refuerzan ciertos modelos dominantes de género, de sexualidad y corporales, a la vez que elaboran reflexiones críticas que tienden a transformar estos modelos. El *espacio social juvenil* se revela dinámico y en transformación: un espacio que si bien está condicionado por múltiples formas de ser jóvenes que se posicionan y relacionan en términos de conflicto y exclusión, también se presta al consenso y la identificación. Lo que estos investigadores revelan son los *modos prácticos* (no necesariamente discursivos) en que un mismo joven universitario nahua se posiciona de maneras diferentes frente a las múltiples identificaciones ofertadas en el espacio social juvenil y cómo estas diversas identificaciones (manifestadas mediante su rechazo, indiferencia o aceptación) pueden llevarlo a comportamientos totalmente opuestos entre si. Sus resultados coinciden con la postura de Pablo Vila, quien considera que la acción social en la modernidad reciente está ligada a actores que responden a identificaciones múltiples y donde el reto investigativo pasa por pensar metodologías que den cuenta de dichas identidades fragmentadas (VILA, 2012).

Juris Tipa (2015) se aproxima al consumo de música entre los jóvenes universitarios de la Universidad Intercultural de Chiapas, encontrando que además de la clásica oposición entre lo rural y lo urbano aparecen otras categorías de diferenciación en las actividades de ocio entre jóvenes en contextos multiétnicos como clase, género y etnicidad. Estas categorías, en una realidad diversa y compleja, siempre resultan en una ventaja o una limitación, pero nunca se presentan aisladamente, sino yuxtapuestas. De esta forma no se puede hablar de jóvenes que pertenecen a grupos étnicos como un segmento internamente homogéneo. Además, revela lo erróneo de percibir a los dos campos culturales (“el urbano” y “el comunitario”)

como opuestos o contradictorios, en cuanto los jóvenes hacen con ellos un *bricolaje* según sus intereses, configuraciones culturales y posibilidades socioeconómicas como posiciones de acción.

## Reflexiones finales

¿Importa mucho saber hoy si los jóvenes bajo estudio son realmente jóvenes, indígenas y rockeros y abogados o informáticos en el marco de las categorizaciones construidas en el siglo pasado que dieron cuenta de otros fenómenos culturales en entramados socioculturales muy diferentes? Coincidiendo con los investigadores actuales de esta temática, no considero que lo sea, por lo menos si deseamos comprender *la experiencia social* a partir de sus actores. Los jóvenes indígenas con sus multiples desplazamientos se presentan ante los investigadores sociales como los nuevos interlocutores – investigadores y pensadores – que desafían con sus prácticas y reflexividad contemporáneas los consensos antropológicos y filosóficos sobre los órdenes étnicos del pasado. Sus heterogéneas experiencias de desplazamiento y accesos a la modernidad han tejido una distancia, y a veces un disenso o desconexión, entre el sentido “tradicional” o las expectativas sociales que sus culturas parentales asignaron a su migración y a su etnicidad, y a la vez intentan a través de novedosas redes de comunicación y modos de agruparse en sus nuevos ámbitos, reconstruirse étnicamente con referenciales múltiples, frágiles, fragmentarios y/o precarios. Los antropólogos debemos hoy, según Rosaldo (1991), pararnos metodológicamente “entre fronteras”.

El interés que han suscitado las juventudes étnicas mexicanas y latinamericanas puede entenderse bajo la metáfora de los nuevos “bárbaros” de A. Baricco (2008) que refiere a los portadores de nuevos sentidos, estrategias y dominios. Ellos irrumpen en el siglo XXI – “destruyen o pudren”, “crean, transforman e inventan” – para trastocar aquellos sentidos fosilizados, operación no exenta de violencia pero que en términos generales ocurre muy lejos de las “trincheras” tradicionales. Análogamente a la figura de *los bárbaros* de Baricco, los jóvenes de las diferentes etnias en desplazamiento – universitarios, activistas, trabajadores, consumidores de música y tecnologías, rockeros, pandilleros, hiphoperos, rurales, citadinos y migrantes – estudiadas hasta el momento, son una suerte de avanzadilla de los innovadores que *trastornan* lo viejo (lo tradicional) que se ha quedado sin sustento en sus vidas cotidianas, mientras ponen los cimientos de lo

nuevo que “aún no tiene los rasgos en los que reconocer un rostro” (MARTÍN BARBERO, 2012, p. 187). A la manera de Rancière (2008, p. 98) cuando le preguntaban si la música electrónica era culta o popular, los investigadores teníamos que llevar “más allá” nuestros abordajes, fijando nuestra mirada en todas las formas de desplazamiento y desdibujamiento de las fronteras que colocaban de un lado al indígena (lo rural, lo arcaico, lo folk) y del otro a los jóvenes (lo urbano, lo moderno). Imitando la actitud y la *praxis* de nuestros sujetos de estudio, nuestro reto es desplazarnos entre las intersecciones, en las zonas donde narrativas, prácticas y experiencias se oponen y se cruzan, posibilitando novedosos espacios de mediación – “un estar juntos que se juega en estar – entre los nombres o las identidades” (RANCIÈRE, 2005, p. 11) – allí donde reinaban las separaciones y oposiciones, permitiendo así abrir paso a la descripción de nuevas formas de la experiencia social, o lo que Williams (1977) denomina *estructuras de sentimiento* de formas sociales emergentes que aún están abiertas y *en solución*.

La experiencia de *lo moderno*, dice Martín Barbero (2012), es la de lo fragmentario y lo precario, lo efímero y lo frágil – situaciones en las que están involucrados de manera experiencial los pueblos étnicos desde hace ya varias décadas. Tanto para los investigadores como para los actores implicados, el *comprender* tiene ahora menos que ver con el unificar que con el *coser*, esto es, el lidiar con las *cicatrices y suturas* para no “regresar” a los mapas conocidos. Nunca como hoy se ha hecho tan necesario indagar desde/entre diferentes segmentos juveniles las consecuencias de las desestructuraciones de las instituciones más importantes de la modernidad, incluidas las relaciones étnicas allí pactadas, o cómo los jóvenes están realizando las transiciones a su adultez en las actuales circunstancias y, sobre todo, cómo organizan ese caos en sus vidas cotidianas y con qué referentes y recursos “cosen” o dotan de sentido a sus acciones.

Las investigaciones sobre este sujeto emergente, aportan al debate sobre las juventudes contemporáneas resaltando las articulaciones entre instancias de inscripción *actuales y tradicionales* que ayudan a los sujetos jóvenes en la “costura” de la triada “bienestar-sentido-pertenencia” que da sentido a su experiencia fragmentaria de la contemporaneidad en su día a día: el hip hop de los muchachos de San Cristóbal; las ofertas identitarias alrededor del consumo conspicuo de los jóvenes tzeltales y ch'oles migrantes en California; la mantenición de los vínculos comunales y familiares a través de remesas y tec-

nologías comunicativas y de los rituales a la edad adulta; las ofertas identitarias alrededor del *gusto* por la moda, el rock, las músicas; la experimentación más libre del cuerpo y la sexualidad, pero también el cuerpo sometido a trabajos precarios, a la discriminación de los otros; la etnicidad como raíz cultural y como experiencia contemporánea; etcétera. Instancias todas que ofertan cajas de herramientas donde los/as jóvenes indígenas encuentran los recursos para ejercitarse sus capacidades de decisión al “suturar” y “coser” viejas y nuevas creencias, pertenencias y sentidos que les brindan algunas certezas, estabilidad y garantía y, sobre todo, reconocimiento. Así, podría sugerir con base en los estudios expuestos y a riesgo de parecer polémica, que la condición juvenil de los jóvenes de diferentes etnias perfila la condición contemporánea de la identidad étnica.

## Referencias

- ABELÈS, Marc. *Antropología de la globalización*. Argentina: Ediciones del Sol, 2012.
- AMIT-TALAI, Vered. Conclusion. The ‘Multi’Cultural of Youth. In: \_\_\_\_\_; WULFF, H. (Eds.). *Youth cultures. A cross-cultural perspective*. London: Routledge, 1995. p. 223-233.
- ANGUIANO, Mariana. Jóvenes huicholes migrantes de Nayarit. *Diario de campo*. México: Inah, Suplemento 23, p. 37-50, 2002.
- ASAMBLEA DE MIGRANTES INDÍGENAS EN LA CIUDAD DE MÉXICO (ANJI). 2005. Disponible en: <http://www.indigenasdf.org.mx/ami/13/asamblea-de-migrantes-indigenas-de-la-ciudad-de-mexico>. Consultado en: 6 abril 2006.
- APPADURAI, Arjun. *La modernidad desbordada*. Dimensiones culturales de la globalización. Buenos Aires: Trilce y FCE, 2001.
- AQUINO MORESCHI, Alejandra. *De las luchas indias al sueño americano*. Experiencias migratorias de jóvenes zapotecos y tojolabales en Estados Unidos. México: Ciesas; UAM X, 2012.
- ÁVALOS AGUILAR, Spencer R. et. al. La configuración de culturas juveniles en comunidades rurales indígenas de la Sierra Norte de Puebla. *Revista Culturales*, v. VI, n. 12, p. 177-146, julio-diciembre 2010. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/cultural/v6n12/v6n12a6.pdf>. Consultado en: 2 febrero 2015.
- BARICCO, Alejandro. *Los bárbaros*. Ensayos sobre la mutación. Barcelona: Anagrama, 2008.
- BUCHOLTZ, Mary. Youth and Cultural Practice. *AnnualReview of Anthropology*, 31, p. 525-552, 2002.
- CAÑAS ZAMORA, Gabriela A. *AnTzicachik, AnCuitolchik*. Juventud indígena y vida cotidiana en la comunidad de Santa Cruz Ejido. Tesis (licenciatura en Etnología Aquismón). Escuela Nacional de Antropología e Historia, 2009.

CORNEJO, Inés; BELLÓN, Elizabeth; SÁNCHEZ DÍAZ DE RIVERA, María Eugenia. En la punta de la lengua: narrativas sobre identidad y migración en diálogo con La Voz de Los Mayas. In: CEAPE. *Los Rostros de la Pobreza*. t. 5. México: Ceape; UIA, 2008. p. 528-553.

CORPUS, Ariel. *Jóvenes presbiterianos y sus prácticas divergentes*. Los Mensajeros de Cristo en la iglesia Gólgota de El Corralito, Oxchuc. Tesis (maestría). México: Ciesas, 2008. no publicada.

\_\_\_\_\_. Religion por la libre. Un estudio sobre la religiosidad de los jóvenes. *Alteridades*, v. 23, n. 45, p. 147-151, enero-junio 2013.

CRUZ SALAZAR, Tania. Experimentando California. Cambio generacional entre tzeltales y choles de la selva chiapaneca. *Cuicuilco*, Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, v. 22, n. 62, p. 217-239, enero-abril 2015.

CUBIDES, Humberto; LAVERDE, María C.; VALDERRAMA, Carlos E. (Eds.). *Viviendo a toda*. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Bogotá: Fundación Universidad Central, Siglo del Hombre Eds, 1998.

CZARNY KRISCHKAUTZKY, Gabriela (Coord.). *Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco*. Relatos escolares desde la educación superior. México: UPN, 2012.

ESCALANTE, Yuri. Proyecto de Investigación La exclusión indígena de la membresía urbana. [s.f.]. Disponible en: <http://www.indigenasdf.org.mx/convivencia.php>. Consultado en: 6 diciembre 2004.

FEIXA, Carles. *El Reloj de Arena*. Culturas juveniles en México. México: Causa Joven-SEP, 1998.

GARCÍA ÁLVAREZ, Luis Fernando. *Jóvenes indígenas en contextos metropolitanos*. La construcción de lo juvenil en una comunidad mixteca en el Área Metropolitana de Monterrey, Nuevo León. Tesis (maestría en Antropología Social). PAS Enah, 2012.

\_\_\_\_\_. Nosotros integramos la forma de ver el mundo de nuestra comunidad y de la ciudad. La juventud mixteca en el Área Metropolitana de Monterrey, Nuevo León. *Cuicuilco*, v. 22, n. 62, p. 241-264, enero-abril 2015.

GARCÍA MARTÍNEZ, Ariel. *Juventud indígena en Coyutla*: construcción de identidades en el espacio rural. Tesis (maestría en Antropología Social). México: Ciesas, 2003.

GARCÍA LEYVA, Jaime. *Jóvenes indígenas, identidad y rock en la Montaña de Guerrero*. In: LÓPEZ MOYA, Martín de la Cruz; ASCENCIO CEDILLO, Efraín; ZEBADÚA CARBONELL, Juan Pablo (Coords.). *Etnorock*: Los rostros de una música global en el sur de México. México: Juan Pablos Editor; Unach; Cesmeca, 2014. p. 77-93.

HOPENHAYN, Martin. El nuevo mundo del trabajo y los jóvenes. *JÓVENEs*, Revista de Estudios sobre Juventud, n. 20, año 8, p. 54-73, 2004.

INEGI. *Resultados definitivos, Censo de Población y Vivienda*. México, 1990.

INEGI. *Resultados definitivos, Censo de Población y Vivienda*. México, 2000.

INEGI. *Resultados definitivos, Conteo de Población y Vivienda*. México, 2005.

INEGI. *Resultados definitivos, Censo de Población y Vivienda*. México, 2010.

JAMES, Allison. Talking of Children and Youth. Language, Socialization and Culture. In: AMIT-TALAI, Vered; WULFF, H. (Eds.). *Youth cultures. A cross-cultural perspective*. London: Routledge, 1995. p. 43-62.

LASH, Scott. La reflexividad y sus dobles: estructura, estética y comunidad. In: BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. *Modernización reflexiva*. Política, tradición y estética en el orden social moderno. Madrid: Alianza Editorial, 2008. p. 137-208.

LLANOS VELÁZQUEZ, Alan. *Entre lo sacro y lo mundano*. Música, creencias y vivencias de los jóvenes indígenas cristianos en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Tesis (maestría en Antropología Social). México: Ciesas, 2013.

\_\_\_\_\_. ¿Etnorock cristiano? Jóvenes músicos indígenas cristanos en la periferia de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. In: LÓPEZ MOYA, Martín de la Cruz; ASCENCIO CEDILLO, Efraín; ZEBADÚA CARBONELL, Juan Pablo (Coords.). *Etnorock: Los rostros de una música global en el sur de México*. México: Juan Pablos Editor; Unach; Cesmeca, 2014. p. 129-141.

LÓPEZ GUERRERO, Jahel. *Mujeres indígenas en la zona metropolitana del Valle de México*. Experiencia juvenil en un contexto de migración. Tesis (doctorado en Antropología). IIA – Unam, 2012.

LÓPEZ MOYA, Martín de la Cruz; ASCENCIO CEDILLO, Efraín. El rock indígena en Chiapas. Estrategias de reconocimiento y de consumo cultural. In: \_\_\_\_\_.; ZEBADÚA CARBONELL, Juan Pablo (Coords.). *Etnorock: Los rostros de una música global en el sur de México*. México: Juan Pablos Editor; Unach; Cesmeca, 2015. p. 27-42.

LÓPEZ MOYA, Martín de la Cruz; ASCENCIO CEDILLO, Efraín; ZEBADÚA CARBONELL, Juan Pablo (Coords.). *Etnorock: Los rostros de una música global en el sur de México*. México: Juan Pablos Editor; Unach; Cesmeca, 2014.

MARTÍN BARBERO, Jesús. Poder y cultura: la insoportable hibridación. In: BOLÁN, Eduardo Nivón. *Voces híbridas. Reflexiones en torno a la obra de García Canclini*. México: UAM; SXXI, 2012. p. 183-214.

MARTÍNEZ CASAS, Regina. La invención de la adolescencia: las otomíes urbanas en Guadalajara. *Diario de Campo*, Inah, Suplemento 23, p. 23-36, diciembre 2002.

\_\_\_\_\_. La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo. *Perfiles Educativos*, Iisue – Unam, v. XXXIII, n. especial, p. 250-261, 2011.

MARTÍNEZ CASAS, Regina; DE LA PEÑA, Guillermo. Migrantes y comunidades morales en Guadalajara. In: YANES, P.; MOLINA, V.; GONZÁLEZ, O. (Coords.). *Ciudad, Pueblos Indígenas y Etnicidad*. 2004. Disponible en: [http://www.equidad.df.gob.mx/libros/indigenas/seminario\\_permanente\\_2004.pdf](http://www.equidad.df.gob.mx/libros/indigenas/seminario_permanente_2004.pdf). Consultado en: 9 mayo 2006.

MARTÍNEZ CASAS, Regina; ROJAS, Angélica. *Jóvenes indígenas en la escuela: la negociación de las identidades en nuevos espacios sociales. Antropologías y estudios de la ciudad*, año 1, v. 1, p. 105-122, enero-junio 2005.

MENESES CÁRDENAS, Jorge. *Juventud, sexualidad y cortejo en una comunidad indígena de Oaxaca*. Tesis (licenciatura en Antropología Social). México: Enah, 2002.

MORA, Teresa; DURÁN, Rocio; CORONA, Laura; VEGA, Leonardo. La etnografía de los grupos originarios y los inmigrantes indígenas de la ciudad de México. In: YANES, P.; MOLINA, V.; GONZÁLEZ, O. (Coords.). *Ciudad, Pueblos Indígenas y Etnicidad*. 2004. Disponible en: [http://www.equidad.df.gob.mx/libros/indigenas/seminario\\_permanente\\_2004.pdf](http://www.equidad.df.gob.mx/libros/indigenas/seminario_permanente_2004.pdf). Consultado en: 9 mayo 2006.

NEGRÍN DA SILVA, Diana. Makuyeika: la que anda en muchas partes. *Cuicuilco*, v. 22, n. 62, p. 37-59, enero-abril 2015.

OEMICHEN, Cristina. *Identidad, género y relaciones interétnicas*. Mazahuas en la ciudad de México. México: Unam-IIA; Pueg, 2006.

\_\_\_\_\_. *La multiculturalidad de la ciudad de México y los derechos indígenas*. 2003. Disponible en: [http://www.equidad.df.gob.mx/indigenas/seminario/03\\_mar\\_segunda\\_oemichen.html](http://www.equidad.df.gob.mx/indigenas/seminario/03_mar_segunda_oemichen.html). Consultado en: 8 mayo 2009.

ORTIZ, Celso. *Las venas del campo*: las tagotg (las jóvenes) y los chogotg (los jóvenes) en la comunidad de Pajapan, Veracruz, y sus estrategias de vida. Tesis (licenciatura en Antropología Social). México: Enah, 2002.

PACHECO, Lourdes. El sur juvenil. In: PÉREZ ISLAS, J. A.; VALDEZ, M.; GAUTHIER, M.; GRAVEL, P. L. (Coords.). *Nuevas miradas sobre los jóvenes*: México-Québec. México: Instituto Mexicano de la Juventud; Secretaría de Educación Pública; Office Québec-Amériques pour la Jeunesse; Observatoire Jeunes et Société, 2003. p. 198-209.

PACHECO, Lourdes. Jóvenes rurales en México. In: *Encuesta Nacional de Juventud 2000*. Jóvenes Mexicanos del Siglo XXI. México: Instituto Mexicano de la Juventud-CIEJ; Secretaría de Educación Pública, 2002. p. 416-451.

\_\_\_\_\_. La doble cotidianeidad de los huicholes jóvenes. Aportaciones sobre la identidad juvenil desde la etnografía. *JOVENes. Revista de Estudios sobre Juventud*, 4, p. 100-112, 1997.

PEREA, Mario. Joven, crimen y estigma. *JOVENes. Revista de Estudios sobre Juventud*, n. 20, año 8, p. 140-168, 2004.

PÉREZ ISLAS, José A. Integrados, movilizados, excluídos. Políticas de juventud en América Latina. In: FEIXA, C.; MOLINA, F.; ALSINET, C. *Movimientos juveniles en América Latina*. Pachucos, malandros, punketas. Barcelona: Ariel, 2002. p. 123-150.

PÉREZ RUIZ, Maya Lorena (Coord.). *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*. México: Inah, 2008.

PÉREZ RUIZ, Maya Lorena. Del comunalismo a las megaciudades: el nuevo rostro de los indígenas urbanos. In: DE LA PEÑA, Guillermo; VÁZQUEZ, Luis (Coords.). *La antropología sociocultural en el México del milenio*: búsquedas, encuentros, transiciones. México: FCE; INI; CNCA, 2002a. p. 295-340.

PÉREZ RUIZ, Maya Lorena. *Jóvenes indígenas y su migración a las ciudades*. *Diario de Campo*, INAH, Suplemento 23, p. 7-20, diciembre 2002b.

\_\_\_\_\_.; ARIAS, Lorena. Consumo cultural y globalización entre los jóvenes mayas de Yucatán. In: ARIZPE, Lourdes (Coord.). *Los retos culturales de México frente a la globalización*. México: Miguel Ángel Porruá, 2006a. p. 325-358.

PÉREZ RUIZ, Maya Lorena; ARIAS, Lorena. Ni híbridos ni deslocalizados. Los jóvenes mayas de Yucatán. *Revista Iberoamericana de Comunicación*, 10, p. 23-59, 2006b.

RANCIÈRE, Jacques. *La haine de la démocratie*. Paris: La Fabrique, 2005.

\_\_\_\_\_. *Le spectateur emancipé*. Paris: La Fabrique, 2008.

REGUILLO, Rossana. La condición juvenil en el México contemporáneo. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). *Los jóvenes en México*. México: CFE; CNCA, 2010. p. 395-429.

RODRÍGUEZ CALDERÓN DE LA BARCA, Diego. Una exploración etnográfica sobre las jóvenes estudiantes y egresados de la UNICH, San Cristóbal de las Casas. *Cuicuilco*, v. 22, n. 62, p. 175-191, enero-abril 2015.

ROSALDO, Renato. *Cultura y verdad*. México: Grijalbo; CNCA, 1991.

RUIZ, Edgar. Los orígenes de Vayijel. Un paraje en los senderos del rock. In: LÓPEZ MOYA, Martín de la Cruz; ASCENCIO CEDILLO, Efraín; ZEBADÚA CARBONELL, Juan Pablo (Coords.). *Etnorock: Los rostros de una música global en el sur de México*. México: Juan Pablos Editor; UNACH; CESMECA, 2014. p. 111-128.

SARTORELLO, Stefano C.; CRUZ SALAZAR, Tania (Coords.). *Voces y Visiones juveniles. En torno a diversidad, diálogo y conflicto intercultural en la UNICH*. México: Editorial Fray Bartolomé de Las Casas; Unich; Fondeib; Unescocat; Ajuntament de Barcelona; Innovación y Apoyo Educativo A.C., 2013.

SERRANO SANTOS, Laura. *Resistir con estilo. Estilos de vida en jóvenes indígenas de la periferia sancristobalense*. Tesis (maestría en Antropología Social). Chiapas: Ciesas Sureste, San Cristóbal de las Casas, 2012.

\_\_\_\_\_. Soy de dos lados, a la mitad me quedo. Estilos de vida en jóvenes indígenas urbanos de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. *Cuicuilco*, v. 22, n. 62, p. 149-173, enero-abril 2015.

SOLÍS DOMINGUEZ, Daniel; MARTÍNEZ LOZANO, Consuelo Patricia. Género, sexualidad y cuerpo. Campo juvenil y jóvenes universitarios indígenas de San Luis Potosí, México. *Cuicuilco*, v. 22, n. 62, p. 121-148, enero-abril 2015.

TIPA, Juris. *Los gustos musicales y las adscripciones identitarias entre los jóvenes universitarios de la Universidad Intercultural de Chiapas*. Tesis para optar el grado de Maestro en Antropología Social, Posgrado en Antropología Social – Escuela Nacional de Antropología e Historia, 2012.

\_\_\_\_\_. Rock en tu idioma, rock en mi idioma: etnicidad y geografías culturales en el consumo del rock tsotsil. In: LÓPEZ MOYA, Martín de la Cruz; ASCENCIO CEDILLO, Efraín; ZEBADÚA CARBONELL, Juan Pablo (Coords.). *Etnorock: Los rostros de una música global en el sur de México*. México: Juan Pablos Editor; Unach; Cesmeca, 2014. p. 95-109.

TIPA, Juris. Una aproximación a la clase social, género y etnicidad en el consumo de música entre los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Cuicuilco*, v. 22, n. 62, p. 91-112, enero-abril 2015.

\_\_\_\_\_; ZEBADÚA CARBONELL, Juan Pablo. *Juventudes, identidades e interculturalidad. Consumos y gustos musicales entre estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas*. México: Unach; CeCOL Ed, 2014.

URTEAGA CASTRO POZO, Maritza. Jóvenes e indios en el México contemporáneo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v. 6, n. 2, p. 667-708, 2008. Disponible en: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>. Consultado en: 6 febrero 2015.

\_\_\_\_\_. *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*. México, Universidad Autónoma Metropolitana; Juan Pablos Editor, 2011. (Serie Biblioteca de Alteridades 18).

VILA, Pablo. Identificaciones múltiples y sociología narrativa. Una propuesta metodológica para complejizar los estudios sobre juventud. In: BOLÁN, Eduardo Nivón. *Voces híbridas*. Reflexiones en torno a la obra de García Canclini. México: UAM; SXXI, 2012. p. 166-179.

WILLIAMS, Raymond. *Marxism and Literature*. Oxford: Oxford University Press, 1977.

ZEBADÚA CARBONELL, Juan Pablo. Estilos juveniles e identidades en la región del Totonacapan. Rockeros, consumidores y transculturados. In: LÓPEZ MOYA, Martín de la Cruz; ASCENCIO CEDILLO, Efraín; ZEBADÚA CARBONELL, Juan Pablo (Coords.). *Etnorock: Los rostros de una música global en el sur de México*. México: Juan Pablos Editor; Unach; Cesmeca, 2014. p. 59-76.

# Mobilização social de jovens indígenas e a construção intercultural dos direitos da juventude no Brasil

Assis da Costa Oliveira<sup>1</sup>

## Introdução

No Brasil, desde o início do século XXI, um processo mobilizatório intraétnico vem ocorrendo e exigindo olhar atento da academia para suas implicações e significações: a emergência de indivíduos que passam a se articular coletivamente a fim de demandar políticas, direitos e formas de vivências específicas a partir da vinculação entre “juventude” e “povos indígenas”.

É verdade que, em acordo com Cruz Salazar (2012), a contextualização (e separação) temporal deve ser feita entre a presença da juventude indígena enquanto *ator social* no cenário histórico de interação dos povos indígenas com os órgãos e as políticas indigenistas, especialmente no campo da educação<sup>2</sup> e da guarda

---

1 Professor de Direitos Humanos da Faculdade de Etnodiversidade da Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* de Altamira. Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade de Brasília. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Direito da UFPA. Coordenador do Grupo de Trabalho Direitos, Infâncias e Juventudes do Instituto de Pesquisa Direitos e Movimentos Sociais. Advogado. E-mail: assisdco@gmail.com.

2 Deve-se ter cautela na problematização da presença da categoria juventude como elemento da educação escolar indígena, pois se é certo que sujeitos compreendidos na faixa etária hoje identificada como da juventude (entre 15 e 29 anos) sempre fizeram parte do grupo preferencial de intervenção das políticas educacionais estatais e missionárias (OLIVEIRA e FREIRE, 2006; LUCIANO, 2006), não eram, também, por este termo designadas. É provável que as primeiras alusões à categoria juventude indígena no campo da educação tenham ocorrido nas mobilizações empreendidas por professores indígenas, muitos deles jovens, para defesa da educação bilíngue nas escolas indígenas a partir da década de 1970 (SILVA e AZEVEDO, 2004). Porém, o uso da categoria juventude foi incipiente no campo escolar indígena até recentemente, baseada numa predominância da categoria criança – até por conta da restrição da política educacional nos territórios indígenas apenas ao início de formação, voltado

rural indígena,<sup>3</sup> e o que vai conformá-la como *sujeito autor* de sua própria história para obtenção do reconhecimento social e consciência de si desses sujeitos: os/as jovens indígenas.

Particularmente no âmbito de análise do presente artigo, a constituição do *sujeito autor* da juventude indígena no Brasil no início do século XXI tem por base o protagonismo assumido para a promoção de ações coletivas de caráter político-organizacional de modo a agregar novos agentes, estratégias, formas de mobilização e conteúdos de reivindicação aos espectros previamente estruturados dos movimentos e organizações indígenas, ainda que essa não seja a única faceta de produção da juventude entre os povos indígenas, como se analisará mais adiante.

A articulação dos jovens indígenas possibilitou, em 2007, a criação do Departamento de Adolescentes e Jovens Indígenas do Rio Negro dentro da Federação das Organizações do Rio Negro (Dajirn-Foirn) (MAXIMIANO, 2014) e, desde então, a emergência de organizações juvenis em 38 povos indígenas<sup>4</sup> (CINEP, 2010) no Brasil. Em âmbito nacional, o surgimento, em 2009, da Comissão Nacional da Juventude Indígena (CNJI) e da Rede de Juventude Indígena (Rejuind) e a participação de representantes da juventude indígena no Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) e na Comissão Nacional de Política Indígena (CNPI).

Problematizar a inserção dos sujeitos em tais espaços é refletir sobre a disputa pela construção da categoria “juventude” na interse-

---

para a alfabetização e os aprendizados básicos dos conhecimentos não indígenas – e pela não existência de reciprocidades nos ciclos de vida à categoria ocidental da juventude em muitos povos indígenas (OLIVEIRA, 2014).

3 Sant'Anna (2015) analisa como a estruturação da guarda rural indígena no período da ditadura militar, entre as décadas de 1960 e 1970, pode ser indicativo dos primórdios da utilização, pelo Estado brasileiro, do termo “juventude” para aplicação aos povos indígenas, justamente na delimitação do “perfil militar” do indígena que estaria apto a ingressar no serviço e como grupo etário preferencial de negociação para o alistamento.

4 A lista dos grupos ou coletivos de indígenas jovens entre povos indígenas é extensa e foi estruturada de maneira não exaustiva pelo Centro Indígena de Estudo e Pesquisa (Cinep) em 2010, necessitando de nova atualização, sinalizando a existência dessa forma de organização política dentro dos seguintes povos: “Pankararu, Tupinambá, Arapaso, Mura, Apinajé, Kokama, Tikuna, Baré, Tariano, Hexkariana e Sataré-Mawé, Tupiniquim, Paresi, Bakairi, Umutina, Ikpeng, Xavante, Rikbatsa, Kayabi, Kuikuro, Xokleng, Potiguara, Pitaguary, Guarani, Kaingang, Xerente, Karajá, Terena, Pataxó, Tuxá, Kiriri, Fulni-ô, Cinta Larga, Karipuna, Munduruku, Suruí, Wassu-Cocal, Karapotó e muitos mais” (CINEP, 2010, p. 2).

ção com o marcador da etnicidade – assim como o entrelaçamento com outros marcadores, como gênero, raça, classe social e sexualidade – e o modo como instrumentalizam tais elementos para potencializar o processo organizativo, a mediação entre tradições e inovações culturais, e para reivindicar, tanto quanto reinventar, os direitos da juventude desde uma perspectiva intercultural e articulada à cidadania diferenciada dos povos indígenas.

Assim, o objetivo do presente artigo é discutir aspectos da mobilização social da juventude indígena no campo da gestão política das legalidades que permeiam a constituição dos direitos da juventude no Brasil. Para tanto, busca-se refletir sobre como as ações sociais da juventude indígena, organizada em coletivos ou dentro do cotidiano sociocultural de seus povos, e o suporte dos direitos indígenas possibilitem ressignificar os direitos da juventude.

Parte-se da discussão inicial sobre a emergência teórica e socio-cultural da juventude no contexto dos povos indígenas. Em seguida, trabalha-se o desenvolvimento da mobilização político-organizacional da juventude indígena, com especial atenção à atuação no CNJI e na Rejuind, não sendo foco do trabalho a reflexão sobre a participação na CNPI e no Conjuve. Por fim, discutem-se as linhas estruturais do projeto intercultural dos direitos da juventude indígena a partir da constituição do reconhecimento (ou do direito ao reconhecimento) e de três dimensões de apropriação/redefinição das legalidades da juventude (articulação com demandas macrossociais indígenas, questões específicas da juventude e integralidade cultural do “ser jovem indígena”).

## **1. Juventude indígena: das ausências teórico-étnicas à efervescência sociopolítica**

Os estudos sobre juventude indígena apontam a escassez de pesquisas no âmbito das ciências sociais, com poucas proposições de dados e conceitos para análise.<sup>5</sup> Feixa e González (2006), Urteaga (2008a e

5 A escassez ou o pouco interesse da academia para com a temática da juventude indígena se insere num campo mais amplo de reduzida atenção para com as expressões de juventudes (no plural) existentes no espaço rural, ainda que a demarcação territorial urbana não seja impedimento para a existência de juventudes étnico-culturalmente diferenciadas. Weisheimer (2013) aponta, em levantamento e análise da produção acadêmica na pós-graduação no Brasil, a existência de poucos trabalhos voltados para a temática da juventude rural, o que revela “o desinteresse dos pesquisadores brasileiros sobre os modos de vida e os dilemas que afetam os jovens do

2008b), Cruz Salazar (2012) e Vásquez (2013) indicam carência de reflexão no campo da pesquisa sobre juventude indígena na América Latina devido à prioridade dada, ao longo do tempo, às manifestações juvenis de caráter urbano e/ou vinculadas a determinadas classes sociais; ao mesmo tempo, apontam que os estudos socioculturais e antropológicos ignoravam o recorte geracional juvenil nas investigações com grupos étnicos, como povos indígenas e comunidades rurais, devido à compreensão geral da inexistência da categoria juventude em sociedades tradicionais e ao uso de conceitos de cultura e socialização ligados à ideia de passividade da assimilação de valores e comportamentos da cultura (adulta) por parte de crianças e jovens.

No Brasil, a temática da juventude entre os povos indígenas emerge como categoria geracional com visibilidade e disseminação social no contexto do processo de mobilização político-organizacional dos movimentos indígenas e dos desafios suscitados pela cidadania diferenciada estabelecida após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), na qual aos povos indígenas foi reconhecido o direito à diferença e à garantia de direitos coletivos que resguardam seus modos de vida, superando formalmente o paradigma da integração e da assimilação que até então dominava o ordenamento jurídico (ARAÚJO, 2006; LUCIANO, 2006; PACHECO DE OLIVEIRA E FREIRE, 2006; MARÉS, 2012; SOUZA, 2004).

Da emergência do movimento indígena, de caráter nacional, entre as décadas de 1970 e 1980, advém, na década de 1990, período de redefinição das políticas públicas indigenistas, com a retirada de muitas atribuições da Fundação Nacional do Índio (Funai)<sup>6</sup> (MUN-

---

campo” (2013, p. 24). Porém, Kropff e Stella (2017), em análise da produção acadêmica sobre juventude indígena na América Latina, indicam a predominância de trabalhos e pesquisas no México, além de outros oito países (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guatemala e Perú), possibilitando a conclusão de que se trata de um campo em vias de consolidação, inclusive quanto às formas de abordagem do tema, organizadas, pelas autoras, em quatro enfoques: “*1) el que considera edad y etnicidad como datos iniciales, 2) el que problematiza la etnicidad, 3) el que problematiza la edad y 4) el que problematiza tanto edad como etnicidad*” (2017, p. 22).

6 A Funai é o órgão indigenista criado em 1967 em substituição ao Serviço de Proteção ao Índio (SPI), de 1910, para realizar a administração das políticas indigenistas e a tutela dos povos indígenas sob a égide da cidadania assimilação-nacional – que estabelecia o projeto jurídico-nacional de transformação dos povos indígenas em cidadãos comuns, com a progressiva integração à sociedade nacional –, não mais vigente, ao

DURUKU, 2012; SOUZA LIMA e BARROSO-HOFFMANN, 2013). Algumas atribuições são repassadas à execução da sociedade civil organizada, especialmente às associações e organizações indígenas, surgindo dificuldades de gerenciamento de recursos e execução de projetos pelos indígenas diante da carência de qualificação técnica das lideranças indígenas para lidar com a administração dos recursos públicos. Para essas atividades foram encaminhados os agora denominados jovens indígenas, visando ao fortalecimento da luta pela autonomia e pela superação da tutela.

Há, portanto, curto período de “convivência” dos povos indígenas com o marcador da juventude enquanto “ator social”, na perspectiva traçada por Cruz Salazar (2012). Isso porque, segundo Luciano (2006), o ciclo tradicional de vida indígena apresentaria a transição da infância para a vida adulta por meio da realização de ritos de passagem ou iniciação nos quais a criança demonstra estar preparada para assumir as responsabilidades pessoais e como membro da coletividade, não havendo etapa de transição – seja adolescência ou juventude – e, sim, eventos que promoveriam a mudança da criança para adulto dentro das culturas indígenas.

Porém, Souza, Deslandes e Garnelo (2011), Urteaga (2008a e 2008b), Vale e Rangel (2008), Rangel (2015) e Virtanen ([s.d.]) enfatizam que essas práticas culturais estariam atravessadas – e alteradas – pelos processos de intercâmbios e imposições de valores e instituições advindos da sociedade nacional, com três questões centrais para a inserção e/ou disseminação da categoria juventude entre os povos indígenas: (1) o acesso de indígenas às escolas e, mais recentemente, às universidades, que passam a delimitar uma definição etária para o ciclo formativo que se relaciona à delimitação de uma nova identidade – a de estudantes – entrelaçada à noção de infância e de juventude, além da ampliação dos contatos entre indígenas e não indígenas; (2) a migração dos povos indígenas e, com maior ênfase, da juventude indígena para áreas urbanas, assim como o avanço da urbanização até a confluência – ou invasão – de terras indígenas, que resultaram na incorporação de hábitos de consumo e de convivência social pautados na lógica da sociedade nacional, inclusive quanto à categorização do ciclo de vida; (3) as influências socioculturais advin-

---

menos formalmente, com a promulgação da CF/88 e a instalação do paradigma da cidadania diferenciada dos povos indígenas. Sobre o histórico das políticas indigenistas e da gestão política da Funai e do SPI, consultar: Souza Lima (1992, 2015) e Pacheco de Oliveira e Freire (2006).

das da disseminação dos meios de comunicação e, particularmente, da televisão, da informática e da internet entre os povos indígenas, incorporadas como tecnologias de uso cotidiano principalmente pelos jovens.

Ao lado desses três fatores, há um quarto elemento representado pela configuração etária do crescimento demográfico dos povos indígenas na atualidade. Assim como percebido no México por Urteaga (2008b) e Cruz Salazar (2012), Oliveira (2016) indica que, no Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o quantitativo populacional no Brasil é de 896 mil indígenas, dos quais 46%, ou 414 mil, são crianças ou jovens. Aliado a isso, e para tornar ainda mais complexo o quadro demográfico nacional, computa-se hoje a existência de 305 etnias falantes de 274 línguas indígenas (IBGE, 2010), compreendendo um mosaico de diversidade cultural que repercute diretamente na complexidade das construções socio-culturais da juventude.

Logo, a juventude coloca-se como “categoria em construção” (RANGEL, 2015) na realidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil. Sem abdicar da compreensão prévia da inviabilidade de identificá-la na totalidade das etnias – ante os processos históricos locais e os ciclos de vida específicos de cada grupo – mas, ao mesmo tempo, orquestrando uma miríade de expressões de juventudes (no plural) nos povos que já a reconhecem (ou convivem internamente com ela) no sentido de perceber a diversidade de simbolização entre povos e dentro de cada grupo étnico.

Postula-se, assim, a impossibilidade do fechamento analítico (e, novamente, homogeneizante) na representação social da juventude indígena, ainda que seus agentes a utilizem, por vezes, como recurso político para delimitação da unidade dos sujeitos (e dos povos) quanto a demandas e interesses ante determinados agentes sociais e na construção interna da articulação entre os/as jovens indígenas.

Nesse sentido, Maximiano (2014), ao analisar a mobilização dos/das jovens indígenas no município de Santa Isabel do Rio Negro, no estado do Amazonas, identifica um grupo de jovens politicamente organizados formado por estudantes universitários, membros da Pastoral da Juventude e de grêmios estudantis; e, por outro lado, aqueles formados por “grupos de amigos” denominados de “galeras” que se configuram como sujeitos “marginais” ou de atuação violenta que “se tornam uma preocupação das instituições ligadas ao controle social como a polícia, o conselho tutelar, a escola e os pais” (2014, p. 2).

Em complemento, Samaniego (2015), em análise da juventude guarani existente em aldeias no estado do Espírito Santo, direciona o olhar para o conflito intergeracional entre as pessoas indígenas mais velhas, cuja visão é a de que os/as jovens estão perdendo a identidade cultural devido à crescente aquisição de práticas de consumo e de sociabilidade não indígena, e os/as jovens guarani, que reclamam da falta de incentivo das lideranças e das coletividades para que participem das práticas culturais.

Os exemplos anteriores são relevantes para a compreensão da existência de diferentes dinâmicas de constituição da juventude nos povos indígenas e de interação entre as juventudes e seus grupos de pares, seus povos e a sociedade nacional. Tal diversidade se nutre dos fatores identificados anteriormente (migração, escolarização e tecnologias da comunicação e informação), a exemplo dos jovens que conseguem dar continuidade aos estudos e aqueles que não conseguem, os que trabalham ou não, aqueles que migram para a cidade a fim de estudar ou trabalhar, os que atuam (ou não) em atividades artístico-culturais e os que possuem (ou não) domínio das técnicas e informações de manejo dos aparelhos tecnológicos e dos espaços virtuais, em pleno entrelaçamento com questões de gênero, sexualidade, raça e condições socioeconômicas.

No entanto, é crucial entender o processo de mobilização político-organizacional de determinados segmentos de jovens indígenas como movimentação que busca, na sua intenção e na sua ação, abranger as demandas e as realidades da totalidade dessas expressões, como porta-vozes, nos espaços públicos, da “juventude indígena” no sentido de representação política da coletividade geracional para legitimação dos discursos e das ações em prol da reivindicação de direitos.

Assim, ao lado da análise da história de construção da juventude indígena enquanto “ator social” no Brasil, é preciso entender como ela se constituiu como “sujeito autor” do processo mobilizatório de estruturação do empoderamento e da participação social para redefinição dos movimentos indígenas e dos direitos da juventude.

## **2. Contexto histórico da mobilização político-organizacional da juventude indígena**

A construção do “sujeito autor” juventude indígena no cenário nacional emerge com o advento do século XXI e se desenvolve em duas

fases históricas: a primeira, compreendida entre os anos 2000 e 2009, tem como momento marcante o I Seminário Nacional da Juventude Indígena, ocorrido neste último ano, o qual abre um segundo ciclo de mobilização político-organizacional da juventude indígena, que se desenvolve até a atualidade.<sup>7</sup>

### *2.1. Primeira fase: debate público e mobilização da juventude indígena*

Na primeira fase, a problematização e o agenciamento público da categoria juventude pelos povos indígenas para empreender discursos específicos sobre realidades e demandas teve forte influência e direcionamento da Funai, além de oportunidades políticas surgidas com o avanço de políticas educacionais e ações missionárias.

A Funai, por meio da Coordenação Geral de Educação (CGE), conduziu 88 encontros (ou oficinas) sobre “problemas e demandas da adolescência e juventude indígena brasileira [...] com a participação de 8.650 indígenas de 110 etnias” (BIASE, 2009, p. 1) entre os anos de 2004 e 2008 nas cinco regiões do Brasil. Tais encontros possibilitaram o diálogo intergeracional sobre o tema específico das categorias identitárias dos períodos iniciais de vida (infância, adolescência e juventude), de modo a não apenas estabelecer a identificação de “problemas e demandas” comuns entre os povos indígenas (GOBBI e BIASE, 2009; OLIVEIRA, 2014), mas, sobretudo, oportunizar a visibilidade e valorização da categoria juventude – assim como da criança e do adolescente – para direcionamento da atuação socioestatal e articulação interna nos povos indígenas.

Logo, os encontros da Funai promoveram um primeiro momento (e movimento) de debate e mobilização nacional dos povos indígenas, ainda que realizados em eventos de caráter local ou regional, para problematizar a juventude como segmento populacional com recortes identitários e sociais, com foco nos acionamentos específicos do Estado para discussão/efetivação de legalidades e políticas públicas. Nos encontros, mais de um terço das etnias existentes no Brasil (110 de 305 etnias) e 1,1% da população indígena (de um total de 734.127 pessoas, segundo o Censo de 2000 do IBGE, ainda que, na

<sup>7</sup> Com isso, concorda-se com a análise feita por Biase (2009) quanto ao Seminário Nacional, de 2009, ter sido a abertura de um novo ciclo de participação e atuação da juventude indígena no âmbito nacional, ainda que, ao contrário de sua análise, não se trabalhe o primeiro ciclo apenas circunscrito às ações da Funai, pois outras instituições também atuaram durante esse período para intensificar o debate sobre a categoria juventude entre os povos indígenas.

atualidade, já sejam 896.917 indígenas, com a atualização do Censo de 2010) teve a oportunidade de entrecruzar cenários de vida e de estimular a interlocução direta da juventude indígena para discutir sua condição de “sujeito autor” de sua história.

No entanto, a política indigenista da Funai foi antecedida e, depois, coexistiu com duas outras ações/instituições que tiveram peso considerável para a construção do debate e a visibilidade pública da juventude indígena no cenário nacional: a Pastoral da Juventude (PJ) da Igreja católica e as universidades.

Segundo Maximiano (2014), a Igreja católica, em 2000, por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), instituiu que, no último domingo de outubro de cada ano, seria comemorado o Dia Nacional da Juventude (DNJ), que foi assumido pelas diversas PJs existentes no Brasil como momento/espaço de formação política sobre temas de relevância social para a juventude. Assim,

[d]e 2001 a 2006, a Pastoral da Juventude versou sobre o tema das políticas públicas para a juventude. Considero esse dado singular, pois foi através do material didático produzido pela PJ que os jovens [indígenas] do rio Negro ligados a ela passaram a ter conhecimento sobre esse tema e se integraram ao processo de articulação política, que teve nas políticas públicas a bandeira de luta dos adolescentes e jovens indígenas do rio Negro ligados ao movimento indígena (MAXIMIANO, 2014, p. 4).

Apesar de a autora analisar a influência da PJ no contexto específico da juventude e dos povos indígenas localizados na região do rio Negro, no estado do Amazonas, trata-se de um cenário de reprodução em escala mais ampla, com repercussão similar em outras regiões, ainda que não necessariamente nacional, como se pode perceber na fala de Márcio Kókoj, do povo Kaingang, localizado no estado do Paraná, em entrevista realizada durante o Seminário Nacional de Juventude Indígena, em 2009, ao jornal *Novo Olhar da Juventude Indígena* (NO):

NO: Fale do seu trabalho junto à juventude indígena do seu estado?  
Kókoj: Estou há oito anos na Pastoral Indígena e Indigenista do Estado do Paraná, lá os jovens desenvolvem trabalhos para a formação de lideranças nas comunidades, apoiamos a formação de jovens em diversas áreas. Na verdade, buscamos aberturas para os jovens buscarem os seus ideais, procuramos alternativas para apoiar os estudos (FUNAI, 2009, p. 13).

O trabalho de formação política e de problematização das condições de vida da juventude dentro das PJs teve o papel de iniciar o contato da juventude indígena com a linguagem e os instrumentos das políticas públicas e dos direitos humanos e, acima de tudo, de fomentar a mobilização coletiva para auto-organização e representação em espaços do movimento indígena e do poder público de caráter municipal ou regional.<sup>8</sup>

Nesse sentido, tem-se o exemplo do que Maximiano (2014) indica ter ocorrido na região do rio Negro, onde os “pequenos grupos de PJ”, constituídos por jovens indígenas, logo passaram a reivindicar o redesenho das organizações indígenas – a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn) e a Associação das Comunidades Indígenas do Médio Rio Negro (ACIMRN) – e do poder público municipal – pela criação da Secretaria Municipal de Juventude, Esporte e Lazer (Semjel) e do Conselho Municipal da Juventude (CMJ) nos municípios de Santa Isabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira, ambos no estado do Amazonas – a fim de possibilitar a efetiva participação da juventude indígena.

Paralelamente às ações político-religiosas de engajamento da juventude indígena, tem-se, a partir de 2002, a disseminação de políticas afirmativas para ingresso de estudantes indígenas nas universidades públicas e privadas pelo Estado brasileiro, possibilitando um processo crescente de inclusão socioacadêmica dos indígenas,<sup>9</sup> sobretudo da juventude.

O acesso de jovens indígenas à formação universitária e sua permanência fomentaram a apropriação, pelos indígenas, da categoria “estudante universitário” como dispositivo estratégico de disputa da

8 A influência da PJ na construção e organização da juventude entre os povos indígenas ainda é um fato com poucos estudos ou dados analisados. Apesar do DNJ e das temáticas relativas às políticas públicas para a juventude terem ocorrido entre 2001 e 2006, a participação de membros indígenas na PJ é anterior a esse período, remontando, pelo menos, à década de 1980, como parte da própria estruturação organizacional da PJ, que passou a trabalhar com quatro especificidades de juventude: juventude rural, juventude estudantil, juventude universitária e juventude dos meios populares (PRADO, 2009).

9 Nesse sentido, Rangel (2015, p. 194) indica que, “[d]ependendo da fonte, podemos encontrar informações de que entre 5 e 8 mil alunos indígenas estão cursando o ensino superior no país”. No entanto, a autora questiona a ausência de uma sistematização oficial dos dados, não havendo uma fonte única de convergência das informações, resultando em provável defasagem entre os levantamentos existentes e a realidade efetiva da inserção dos indígenas nas universidades.

política de identidade na universidade e nos povos indígenas, resultando em cinco consequências práticas: (1) a problematização das finalidades, utilidades e deficiências dos conhecimentos científicos e das políticas de acesso e permanência estudantil ofertadas aos povos indígenas a fim de colocar em avaliação continuada as condições estruturais dos estudantes indígenas para efetivação do direito à educação (SOUZA LIMA e BARROSO-HOFFMANN, 2013; BELTRÃO, OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2009; OLIVEIRA, BELTRÃO e DOMINGUES, 2015; RANGEL, 2015); (2) a constituição de diversas organizações de estudantes indígenas pressupostas pela politização do “ser estudante indígena” como trincheira de enfrentamento permanente da colonialidade do saber presente no espaço universitário (FERNANDES, BELTRÃO e OLIVEIRA, 2015; URQUIZA e NASCIMENTO, 2013), cujos tensionamentos exigem um trabalho político-organizacional e coletivo para enfrentamento das formas de discriminação, da disputa pelo projeto político universitário e, em muitos casos, para transformação da pauta da educação universitária – e das organizações de estudantes indígenas – como eixo de discussão de outras demandas da juventude e dos povos indígenas; (3) a posição social e o prestígio que os estudantes indígenas passam a ter dentro de seus grupos de pertença e nas organizações indígenas, concomitante (na mesma intensidade) às pressões e expectativas pelos “retornos” (ou benefícios) que podem trazer a suas famílias, seus coletivos e suas organizações mediante atuação estudantil ou profissional (AMARAL, RODRIGUES e BILAR, 2014; OLIVEIRA, SANTOS e MENEZES, 2015); (4) o consumo cultural dos estudantes indígenas, especialmente dos jovens, com a intensificação da interação com não indígenas e as exigências de aquisição material para o andamento do percurso acadêmico, o que os leva à aquisição de aparelhos tecnológicos (computadores, celulares, entre outros), à aprendizagem da informática e consequente uso das redes sociais virtuais, à socialização em espaços (acadêmicos ou não) de interação com não indígenas brasileiros ou estrangeiros, resultando no que Cruz Salazar (2012) denomina de “flexibilidade identitária” ante o intercâmbio intercultural desenvolvido e que promove o surgimento de “estilos juvenis” indígenas próprios dessa mescla cultural, nem sempre compreendidos ou aceitos pelos grupos de pertença diante dos conflitos que podem ocasionar com as tradições culturais; (5) a visibilidade e emergência sociocultural das mulheres indígenas no espaço universitário (URTEAGA, 2008a) na condição de jovens e estudantes, com maior valorização de participação e visibilidade das

demandas nos cenários organizacionais indígenas intrauniversitários e, consequentemente, nos grupos de pertença.

Funai, Igreja católica e universidades colocaram-se como instituições estratégicas para impulsionar o debate, a identificação e a problematização da categoria juventude entre os povos indígenas na primeira década do século XXI no Brasil. Nesse cenário, não havia uma auto-organização de abrangência nacional da juventude indígena, mas eventos ou políticas promovidos por essas instituições para colocar “em público” as demandas e as vozes dos sujeitos, logo, oportunidades “condicionadas” às induções provocadas por tais instituições e não numa perspectiva de autonomia político-organizacional (da juventude) indígena.

## *2.2. Segunda fase: alicerces da auto-organização da juventude indígena*

A passagem para a segunda fase é também momento de transição para a auto-organização da juventude indígena em âmbito nacional, cujo evento de representação político-simbólica foi o Seminário Nacional da Juventude Indígena, ocorrido entre os dias 22 e 28 de novembro de 2009 na cidade de Brasília.

Apesar da organização do evento ter sido da Funai, inclusive na concepção da programação, “sendo que os temas estabelecidos foram aqueles mais apontados nas oficinas regionais [de 2004 a 2008]” (FUNAI, 2009, p. 3), houve a participação de 70 adolescentes e jovens de 42 etnias diferentes,<sup>10</sup> com idade entre 16 e 29 anos, que empreenderam participação ativa ao longo de todo o seminário, buscando abordar as diferentes percepções culturais sobre os temas

---

10 Conforme o relatório técnico da Funai sobre o evento, estavam “presentes representantes dos povos Arapaso, Mura, Desano, Tukano, Apinajé, Kokama, Tikuna, Baré, Tariano, Baniwa, Hexkariana e Sateré- Mawé (AM) [Amazonas], Tupiniquim (ES) [Espírito Santo], Paresi, Bakairi, Umutina, Ikpeng, Xavante, Rikbatsa, Kayabi e Kui-kuro (MT) [Mato Grosso], Xokleng (SC) [Santa Catarina], Potiguara (PB), Pitaguary (CE) [Ceará], Guarani (SP e SC) [São Paulo e Santa Catarina], Kaingang (PR e SC) [Paraná e Santa Catarina], Xerente e Karajá (TO) [Tocantins], Terena (MS) [Mato Grosso do Sul], Pataxó, Tuxá e Kiriri (BA) [Bahia] Fulni-ô e Pankararu (PE) [Pernambuco], Cinta-Larga (RO e MT) [Rondônia e Mato Grosso], Karipuna (AP) [Amapá], Munduruku (PA) [Pará], Suruí (RO) [Rondônia], Wassu-Cocal e Karapotó (AL) [Alagoas] e Krikati (MA) [Maranhão]” (FUNAI, 2009, p. 11), oriundos de 16 dos 27 estados brasileiros. Por curiosidade, não havia nenhuma etnia do Distrito Federal, região onde ocorria o evento.

tratados<sup>11</sup> e legitimar o papel da juventude no cenário de luta pelos direitos indígenas.

No entanto, a auto-organização da juventude indígena ganhou formato institucional com a criação da CNJI no último dia do evento, com eleição de 15 titulares e 15 suplentes para a formação do colegiado nacional. A CNJI passa a simbolizar o espaço físico da mobilização política da juventude indígena em âmbito nacional, com os objetivos de

[a]rticular e efetivar a participação da juventude indígena no Conselho [Nacional] da Juventude; [m]obilizar a participação da juventude indígena nos conselhos estaduais e municipais [da juventude]; e fortalecer e efetivar a participação da juventude indígena nos processos de políticas específicas para a juventude indígena (FUNAI, 2009, p. 17).

Participação é a palavra que se repete nos três objetivos da CNJI. Trata-se da expressão terminológica de tradução da demanda pela democratização do acesso e interação nos espaços de decisão sobre as políticas de juventude nas três esferas de governo (federal, estadual e municipal) e nas escalas de articulação local e regional da juventude indígena. É, por outro lado, a designação de um posicionamento político de expansão do campo de significação da cidadania juvenil pela interlocução com a fronteira étnico-cultural, demarcando a afirmação da identidade política “juventude indígena” como fundamento de ações coletivas com implicações no Estado, nos povos indígenas e na juventude.

No Seminário Nacional, também ocorreu a eleição dos representantes da juventude indígena para participação no CNPI, especialmente no âmbito da Subcomissão de Gênero, Infância e Juventude, e no Conjuve, numa nítida indicação da prioridade dada à ocupação e incidência nos principais espaços nacionais de planejamento e monitoramento das políticas indígenas e da juventude. Isso promove duplo movimento – mediante adequação da análise de Abramo (2008) para coletivos juvenis com recortes de gênero e racial – de marcar a singularidade geracional no interior dos movimentos, organizações e

11 Os temas tratados, no formato de palestras e posterior discussão em grupos de trabalho, foram: convivência familiar e comunitária; sexualidade; esporte e educação; meio ambiente e educação para a sustentabilidade; afirmação de direitos; organizações indígenas e juventude; Comissão Nacional de Política Indigenista, Subcomissão de Gênero, Infância e Juventude e Conselho Nacional de Juventude.

povos indígenas, assim como um esforço por marcar as especificidades culturais no interior do campo juvenil.

Paralelamente à criação ou inserção nos espaços físicos nacionais de participação da juventude indígena, o Seminário Nacional também fomentou o surgimento da Rejuind, espaço de interação virtual da juventude indígena. Em 2009, a Rejuind foi criada no formato de lista de grupo no Google e como *blog Juventude Indígena*,<sup>12</sup> mas as reuniões virtuais ocorriam com uso do sistema de bate-papo do MSN.

No entanto, foi a página virtual da Rejuind<sup>13</sup> no Facebook, criada no mesmo ano e atualmente com aproximadamente 6,6 mil curtidas, que impulsionou a comunicação e interatividade da juventude indígena, além da visibilidade nacional/internacional das questões indígenas e a solidariedade de outros segmentos sociais não indígenas. Na “descrição longa” da página, tem-se o seguinte trecho do texto que ajuda a entender o objetivo do espaço:

Divulgar informações sociais, culturais, educacionais, ambientais e políticas à Juventude Indígena. Informar assuntos relevantes dos marcos legais nacionais e internacionais – Direitos dos Povos Indígenas. Possibilitar à Juventude Indígena novos conhecimentos que possam contribuir com iniciativas em seu povo e/ou organização. Incentivar a Juventude Indígena para contribuir com seu povo/organização/movimento indígena no quesito valorização cultural, ambiental e de maneira intergeracional. Mobilizar e interagir a Juventude Indígena com outras juventudes indígenas – nacionais e internacionais, através de intercâmbio de ações. Demonstrar que as novas tecnologias podem ser usadas como estratégias de atuação em prol dos Direitos dos Povos Indígenas.<sup>14</sup>

Do rol de objetivos, destaca-se o último, relacionado à capacidade de domínio e instrumentalização das novas tecnologias digitais, particularmente das redes sociais, para fortalecimento das lutas dos

12 Disponível em: <http://juventudeindigena.blogspot.com.br/>. Na postagem inaugural do *blog* consta a seguinte informação: “Esta é uma rede de comunicação dos jovens indígenas criada hoje, quinta-feira (26/11), durante o Seminário Nacional de Juventude indígena realizado no hotel Bay Park em Brasília entre os dias 22 a 28 [de novembro de 2009]. Tudo o que está acontecendo no Seminário está publicado no site da Funai”. O *blog* tem postagens registradas até 1º de fevereiro de 2010.

13 Disponível em: <https://www.facebook.com/rejuind/?fref=ts>.

14 Disponível em: [https://www.facebook.com/rejuind/info/?entry\\_point=page\\_nav\\_about\\_item&tab=page\\_info](https://www.facebook.com/rejuind/info/?entry_point=page_nav_about_item&tab=page_info).

povos indígenas e, paralelamente, configuração de horizontalidade da participação dos jovens indígenas (RANGEL, 2015) que, ao contrário dos espaços físicos, não se engajam a partir da representação política de sujeitos eleitos para ocuparem os cargos, mas sim da condição de colaboradores da Rejuind, tendo liberdade para promover debates e divulgar notícias, com uma mediação simples dos criadores da página. Portanto, de fomentar o protagonismo indígena, desde que se tenha domínio da informática e acesso à internet e ao Facebook, o que já revela uma peneira diante da realidade sociocultural e econômica dos povos indígenas no Brasil.

Logo, CNJI e Rejuind constituem-se em dois polos de atuação convergente da juventude indígena, mas que operam por lógicas distintas de participação política. Tais espaços de mobilização político-organizacional podem ser classificados como novíssimo (novo, novo) movimento social<sup>15</sup> na acepção estabelecida por Feixa, Pereira e Juris (2009) e Feixa (2016), com repertório de ações coletivas que se situam “*en la frontera entre el espacio físico y virtual*” (FEIXA, 2016, p. 7) num perfil de articulações tanto locais quanto nacionais e globais (por isso mesmo, “glocais”), demandas socioeconômicas (de acesso e redistribuição dos recursos, serviços e bens públicos) e culturais (de reconhecimento do direito à diferença), sem abdicar das táticas e ideologias das organizações gerais dos povos indígenas e do engajamento nas lutas intergeracionais (ou macrossociais) indígenas.

O “sujeito autor” juventude indígena consolidou o potencial da auto-organização nacional com a realização do II Seminário Nacional da Juventude Indígena entre os dias 26 e 30 de novembro de 2012

15 Feixa, Pereira e Juris (2009) e Feixa (2016) retomam as classificações sociológicas das fases históricas dos velhos e novos movimentos sociais, além de apontar o surgimento dos novíssimos (novos, novos) movimentos sociais na primeira década de século XXI, em que: “[t]heir spatial base is no longer local or national, but is situated in globally networked space... However, this decentralization constitutes a localized internationalism (glocality). The ‘new, new’ social movements emphasize both economic and cultural dimensions: their basic grievances are economic, but no longer exclusively revolve around self-interest... The struggle also takes place on the terrain of cultural identities, highlighting the right to difference. As with the new social movements, action repertoires involve matches and demonstrations, but calls to action are distributed through the Internet, while mass marches and actions articulate with multiple forms of virtual resistance” (FEIXA, PEREIRA e JURIS, 2009, p. 427). Apesar disso, os autores também sinalizam certa precaução na análise da ação coletiva e estrutura organizacional de cada movimento social, pois apresenta elementos constitutivos de mais de uma dessas fases históricas, podendo, inclusive, ter aspectos de todas as fases.

na cidade de Luziânia, estado de Goiás. O evento foi todo coordenado pela CNJI, com um amplo leque de parceiros institucionais<sup>16</sup> articulados pela juventude indígena, contando com 100 participantes de 42 etnias.<sup>17</sup>

Nesse evento, houve a reconfiguração da CNJI, passando a ter dois representantes de cada uma das cinco regiões do país, num total de 10 pessoas, além de ter iniciado discussão sobre o formato de institucionalização da organização, com a proposta de “criar um regimento interno e estatuto da Comissão, a partir de um processo participativo” (CNJI, 2013, p. 83).

A proposição da estruturação e normatização da participação na CNJI é algo tenso e que encontra posicionamentos divergentes dentro do grupo da juventude indígena. Em 2016, com a realização do III Seminário Nacional de Juventude Indígena, entre os dias 14 e 15 de novembro de 2016, em São Luís, estado do Maranhão, a questão novamente foi colocada em discussão, agora no debate sobre a viabilidade da CNJI tornar-se pessoa jurídica ou ter inscrição no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ). No debate, esta ideia foi rejeitada, pois o entendimento é de que não ser pessoa jurídica possibilita maior flexibilidade organizativa para o desenvolvimento das finalidades da CNJI, além de evitar possíveis atos de criminalização por antagonistas dos povos indígenas.

Tudo isso põe em evidencia a complexidade do processo organizativo da juventude indígena em âmbito nacional. Logo, não ter regimento, estatuto ou CNPJ é uma decisão política de jovens indígenas embasada na ideia de evitar amarras burocráticas que possam prejudicar as ações desenvolvidas pela CNJI.

---

16 Os parceiros foram: Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib); Conselho Indigenista Missionário (Cimi); Agência de Cooperação Técnica Alemã (GIZ); Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef); International Institute for the Development of Citizenship (IIDAC); Funai; Secretaria Nacional de Juventude (SNJ); Secretaria-geral da Presidência da República; Secretaria da Cidadania e Diversidade Cultural do Ministério da Cultura (MinC).

17 No relatório do evento, não houve detalhamento das etnias presentes, apenas mensuração simples (cf. CNJI, 2013).

### **3. Perspectivas de construção e classificação das linhas estruturais do projeto intercultural dos direitos da juventude indígena**

O contexto histórico de afirmação dos direitos indígenas no Brasil é anterior ao dos direitos da juventude. Se os direitos indígenas emergem no processo de renovação constitucional, estabelecido em 1988, intrinsecamente relacionado ao florescimento das organizações indígenas de base nacional, os direitos da juventude são “tardios”<sup>18</sup> ao novo constitucionalismo brasileiro, garantidos normativamente com a Emenda Constitucional (EC) nº 65, instituída em 13 de julho de 2010 – portanto, 22 anos depois da promulgação da CF/88 –, que modificou o artigo 227 da CF/88 para incluir a “juventude” ao lado da “criança e adolescente”, contemplando-a no paradigma jurídico da proteção integral.<sup>19</sup>

A construção normativa dos direitos da juventude ocorreu em paralelo à trajetória de mobilização político-organizacional da juventude indígena – e foi por ela retroalimentada – ao longo da primeira década do século XXI, mas, sobretudo, a partir da passagem à auto-organização dos jovens indígenas, em 2009, que é temporalmente próximo à implantação da EC nº 65/2010.

Nesse processo de confluência entre “novos sujeitos” e “novos direitos”, recupera-se, a todo instante, o legado dos direitos indígenas como fio condutor das ações coletivas da juventude indígena e como filtro intercultural da aplicação dos direitos da juventude ao contexto

---

18 Tardios porque, como ressalta Abramo (2011), nos últimos 25 anos do século XX, houve concentração do foco nacional para a questão das crianças e dos adolescentes em situação de risco, “que emergiu como um tema de extrema gravidade, desencadeando tanto uma onda de pânico social como uma importante mobilização em torno da defesa dos direitos destes segmentos. Isso polarizou o debate no que diz respeito à juventude, fazendo com que este termo, por muito tempo, se referisse ao período da adolescência, muitas vezes como algo indistinto da infância. Os jovens propriamente ditos ficaram fora do escopo das ações e do debate sobre direitos e cidadania” (ABRAMO, 2011, p. 38). Efetivamente, somente em 2005, com o surgimento da Política Nacional de Juventude, da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e do Conjuve, abriu-se espaço para um campo de problematização das vulnerabilidades e demandas que afetam o público específico da juventude, mas sem um respaldo normativo, o qual só viria em 2010.

19 O texto constitucional ficou assim: “Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1988).

de diversidade cultural indígena. Evidentemente, nas ações coletivas da juventude indígena, diversas demandas são apresentadas na qualidade de direitos a serem efetivados na mediação intercultural entre direitos indígenas e direitos da juventude. Para além da enumeração ou análise individual de cada uma delas, o interessante é entender as linhas estruturais que organizam tais conteúdos no sentido de produzir uma taxionomia ou tipologia dos discursos que propicie o melhor entendimento do “projeto intercultural de direitos” reivindicados pela juventude indígena.

Trabalha-se com a noção de projeto intercultural, no sentido definido por Walsh (2008, 2009, 2010), para a perspectiva da interculturalidade crítica, partindo da identificação do problema estrutural-colonial-racial que sustenta as bases da colonialidade do poder que forja as relações sociais na América Latina, o que exige entender a interculturalidade como um projeto em construção ou em disputa para lograr as transformações *“no solo [de] las relaciones, sino también [de] las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación”* (2009, p. 4).

Por isso, é um “projeto intercultural de direitos da juventude” devido à situação de inacabamento ou de conteúdo em recente processo de disputa descolonial pelo “sujeito autor”, ou seja, pela juventude indígena. Nisso, a primeira questão estrutural que emerge dos discursos da juventude indígena é a do “reconhecimento” ou “direito ao reconhecimento” como fundamento ético-jurídico de reposicionamento do tratamento ofertado aos indivíduos e coletivos que se autoidentificam como “jovens” e “indígenas”, objetivando superar a invisibilidade ou desvalorização interna (nas famílias, comunidades, organizações e povos indígenas) e externa (nos espaços de socialização não indígenas, especialmente no estatal).

É, por isso mesmo, um “direito ao reconhecimento” direcionado à convivência intergeracional entre os povos indígenas – enleada nas dinâmicas de preservação e transformação cultural – e aos agentes não indígenas como mandamento de valorização da voz, dos saberes, da mobilização, da identidade e, fundamentalmente, da participação da juventude indígena. Paralelamente, tal direito se coloca como fundamento para a exigência de igual consideração aos problemas que afetam a juventude indígena, especialmente em relação aos problemas macrossociais indígenas – ainda que não possam ser dissociados destes – e ao tensionamento (da exclusão) de acesso aos bens e recursos socioestatais.

Especificamente no âmbito de interlocução socioestatal (ou externa), trata-se de um alargamento das fronteiras da cidadania diferenciada dos povos indígenas pela estruturação discursiva dos direitos da juventude indígena calcada em três linhas estruturais: (1) articulação dos direitos da juventude aos temas macrossociais dos povos indígenas (terra, recursos naturais, reconhecimento identitário, conflitos com as instâncias do executivo, legislativo e judicial etc.) de modo a reconhecer a primazia valorativa dos direitos indígenas e a integridade cultural que sustenta os modos de vida indígena, assim como estabelecer a compreensão dos usos estratégicos dos instrumentos jurídicos ligados ao campo da juventude para fortalecimento das demandas e lutas que afetam toda a coletividade indígena; (2) questões específicas que afetam os/as jovens indígenas (consumo de drogas, suicídio, criminalização da juventude, qualificação educacional, trabalho, acesso às tecnologias digitais etc.), assentado no trabalho de adequação intercultural das políticas públicas e ações socioestatais (existentes ou a serem criadas) à ótica do respeito às diferenças culturais e valorização da interlocução/participação da juventude e das coletividades indígenas; e (3) crítica à ausência de reconhecimento da integralidade da diversidade cultural indígena nos direitos da juventude, cobrando não apenas um alargamento do reconhecimento das diferenças culturais para a totalidade dos elementos que compõem os direitos da juventude, desde a definição dos ciclos de vida – quando começa e quando termina a juventude entre os povos indígenas – até elementos ligados ao trabalho, à educação, à saúde, entre outros, mas, acima de tudo, colocando em evidência (explícita ou implícita), tal como afirma Walsh (2008, 2009, 2010), que o foco problemático da interculturalidade não reside somente nos povos indígenas, mas em todos os setores da sociedade, de modo que afirmar um projeto intercultural dos direitos da juventude indígena é disputar outro projeto de sociedade e de Estado, interrogando como elas servem de aprendizagem para repensar a lógica de produção cultural das juventudes em suas múltiplas diversidades.

Para tanto, é preciso caminhar no sentido da construção descolonial e intercultural dos direitos (da juventude), que parte da identificação e desconstrução das reproduções coloniais no campo jurídico e societal (CASTILHO, 2013; PAZELLO, 2014; WALSH, 2008). Ao mesmo tempo, problematizar o “saber local” (GEERTZ, 1998) que institui formas específicas de compreensão do “ser jovem” fundamentadas no valor da cultura e do protagonismo social dos “sujeitos autores” e que

estabelecem marcos plurais de construção da “pessoa” indígena e, com isso, de estruturação dos direitos da juventude.

Assim, há a identificação de problemas e conflitos sociais que afetam a juventude indígena na mediação entre os aspectos coletivos de seus povos e as demandas geracionais do grupo juvenil, especialmente tendo em vista as disputas pela efetivação intercultural dos direitos da juventude e da incidência dos direitos indígenas.

## **Considerações finais**

Durante o término do trabalho, uma notícia chamou atenção: a I Assembleia da Juventude Indígena do Nordeste, ocorrida entre os dias 21 e 23 de maio de 2016, tinha por tema a expressão “filhos da Constituinte”, termo que anima a reflexão sobre as questões decorrentes da compreensão da juventude indígena do Nordeste brasileiro.

A expressão é alusiva à temporalidade histórica de sujeitos que nasceram depois da Assembleia Constituinte de 1987, quando as organizações dos povos indígenas e seus parceiros estratégicos tiveram papel fundamental para a mudança do panorama normativo brasileiro, conquistando a inserção dos artigos 231 e 232 na CF/88, base do paradigma da cidadania diferenciada dos povos indígena no Brasil.

Entretanto, “filhos da Constituinte” é também a expressão metafórica do ambiente sociocultural em que a juventude indígena nascida pós-1987 foi socializada, na “era dos direitos indígenas”, parafraseando Norberto Bobbio (2004). É pela linguagem dos direitos que a juventude indígena foi ambientada em seus espaços de convivência, aprendendo a interpretar a realidade com tais dispositivos e a utilizar os instrumentais jurídicos para direcionamento de reivindicações a determinados agentes políticos – o Estado, prioritariamente, além de empresas, meios de comunicação, a sociedade não indígena em geral e (por que não?) até os próprios povos indígenas, no sentido de suas famílias, comunidades, organizações e seus indivíduos.

Assim, “filhos da Constituinte” é a síntese simbólica da convergência entre condição geracional (ser filho) e memória do espaço político (a Constituinte) em que houve participação estratégica dos povos indígenas para construção dos “novos direitos”, tornando visível a conexão intergeracional e o respeito aos registros históricos das lutas e mobilizações das gerações anteriores.

Os “filhos da Constituinte”, autodesignados juventude indígena, têm uma emergência como “ator social” temporalmente próxima ao surgimento do novo paradigma jurídico-constitucional, ainda que mais estudos historiográficos sejam necessários para identificar o processo de construção semântica, política e cultural desse sujeito dentro dos povos indígenas e nas relações desenvolvidas com o Estado brasileiro.

Nesse sentido, algumas instituições não indígenas, especialmente a Funai, as universidades e a Igreja católica, foram importantes para problematizar o “ser jovem” como condição identitária e foco de mobilização político-jurídica dos sujeitos, intensificando a imersão dos povos indígenas na temática por meio da promoção de atividades de discussão coletiva dos problemas sociais que os afetam, num direcionamento voltado a pensar direitos e políticas públicas que pudessem conceber as especificidades culturais de tais sujeitos e, em paralelo, que dessem visibilidade intraétnica e no segmento juvenil a esse “novo sujeito”.

Mas é com a auto-organização da juventude indígena, sobretudo no âmbito nacional, com a CNJI, a Rejuind e a participação de representantes no Conjuve e na CNPI, que se percebe a consolidação do “sujeito autor” juventude indígena, com reflexo no fortalecimento do protagonismo político e no aprofundamento do trabalho coletivo de estruturas das demandas a serem traduzidas pela lógica dos direitos visando à reconfiguração das relações socioestatais em pleno delinearmento do projeto intercultural de direitos da juventude.

Nisso, o reconhecimento ou o direito ao reconhecimento torna-se o fundamento ético-jurídico inicial e central para reposicionamento do papel e da importância do “sujeito autor” juventude indígena nas interações sociais desenvolvidas no âmbito interno dos povos indígenas e com os agentes externos não indígenas, condicionando a garantia do reconhecimento à modificação das imagens sociais e à abertura de espaços políticos para assegurar a participação dos sujeitos da juventude indígena na construção de suas histórias e cidadanias, além da disputa por outro projeto de sociedade e de Estado.

## Referências

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: \_\_\_\_\_.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Porto Alegre: Instituto da Cidadania, 2011. p. 37-72.

ABRAMO, H. W. Que é ser jovem no Brasil hoje? Ou a construção militante da juventude. In: SOUTO, A. L. S. et al. (Orgs.). *Ser joven en Sudamérica. Diálogos para la construcción de la democracia regional*. Rio de Janeiro: Ibase; São Paulo: Pólis; Val Paráso: CIDPA, 2008. p. 79-100.

AMARAL, W. R.; RODRIGUES, M. A.; BILAR, J. A. B. Os circuitos de trabalho indígena: possibilidades e desafios para acadêmicos e profissionais Kaingang na gestão das políticas públicas. *Mediações*, 19-2, p. 129-145, jun.-dez. 2014.

ARAÚJO, A. V. Direitos indígenas no Brasil – estado da arte. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Povos indígenas e a lei dos “brancos”*: o direito a diferença. Brasília: MEC/Secad; Rio de Janeiro: Laced/Museu Nacional, 2006. p. 45-83. Disponível em: [http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/CoLET14\\_Vias03WEB.pdf](http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/CoLET14_Vias03WEB.pdf).

BELTRÃO, J. F.; OLIVEIRA, A. C.; OLIVEIRA, L. C. Outras faces do ser indígena: entre pertencimentos e exclusões. *Espaço Ameríndio*, 3, p. 9-41, 2009.

BIASE, H. S. Editorial. *Novo Olhar da Juventude Indígena*. Brasília: Funai, 2, 2009.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm).

CASTILHO, N. M. *Pensamento descolonial e teoria crítica dos direitos humanos na América Latina*: um diálogo a partir da obra de Joaquín Herrera Flores. Dissertação (mestrado em Direito). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio Sinos, Programa de Pós-graduação em Direito, 2013.

CINEP. *Informativo Povos Indígenas no Brasil*. Brasília: Cinep, 2010.

CNJI. *Relatório do II Seminário Nacional de Juventude Indígena*. Brasília: CNJI, 2013.

CRUZ SALAZAR, T. El joven indígena em Chiapas: el re-conocimiento de um sujeto histórico. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, X, 2, p. 145-162, jul.-dez. 2012.

FEIXA, C. *Pasado y presente*: desplazamientos y reconfiguraciones de las generaciones desde la participación política juvenil, 2016. mimeo.

\_\_\_\_\_, GONZÁLES CANGAS, Y. Territorios baldíos: identidades juveniles indígenas y rurales en América Latina. *Papers*, v. 79, p. 171-193, 2006. Disponível em: <http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/51828/57557>.

FEIXA, C.; PEREIRA, I.; JURIS, J. S. Global citizenship and the ‘new, new’ social movements: Iberian connections. *Nordic Journal of Youth Research*, v. 17, n. 4, p. 421-442, 2009.

FERNANDES, E. A.; BELTRÃO, J. F.; OLIVEIRA, A. C. Povos Indígenas, Comunidades Quilombolas & Ensino Superior: a experiência da Universidade Federal do Pará. In: OLIVEIRA, A. C.; BELTRÃO, J. F. (Orgs.). *Etnodesenvolvimento & Universidade*: formação acadêmica para povos indígenas e comunidades tradicionais. Belém: Santa Cruz, 2015. p. 252-280.

FUNAI. *Novo Olhar da Juventude Indígena*. Brasília: Funai, 2009.

GEERTZ, C. O saber local: fatos e leis em uma perspectiva comparativa. In: \_\_\_\_\_. *O saber local*: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 249-356.

GOBBI, I.; BIASE, H. S. Apontamentos sobre a aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente em contextos indígenas e o respeito aos direitos diferenciados. In: 33º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. *Anais...* Caxambu, out. 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2010*. Características gerais dos indígenas: Resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

KROPFF, Laura; STELLA, Valentina. Abordajes teóricos sobre las juventudes indígenas en Latinoamérica. *Revista LiminaR. Estudios sociales y humanísticos*, v. XV, n. 1, p. 15-28, jan.-jun. 2017.

LUCIANO, G. S. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/Secad; Rio de Janeiro: Laced/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/>.

MARÉS, C. F. *O renascer dos povos indígenas para o Direito*. Curitiba: Juruá, 2012.

MAXIMIANO, C. A. Adolescentes e jovens indígenas: contexto social e participação política no Rio Negro. In: ENCONTRO DOS PESQUISADORES E PESQUISADORAS DE POLÍTICAS DE JUVENTUDE. *Anais...* [s.l.], 2014. p. 1-16.

MUNDURUKU, D. “Posso ser quem você é sem deixar de ser o que sou”: a gênese do movimento indígena brasileiro. In: LUCIANO, G. J. S.; HOFFMANN, M. B.; OLIVEIRA, J. C. (Orgs). *Olhares Indígenas Contemporâneos II*. Brasília: Cinep, 2012. p. 105-118.

OLIVEIRA, A. C. *Indígenas crianças, crianças indígenas: perspectivas para a construção da Doutrina da Proteção Plural*. Curitiba: Juruá, 2014.

\_\_\_\_\_. Violência sexual, infância e povos indígenas: ressignificação intercultural das políticas de proteção no contexto das indígenas crianças. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14-2, p. 643-656, 2016. doi:10.11600/1692715x.1212080413.

OLIVEIRA, A.C.; BELTRÃO, J. F.; DOMINGUES, W. C. L. Povos Indígenas, Ações Afirmativas e Universidade: conquistas e dilemas da reserva de vagas na Universidade Federal do Pará. *História e Diversidade*, 6, p. 93-106, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/view/869/858>.

\_\_\_\_\_. SANTOS, I. R.; MENEZES, M. P. Para uma compreensão étnica do mercado de trabalho: reflexões sobre o campo profissional em Etnodesenvolvimento. In: OLIVEIRA, A. C.; BELTRÃO, J. F. (Orgs.). *Etnodesenvolvimento & Universidade: formação acadêmica para povos indígenas e comunidades tradicionais*. Belém: Santa Cruz, 2015. p. 74-92.

PACHECO DE OLIVEIRA, J.; FREIRE, C. A. R. *A Presença Indígena na formação do Brasil*. Brasília: MEC/Secad; Rio de Janeiro: Laced/Museu Nacional, 2006. Disponível em: [http://www.trilhasdeconhecimentos/etc.br/livros/arquivos/ColET13\\_Vias02WEB.pdf](http://www.trilhasdeconhecimentos/etc.br/livros/arquivos/ColET13_Vias02WEB.pdf).

PAZELLO, R. P. *Direito insurgente e movimentos populares: o giro descolonial do poder e a crítica marxista ao direito*. Tese (doutorado em Direito). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Direito, 2014.

PRADO, A. *Memória da caminhada da Pastoral da Juventude*. [s.l.], 2009. Disponível em: <http://www.pj.org.br/quem-somos/historia-da-pastoral-da-juventude/>.

RANGEL, L. H. V. Políticas públicas e participação política: juventude indígena na cidade de São Paulo. In: VICTORIA ALVARADO, S.; VOMMARO, P. (Comp.). *En busca de las condiciones juveniles latinoamericanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso; Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte; Manizales: Universidad de Manizales; Sabaneta: Cinde, 2009. p. 167-225.

SAMANIEGO, Raiane Benites. *Quem sou eu?* Juventude guarani: confronto entre gerações. Florianópolis: UFSC, 2015. 29p.

SANT'ANNA, A. L. O. Emergência histórica da guarda rural indígena na ditadura militar: implicações no controle étnico-social da juventude indígena. In: VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE A JUVENTUDE BRASILEIRA. *Caderno de Resumos das Comunicações...* [s.l.], 2015. p. 518.

SILVA, M. F.; AZEVEDO, M. M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Global; Brasília: MEC; Mari; Unesco, 2004. p. 149-166.

SOUZA, J. O. C. Mobilização indígenas, direitos originários e cidadania tutelada no sul do Brasil depois de 1988. In: FONSECA, C.; TERTO JR., V.; ALVES, C. F. (Orgs.). *Antropologia, diversidade e direitos humanos: diálogos interdisciplinares*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 185-197.

SOUZA LIMA, A. C. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In: CARNEIRO DA CUNHA, M. (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 155-172.

SOUZA LIMA, A. C. Povos indígenas, antropologias e Estado no Brasil. In: OLIVEIRA, A. C.; BELTRÃO, J. F. (Orgs.). *Etnodesenvolvimento & Universidade: formação acadêmica para povos indígenas e comunidades tradicionais*. Belém: Santa Cruz, 2015. p. 28-53.

SOUZA LIMA, A. C.; BARROSO-HOFFMANN, M. M. A presença indígena na construção de uma educação superior universal, diferenciada e de qualidade. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas*, 2004-2008. Rio de Janeiro: E-papers, 2013. p. 45-77.

SOUZA, M. L. P.; DESLANDES, S. F.; GARNELO, L. Histórias-míticas e construção da pessoa: ambiguidade dos corpos e juventude indígena em um contexto de transformações. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16-10, p. 4.001-4.010, 2011.

URQUIZA, Antônio H. Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro. *Rede de saberes: políticas de ação afirmativa no ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul*. Rio de Janeiro: Flacso, 2013. (Coleção Estudos Afirmativos, 1). Disponível em: [http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Politicasd\\_Acao\\_Afirmativa\\_ms.pdf](http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Politicasd_Acao_Afirmativa_ms.pdf).

URTEAGA CASTRO-POZO, M. Jóvenes e índios en el México contemporâneo. *Revista Latinoamericana de Ciências Sociais, Niñez y Juventud*, 6(2), p. 667-708, 2008a. Disponível em: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>. Acesso em: 9 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Lo juvenil en lo étnico. Migración juvenil indígena em la sociedad contemporánea mexicana. *Ponto-e-vírgula*, 4, p. 261-275, 2008b.

VALE, C. N.; RANGEL, L. H. V. Jovens indígenas na metrópole. *Ponto-e-vírgula*, 4, p. 254-260, 2008.

VÁSQUEZ, J. D. El saber sobre los otros – planteamientos conceptuales para la investigación con jóvenes indígenas. Última Década, CIDPA Valparaíso, 38, p. 67-88, jul. 2013.

VIRTANEN, P. K. *O novo habitus de jovens indígenas e as relações interétnicas na Amazônia urbana*. [s.l.], [s.d.]. Disponível em: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/4496/1/anales\\_9-10\\_virtanen.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/4496/1/anales_9-10_virtanen.pdf).

WALSH, C. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. [s.l.], 2009. Disponible em: [http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_11\\_0597\\_0\\_2405.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_11_0597_0_2405.pdf).

\_\_\_\_\_. *Interculturalidad crítica y pluralismo jurídico*. [s.l.], 2010. Disponible em: <http://6ccr.pgr.mpf.mp.br/atuacao-do/mpf/eventos/esmpu-curso-pluralismo-juridico-e-interculturalidade/interculturalidad-critica-y-pluralismo-juridico>.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, p. 131-152, jul.-dez. 2008.

WEISHEIMER, N. Sobre a invisibilidade social das juventudes rurais. *Desidades*, 1-1, p. 22-27, 2013.

# Ser joven indígena en Chiapas: prácticas juveniles entre tzeltales y tzotziles<sup>1</sup>

*Tania Cruz Salazar<sup>2</sup>*

## Introducción

Este trabajo analiza los modos del hacer y pensar juvenil en dos grupos de jóvenes tzotziles y tzeltales a partir de sus prácticas y los contextos tanto político-sociales como educativo-migratorios en la contemporaneidad chiapaneca. Es un estudio de corte antropológico que se inscribe en la veta de estudios socioculturales apuntando al cambio y al conflicto generacional. En esta introducción esbozo al estado de Chiapas desde procesos que ayudan a plantear el problema de investigación en torno al sentido de lo joven entre los tzeltales y tzotziles de Chiapas. Seguidamente expongo mi perspectiva teórico-metodológica ensayada en este trabajo, después presento la discusión de los hallazgos en campo ordenándos de acuerdo a las prácticas del ser joven estudiante, ser militante y ser migrante, para luego concluir con anotaciones sobre la materia.

Chiapas es un estado pluricultural, ubicado en el sureste de México en la frontera con Guatemala, país con el que comparte una historia cultural muy cercana. Cuenta con alrededor de cinco millones de habitantes de los cuales poco más de un millón pertenece a un grupo etnolingüístico, es decir, el 25% de la población. Al menos diez pueblos originarios están reconocidos como grupos, a partir de sus distintas variantes lingüísticas y asentamientos geográficos en todo el estado: zoques, tzeltales, tzotziles, choles, tojolabales, mames, chujes, mochós, jacaltecos y lacandones. En este trabajo me referiré a jóvenes pertenecientes a dos de estos pueblos: el tzeltal y el tzo-

1 Algunas de las reflexiones aquí expuestas fueron presentadas en otros de mis trabajos, ver Cruz Salazar (2012, 2013, 2015). Todos los nombres de las personas que otorgaron sus testimonios en esta investigación son ficticios.

2 Doctora en Antropología, Ciesas-DF. Investigadora Titular A de El Colegio de la Frontera Sur, miembro del Sistema Nacional de Investigación Nivel 1 y del Sistema Estatal de Investigación, [tcruzs@ecosur.mx](mailto:tcruzs@ecosur.mx)

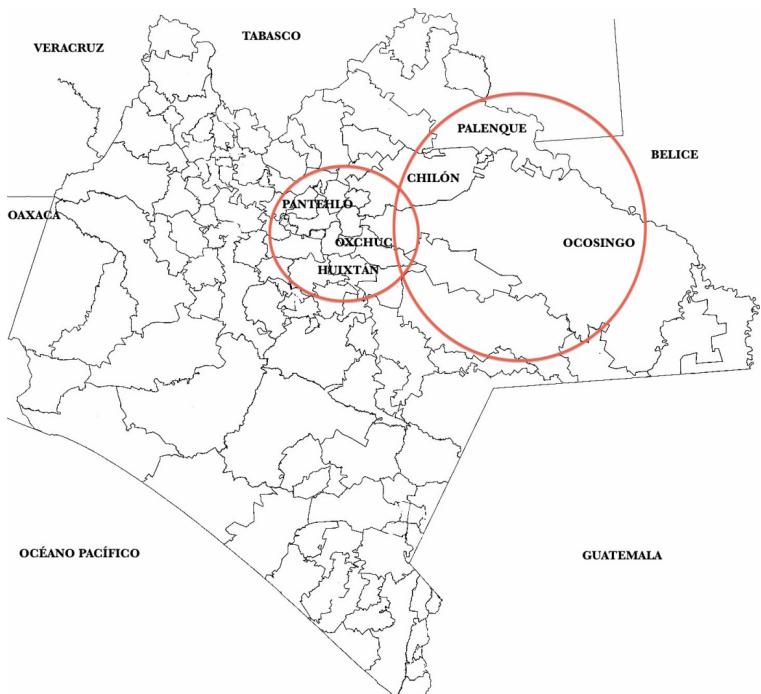
tzil, grupos étnicos mayoritarios en Chiapas con 37.9% y 34.5% de hablantes en su propia lengua materna (INEGI, 2012).

Los tzeltales y los tzotziles son pueblos de origen maya, ambos son agricultores, los primeros conforman el grupo indígena más numeroso del estado mientras que los segundos son los que presentan mayor movilidad territorial. Los tzotziles están ubicados principalmente en Chamula, Zinacantán, Chenalhó y Simojovel, mientras que los tzeltales están en Tenejapa, Oxchuc, Ocosingo, Chilón y Altamirano. Históricamente ambos pueblos se han integrado socialmente y se han reconfigurado étnicamente debido a su traslado y contacto cultural fuera de las comunidades de origen (RUZ y VIQUEIRA, 1995; FÁBREGAS, 2012). Primero fueron baldíos o baldeanos, peones, acasillados y enganchados (1890-1920), luego promotores y líderes culturales (1951-1970), también es esta época fueron migrantes temporales a tierras bajas (1950-1980), más tarde maestros bilingües (1970-1982), migrantes internos y obreros de la construcción (1980-1990), así como protagonistas del movimiento zapatista formando no sólo las bases militares, sino también las paramilitares e ingresando al ejército mexicano como soldados raso (1994-2005) y, recientemente, son estudiantes interculturales universitarios (2005-2015) y administradores (polleros) de la migración internacional (1994-2005) (DEVOS, 2010; RUS y COLLIER, 2002). Ambos grupos son los pioneros en la migración internacional indígena de Chiapas, los tzotziles en la costa Este en 1995 y los tzeltales en la Oeste de Estados Unidos para la misma fecha (CRUZ SALAZAR, 2015; JÁUREGUI, 2007; AQUINO, 2009; MANCINA, 2011).

Lo anterior tiene sus antecedentes en varios procesos sociohistóricos que marcaron al estado de Chiapas. El primero fue un acelerado crecimiento poblacional de 1970 al 2000, lo que desencadenó en un bono demográfico representado por población joven entre los pueblos indígenas pasando de 569.053 a 3.920.892 habitantes respectivamente. La dinámica poblacional cambió a partir de 1970 cuando la agricultura de plantación fue sustituida por modernas tecnologías y por la mano de obra aún más barata de migrantes transfronterizos guatemaltecos. Después de la desaparición del trabajo en las fincas de café más del 25% de la población de los Valles Centrales de la Región Altosalió a emplearse como vendedores ambulantes (RUS y RUS, 2012). Para entonces también sucedieron las mayores expulsiones religiosas por cambios de adscripción. Miles de tzotziles chamulas fueron “corridos” y llegaron a otras ciudades, entre ellas San Cris-

tobal de las Casas (CENTRO DE DERECHOS HUMANOS, 2001). Se gestaron dos generaciones de desempleo o subempleo con mínimas posibilidades de trabajo, estudios y vida segura. Los tzeltales junto con los tzotziles que formaban las generaciones hijas de los primeros acasillados buscaron suerte fuera de las comunidades selváticas a mediados 1980, los tzotziles por su parte siguieron en el comercio de las producciones locales, léase, verduras, legumbres, leguminosas, frutas y más. También como transportistas de las grandes compañías que conectaban a las ciudades más importantes: Tuxtla Gutiérrez, Comitán, Ocosingo y Tapachula. La participación laboral de las mujeres chamulas y zinacantecas tomó lugar en los 80 cuando salieron a emplearse como trabajadoras del servicio doméstico, artesanas, comerciantes, vendedoras ambulantes y mercaderas. Los Tzeltales de la Selva junto con aquellos Tzotziles que formaban las generaciones hijas de los primeros acasillados, buscaron suerte fuera de las comunidades selváticas a mediados de 80, las transiciones laborales: de acasillado a campesino, de campesino a obrero, de obrero a empleado y a migrante internacional tomaron lugar en dos siglos.

Mapa 1. Chiapas: municipios de pueblos tzotziles y tzeltales en donde se realizó la investigación



En 1985, varios de jóvenes salieron a buscar trabajo a Tabasco, Quintana Roo y México. Casi una década después se fueron más lejos: Tijuana, Monterrey, Sonora y Hermosillo. Otros indígenas encontraron en las ciudades chiapanecas empleo en la construcción, las muchachas Tzotziles salieron por vez primera de las comunidades a San Cristóbal de Las Casas (RUS, 2008). Quince años más tarde ya estaban en Estados Unidos pizcando en los campos californianos o destazando pollo y matando ganado en los rastros (RUS y COLLIER, 2002). Hoy no sólo Tzotziles (RUS, 2010; FREYERMUTH y MENESSES, 2009) y Tzeltales (MANCINA, 2011; CRUZ, 2012b), sino indígenas Tojolabales (AQUINO, 2010), Mames (HERNÁNDEZ, 2012), Ch'oles y Maya-Lacandones (CRUZ SALAZAR, 2012) están en la dinámica migratoria transnacional, lo cual tiene un impacto significativo en la creciente cultura migratoria y en las transiciones generacionales dentro del estado. Estos procesos muestran un momento coyuntural en la historia de Chiapas que reúne resultados aparentemente inevitables para las economías en vías al “desarrollo”. La migración juvenil indígena emerge como escenario económico complejo en donde se renuevan las economías locales al ellos invertir, construir e innovar con pequeños negocios en sus lugares de origen. La herencia cultural de la previa generación de migrantes rurales a las ciudades, los aprendizajes adquiridos a través de la residencia estadounidense incrementa su repertorio cultural y reconfigura la identidad indígena contemporánea conformando un agente étnico, hablo de un sujeto multilingüe, comerciante, transcultural capaz de transitar en entramados culturales disímiles.

¿Qué otro suceso fue crucial para la salida de estos muchachos y para que su experiencia tanto migratoria como citadina impactara significativamente en la práctica de la juventud? A finales de los noventa miles de jóvenes indígenas chiapanecos, tzotziles, tzeltales y tojolabales se hicieron visibles y fueron re-conocidos gracias a su voz y figura en el movimiento armado Zapatista. Ésto los hizo agentes del cambio comunitario, campesino e indígena por su lucha y reivindicación étnica agrícola y territorial frente al sistema económico mundial y al racismo estructural mexicano. Al respecto Pacheco (2011, p. 141) advierte que con el protagonismo de estos jóvenes en el movimiento, las perspectivas para el trabajo con los pueblos también cambió: “Hasta antes de enero de 1994, las comunidades indígenas se estudiaban como parte de las sociedades de la tradición en las que el

enfoque se centraba en la communalidad, la conservación de las tradiciones y la reproducción de la cultura indígena”.

Esta generación dio un vuelco y reconfiguró las nociones de lo juvenil indígena desde el orgullo, el respeto y la interculturalidad, banderas que revolucionaron los fundamentos de lo indígena campesino y comunitario en Chiapas y que también crearon claros modelos juveniles: zapatistas, militantes, activistas, estudiantes, interculturales, etnorockers, migrantes anorteñados (CRUZ SALAZAR, 2012a, 2012b).

¿Qué significa ser joven indígena en esta región y en este tiempo? ¿Cómo se define, se vive y se practica lo juvenil entre los tzeltales y tzotziles? Mi argumento es que las situaciones precarias de las comunidades alteñas, el proyecto modernizador a la par de las políticas neoliberales de los 70 y 80, así como la urbanización de varios espacios en el Estado, el desenvolvimiento de la escuela indígena (1950-2005), la crisis agraria (1970-2000), la movilización sociopolítica (1994-2000) y la migración internacional (1998-2005), crearon un parteaguas que alteró la manera de experimentar el ciclo vital entre las generaciones contemporáneas de indígenas chiapanecos. Con la llegada de nuevos grupos de edad organizados por otras temporalidades y filosofías se oxigenaron los modos de vivir (CRUZ SALAZAR, 2016). Al parecer, esto permitió cambios en lo que ahora define al ser joven indígena en Chiapas des delas prácticas juveniles tzeltales y tzotziles asociadas a las instituciones: Escuela, Mercado, Comunidad y Familia. Estas prácticas son el cortejo, el noviazgo, la juerga, el paseo y la aventura, ensayos previos a la formación de una familia y toma de responsabilidades que suponen diversión y cero o ‘casi nulos’ compromisos anclados a normas sociales o preceptos culturales de cada grupo étnico, hablo de los asociados a los cargos y al matrimonio. Dichas prácticas orientan el sentido y los significados de lo juvenil indígena al tiempo que representan confrontaciones, conflictos y rupturas frente a las autoridades comunitarias que guardan “La Costumbre” y que son retroalimentadas por los adultos y ancianos, líderes de la Comunidad o Ejido.

Si lo juvenil se define por contraste, es decir, en relación a los “otros” adultos y en relación a los grupos de pares como un “nosotros”, no es gratuito que la posición se construya frecuentemente desde la subalternidad y el tránsito por la contracultura. El estudio de lo juvenil indígena requiere identificar instituciones y actores que reconozcan su existencia de acuerdo a roles y normas adjudicadas

a cada grupo de edad (FEIXA, 1998). Sin embargo, la juventud no es sólo una etapa de tránsito, de formación o preparación a la adultez, también es un estado, una condición o un estilo, ésta se practica para dar sentido a la identidad (REGUILLO, 2000; MARGULIS, 1994, 1996). Lo anterior indica que para tener un estilo de vida juvenil es necesario anclarse en el presente rechazando todo aquello que define a lo adulto: los compromisos, el matrimonio, la procreación, el trabajo, entre otros. Lo que no implica el rechazo a la pertenencia étnica. De modo que mi perspectiva estudia a lo juvenil indígena de manera contextualizada tanto a nivel grupal como individual.

Desde la movilidad y la agencia, re-conozco y recupero la participación política y la creatividad cultural de los jóvenes indígenas en general, y de manera individual, veo el libre albedrío como un nuevo modo de estar en el mundo a partir de la voluntad y la pertenencia étnica (NEILA, 2012, 2013; CRUZ, 2009, 2016). Una mirada transdisciplinar que comprende al joven indígena en su contexto contemporáneo, no en enclaves herméticos sino en procesos dialógicos.

## **Metodología**

Hice trabajo de campo por una larga temporada en distintos momentos y estancias, de 2009 a 2014. Conduje entrevistas en profundidad a jóvenes indígenas tzeltales y tzotziles, algunos estudiantes de la Universidad Autónoma de Chiapas, otros de la Universidad Intercultural y la Universidad Pedagógica Nacional, y varios de ellos trabajadores y empleados en distintos oficios.

Parte del trabajo de campo lo realicé en San Cristóbal de Las Casas y en Tuxtla Gutiérrez, otra en San Juan Chamula, Zinacantán, Oxchuc, Tenejapa, Larráinzar, Chancalá y El Limonar. El rango de edad de las y los entrevistados es de 17 a 27 años. La mayoría vive su juventud a partir de su estilo de vida y de las prácticas juveniles orientadas por la experiencia estudiantil, migratoria y urbana, puesto que muchos migraron de sus lugares de origen a las ciudades para estudiar y vivirahí. Lo referente a roles, cargos familiares y comunitarios fue abordado de manera indirecta, recurriendo a los discursos de los padres, así como de los abuelo o líderes comunitarios, esto permitió ver cambios y continuidades respecto a las generaciones previas, como un pasado inmediato e incorporado o aprendido aunque confrontado o rechazado. Las prácticas juveniles aquí estudiadas fueron las político-libertarias, las estudiantiles y las migratorias, ejes pivotales de

modelos y modos de construir activamente las propias biografías de lo juvenil indígena que reiteradamente me refirieron a la exaltación por el presente a partir de las dinámicas urbanas asociadas a la vida escolar y laboral.

Tabla 1. Entrevistados (Jóvenes indígenas)

Pseudónimo	Etnia	Lugar Origen	Edad <sup>26</sup>	Estado Civil	Escolaridad	Ocupación
<i>Tamara</i>	Tzotzil	Las Ollas, Chamula	19	Soltera	Universidad	Estudiante
<i>Tino</i>	Tzeltal	Bachajón, Ocósingo	22	Soltero	Universidad	Estudiante
<i>Telmo</i>	Tzeltal	Tenejapa	20	En pareja	Preparatoria	Peón de la construcción
<i>Tucita</i>	Tzotzil	Las Ollas, Chamula	22	Soltera	Universidad	Desempleada
<i>Tatiana</i>	Tzotzil	Chamula	20	Soltera	Universidad	Estudiante
<i>Tomás</i>	Tzeltal	Oxchuc	21	Soltero	Maestría	Maestro bilingüe
<i>Tanake</i>	Tzotzil	Huixtán, Huixtán.	28	Soltero	Secundaria	Obrero
<i>Tristán</i>	Tzotzil	Zinacantán	27	En pareja	Preparatoria	Compositor y músico
<i>Taurino</i>	Tzeltal	Oxchuc	21	Soltera	-	Estudiante
<i>Teodoro</i>	Tzeltal	Tenejapa	20	Soltero	Universidad	Estudiante
<i>Tacho</i>	Tzotzil	Yutosil, Chamula	23	Soltero	Universidad	Estudiante
<i>Telma</i>	Tzotzil	San Cristobal	20	Soltera	Universidad	Estudiante
<i>Teresa</i>	Tzeltal	San Cristobal	19	Soltera	Universidad	Estudiante
<i>Timo</i>	Tzotzil	Yutosil II, Chamula	21	Soltero	Universidad	Estudiante

3 La mayoría de los colaborador@s fueron entrevistad@s hace 5 años aproximadamente, de modo que el promedio de edad de los primeros es de 20, mientras que de los personajes incluidos en la tabla II es de 29 años. Acudiendo a una visión socio-demográfica el corpus de la investigación tiene un rango etario que se corresponde con la transición a la adultez.

## Perspectiva

En los estudios clásicos de la antropología la edad fue tomada, al igual que el sexo, como principio de organización social y sólo fue central en contados trabajos, como el de Mead (1985) quien cuestionó la condición natural de la juventud en su afamado estudio con las adolescentes en Samoa. Sus resultados de investigación contradijeron lo que Hall (1915) había establecido sobre la adolescencia como condición biológica y universal, un período de crisis y padecimientos. Mead (*ibid.*) encontró que las chicas samoenses experimentaban júbilo en su preparación sexual antes de iniciar una relación de pareja estable. En 1980, Keith inauguró el campo de la antropología de la edad considerándola una condición cultural, lo que permitió relativizar los contenidos para cada fase de los ciclos de vida en distintos grupos (FEIXA, 1996).

En las ciencias sociales encontramos tres líneas, algunas contrapuestas, aunque todas con sesgos etnocéntricos, colonialistas, adultocéntricos y sexistas, que argumentan: i) la inexistencia de la juventud como etapa de vida en los pueblos indígenas y su apenas develada emergencia en tanto producto del capitalismo postindustrial; ii) la invisibilidad de los jóvenes indígenas en los textos clásicos; y, iii) la incipientemente documentada, pero siempre existente juventud indígena como categoría social.

La primera deriva de la sociología clásica y ve a la juventud indígena como producto del capitalismo tardío y las sociedades posfordistas (HARVEY, 1998), es decir, resultado de los cambios en las comunidades rurales-indígenas y los procesos de industrialización-urbanización, las políticas neoliberales del sistema económico mundial y la alteración de las dinámicas poblacionales. Esta perspectiva ve a estos grupos culturales estáticos, puros y armónicos sin cambios ni conflictos al interior de sí mismos ni a lo largo del devenir histórico (PÉREZ RUIZ, 2014).

La segunda línea proviene de la antropología clásica y sostiene que entre los cincuenta y mediados noventa las etnografías invisibilizaron a los jóvenes porque: i) el tránsito en los ciclos vitales se dieron de la niñez a la adultez, por lo tanto no existía una fase intermedia entre los grupos de edad; ii) entonces no había términos para definir a la pubertad, la adolescencia ni la juventud y tampoco los etnógrafos conocían bien las lenguas; iii) al llegar la evangelización y con ésta la castellanización, la iglesia y la escuela en las comunidades abrieron

brechas generacionales que formaron a agentes de cambio, léase promotores culturales, catequistas y maestros bilingües, todos, líderes comunitarios, jóvenes castellanizados y evangelizados (VIQUEIRA y RUZ, 1995).

De esta última abrevó la corriente antropológica institucional mexicana que estuvo al servicio de la línea oficial gubernamental; finalmente las etnografías también invisibilizaron a los jóvenes indígenas porque iv) hubo una triple marginación por parte de los etnógrafos al homologar “lo indígena” con “la etnia” y a ésta con la “cultura” desde una lente culturalista estadounidense que describió a las comunidades indígenas mexicanas como entes aparte y unívocas sin distinciones al interior, olvidándose de l@s niños/as y de l@s jóvenes. Feixa y González (2006) explican que esto se debió a que las visiones se enfocaron mayormente al estudio de las actividades productivas como la agricultura y la artesanía no mirando centralmente a los grupos de edad ni sus especificidades. Además de que generalmente fueron los varones adultos o viejos – campesinos, líderes, shamanes, curanderos, rezadores y acasillados – los protagonistas de las etnografías; las mujeres, los jóvenes y los niños quedaron relegados (ACEVEDO, 1986; FEIXA, 2006).

La última vertiente, también antropológica, recupera a las etnografías en donde los jóvenes estuvieron presentes cuando se documentaron las estructuras de parentesco, las organizaciones sociales, los ritos de paso, las prácticas de cortejo, de noviazgo y pre-matrimoniales (PÉREZ RUIZ, 2014); aunque éstas no estuvieron enfocadas en las formas de vivir los ciclos biográficos por pueblo indígena en relación a la ancianidad, la adulterz, la juventud, la adolescencia o la infancia. A decir de Pérez Ruiz (2014), en México sí existieron trabajos pioneros como los de Zingg (1982) y Collier (1980, 1995) que documentaron el inicio de la pubertad, los asuntos del cortejo y matrimonio entre los huicholes y los zinacantecos respectivamente (PÉREZ RUIZ, 2014). En Chiapas los trabajos de Báez-Jorge (1975), Collier (1980), Tozzer (1982) y Pozas (1987) hablaron de jóvenes zoques, tsot-siles y lacandones cuando etnografiaron a las organizaciones familiares y de parentesco y prestaron atención a los derechos consuetudinarios, a la moral y al matrimonio (PÉREZ RUIZ, 2014, p. 241).

La visibilización de las juventudes indígenas en México y la centralidad de su estudio data de la segunda mitad de los noventa a la fecha. Urteaga (2011) y Pérez Ruiz (2014) confirman que las dos tendencias recientes en los estudios sobre juventudes indígenas son

consecuentes con las previamente expuestas y que una ve y explica lo juvenil en lo étnico como resultado de la modernidad señalando instituciones productoras de juventud, desde la escuela, la iglesia, los medios de comunicación, hasta la migración (LEÓN-PORTILLA, 2003; PÉREZ RUIZ, 1983), mientras que la otra lo hace como parte integral de las culturas indígenas y registra términos y prácticas rituales para los jóvenes (BELLO, 2008; AMBRIZ, 2011; RUIZ LAGIER, 2008). Estudios contemporáneos han documentado etapas, procesos, fases y transiciones juveniles entre los Mayas-Quichés (FALLA, 2008), Acatekos (RUIZ LAGIER, 2011), Mapuche (KROPFF, 2011), Ñaño (GARCÍA LEYVA, 2012), Manchineri (VIRTANEN, 2012), Tsotsiles Chamulas y Tseltales (CRUZ SALAZAR, 2009; NEILA, 2013); Kamaiurá (VITTI, 2015), Wichí (MACARENA, 2015), Totonacos (GARCÍA MARTÍNEZ, 2012); Tseltales (GÓMEZ, 2013; CRUZ SALAZAR, 2015) y los Aymara (FRISCHER, 2011).

Desde la lingüística, la educación, la historia y la psicología también existen trabajos que abonan a esta línea de investigación, revelando ciertos aspectos culturales, ritos de paso y elementos identitarios particulares del transitar juvenil indígena (SÁNCHEZ, 2009; DE LEÓN PASQUEL, 2005; ROGOFF, 1993). Lo anterior reafirma la necesidad que Feixa y González (2005) señalaron sobre usar enfoques diacrónicos y transculturales para reconceptualizar a las infancias y juventudes indígenas latinoamericanas. Este trabajo se enmarca en esta línea, además de que intenta recuperar la voz y visión del sujeto de forma dialógica, esto es, desde su conocimiento y producción en sus propios términos, en su lengua, su cosmovisión y en relación a sus otros y su entorno (URTEAGA, 2011).

La juventud indígena la entiendo aquí como la construcción sociocultural de instituciones (familia, comunidad, autoridades) y sujetos que identifican a grupos de edad asociados a roles, tareas, valores y normas. En su reconocimiento existen modelos vinculados a formas de ser, estar y hacer que comulgan o se confrontan con la cosmovisión del pueblo indígena en cuestión. Los tránsitos, pases y procesos particulares legitimados por cada grupo indígena dependen regularmente de los compromisos y responsabilidades para cada grupo de edad. Los sentidos, contenidos y significados otorgados a los jóvenes se construyen desde la auto y la heteropercepción. La pertenencia al grupo siempre supone la priorización de la condición juvenil y, es su conjugación con la etnicidad, lo que retroalimenta a la identidad juvenil indígena. La condición juvenil indígena puntu-

liza que la salud, la educación y el empleo de un sector poblacional pueden explicar la situación generacional dentro y fuera del grupo étnico.

Ahora bien, si la juventud indígena la usamos como categoría teórica será para aludir a un fenómeno social que va más allá de los criterios físicos y tomando a la etnicidad como un referente dialógico. Siguiendo a Pérez Ruiz (2008), lo biológico identifica al joven (puberto, adolescente) mientras lo sociocultural hace que su condición etaria lo vincule a prácticas y significados específicos de su grupo étnico. Si bien este punto de partida ayuda a delimitar lo juvenil en lo étnico (URTEAGA, 2008), no hay consenso en los enfoques para explicarla debido a que los criterios obedecen a marcos conceptuales comprometidos – académica, política o éticamente – con los distintos modos de vivir la juventud (PÉREZ RUIZ, 2008; PÉREZ ISLAS, 2006). Aquí, lo étnico en lo juvenil es todo aquello que refiere al sentido de pertenencia del grupo indígena en cuestión, lo que otorga aceptación del colectivo y que lo ubica en un grupo de edad con roles, valores y normas particulares. Existen ritos de paso, iniciaciones, sistemas de edad y otros aspectos aún por descubrir en lenguas originarias; rasgos específicos que otorgan sentido a procesos o períodos juveniles (PACHECO, 1997).

Lo que particulariza a la juventud por cada pueblo indígena no necesariamente puede explicarse psicobiológicamente o con delimitados rangos de edad, tampoco está necesariamente situado a partir de etapas previas a la adultez o posteriores a la infancia, pueden incluso contenerse en tiempos yuxtapuestos, no lineales, perspectiva que contrasta con el entendimiento hegemónico de la juventud moderna y occidental basada en un tiempo progresivo y lineal que explica el desarrollo humano a partir de un pasado, presente y futuro corpóreo-psicológico-social sucesivo (HALL, 1915; ERIKSON, 1997). Algunas bases para entrar a la adultez – madurez, responsabilidad, estabilidad, productividad y autonomía – pueden rastrearse a muy temprana edad entre los niños indígenas mientras que algunos hechos biológicos como la menarquía son definitorios en la edad social de las chicas tzeltales y tzotziles, quienes se convierten en mujeres y/o muchachas casaderas por el asunto de la fertilidad asociada a la reproducción biosocial en las comunidades. Ambos asuntos relativizan la noción hegemónica moderna y occidental de la juventud (CRUZ SALAZAR, 2009). La juventud, sólo es universal como noción, representación y discurso. Debido a que su historici-

dad evoca un suceso general en las sociedades occidentales (HALL, 1905; MEAD, 1985). Es hija de la industrialización y de la modernidad, se consolida después de la segunda guerra mundial (ARIES, 1973). Con la expansión del modo de producción capitalista se crea la separación niños-adultos dando cabida a nuevas clases sociales y nuevos espacios para la cultura adolescente. A principios del siglo XX la escuela, el servicio militar y la sociedad de consumo fueron los centros de preparación juvenil, específicamente de varones ¿Cómo esto toma lugar en sociedades indígenas de Chiapas en pleno siglo XXI? ¿Cómo se construye la juventud entre las etnias chiapanecas contemporáneas?

Aunque discutible, lo juvenil en los pueblos indígenas chiapanecos se forma de acuerdo al sexo, al estado civil, a la procreación, al parentesco, a la generación y a cuatro instituciones: la familia, la comunidad/el ejido, la escuela y el trabajo. No importa tanto la edad que se tenga porque no se le piensa tan insistente como en algunos pueblos no indígenas, para definir las identidades ni las etapas, más bien lo que sucede es un reconocimiento de ‘pases’ socio-culturales, ético-corporales que definen a la persona desde su proceso participativo-integral y su desarrollo corpóreo-comunal, ambos orientados por el respeto y la unión al todo (PITTARCH, 2000; NEILA, 2013). Esto significa que importa el hecho de llegar a ser responsable y/o reproductora de la propia familia y conservar la membresía a la comunidad/ejido, atendiendo los ritos de paso, cargos y roles definidos; ¿cómo se trastoca esto en la generación contemporánea de jóvenes indígenas? ¿cuáles son esos modelos con los que ellos dialogan?

### **Los modelos y las prácticas juveniles**

La teoría de las representaciones sociales da prioridad a la praxis y a las interacciones cotidianas o rutinarias asociadas a formas de concebir lo real, que sirven a su vez como el sustento – explicación y/o justificación – de la acción y la existencia. En ambas corrientes es fundamental el papel sobresaliente del sentido común como esquema productor de la realidad y la relación social (VERGARA, 2015, p. 18).

Estos dos términos pueden ser entendidos como i) las *representaciones* o prototipos de “lo juvenil” y “lo étnico” que reproducen discursos hegemónicos sustentados coherentemente para definir realida-

des, normas, roles y órdenes sociales; en tanto construcciones simbólicas dominantes. Tienen el poder de crear verdades, disciplinar, seducir al tanto comportamiento individual como colectivo, a su vez que dictan las formas de pensar-se en el mundo. ii) Las prácticas son los modos de hacer que armonizan las representaciones de manera cotidiana, son el habitus – técnicas y discursos – encarnados “más o menos regulados, más o menos reflexionados, más o menos finalizados [...] modo de actuar y a la vez de pensar [...] que dan la clave de la inteligibilidad para la constitución correlativa del sujeto y del objeto” (FOUCAULT, 1990, p. 32).

Las representaciones de lo juvenil indígena contemporáneo cuentan con entendimientos interculturales y con elementos tradicionales étnicos pertenecientes a su grupo referencial así como elementos no tradicionales de la juventud occidental hegemónica, que se asocia con lo moderno, la soltería, los múltiples repertorios culturales y las capacidades tecnológicas que las y los muchachos adquieren para navegar en distintas sociedades multiculturales. Si lo étnico aquí es entendido a partir de la identificación/diferenciación cultural en constante reelaboración, al interactuar cotidianamente con la otredad, el vínculo al grupo de referencia se actualiza aun con rupturas, tensión y confrontación porque es la base de pertenencia étnica, lo que otorga membresía y sentido común tanto para los tzotziles como para los tzeltales. Ésto puede expresarse en aspectos de la enunciación del territorio, de la memoria colectiva o bien en valores culturales atribuidos, así como la práctica de la lengua, la religión, y otros hábitos que declaran la auto y heteropercepción, la auto y hetero-roadscripción. Las juventudes indígenas al formar colectivos definen i) el sentido de pertenencia, ii) el estilo etnojuvenil iii) las prácticas etnojuveniles<sup>4</sup> y las representaciones. Aquí me enfoco sólo en

---

4 Uso el término etnojuvenil como la categoría que intersecta a la etnicidad y la juventud para explicar la reconfiguración identitaria de jóvenes indígenas que corporalmente expresan un “ethos” distinto al de sus padres y abuelos. Éste se compone desde la voluntad, la reivindicación y/o el orgullo étnico; muy presente en las generaciones crecidas y/o nacidas con el movimiento zapatista, no sólo en Chiapas sino en toda América Latina. Lo etnojuvenil es entonces el vínculo que hace que la identidad étnica sea “expresada en un conjunto más o menos coherente de elementos materiales e inmateriales y que los jóvenes consideran representativos de su identidad como grupo” (FEIXA, 1998, p. 81) como grupo juvenil e indígena manifiesto en prácticas y gustos pertenecientes a los modelos juveniles del ser: estudiante, migrante, músico, entre otros. Mi argumento es que lo etnojuvenil entre estos pueblos indígenas se define y practica en la trans-formación identitaria frente a La Costumbre, es decir, en

las prácticas y las representaciones para explicar la incorporación y reproducción del ser joven y del ser indígena como modelos ordenadores del comportamiento.

### **Ser estudiante universitario**

[...] la importancia de ser universitario no radica únicamente en la adquisición del grado académico, sino en el “privilegio” de vivir de maneras diferentes su juventud, es decir, ser estudiante universitario permite la continuación de la juventud – siempre y cuando no se establezca la unión matrimonial. Otros beneficios o condiciones que genera ser estudiante son el apoyo económico de los padres, la continuidad de aprendizajes y la posibilidad de rehuir a responsabilidades familiares o comunitarias propias de la edad, de acuerdo a las normas tradicionales. Es decir, la condición de estudiante justifica ciertos comportamientos que disientan de las normas familiares y comunitarias [...] (GÓMEZ, 2013, p. 79).

Marco Gómez (2013) explica cómo los jóvenes tseltales de la Universidad Intercultural en Oxchuc cuentan con expectativas de seguir estudiando y realizar una carrera así como los deseos de salir del pueblo, ejido o comunidad para conocer otros mundos, todas estas son opciones que varían de acuerdo al impacto de los procesos de urbanización, descampesinización, de institucionalización educativa y migración, hecho que abonan en los imaginarios sociales de los pueblos indígenas chiapanecos para que emergan “nuevos” modelos de juventud: el/la universitario intercultural y el/la migrante internacional (CRUZ SALAZAR, 2009, 2014; AQUINO MORESCHI, 2009, 2012). A propósito Teresa nos comparte:

Yo convencí a mis papás, casi dos años para la prepa y luego la universidad. No me querían dejar venir, me costó mucho pero lo logré, era mi ilusión estudiar, conocer la ciudad, otra vida, a la

---

ese devenir espaciotemporal entre el *namej kuxlejal* (viejo tiempo) y el *ach' kuxlejal* (nuevo tiempo), lo que influye, si no es que condiciona, el carácter y la personalidad del/la joven, alejándose o acercándose a los consejos comunales, mediante el respeto y la humildad como valores colectivos supeditados a los de la voluntad del corazón libre, entendida ésta como la agencia, una racionalidad más individualizada que aunque no desconoce los preceptos culturales y los órdenes sociales, no se somete ciegamente a ellos y sí los cuestiona para sopesar los que convienen preservar (CRUZ SALAZAR, 2017, p. 55).

gente, tener amigos. No por tener novio o ser creída como dicen, no, sólo por conocer y aprender más (2010).

El modelo del joven universitario intercultural, concede valores simbólicos asociados al estatus, también condiciones que se vinculan con el “joven moderno”, es decir, la soltería, la postergación del matrimonio incluso excluye el noviazgo aunque permite la dependencia familiar o bien institucional (beca) y evade otras responsabilidades familiares y comunitarias que trastocan a la costumbre y los mandatos culturales. Es un modelo productor de juventud y rupturador del *Mantal*.<sup>5</sup>

Tabla I. Cambio generacional e imágenes generacionales

Ciclo vital Reproducción biosocial		Generaciones previas		Generaciones contemporáneas	
Soltería	Niñez	Juego cocina	Juego milpa	Juego cocina	Juego milpa
casadera	Adolescencia	Familia/Comunidad		Cortejo, Noviazgo Escuela-Universidad/ Migración	
Unión	Juventud	Trabajo doméstico (pastoras, tejedoras, alfarreras)	Trabajo en el campo (jornaleros, y comutantes, nitario, cargueros)	Campesinas Artesana	Jornaleros Proletarios Obreros
vida en pareja	Aduldez	D E S C A M P E S I N I Z A C I O N U R B A N I Z A C I O N M I G R A C I O N		Empleadas domésticas	Maquiladores
vida en pareja	Vejez	P R O L E T A R I Z A C I O N		Unión o soltería prolongada	Unión o soltería prolongada

5 Del tzotzil, costumbre.

Desde el modelo de castellanización (1950), el bilingüe bicultural (1970) hasta el bilingüe intercultural (2000), los jóvenes indígenas han sido el blanco de las políticas educativas en Chiapas. Los maestros bilingües, los promotores culturales y los universitarios interculturales han sido las figuras paradigmáticas para cada momento sociohistórico y educativo. La práctica del estudiante universitario es crucial para esta etapa de vida y, para los jóvenes tzeltales y tzotziles, su inclusión a la formación educativa representa una transformación cultural significativa, ya que en un primer momento migrar a otras ciudades les implica aprender a vivir en el espacio urbano, a mejorar sus niveles de castellanización y a adaptarse socioculturalmente. Teodoro lo explica así:

El detalle está en que jamás había visto lo que hay en una ciudad, y para llegar a entenderla necesité salir, gastar, consumir y hacer todo lo que las personas urbanas hacen. No podía hablar de música y géneros, ni de antros, cumpleaños o demás, porque de donde soy eso no existe. Además mi lengua materna no es el Español, y me he dado cuenta que de las veces que mantengo una conversación en Español, me trabo. No es lo mismo practicar con alguien que sea de algún pueblo o paraje como yo. La diferencia está en que con alguien del pueblo te puede entender si le platicas en Tzotzil, mientras que a los mestizos sólo los puedes escuchar pero no tanto de mantener una larga conversación, porque los temas de los que suelen hablar son distintos a los nuestros, el contexto que ocupan es otro (entrevista a Teodoro, 2013).

El primer Centro Coordinador Indigenista (CCI) fundado en 1951 tuvo la intención de fomentar el desarrollo cultural para los pueblos indígenas, en él se formaron maestros que eran jóvenes Tzotziles y Tzeltales. ¿Qué es lo que se pretendía? Bastiani *et al.* lo detalla así:

[...] un cambio de la cultura indígena hacia un modelo de sociedad o cultura urbana. Para lograrlo se propuso que el instructor fuese originario de la comunidad y capaz de dictar la clase en lengua indígena, y para ello se prepararon jóvenes de la región Altos de Chiapas para que fungieran como promotores del cambio cultural desde la escuela indígena, surgió así la figura del “promotor cultural bilingüe” responsable de la enseñanza de la lectoescritura en lengua materna y en castellano (2012, p. 12).

Los promotores culturales y maestros bilingües eran jóvenes indígenas rurales y comunitarios quienes salían para recibir instrucción

escolar con el compromiso de regresar a educar a los niños y adolescentes de sus comunidades. Ellos representaron el puente entre dos culturas, habiendo aprendido español, siendo jóvenes y sobre todo, habiéndose vuelto maestros, un rol importante frente a la comunidad que significaba un alto estatus. Se volvían gestores y líderes comunitarios gracias a su experiencia de contacto y trato con los no indígenas. Así, la escuela indígena estuvo a tono con la idea integracionista de la época y, el desarrollo cultural significó homogeneización, lo que por años se tradujo en descalificación de los saberes tradicionales indígenas y, en especial, de la lengua indígena (BASTIANI ET AL., 2012; HERNÁNDEZ, 2012).

La reproducción generacional del ser maestro indígena se dio y se fue heredando por años:

[...] mi papá nació en 1965 y se hizo maestro bilingüe a los 20 años, yo hice la licenciatura en pedagogía en la Unach. Ya casi me titulé de la Maestría en Educación Intercultural de la UPN, tengo 24 años y soy maestro bilingüe en la Escuela Secundaria Técnica de la comunidad más cercana a mi pueblo (entrevista a Tacho, Tzeltal, 2009).

A partir del 1997, México reconoció su carácter multicultural y la educación intercultural se convirtió en una reforma constitucional, se inició el proyecto de las Universidades Interculturales en varios estados de la república. Muchos jóvenes indígenas se inscribieron con las expectativas de mejorar su educación, ascender socialmente o encontrar un lugar de inclusión institucional. Sin embargo, a la vez que encontramos el discurso intercultural, encontramos el racismo y conflicto intercultural, parejo, que reproduce las diferencias entre los jóvenes de habla tzeltal, tzotzil y demás lenguas.

Como respuesta a las demandas zapatistas la primera Universidad Intercultural se fundó en el 2004 en San Cristóbal de Las Casas, después se fueron creando las demás sedes en Las Margaritas, en Oxchuc, Yajalón y Valle de Tulijá. No obstante al modelo educativo, éstas no lograron ese diálogo parejo ni la comunicación o trato igualitario entre distintas culturas con el lema del respeto a la diversidad como el proyecto lo propuso inicialmente. El modelo de educación bilingüe intercultural, siguió la política educativa de integración dirigida al sector juvenil masculino enculturando a las y los muchachos universitarios mediante su capacitación y formación en áreas del “desarrollo” en las comunidades rurales indígenas (MUÑOZ, 2001).

A propósito Sartorello y Cruz Salazar (2013, p. 107) afirman que aún existen “visiones de un racismo incrustado en la sociedad sancristobalense y una confusión que sigue existiendo a nivel local acerca del término interculturalidad que, para la mayoría de la gente coleta, sigue siendo sinónimo de indígena.”

Además de esto, en la propia universidad, el intento de reparar el pasado de abuso y marginación hacia los pueblos indígenas, reprodujo el conflicto y la inequidad. En la práctica, los programas volvieron al/a la joven indio/a en objeto, tanto de estudio como de promoción de las carreras universitarias interculturales y en la cotidianidad en una mercancía de consumo, adorno y moda. El lema “ser indio es chido” al parecer funciona en tanto folklorización del sujeto juvenil indígena. Almeida, estudiante de la carrera de Turismo Alternativo en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) lo explica así:

Aquí dicen que el turismo es revalorar a nuestra cultura y que así se le da fuerza [...] pero yo no quiero que mi cultura se vuelva un objeto pues lo que estoy escuchando ahora para mí significa que yo me vuelvo un objeto al estar dentro de la escuela. Escucho opiniones de mis compañeros, pero en mi caso ya no me gusta participar porque siento que todo es objeto y considero que yo no soy un objeto. Lo veo tanto en las lecturas que dejan como en la forma en que nos enseñan, entonces, si tomo en cuenta lo que voy leyendo me vuelvo un objeto, me vuelvo solo un medio para adquirir dinero y eso yo no lo quiero (*apud* SARTORELLO y CRUZ SALAZAR, 2013, p. 85).

La experiencia como estudiante interpela a Tatiana a nivel étnico pues como tsotsil chamula ella rechaza autofolklorizarse para ofertarse como producto de amenización turística, lo que le permite separarse de esa latente contradicción entre lo que se dice y lo que se hace, entre las políticas públicas y los hechos reales (cf. SARTORELLO y CRUZ SALAZAR, 2013).

Estos espacios universitarios permiten a las y los muchachos tzotziles y tzeltales entrar al mundo de las oportunidades académicas y también a un espacio de socialización con otras culturas. Aquí practican la soltería, el consumo cultural y la adaptación a otras formas de vida, especialmente la urbana tanto laboral como estudiantil.

Practicar el cambio de pareja, expandir el tránsito a la adultez evadiendo compromisos, así como practicar la juerga y el ocio mediante prácticas deportivas, de consumo tecnológico y prácticas del ser

estudiante universitario demuestra integración al mundo urbano no indígena rural. Esto significa rupturas, adopciones y adaptaciones culturales. Las y los muchachos señalaron que con el cambio de residencia hubo procesos de asimilación a la ciudad y que esto implicó combinación de la visión mestiza y la lógica urbana con las visiones no mestizas y la lógica rural, lo que nos mostró un enriquecimiento cultural y flexibilidad étnica.

### **Ser joven militante**

Los jóvenes insurgentes zapatistas son “los hijos o nietos de ejidatarios excasillados”, y son miembros de la primera generación del orgullo étnico en Chiapas (MANCINA, 2011), crecieron con padres involucrados en el movimiento y adquirieron otros entendimientos sobre la etnicidad, el género, la juventud y los modelos generacionales (CRUZ SALAZAR, 2012a). La práctica juvenil militante de los jóvenes zapatistas es variada y dependió de quienes fueron zapatistas de cuna y los de las generaciones posteriores. Los primeros nacieron, crecieron y vivieron su niñez y adolescencia con el levantamiento, fueron jóvenes que “[...] comenzaron a involucrarse en distintas actividades del movimiento; por ejemplo: acompañaban a sus padres a las reuniones de la organización y asistían a las festividades o a los eventos convocados por el EZLN. La lucha impregna todos los resquicios de su vida cotidiana [...]” (AQUINO, 2009, p. 8).

Entré al movimiento en 1995 y estuve ahí hasta el 98. Mi abuelito estuvo en la revolución antes, yo tenía 8 años. Él me dijo que tenía que apoyar la causa y por eso entré, pero era mucho trabajo, dormíamos poco y no tenía para comer. Aprendí bastante, nos entrenaban todo el día, horas y horas. Era duro. Dejé el movimiento, firmé unos papeles que al regreso serviré otra vez, me dieron permiso y me vine pa'acá en el 1998. Eso sí seguimos estando en el movimiento, o sea, estamos allá, cualquier cosa que pase yo estoy allá con ellos (entrevista a Timo, 2012).

El sueño Zapatista para muchos jóvenes significó una decisión, un compromiso y varios aprendizajes. Quienes estuvieron en la generación de fundadores del movimiento y en la generación de los seguidores-reproductores del mismo, conocieron los cambios agrarios y los golpes de las crisis. Muchos recibieron educación formal de la Secretaría de Educación Pública en escuelas de gobierno al tiempo

que lograron participar en organizaciones campesinas, experiencias previas que les brindaron una postura política decisiva para militar en el EZLN. La práctica de ser soldado/a del movimiento implicó aprender a vivir distinto y, sobre todo, a luchar por el derecho a la dignidad en esta vida. Por ejemplo, para las jóvenes milicianas la vida Zapatista significó aprender enfermería, ir a dormir a la montaña, recibir críticas de la población una vez regresando porque la clandestinidad, la insurgencia y el portar un uniforme les permitió empoderarse y cambiar sus expectativas. No quieren casarse menos con varones irrespetuosos, machos o borrachos.

Después de un lustro, los conflictos entre los zapatistas de la primera generación y los de las generaciones posteriores mostraron los deseos de migrar por parte de la juventud Zapatista. Aquino (2009) explicó esta confrontación desde “la lógica militante” que la primera generación tuvo al ver la redención entre sus camaradas que partían hacia los Estados Unidos y el riesgo que esto representó para el movimiento, frente a “la lógica migrante” que la segunda generación tomó rigiéndose por la posibilidad de crecimiento personal y familiar más que para lo comunitario.

La apertura de vías de comunicación entre comunidades hasta entonces prácticamente incomunicadas con la ciudad centro de la región altos, San Cristóbal de Las Casas, incrementó la movilidad juvenil indígena, y más tarde con el sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000), el gobierno mexicano siguió con “la modernización” del estado y en el 1995 más tzeltales y tzotziles de Los Altos salieron de sus comunidades a trabajar a ciudades cercanas: Ocosingo, Comitán, San Cristóbal de Las Casas y Tuxtla Gutiérrez (RUS y COLLIER, 2002).

Esta inversión en la infraestructura no fue azarosa, pues permitió al acceso del ejército mexicano a la “zona de conflicto” con el objetivo de golpear a las bases Zapatistas y también de militarizar al estado.<sup>6</sup> Varios grupos paramilitares surgieron: “Paz y Justicia”, “Chichulines”, “Movimiento Indígena Revolucionario Antizapatista”, grupos que mermaron la unión comunitaria ocasionando masacres, escisiones entre los pobladores y desplazamientos internos (CRUZ BURGUETE,

<sup>6</sup> Cálculos conservadores afirman que para 1987 había alrededor de 4,000 soldados en Chiapas, 60 mil efectivos militares. “Entre los días 3 y 4 de enero de 1999, circularon en la ruta Coatzacoalcos-Arriaga (por vía férrea), y de ahí a San Cristóbal y Comitán, 1,600 efectivos de la caballería militarizada del ejército mexicano para fortalecer el cerco a las comunidades zapatistas” (LA JORNADA, 5 de enero de 1999).

2010). Bermúdez (2002, p. 18-19) explica muy bien en su estudio quienes fueron este grupo paramilitar:

Los Chinchulines se conformaron en 1988 como el grupo paramilitar de campesinos indígenas afiliados al Partido Revolucionario Institucional. En un comienzo se hacían llamar *Los Juveniles* para oponerse en contra del autoritarismo y corrupción del comisario ejidal Manuel Miranda López. Por esta razón fueron apoyados por varios pobladores que creyeron el discurso de pelear por el banco de grava, para beneficio de todos los ejidatarios de San Jerónimo, tiempo más tarde se darían cuenta del incumplimiento de las promesas. Sus acciones se extendieron a otros ámbitos donde actuaron con total impunidad y solapados por el gobierno estatal, fue así que monopolizaron concesiones de transporte público y se apoderaron de la sociedad cooperativa de productores de Café en Temó, incluso mantuvieron cargos arbitrariamente en agencias municipales, organizaciones y puestos públicos. Su poder y protección regional les permitía privar de la libertad, golpear, lesionar, cobrar multas y manejar las cooperaciones de carácter ejidal.

También con las reformas constitucionales se habían transformado las tierras ejidales a propiedad privada, esto abonó a la desmantelación del campo impulsando a los ejidatarios a vender sus propiedades y a moverse a otros lugares. La crisis agraria de 1988 y el proyecto neoliberal golpearon aún más la producción agrícola campesina, el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional y la puesta en marcha del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, en 1994, junto a los desastres naturales provocados por el huracán Mitch, en 1998, y Stan, en 2005, contextualizaron a las nuevas generaciones de indígenas jóvenes sin tierra o sin insumos para trabajarlas, con mayores niveles de instrucción escolar aunque sin posibilidades de empleo y muchos de ellos con los modelos de la familia mestiza enfocada en los estudios y/o en los logros económicos para mejorar sus posiciones sociales. Ésto colaboró significativamente a que la nueva generación de indígenas pobres carecieran de esperanzas y compromisos en la vida comunal, un elemento identitario de suma relevancia para la adscripción étnica de las generaciones pasadas. El EZLN logró atraer y mantener la participación de colonos quienes convencidos lucharon y mantuvieron vivo el sentimiento de comunidad expresado en la militancia durante una década. Esta convicción se desvaneció entre 1995 y 1998, fechas en que los habitantes de la Selva salieron para el Norte. El desaliento comunitario vino

después del 1994 y el sentimiento de pertenencia perdió legitimación y no pudo seguir manteniendo la vida comunal basada en valores, ideologías y prácticas particulares de los colonos, miembros de aquellas comunidades (LEYVA, 2002).

En 1995 la libre exportación e importación de mercancías con EEUU y Canadá, y el declive de la incipiente industria Mexicana, demandó una pronta conversión para los campesinos quienes vivían del campo, así que muchos tuvieron que dejar sus parcelas para desempeñar labores en las maquilas, incluyendo los sureños chiapanecos, así muchos tzeltales y tzotziles salieron a la frontera norte para trabajar en las ciudades de Tijuana, Sinaloa y Sonora.

### **Ser joven migrante**

La imagen del joven migrante en Chiapas modela a un muchacho anorteñado que sale de su comunidad para hacerse de un capital económico y ascender social y simbólicamente. Nuevamente hablamos de la condición de clase socioeconómica que motiva al joven en cuestión para invertir en ciertos insumos materiales que le proveerán de un mejor nivel de vida. Éste es un chico exitoso que a muy corta edad habrá cruzado la frontera México-Estados Unidos para hacerse de sus propios recursos e invertir en propiedades o negocios.<sup>7</sup> Es el anorteñado, el ranchero, el hacendado, el patrón, el Zapatista, el acasillado, el ejidatario y el campesino, con estilos precisos, con variaciones culturales y económicas a partir del uso de prendas como el sombrero de palma, el pantalón de mezclilla o Topeka, las botas de cuero o de plástico, el cinto de piel o el cinturón tejido, el bigote, entre otros.

Estos elementos de identidad masculina han particularizado a los personajes del rancho y del campo chiapaneco (CRUZ SALAZAR, 2012b). Son imágenes históricas, pertenecientes a dos clases sociales: la pudiente y la popular. Estas figuras son asociadas a gustos y estilos propios; construidos no solo por la forma de vida, sino por la producción y el consumo. En Chiapas, los hacendados regularmente fueron rancheros dueños de grandes extensiones de tierra con ascendencia europea, inversionistas para la producción cafetalera y madejera en la región Soconusco y Selva. Los enganchados, luego acasilla-

7 En 2008 documenté varios casos de jóvenes Tzotziles de Chamula en West Palm Beach y Lakeworth, Florida, quienes habían tenido buenas experiencias laborales y migratorias. Con sus viajes y remuneraciones económicas varios de ellos a los 20 años tenían ya la obra negra de sus casas. Ellos fueron ejemplos a seguir (CRUZ, 2012).

dos, ejidatarios y campesinos fueron los indígenas Tzotziles y Tzeltales quienes protagonizaron el rol de los trabajadores mal pagados cuasiesclavos, durante los siglos XIX y XX (DEVOS, 2011; RUS, 2002). Estas imágenes están vinculadas también a “los norteños” mexicanos y se reproducen en Chiapas, un estado sureño, en forma de imágenes asociadas a una mayor clase social porque representan “al patrón” y están vinculadas a esa aspiración de “vestirse mejor y sobre todo ser un varón cabal” hecho y derecho, que puede mantener a una familia o que es valiente. Así, esta figura del norteño en el estado sureño de Chiapas es una figura de masculinidad asociada al poder, es el varón jefe de familia, proveedor, sea por su capital económico o por su compromiso para sacar adelante a la familia, es un varón trabajador. Lo norteño es todo adjetivo que engalana a aquella figura y, por supuesto, cuenta con connotaciones tanto positivas como negativas.

El norte fue por mucho tiempo asociado a un espacio geográfico que abarcaba todos los estados limítrofes con Estados Unidos, aunque en la actualidad es asociado solo a Estados Unidos y en ocasiones a ambas regiones. Entre los gustos norteños en el sur destanjan el atuendo vaquero y el gusto por los corridos, las rancheras, las cumbias, las tropicales y las baladas. La música norteña por sí misma es un género muy popular entre las comunidades indígenas. Grupos como los Tigres del Norte, los Tucanes de Tijuana, el Buki, entre otros, son escuchados diariamente en los hogares, en los autos o bien en los negocios. Así, lo norteño no es una cuestión novedosa en el sur, aunque sí lo es el enfoque que observa su intensificación y diversificación con implosiciones mediáticas que abarcan hasta los más recónditos espacios rurales y campesinos.

Aquí es donde las oleadas de productos culturales intrísecos a la migración juvenil indígena, así como el desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación, satelitales y la llegada de los medios masivos de comunicación y su asociación a la telesecundaria han revolucionado lo norteño transformando algunos de sus elementos en novedades entre las generaciones de jóvenes indígenas que habitan aún en las comunidades rurales indígenas de las regiones Selva y Altos. ¿Qué sucede cuando estas oleadas de productos y sujetos del norte están en el sur? Pues, las aspiraciones y los modelos juveniles orientan las subjetividades de las y los muchachos que quieren experimentar la migración. Así, los jóvenes indígenas que se van al Norte viven procesos de flexibilización identitaria, transculturalidad y transnacionalidad. De estas experiencias devienen las crea-

ciones de estilos etnojuveniles que son muestras de cómo los saberes tradicionales son replanteados en términos de gusto y poder adquisitivo.

El estilo etnojuvenil es aquel gusto armado por todo lo anterior y la voluntad de la identidad étnica, no hay un rechazo manifiesto a la etnicidad, al contrario, es una parte importante para decidir cómo presentarse en la vida cotidiana (CRUZ SALAZAR, 2017). Revela el manejo de múltiples repertorios culturales que operan a nivel identitario, expresa aprendizaje y reelaboración simbólica y semántica. Los estilos etnojuveniles migrantes en California están cruzados generacionalmente por entendimientos en torno a lo joven, a lo étnico, a lo urbano, a lo indocumentado, a lo inmigrante y a lo Latino; hablan de prácticas insertas en “dobles [o *múltiples*] marcos referenciales” (VERTOVEC, 2004) que ordenan la producción juvenil manifiesta en “la facha” y “el gusto”.

Dicho así, la juventud entre los pueblos indígenas es una representación de moda ya que los referentes vinculados a la migración, la educación y lo modernos significan conversiones a lo más consumido que ordena las formas de presentarse en los círculos sociales próximos. Como resultado tenemos a una generación de jóvenes indígenas transculturales, sumamente flexibles en lo identitario, con prácticas y estilos acordes a la lógica capitalista, pendientes de lo tradicional en sus culturas de origen y de lo (pos)moderno que el mundo contemporáneo exige. La coexistencia de lógicas alternativas y contrahegemónicas, no les impide manejar la propuesta de homologación cultural dado que ellos se mueven entre ésta y sus propias propuestas de reivindicación cultural, teniendo maneras de entrar y salir en/de espacios yuxtapuestos en donde se encuentran contenidos locales y globales, únicos, combinados y estandarizados en donde la adaptación y la resignificación es continua. Son en estos espacios en donde las juventudes indígenas se desarrollan.

## **Conclusiones**

Ser indígena en Chiapas significa ser miembro de un grupo familiar con costumbres distintas al del grueso de la población estatal y nacional que son reconocidos como mestizos no hablantes de alguna lengua distinta al español. Significa ser parte de uno de los pueblos originarios en Chiapas que aún preserva lengua, vestido, territorio y tradiciones locales y particulares. Muchas veces se pertenece a

una localidad rural – comunidad o ejido – o con la migración de los padres, se es indígena urbano al crecer en una ciudad y ser hijo de migrantes interestatales.

Son los pasados históricos míticos que acuden a imaginarios sobre la communalidad, las temporalidades y las espiritualidades que dan sentido a la fenomenología del ser indio. La comunión plena-ria es la base de la unión étnica, que pervive en el sentido de quienes se definen como indígenas y se adscriben a una u otra etnia. El espacio comunitario o ejidal es un territorio apropiado y definitorio de la etnicidad, en donde las prácticas culturales, las costumbres y las tradiciones ayudan a fabricar fronteras culturales; de modo que el grupo étnico asegura su reproducción y satisface sus necesidades básicas a partir de la significación del territorio material, esa comu-nidad de comunidades físicamente delimitada (GIMÉNEZ, 2001). La juventud indígena, en tanto construcción sociocultural, habla de la comprensión que los actores otorgan a este estadio como período en la trayectoria de vida que orienta toda práctica. En términos teóricos esta categoría de análisis implica i) la corporeidad indígena (el ciclo vital); ii) los ritos de paso e iniciación; iii) la memoria y participación comunitaria; y, iv) las imágenes sociales, representaciones generacio-nales o identidades asociadas a grupos de edad por la comunidad. Las generaciones previas, nacidas antes de los 80, no contaron con una variedad de oportunidades para acceder a la educación formal, ni vivieron la invasión de imágenes juveniles asociadas a lo moderno, lo desarrollado, lo comercial y lo occidentalizado.

A diferencia de aquellas generaciones, las nacidas después de los 80 a la fecha, han crecido en un contexto de lucha, respeto y dignifi-cación por los derechos indígenas, por la equidad de género, por el diálogo parejo entre culturas, por la libertad de preferencias sexuales, entre otros. El papel de los medios masivos de comunicación y de las tecnologías de la información han creado representaciones “del y de la joven moderno/a”: un/a muchacho/a capacitado/a para el manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación, multilingüe, apto/a para la administración, los negocios, la política, el liderazgo y otras habilidades más (HVOSTOFF, 2009).

Con una filosofía de “apertura a la otredad” capaz de incidir en ámbitos diversos y siendo habitante del mundo, esta imagen del joven indígena chiapaneco (CRUZ SALAZAR, 2012a) penetra y se aco-modra en toda comunidad promoviendo pautas de consumo material e inmaterial, prácticas y estilos de vida que unifican modos de actuar

y de pensar entre la población juvenil, rural y no rural, indígena y no indígena, migrante y no migrante. Dicho modelo promueve encuentros de personajes disímiles y de etnias distintas, muchas veces antagónicas, que en espacios de diálogo creados por la propuesta hegemónica pueden homologarse en ciertos aspectos.

Aunque la juventud indígena es producto del capitalismo y de la proletarización no es posible afirmar que ésta no existía como proceso, tránsito o noción previamente en las comunidades indígenas chiapanecas. Es importante rearmar las categorías analíticas para encontrar dialógicamente reflexiones sobre los tránsitos y procesos juveniles en lo indígena campesino, como ya hoy en día varios trabajos lo están haciendo. Es de suma importancia contextualizar a los sujetos en procesos sociohistóricos que generan otras dinámicas laborales, reproductivas y por lo tanto poblacionales. Hablo de fenómenos como el desempleo y la desocupación que pronuncian espacios de ocio y que a la par conciernen con las dinámicas del mercado neoliberal, creando otras lógicas de consumo y prácticas juveniles orientadas a la juerga. Éstas prácticas innovan territorializadas y apropiaciones espaciotemporales en las comunidades indígenas lo que reacomoda ciclo sociovitales: no se casan pero no tienen trabajo, algunos estudian y otros crean estilos juveniles a partir del consumo cultural.

## Referencias

- ACEVEDO, C. *Estudios sobre el ciclo vital*. México: INAH, 1986.
- AMBRIZ AGUILAR, Miriam Lisbeth. *Habitando fronteras: jóvenes purhépecha en la zona metropolitana de Guadalajara*. Tesis (maestría). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social de Occidente, 2011.
- AQUINO MORESCHI, Alejandra. Entre el «sueño zapatista» y el «sueño americano»: la migración a Estados Unidos vista desde las comunidades zapatistas. *Migración y Desarrollo*, p. 79-95, segundo semestre 2009.
- \_\_\_\_\_. Migrantes chiapanecos en Estados Unidos. Los nuevos nómadas laborales. *Revista Migraciones Internacionales*, v. 5, n. 4, p. 39-68, julio-diciembre 2010.
- ARIES, Phillippe. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus, 1973.
- BÁEZ-JORGE, Félix. La mujer zoque: pasado y presente. In: VILLA ROJAS, Alfonso (Org.). *Los zoques de Chiapas*. México: SEP/INI, 1975. p. 237-274. (Colección Presencias, 39).
- BASTIANI, Gómez José et al. Política educativa indígena. Práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones

del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas. *Revista Perfiles Educativos*, IISUE-UNAM, v. XXXIV, n. 135, p. 8-25, 2012.

BELLO, Álvaro. Los espacios de la juventud indígena. Territorio y migración en una comunidad purépecha de Michoacán, México. In: PÉREZ RUIZ, Maya Lorena (Coord.). *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*. México: INAH, 2008. p. 161-179.

BERMÚDEZ, Aldrin Ulises. *¿Generaciones de o en conflicto? Nuevas visiones juveniles y lógica generacional del conflicto en Bachajón, Chiapas*. Manuscrito de tesis de licenciatura. Unach, 2010.

CENTRO DE DERECHOS HUMANOS Fray Bartolomé de las Casas. *Donde muere el agua*. Expulsiones y derechos humanos en San Juan Chamula. México: El Centro, 2001.

COLLIER, Jane F. El noviazgo zinacanteco como transacción económica. In: VOGT, Evon Z. (Ed.). *Los Zinacantecos*. México: INI, 1980. p. 235-250. (Colección de Antropología Social, 7).

COLLIER, Jane F. Los pleitos entre novios. In: \_\_\_\_\_. *El derecho Zinacanteco*. México: Ciesas/Unicah, 1995. p. 239-258.

CRUZ BURGUETE, Jorge Luis. Movimientos poblacionales y cambio social en la Región Fronteriza de México. *Revista Convergencia*, n. 26, v. 8, p. 33-53, 2001.

CRUZ SALAZAR, Tania. El joven indígena en Chiapas: el re-conocimiento de un sujeto histórico. *Liminar*, v. X, n. 2, p. 145-162, julio-diciembre 2012a.

\_\_\_\_\_. Entrevista a Tacho. 12 mayo 2009.

\_\_\_\_\_. Entrevista a Teresa. 1 septiembre 2010.

\_\_\_\_\_. Entrevista a Timo. 8 abril 2012.

\_\_\_\_\_. Entrevista a Teodoro. 3 enero 2013.

\_\_\_\_\_. Experimentando California. Cambio generacional entre tseltales y choles de la selva chiapaneca. *Cuicuilco*, v. 22, n. 66, p. 217-239, enero-abril 2015.

\_\_\_\_\_. La norteada juvenil. Representaciones de la migración tsotsil. In: RASHKIN, Elissa; García Meza, N. E. (Eds.). *Escenarios de la cultura y la comunicación en México. De la memoria al devenir cultural*. Universidad Veracruzana, 2012b. p. 39-89.

CRUZ SALAZAR, Tania. *Las pieles que vestimos*. Corporeidad y prácticas de belleza en jóvenes chiapanecas. México: Ecosur-Cesmeca, 2014.

\_\_\_\_\_. Lo etnojuvenil. Un análisis sobre el cambio sociocultural entre tsotsiles, tseltales y choles. *Liminar*, v. XV, n. 1, enero-junio 2017.

\_\_\_\_\_. Mudándose a muchacha. La emergencia de la juventud en indígenas migrantes. In: FREYERMUTH-ENCISO, Graciela; MENESSES, Sergio. *De crianzas, jaibas e infecciones*. Indígenas del sureste en la migración. México: Ciesas, 2009. p. 169-212.

DE LEÓN, Pasquel Lourdes. *La llegada del Alma*. Lenguaje, Infancia y Socialización entre los mayas de Zinacantán. México: Ciesas-Inah, 2005.

ERIKSON, Erik. *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI, 1997.

FÁBREGAS PUIG, Andrés. (2012). *El mosaico chiapaneco. Etnografía de las culturas indígenas*, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Delegación Chiapas.

FALLA, Ricardo. *Migración internacional retornada*. Juventud indígena de Zacualpa, Guatemala. Guatemala: Avancso, 2008.

FEIXA, Carles. Antropología de las edades. In: PRAT, J.; MARTÍNEZ, A. (Eds.). *Ensayos de Antropología Cultural*. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat. Barcelona: Editorial Ariel, 1996. p. 319-335.

FEIXA, Carles. *El Reloj de Arena*. Culturas juveniles en México. México: Causa Joven; SEP, 1998.

\_\_\_\_\_. Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v. 4, n. 2, p. 1-18, enero-junio 2006.

\_\_\_\_\_. Tribus urbanas y chavos bandas. Las culturas juveniles en Cataluña y México. *Nueva Antropología*. México: UAM-Ciesas, v. XIV, 1995.

\_\_\_\_\_, GONZÁLEZ CANGAS, Yanko. Territorios baldíos: identidades juveniles indígenas y rurales en América Latina. *Papers*, v. 79, p. 171-193, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós, 1990.

FREYERMUTH-ENCISO, Graciela; MENESSES, Sergio. *De crianzas, jaibas e infecciones. Indígenas del sureste en la migración*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2009.

FRISCHER, Eva. Jóvenes rurales y servicio military: un proceso de socialización entre tradición y modernidad. *Alteridades*, México, v. 21, n. 42, julio-diciembre 2011.

GARCÍA, Ariel. Juventud indígena en el Totonacapan veracruzano. *Liminar*, v. X, n. 1, p. 75-88, junio 2012.

GÓMEZ DÍAZ, Clara. *Estilos juveniles y consumo cultural en la Universidad Intercultural de Chiapas*. Tesis (licenciatura). México: Unach, 2010.

GÓMEZ LÓPEZ, Marco. *Ser joven en Oxchuc*. Los estudiantes tzeltales de la Universidad Intercultural de Chiapas. Tesis (maestría). México: Ciesas-Sureste, 2013.

GONZÁLEZ CANGAS, Yanko. Juventud rural: trayectorias teóricas y dilemas identitarios. *Nueva Antropología*, p. 153-175, 2004.

GONZÁLEZ, Roberto. Learning to be Illegal: Undocumented Youth and Shifting Legal Contexts in the Transition to Adulthood. *American Sociological Review*, v. 76, n. 4, p. 602-619, 2011.

HALL, S. G. *Adolescence: Its Psychology and its relations to Physiology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. New York: Appleton Century Crofts, 1915.

HARVEY, David. *La condición de la posmodernidad*. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1998.

HERNÁNDEZ SILVANO, Amadeo. *Discriminación y racismo en la práctica educativa de una escuela intercultural*: El caso de la Escuela Secundaria Técnica nº 62 de Damasco, Ocosingo, Chiapas. Tesis (maestría). UPN, 2012.

HVOSTOFF, Sophie. La comunidad abandonada. La invención de una nueva indignidad urbana en las zonas periféricas Tzotziles y Tzeltales de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México (1974-2001). In: ESTRADA SAAVEDRA, Marco (Ed.). *Chiapas después de la tormenta*. Estudios sobre economía, sociedad y política. El Colegio de México; Gobierno del Estados de Chiapas; Cámara de Diputados LX Legislatura, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI). *Panorama sociodemográfico de Chiapas*. México, 2012.

JUÁREGUI DÍAZ, José Alfredo; ÁVILA SÁNCHEZ, María de Jesús. Estados Unidos, lugar de destino para los migrantes chiapanecos. *Revista Migraciones Internacionales*. México, El Colegio de la Frontera Norte, v. 4, n. 1, p. 5-38, 2007.

KROPFF, Laura. Los jóvenes mapuche en Argentina: entre el circuito punk y las recuperaciones de tierras. *Alteridades*, 21(42), p. 77-89, 2011.

LEÓN-PORTILLA, Miguel. Niñez y Juventud entre los nahuas. *Arqueología Mexicana*, v. X, n. 60, p. 22-29, marzo-abril 2003.

LEYVA SOLANO, Xochitl; GABRIEL, Ascencio Franco. *Lacandonia al filo del agua*. México: Ciesas; Universidad Nacional Autónoma de México, Programa de Investigaciones Multidisciplinarias Sobre Mesoamérica y el Sureste; Fondo de Cultura Económica, 2002.

MACARENA OSSOLA, María. *Jóvenes wichí en la educación superior de Salta: interacciones escolares, étnicas y etarias*. Tesis (doctorado). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 2015.

MANCINA, Peter. Crisis-management: Tzeltal-Maya transnational migration and the Foucauldian apparatus. *Dialectical Anthropology*, v. 35, n. 2, p. 205-225, mayo 2011.

MARGULIS, Mario et. al. *La cultura de la noche: la vida nocturna de los jóvenes*. Buenos Aires: Biblos, 1994.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, Mario (Ed.). *La juventud es más que una palabra*. Ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Editorial Biblos Sociedad, 1996. p. 13-30.

MEAD, M. *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Planeta, 1985.

MUÑOZ CRUZ, Héctor. Trayectoria de las políticas de educación indígena en México. In: \_\_\_\_\_. De Prácticas y Ficciones Comunicativas en Educación Básica. México: Universidad Pedagógica Nacional, Oaxaca; Universidad Autónoma Metropolitana, 2001. p. 433-494.

MUÑOZ, María del Pilar. *Expectativas de vida entre jóvenes de una comunidad tseltal: San Jerónimo Tulijá*. Tesis (maestría). México: Ciesas-Sureste, 2009.

NEILA BOYER, Isabel. Ach' kuxlejal (Nuevo Vivir), Amor, carácter y voluntad en la modernidad tsotsil. In: RAMÓN, Pedro Pitarch; OROBTIG, Gemma (Comps.). *Modernidades indígenas*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert, 2012. p. 279-317.

NEILA BOYER, Isabel. Los amores locos de una joven chamula. Simpatías materno-familiares y cambio social. *Revista EntreDiversidades*, n. 1, p. 43-85, otoño-invierno 2013.

PACHECO, Lourdes. La doble cotidianeidad de los Huicholes jóvenes. Aportaciones sobre la identidad juvenil desde la etnografía. *Jóvenes*, 4, p. 100-112, 1997.

- \_\_\_\_\_. Los últimos guardianes. Jóvenes rurales e indígenas. In: REGUILLO, Rossana (Coord.). *Los jóvenes en México*. México: FCE, 2011. p. 124-153.
- PÉREZ ISLAS, J. A. Trazos para un mapa de la investigación sobre juventud en América Latina. *Papers*, v. 79, p. 145-170, 2006.
- PÉREZ RUIZ, Maya Lorena. *Cambios en la organización social y familiar de la producción en el Ejido de Yaxcabá, Yucatán*. Tesis (licenciatura). México: Escuela Nacional de Antropología, 1983.
- \_\_\_\_\_. (Coord.). *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2008. p. 286. (Colección Científica).
- \_\_\_\_\_. *Ser Joven y ser maya en un mundo globalizado*. México: Inah, 2014.
- PITARCH RAMÓN, Pedro. El cuerpo y el gesto. Notas sobre el ‘arte’ tseltal. *Journal de la Société Suisse des Americanistes*, n. 64, p. 43-52, 2000.
- \_\_\_\_\_. Infidelidades indígenas. *Revista de Occidente*, n. 269, p. 60-75, octubre 2003.
- \_\_\_\_\_. La conversión de los cuerpos, singularidades de las indentificaciones religiosas indígenas. In: MUÑOZ GONZÁLEZ, Beatriz; LÓPEZ GARCÍA, Julián (Coords.). *Cuerpo y medicina*. Textos y contextos culturales. Cicon Ediciones, 2006. p. 431-358.
- POZAS ARGINIEGA, Ricardo. *Los mazatecos y Chamula, un pueblo indio de los Altos de Chiapas*. Fondo de Cultura Económica, 1987.
- REGUILLO CRUZ, Rossana. Las culturas juveniles: un campo de estudio. Breve agenda para la discusión. In: MEDINA CARRASCO, Gabriel (Comp.). *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. México: El Colegio de México, 2000. p. 19-60.
- ROGOFF, Bárbara. *Aprendices del pensamiento*. Desarrollo cognitivo en el contexto social. México: Ediciones Paidós, 1993.
- RUS, Jan et. al. *Tierra, libertad y autonomía*: impactos regionales del zapatismo en Chiapas. México: Ciesas/IWGIA, 2002.
- RUS, Jan; COLLIER, George. Una generación en crisis en Los Altos de Chiapas: Los casos de Chamula y Zinacantán, 1974-2000. In: RUS, Jan et. al. *Tierra, libertad y autonomía*: impactos regionales del zapatismo en Chiapas. México: Ciesas/IWGIA, 2002. p. 157-199.
- RUIZ LAGIER, Verónica. Refugio guatemalteco. Juventud, identidad y migración en La Gloria, Chiapas, México. In: PÉREZ RUIZ, Maya Lorena (Coord.). *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*. México: Inah, 2008. p. 181-202.
- SÁNCHEZ, Irene. *Entre arraigo y movilidad*: el Xut en la familia tseltal contemporánea de El Corralito, Oxchuc, Chiapas. Tesis (maestría). México: Ciesas, 2009.
- SARTORELLO, Stefano; CRUZ SALAZAR, Tania (Coords.). *Voces y visiones juveniles*. En torno diversidad, diálogo y conflicto intercultural en la UNICH. Chiapas: Editorial Fray Bartolomé de Las Casas A.C., 2013.
- TOZZER, Alfred M. *Mayas y lacandones*. Un estudio comparativo. México: Instituto Nacional Indigenista, 1982 [1907]. (Clásicos de la Antropología, 13).
- URTEAGA CASTRO POZO, Maritza. Lo juvenil en lo étnico. Migración juvenil indígena en la sociedad contemporánea mexicana. *Revista Ponto e Vírgula*, n. 4, p. 261-275, 2008.

- \_\_\_\_\_. Retos contemporáneos en los estudios sobre juventud. *Alteridades*, v. 2, n. 42, p. 13-32, 2011.
- VERTOVEC, Steven. Migrant transnationalism and modes of transformation. *International Migration Review*, v. 38, n. 3, p. 970-1.001, 2004.
- VIQUEIRA, Juan Pedro; HUMBERTO RUZ, Mario (Eds.). *Chiapas. Los rumbos de otra historia*. México: IIF-Unam; Ciesas, 1995.
- VIRTANEN, Pirjo Kristina. *Indigenous youth in brazilian amazonia*. Changing lived worlds. United States: Palgrave-MacMillan, 2012.
- VITTI, Vaneska Taciana. *Jovens Kamaiurá no século XXI*. Tesis (maestria). Universidade Católica de São Paulo, 2005.

# Articulação política e participação juvenil indígena em contextos urbanos

*Lucia Helena Rangel<sup>1</sup>*

O objetivo deste artigo é problematizar a relação entre participação política e reivindicação de direitos, isto é, até que ponto as reivindicações de direitos transformadas em políticas públicas ensejam maior ou menor engajamento nas articulações políticas. O contexto da reflexão proposta é a inserção da juventude indígena no cenário político da vida em cidades, com enfoque especial na região metropolitana de São Paulo. A vida em cidades, por um lado, é o resultado dos conflitos pelas terras indígenas agravados na segunda metade do século XX; por outro lado, representa a conquista de um espaço proibido aos indígenas, só liberado a partir da Constituição Federal de 1988.

A maior parte dos povos indígenas das regiões Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul do Brasil foram atingidos pela política integracionista aplicada pelo Estado brasileiro em sua forma mais acabada e violenta. O objetivo era transformar o indígena em um trabalhador que, com o tempo, deixasse a terra e fosse viver nas vilas e cidades, diluindo-se na nacionalidade brasileira. A industrialização e a urbanização, esteios do projeto desenvolvimentista que atravessou todos os planos governamentais desde essa época até os dias atuais, foram os polos de atração para a modernidade que prometia escola, luz elétrica, saneamento básico, transportes coletivos, ruas asfaltadas, meios de comunicação e atendimento à saúde. Tudo isso foi encontrado paulatinamente, ao longo de décadas, atingindo os bairros urbanos periféricos depois de muitas lutas civis e pressão para que as políti-

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Antropologia e do Programa de Estudos Pós-graduados em Ciências Sociais da PUC São Paulo/Brasil. Pós-doutorado pelo Programa Postdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de Clacso. Participa da Redinju e do GT Juventudes, infancias: políticas, culturas e instituciones sociales en America Latina de Clacso. Integra o grupo de pesquisa Imagens, metrópole e culturas juvenis e o Complexus Núcleo de Estudos da Complexidade, ambos PUC/CNPq. Coordena a pesquisa para o Relatório de Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil, do Cimi/CNBB. E-mail: lucia.rangel@uol.com.br.

cas públicas beneficiassem a população como um todo, mesmo que precariamente. Embora em escala desigual, os atrativos modernizantes vieram sempre acompanhados de uma desvalorização ideológica da vida rural, marcada pelo atraso, pelo isolamento e pela ignorância, características das quais as pessoas deveriam se envergonhar. Para a população indígena, o próprio fato de ser ‘índio’ constituía um estigma adicional, cujas marcas são, até hoje, alvos de forte racismo.

A cidade tornou-se, assim, o “lócus do não ser”, isto é, o lugar do ocultamento, da negação de si, o esconderijo das referências culturais, da diluição do fenótipo, da invisibilidade. No Brasil moreno, os tipos físicos são muitos e, para o indígena, é mais fácil desaparecer, isto é, diluir-se na massa colorida de nuances morenas e cabelos anelados; por temor ao racismo, que poderia ter como consequência perder o emprego e ser mandado de volta para a aldeia, os indivíduos e famílias protegeram-se e passaram a não identificar sua origem e os laços com seu povo.

No entanto, hoje temos um novo panorama que visibiliza os indígenas que vivem nas cidades. Estas são, para muitos migrantes, ambientes novos, mas é preciso considerar que, por outro lado, já existe uma – ou mais – geração de indígenas nascidos em ambientes urbanos. Nesse sentido, a educação e o processo de socialização de crianças e jovens se baseiam em elementos referenciados em duas tradições, mesmo que haja dominância da tradição ocidental brasileira; a hibridização cultural, a mestiçagem e a cosmopolitização são processos sociais que geram novas características que precisam ser estudadas para a melhor compreensão do fenômeno dos indígenas nas cidades ou, como dizem alguns, indígenas urbanos.

A presença na cidade, seja pela migração, seja pelo nascimento, requer dos indígenas a reivindicação dos seus direitos através do acesso aos benefícios sociais provenientes de políticas públicas. A migração representa a expectativa de ter acesso a bens e serviços que estão localizados na cidade: educação em todos os níveis, assistência à saúde, programas sociais do governo (programa Bolsa Família do governo federal, aposentadoria rural, cestas básicas, licença maternidade etc.), assim como o acesso a bens de consumo e, sobretudo, trabalho. Para garantir os direitos e efetivar o acesso aos benefícios, a articulação dos diferentes povos indígenas que vivem na cidade é um fator essencial para sustentar a luta pelo reconhecimento que tem demandado o maior esforço desses povos, tornando as cidades espaços de conquista de direitos.

A Fundação Nacional do Índio (Funai) reluta em reconhecer direitos indígenas a comunidades que residem fora das terras demarcadas ou delimitadas, isto é, reconhecidas oficialmente. Reluta em aceitar as demandas por demarcação de terras; a omissão da Funai – portanto, do Estado – e a morosidade no encaminhamento dos processos demarcatórios constituem fatores de violência, pois acirram conflitos fundiários sobre terras notoriamente indígenas por direito constitucional, muitas vezes reconhecidas pelo Ministério Público. O quadro dos conflitos fundiários é extenso e bastante variado.

O desejo de acesso aos bens e serviços, talvez contraditoriamente, não significa o desejo de diluição no mundo moderno, mas, ao que tudo indica, aponta para a intenção de ser moderno no mundo indígena e indígena no mundo moderno. A reafirmação da condição indígena na luta pela terra, no confronto violento com as forças anti-indígenas, tem sido atravessada pela conquista dos bens e serviços atuais, pela transculturação, e insere-se no movimento constante de ordem-desordem-interações-reorganização, o que permite aos diversos povos e comunidades construírem suas auto-organizações.

A demanda por educação escolar, por exemplo, tem sido um dos fatores que concentra essa gama de desejos. A precarização das escolas em muitas aldeias e nas escolas próximas a estas nas diversas regiões do país e a política de cotas nas instituições de ensino superior são fatores que mobilizam afetos, impelem à migração para as cidades e criam categorias diferenciadas nos contextos sociais tradicionais. Uma questão que se destaca é a de como os jovens que acesam os recursos escolares, especialmente os universitários, passam a “representar” essas populações tradicionais na medida em que se tornam protagonistas de ações políticas.

O jovem indígena urbano, nascido nas cidades e em suas periferias, ou o migrante recente insere-se como estudante, como trabalhador ou estudante-trabalhador, compartilhando o mundo cultural e o estilo de vida próprios da cidade. Nesse contexto, ele passa a ser o jovem, como outro qualquer; mas, como porta-voz dessa nova emergência, poderá estar mais próximo ou mais distante de suas raízes culturais, transformando-as em instrumentos políticos.

A cidade de São Paulo tem a maior população autodeclarada indígena, em números absolutos, do Brasil. São 12.977 pessoas no município de São Paulo, das quais 11.918 residem em área urbana, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012). São pessoas invisíveis ou visíveis, vindas de diversas

regiões do país, especialmente do Nordeste, do interior do estado, além dos autóctones, os Guarani, pertencentes, em sua maioria, ao segmento M'bya.

A capital paulista abrigava quatro aldeias Guarani: duas, Tenondé Porã e Krucutu, estão localizadas na periferia da zona Sul, em Pare-lheiros; e duas, Tekoa Ytu e Tekoa Pyau, na zona Norte, no pico do Jaraguá, em Pirituba. Hoje, mais duas aldeias estão formadas no Jaraguá. Outros povos estão presentes na região metropolitana de São Paulo, como os Pankararu, que vivem em grande número de famílias na favela do Real Parque, no bairro do Morumbi, no Jardim Elba e outras localidades da zona leste, bem como em Guarulhos, Mauá e outros pontos da Grande São Paulo. Os Atikum, Fulni-ô, Kaingang, Kariri-xokó, Pankararé, Kaimbé, Vassu-cocal, Potiguara, Terena, são povos que contam com populações significativas. Outros ainda, como Kre-nak, Pataxó, Tucano, Tuiuca, Xavante, Xukuru, Kamaiurá, Kalapalo, também estão na cidade – ou porque nasceram nela, porque são jovens que vieram estudar ou indivíduos que migraram à procura de emprego ou de aventura. Todos são atuantes no movimento indígena e participam dos espaços oficiais, assim como dos eventos organizados pelas respectivas comunidades e suas articulações políticas.

A população indígena que vive na Grande São Paulo espalha-se por diversos bairros periféricos e favela

Além dos problemas encontrados pela população das periferias de forma geral, as famílias também enfrentam problemas específicos, como a discriminação, a invisibilidade perante a sociedade em geral, a desconsideração do poder público, o constante questionamento de suas identidades étnicas e a falta de um espaço coletivo para suas manifestações culturais. A maior parte dos indígenas que vivem em São Paulo mora em casas alugadas ou favelas. Muitos estão desempregados e dependem de atividades no trabalho informal para sua sobrevivência (LACERDA, 2008, p. 13-14).

No entanto, parece mais comum que a vida dos jovens indígenas na cidade grande não seja diferente da vida dos outros jovens em seus hábitos, gostos e estilos. Sua inserção como indígenas ainda depende de vencer muitas barreiras colocadas pelo preconceito e pela invisibilidade.

Segundo o Censo de 2010 (IBGE, 2012), a população urbana indígena passando de 52%, no Censo de 2000, para 39% da população indígena no país. Já a população rural, inversamente, cresceu de 48%

para 61%. Esse fator pode estar ligado à onda migratória de retorno às terras natais, já que muitos dos indígenas que residem em São Paulo, por exemplo, chegaram junto à onda migratória advinda do Norte e do Nordeste.

Em diversas cidades brasileiras nas cinco regiões do país, a população indígena se faz presente há mais ou menos tempo, revelando que esse fenômeno, a presença indígena em ambientes urbanos, deve ser considerado como parte integrante da condição indígena na atualidade. O município de São Gabriel da Cachoeira, estado do Amazonas, tem a maior população indígena, 29.017 pessoas em 2010, das quais 11.016 residem em área urbana e 18.001 em área rural; em São Paulo de Olivença, Amazonas, residem 14.974 indígenas, sendo 12.752 em área rural. As cidades de Salvador, Rio de Janeiro, Boa Vista, Brasília, Campo Grande, Pesqueira, Manaus e Recife, em ordem decrescente, são as que abrigam as maiores populações indígenas urbanas depois de São Paulo e São Gabriel da Cachoeira. Ainda segundo o Censo Demográfico de 2010, a população indígena do Brasil soma 896.917 pessoas, das quais 517.383 residem em terras indígenas, 298.871 em áreas urbanas e 80.663 em áreas rurais fora das terras indígenas (IBGE, 2012). Em que pese a possibilidade de alguma alteração sete anos após a realização do censo, verifica-se que a demanda por demarcação de terras ainda é bastante expressiva, pois nem todas as terras indígenas reconhecidas pela Funai estão devidamente demarcadas, homologadas e registradas. Além disso, nas áreas rurais, há uma quantidade expressiva de comunidades que demandam terras e reconhecimento da condição indígena por parte do Estado. Segundo dados do Conselho Indigenista Missionário (Cimi, 2016), são 348 terras reivindicadas por comunidades que ainda não constam na listagem da Funai para realização de estudos. Quantas dessas comunidades estão computadas no levantamento censitário não se sabe ao certo. O critério para recensear o pertencimento étnico foi a classificação utilizada pela Funai. Nem todas as coletividades são reconhecidas pela Funai, que, muito ao contrário, reluta em aceitar as histórias familiares e demora demais a reconhecer o grupo e sua respectiva autodeclaração étnica. Por outro lado, há a relutância das próprias comunidades em revelar seu vínculo de pertencimento a um povo indígena por receio de discriminação, violência e por vergonha de ser indígena. Os processos de autorreconhecimento têm sido assumidos cada vez mais, implicando alterações significativas no número da população indígena.

Nesse sentido, os jovens são atores muito importantes nesse processo, seja como contribuição para desamarrar os receios, seja para brecar os intuitos de reconhecimento. O ambiente urbano é propício aos dois caminhos. Na última década, tem aumentado a participação de jovens nas articulações políticas no âmbito do movimento indígena, particularmente nos espaços urbanos – tanto nos espaços oficiais, tais como os conselhos indígenas, quanto nos espaços de articulação política das coletividades presentes nas cidades.

As mudanças epistemológicas ocorridas nos estudos sobre juventude abrem espaço para acolher o universo juvenil que, pelo movimento da modernidade, se diversifica. O modelo sociocultural que coloca a juventude como fase particular no ciclo da vida e não mais como fase problemática abre espaço para investigações mais concretas e valorativas que analisem o jovem como construtor participante do mundo. Os jovens, considerados como categoria vulnerável em muitos espaços, participam desse devir histórico e a mudança na construção da categoria juventude abre espaços para que o façam como protagonistas nas transformações sócio-históricas atuais.

## **1. Espaços oficiais**

Os espaços oficiais de participação indígena estão organizados nos âmbitos nacional, estadual e municipal através de conselhos de educação, saúde e políticas para os indígenas. O modo conselho requer regulamentação estatutária, definindo objetivos, ações e a composição dos membros. Cada conselho compõe-se de representantes dos organismos oficiais (estatais e governamentais) envolvidos no tema central, especialistas, representantes da sociedade civil ou organismos não governamentais e representantes das comunidades indígenas que vivem na área abrangida pelo referido conselho.

Em quase todos os estados da federação há um Conselho Estadual dos Povos Indígenas; os conselhos de saúde estão associados à organização dos distritos de saúde indígena e os conselhos de educação indígena podem ser estaduais e/ou municipais. Em âmbito nacional, temos o Conselho Nacional de Política Indigenista, a Comissão Nacional de Juventude Indígena, as Conferências Nacionais de Saúde Indígena, que têm regularidade, e já houve mais de uma Conferência Nacional de Educação Indígena. Em todos esses a composição se repete: órgãos governamentais afeitos, especialistas, sociedade civil, ONGs e representantes dos povos indígenas, cujas escolhas não são

muito fáceis, dadas as diversidades regionais e locais. A escolha dos representantes envolve, necessariamente, a articulação política e o jogo de influências.

O fato é que o diálogo se dá entre os representantes dos povos e o Estado ou o governo para a elaboração e aprovação de políticas públicas para os indígenas. O desencadeamento e a consecução das ações do poder público requerem reflexão a respeito da natureza social, cultural, política e econômica dos interesses que cercam os assuntos indígenas, em geral provenientes de agentes das classes sociais e segmentos de classe que tentarão sempre priorizar prerrogativas que podem contrariar os interesses indígenas.

Sendo assim, as políticas públicas, tratadas como forma de exercício do poder em sociedades democráticas, implicam uma interação entre Estado e sociedade, isto é, são um tipo específico de ação política. As situações sociais consideradas problemáticas são o alvo das políticas públicas; e os povos indígenas pleiteiam políticas específicas ancorados nos direitos constitucionais e nas necessidades peculiares da reprodução da vida social. Desse modo, o conjunto de suas necessidades – terra, saúde, educação, religião, autonomia etc. –, por um lado, mobiliza suas demandas e ações e, por outro, esbarra em interesses externos próprios da sociedade dominante. Investidos no papel de atores sociais e cada vez mais conscientes de seus direitos, os povos indígenas passaram a agir politicamente, organizando associações, conselhos e confederações. Mas é no âmbito estatal e governamental que demandam ações e reivindicam direitos e se fazem representar nos conselhos voltados para a consecução das políticas para indígenas.

No estado de São Paulo, o Conselho Estadual dos Povos Indígenas (Cepisp) foi criado pelo governo do estado através do Decreto nº 48.532, de 9 de março de 2004, e alterado pelo Decreto nº 49.808, de 21 de julho de 2005, com o objetivo de

potencializar as ações para a melhoria da qualidade de vida dos povos indígenas e da garantia de seus direitos constitucionais e legais, através da conjugação de esforços entre os diversos órgãos e entidades, governamentais e não governamentais, com a participação de representantes da população indígena na formulação, no acompanhamento e na avaliação das ações, subsidiando a aferição da efetividade das políticas públicas que lhes são direcionadas (CEPISP, s.d.).

O Conselho tem um escritório e funcionário para atender o público indígena e as solicitações da presidência. As ações e as dinâmicas dependem da burocracia do Estado para marcar reuniões e construir a pauta. Há muita oscilação no modo de funcionamento, agradando e desagradando conforme a situação. O Conselho tem maior atuação nos momentos de grandes articulações, passando tempos sem atividade.

O Conselho Municipal dos Povos Indígenas foi criado em 26 de julho de 2010 pela Lei nº 15.248/2010 e regulamentado pelo Decreto nº 52.146/2011, com a seguinte incumbência:

Pautar-se-á pelo desenvolvimento de ações integradas e articuladas pelos diversos órgãos da administração direta e indireta do Município de São Paulo, inclusive com a participação das Associações Indígenas que venham a sugerir ações direcionadas às comunidades indígenas situadas no território do Município de São Paulo (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 2010).

Seu objetivo é subsidiar a elaboração, a implementação, o acompanhamento e a avaliação da política municipal de atenção aos povos indígenas. Apesar de visar à melhoria da qualidade de vida dos povos indígenas do município de São Paulo, o Conselho Municipal, na prática, não efetiva muitas ações.

Uma das preocupações discutidas em reunião recente foi a maior presença nos espaços políticos: conferências, comissões, conselho, secretarias. Ao final do encontro, uma participante apresentou o Programa de Metas 2013-2016 do governo do prefeito Fernando Haddad. Foi possível verificar que esse ponto está contemplado na meta 58 do programa, como se lê: “[v]iabilizar a implementação das leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008, que incluem no currículo oficial da rede de ensino a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 2013, p. 38).

Como responsáveis por sua implementação estão as Secretarias de Promoção da Igualdade Racial, da Educação e da Cultura. Foi prevista para essa meta o valor de R\$ 3 milhões. Está prevista também a capacitação de oito mil professores entre 2013 e 2014 e de 16 mil professores entre 2015 e 2016. No final da planilha, está escrito que essa capacitação deverá ser priorizada nas Diretorias Regionais de Ensino onde houver maior concentração de população negra ou indígena, tais como Real Parque, Jardim Elba, Parque Santa Madalena e as aldeias do Jaraguá, que poderiam pensar num encontro com os

responsáveis das Diretorias Regionais de Ensino e os diretores das escolas municipais para a concretização dessa meta, além de voltar a conversar com a Secretaria Municipal de Educação.

Em 2017, as atividades municipais estão aguardando novas diretrizes em função da troca de mandato na Prefeitura. Há expectativa de que a política municipal para indígenas não sofra muitas mudanças.

Na Grande São Paulo, no município de Osasco, o povo Pankararé coordenou uma série de ações e conseguiu um decreto municipal instituindo a Semana dos Povos Indígenas de Osasco, realizada anualmente, sempre no mês de abril. As atividades da semana, que está em sua 11<sup>a</sup> edição, compreendem espaço para venda de artesanato, debates envolvendo, sobretudo, professores da rede municipal, com apoio das Secretarias de Cultura e de Educação, e espaço para a realização de uma festa de confraternização entre os povos que vivem na região.

Em muitos outros municípios do Brasil, existem conquistas oficiais, entre as quais se destaca a promulgação da lei que oficializa a língua indígena como segunda língua nas escolas do município de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas. Também outras iniciativas estaduais e nacionais já foram concretizadas, especialmente da área de educação: cursos superiores de formação de professores indígenas, cotas para estudantes indígenas nas universidades federais e o Programa Universidade Para Todos (Prouni). São conquistas decorrentes dos direitos constitucionais que requerem monitoramento e vigilância por parte dos representantes indígenas.

Os indígenas, ao lutarem por seus direitos, o fazem a partir de sua cosmovisão. Nesse contexto, a participação juvenil se torna fundamental pelo fato de viverem em trânsito entre dois mundos, enfrentando o desafio de uma lógica de pensamento e forma de organização na maioria das vezes contrária à lógica de vida dos povos indígenas.

## **2. A articulação política**

As novas interlocuções que habitam o universo indígena se diferenciam no espaço e no tempo e dão lugar aos jovens na articulação política dos povos indígenas que vivem na cidade na medida em que, mesmo tendo como referências outras rationalidades, eles fazem uso dos conhecimentos adquiridos na universidade, especialmente, para sua organização, reivindicações e constituição de coletividades.

As lideranças valorizam a presença e a participação dos jovens nos coletivos que lutam por melhores condições de vida e, principalmente, pela visibilidade e reconhecimento do indígena. Por exemplo, o trabalho conjunto realizado por um jovem Pankararé de Osasco e um jovem Pankararu de São Paulo resultou na criação das logomarcas das associações das quais fazem parte; uma reivindicando moradia indígena na cidade e a outra, um espaço de referência para viverciar seus costumes.

A Comissão de Articulação dos Povos Indígenas de São Paulo (Capisp) surge em meio ao caos da cidade grande, onde encontros e desencontros passaram a revelar a presença indígena em escala muito maior do que se poderia supor. Uma infinidade de grupos e povos indígenas e diversas maneiras de compreender a dinâmica social da vida urbana e moderna confluem para a criação de um ambiente reconfortante – são muitos parentes – de reconhecimento mútuo, construção de uma pauta reivindicativa e abertura de espaço político. Direito à moradia, ao trabalho, à saúde diferenciada e ao lazer; respeito à cultura tradicional; necessidade de ações contra o preconceito; luta pelo passe livre nos transportes na cidade de São Paulo e por isenção de impostos formam a pauta, que foi construída ao longo dos anos. Com apoio de entidades não governamentais e em conjunto com as lideranças indígenas, a organização de reuniões, encontros formativos e de convivência tomaram forma e regularidade.

Um dos motivos que favoreceu a articulação foi a falta de conhecimento da população paulista sobre a presença de indígenas vivendo na cidade de São Paulo e em sua região metropolitana. Mesmo os indígenas de diferentes povos não se conheciam; por isso, era preciso reunir o maior número possível de pessoas para conhecimento mútuo e iniciar uma organização a fim de lutar por direitos e os tornar visíveis perante a população urbana.

O primeiro encontro foi realizado em dezembro de 2003, quando estiveram presentes cerca de 300 pessoas de sete povos diferentes. De lá para cá, além da maior participação dos diferentes povos que vivem na cidade, a Capisp implementou diferentes ações:<sup>2</sup>

---

2 Sobre o assunto, consultar a Carta dos Indígenas em São Paulo no Anexo 1 deste artigo.

- ▶ garantia do cadastro dos indígenas (Registro Administrativo de Nascimento Indígena – Rani, fornecido pela Funai) para fim de reconhecimento;
- ▶ conhecimento das leis para garantir as políticas públicas de direito;
- ▶ participação, desde 2008, no Grito dos Excluídos, organizado anualmente pela Igreja católica, como um momento de autoafirmação e fortalecimento da presença indígena na cidade de São Paulo;
- ▶ elaboração de denúncias e manifestos divulgados na imprensa;
- ▶ discussões e reivindicações sobre saúde indígena;
- ▶ aprimoramento das reivindicações por moradia;
- ▶ convocação de entidades públicas, como Ministério Público Federal, Defensoria Pública do Estado de São Paulo, Fundação Nacional de Saúde (Funasa) e Secretaria Municipal de Saúde, para participarem de reuniões e encontros de lideranças;
- ▶ refinamento da demanda por educação superior.

Indígenas se apresentam em frente à Catedral da Sé



**Fonte:** Jornal *Grito dos Excluídos*, 2008.

### 3. A educação universitária como pauta dos direitos indígenas

Em 2001, surgiu, no Paraná, a primeira iniciativa de acesso específico de indígenas ao ensino superior: foi na Universidade Estadual de Maringá (UEM), acompanhada da Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat), com a licenciatura intercultural. Em 2002, tem início o Programa Pindorama da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mesmo que já houvesse inserção de indivíduos indígenas em muitas universidades brasileiras, foi a partir dessas iniciativas que ganhou fôlego a demanda por acesso à educação superior. Não há, porém, dados oficiais sistematizados sobre o quantitativo de indígenas que ingressaram na universidade, devido à difícil tarefa de identificação, já que o ingresso pode ocorrer tanto em universidades públicas quanto privadas por meio de projetos específicos.

A inserção e permanência do jovem indígena na universidade ainda é um desafio, seja em universidades públicas ou privadas. Projetos como o Pindorama são iniciativas importantes, mas ainda muito pontuais, que devem ser reproduzidas nos mais diversos centros de ensino superior para abranger cada vez mais esse público que aguarda sua vaga para ingressar na universidade. A Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) reserva uma vaga por curso para candidatos

indígenas em seu *campus* de São Carlos, no interior do estado de São Paulo. A Universidade de Brasília (UnB) e outras universidades federais em diversas regiões do Brasil têm cotas e programas de ingresso diferenciado de estudantes indígenas.

Segundo a Funai, as licenciaturas indígenas concentram o maior número de alunos matriculados. Dependendo da fonte, podemos encontrar informações de que entre cinco e oito mil alunos indígenas estão cursando o ensino superior no país. O governo federal informa que, desde 1995, mais de nove mil professores indígenas foram habilitados nos cursos de magistério intercultural por meio do Programa de Apoio às Licenciaturas Interculturais (Prolind), criado em 2005, que oferece 23 cursos de licenciaturas interculturais para os professores indígenas.

Mas o maior desafio para a inserção na universidade é a formação de quadros intelectuais indígenas que possam apropriar-se dos conhecimentos acadêmicos e criar um pensamento próprio, livre e transcultural. Atualmente, já estão titulados diversos mestres e doutores indígenas, o que aponta um caminho promissor nessa direção.

Mas a luta dos povos indígenas na cidade grande tem sido contínua. A ampliação dos espaços de participação política levou-os diversas vezes à rua, em foros mais amplos e também em foros específicos de contestação sobre os desmandos em relação aos direitos indígenas levados a cabo, sobretudo, no Congresso Nacional. Também foram realizadas diversas manifestações por demarcação de terras para as aldeias Guarani no município de São Paulo. Reuniões com lideranças e delegações indígenas de outros estados da federação recebidos na capital paulista, exposições artísticas, *shows* de música, divulgação de literatura, saraus e venda de artesanato em eventos diversos; são bem variadas as formas de participação e em todas elas a presença dos jovens tem sido da maior importância, tanto como protagonistas da organização dos eventos quanto como participantes que oferecem “animação” e cor à visibilidade tão almejada pelos povos indígenas que vivem nas cidades.

## Referências

CONSELHO ESTADUAL DOS POVOS INDÍGENAS (Cepisp). *Bem-vindo ao CEPISP*. São Paulo, [s.d.]. Disponível em: [http://www.cepisp.sp.gov.br/index.php?option=com\\_frontpage&Itemid=1](http://www.cepisp.sp.gov.br/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1). Acesso em: 9 fev. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor e raça*.

Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf).

LACERDA, Inimá Pappiani. *Nhanderekó – O indígena e a cidade*. Trabalho de conclusão de curso (graduação em ciências sociais). Orientação de Lucia Helena Rangel. São Paulo: PUC-SP, Faculdade de Ciências Sociais, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. *Lei nº 15.248, de 26 de julho de 2010*. São Paulo: PMSP, 2010. Disponível em: <http://cpisp.org.br/htm/leis/upload/arquivos/Lei%2015248%202010%20SP.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. *Programa de Metas da Cidade de São Paulo 2013-2016*. São Paulo: PMSP, 2013. Disponível em: [http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/planejamento/arquivos/15308-004\\_AF\\_FolhetoProgramadeMetas2Fase.pdf](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/planejamento/arquivos/15308-004_AF_FolhetoProgramadeMetas2Fase.pdf). Acesso em: 2 jun. 2017.

## CARTA DOS INDÍGENAS EM SÃO PAULO<sup>1</sup>

Somos cerca de 20 etnias que vivem na capital e Grande São Paulo e estamos na quarta maior cidade do mundo, mas num país que insiste em não reconhecer os direitos dos povos indígenas e, menos ainda, os indígenas que vivem nas cidades. As leis e conquistas indígenas consagradas na última Constituição Federal, muitas vezes, não conseguem ultrapassar as barreiras da burocracia brasileira. Em relação à Saúde Indígena, os governos federal, estadual e municipal se revezam em leis, decretos e portarias e, muitas vezes, a saída é encaminhar para a terceirização e convênios com ONGs.

A Convenção 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais reconhece o direito daqueles que não moram em aldeia, mas ainda não foi colocado em prática pelo governo brasileiro. A mesma Convenção, em seu artigo 6º, letra a, exige dos governos “consultar os povos interessados, mediante procedimentos apropriados e, particularmente, através de suas instituições representativas, cada vez que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente”.

Por isso, nós lideranças indígenas, representantes das etnias: Pankararu, Pankararé, Guarani Mbiá, Guarani Nhandeva, Wassu Cocal, Xukuru, Fulni-ô, Terena, Kaingang, Kariri, Kaiapó, Piratapuia, Tupinambá, Baniwa e Potiguara, reunidas no IV Encontro de Formação e Articulação dos Povos Indígenas de São Paulo, **após refletirmos a situação do atendimento à Saúde Indígena em nossa região, objetivo principal de nosso encontro, ouvirmos o representante da Funasa e partilharmos nossos anseios, queremos apresentar as seguintes reivindicações:**

1. Que a Funasa reconheça o direito ao atendimento diferenciado na Saúde a todos os indígenas, seja os que vivem em aldeias, seja os que vivem na cidade.
2. No atendimento em hospitais ou em qualquer Unidade de Saúde, que sejam consideradas a cultura de cada povo e suas formas específicas de tratamento.

---

<sup>1</sup> Carta redigida no IV Encontro de Formação e Articulação dos Povos Indígenas de São Paulo, realizado em 15 e 16 de novembro de 2008 na aldeia Guarani Tekoa Pyaú, no pico do Jaraguá, zona Oeste de São Paulo.

3. Que as lideranças e comunidades indígenas sejam ouvidas nas decisões sobre o atendimento à saúde indígena.
4. Que a medicina tradicional seja valorizada, promovida e reconhecida.
5. Que seja valorizada nossa alimentação tradicional, também nos atendimentos médicos.
6. Que haja maior rigor no processo seletivo e nos critérios de escolha dos/as funcionários/as da Funasa e outros órgãos responsáveis pela saúde indígena para que os indígenas não sofram discriminações no atendimento.
7. Que os quadros qualificados entre os indígenas sejam aproveitados no corpo de funcionários da Funasa e outros órgãos.
8. Que sejam promovidos cursos técnicos para a qualificação de indígenas profissionais na Saúde.
9. Que haja maior transparência nos gastos das verbas da Funasa, com participação das comunidades indígenas sobre o uso das verbas destinadas à Saúde indígena.
10. Facilitar o acesso aos Planos Distritais para fazer um monitoramento das ações e fiscalizar a aplicação de recursos.
11. Implementar, em âmbito nacional, uma nova política que respeite as determinações constitucionais, a Lei Arouca e as recomendações das Conferências Nacionais de Saúde Indígena.
12. Maior agilidade no atendimento – desburocratizar a política de atendimento e tratamento médico.
13. Apoio no tratamento odontológico para os indígenas.
14. Apoio de nutricionistas e outros profissionais no acompanhamento de gestantes e da infância indígena.
15. Promover programas especiais para acompanhamento de indígenas, especialmente na área alimentar.
16. Agilizar as licitações públicas para que não falte medicação nem transporte aos deferentes povos indígenas.

# Jóvenes indígenas migrantes: apropiación del espacio público en la Ciudad de México

*Marcela Meneses Reyes<sup>1</sup>*  
*Jahel López Guerrero<sup>2</sup>*

## Introducción

Cuando hablamos de jóvenes indígenas migrantes<sup>3</sup> en la Ciudad de México, nos referimos a un conjunto diverso de sujetos en términos de etnia, género y clase, quienes se desplazan a la ciudad con familiares, paisanos o de manera individual para trabajar, estudiar o comerciar, sin contar, en la mayoría de los casos, con una pareja conyugal e hijas o hijos. En general, estos jóvenes actualizan las redes y los flujos creados por generaciones anteriores de migrantes originarios de distintos grupos étnicos que se asientan en el centro, sur y sureste de la República Mexicana, principalmente.

Una buena parte de estos jóvenes provienen de comunidades rurales con altos índices de marginalidad, producto de las políticas sociales y económicas establecidas por los distintos gobiernos desde el período posrevolucionario en la primera mitad del siglo XX hasta el establecimiento del Estado neoliberal durante finales del mismo y principios del siglo XXI; impactando todas ellas en las formas de vida indígenas en el ámbito rural, lo que ha propiciado un éxodo permanente de individuos, familias y hasta comunidades enteras hacia zonas urbanas, siendo la Ciudad de México un destino recurrente por

---

<sup>1</sup> Investigadora del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. E-mail: marcela.meneses@sociales.unam.mx.

<sup>2</sup> Investigadora adscrita al Programa de Investigación Feminista del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México. E-mail: jahellg1973@yahoo.com.mx.

<sup>3</sup> Utilizamos el masculino o el neutro de “jóvenes indígenas migrantes” por economía del lenguaje, pero es preciso señalar que aludimos a mujeres y hombres.

tratarse de la capital del país y el lugar donde se asientan los principales poderes políticos y económicos.

La pérdida de tierra, el deterioro ambiental, la agroindustrialización del campo, la violencia política, así como la ausencia de escuelas y de otras fuentes de trabajo en los medios rurales, son causas estructurales de la migración indígena, teniendo un impacto especial para las generaciones jóvenes que encuentran cada vez mayor dificultad para reproducir en sus lugares de origen las formas de organización social y cultural basadas en una vida agrícola y campesina, que con el tiempo se han venido deteriorando. De tal suerte que las generaciones jóvenes encuentran en la migración una salida para la sobrevivencia y, en términos subjetivos, quienes migran a la ciudad ven en ella la oportunidad de mejorar sus vidas, la de sus familias y hasta la de sus comunidades y, lejos de distintos pronósticos negativos, un espacio para la reproducción cultural y social de sus pueblos (LÓPEZ, 2015).

No queremos ser ingenuas y pensar que la migración es una salida prometedora, confiable y exitosa para los pueblos indígenas y menos para los jóvenes que forman parte de ellos. Por el contrario, la ciudad es un espacio hostil para las mujeres y los hombres indígenas de todas las edades, ya que en las representaciones e imaginarios sociales de los habitantes urbanos, no son considerados como parte del tiempo presente, ni originarios de la ciudad, pues se piensa que su existencia está ligada a un pasado superado y a formas de vida más bien propias de la ruralidad, por lo que se les representa como “campesinos”, “atrasados” e incompatibles con las condiciones de vida urbana.

Para los indígenas que logran establecer su residencia en la metrópoli, se espera que se asimilen a la cultura urbana, donde las instituciones y la sociedad “propician y promueven la homogeneización cultural”, no sin la resistencia de “identidades locales subordinadas” (PÉREZ, 2008, p. 47 *apud* LÓPEZ, 2012, p. 169), las cuales son obligadas a mantener una posición de inferioridad en la estructura social jerárquica, precisamente porque comparten rasgos sociales, culturales y económicos diferentes a los de una cultura hegemónica, considerada como superior y ante la cual resisten de distintas formas (VALENZUELA, 2009). En sintonía con esto último, encontramos un cúmulo de tensiones que se expresan, algunas veces, en la generación de estrategias inesperadas y creativas de los jóvenes indígenas migrantes para reproducir sus identidades en la ciudad y contribuir

al desarrollo de las comunidades rurales en las que familiares y paisanos continúan habitando; aunque en otros casos, estas tensiones provocan el distanciamiento de las generaciones jóvenes de sus culturas de origen (PÉREZ, 2008; LÓPEZ, 2015).

Una de las tensiones a las que se enfrentan los jóvenes indígenas migrantes se expresa en su relación con el espacio público disputado, apropiado y significado desde sus propias claves culturales e identitarias, aun cuando éstas quedan siempre subordinadas en la organización del modo de vida urbano. En este sentido, identificamos poco interés en el campo de estudios sobre juventud indígena acerca de la relación entre la pertenencia étnica y la condición etaria, de género y de clase de las poblaciones de reciente arribo a las ciudades y su expresión en los procesos de apropiación del espacio público, ya sea de manera territorial, política o simbólica.

Para el caso concreto de jóvenes indígenas migrantes en la Ciudad de México, es necesario profundizar en sus formas de ser, estar, significar y apropiarse de la ciudad frente a una sociedad que por un lado los rechaza, pero que por otro lado los aprovecha como mano de obra barata, ya sea para la limpieza de sus hogares o para la construcción del inmobiliario e infraestructura urbana de la cual no podrán disfrutar posteriormente, pues está destinada para otras poblaciones entre las que ellos no están contemplados.

En este sentido, el presente artículo tiene la intención de abonar justamente en la comprensión de las relaciones que establecen los jóvenes indígenas migrantes con el espacio público de la ciudad a la cual arriban generalmente en situaciones de desventaja, explotación y vulnerabilidad. Sin embargo, estos jóvenes producen diversas estrategias para disputar activamente la legitimidad de su presencia y participación en el espacio público.

Para ello, en la primera parte proponemos algunos elementos para caracterizar a un grupo de jóvenes indígenas migrantes que se desplazan a la Ciudad de México para trabajar, a quienes nos hemos acercado con fines de investigación desde hace aproximadamente ocho años. Gracias a este acercamiento de corte principalmente etnográfico, hemos logrado identificar algunos de sus espacios de reunión y las prácticas que llevan a cabo en ellos, las cuales describimos brevemente en la segunda parte. En los puntos de reunión de estos jóvenes migrantes, nos hemos podido percatar de la importancia que juega el espacio público en las posibilidades y limitaciones para

construir territorialidad, grupalidad, identidad e intimidad, situación que describiremos en el tercer y último apartado de este texto.

### **Jóvenes indígenas migrantes: algunos elementos para su caracterización**

Analizar el papel activo que ejercen los jóvenes indígenas que migran a la Ciudad de México nos obliga a enfrentar el desafío de concebirlos como una población heterogénea – por lo cual es necesario realizar estudios etnográficos que muestren las particularidades de los sujetos pertenecientes a distintos grupos étnicos, provenientes de contextos diversos y con capitales diferenciados –, y no como un ente homogéneo, monolítico y pasivo, ni como meras víctimas de la discriminación – por supuesto real, duradera, visible y palpable.<sup>4</sup> Menester es, entonces, plantearnos una estrategia metodológica que nos ayude a dilucidar tal heterogeneidad de los jóvenes indígenas migrantes, aunque igualmente tiene que permitirnos abordar aquellos elementos que apuntan hacia una experiencia compartida bajo dicha categoría. Para ello, con base en nuestra aproximación etnográfica, proponemos lo siguiente:

- a. Identificar la especificidad de los jóvenes en el conjunto de la migración indígena a la Ciudad de México.
- b. Identificar las diferencias de género, etnia y clase entre estos jóvenes indígenas migrantes.
- c. Analizar las distintas formas de relación que estos jóvenes establecen con la ciudad, con la sociedad urbana y con el espacio público.
- d. Analizar las relaciones que establecen estos jóvenes indígenas migrantes con su grupo de origen y como grupo generacional.

---

4 Los resultados de la Encuesta Sobre la Discriminación de la Ciudad de México 2013 (EDIS) a cargo del Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México (COPRED) aplicada en hogares sobre una muestra de 5200 personas con el fin de construir indicadores para el análisis y la comprensión del fenómeno discriminatorio, demuestran que a la pregunta de “¿Usted considera que existe o no existe discriminación a las personas...?”, la categoría “indígenas” se ubicó en primer lugar con un 92.6%, por sobre la pobreza, los portadores de VIH o ex reclusos, enlistando entre las causas su forma de vestir, de hablar, que no les dan trabajo, los insultan, porque vienen de pueblo, les dicen indios, los maltratan, los ignoran, los humillan, les dan trabajos forzados y bajos salarios, por su “dialecto”, su imagen, su color de piel y por no hablar español (COPRED, 2013).

- e. Identificar las diferencias entre comunidades pertenecientes a una misma etnia, específicamente en relación con las condiciones de migración.

### **Heterogeneidad de género, étnica y de clase en los jóvenes indígenas migrantes**

La participación de los jóvenes en los flujos migratorios indígenas ha estado presente en los distintos momentos que la han caracterizado, pero es apenas en los últimos veinte años que ha llamado la atención de los investigadores (BELLO, 2008; AQUINO, 2013). Como lo hemos venido mencionando, los jóvenes indígenas migrantes conforman un grupo heterogéneo en razón del género, del grupo étnico de procedencia y la identidad que establecen frente a él, la forma de organización de sus familias y sus comunidades, las características del lugar de donde migran, el tipo de migración que realizan, las causas y motivaciones de la migración, así como las formas de asentamiento residencial, de inserción laboral y de adaptación a la ciudad.

Específicamente, los jóvenes indígenas migrantes a quienes nos referimos en este artículo son personas que se desplazan para trabajar en la ciudad bajo situaciones múltiples de desventaja; si bien la mayoría tiene formación escolar en niveles de primaria, secundaria y hasta bachillerato<sup>5</sup>, la calidad de la misma y los años cursados no son suficientes para insertarse en empleos de calidad; el género y la etnia repercuten en la limitación que tienen en particular las mujeres para encontrar empleo que no sea fuera del mercado informal de trabajo doméstico remunerado, al que se insertan mediante sus redes familiares o de paisanaje. Jahel López (2012) encontró que también lo hacen mediante bolsas de trabajo o haciendo amistad con otras mujeres y hombres en lugares de reunión de migrantes en la ciudad. Los hombres, por su parte, logran trabajar en la industria de la construcción, que en la última década ha repuntado en la ciudad con la finalidad de lograr los estándares de infraestructura que la coloquen dentro del *ranking* internacional como ciudad global (SASSEN, 1999).

---

5 En las últimas décadas ha habido un incremento de la infraestructura de educación en los medios rurales, sin embargo, no ha logrado una cobertura total y de calidad que abra oportunidades para los jóvenes en el ámbito rural y menos en el urbano, salvo pocos casos que siguen siendo la excepción más que la regla de jóvenes que logran continuar sus estudios hasta la universidad, incluso posgrado, y que les sirve para la movilidad social y para retribuir a sus comunidades (VENTURA, 2012).

El protagonismo de las mujeres y los jóvenes se refleja en los distintos análisis estadísticos de la población indígena en la Zona Metropolitana del Valle de México. En el censo del 2000<sup>6</sup> se contaron 141.710 hablantes de lengua indígena solo en el Distrito Federal, siendo el índice de feminidad de 123 mujeres por cada cien varones, el más alto del país, debido principalmente a la migración de las mujeres indígenas a esta entidad (PÉREZ, 2008, p. 51).

Por su parte, José Ángel Sánchez Chávez (2009) calculó, analizando el censo de 2005, a 26.565 jóvenes entre 15 y 24 años de edad (varones 12.085 y mujeres 14.479) que no habían nacido en la ciudad y que migraron de los estados de mayor incidencia: Chiapas, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Tlaxcala y Veracruz; así como 24.661 jóvenes (12.063 varones y 12.598 mujeres) provenientes de los municipios conurbados del Estado de México: Coacalco, Chalco, Ecatepec, Huixquilucan, Xalatlaco, Juchitepec, Naucalpan, Nezahualcóyotl, Ocoyacac, La Paz, Tecámac, Texcoco, Tlelpantla, Tultitlán y Valle de Chalco Solidaridad. En conjunto, estamos hablando aproximadamente de 50 mil jóvenes entre 15 y 24 años que migraron a la Ciudad de México en el año 2005.

La procedencia étnica de los jóvenes indígenas migrantes es una característica de heterogeneidad que se entrelaza con la diversidad de comunidades que componen cada etnia: unas logran mantenerse con la agricultura de autoconsumo o el comercio intraregional, otras se convierten en “expulsoras” de migrantes, otras más conforman redes que permiten la formación profesional de sus jóvenes, todo lo cual repercute en las formas de migración y de inserción en la ciudad. Entre las jóvenes referidas que se dedican en particular al trabajo doméstico remunerado, hay una prominencia de mujeres de origen mazahua (Estado de México) y nahua (Puebla y Veracruz), seguidas de mixtecas (Oaxaca y Guerrero), mixes y mazatecas (Oaxaca), y más

6 En la mayoría de los trabajos estadísticos se toma como referencia el censo del 2000 porque en él se estableció por primera vez una pregunta sobre la autoadscripción, la cual ha podido ampliar el marco de análisis y las apreciaciones numéricas sobre la población indígena que habita el país. Las estimaciones se hacen tomando como referencia a la Población Hablante de Lengua Indígena (PHLI) y a los que declararon pertenecer a un grupo indígena. Tal información se analiza a su vez con la metodología de los hogares indígenas, éstos son aquellos donde el jefe y/o el cónyuge y/o padre o madre del jefe y/o suegro/suegra del jefe hablan lengua indígena o se autoadscriben a un grupo indígena (SERRANO ET AL., 2002, p.22).

recientemente tzotziles (Chiapas). Entre los hombres que laboran en la industria de la construcción encontramos otomíes (principalmente del Estado de México), nahuas (Puebla y Veracruz), mazahuas (Estado de México), mazatecos (Oaxaca) y mixtecos (Oaxaca y Guerrero)<sup>7</sup>.

En concreto, la heterogeneidad que guarda la categoría de jóvenes indígenas migrantes no sólo alude a una característica, sino que impone la necesidad teórica y metodológica de desentrañar la diversidad de sujetos y experiencias que la integran, a partir de sutiles y profundas diferencias de género (la migración no es igual para las mujeres que para los hombres), de clase (desde el capital económico y cultural con el que cuentan en el lugar de salida y las posibilidades que les ofrece para estudiar, trabajar o comerciar en el lugar de llegada) y, por supuesto, étnica (en alusión a la etnia y, sobre todo, a la composición de cada comunidad dentro del grupo étnico). Finalmente, lo heterogéneo de este grupo también se expresa en la diversidad sexual, tema en general poco explorado por los investigadores interesados en jóvenes indígenas.

### **Los lugares de reunión de migrantes indígenas en la ciudad**

En la tesis doctoral de Jahel López, la autora señala que “la historia de los lugares de reunión de migrantes no es precisa”, aunque se tienen datos de

que estos lugares se han conformado en relación con las actividades que las y los migrantes tienden a hacer en su estancia en la ciudad, regularmente están cerca de las terminales de autobuses, zonas comerciales, habitacionales y laborales en los que... establecen su vida (2012, p. 231).

La autora señala que los lugares en los que los migrantes indígenas suelen reunirse en el espacio urbano

han sido despreciados o abandonados por los habitantes de la ciudad, como ejemplo tenemos el Bosque de Chapultepec o la Alameda Central, cuyo origen y desarrollo se ligó con la aristocracia del siglo XIX mexicano, volviéndose para el siglo XX un espacio de recreación para las clases populares de la ciudad, quienes han

---

<sup>7</sup> Datos recopilados por Jahel López, Marcela Meneses y Mario Leyva en trabajo de campo.

compartido con los migrantes estos espacios desde hace ya tiempo (2012, p. 231).

En esta ocasión nos centraremos solamente en el caso de la Alameda Central, en donde en los últimos años encontramos una fuerte presencia de mujeres y hombres jóvenes indígenas y mestizos migrantes, reunidos principalmente los domingos para realizar actividades de encuentro, recreación y consumo.

En un breve recorrido histórico, Marcela Meneses (2016) recuerda que la Alameda Central fue construida en 1592 por órdenes de Don Luis de Velasco, octavo virrey de la Nueva España, como un espacio público destinado para la recreación de los vecinos de la ciudad representados por los conquistadores españoles y criollos que habitaban el centro, diferenciados espacial y geográficamente de los barrios de indios de las periferias. Dos siglos más tarde, en 1791, el conde Revillagigedo

pidió al gobierno de la ciudad que todos los días de fiesta se colocaban en la Alameda un oficial, un sargento, dos cabos y dieciocho granaderos cubiertos de gala con sus gorras de pelo, colocándose (sic) un centinela en cada puerta para impedir la entrada a toda clase de gente de mantas o frazadas, mendigos, descalzos, desnudos o indigentes (Archivo General de la Nación, Bandos vol. 16, f. 72. Citado en INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES, 2001, p. 262).

Discurso que leído a contrapelo permite suponer que en una cara de la moneda las autoridades pretendían hacer valer las reglas de uso y disfrute del espacio destinado a los poderosos económica, política y socialmente, pues ¿quién era la gente vestida de manta y frazada si no la población indígena y la población mestiza desposeída? La otra cara de la moneda muestra que si era necesario crear todo un cuerpo de seguridad que velara por el cumplimiento de dichas reglas y negara el ingreso a esa población, es porque en el día a día esa población se hacía presente en el espacio y disputaba su acceso.

Más recientemente, en el siglo XX, los sectores populares lograron apropiarse de la Alameda tras la coyuntura del terremoto de 1985, cuando se derrumbaron los hoteles Regis y Del Prado, donde hasta entonces se reunían políticos, intelectuales y artistas (GARCÍA, 2001). De este acontecimiento, sobrevino un deterioro y abandono de dicho espacio por parte de las autoridades que trató de revertirse

con el proyecto de remodelación del año 2012, puesto en marcha por iniciativa del entonces jefe de gobierno, Marcelo Ebrard, quien colocó la “recuperación del Centro Histórico” como objetivo central de su mandato, con el fin de retirar del espacio público todo tipo de prácticas y presencias consideradas ilegales, ilegítimas e indeseables, entre los que se encuentran comerciantes informales, trabajadores sexuales y personas en situación de calle; afectando con estas políticas sobre el espacio a la población indígena migrante que en décadas recientes había tomado como punto de reunión la misma Alameda.

Al no contar con espacios apropiados para la convivencia, así como para la reproducción de sus culturas e identidades comunitarias, los jóvenes indígenas migrantes han hecho del espacio público su posibilidad de constituir un espacio de apego afectivo, más que un lugar de identidad comunitaria como se ha venido planteando en las investigaciones que han trabajado con asentamientos congregados en la ciudad de migrantes indígenas y rurales. En dichos lugares de reunión, los jóvenes provenientes de comunidades indígenas y rurales pueden realizar actividades de divertimento fuera de la vigilancia familiar y comunitaria, además de las actividades de consumo que ofrecen estos espacios.

Como se ha documentado en diferentes investigaciones, el encuentro de migrantes en las plazas públicas de las ciudades no es un fenómeno exclusivo de la Ciudad de México, ni privativo de la población indígena. Por ejemplo, el trabajo de Hiroko Asakura (2010) da cuenta de la congregación masiva de mujeres migrantes trabajadoras domésticas en las grandes plazas públicas del mundo, lo cual indica que los domingos – único día de descanso laboral –, los espacios públicos son ocupados por personas de diversas nacionalidades, color de piel y lenguas que por su diferencia producen extrañeza entre la población local, pues al reunirse públicamente y apropiarse en masa de determinado espacio, subvieren simbólica y pacíficamente el orden de las reglas de uso y disfrute del mismo, así como lo que les está permitido o prohibido siendo migrantes.

Aun cuando la autora centra su análisis en los movimientos migratorios internacionales que traen consigo el desplazamiento de mujeres de países pobres a países desarrollados, ubicamos similitudes con el caso mexicano donde la migración fluye de zonas rurales o de pequeños municipios a las grandes ciudades; de tal suerte que no se trata de extranjeros sino de connacionales, muchos de ellos indí-

genas, que igualmente se ven en la necesidad de abandonar sus lugares de origen con el fin de buscar empleo en la gran ciudad.

### **La búsqueda de un lugar propio en el espacio público**

La misma Asakura plantea un idea muy sugerente al señalar que en el espacio público existe un constante borramiento de fronteras entre lo público y lo privado, que en el caso de las mujeres migrantes trabajadoras domésticas se presenta desde el instante en que viven en el mismo lugar donde trabajan, es decir, en un espacio privado. Esa casa, en tanto lugar de trabajo, tiene algo de público para las trabajadoras domésticas pues no se trata de su hogar donde pueden actuar libremente. Por el contrario, durante toda la semana su tiempo, su cuerpo, sus actividades y sus movimientos son controlados por los empleadores y dueños del hogar; pero el domingo, día de descanso laboral, recuperan cierta libertad y capacidad de decisión que ejercen al encontrarse con sus paisanos en los espacios públicos de la ciudad donde coinciden.

Esta idea es retomada por Meneses, quien identifica que en la Ciudad de México,

es en las plazas, en los parques, en los atrios de las iglesias, espacios considerados generalmente como públicos, en donde los migrantes indígenas en las ciudades generan por un día, durante unas horas, la privacidad de la que carecen durante toda la semana en sus lugares de trabajo. Ese es el único día que pueden dejar de portar el uniforme o la ropa de trabajo para vestir sus mejores prendas, además del maquillaje y los adornos de su elección. Es ahí, en el encuentro con sus paisanos, donde producen o refrendan lazos afectivos, comparten recuerdos en común y expectativas a futuro, intercambian información sobre el pueblo y sus familias, y se comunican en sus idiomas propios. Además, es en la intimidad del encuentro en el espacio público donde los migrantes se reconocen entre sí, se hacen visibles y se posicionan frente a la sociedad de llegada, de tal suerte que mediante su apropiación del espacio, los migrantes indígenas refrendan la legitimidad de su presencia en esa ciudad que constantemente los niega, rechaza e invisibiliza (2016, p. 53).

Debemos apuntar, sin embargo, que estos lugares de encuentro de migrantes son también espacios en donde se reproducen distintos tipos de violencia. Podemos señalar por lo menos tres situaciones:

1. Se trata de lugares intersticiales, en desuso o abandono, y desde la perspectiva de los habitantes urbanos no indígenas, son representados como espacios inseguros, insalubres y de riesgo asociados con aquellos grupos indeseables, los migrantes mestizos e indígenas de origen rural, entre ellos.
2. En estos espacios de reunión los propios migrantes manifiestan las tensiones y rencillas intrafamiliares, intracomunitarias e interétnicas que se acarrean desde los lugares de salida.
3. Los lugares de reunión son un cronotopos de género<sup>8</sup> (DEL VALLE, 2000) en el que las relaciones desiguales entre mujeres y hombres se manifiestan en prácticas corporales y sociales, así como en el uso del tiempo y del espacio.

A pesar de tales situaciones, los jóvenes indígenas migrantes han establecido lugares que atraen a mujeres y varones que conforman redes sociales y que comparten, además de atributos culturales, el no tener un origen en la ciudad o no haber nacido en ella, el rango de edad y la soltería. Esto da una dinámica especial a estos espacios conformados como lugares de reunión generacional, que obedece a rasgos compartidos como migrantes y como parte de un grupo de edad.

Los migrantes indígenas llegan a la ciudad con la familia o solos. Particularmente quienes lo hacen de manera individual son mujeres y hombres jóvenes que enfrentan múltiples dificultades para integrarse a la vida urbana, pero sobre todo para reproducir núcleos comunitarios en donde puedan hablar su idioma y dar continuidad a sus costumbres, debido a que su inserción laboral les orilla a vivir en los lugares de trabajo. Las jóvenes indígenas suelen trabajar en el empleo doméstico remunerado de planta, sobre todo durante las primeras etapas de la estancia migratoria. Esto les permite tener “un

---

8 Los cronotopos de género se refieren a “puntos donde el tiempo y el espacio imbuidos de género aparecen en una convergencia dinámica. Como nexos poderosos cargados de reflexividad y emociones, pueden reconocerse en base a las características siguientes: actúan como síntesis de significados más amplios, son catárticos, catalizadores, condensan creatividad y están sujetos a modificaciones y reinterpretaciones continuas. Son enclaves temporales con actividades y significados complejos en los que se negocian identidades, donde pueden estar en conflicto nuevas interpretaciones de acciones, símbolos creados de desigualdad. Puede negociarse la desigualdad y/o reafirmarse, expresarse. Lo mismo puede ser objeto del mismo proceso la igualdad. En muchos casos son los espacios-tiempos donde se observan las *fisuras incipientes* de lo que más tarde puede erigirse en un cambio manifiesto” (DEL VALLE, 2000, p. 246).

lugar seguro” para vivir, así como “ahorrar en transporte y servicios”; muchas veces sin considerar el costo real que hay detrás de tal seguridad y ahorro, pues vivir en la casa de los empleadores implica habitar en casa de extraños, bajo el riesgo de ser abusadas sexualmente, explotadas en su máxima capacidad porque deben de estar disponibles las 24 horas del día, además de que durante la semana no tienen libertad de tránsito dentro de la casa y, mucho menos, para salir de ella sin un permiso previo, los alimentos y servicios que consumen casi siempre están restringidos y son descontados del total de su salario (GUTIÉRREZ y ROSAS, 2010).

Vivir en el mismo lugar de trabajo implica también que, durante varios días, las trabajadoras no tienen contacto con su familia, parientes, paisanos y amistades, lo cual es más fuerte para las migrantes de reciente arribo, para quienes esta situación trae momentos de gran tristeza y melancolía que se recrudecen si tienen conflictos familiares generados por la falta de recursos económicos, la violencia o el propio distanciamiento que trae consigo la migración.

Fotografía 1. Un domingo en la Alameda Central



Foto: Mario Leyva, 2014.

Por su parte, los jóvenes varones que suelen emplearse en la industria de la construcción, en particular cuando se trata de obras de gran inversión y tiempo de trabajo, también suelen vivir en el mismo lugar donde trabajan. No están en la misma situación que las jóvenes que trabajan de planta como empleadas domésticas, pero los varones enfrentan una situación que en su lugar de origen no experimentarían. Comparten el espacio con otros hombres de diferentes edades y jerarquías étnicas y laborales, por lo cual viven durante la semana en un mundo masculino en el que todo el tiempo deben estar mostrando su hombría, pero al mismo tiempo deben aprender a valerse por sí mismos en las tareas domésticas, como lavar ropa, hacer comida y mantener limpio el lugar donde viven (SÁNCHEZ, 2009). Ante esta información, podemos decir que estos jóvenes enfrentan un aislamiento de su contraparte femenina.

Fotografía 2. Un domingo en la Alameda Central



Foto: Mario Leyva, 2014.

Un tercer grupo de jóvenes migrantes, mujeres y varones, migran individualmente para insertarse en el sector de servicios – aquí ubicaríamos a las empleadas en el trabajo doméstico remunerado de entrada por salida –, actividades comerciales y algunos más que trabajan en fábricas, maquiladoras y talleres de diversa índole. Estos empleos, en su mayoría, implican largas jornadas de trabajo – 10, 12

o hasta 14 horas –, que dejan poco tiempo para la interacción social. Este tipo de trabajadores mantienen en cooperación viviendas de bajo costo a donde solo llegan a dormir, como el caso de *La Ratonera*, una vecindad ubicada en la zona de La Merced, en el Centro Histórico de la Ciudad de México, donde habitan desde hace más de 30 años alrededor de 50 familias, de 9 integrantes cada una, en cuartos de cuatro por cuatro metros cuadrados (LLANOS SAMANIEGO, 2015).

De tal manera que estos tres grupos descritos de jóvenes migrantes van conformando dinámicas en su estancia en la ciudad donde aparece en menor o mayor medida una situación de aislamiento, al obligarles a mantener poco o nulo contacto con sus grupos de pertenencia. Para afrontar esta situación, los migrantes utilizan sus horas o días de descanso que generalmente son los domingos, para tratar de encontrarse con personas con quienes se puedan identificar, ya sean familiares, parientes, paisanos y amistades, quienes en conjunto conforman lugares de reunión de migrantes en diferentes espacios intersticiales de la ciudad.

Tal es el caso de los bailes dominicales que se organizan en sitios aledaños a la Alameda Central desde hace casi 20 años (LEYVA, 2014). El primero de ellos fue el ahora extinto “Quebradita 2000”, que inició en 1997 en el Centro Cultural Miguel Sabido, ubicado a las afueras del metro Hidalgo; sin embargo, después de la remodelación de 2012, los jóvenes migrantes dejaron de asistir como efecto colateral del desplazamiento de poblaciones que generó la “recuperación”. Otro de los bailes de gran importancia es el “Rodeo Revillagigedo” que se organiza en la antigua casa del conde del mismo nombre; a este lugar asisten domingo a domingo cientos de jóvenes migrantes que después de pagar una entrada de 150 pesos aproximadamente, se internan en este espacio donde pueden convivir, bailar, *ligar* y beber libremente con sus pares, así como hablar con sus paisanos en sus idiomas maternos sin recibir a cambio miradas de extrañeza o reprobación. Asimismo, proliferan pequeños bailes que se habilitan únicamente los domingos en los *table dance* de la zona, donde también se paga *cover* aunque más módico, y se puede beber y bailar toda la tarde hasta las 9 de la noche.

En estos sitios de encuentro, reunión y esparcimiento, los domingos se convierten en el único momento de la semana en el cual los jóvenes indígenas migrantes pueden volver a ser ellos mismos, restaurar el contacto con sus pares, familiares y paisanos, y conformar – a pesar de sus diferencias – grupalidad, hacerse visibles y legitimar

su presencia en la ciudad ante una sociedad que generalmente los ha tratado de forma discriminatoria y excluyente.

### **Reflexiones finales**

Desentrañar las características particulares de los jóvenes indígenas que migran a la Ciudad de México representa un enorme reto epistemológico y metodológico para los investigadores interesados en el tema, pues más allá de una categoría definitoria y unificadora de cierto tipo de población, en realidad expresa una multiplicidad de sujetos, historias y experiencias cuyo punto de coincidencia radica, entre otros aspectos, en su desplazamiento a la ciudad capital como consecuencia de desigualdades estructurales que afectan en especial a las generaciones jóvenes indígenas de ámbitos rurales; desventajas que se reproducen y agudizan al habitar en el espacio urbano donde enfrentan cotidianamente situaciones de discriminación y rechazo por sus características identitarias.

Como explicamos, la heterogeneidad de los jóvenes indígenas migrantes se expresa en las diferencias de género, etnia y clase, las cuales se sintetizan en su experiencia en la ciudad y frente a la población urbana, repercutiendo igualmente en sus formas de apropiación del espacio público. Si bien este último es definido como un espacio abierto, accesible y visible “para todos” (RABOTNIKOF, 2005, 2008), esa imagen abstracta se diluye al ser disputada por sujetos y grupos diferenciados y desiguales a partir de criterios étnicos, etarios, de género y clase que jerarquizan, posibilitan o limitan el acceso, uso, apropiación y significación del espacio y sus lugares (RAMÍREZ, 2015).

En esas jerarquías, ser hombre o mujer, joven, indígena y migrante en la ciudad representa una síntesis de condiciones de subordinación que dificultan el libre ejercicio de la experiencia urbana, pero al mismo tiempo, estas condiciones de subordinación fungen como catalizadores por medio de los cuales los sujetos conforman demandas de reconocimiento, así como estrategias y prácticas de resistencia para habitar y vivir en la ciudad.

Finalmente, cerramos este artículo insistiendo en la necesidad de desarrollar una línea de investigación que dé cuenta de los diferentes cruces entre edad, etnicidad, género y clase en la experiencia de los indígenas que migran a la ciudad y su expresión en las disputas por el espacio público.

## Referencias

- AQUINO MORESCHI, Alejandra. *De las luchas indias al sueño americano. Experiencias migratorias de jóvenes zapotecos y tojolabales en Estados Unidos.* México: Ciesas; UAMXochimilco, 2013. Disponible en: [http://www.academia.edu/3218052/De\\_las\\_luchas\\_indias\\_al\\_sueno\\_americano\\_Experiencias\\_migratorias\\_de\\_jovenes\\_zapotecos\\_y\\_tojolabales\\_en\\_Estados\\_Unidos](http://www.academia.edu/3218052/De_las_luchas_indias_al_sueno_americano_Experiencias_migratorias_de_jovenes_zapotecos_y_tojolabales_en_Estados_Unidos). Consulta en: 18 octubre 2015.
- ASAKURA, Hiroko. Repensando la frontera entre lo público y lo privado: la experiencia de las trabajadoras domésticas migrantes. In: MERCADO CELIS, Alejandro (Coord.). *Reflexiones sobre el espacio en las ciencias sociales: enfoques, problemas y líneas de investigación.* México: UAM Cuajimalpa; Juan Pablos Editor, 2010. p. 217-252.
- BELLO MALDONADO, Álvaro. Los espacios de la juventud indígena. Territorio y migración en una comunidad purépecha de Michoacán, México. In: PÉREZ RUIZ, Maya Lorena (Coord.). *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina.* México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2008. p. 181-203.
- CONSEJO PARA PREVENIR Y ELIMINAR la Discriminación de la Ciudad de México (Copred). *Encuesta sobre Discriminación en la Ciudad de México* (EDIS). México, 2013. Disponible en: [http://www.copred.df.gob.mx/work/sites/copred/resources/LocalContent/625/20/EDIS\\_Indigenas.pdf](http://www.copred.df.gob.mx/work/sites/copred/resources/LocalContent/625/20/EDIS_Indigenas.pdf). Consulta en: 2 octubre 2014.
- DEL VALLE, Teresa. Procesos de la memoria: cronotopos genéricos. In: \_\_\_\_\_. *Perspectivas feministas desde la antropología social.* Barcelona: Ariel, 2000.
- GARCÍA, Juan Carlos. La Alameda. In: INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES. *Alameda. Visión histórica y estética de la Alameda de la ciudad de México.* México: Instituto Nacional de Bellas Artes; Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2001.
- GUTIÉRREZ, Lorenza; ROSAS, Marcela. *Entre muros. Cuatro testimonios de mujeres indígenas en la ciudad.* México: Expresión Cultural Mixe Xaam, 2010.
- INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES. *Alameda. Visión histórica y estética de la Alameda de la ciudad de México.* México: Instituto Nacional de Bellas Artes; Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2001.
- LEYVA LÓPEZ, Mario Jesús. *Las y los jóvenes indígenas migrantes en el Distrito Federal.* Ensayo fotográfico (para obtener el título de Licenciado en Ciencias de la Comunicación). México: Unam, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 2014.
- LLANOS SAMANIEGO, Raúl. Habitán hasta nueve personas en las reducidas viviendas de La Ratonera. *La Jornada*, 20 julio 2015. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2015/07/20/capital/031n1cap>.
- LÓPEZ GUERRERO, Jahel. *Mujeres indígenas en la Zona Metropolitana del Valle de México.* Experiencia juvenil en un contexto de migración. Tesis (doctorado en Antropología). México: Unam, Instituto de Investigaciones Antropológicas, 2012.
- LÓPEZ LÓPEZ, Yeimi Esperanza. *La comunidad reinventada en la gran urbe: experiencias y retos de la coalición de sociedades de Nuyoo.* Tesis (maestría en Desarrollo Rural). México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 2015.

MENESES REYES, Marcela. Jóvenes indígenas migrantes en la Alameda Central. Las disputas pacíficas por el espacio público. *Iztapalapa*. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, año 37, n. 80, p. 39-68, enero-junio 2016.

PÉREZ RUIZ, Maya Lorena (Coord.). *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2008.

RABOTNIKOF, Nora. Discutiendo lo público en México. In: MERINO, Mauricio (Coord.). ¿Qué tan público es el espacio público en México? México: Conaculta; Universidad Veracruzana; FCE, 2008.

RABOTNIKOF, Nora. *En busca de un lugar común*. El espacio público en la teoría política contemporánea. México: Unam, Instituto de Investigaciones Filosóficas, 2005.

RAMÍREZ KURI, Patricia. Espacio público, ¿espacio de todos? Reflexiones desde la ciudad de México. *Revista Mexicana de Sociología*, año 77, n. 1, p. 7-36, enero-marzo 2015.

SÁNCHEZ CHÁVEZ, José Ángel. *Jóvenes, identidades migrantes, subcultura y performance*. Tesis (Ingeniería en Agronomía, especialidad en Sociología Rural). México: Universidad Autónoma Chapingo, 2009.

SASSEN, Saskia. *La ciudad global*: Nueva York, Londres, Tokio, Buenos Aires. Eudeba, 1999.

SERRANO, Enrique; EMBRIZ, Arnulfo; FERNÁNDEZ, Patricia (Coords.). *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México*. México: INI-Conapo; PNUD, 2002.

VALENZUELA ARCE, José Manuel. *El futuro ya fue*. Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad. México: Editorial Colegio de la Frontera Norte, 2009.

VENTURA, Leticia. *Aportes al debate sobre jóvenes indígenas y educación superior*: el caso de los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México. Tesis (maestría en Desarrollo Educativo). México: Universidad Pedagógica Nacional, 2012.

# Povos indígenas, juventude e direitos violados na Amazônia brasileira

*Délio Firmo Alves<sup>1</sup>*

Quando falamos de juventude indígena, é preciso conhecer a singularidade de cada povo, suas culturas, crenças e tradições. Na cultura de muitos povos ainda prevalece o entendimento de que não existe o conceito de jovem como categoria geracional: ou se é criança ou adulto do ponto de vista de direitos e deveres de cada povo. Porém, com a inserção do protagonismo de indígenas na faixa etária de 18 a 29 anos nas lutas sociais e no movimento indígena, faz-se necessário denominar esses atores como jovens indígenas.

É importante conhecer as variedades comportamentais e realidades dos povos indígenas, assim como reconhecer a dificuldade de conceituar um único perfil de jovem dentro desses povos. Além do mais, são culturas com transformações constantes, marcadas ainda pela velocidade social das mudanças culturais e históricas.

Os povos indígenas, contudo, constituem um dos segmentos mais vulnerabilizados da população brasileira, estando sujeitos, em grande medida, a vários tipos de violência – seja sexual, seja por conta da exploração do trabalho, inclusive infantil –, doenças, alcoolismo, pedofilia, dentre outros. Além de estarem sujeitos a baixo nível de renda e carência de acesso a serviços públicos essenciais, os jovens indígenas convivem ainda com invasões e degradações de suas terras, o que os obriga a buscar, em muitos casos, o êxodo para as grandes cidades. Por essas e outras características, existe a necessidade de se buscar novas respostas para a sobrevivência física e cultural dos povos indígenas.

Assim, a proteção e promoção dos direitos indígenas abrangem aspectos relacionados aos direitos humanos, ao meio ambiente e à

---

1 Indígena do povo Dessana, bacharel em direito pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), ex-presidente do Conselho Estadual de Juventude do Amazonas (Cejam), membro convidado do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), assessor da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab). E-mail: alvesdelio@yahoo.com.br.

diversidade cultural. O entendimento dos processos de violação desses elementos só é possível dentro do processo histórico que vem marcando a relação entre os povos indígenas e a sociedade envolvente.

### **Direitos e povos indígenas no Brasil**

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 iniciou um novo marco conceitual em relação aos povos indígenas, garantindo a pluralidade étnica como direito, reconhecendo sua organização social, seus costumes, suas línguas, crenças e tradições e explicitando como direito originário o usufruto das terras que tradicionalmente ocupam, cabendo ao Estado zelar pelo reconhecimento desses direitos por parte da sociedade.

A política indigenista no Brasil foi reforçada por instrumentos jurídicos internacionais. Em 2003, o governo brasileiro ratificou a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre povos indígenas e populações tribais, de 1989. Em 1992, o Brasil ratificou os pactos da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre direitos humanos, que incluem o Pacto dos Direitos Civis e Políticos e o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, elaborados em 1966.

Como parte do ordenamento jurídico e em conjunto com direitos que cobrem toda a população (trabalho, saúde, educação, sustentabilidade ambiental etc.), direitos específicos focados em populações vulneráveis foram incluídos. Com essas normas de reconhecimento de direitos de povos indígenas, foi possível considerar que as minorias étnicas agora dispunham de ferramentas que protegiam seus modos de vida, cultura e organização tradicional.

O tema sobre direitos humanos também se tornou recorrente nas discussões de organizações representativas dos povos indígenas. Provisões foram estabelecidas para proteger todos os grupos vulneráveis, incluindo povos indígenas, e a diversidade de seus padrões culturais e organizações sociais. Mesmo com todo aparato legal, os povos indígenas permanecem em uma contínua luta pelo acesso às condições básicas de sobrevivência, bem como pela melhoria e garantia de direitos reais e efetivos.

A vitória mais expressiva dos povos indígenas nos últimos anos foi a conquista de seus direitos na Constituição Federal de 1988. Foi um momento memorável; a luta e a conquista desses direitos se deu

principalmente pelo protagonismo e presença dos povos indígenas na Constituinte.

A Constituição Federal de 1988 reserva aos povos indígenas capítulo próprio, consolidado em seus artigos 231 e 232, onde:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se à sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes. [...]

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Pùblico em todos os atos do processo (BRASIL, 1988).

### **Jovens indígenas e direitos violados**

Nos últimos anos, o aumento das violações aos direitos dos povos indígenas no Brasil é assustador. Desrespeito, preconceito (social, midiático, em redes sociais), assassinatos, explorações, ameaças, invasões, prisões arbitrárias e torturas cotidianas são características das condições adversas a que os povos indígenas continuam sendo submetidos.

Desde 2015, tudo isso tem se agravado, com um grau elevado de crueldade. Aconteceram várias mortes de indígenas, a maioria consequência da situação de confinamento populacional. Outras resultaram, ainda, de conflitos fundiários ou com madeireiros. Sem contar com o trágico serviço (ou melhor, a desassistência) na atenção à saúde indígena.

Intolerância e preconceito continuam motivando as agressões aos jovens indígenas, muitas cometidas em escolas das cidades e

em universidades. Apesar de parâmetros legais favoráveis aos povos indígenas, estes são condenados a conviver com a violência diária e continuam vítimas de ações de setores e grupos políticos e econômicos que, impunemente, se opõem aos direitos indígenas conquistados e planejam sua desregulamentação.

Além disso, jovens indígenas sofrem violências que têm características peculiares, principalmente o direito a uma cidadania que reconheça e garanta o pleno exercício das suas tradições culturais praticadas milenarmente em seus meios de vivência. Essas violências atingem os indígenas e se configuram de várias formas, através da discriminação, do preconceito, do racismo ou ainda em situações de conflito pelo acesso e defesa do território onde vivem.

### **Condições de vida de jovens indígenas na Amazônia Legal brasileira**

A Amazônia Legal brasileira tem 25,4 milhões de habitantes, cobrindo aproximadamente 62% do território nacional. Compreende nove estados – Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Roraima, Rondônia, Mato Grosso, Tocantins e Maranhão – com 807 municípios, dos quais 22 têm população superior a 100 mil habitantes, 495 têm menos de 10 mil habitantes e a densidade demográfica é de 5 hab./km<sup>2</sup> (em contraste com a média nacional de 48 hab./km<sup>2</sup>), segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012).

A Amazônia é formada por uma grande variedade de povos, que formam um imenso mosaico cultural de línguas, crenças, costumes, tradições, valores e formas de vida muito diferenciadas entre si numa multiplicidade de relações entre seres humanos e natureza.

Nesse contexto, os territórios indígenas estão sob constante ameaça diante da busca por terras agricultáveis, do avanço do agro-negócio, da exploração ilegal dos recursos naturais, sobretudo da madeira e dos minerais, fomentados por um modelo de desenvolvimento que impõe grandes obras de infraestrutura e de geração de energia sobre o espaço ancestral dos povos indígenas.

Na Amazônia, a maior parte de homens e mulheres indígenas, em qualquer faixa etária, está em terras indígenas localizadas na “área rural”. As crianças, os adolescentes e os jovens entre um e 19 anos representam 55,5% do total da população indígena em terras indígenas (AGÊNCIA CRIANÇA AMAZÔNIA, 2015).

No Brasil, 37,6% da população indígena até 17 anos que mora nos centros urbanos encontra-se em situação de pobreza. Mas na

Amazônia Legal, esse percentual atinge 50,7%. A taxa de pobreza da população indígena até 17 anos na “zona rural” no Brasil é de 80,1%, chegando a 84,9% na Amazônia Legal (AGÊNCIA CRIANÇA AMAZÔNIA, 2015).

Chega a 51% as escolas em terra indígena no Brasil que não contam com nenhum tipo de esgotamento sanitário. Na Amazônia Legal, essa taxa sobe para 60%. A maioria das escolas não apresenta infraestrutura adequada a seu funcionamento e a qualidade ainda deixa a desejar. E na Amazônia, apenas 0,7% das escolas em terras indígenas tem rede pública de esgotamento sanitário (AGÊNCIA CRIANÇA AMAZÔNIA, 2015).

Entre 2000 e 2010, a taxa de mortalidade infantil (TMI) para a população brasileira como um todo caiu de 29,7 para 15,6 óbitos a cada mil nascidos vivos, enquanto que, para crianças indígenas, a redução foi de 74,6 para 41,9 óbitos a cada mil nascidos vivos. Os resultados do inquérito de saúde indígena mostraram que gestantes indígenas na faixa etária de 14 a 19 anos residentes na região amazônica apresentaram a menor proporção de realização de, pelo menos, uma consulta de pré-natal (AGÊNCIA CRIANÇA AMAZÔNIA, 2015).

De acordo com o *Mapa da Violência* de 2014 (WAISELFISZ, 2014), dos cinco municípios no país com as maiores taxas de mortalidade por suicídio em 2012, dois estavam no estado do Amazonas: São Gabriel da Cachoeira (51,2 óbitos por 100 mil habitantes) e São Paulo de Olivença (36,7/100 mil). Justamente municípios com alta taxa demográfica de indígenas.

Esse tema requer um olhar aprofundado sobre as culturas e os modos de vidas dos indígenas e suas realidades nas comunidades, tanto para aqueles que vivem o modo tradicional quanto para os que vivem em centros urbanos e pequenas cidades.

A taxa de suicídio entre jovens indígenas é das mais elevadas de todo o Brasil, o que já deveria ser considerado um problema de saúde pública, mas é preciso ter respeito e cuidado para formular políticas que podem prevenir essas situações. É preciso que as políticas de prevenção estejam conectadas aos saberes indígenas, considerando a história e as conexões espirituais dos povos. É importante ressaltar que os suicídios entre indígenas têm sido associados a vários fatores, dentre eles a questão social, cultural e também cosmológica, que perpassa pelo conhecimento ocidental e se relaciona a seres “encantados”, espíritos e rituais.

Vale lembrar que os indígenas enfrentam diversas dificuldades e barreiras para viverem sua identidade e tradição. Os que vivem na cidade enfrentam dificuldades como acesso à saúde, expressões de línguas, saneamento básico, educação e ainda a extrema pobreza. Os que vivem nas comunidades não estão isentos de problemas, dentre os principais: o confinamento em pequenas terras, ameaças externas por garimpeiros, madeireiros, escassez da caça e pesca, alcoolismo e, mais recentemente, o aumento da contaminação por HIV/Aids.

É preciso um trabalho minucioso para analisar esses fatores; o que sabemos é que é necessário considerar os contextos de cada local e cada povo para apontar possíveis causas e soluções. O mais urgente é considerar o jovem indígena como sujeito de direito e agente político, tirando-o do contexto de discriminação e marginalização nas cidades e também nas comunidades.

Dentre as realidades gritantes de violações contra adolescentes e jovens na Amazônia, segundo Torres e Oliveira (2012), é no tocante às vítimas do tráfico para exploração sexual e pedofilia que se encontram as piores situações. A pesquisa das autoras indica que 64% das vítimas do tráfico na Amazônia são crianças e adolescentes com idade inferior a 18 anos. A grande maioria dessas pessoas é traficada por não ter acesso às políticas educacionais. O nível de escolaridade, a baixa instrução, a pobreza e as violências levam muitos adolescentes e jovens a se tornarem cada vez mais vulnerabilizados.

Por certo, o processo histórico de violência, intolerância, dominação e exploração das terras e comunidades indígenas sempre incentivaram o preconceito e a discriminação. Esses fatores provocaram e continuam provocando a migração de indígenas para as cidades. Na cidade, é negada ao indígena sua identidade, não somente por pessoas, mas também por órgãos públicos que, muitas vezes, se eximem da responsabilidade quanto à garantia de direitos. Tudo isso contribuiu para que os indígenas sejam alvos fáceis de tráfico de pessoas e de órgãos humanos, como vem ocorrendo na fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru.

Outro elemento é o pouco acesso à informação, que leva às desigualdades regionais que historicamente afetam os habitantes da Amazônia no que diz respeito aos poucos recursos destinados às políticas públicas. Fatores como alcoolismo, uso de drogas, gravidez precoce e outras mazelas são enfrentadas por várias populações indígenas da Amazônia.

Apesar de 21% do território da região amazônica pertencer a terras indígenas, os povos e terras indígenas confrontam diversas ameaças. As principais, em muitas áreas, referem-se a: projetos de infraestrutura e desenvolvimento, tais como abertura de estradas e construção de usinas hidroelétricas; atividades frequentemente ilegais de exploração mineral e madeireira, garimpos, pesca comercial e outras atividades extractivas; expansão da fronteira econômica com seus empreendimentos agropecuários e madeireiros, assentamentos rurais e práticas de grilagem de terras; e a caótica situação relativa aos direitos fundiários que predomina na região (PASCA, 2009).

De acordo com Barreto (2012), esses fatores causaram consideráveis danos ambientais, como o desmatamento, que resultam em ameaças à saúde, à segurança e à capacidade dos povos indígenas de preservarem seus modos de vida tradicionais.

Com todas essas peculiaridades, o estudo sobre juventude indígena vem assumindo importância crescente tanto no cenário das ciências sociais como no campo das políticas públicas. Nos últimos anos, as lideranças têm priorizado a participação dos mais jovens nas mobilizações indígenas de caráter nacional e regional. A qualificação dos mais jovens também foi pautada como prioridade nos últimos anos, com as organizações representativas dos povos indígenas criando cursos que possibilitessem o conhecimento técnico, político e, principalmente, do movimento indígena. Depois de alguns anos, essas jovens lideranças estão assumindo as representações das organizações indígenas, fruto do trabalho de formação e qualificação dentro das próprias organizações.

Outro fator importante é a organização de jovens dentro do movimento indígena, que contribui com conhecimentos técnicos que ajudam na orientação das tomadas de decisões. Esses dois fatores têm ajudado a propor uma plataforma de conhecimento em condições de orientar debates, estudos e políticas sobre os povos indígenas e, principalmente, de acompanhar as condições de vida da juventude indígena no país.

Tem ajudado também a entender o significado do “ser jovem indígena” em um mundo como o de hoje, globalizado, culturalmente diversificado, voltado para as novas tecnologias, atravessando crises que vão além da econômica, em uma sociedade cuja democracia encontra-se afetada por situações de corrupção, pobreza, exclusão. Com a participação dos jovens indígenas dentro das organizações indígenas têm-se refletido alguns pontos importantes, como: o que

os povos indígenas querem com a política indigenista brasileira? Quais as reivindicações mais importantes perante o governo? Qual o papel da juventude nas organizações indígenas? São perguntas cujas respostas estão sendo construídas no decorrer dos anos.

### **Ser jovem indígena na Amazônia brasileira**

O esforço dos jovens indígenas da Amazônia brasileira em defesa de seus direitos – à permanência em seus territórios, à manutenção de sua cultura, espiritualidade, tradições, à conservação das florestas, de sua biodiversidade e seu ecossistema – tem sido uma rotina necessária para a nova geração.

Muitas organizações indígenas têm se empenhado em garantir a sobrevivência física e cultural dos povos indígenas, contribuindo solidariamente para o equilíbrio do meio ambiente e para a existência da humanidade. No entanto, essas conquistas não têm sido suficientes para garantir os direitos sobre os territórios nem os direitos humanos fundamentais diante das crescentes ameaças físicas, culturais, territoriais e de direitos humanos sobre os povos e territórios indígenas.

O aumento da participação organizada dos povos indígenas na influência, na intervenção e até na execução das políticas indigenistas tem gerado uma série de processos que resultaram no fechamento de inúmeras organizações indígenas e outras que continuam com pendências administrativas e processos judiciais.

Os povos indígenas, a partir da conquista de cidadania e capacidade civil, alcançaram avanços como a construção de uma complexa rede de organizações indígenas. E os jovens indígenas têm assumido cada vez mais o papel de protagonistas no processo de construção das políticas indigenistas pensadas a partir das organizações indígenas dos seus povos. Cabe lembrar que a execução de projetos que foram desenvolvidos por organizações indígenas, com apoio da cooperação internacional e governamental, possibilitou a ampliação da luta pelos direitos indígenas.

Quanto a esse processo, é necessário refletir sobre os distintos pensamentos do “mundo indígena” e do “mundo não indígena”. Para que se chegue a projetos eficazes, é importante a participação de representantes do movimento indígena organizado nos diálogos para a formulação de políticas públicas, programas e projetos.

Importante também analisar o caráter das dificuldades enfrentadas na implementação de projetos em terras indígenas na Amazô-

nia, que introduziram novas práticas no campo da política indígena e indigenista. As expectativas de instituições financeiras e das próprias organizações indígenas quanto aos resultados de projetos nem sempre conseguem ser atendidas ou efetivadas na realidade. Sobre isso, existem questões que precisam ser consideradas, sobretudo entender que as definições e as elaborações de projetos podem ser consideradas como encontros e desencontros de sistemas culturais diferentes.

Desse modo, um dos desafios de projetos implementados e executados em terras indígenas na Amazônia é efetuar diálogos realmente interculturais que superem os limites de comunicação entre universos de significados distintos.

A juventude brasileira sempre esteve ligada às diversas lutas travadas em nosso país para a construção de um sistema avançado de democracia e participação social. Da mesma forma, a juventude indígena vem contribuindo para a democracia e o protagonismo juvenil no Brasil.

Atualmente, o Movimento de Juventude Indígena da Amazônia vem propondo discutir com outras juventudes de outros movimentos sociais e de outras regiões a democratização das estruturas políticas direcionadas à juventude e aos povos indígenas. Discutir e participar da construção de um novo modelo democrático, discutindo e propondo novas políticas para o fortalecimento organizacional, político e estrutural do Movimento de Juventude Indígena na Amazônia.

Dentro e fora dos diversos movimentos sociais, a juventude indígena está conseguindo criar seus espaços de interlocução com a sociedade de forma inovadora. Alguns exemplos são: a participação de jovens indígenas nas próprias organizações representativas de seus povos e comunidades de nível local, estadual e regional, além da participação em Conselhos Estaduais de Juventude e demais conselhos e instâncias de participação e interlocução da sociedade com o Estado no planejamento e na execução de políticas públicas.

Só através da participação ativa da juventude, neste caso, a indígena, poderemos fazer a mudança dos paradigmas em relação aos povos indígenas. Hoje, podemos afirmar que a juventude indígena está qualificada e ciente de que pode edificar políticas públicas de juventude que estejam de acordo com um estado de direito, que garanta a luta social referenciada em uma cultura política que abrange vários povos e várias culturas indígenas.

O cenário que vivemos, de descomprometimento político e descrédito do poder público, tem que ser transformado de forma a trazer alternativas para a atuação social de cada um e cada uma. A juventude indígena tem um papel fundamental nesse processo, propondo alternativas para a participação social, buscando a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado e também nas disputas e na conquista de políticas públicas de juventude mais alinhadas com a nossa realidade.

Em paralelo, a formação para potencializar a nossa capacidade transformadora e propositiva é fundamental para garantir as mudanças que defendemos. A conscientização do papel político e da capacidade indígena de intervir positivamente na realidade em que vive é primordial para a criação de políticas públicas mais eficazes como meios para combater processos políticos de cima para baixo, salvacionistas e autoritários, que ainda vivenciamos em nossa sociedade.

A juventude tem sido força motriz de diversos processos contestatórios na história recente do Brasil. É preciso se inserir de forma qualificada e organizada no debate, e é isso que a juventude indígena vem fazendo, refletindo e identificando os desafios e problemas de suas comunidades e propondo possíveis soluções:

- ▶ Território: O direito à terra é apenas um dos desafios para o enfrentamento da violência contra jovens indígenas. A garantia de um território também permite a manutenção e o desenvolvimento da etnicidade e da cultura. A juventude indígena precisa de um espaço individual, familiar, comunitário e étnico que lhes garanta autorrealização pessoal e coletiva por meio da socialização de valores, conhecimentos e práticas de vida.
- ▶ Educação: a legislação brasileira garante aos povos indígenas uma educação escolar específica e diferenciada que atenda seus interesses e a manutenção da sua cultura e tradições. Cabe aos governos, seja federal, estadual ou municipal, efetivar políticas de educação que favoreçam a valorização da cultura indígena, cultura esta que durante décadas foi massificada e esquecida pela sociedade.
- ▶ Saúde: a política de saúde para os povos indígenas é uma das questões mais delicadas e problemáticas da política indigenista oficial. Sensíveis às enfermidades trazidas por não indígenas e,

muitas vezes, habitando regiões remotas e de difícil acesso, as populações indígenas são vítimas de doenças como malária, tuberculose, infecções respiratórias, hepatite, doenças sexualmente transmissíveis, entre outras. Em nenhum momento a situação sanitária nas aldeias foi realmente satisfatória.

- ▶ Políticas públicas: jovens indígenas vivem um contexto de violação de direitos, se tornam mais vulneráveis no contato intercultural por não saberem dialogar com valores que não são os seus. Para tanto, se faz necessário fomentar, articular e integrar as diversas políticas, programas, projetos, serviços e ações de apoio para a promoção, proteção e defesa do direito de jovens indígenas.
- ▶ Preconceito: o preconceito e o racismo existem pelo desconhecimento da diversidade cultural que forma um país. E isso só será minimizado quando as pessoas se conhecerem e, na diferença, fortalecerem suas identidades, respeitando o outro nas suas peculiaridades.

## **Considerações finais**

Por fim, é necessário conhecer em profundidade a situação dos povos indígenas e de suas juventudes. O diagnóstico é indispensável na construção de uma política eficaz e bem-sucedida. Conhecer a realidade dos povos indígenas é tão importante quanto demarcar suas terras, tendo em vista a necessidade de compreender as peculiaridades dos povos e suas distintas demandas, inclusive da juventude, que podem variar de um local para outro, de um povo para outro.

Não basta conhecer a história dos povos indígenas e suas gerações a partir do ponto de vista somente acadêmico, é preciso ir além, é preciso conviver, viver a realidade das comunidades indígenas. Assim como conhecer a realidade, é fundamental ouvir as demandas e, para isso, é preciso garantir a participação.

Embora seja um debate quase que institucionalizado, a participação dos jovens indígenas deve ser destacada devido a sua importância e o impacto nas diversas dimensões de vida. Para além de intervenções em espaços públicos, como conferências e os mais variados conselhos, é necessário garantir a diversidade de povos e os diferentes entendimentos sobre o que é ser jovem.

É nosso papel, assim como das entidades públicas, estimular e garantir os meios para o protagonismo dos jovens indígenas na cena pública e política. É preciso construir e aprender a importância da vivência de culturas diferentes no processo de desenvolvimento social, assim como reconhecer a necessidade da participação de jovens indígenas no âmbito social e cultural como estratégia para a construção de uma sociedade com justiça social.

## Referências

- AGÊNCIA CRIANÇA AMAZÔNIA. *UNICEF e Fiocruz realizam oficina para discutir dados sobre infância e adolescência na Amazônia*. 9 jul. 2015. Disponível em: <http://www.seloamazonia.org.br/noticia/unicef-e-fiocruz-realizam-oficina-para-discutir-dados-sobre-infancia-e-adolescencia-na-amazonia>. Acesso em: 14 fev. 2017.
- BARRETO, Paulo. *Quem é dono da Amazônia: uma análise do recadastramento de imóveis rurais*. Belém: Amazon, 2012.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitucionalcompi\\_lado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitucionalcompi_lado.htm). Acesso em: 14 fev. 2017.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.
- PASCA, Dan. *Estudo Base para a Proteção das Terras Indígenas da Amazônia Legal*. Brasília: GTZ; Funai, 2012.
- TORRES, Iraildes Caldas; OLIVEIRA, Márcia Maria de. *Tráfico de mulheres na Amazônia*. Florianópolis: Mulheres, 2012.
- WAISELFISZ, Júlio J. *Mapa da violência 2014. Os jovens do Brasil*. Brasília: SNJ; Seppir, 2014.

# Os desafios de ser uma liderança jovem indígena

*Kâhu Pataxó<sup>1</sup>*

Para falar sobre os desafios que nós, jovens indígenas, enfrentamos para ter o reconhecimento como liderança, é importante que seja feita da forma que eu chamo de “quase tradicional”, que é falando um pouco da minha própria experiência nessa importante jornada.

Sei que para nenhum jovem indígena é fácil que as lideranças que nos antecederam possam nos dar credibilidade enquanto um jovem, mas para falar sobre liderança é importante que eu possa dividir com vocês uma reflexão que sempre faço com as lideranças indígenas com as quais tenho oportunidade de estar. A reflexão se dá com base numa pergunta, que é: liderança é um dom ou uma técnica que se possa aprender? Seja qual for a resposta a essa pergunta, ela nos permite fazer uma importante reflexão, pois se é um dom, será que podemos aprimorar? Se sim, como fazemos? Mas se é uma técnica, podemos ensinar? Se sim, como?

Você deve estar se perguntado, mas e eu, o que acho? Para ser sincero, ainda não tenho uma só resposta, considero que seja um dom e também uma técnica, pois no período que entendo ser o inicial de meu aprendizado com os diversos caciques e lideranças indígenas, pude observar a presença das duas afirmações, tanto lideranças que pareciam já terem nascido assim quanto lideranças que, com o passar do tempo, desenvolveram tal habilidade. Mas será que já nasceram com tal habilidade? Seja qual for a resposta, se é que há só uma resposta, ainda assim uma coisa pode se considerada como certa: a habilidade de ser uma liderança pode, certamente, ser aprimorada. E essa afirmação quero contextualizar com minha trajetória.

---

<sup>1</sup> Liderança do povo Pataxó. Coordenador geral do Movimento Unido dos Povos e Organizações Indígenas da Bahia (Mupoiba). Graduando em direito pela Universidade Federal da Bahia. Membro do Conselho de Lideranças e Instituições da Aldeia Coroa Vermelha e membro da Comissão de Jovens da Aldeia Coroa Vermelha. E-mail: karum\_pataxo@hotmail.com.

Lembro que, aos 16 anos, fui fazer um trabalho escolar no escritório de atendimento comunitário (escritório do cacique). Esse trabalho despertou em mim o interesse de conhecer mais de perto o trabalho feito pelas lideranças de minha comunidade; então, solicitei ao cacique Aruã a autorização para acompanhar os trabalhos de atendimento comunitário. Ele disse que não teria problema algum. Depois de quatro meses, eu já ajudava no escritório, digitando as declarações, entre outros documentos, para o vice-cacique, pois o mesmo não tinha conhecimento de computação e o cacique estava sempre viajando. Então, certo dia, o vice-cacique solicitou ao cacique que eu pudesse ficar definitivamente ajudando nos trabalhos do escritório de atendimento comunitário, mas o cacique disse que eu não podia trabalhar lá por ser seu parente, que isso não seria correto. Portanto, só poderia estar lá como observador para aprender e não como “assistente” ou coisa semelhante. Fiquei decepcionado com a resposta, mas esse fato foi um grande incentivo para mim, pois coloquei como propósito pessoal me qualificar de tal forma que pudesse ser merecedor de estar naquele lugar.

A princípio, não sabia como poderia fazer isso e o que tinha de fazer para que pudesse, de fato, cumprir meu propósito. Dois meses se passaram e foi quando decidi que, primeiro, teria de fortalecer minha identidade étnica. Então, entrei na Reserva da Jaqueira, que é uma área que nós reservamos como espaço de aprendizagem e também de referência para fortalecer nossa identidade étnica. O período em que fiquei por lá foi muito rico, pois contribuiu muito para minha formação como liderança.

Ainda enquanto estava na reserva, fui selecionado, com outros parentes, para participar do I Congresso Nacional de Educação Superior, que ocorreu em março de 2007. Lembro desse evento porque foi o primeiro espaço público não indígena de que participei.

Meses depois, saí da reserva para estagiar no serviço social que funcionava na aldeia, onde a minha principal função era acompanhar o projeto Território de Proteção Integral, que estava sendo executado por causa de denúncias feitas pelo cacique Aruã com relação à exploração sexual de crianças e adolescentes indígenas que ocorria no interior da aldeia Coroa Vermelha. O projeto era executado pelo Instituto Tribos Jovens e financiado pelo Unicef.

Por acompanhar o projeto, fui convidado, com dois outros jovens da comunidade, em setembro de 2007, para participar do II Encontro dos Povos das Florestas em Brasília. Desse evento participaram vários

adolescentes e jovens indígenas de todo o Brasil. Durante o Encontro, reforçamos as denúncias do cacique Aruã com relação à exploração sexual de crianças e adolescentes indígenas da comunidade Coroa Vermelha e também, em uma visita feita ao Ministério da Educação (MEC), aproveitei para falar dos problemas que estávamos passando na área da educação nas nossas aldeias. Em resposta, o representante da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) pediu que Mario Volp, da Unicef/Brasília, marcasse outra reunião específica com ele para que eu pudesse trazer informações mais detalhadas dos problemas que estávamos enfrentando nas aldeias Pataxó.

Em cada evento de que participei, procurei colocar em prática uma estratégia que havia percebido em minhas observações das lideranças da minha comunidade: aproveitar para se articular estratégicamente com participantes, criando uma espécie de rede; então, falando popularmente, pondo em prática a ideia de “não perder nenhuma oportunidade”. A ideia era que cada evento pudesse ser um caminho para outra articulação.

Para que fique mais claro o que estou dizendo, gostaria de exemplificar quanto à oportunidade gerada por causa do encontro a que compareci em Brasília em 2007. Nele, recapitulando, estive no MEC e apresentei demandas da educação escolar indígena do meu povo ao secretário da Secadi. Assim, em 2008, fui convidado a Brasília novamente para participar de uma agenda com o secretário da Secadi, mas, antes disso, Mario Volp me pediu para participar de uma reunião com várias instituições sobre a educação no ensino médio. Durante a reunião, foi formada uma comissão, da qual fiz parte, para organizar um Seminário Nacional de Políticas para o Ensino Médio, o qual foi realizado em setembro de 2009.

Ainda em virtude das denúncias que fiz durante o II Encontro dos Povos das Florestas, fui convidado para participar, em outubro de 2008, em Brasília, do I Encontro Nacional de Adolescentes e Jovens, preparatório para o III Congresso Mundial de Enfrentamento da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, que ocorreria no Rio de Janeiro também em 2008. Nesse encontro, acabei conhecendo o Comitê Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes, que é formado por várias instituições, umas das quais desenvolvia o Programa de Ações Integradas e Referências de Enfrentamento da Violência Sexual Infantojuvenil no estado da Bahia (Pair-Bahia). Ao conversar com seu representante, tivemos a ideia de

realizar o I Seminário Estadual de Jovens para o Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes, que aconteceu em outubro de 2009.

Após o Encontro, fui participar, em novembro de 2008, no Rio de Janeiro, do III Congresso Mundial de Enfrentamento da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Durante o evento, trocamos experiências no combate à exploração sexual de crianças e adolescentes em todo o mundo, tivemos um bate-papo com os representantes do Unicef e, na oportunidade, solicitei a eles que ajudassem as lideranças indígenas no processo de demarcação das terras indígenas, pois a morosidade na demarcação das terras favorecia a exploração sexual de crianças e adolescentes indígenas no Brasil. Em resposta, o representante do Unicef disse que existia, dentro da Organização das Nações Unidas (ONU), o Fórum Permanente das Nações Unidas sobre Questões Indígenas, que tinha encontros anuais no mês de abril. O Unicef, por ser um órgão da ONU, teria a possibilidade de garantir a participação de um adolescente ou jovem indígena no Fórum que ocorreria em 2010 e ele faria contato comigo para viabilizar a ida de um indígena. Quero que a cada relato vocês possam observar que nada de que eu participei foi um mero acaso, eu coloquei, como disse anteriormente, um propósito que iria cumprir.

Por causa de minha atuação e militância, fui convidado, em maio de 2009, pela Coordenação de Políticas de Juventude (Cojuve), a compor o Conselho Estadual de Juventude da Bahia como representante da juventude indígena, pois no primeiro mandato do Conselho, a composição seria através de convite da Coordenação. Por ser membro do Conselho, fui participar do I Seminário Educação Profissional e Movimentos Sociais e também, em outubro do mesmo ano, do Fórum Trabalho, Educação e Desenvolvimento: Desafios e Perspectivas da Educação Profissional, onde foi criado o Fórum de Educação Profissional do Estado da Bahia, no qual ocupei uma cadeira representando os povos indígenas em nome da Federação Indígena das Nações Pataxó e Tupinambá do Extremo Sul da Bahia (Finpat). Dentro desse Fórum, realizamos diversos seminários, tais como: Seminário Trabalho, Educação e Desenvolvimento; Seminário Educação Profissional da Bahia: das Dimensões Estratégicas do Desenvolvimento às Diretrizes do Plano Decenal de Educação; Seminário Experiências e Metodologias em Educação Profissional; e, Seminário Expansão da Educação Profissional na Bahia e no Brasil – Programa e Indicadores.

Em fevereiro de 2010, o Unicef entrou em contato comigo e fez o convite para que eu indicasse um adolescente para ir comigo a Nova Iorque participar do Fórum Permanente das Nações Unidas sobre Questões Indígenas, que ocorreria em abril. Convidei Urapinã Pataxó (ou Danilo Lacerda), pois ele já tinha sido palestrante por indicação minha na 8<sup>a</sup> Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Portanto, considerei-o mais qualificado para ir ao fórum da ONU.

A viagem de ida foi bem cansativa e até muito hilária, pois chamavíamos atenção em todos os lugares por que passávamos. Como estávamos viajando com nossos trajes tradicionais, a curiosidade de todos era inevitável. Lembro que, quando desembarcamos em Miami, passamos pela revista dos policiais, e um pediu para que eu abrisse as pernas para ele me revistar. Ele falava e eu não entendia nada, mas conseguimos nos comunicar por gestos. Em um determinado momento, ele perguntou por gestos se eu tinha alguma coisa por baixo do meu *tupsai* (saia/vestes), tipo arma e tal. Eu respondi que não, então ele fez uma cara de surpresa e balançou a cabeça negativamente, rindo, e mandou eu seguir. Depois, a funcionária do Unicef, que era nossa tradutora, quase morrendo de rir, me informou que, na verdade, o policial me perguntou “se eu usava roupa íntima embaixo do meu *tupsai*”.

Fora esse errinho de comunicação, o Fórum foi ótimo e o Unicef cedeu seu tempo de fala para que Urapinã falasse durante o evento. No discurso, ele reforçou, diante dos representantes da ONU, as violações de direitos que as crianças e os adolescentes indígenas vinham sofrendo por causa da não demarcação das terras indígenas. Após o pronunciamento dele, os representantes da ONU se disseram surpresos com as denúncias feitas pelo adolescente e que formariam uma comissão para apurar essas denúncias.

Em 2011, portanto quatro anos depois de estabelecer meu propósito, eu o via sendo realizado através do convite para compor o Conselho de Lideranças da Aldeia Coroa Vermelha, representando, na época, a Comissão de Jovens Indígenas. Através dessa Comissão, conseguimos realizar dois importantes encontros de juventude indígena: o primeiro foi o I Encontro de Juventude Indígena da Bahia, reunindo 14 povos indígenas do estado; o segundo foi o I Encontro de Jovens Pataxó.

Em novembro de 2011, fui convidado, como representante dos jovens indígenas Pataxó, para participar do II Fórum de Políticas

para Povos Indígenas, na cidade de Salvador, Bahia. Nesse evento, foi criado o Movimento Unido dos Povos e Organizações Indígenas da Bahia (Mupoiba), que tem como finalidade coordenar e articular a luta dos povos indígenas do estado. No início, o Mupoiba não teve direção formada, permanecendo assim por um ano, mas os povos indígenas da Bahia, entendendo a necessidade de que o Mupoiba tivesse um corpo administrativo, realizou, durante o III Fórum de Políticas para Povos Indígenas, no mês de dezembro de 2012, a assembleia de criação e eleição da Coordenação Administrativa do Mupoiba. Na eleição da coordenação, o cacique Babau Tupinambá foi eleito primeiro coordenador geral e eu, primeiro secretário-geral do Mupoiba. Na função de secretário, tenho atribuição de intermediar o diálogo entre as comunidades e as instituições governamentais, articulando agendas e acompanhando a implantação das ações em cada comunidade indígena da Bahia.

Por fim, em 2013, o Movimento me indicou para fazer parte da comissão de elaboração do edital do primeiro concurso público para professores indígenas no estado da Bahia. Hoje, estou na função de coordenador geral do Mupoiba e também componho o Conselho de Lideranças e Instituições da Aldeia Coroa Vermelha e sou membro da Comissão de Jovens da Aldeia Coroa Vermelha.

# Juventude indígena: fluidez e experimentação

Bruno Pacheco de Oliveira<sup>1</sup>

Antes de falar da juventude indígena, pensemos o que queremos com o conceito de jovens que foi definido no âmbito do mundo moderno. Os genericamente chamados “jovens” são atores sociais chave no mundo de hoje, com uma atuação de grande destaque no cenário de luta pela construção de uma sociedade mais plural. Porém, o modo como tais designações têm sido usadas pela mídia deixa de lado os contextos específicos nos quais esses grupos vêm atuando, como se autoidentificam e como operam.

Ao discutir a questão da juventude, o sociólogo italiano Alberto Melucci (1997) destaca dois pontos: o primeiro é relativo à mudança nas sociedades complexas pós-industriais que subjugou os valores materiais aos valores simbólicos, instituiu o poder por meio de investimentos cognitivos e culturais apresentados em sistemas de informação de alta densidade; o segundo trata da descontinuidade que se tornou uma experiência comum à juventude, que, por suas condições culturais e biológicas, é o grupo social mais exposto a esse dilema.

A juventude se caracteriza pelos conflitos da passagem da infância para a vida adulta. É o período da vida em que o tempo passa a ter um caráter determinante na formação da identidade (MELUCCI, 1997). Vemos o jovem imerso em uma incerteza que é multiplicada pela ampliação das perspectivas e ofertas simbólicas. A variedade de cenários em que suas escolhas podem estar situadas torna esse tempo de vida, que pode variar de acordo com o contexto social, não só uma condição biológica, mas, principalmente, uma definição cultural.

1 Atua, desde 1998, como pesquisador do Laced/Museu Nacional-UFRJ. É mestre em Cultura e Territorialidades pela Universidade Federal Fluminense e doutorando em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Autor dos livros *Mídia Índio(s). Comunidades indígenas e novas tecnologia de comunicação* (Rio de Janeiro: Contracapa; Laced, 2013) e *Quebra a cabaça e espalha a semente. Desafios para um protagonismo indígena* (Rio de Janeiro: E-papers; Laced, 2015).

Muitas vezes a noção de “juventude” vem mesclada à de “adolescência”, aqui entendida como a primeira fase da juventude, quando as primeiras questões relativas à identidade adulta se colocam.

A maneira como os jovens constituem sua identidade é cada dia mais fragmentada. Os ambientes educacionais, de relação pessoal, lazer ou consumo mediados pelos meios de comunicação criam uma pluralidade de relações e uma abundância de possibilidades. Com isso, as identidades tradicionais, definidas no interior das sociedades indígenas, ficam cada dia mais incertas e confusas, incapazes de dar conta de construir uma biografia. Referindo-se aos adolescentes europeus, italianos em particular, Mellucci levanta questões importantes para pensar a juventude indígena:

Para lidar com tantas flutuações e metamorfoses, os adolescentes sentem que a identidade deve ser enraizada no presente. Eles devem ser capazes de abrir e fechar seus canais de comunicação com o mundo exterior para manter vivos seus relacionamentos, sem serem engolidos por uma vasta quantidade de signos (MELLUCCI, 1997, p. 11).

Assim, os jovens colocam a construção de sua identidade no presente e não no passado coletivo. Reativam, a todo momento, a memória dos limites e da liberdade, desafiando a noção dominante do tempo como construção cronológica, contínua e regulada, mostrando o poder social que o tempo exerce sobre os indivíduos.

Revertendo a definição adulta do tempo, os adolescentes simbolicamente contestam as variáveis dominantes de organização do tempo na sociedade. Eles revelam o poder escondido atrás da neutralidade técnica da regulação temporal da sociedade (MELLUCCI, 1997, p. 11).

A maior parte da bibliografia sobre indigenismo ainda trata pessoas indígenas como “outros”, de forma distanciada ou romantizada. Isso fecha muito o olhar dos estudiosos. Não permite ver os jovens indígenas como indivíduos inseridos num mundo globalizado, capitalista e que os relegou a um lugar terrível de opressão e preconceito.

Nas últimas décadas, os movimentos da juventude foram determinantes em diferentes ondas de mobilização, apresentando códigos simbólicos que subvertem a lógica dos pensamentos dominantes. Está aí a importância de entender o que está se passando com a

“juventude indígena” e como ela pode revelar formas sociais importantes para o futuro. Entender a juventude indígena permite compreender melhor os novos modelos culturais, as formas de relacionamento e os pontos de vista do modo como são testados e postos em prática.

O ponto central dessa observação é destacar a importância da criação de canais de diálogo e participação para os movimentos de juventude indígena. Uma nova democracia só será efetiva se conseguir incorporar essas vozes. Os jovens indígenas são atores fundamentais para a inovação política e social, não somente como críticos, mas também como construtores de novos modelos. Partindo de uma citação de Félix Guattari, Enne (2010, p. 20) afirma:

Uma das características mais marcantes, para muitos, da pós-modernidade, ou da modernidade tardia, é a flexibilização das possibilidades de construção das identidades dos sujeitos, em *poesis* mais complexas e fluidas (Guattari, 1992). Os jovens seriam atores fundamentais, se não os principais, exatamente por encarnarem, em razão de sua própria história, uma fase de transição que se adéqua perfeitamente às demandas por fluidez e experimentação valorizadas na modernidade adensada.

Essa nova esfera de ação dos movimentos contemporâneos e seus conflitos é uma produção da sociedade capitalista pós-industrial, onde o desenvolvimento não pode mais ser assegurado pelo simples controle da força de trabalho, fundado na conversão dos recursos naturais em mercadoria. Passa a existir uma necessidade crescente de interação das relações sociais e dos sistemas simbólicos com a mediação de gigantescos sistemas informacionais. Nesse quadro, os conflitos saem da esfera econômico-industrial e entram na vida cotidiana através de padrões culturais que afetam a identidade pessoal e a ação individual. Passamos a uma nova lógica.

Com o computador, estamos não em frente a uma máquina com a qual se produzem objetos, mas, sim, diante de um novo tipo de tecnicidade, que possibilita o processamento de informações e cuja matéria-prima são abstrações e símbolos. O que inaugura uma nova fusão de cérebro e informação que substitui a tradicional relação do corpo com a máquina (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 57).

Essa nova lógica é descrita por Habermas como uma mudança na ação social de uma natureza externa para uma interna.<sup>1</sup> Ao analisar a episteme da racionalidade como sistema operante da sociedade, Habermas questiona a ideia de que existe uma razão instrumental constituindo a racionalização da sociedade ou um único padrão de racionalização possível. Ele introduz o conceito de razão comunicativa. A fragmentação, o descentramento, os irrefreáveis fluxos de pessoas, os conceitos e ideias (que hibridizam e agenciam as mudanças na sociedade e nos mercados), a ineficiência da política e a mediação tecnológica criaram, juntos, um monstro chamado hegemonia comunicacional do mercado. Nunca existiu uma ferramenta tão poderosa de dominação e de manipulação das vidas, dos espaços e da sociedade (HABERMAS, 1987).

Voltando, então, a Martín-Barbero (2006, p. 60):

O descentramento não é só da sociedade, mas também dos indivíduos, que agora vivem uma integração parcial e precária das múltiplas dimensões que os conformam. O indivíduo já não é o indivisível, e qualquer unidade que se postule tem muito de “unidade imaginada”. Mas isso não pode ser confundido com a celebração da diferença transformada em fragmentação, proclamada por boa parte do discurso pós-moderno e rentabilizada pelo mercado. A celebração das identidades débeis (fragmentadas) tem uma forte relação com outra celebração, a da desregulação do mercado, exigida pela ideologia neoliberal.

Então, possivelmente, o maior desafio desta pesquisa é pensar como esse novo universo tecnológico comunicativo pode influir junto aos jovens indígenas na criação de novas narrativas, ou epistemes, que possam apresentar novas histórias, novos contextos e novos sujeitos. Em seu artigo “Permission to Narrate”, Edward Said (1984) argumenta que fatos não falam por si só, precisam de uma narrativa socialmente aceitável para serem absorvidos, sustentados e poderem circular. A narrativa oficial e as narrativas que se contrapõem a ela têm um começo e um fim. Isso quer dizer que, ao longo do tempo, a explicação não é sempre a mesma, mas as formas de exploração perduram. Trabalhos como o de Oliveira (2010) e Souza Lima (1995) ajudam muito a entender as formas de dominação operadas no controle

---

<sup>1</sup> O mesmo pode ser dito do que Michel Foucault (1979) chamou de “poder microfísico”.

das populações indígenas e seus territórios durante toda a história do Brasil.

Nos dias de hoje, embora a Fundação Nacional do Índio (Funai) permaneça como órgão de assistência aos índios, sua narrativa, lassitreada na tutela e na incapacidade de autogestão dos indígenas, está esgotada. Essa narrativa não explica a nova geração indígena, pós-Constituinte, e, mais que isso, ainda não foi construída uma nova narrativa que dê conta da nova situação vivida por essa nova geração que, atualmente, se define como “juventude indígena”. É uma geração que precisa ser estudada a partir da relação que esses jovens indígenas estabelecem com o mundo e com as novas mídias. Assim é possível buscar entender suas alternativas e escolhas. Essa autonomia, que ainda não chegou à Funai, já era destacada pela Declaração de Barbados, em 1971:

É necessário ter em mente que a libertação das populações indígenas ou é realizada por elas mesmas ou não é libertação. Quando elementos estranhos a elas pretendem representá-las ou tomar a direção de sua luta de libertação, cria-se uma forma de colonialismo que retira das populações indígenas seu direito inalienável de serem protagonistas de sua própria luta (Declaração de Barbados Pela Libertação dos Indígenas, 1971).

Avaliando as diferenças entre os discursos e as práticas, desestruturando conceitos gerais que não podem ser aplicados a um conjunto de populações com formas de vida tão distintas, apresento alguns caminhos que vêm sendo trilhados por grupos que estão fazendo história ao desenvolver novas formas de ver o mundo e novos conceitos de emancipação social.

A articulação de jovens indígenas representados na Rede de Juventude Indígena (Rejuind), operando uma comunidade no Facebook desde fevereiro de 2014 ([www.facebook.com/rejuind](http://www.facebook.com/rejuind)), socializa relevantes e diversificados temas para conhecimento e reflexão pela juventude indígena. Busca mediar informações, diálogos e articulações, que são o melhor caminho para romper as barreiras coloniais que ainda perduram. Apoderando-se de diversos capitais (simbólicos e materiais), conseguem romper a dominação numa busca dialógica que não está focada somente nos indígenas, mas que abrange as instâncias tradicionais de poder e representação (governos, sistemas de educação e sociedade civil). Os povos indígenas têm muito a ensinar à humanidade e todos os segmentos da nação envol-

vidos nesse debate têm muito a ganhar com o diálogo, desde que ele seja qualificado e respeite as diferenças.

Em função de uma convergência de fatos históricos da maior relevância, como a Constituição Federal de 1988, programas como aposentadoria rural e Bolsa Família, o Brasil passou por profundas transformações nos processos sociais. As populações indígenas são parte importante dessa mudança. Porém, o presente vivido ainda não permitiu o distanciamento de tempo usualmente necessário para sua documentação, análise e formulação de explicações. O que já está nítido é que não existe mais a possibilidade de pensamentos puristas e conceitos holísticos que veem o indígena como “outro”, vivendo à parte dos processos sociais e cognitivos experimentados pelo conjunto da sociedade brasileira.

A análise dos novos processos tecnológicos, da globalização da vida (GOFFMAN, 2011), da ação comunicativa (HABERMAS, 1987) e da mundialização da cultura (ORTIZ, 2015) ajudam a entender como, nas últimas décadas, a vida dos povos indígena virou pelo avesso. Os jovens estão começando a entender essa virada e precisam dessa consciência para saber qual capital cultural pretendem levar adiante para suas vidas, as de seus filhos e seus netos.

Para entender a importância do trabalho em rede na sociedade atual, é indispensável refletir sobre a nova dinâmica produtiva que convoca, cada vez mais, os sujeitos às ações colaborativas e torna a engenharia de gestão de fluxos de informação cada dia mais importante. Resumindo, as redes de comunicação colocam em contato atores sociais até então isolados e criam novas possibilidades de cooperação porque as trocas prescindem de um centro físico para ocorrer.

Cérebros e corpos ainda precisam de outros para produzir valor, mas os outros de que eles necessitam não são fornecidos obrigatoriamente pelo capital e por sua capacidade de orquestrar a produção. A produtividade, a riqueza e a criação de superávits sociais hoje em dia tomam a forma de interatividade cooperativa mediante redes linguísticas, de comunicação e afetivas (HARDT e NEGRI, 2001, p. 315).

Em contradição com essa cultura colaborativa emergente, temos uma economia cognitivo-cultural que está representada nos setores da indústria de alta tecnologia, nos serviços comerciais e financeiros, nos meios de comunicação de massa e na indústria cultural. A teoria do capitalismo cognitivo tem origem nos trabalhos de Michel Fou-

cault (1979) e nos conceitos de império e multidão de Michael Hardt e Antonio Negri (2001). Representa a mutação do modelo de produção capitalista na atualidade.

Quando, em meados dos anos 1970, a produção em massa começou a declinar, um sistema de produção mais flexível foi gradualmente introduzido. O capitalismo cognitivo, também referido como capitalismo cognitivo-cultural, é entendido como uma fase posterior ao capitalismo industrial. Foi desenvolvido como uma resposta à substituição do maquinário padronizado, no sistema de produção americano, por tecnologias que não só substituíram o trabalho humano em atividades de rotina, mas também contribuíram para o desenvolvimento intelectual e afetivo dos trabalhadores.

Além de constituir a base das atividades que hoje chamamos de economia cognitivo-cultural ou indústria cultural, essa teoria, centrada nas mudanças socioeconômicas provocadas pelas novas tecnologias de informação, vem transformando o modo de produção e a natureza do trabalho. Nessa fase, considerada pós-fordista, o conhecimento e a informação (competências cognitivas e relacionais) seriam as principais fontes de geração de valor. Nesse novo modelo, onde o conhecimento é produto, força produtiva e matéria-prima, a informação ainda circula entre barreiras para garantir a sobrevivência do modelo produtivo dominante ante os modelos alternativos. Porém, as máquinas homogeneizantes da comunicação em massa podem ser apropriadas por “indivíduos conscientes” (no sentido gramsciano). A novidade pode vir na produção do conhecimento ou na ressignificação do “conhecimento reconhecido”.

Observamos a importância do trabalho desenvolvido pela Rejund ao fazer pontes entre conhecimentos e informações vindas de diferentes referenciais. Dados sobre eventos e articulações do movimento indígena nos cenários local, nacional ou internacional e oriundos das instâncias governamentais, da academia, da imprensa, das ONGs ou de qualquer lugar onde estejam sendo divulgadas informações de interesse dos indígenas são veiculados na página do grupo e ficam disponíveis para uma grande gama de interessados. Esse acesso é principalmente importante porque os jovens indígenas têm uma carência estrutural de acesso ao conhecimento.

Imagen 1. Weibe Tapeba, fotografado trabalhando durante a Assembleia dos Povos Indígenas do Ceará, em 2006



Foto: Estevão Martins Paliton (2006).

Imagen 2. I Seminário Nacional de Juventude Indígena, Brasília, 2009



Foto: Divulgação Rejuind (2009).

O trabalho da Rejuind começou em 2009, em Brasília, durante o I Seminário Nacional de Juventude Indígena, que teve como tema

“Para Fazer a Diferença”. Com aproximadamente 70 indígenas de 42 povos, o encontro foi o resultado de uma série de oficinas e encontros regionais nos quais foram levantados os principais problemas e dificuldades da juventude indígena, seus desafios e demandas. Ao final do seminário, foram constituídas duas instâncias de ação: a Comissão Nacional de Juventude Indígena (CNJI) e a Rejuind.

A Rejuind tomou como principais referências três normas legais disponíveis na página da Casa Civil:

- ▶ a Constituição Federal de 1988, expressamente o artigo 231, *caput*: “[s]ão reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988);
- ▶ a Declaração das Nações Unidas sobre Direitos dos Povos Indígenas de 2007, especificamente o artigo 5º: “[o]s povos indígenas têm o direito de conservar e reforçar suas próprias instituições políticas, jurídicas, econômicas, sociais e culturais, mantendo ao mesmo tempo seu direito de participar plenamente, caso o desejem, da vida política, econômica, social e cultural do Estado” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2007);
- ▶ o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013), que dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve).

Sobre a definição do que é juventude, a Rejuind optou por não seguir a regra do Estatuto da Juventude, que considera jovens os indivíduos na faixa etária de 15 a 29 anos de idade, propondo que cada povo decidisse de forma autônoma quem devia ser considerado jovem, assim como os critérios de escolha dos representantes de cada grupo envolvido na rede.

Preocupados com a invisibilidade da juventude indígena no processo de participação política e diante das problemáticas sociais que abrangem os povos indígenas, a Rejuind incentivou a juventude ali presente a criar um planejamento de mobilizações voltadas a esse segmento com objetivo de propiciar articulação, sensibilização e contribuição da juventude indígena como defensora de direitos indígenas. Assim, a Rejuind usa as novas tecnologias como estratégia de informação, comunicação e ação em prol da autonomia e dos direi-

tos indígenas. Através das mídias alternativas e redes sociais, vem multiplicando suas atividades e criando pontes entre diversos movimentos, como organizações indígenas, de estudantes, acadêmicos indígenas e instâncias de governo.

Ultrapassando fronteiras regionais, sociais e culturais, a Rejuind, em um primeiro momento, criou um grupo fechado no Google Groups no qual cada indígena podia compartilhar atividades. Em 2011, criaram um grupo fechado no Facebook com o mesmo objetivo: propiciar expressões e diálogo entre jovens e apoiadores da causa indígena. Em dois anos (2011-2013), o grupo Rejuind já estava com mais de dois mil membros e, em fevereiro de 2014, decidiram criar uma página/comunidade na mesma rede social com o intuito de facilitar a operação (<https://www.facebook.com/rejuind>).

Mesmo sabendo que o livre acesso à internet não é a realidade da maioria dos povos indígenas e de suas comunidades, a Rejuind assumiu uma corresponsabilidade e um compromisso dos indígenas que manejam as novas tecnologias de comunicação e informação de modo a possibilitar a socialização de temas relevantes. Hoje, a conexão à internet via dispositivos móveis e redes ligadas aos sistemas de telefonia móvel (2G, 3G e 4G) vem capilarizando bastante o acesso dos indígenas à internet e às informações vindas das redes sociais. Isso demonstra que as novas tecnologias podem ser usadas como estratégia de atuação em prol dos direitos dos povos indígenas. A Rejuind ficou conhecida por possibilitar à juventude indígena novos conhecimentos que podem contribuir com iniciativas em seus povos e organizações. Ao informar sobre marcos legais nacionais e internacionais dos direitos dos povos indígenas, a rede incentivou os jovens a contribuir no movimento indígena de maneira intergeracional. A proposta inicial é apresentada na página do grupo no Facebook:

A Rejuind foi criada durante o I Seminário Nacional de Juventude / 2009 – Brasília / Brasil. Com objetivo de dialogar e trocar experiências com outros Povos Indígenas em nossa diversidade – utilizando novas ferramentas como redes sociais como espaço de demonstração de ações da Juventude Indígena [em] prol dos Direitos dos Povos Indígenas. Para isso é preciso apoio e colaboração de indígenas e apoiadores da nossa causa, em diversas realidades como cultura, saúde, educação, território entre outros temas que são importantes para estar discutindo e promover de fato políticas públicas e consolidação dos marcos legais nacionais e internacionais. Podendo nos manifestar de diversas maneiras, e mostrar que

somos jovens indígenas preocupados com o bem viver e com futuras gerações – sem esquecer a nossa cultura e os ensinamentos de nossos anciões. E que devemos aprender a respeitar as diferenças, e fortalecer o que nos une. Unir para fortalecer. Avante! Contato: [rejuind@gmail.com](mailto:rejuind@gmail.com) (REJUIND, 2014).

A Rejuind não tem coordenação ou hierarquia, porém, para avaliar um pouco melhor a atuação da Rede, é proveitoso tentar mapear seus representantes mais operantes, que são os membros da Comissão Nacional de Juventude Indígena (CNJI). A representação na Comissão é dividida por região – cada uma escolhe dois representantes. Mesmo sem uma definição formal de atribuições, a responsável pela maior parte das publicações e comentários postados na rede é a jovem Tsitsina Xavante, do Mato Grosso. Tsitsina Xavante (Samantha Ro'otsitsina de Carvalho Juruna) herdou do pai, o deputado federal Mário Juruna, o interesse pela atuação política e pela defesa dos direitos indígenas. Cursou mestrado em Desenvolvimento Sustentado na Universidade de Brasília (UnB) e defendeu sua dissertação sobre o movimento indígena com recorte sobre o Acampamento Terra Livre (ATL), que desde 2004 funciona como uma assembleia geral dos índios brasileiros.

Tsitsina Xavante teve uma trajetória diferente de outros jovens de seu povo. Morou boa parte da infância fora da aldeia. Um período marcante de sua vida foi aquele em que morou em Dourados, Mato Grosso do Sul, acompanhando a mãe, que trabalhava na atenção à saúde indígena de populações Guarani e Terena. Foi em Dourados que ela fez sua graduação em Assistência Social, no Centro Universitário da Grande Dourados (Unigran). Com um referencial indígena xinguano (grandes reservas, natureza exuberante e valorização da cultura), a vivência na reserva de Dourados deu a ela um modo de ver a problemática indígena diferente de muitas outras lideranças do povo Xavante. Essa experiência foi determinante na sua formação. Não esqueçamos que a reserva de Dourados foi definida, em 2010, pela procuradora-geral da República, Débora Duprat, como “a coisa mais indigna que existe” (DUPRAT, 2010). Ver a forma como os indígenas são tratados em Dourados e na maior parte do Brasil despertou a indignação da jovem.

Outros trabalhos de ponta vêm sendo desenvolvidos. É o caso da rádio Yandê, primeira rádio indígena do Brasil, coordenada por Anápuáka Tupinambá (formado em Gestão em Marketing), Renata Tupinambá (jornalista e produtora) e Denilson Baniwa (publicitário).

Tendo como suporte principal a internet, essa rádio tomou corpo rapidamente e hoje é um importante portal de informação e cultura para indígenas e não indígenas.<sup>2</sup>

Também destaco o trabalho de Dionedison Terena com a página Resistência Terena (no Facebook). Durante violentos conflitos de terra no Mato Grosso do Sul, no ano de 2013, Dionedison fez importantes e tristes registros de violência policial contra o povo Terena. O material serviu ao Ministério Público na acusação dos responsáveis, mas somente depois da repercussão internacional em jornais franceses e mais de sete mil compartilhamentos no Facebook.

Na organização local, formal ou informal, na Rejuind, no diálogo constante com o Estado ou nos fóruns internacionais, a comunicação em rede gera associações poderosas que atuam fortalecendo posições e interesses que se retroalimentam em um fluxo constante entre o local, o nacional e o global. A circulação da informação possibilita um maior empoderamento dos sujeitos e menor dependência de terceiros. Manuel Castells faz importantes observações ao analisar mobilizações em rede e ondas de protestos.

Há uma conexão fundamental, mais profunda, entre a internet e os movimentos sociais em rede: eles comungam de uma cultura específica, a cultura da autonomia, a matriz cultural básica das sociedades contemporâneas. Os movimentos sociais, embora surjam do sofrimento das pessoas, são distintos dos movimentos de protesto. Eles são essencialmente movimentos culturais, que conectam as demandas de hoje e os projetos de amanhã (CASTELLS, 2013, p. 171).

Assim, as redes sociais digitais são decisivas para mobilizar, deliberar e coordenar movimentos sociais e, mais que isso, permitem que movimentos sem liderança atuem e cresçam, contrapondo-se à ordem estabelecida, apesar de todas as formas de dominação institucionalizada.

A realidade mundial presente aponta para um novo modelo de governança apoiado na participação cidadã por meio de redes de organizações locais, nacionais e globais que atuam de forma articulada e engajada pela defesa da democracia e da diversidade. Porém, para que esses movimentos promovam mudanças efetivas, é preciso

---

<sup>2</sup> A rádio Yandê se apresenta como um Ponto de Mídia Livre, com sede no Rio de Janeiro e abrangência nacional. Disponível em: <http://radioyande.com/>.

ter consciência de que a disputa está aberta e que os setores conservadores usam de todos os recursos disponíveis para manipular, esconder e cegar a visão da maioria, visando manter as estruturas corruptas, viciadas e excludentes que hoje vigoram. Nesse enfrentamento, a comunicação é uma arma muito importante para os povos indígenas.

Quando os campos de possibilidades se ampliam, o indivíduo pode dispor de maior autonomia na construção de seu estilo de vida e fazer uso de formas mais claras da dimensão do projeto, entendido como “conduta deliberada visando a um fim” (Velho, 1981). Ou seja, quando mais autônomos, os sujeitos podem planejar mais livremente, em alguma medida, a construção de seu estilo de vida (ENNE, 2010, p. 22).

O essencial é saber que hoje estamos no meio de um processo. A comunicação é, nos dias atuais, muito diferente daquela de 10 anos atrás e será outra daqui a mais 10 anos. A mudança acontece em cada sala de aula, repartição pública, ambiente artístico, de lazer, esporte, organizações indígenas, grupos de mulheres, jovens. Todos estamos inseridos e temos o dever de refletir e contribuir para evitar que o conhecimento e a informação sejam concentrados ou monopolizados. Tudo o que pensamos e criamos está relacionado às informações às quais estamos expostos; diversificar e popularizar a produção e a distribuição do conhecimento é o caminho para apresentar ao mundo novos modelos econômicos e culturais, construindo uma base filosófica para a transformação prática que pode indicar novos rumos para a humanidade.

Observando o ciclo perverso de criação das identificações na pós-modernidade, cada vez menos territorializadas ou historicizadas, a cada dia mais próximas de rótulos de consumo de uma sociedade de massa, é possível entender que a produção de significados e de identidades atuam lado a lado como alicerces de uma sociedade de massa que está organizada pelos processos de consumo. A produção de significados tem conexão com o posicionamento dos sujeitos e é preciso ter essa compreensão para entender como a dominação e a desigualdade são legitimadas.

A identidade indígena consegue alinhar de forma diferenciada o “eu” e o “espaço”, transcendendo qualquer comparação com movimentos, seja de globalização ou de transformação das velhas estruturas nacionais que estão ruindo com a transnacionalização da vida

econômica e cultural. O “pensar” e “agir” localmente, sem fechar-se para o mundo, apoiado à vida na história das relações sociais e no conhecimento acumulado sobre o ambiente em que vivem apresenta aos indígenas uma forma de viver com melhores possibilidades para esses indivíduos.

No Brasil e no mundo, a autonomia comunicativa é um fator básico de empoderamento e tomada de consciência. Preocupados com isso, George Yúdice e Toby Miller cunharam uma nova expressão: “a nova divisão internacional do trabalho cultural” (YÚDICE e MILLER, 2002). Trata-se de uma analogia à clássica divisão internacional entre países fornecedores de matéria-prima e países industrializados. Para esses autores, a nova divisão se dá entre países com acesso tecnológico de ponta na produção cultural (principalmente audiovisual) e países com baixo desenvolvimento da indústria cultural, que produzem produtos pouco competitivos no cenário mundial.

O processo de convergência digital multimídia está sendo deixado prioritariamente na mão dos grandes conglomerados de comunicação. É o caso das emissoras de rádio e TV, que seguem modelos de concentração e massificação da produção. Hoje, diante dos fluxos da globalização, outros fluxos abrem caminhos para o fortalecimento de identificações de resistência ao movimento do capitalismo global. Pelos mais variados motivos, populações resistem alinhadas aos vínculos simbólicos da identidade indígena. É um contraponto às identidades fluidas, pois sua capacidade de prover sentido à vida dos indígenas é exponencialmente maior.

A lógica do capital é a história do Ocidente e a universalidade da narrativa é a mais poderosa arma do projeto neoliberal. Valorizar as narrativas locais é o melhor caminho para criar oposição à lógica consumista que cria expectativas que não podem ser contempladas, necessidades que não são compatíveis com a capacidade do planeta de prover esses recursos para a maior parte da população e vidas sem rumo, sujeitos deslocados e desajuste social. Por isso, os povos indígenas têm muito a contribuir não somente para a melhoria de vida de suas comunidades, mas também para uma forma de viver diferenciada que pode ser ponta de lança para uma verdadeira revolução na forma de agir e pensar de todos os habitantes do planeta.

## Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013*. Brasília: Casa Civil, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm). Acesso em: 29 set. 2016.

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

DUPRAT, Deborah. *Entrevista realizada em 29.11.2010*. Campo Grande: Ministério Público Federal; Procuradoria da República em Mato Grosso do Sul, 2010. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/CCR6/atuacao-do/mpf/encontros-1/xi-encontro/entrevista-dra-deborah-questao-indigena-e-presidio-federal-em-campo-grande>. Acesso: 29 set. 2016.

ENNE, Ana Lucia. Juventude como espírito do tempo, faixa etária e estilo de vida: processos constitutivos de uma categoria-chave da modernidade. *Comunicação, mídia e consumo*, São Paulo, v. 7, n. 20, p. 13-35, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2011.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la acción comunicativa – Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madri: Taurus, 1981-1987.

HARDT, Michel; NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. *Um grande cerco de paz*. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5-6, p. 5-14, maio-dez. 1997.

OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). *Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração das Nações Unidas sobre Direitos dos Povos Indígenas*. 13 set. 2007. Disponível em: <http://www.jovensindigenas.org.br/publicacoes/declaracao-das-nacoes-unidas-sobre-os-direitos-dos-povos-indigenas>. Acesso em: 29 set. 2016.

ORTIZ, Renato. *Universalismo e Diversidade*. São Paulo: Boitempo, 2015.

REJUIND. *Sobre*. 2014. Disponível em: [https://www.facebook.com/pg/rejundi/about/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/rejundi/about/?ref=page_internal). Acesso em: 20 out. 2014.

SAID, Edward. Permission to Narrate. *Journal of Palestine Studies*, v. 13, n. 3, p. 27-48, 1984.

YÚDICE, George; MILLER, Toby. *Cultural Policy*. Londres: SAGE Publications, 2002.

## **PARTE II**

# **UNIVERSIDADE, INTERCULTURALIDADE E JOVENS (ESTUDANTES) INDÍGENAS**

# Trayectorias escolares de migrantes indígenas en la Zona Metropolitana de Guadalajara, México: el recorrido hacia la universidad<sup>1</sup>

*Ivette Flores Laffont<sup>2</sup>*

En la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG), Jalisco, México, se asientan grupos de origen indígena provenientes de distintos estados del país. El principal motivo para migrar es la mejora de condiciones de vida y laborales que las que tienen en sus comunidades. Otra motivación para la movilidad es la posibilidad de escolarización, dado que consideran que en las zonas metropolitanas hay mayores ofertas educativas y de mejor calidad que las existentes en su lugar de origen.

El proceso de escolarización para los migrantes indígenas en las ciudades se desarrolla en términos de desigualdad respecto del resto de la sociedad. Las expectativas de los grupos indígenas sobre la escolarización varían de acuerdo con los intereses y experiencias de cada uno de ellos. En las escuelas de la ZMG se observa un incremento del alumnado indígena, incluso en los últimos años las diferencias en los niveles de escolarización entre indígenas y no indígenas han disminuido. Cada vez más jóvenes que viven en la ZMG se escolarizan alcanzando mayores niveles educativos.

Los indígenas que radican en la ZMG ven en la escolarización una vía para la adquisición de conocimientos y habilidades que facilitan

1 Este capítulo recupera información de la tesis doctoral titulada: ¿Por la estudiantanza todo se alcanza? Escolarización, trabajo y ciudadanía: trayectorias de migrantes indígenas en la Zona Metropolitana de Guadalajara. Guadalajara, México: Ciesas Occidente, 2015.

2 Licenciada en Letras Hispánicas por la Universidad de Guadalajara, Maestra en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social unidad Occidente (Ciesas-Occidente) y Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social por el Ciesas-Occidente. Sus principales líneas de investigación son: educación, diagnóstico escolar, migración, etnicidad, educación indígena y diagnóstico comunitario. e-mail: ivtlaffont@hotmail.com.

la inserción social y laboral y el ejercicio de sus derechos. Basándonos en la historia de discriminación y desigualdad de los indígenas en las ciudades, crece la posibilidad de que éstos encuentren mayores obstáculos aun cuando cuenten con la misma preparación que los no indígenas. Sin embargo, las expectativas de los indígenas siguen apostando a la escolarización, en su mayoría por obtener un título universitario; sin embargo, no todos logran cumplir con este objetivo. En este capítulo intento identificar cuáles son las condiciones que permiten o no el acceso de los jóvenes a la educación superior y aquellas características que se presentan en su trayecto universitario. Por lo anterior, es de interés identificar el contexto escolar y familiar, así como su influencia en el desempeño en la escuela y en la continuidad de los estudios de los indígenas en zonas urbanas.

Para explorar lo anterior, se dio seguimiento a trayectorias escolares de migrantes indígenas que han realizado sus estudios en los distintos niveles educativos (primaria, secundaria, preparatoria y nivel superior), que mostrarán los factores que influyen en su escolarización desde el componente étnico.<sup>3</sup> Estudiar los distintos niveles alcanzados fue con el propósito de identificar las condiciones de continuidad y deserción. Para este capítulo se privilegiaron los casos en que cursaron el nivel superior, tanto de carrera trunca como egresados, para intentar encontrar las condiciones que viven los migrantes en las universidades de la ciudad.

Se consideró importante analizar la escolaridad en diferentes generaciones familiares para explorar si hubo cambios a través del tiempo, observando las condiciones en que se da el proceso de inserción escolar; los conocimientos, valores y herramientas adquiridas en la familia, la escuela y en otros contextos. Principalmente, para indagar cómo influyó esto para insertarse en las universidades.

Cabe señalar que cada una de las trayectorias es particular y es influida por el contexto: familiar, de grupo, metas personales y experiencias. Aun así hay generalizaciones que pueden extraerse por condición étnica.

A continuación se muestran los datos generales de los protagonistas de las trayectorias escolares.

<sup>3</sup> Los informantes pertenecen a distintos grupos indígenas puesto que dentro de los propósitos de la investigación no se contemplaba identificar particularidades de los procesos de escolarización de un solo grupo étnico, sino mostrar condiciones de escolarización más generales que ampliaran la perspectiva de los indígenas hacia la escuela en la ZMG.

Cuadro 1. Datos generales de los informantes

<b>Nombre</b>	<b>Grupo étnico</b>	<b>Edad</b>	<b>Nivel de escolaridad alcanzado al momento de la investigación</b>
<i>Rebeca</i>	Otomí Santiago Mexquititlán, Qro.	30 años	5º semestre Licenciatura en Economía (carrera trunca)
<i>Constancia</i>	Triqui San Juan Copala, Oax.	30 años	Licenciada en Contaduría Pública
<i>Jorge</i>	Zoque Chiapas	22 años	5º semestre de Arquitectura
<i>Leopoldo</i>	Mixteco San Andrés Montaña, Oax.	30 años	Licenciado en Derecho
<i>Milena</i>	Quechua Imbabura, Ecuador	25 años	5º semestre de Licenciatura en Negocios Internacionales
<i>Isabel</i>	Mixteca San Andrés Montaña, Oax.	23 años	Licenciada en Psicología

Fuente: Elaboración propia.

Los datos estadísticos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi)<sup>4</sup> muestran un aumento en los niveles de escolarización en la ZMG y, de acuerdo con las observaciones, cada vez hay más jóvenes que ingresan a las universidades.<sup>5</sup>

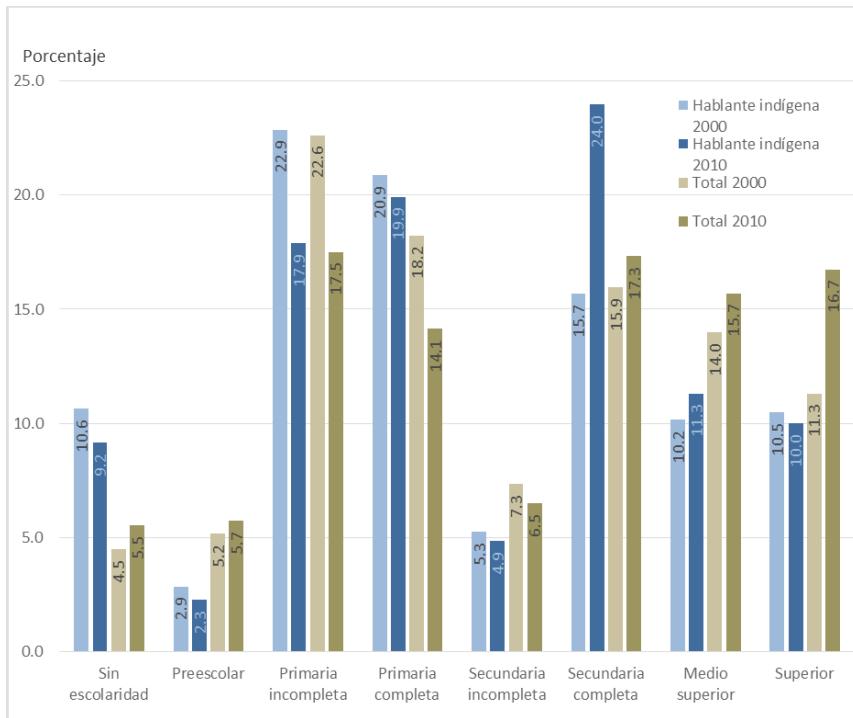
Debido a las condiciones de escolarización poco favorables para los indígenas enmarcadas por la discriminación, la segregación, las particularidades por su condición étnica, en investigaciones anteriores (MARTÍNEZ CASAS, 2007; ROJAS CORTÉS, 2006; FLORES LAFFONT, 2007) se señala que la presencia de niños indígenas en Guadalajara era menor respecto de la población total. Sin embargo, los datos recientes muestran que esta tendencia ha variado con una mayor presencia de alumnado indígena en las aulas de ZMG.

4 El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) es un organismo público autónomo responsable de normar y coordinar el Sistema Nacional de Información Estadística y Geográfica, así como de captar y difundir información de México en cuanto al territorio, los recursos, la población y economía, que permita dar conocer las características de nuestro país y ayudar a la toma de decisiones. Disponible en: [inegi.org.mx](http://inegi.org.mx).

5 Los datos estadísticos no muestran un cambio significativo en el nivel superior. Sin embargo, en las observaciones de los hogares se identificó un incremento de la población indígena a las universidades.

En los municipios de la ZMG la asistencia escolar de los indígenas es menor con respecto de la que presenta la población total. En cuanto a los niveles de escolaridad de la población hablante de lengua indígena, la información disponible muestra que han variado en los últimos años. En la gráfica siguiente se concentran los porcentajes de población total e indígena de los seis municipios de la ZMG en los distintos niveles de escolaridad. Estos datos nos permiten realizar un comparativo de las cifras entre los censos de población y vivienda de 2000 y 2010 para observar la evolución de este sector a lo largo de diez años.<sup>6</sup>

Gráfica 1. Comparativa de niveles de escolaridad de ZMG (2000-2010)



Fuente: Elaboración propia con datos del Inegi. Censos de población 2000 y 2010. Los datos de 2000 se refieren a población de 5 años y más; los de 2010 a población de 3 años y más.

<sup>6</sup> Cabe señalar que para el Inegi hablar la lengua indígena había sido el único criterio para clasificar a la población de origen étnico hasta el 2010, año en que se incluyó un componente de auto-adscripción en el censo de población. Así, el ejercicio comparativo sólo es posible a partir de las cifras de hablantes de alguna lengua, por lo que las cifras de población indígena expresada en los censos del Inegi pueden ser menores a la cantidad real. La auto adscripción étnica se incluyó sólo en el cuestionario ampliado bajo la pregunta: “De acuerdo con la cultura de (nombre), ¿ella (él) se considera indígena?” Consultar en: [http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/doc/cpv\\_2010\\_cuest\\_ampliado\\_d.pdf](http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/doc/cpv_2010_cuest_ampliado_d.pdf).

Los datos del Inegi del Censo Nacional de Población 2000 muestran un rezago de la población hablante de lengua indígena de la ZMG. Se puede decir que este sector poblacional cumplía con un nivel educativo básico.<sup>7</sup> Es notable que la proporción en el nivel medio superior sea un poco menor a la cifra que refiere a la población sin escolaridad. Lo mismo puede decirse del nivel superior. Así, para el año 2000 los niveles de escolaridad de la población de habla indígena en general son bajos, es decir, la mayor parte de la población de habla indígena tiene la primaria completa o menos. Estos datos revelan la baja eficiencia terminal de los indígenas.

Los datos de 2010 muestran que el porcentaje de la población de habla indígena sin escolarizar disminuyó del 2000 al 2010, lo que sugiere el incremento de los hablantes de lengua indígena en las aulas. En los siguientes niveles de escolaridad se puede observar que los porcentajes de la población de habla indígena se incrementaron, principalmente en secundaria.

En cuanto a indígenas en el nivel medio superior hay un aumento muy leve, de 1.1 puntos porcentuales, mientras que en el nivel superior se presenta un menor porcentaje de población de habla indígena con respecto del censo de 2000, a pesar del incremento en otros niveles. Esta tendencia es contraria a la de la población total, cuyo porcentaje que cursa o ya terminó un nivel superior ha aumentado de 2000 a 2010, mostrando que la población total se está preparando más. Lo anterior invita a reflexionar sobre los factores que influyen en esta disminución, habiendo menores oportunidades para cursar el nivel superior.

De cualquier modo, para 2010 la población de habla indígena que se escolariza se incrementa. Los porcentajes en los distintos niveles de escolaridad de la población de lengua indígena se han acercado o incluso superado a los del total de la población, principalmente en la primaria y secundaria completas. A pesar de que los porcentajes de la población de habla indígena sin escolaridad siguen por arriba de las cifras del total de la población y que el preescolar sigue siendo un nivel con porcentajes muy bajos de población indígena, los niveles subsecuentes muestran variaciones entre los datos de 2000 y 2010, mostrando un avance de los indígenas que se escolarizan.

---

7 En México la educación básica incluye los niveles de primaria (1º a 6º) y secundaria (1º a 3º).

Por otra parte, en los hogares visitados se confirma esta tendencia al aumento de niveles de escolaridad a través de las generaciones. En la búsqueda de los factores que influyen en los niveles de escolarización, pero a la vez una disminución en el nivel superior, los informantes muestran desde sus propias experiencias cuáles son esos elementos que se interrelacionan.

Debe señalarse que el ingreso de los indígenas a los niveles superiores trae consigo otras implicaciones, puesto que han transformado a las instituciones que pasan a recibir a una población relativamente homogénea a otra de estudiantes de distintos grupos sociales y culturales (ZAPATA, 2009).

Los resultados de la escolarización de los alumnos de origen indígena son diversos, desde los que desertan hasta los que logran profesionalizarse; en este camino sortean dificultades con la influencia del contexto y la visión familiar. Czarny (2006), con base en varias investigaciones<sup>8</sup> destaca que los maestros, alumnos, padres de familia y comunidad logran o no experiencias educativas exitosas. En los diferentes casos se ha identificado que no solo la alfabetización influye en el éxito escolar, sino que el manejo de parte de estos actores puede influir directamente en lograr los objetivos escolares.

### **El trayecto escolar**

Como ya se mencionó, la atención al alumnado indígena en escuelas de la ZMG se ha caracterizado por la falta de reconocimiento de este tipo de población escolar y la casi nula consideración a sus especificidades étnicas. No se cuenta con programas de atención dirigidos a indígenas en las escuelas. En el mejor de los casos se han intentado atender las necesidades de los alumnos indígenas por medio de estrategias propuestas por el mismo personal de las escuelas. En cuanto a las universidades, no existen proyectos de atención a la población escolar de origen étnico. En la ZMG no existen planteles de nivel superior que se inscriban dentro de la “educación superior intercultural”; los alumnos de origen indígena se integran a escuelas gener-

---

8 En el texto *Identidades culturales y étnicas de indígenas migrantes y procesos escolares* (2006) Czarny refiere que llega a estas reflexiones en base a las investigaciones de Mitchell (1994), Lipka y McCarty (1994), O'Cádiz (1994) y Delgado-Gaytán (1994).

les o “convencionales” (MATO, 2008) tanto públicas comoprivadas.<sup>9</sup> En algunas instituciones se cuenta con algún programa de apoyo, tal como sucede en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (Iteso), en el que los estudiantes de origen indígena pertenecen a un grupo denominado “Universidad Solidaria” cuyo objetivo es brindar acompañamiento de jóvenes indígenas y no indígenas de bajos recursos durante su desarrollo escolar. Esta misma institución cuenta con un Programa de Atención de Regularización para el Aprendizaje del Inglés (Paei), reconociendo el rezago de la población indígena en el aprendizaje de esta lengua; sin embargo esto no ha sido suficiente para disminuir las desigualdades en el proceso de escolarización y consideración de sus especificidades (CEJA, 2014). En la Universidad de Guadalajara, existe la Unidad de Apoyo a Comunidades Indígenas (Uaci) que cuenta con distintos programas y proyectos de impacto social y de formación educativa para los pueblos indígenas. Entre sus funciones se encuentran: proponer políticas y prioridades para la formulación y ejecución de programas en apoyo a las comunidades indígenas; promover, en las dependencias de la Red Universitaria, proyectos, programas, políticas y acciones de apoyo a las comunidades indígenas, para el desarrollo social; y coordinar los programas generales de apoyo a las comunidades indígenas en el Estado de Jalisco.<sup>10</sup> Sin embargo, todavía existen muchas demandas por parte de los estudiantes indígenas de esta institución para lograr una educación equitativa.

Empero, los esfuerzos han sido escasos y desde los testimonios se expresan las necesidades de reconocimiento y atención, académicas y culturales, de los alumnos de origen indígena en el nivel superior.<sup>11</sup>

Así, se ha identificado que el contexto escolar es determinante para la continuidad o deserción de los indígenas en las escuelas de

---

9 En este trabajo no se intenta hacer un análisis de las instituciones que atienden a alumnado indígena, sino identificar, a través de las experiencias y testimonios, condiciones a las que se enfrentan al cursar la universidad.

10 Consultar: <http://uaci.udg.mx/funciones>.

11 El proyecto Jóvenes Indígenas Universitarios (JIU) que se trabaja desde el Centro de Investigación y Formación Social (CIFS) del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (Iteso), integrado por jóvenes indígenas universitarios, se ha dado a la tarea de identificar la población estudiantil indígena universitaria y los centros educativos que cuentan con este tipo de población, indagando acerca de las experiencias de este tipo de alumnado así como las diferentes modalidades de atención o apoyo proporcionados en algunos de ellos (informe en construcción).

la ciudad. A pesar de su aumento en las escuelas de Guadalajara, las condiciones de identificación y atención no han sido las indicadas, y los indígenas siguen identificando obstáculos. A partir de las observaciones en los planteles, en los hogares, y de la recopilación de experiencias de los informantes, se identificaron los siguientes aspectos que influyen en el desarrollo escolar de los migrantes indígenas en Guadalajara en los distintos niveles de escolaridad.

#### *Un modelo homogeneizante persistente*

Frecuentemente, las vivencias de migrantes indígenas en su paso por las escuelas dan cuenta de una incompatibilidad de la percepción indígena respecto de la escuela y de las dinámicas en los planteles. El sistema escolar está restringido a los procesos ya establecidos que les impiden ser poco flexibles respecto de las diferencias culturales. En algunos casos, la falta de conocimiento de los trámites administrativos ha sido una limitante.

A pesar del incremento de población indígena en las aulas de la ZMG, no hay una atención diferenciada. Aun cuando hay una identificación de este tipo de alumnado, persiste una idea de integrar a esta población escolar a los procesos citadinos –como el conocimiento del español– para intentar desaparecer las diferencias, lo cual ha contribuido a diluir la identidad étnica en las escuelas.

El proceso de evaluación para ingresar al nivel medio superior o superior también es homogéneo y no se consideran las condiciones de la población indígena, lo cual disminuye sus oportunidades de ingresar a las escuelas, junto con la desventaja académica de la que hablaré más adelante.

#### *Desconocimiento de particularidades culturales*

La ignorancia respecto de la diversidad cultural y sus particularidades frecuentemente recae en el desempeño escolar. El todavía escaso reconocimiento de la presencia indígena en las aulas y la insistencia en la integración de este tipo de población tienen como consecuencia la ausencia de una atención diferenciada a los alumnos indígenas. Algunos testimonios dan muestra de mayor ignorancia respecto a las particularidades indígenas, lo que dificulta que sean consideradas para un mejor desempeño, principalmente la lengua, la organización familiar y las situaciones precarias en las que generalmente se encuentra la población de origen indígena en la ZMG. En cierta medida, el sistema sigue siendo responsable por la poca visibiliza-

ción que se le ha dado a la diversidad cultural, por la promoción que ha hecho de ella como un patrimonio lingüístico y cultural, y por la visión de los grupos étnicos como los “otros”. Esta visión evoca a los grupos indígenas como pertenecientes a tierras lejanas y con costumbres y valores distintos que se han disuelto en el contacto con el contexto citadino, lo que contribuye a pasar por alto la necesidad de atención. No se trata de proponer un “apartheid escolar” sino de implementar políticas de atención especial.

#### *Desigualdad de aprendizajes*

La falta de atención por parte de las políticas educativas ha perpetuado la desigualdad de aprendizajes que, a decir de los informantes, obedece principalmente al desconocimiento del español. Las consecuencias de estas brechas se han manifestado en el ingreso a niveles como el bachillerato o la facultad. Se mencionaron casos en los que realizaron varios intentos para ingresar a la universidad pero fueron rechazados.

Por otra parte, hay otras estrategias que han tomado para cursar la universidad, como solicitar ingreso a carreras que tienen menos demanda. Rebeca se interesaba en estudiar Contaduría Pública, al no alcanzar el puntaje, decidió ingresar a Economía, en la que se solicitaba un puntaje mucho menor.

La desigualdad de aprendizajes también se refleja en la menor capacitación y conocimientos para la continuidad de los estudios o en el ámbito laboral. Esto marca diferencias que limitan a los indígenas a cumplir con las expectativas de la escolarización.

A ellas se añade la dificultad de superar la discriminación que afecta su identidad y que no les ayuda con la continuidad de los estudios y con el desarrollo pleno de oportunidades laborales o en el ámbito formal y, por ende, limita el ejercicio pleno de sus derechos.

#### *Discordancias con las prácticas escolares*

Existe una incompatibilidad entre las prácticas de los planteles escolares de la ciudad y la dinámica particular de las familias indígenas. El personal docente lo atribuye a la visión de las familias indígenas respecto de la importancia que se le da a la escolarización. Desde su punto de vista, las familias indígenas dan menor relevancia a los estudios, aludiendo de nuevo a las necesidades económicas, pero también a la concepción de la escuela y de su utilidad.

Por lo tanto suelen ser padres menos involucrados en las actividades escolares y tampoco dan la importancia suficiente a las reglas o al sistema establecido por la escuela. Frecuentemente, las vivencias de migrantes indígenas en su paso por las escuelas dan cuenta de una incompatibilidad de la percepción indígena respecto de la escuela y las dinámicas de los planteles. Los profesores señalan la poca importancia que dan a las tareas que deben realizar en casa. A esto se añade que a los padres con bajo nivel de escolaridad y poco conocimiento del español no les es posible ayudar a sus hijos en las actividades extraescolares. Las inasistencias son quejas constantes respecto de los alumnos indígenas, ya sea por viajes a la comunidad u organización laboral. Un factor importante es el desconocimiento de las prácticas escolares: migrar a una ciudad con una dinámica muy diferente a la de la comunidad les enfrenta a situaciones desconocidas, por lo que ciertos trámites que son requeridos no son cumplidos y esto dificulta su paso por la escuela.

#### *Características de los planteles*

De acuerdo con la historias narradas por los informantes, un elemento crucial en el camino escolar es el tipo de plantel en el que se insertan. En un plantel en el que disminuyen las situaciones de desigualdad, las oportunidades son mayores. La percepción sobre el alumnado indígena que se tenga en cada plantel influirá en el desarrollo escolar; incluso algunos mencionan las motivaciones de los profesores. Para quienes han cursado el nivel superior han reconocido que el tipo de escuela en el que lo hicieron ha influido, además del desempeño escolar, en las redes que forman con sus compañeros y maestros, las cuales proveerán otro tipo de habilidades.

#### *Altos costos económicos para escolarizarse*

Por otra parte, los testimonios han manifestado que los recursos económicos son indispensables para la continuidad de los estudios. Si bien la familia tiene un gran peso para la permanencia de los indígenas en las escuelas, la ayuda económica desde el sistema escolar es fundamental. Los alumnos indígenas, además de enfrentarse a diferencias culturales en su ingreso a la universidad, si provienen de zonas de escasos recursos, es probable que ingresen a este nivel escolar con desventajas académicas, porque probablemente asistieron a planteles escolares en los que no fueron formados para enfrentar la educación superior (ZAPATA, 2009). En algunas de las universidades como

el Iteso y la UDG se proporcionan apoyos económicos o ayudas para la obtención de un recurso; también son beneficiados por becas del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (Pronabes), Becas Indígenas, entre otros. Empero, los recursos no son suficientes y a menudo los requisitos para obtener un apoyo son complicados y no permite el acceso a todos. La condición laboral también influye en el tiempo que tengan para dedicarle a los estudios. Aunque en los casos más exitosos, como los que aquí se presentan, las condiciones de precariedad se han superado para dar continuidad a los estudios.

#### *El entorno familiar*

La familia es un factor fundamental en el desarrollo de las trayectorias escolares; la visión sobre la escolarización y la organización familiar se refleja en el recorrido escolar de los migrantes. Para esta investigación, además de la familia nuclear, se consideró a la familia extensa que incluye hermanos, tíos, padres y abuelos. Encontramos que las trayectorias escolares de los migrantes indígenas son condicionadas en gran parte por la dinámica familiar.

En las trayectorias seguidas, la perspectiva de los hogares respecto de la escolarización y la organización tanto familiar como del grupo étnico han influido en el desempeño escolar. La visión respecto de las necesidades y usos de los conocimientos que provee la escuela, así como la dinámica laboral y económica de la familia, van configurando los caminos escolares.

#### *Expectativas*

En los hogares abordados en esta investigación, creen que la familia debe superarse, por eso impulsan a los hijos a prepararse y obtener las herramientas para comunicarse con los ciudadanos, “porque en el pueblo es muy difícil encontrar un trabajo”. Constancia recuerda que su mamá le decía “ve a la escuela para que no te pase como a mí”. Ha insistido en la necesidad de escolarizarse para al menos tener un oficio, “algo distinto de la venta ambulante”. Los testimonios muestran expectativas sobre la escolarización. Las motivaciones para la escolarización también varían entre familias: algunas mencionan la importancia de la certificación para tener mayor oportunidad laboral. También se ha señalado la escuela como un espacio para obtener herramientas para el trabajo y, para otros, obtener un grado académico también proporciona prestigio. Aunque la escolarización no siempre asegura la mejora de condiciones laborales, en gran medida

es esta creencia la que motiva a las familias a procurar la continuidad de los migrantes indígenas en las escuelas y que se valore la utilidad de esta sobre otras actividades.

#### *Organización familiar y laboral*

Existen ciertas dinámicas, tanto al interior de los grupos como en el de las familias, que influyen en las trayectorias escolares. Como se mencionó, aunque en las familias se propague el discurso de la necesidad educativa, la escolarización no siempre es prioridad. Las prácticas tradicionalmente adquiridas siguen prevaleciendo, poniendo por delante otras prioridades características de su grupo o de la familia. No se pretende hablar de las particularidades organizacionales de las familias indígenas como una generalidad de la población indígena en la ZMG. Sin embargo, los hogares observados muestran tendencias de comportamientos que se relacionan con el origen étnico. Es importante señalar que hay investigaciones que muestran la importancia de las formas de organización familiar o comunal y la influencia de éstas en un contexto migratorio.

En estas historias se observa que la organización familiar de los grupos indígenas a los que pertenecen los informantes clave comparten tres aspectos que se manifiestan constantemente: la unión marital temprana, las actividades atribuidas por género y edad, y la organización económica y laboral. En los casos aquí seguidos observamos que en varias familias se han llevado a cabo matrimonios a edad temprana, lo que a veces es un factor que influye en la interrupción de los estudios. Tanto en los hombres como en las mujeres, el incorporarse a dinámicas de matrimonio o crianza les llama a otros deberes como el trabajo o el cuidado de los hijos. Esto se incrementa si el grupo atribuye roles tanto por edad como por género y prácticas culturales: los roles que se atribuyen a los hombres como proveedores y a las mujeres como cuidadoras del hogar.

En cuanto a la organización laboral característica de los indígenas en la ciudad, se da prioridad al trabajo y al ingreso económico que representa, lo que es un factor para la interrupción de los estudios o la disminución de tiempo que se les puede dedicar.

#### *Recursos económicos para la escolarización*

Por otra parte, a pesar de las precariedades que manifiestan, la situación económica de algunas familias en la ZMG parece ser mejor que en generaciones anteriores. Esto contribuye con una mayor posibi-

lidad de escolarizarse. Generalmente los recorridos escolares llegan hasta donde la familia puede apoyar económicamente, de lo contrario, se buscan otros medios para la obtención de recursos, como las becas. Dado que no todos tienen acceso a las becas o apoyos y a menudo éstos no son suficientes, el apoyo económico de la familia es fundamental, incluso cuando trabajan para pagar el costo de sus estudios. Jorge, Isabel y Leopoldo obtuvieron una beca pero siguieron trabajando para costear los otros gastos que se generaron para escolarizarse y para su manutención, e incluso para apoyar a sus familias.

Ante esta circunstancia, como muchos otros estudiantes, se ven en la necesidad de compaginar el trabajo y la universidad, lo que resulta muy difícil y a menudo se refleja en el desempeño académico. Las mismas condiciones precarias de las comunidades indígenas evitan que se dediquen exclusivamente a la escuela, además de los horarios de las instituciones educativas.

#### *Apoyo familiar*

Observado desde las conversaciones, el apoyo familiar es fundamental para alcanzar un nivel superior. La facilidad de condiciones que proporcione la familia definirá en gran medida la continuidad de los estudios, no sólo en el apoyo económico, sino también en impulsar el desempeño escolar. Lo anterior, de acuerdo a los casos seguidos, dependería de dos aspectos: las expectativas familiares respecto a la importancia de la escolarización y las ventajas de una trayectoria escolar más larga; un segundo punto se centra en la apertura y disposición a adaptarse a ciertas dinámicas escolares que no coinciden o no se adecuan a las particularidades culturales.

Aunado al alto costo de la escolaridad, conforme va pasando el curso de las trayectorias, los padres se conforman con cumplir con ciertos niveles educativos. En ocasiones, ellos aprecian poco provecho de los hijos en la escuela, optando por utilizar los recursos destinados a la escolarización para cubrir otras necesidades.

Así observamos que lo que sucede al interior de grupos como la familia va marcando las trayectorias. Éstos son factores que se interrelacionan y, aunque las historias son individuales, las experiencias de familia y de grupo dejan ver estas tendencias que caracterizan a los grupos indígenas y que influyen en la continuidad o deserción de los jóvenes, por lo que en las familias en las que se fomentan de mayor manera estas dinámicas, es más difícil que los niveles de escolarización aumenten y que la llegada al nivel superior se dificulte.

Otros factores no tan mencionados, pero significativos en las historias y que explican de cierta manera las trayectorias tan dispares entre hermanos, son el interés, la persistencia y la motivación individual que han ayudado a superar los obstáculos para dar continuidad a sus trayectorias. Curiosamente, la mayoría de los casos aquí presentados se han caracterizado por el empeño personal que les permitió dar continuidad a los estudios.

En estas historias, además de caracterizarse por el deseo y el empeño personal, destacan el apoyo y acompañamiento de las familias como aspectos fundamentales. En mayor o menor medida, y aunque con distintas expectativas sobre la escolaridad, en la mayoría de los hogares se procuró proporcionar condiciones para que los hijos llegaran a la universidad.

#### *Las vicisitudes de la universidad*

El seguimiento de las trayectorias dejó ver una multiplicidad de factores que influye en el recorrido escolar. En cada historia, uno u otro factor puede ser determinante, pero generalmente estos se conjugan y definen el camino escolar. Las condiciones de escolarización, la familia, el grupo, las expectativas personales, etc., pueden presentarse como un obstáculo, pero en algunas trayectorias han sido las propicias para dar continuidad a los estudios.

Si bien algunas de estas situaciones no son exclusivas de los grupos indígenas, la escolarización de los migrantes de estas comunidades se enfrentan a dinámicas particulares por su condición étnica. Estos elementos se encuentran interrelacionados y tienen un impacto particular en un contexto citadino.

De acuerdo con los testimonios y la particularidad de cada historia, las situaciones de discriminación y desempeño escolar varían. También depende mucho de la confianza que cada joven tenga en sí mismo o de la aceptación de pertenencia a un grupo étnico. También hay una variación en las experiencias de acuerdo al nivel de escolarización.<sup>12</sup> Lo anterior se manifestó en los casos aquí expuestos, señalando la variación de exigencias académicas, siendo caracterizados como complicados los procesos de alfabetización y las primeras incursiones a la universidad. Por otra parte, señalan que conforme

---

12 Miembros pertenecientes al proyecto JIU señalan que a partir de la recolección de datos obtenidos en diversos foros de jóvenes universitarios indígenas en la ZMG, se manifiesta que la vivencia escolar varía de acuerdo con los distintos niveles de escolarización.

van avanzando en grados escolares hay una menor visibilización y señalamiento del alumnado indígena y, por lo tanto, perciben una disminución de la discriminación. Así, se considera muy importante la visión de la comunidad escolar respecto de los indígenas en sus escuelas sin importar el nivel educativo.

La universidad como un espacio de socialización, aprendizaje y reflexión

Si bien la escuela en las ciudades no es, desde el punto de vista de los indígenas, la principal vía para darse cuenta de los derechos, ven ella un escenario propicio para entender la dinámica citadina y, a la vez, para comprender mejor la situación de las comunidades indígenas en este contexto.

Ingresar a la universidad implica enfrentarse a unas prácticas y dinámicas distintas. Además de las limitaciones académicas y económicas, se debe considerar que los indígenas se integran a un espacio en el cual la capacidad para relacionarse es determinante y puede que sea una desventaja para ellos con aquellos estudiantes que están más relacionados con la educación superior así como con las redes sociales (ZAPATA, 2009).

Por otro lado, principalmente los migrantes con mayor grado de escolarización han reconocido que la escuela ha sido un espacio de socialización, experiencia y aprendizaje que les ha proporcionado herramientas para entender mejor el contexto de las comunidades indígenas y para reflexionar sobre los derechos y las vías de acción para disminuir las desigualdades en la ciudad.

Isabel dice cómo la universidad ha sido el espacio en el que se ha percatado de la situación de los indígenas, no sólo desde la experiencia de su grupo sino también al conocer a otros indígenas a quienes no hubiera conocido de no haber entrado a la universidad. Ese contacto con otros indígenas ha marcado su interés en la continuidad de los estudios y en los proyectos de investigación en los que se ha insertado.

Es decir que desde las experiencias personales y los hogares se reconoce el cumplimiento parcial de la escolarización, pero continúa siendo la vía privilegiada para la adquisición de conocimientos, al ver que los más escolarizados han auxiliado con sus conocimientos a sus comunidades.

Los indígenas han identificado que su paso por la universidad ha contribuido a la adquisición de conocimientos pero también ha sido un espacio que les ha permitido socializar, relacionarse con distintos

tipos de personas y conocer contextos distintos. En muchos casos, esto ha sido un punto importante para interactuar con mayor facilidad con la población no indígena e incluso para obtener mayores oportunidades laborales.

Se ha observado que los casos en que los sujetos se han insertado “exitosamente”, se han valido de redes de apoyo que les han facilitado el acceso a trabajos más estables en los que pueden ejercer su profesión. Milena está a cargo de una de las tiendas de su padre. Las relaciones que éste ha sabido mantener con las autoridades y del centro turístico en el que se ha establecido (Tlaquepaque, Jalisco), les ha permitido consolidar el negocio.

Tal como lo ha aceptado Leopoldo, además de su nivel de escolaridad, lo que en realidad le ha abierto las puertas es la institución en la que ha cursado sus estudios. Incluso su primer trabajo lo obtuvo con uno de los profesores de la escuela y le ha proporcionado un espacio para atender a sus clientes. De otra manera él no tendría forma de litigar. Desde la experiencia de Leopoldo, el tipo de redes en que se insertan los indígenas influye en la oportunidad de un trabajo más estable, a diferencia de los no indígenas, confirmando la reproducción de las desigualdades escolares en el ámbito laboral y continuando con el patrón de subordinación.

Isabel, vincula su involucramiento en los proyectos de investigación con su participación en el grupo de indígenas con los que compartió experiencias en la universidad. La conformación de grupos de discusión y de diseño de actividades para los indígenas en la ciudad fue un camino de contacto con otros compañeros indígenas que la relacionaron con los grupos con los que ahora se desempeña laboralmente.

## **Conclusiones**

El seguimiento de trayectorias de migrantes indígenas en la ZMG nos permitió ver las condiciones y vicisitudes que enfrentan los alumnos de este origen para el ingreso y permanencia en las universidades, así como lo que ha representado para ellos cursar el nivel superior.

Hay aspectos que resaltan y confluyen en el desarrollo del camino escolar de indígenas en la ZMG: la experiencia migratoria, la organización familiar, las condiciones, impactos y logros de la escolarización para el cumplimiento de sus objetivos. Si bien no son factores exclusivos de los jóvenes indígenas, hay particularidades que por su

condición étnica generalmente generan situaciones de desventaja. Es importante resaltar que estos elementos se interrelacionan y tienen un mayor o menor peso en el desarrollo de cada una de las trayectorias. Para el caso de los universitarios cuyas historias fueron aquí presentadas, observamos que sus trayectorias se vieron influidas por diversos factores y sortearon distintos obstáculos para alcanzar el nivel superior.

Las condiciones de escolarización en la ZMG se insertan dentro de un marco de desigualdad en el que no se contemplan las especificidades culturales. Hay un sistema homogéneo que desemboca en brechas de aprendizaje que limitan el desempeño escolar y el acceso al nivel medio superior y superior.

Si bien se han comentado las condiciones adversas en las que se insertan los alumnos indígenas, en algunos casos se observa que conforme aumentan los niveles de escolarización las quejas de discriminación disminuyen. Los casos aquí narrados se han caracterizado por un esfuerzo para obtener habilidades que les permitan desempeñarse de la mejor manera. Sin embargo, hay condiciones tanto académicas como culturales que hace falta atender desde los planteles; es importante señalar que en algunos casos todavía hay desventajas de índole académico, como pueden ser problemas de redacción que vienen arrastrando o formas de conocimientos que son distintos entre su cultura y la mestiza.

En este trabajo se han tratado de recuperar las experiencias que muestren tanto las condiciones de la escolarización como las que se dan fuera de las aulas, como el ámbito familiar o de grupo, pero tal como lo menciona Czarny (2010), hay una necesidad de explorar acerca de los procesos escolares de la población indígena en escuelas de nivel superior “convencionales” y la manera en que se desenvuelven y las condiciones con las que se encuentran.

En las trayectorias se observó que un factor determinante en el desarrollo escolar es la dinámica familiar; la visión, experiencias y expectativas de cada una de éstas respecto de la escolarización influyeron en las historias escolares. Un elemento fundamental es la posibilidad de la familia para proporcionar los recursos adecuados y el apoyo para alcanzar mayores niveles de escolarización.

Lo anterior muestra que para lograr que los indígenas en la ZMG ingresen al nivel superior, se deben conjugar ciertos factores que faciliten la permanencia en las aulas. Si bien los aspectos anteriormente descritos están presentes en la vida escolar de cualquier estudiante,

aquí se muestran los que surgieron en las entrevistas y observaciones y que se relacionaban directamente con su condición étnica. Por supuesto, estos elementos se enmarcan en las circunstancias particulares de las familias indígenas en un contexto migratorio en la ZMG.

## Referencias

- CEJA, Brenda. *Educación e identidad de los jóvenes de origen indígena miembros de la asamblea del proyecto Universidad solidaria del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente en el periodo 2006-2013*. Tesis (maestría en Estudios sobre la Región). Guadalajara, México: El Colegio de Jalisco, 2014.
- CZARNY, Gabriela. Identidades culturales y étnicas de indígenas migrantes y procesos escolares. In: BERTELY, María (Coord.). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: Ciesas, 2006. p. 239-259.
- \_\_\_\_\_. Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista ISSES*, México, n. 7, p. 39-59, 2010.
- FLORES LAFFONT, Ivette. *Leo, comprendo y no existo. Niños indígenas en una escuela urbana de Guadalajara*. Tesis (maestría en Antropología Social). Guadalajara, México: Ciesas Occidente, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Por la estudiantanza todo se alcanza? Escolarizacion, trabajo y ciudadanía: trayectorias de migrantes indigenas en la Zona Metropolitana de Guadalajara*. Guadalajara, Mexico: Ciesas Occidente, 2015.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA. *Censo general de población 2000*. Aguascalientes, México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Censo general de población 2010*. Aguascalientes, México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2010.
- MARTÍNEZ CASAS, Regina. *Vivir invisibles. La resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara*. México: Publicaciones de la Casa Chata; Ciesas, 2007.
- MATO, Daniel. Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Iesalc-Unesco, 2008. p. 21-82.
- ROJAS CORTÉS, Angélica. *Entre la banca, la casa y la banqueta. Socialización y matemáticas entre los niños otomíes que viven en la ZMG*. Tesis (doctorado en Ciencias Sociales). Guadalajara, México: Ciesas Occidente, 2006.
- ZAPATA, Claudia. Indígenas y educación superior en América Latina: Los casos de Ecuador, Bolivia y Chile. *Revista ISSES*, Santiago de Chile, n. 5, p. 71-97, 2009.

# Construindo-se universitário(a): uma análise das redes de significação no acesso ao ensino superior por jovens Pataxó<sup>1</sup>

*Paulo de Tássio Borges da Silva<sup>2</sup>*

Para a identificação, a identidade nunca é um a priori, nem um produto acabado; ela é apenas e sempre o processo problemático de acesso a uma imagem da totalidade (Bhabha, 2013, p. 94).

## Considerações iniciais

Uma das pautas contemporâneas do movimento indígena tem sido o acesso ao ensino superior. No estado da Bahia, o acesso tem se dado a partir da política afirmativa das cotas nas universidades estaduais e federais, nos cursos de licenciaturas interculturais, pela entrada em instituições particulares em nível presencial e na modalidade de educação a distância (EaD). No Brasil, a intensificação do debate sobre as políticas de ações afirmativas veio com o Projeto de Lei (PL) nº 7.200/2006, documento da então chamada “reforma universitária” do governo Lula.<sup>3</sup> Tal legislação dispõe, em seu artigo 45, que “as instituições federais de Ensino Superior deverão formular e

1 Foi convencionado pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), desde 1953, que a primeira letra da grafia dos nomes tribais e/ou grupos étnicos deve ser escrita com letra maiúscula, tanto para registrar os substantivos quanto o adjetivo gentílico, e mesmo quando contextualizados no plural, neste caso, substantivos e adjetivos não flexionam, dispensando o emprego do “s”.

2 Doutorando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação – Proped/Uerj. E-mail: paulodetassiosilva@yahoo.com.br.

3 Antes do PL 7.200/2006, algumas universidades estaduais, como a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj), a Universidade Estadual do Norte Fluminense (Uenf), a Universidade do Estado da Bahia (Uneb), as estaduais do Paraná e a Universidade de Brasília (UnB), já tinham implantado a política de cotas, conforme veremos adiante no texto.

implantar, na forma estabelecida em seu plano de desenvolvimento institucional, medidas de democratização do acesso, inclusive programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social". E no artigo 46, inciso I, a seguinte prescrição: "Os programas de ação afirmativa e inclusão social deverão considerar a promoção das condições acadêmicas de estudantes egressos do ensino médio público, especialmente afrodescendentes e indígenas". Com a Lei de Cotas nº 12.711/2012, regulamentada pela presidente Dilma Rousseff no dia 11 de outubro de 2012, as universidades públicas federais e os institutos técnicos federais tiveram que reservar, no mínimo, 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas, com distribuição proporcional das vagas entre negros, pardos e indígenas.

Nessa perspectiva de diálogo, a discussão tem como referência teórica o aporte pós-estrutural, fundamentada pelas reflexões do antropólogo indiano Ajun Appadurai (2004) no campo das paisagens. O texto objetiva uma reflexão sobre como os/as jovens Pataxó têm se construído universitários/as e como eles/as se relacionam com as diferentes redes de significação que perpassam o acesso pela via identitária. Nessa esteira, cabe analisar ainda as rasuras e as fronteiras ideológicas identitárias nas quais têm sido construídas as políticas indigenistas.

No que concerne à discussão sobre a categoria juventude, é importante frisar que não se comprehende esta num fechamento em torno de uma fase da vida ou em conjunto de experiências culturais e estéticas atribuídas a uma distinção geracional. Juventude é entendida aqui como um discurso enunciado numa rede de paisagens, sendo esta pensada como uma categoria imaginada. Sobre essa teorização, Appadurai (2004, p. 48-49) coloca que

a imaginação tornou-se um campo organizado de práticas sociais, uma maneira de trabalhar (tanto no sentido do labor como no de prática culturalmente organizada) e uma forma de negociação entre redes de ação (indivíduos) e campos de possibilidade globalmente definidos.

O itinerário do texto segue com uma reflexão sobre os preenchimentos e os efeitos dos discursos construídos em torno da identidade Pataxó, seus fluxos e escapes, seguido de uma discussão sobre as formas de acesso ao ensino superior pelos/as jovens Pataxó, termi-

nando com uma análise de como esses/as jovens se constroem universitários/as.

## 1. Os Pataxó: fluxos e cortes identitários

O sujeito é apreensível somente na passagem entre contar/contado, entre “aqui” e “algum outro lugar”, e nessa cena dupla a própria condição do saber cultural é a alienação do sujeito (BHABHA, 2013, p. 243).

Para falar sobre o povo Pataxó, operarei com Appadurai (2004) a partir do seu conceito de mediapaisagens. Para o autor, as mediapaisagens são responsáveis pela tecelagem de composição do simulacro da discursividade em diferentes tipos de linguagens:

[...] tendem a ser explicações centradas na imagem, com base narrativa de pedaços da realidade, e o que oferecem aos que vivem e as transformam é uma série de elementos (como personagens, enredos e formas textuais) a partir dos quais podem formar vidas imaginadas, as deles próprios e as daqueles que vivem outros lugares (APPADURAI, 2004, p. 54).

Dessa forma, tratando aqui o povo Pataxó como uma comunidade imaginada, as fixações dadas ao que se é Pataxó nada mais são do que tentativas discursivas de normalização do indeterminado das misturas dos fluxos culturais desse grupo.

Para a linguística e a antropologia, o povo Pataxó pertence ao tronco linguístico Macro-jê e à grande família maxakali, sendo distribuído em 40 aldeias nos estados da Bahia (33), Minas Gerais (6) e Rio de Janeiro (1).<sup>4</sup> Os Pataxó são índios sul-americanos, brasileiros, conhecidos como Pataxó meridionais, diferindo-se dos Pataxó setentrionais, ou Pataxó hã hã hâ, também pertencentes ao tronco linguístico Macro-jê e à família Maxakali.

Na historiografia indígena brasileira, o primeiro relato acerca dos Pataxó é do século XVI. O relato ocorre em 1577, com a entrada de Salvador Correia de Sá, ao encontrar populações aimoré nas imediações do rio Doce e outras nações que cita como “Patachos”, “Tapuias”,

4 A aldeia está localizada no município de Angra dos Reis – RJ, com aproximadamente 20 famílias oriundas do sul da Bahia, tendo o grupo se autodenominado Pataxó Jaguaretê.

“Apuris” e “Puris” (EMMERICH e MONSERRAT, 1975, p. 5). Outro relato é do engenheiro civil Wilhem C. Feldner, em 1813, ao encontrar, na Vila do Prado, capitania de Porto Seguro, um grupo de Maxacali, de quem consegue obter dados quanto aos ritos de enterramento e maneiras de viver. Em 1816, o príncipe Maximiliam de Wied encontra os pataxó, já mantendo alianças com os maxacali. Eis alguns relatos etnográficos apresentados pelo viajante:

No aspecto externo, os Patachós assemelham-se aos Puris e aos Machacaris, com a diferença de que são mais altos que os primeiros; como os últimos, não desfiguram rostos, usando os cabelos naturalmente soltos, apenas cortados no pescoço e na testa, embora alguns rapem toda a cabeça e deixem um pequeno tufo adiante e outro atrás. Há os que furam o lábio inferior e a orelha, metendo um pequeno pedaço de bambu na abertura (WIED, 1989, p. 214).

Além dos aspectos físicos relatados por Wied (1989), é descrita uma cena de negociação entre os Pataxó e os moradores da Vila do Prado em 1810, sendo possível observar, desde essa data, o escambo Pataxó com os colonos.

Eram tribos Patachós, da qual eu não tinha visto nenhuma até então, e haviam chegado poucos dias antes das florestas, para as plantações. Entraram na vila completamente nus, sopesando armas, e foram imediatamente envolvidos por um magote de gente, traziam para vender grandes bolas de ceras, tendo nós conseguido uma porção de arcos e flechas em troca de lenços vermelhos (WIED, 1989, p. 214).

Para o que vem se denominando de etno-história dos Pataxó, segue parte dela contada a partir do mito da criação do seu povo, *Txopai e Itôhã* (VALLE, 2000).

Antigamente, na terra, só existiam bichos e passarinhos, macacos, caititu, veado, tamanduá, anta, onça, capivara, cutia, tatu, sarigue, teiú, cachichó, cágado, quati, mutum, tururim, jacu, papagaio, aracuã, macuco, gavião, mãe-da-lua e muitos outros passarinhos. Naquele tempo, tudo era alegria. Os bichos e passarinhos viviam numa grande união. Cada raça de bicho e passarinho era diferente, tinha seu próprio jeito de viver a vida.

Um dia, no azul do céu, formou-se uma grande nuvem branca, que logo se transformou em chuva e caiu sobre a terra. A chuva estava terminando e o último pingo de água que caiu se transformou em um índio. O índio pisou na terra, começou a olhar a floresta, os pássaros que passavam voando, a água que caminhava com serenidade, os animais que andavam livremente e ficou fascinado com a beleza que estava vendo ao seu redor. Ele trouxe consigo muitas sabedorias sobre a terra. Conhecia a época boa de plantar, de pescar, de caçar, e as ervas boas para fazer remédios e seus rituais. Depois de sua chegada na terra, passou a caçar, plantar, pescar e cuidar da natureza. A vida do índio era muito divertida e saudável. Ele adorava olhar o entardecer, as noites de lua e o amanhecer.

Durante o dia, o sol iluminava seu caminho e aquecia seu corpo. Durante a noite, a lua e as estrelas iluminavam e faziam suas noites mais alegres e bonitas. Quando era à tardinha, apanhava lenha, acendia uma fogueirinha e ficava ali olhando o céu todo estrelado. Pela madrugada, acordava e ficava esperando clarear para receber o novo dia que estava chegando. Quando o sol apontava no céu, o índio começava o seu trabalho e assim ia levando sua vida, trabalhando e aprendendo todos os segredos da terra.

Um dia, o índio estava fazendo ritual. Enxergou uma grande chuva. Cada pingo ia se transformando em índio. No dia marcado, a chuva caiu. Depois que a chuva parou de cair, os índios estavam por todos os lados. O índio reuniu os outros e falou:

– Olha, parentes, eu cheguei aqui muito antes de vocês, mas agora tenho que partir.

Os índios perguntaram:

– Pra onde você vai?

O índio respondeu:

– Eu tenho que ir morar lá em cima no *Itôhã*, porque tenho que proteger vocês.

Os índios ficaram um pouco tristes, mas depois concordaram.

– Tá bom, mas não se esqueça do nosso povo.

Depois que o índio ensinou todas as sabedorias e segredos falou:

– O meu nome é “*Txopai*”.

De repente, o índio se despediu dando um salto, e foi subindo, subindo... até que desapareceu, no azul do céu, e foi morar lá em cima no “*Itôhã*”. Pataxó é água da chuva batendo na terra, nas pedras, e indo embora para o rio e o mar. Daquele dia em diante,

os índios começaram suas caminhadas aqui na terra, trabalhando, caçando, pescando, fazendo festas e assim surgiu a nação “Pataxó”.

Percebe-se, nesses diferentes discursos, tentativas de normalização do que vem a ser Pataxó. Vale lembrar que esses compõem uma rede de significados, não estando isolados da ideia de um sujeito nacional. Nesse sentido, “o que se interroga não é simplesmente a imagem da pessoa, mas o lugar discursivo e disciplinar de onde as questões de identidade são estratégica e institucionalmente colocadas” (Bhabha, 2013, p. 89).

## **2. O acesso ao ensino superior**

Analisando o acesso ao ensino superior de professores/as Pataxó, Silva (2009) pontua que a política de cotas não tem atendido às necessidades dos povos indígenas da Bahia, que desejam uma universidade ou um *campus* intercultural no estado. A reivindicação se coloca dentro das dificuldades apresentadas no deslocamento de indígenas até as instituições em outras cidades ou, muitas vezes, pelo fato de que essas instituições não apresentam um diálogo intercultural com os conhecimentos tradicionais indígenas (SILVA, 2009). Para Silva, “a luta pela Universidade e/ou pelo *Campus* Intercultural torna-se então uma luta dos povos indígenas na Bahia, na concretização do primeiro *Campus* Intercultural Indígena de Ensino Superior do Nordeste” (SILVA, 2009, p. 52). A seguir, são discutidas as formas de acesso ao ensino superior pelos/as jovens Pataxó nos anos recentes, apresentando, no primeiro ponto, as licenciaturas interculturais indígenas e no segundo, as políticas de ações afirmativas, com enfoque nas cotas étnicas.

### *a. As licenciaturas interculturais indígenas*

As licenciaturas interculturais indígenas, também chamadas de terceiro grau indígena, são destinadas à formação de professores/as indígenas, sendo reservadas apenas para estudantes indígenas, a partir da configuração étnica dos territórios etnoeducacionais. Dentro as primeiras experiências, estão: Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat), em 2001, pioneira nesse processo, inclusive formando indígenas de outras regiões; Universidade Federal de Roraima (UFRR), em 2003; Universidade Estadual de São Paulo (USP), em 2003; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que também atende o povo Pataxó localizado no extremo sul da Bahia, em 2009;

Universidade Federal do Amazonas (Ufam), em 2009; entre outras. No Nordeste, as experiências-piloto são da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 2009; Uneb, em 2009; Instituto Federal da Bahia (IFBA), em 2010; e Universidade Estadual de Alagoas (Uneal), em 2010.

Com o intuito de formar professores/as indígenas no estado da Bahia, surgem dois cursos no ensino superior: a Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (Liceei) e a Licenciatura Intercultural (Linter). A Liceei surge em atendimento às demandas dos povos e comunidades indígenas da Bahia, respondendo o Edital nº 3, de 24 de junho de 2008, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)<sup>5</sup>, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind). O projeto do curso Liceei/Uneb inclui 108 graduandos/as, divididos/as em duas turmas: uma funcionando no norte do estado, no Departamento de Educação, no *campus* da Uneb em Paulo Afonso; a outra, no extremo sul da Bahia, vinculado ao Departamento de Educação *campus X*, de Teixeira de Freitas, em atendimento às reivindicações dos/as próprios/as estudantes indígenas, membros dos povos e comunidades Tupinambá, Pataxó e Pataxó hã hã hâe (SILVA, BATISTA e ANDRADE, 2010). A Linter do IFBA teve seu vestibular realizado em 2010, oferecendo 80 vagas para a etnia de Porto Seguro (pataxó) e municípios vizinhos (Pataxó, Pataxó hã hã hâe e Tupinambá) na primeira turma, sendo o curso aberto para todas as etnias – a etnicidade é comprovada por documentos expedidos pela Funai e atestado do cacique da aldeia à qual o inscrito pertence. O curso também tem o apoio financeiro do Prolind, com a duração de quatro anos divididos em ciclos, com estudos de conhecimentos indígenas e profissionais, bem como o estudo da língua indígena de sua etnia.

Um ponto observado enquanto estive na equipe técnica do curso de Liceei da Uneb foi o controle social de acesso ao curso por parte das comunidades indígenas. Durante o primeiro período, que aconteceu no Território Indígena Pataxó Kaí-Pequi, em Cumuruxatiba/Prado – Bahia, a coordenação do curso recebeu denúncias por parte de alguns/mas graduandos/as de que havia alunos/as com docu-

5 A Secad foi criada pelo Decreto nº 7.480 de 16 de maio de 2011. Posteriormente, o eixo inclusão se incorporou, passando a chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

mentos forjados para o acesso à matrícula, não sendo, de fato, indígenas. Depois de averiguações entre as partes e lideranças ocorreram os afastamentos devidos.

Cabe aqui, também, mencionar a dinâmica da construção da Liceei. A mesma é apontada pelo movimento indígena baiano como um curso político, construído pelas lideranças e comunidades. Nessa construção, há encontros com lideranças, graduandos/as indígenas, professores/as e coordenadores/as dos polos para decisão dos componentes oferecidos a cada período, como será a dinâmica do tempo comunidade,<sup>6</sup> entre outras questões. Ao caminhar pelas comunidades, especificamente nas escolas, é comum ouvir comparações entre a Liceei oferecido pela Uneb e a Linter do IFBA. Há um discurso de que a Liceei tem uma construção intercultural de valorização dos conhecimentos tradicionais das comunidades, enquanto na Linter estariam sendo mais valorizados os aspectos e conteúdos da ciência ocidental.

#### *b. As políticas de ações afirmativas*

As políticas de ações afirmativas se originam de iniciativas ocorridas nos Estados Unidos da América na segunda metade do século XX. Segundo Moehlecke (2004), são políticas destinadas à garantia de direitos a grupos historicamente excluídos de sua cidadania plena.

Desde a primeira experiência da política afirmativa a partir das cotas no Brasil, hoje com mais de uma década, em que se implantou a reserva de cotas para estudantes negros/as como política de ação afirmativa na Uerj, na Uenf,<sup>7</sup> na Uneb<sup>8</sup> e em universidades estaduais do estado do Paraná,<sup>9</sup> muitos foram os debates entre aqueles/

---

6 O tempo comunidade consiste no período em que os/as estudantes estão em suas comunidades, desenvolvendo atividades de estudo e pesquisa do curso vinculadas às suas práticas comunitárias.

7 As cotas foram instituídas no estado do Rio de Janeiro mediante a Lei Estadual nº 3.708, sancionada em 9 de novembro de 2001, reservando 40% das vagas relativas aos cursos de graduação das universidades estaduais a negros e pardos. A lei foi regulamentada pelo Decreto Estadual nº 30.766, de 4 de março de 2002; as instituições realizaram o vestibular no mesmo ano para ingresso em 2003.

8 A Uneb, pela Resolução nº 196/2002 do Conselho Universitário, estabeleceu e aprovou o sistema de cotas para população afrodescendente oriunda de escolas públicas para o preenchimento das vagas em cursos de graduação e pós-graduação.

9 No estado do Paraná, a Lei nº 13.134, de 18 de abril de 2001, reserva três vagas para serem disputadas entre indígenas oriundos de aldeias paranaenses nos vestibulares das universidades estaduais.

as que defendem tal iniciativa como critério de “reparação/inclusão” e aqueles/as que acusam tal política de “racialista/excludente”.

O posicionamento daqueles que são contrários à reserva de cotas pode, de certa maneira, ser inserido na discussão feita por Bourdieu (2011) acerca dos chamados “excluídos do interior”. Para o autor, estar numa determinada modalidade ou nível de ensino não significa ter êxito, uma vez que diplomas podem ser desvalorizados e os fracassados são excluídos. Nesse sentido, instituições que concedem poder também serviriam para legitimar a exclusão de alunos/as no interior dos sistemas educativos (BOURDIEU, 2011, p. 221, 223). Ainda nessa análise, o debate colocado pelos que acreditam ser uma exclusão interior está fundamentado numa necessidade de investimento na educação básica como um todo, o que daria suporte e chance a todo/a cidadão/ã brasileiro/a de ter uma formação de qualidade, tornando-se também necessário o aumento das vagas no ensino superior.

Nessa esteira de análise, a política de ações afirmativas se encontrava inicialmente configurada da seguinte maneira em universidades estaduais e federais no estado da Bahia, antes da chamada “Lei das Cotas”: a Universidade Federal da Bahia (UFBA) adotava, em sua política de cotas, 45% das vagas reservadas para estudantes do ensino médio de escola pública, sendo 2% desse montante para indígenas, 85% para autodeclarados/as negros/as ou pardos/as<sup>10</sup> e o restante para os/as demais candidatos/as oriundos/as do ensino médio público. A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) destinava 45% para o ensino médio público, sendo 2% para indígenas e 36% para negros/as. A Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), que também tem *campus* no estado da Bahia, especificamente no município de Juazeiro, não tinha política de cota racial, reservando 50% de suas vagas para estudantes oriundos de escolas públicas. No que se refere às universidades estaduais, a Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc) oferecia 50% das vagas para estudantes do ensino médio público, sendo 70% para negros/as e duas vagas para indígenas ou quilombolas em cada curso. A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) tinha reservado 50% das suas vagas para estudantes do ensino médio público, com 70% desse número para negros/as e 2% em cada curso para indígenas. A Uneb tinha reservado 40% das suas vagas para afrodescendentes do

---

10 O uso das categorias “negro” e “afrodescendente” estão no texto conforme a adoção nos documentos de cada universidade e instituto analisado.

ensino médio público e 5% para indígenas. A Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) designava 50% de suas vagas para estudantes de escolas públicas, sendo 80% para negros/as e 5% para indígenas. Dentro das universidades estaduais baianas, a UEFS é a que vem apresentando uma das mais efetivas políticas de permanência de estudantes quilombolas e indígenas, dispondo de residência estudantil específica para esses estudantes e auxílios de bolsas de assistência estudantil (SILVA, 2014).

Além das universidades apresentadas anteriormente, o Instituto Federal da Bahia (IFBA), antigo Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet), já destinava 50% de suas vagas para afrodescendentes, indígenas e outras etnias. Além desse recorte, o IFBA tem reservado parte de suas vagas ao Plano Nacional de Formação de Professores/as da Educação Básica (Parfor) em cursos de licenciatura e às pessoas com deficiência.

### **3. Construindo-se universitário e tornando-se Pataxó: um caminho de fronteiras numa rede de paisagens**

Para refletir sobre os processos de construção do tornar-se/sendo universitário/a pelos/as jovens Pataxó, realizei um diálogo com a rede de paisagens proposta por Ajun Appadurai (2004). Pensar a partir de paisagens indica “[...] que estas não são relações objetivamente dadas que parecem o mesmo de todos os ângulos de visão, são construções profundamente perspectivadas, infletidas pela localização histórica, linguística e política de diferentes tipos de atores” (APPADURAI, 2004, p. 50-51). A proposta reflexiva mediante uma rede de paisagens (etnopaisagens, mediapaisagens, tecnopaisagens, financiopaisagens e ideopaisagens) se ilustra em olhares e movimentos que compõem perspectivas diversas, obedecendo, de certa forma, a um controle daquilo que consigo enxergar e determinar como paisagem. Para tanto, nesta análise, refletirei apenas os conceitos de etnopaisagens, mediapaisagens e tecnopaisagens.

Por etnopaisagem entende-se “[...] a paisagem de pessoas que constituem o mundo em deslocamento que habitamos: turistas, imigrantes, refugiados, exilados, trabalhadores, convidados e outros grupos e indivíduos em movimento [...]” (APPADURAI, 2004, p. 51). São todos aqueles/as que desafiam a territorialidade como dispositivo geopolítico de controle – e até mesmo biopolítico, quando se tratam de teorias que colocam o território como *sine qua non* na composição

ção de identidades, marcador de etnicidade e nacionalidade. Nesse sentido, o deslocamento dos territórios pode ser refletido a partir do trânsito de jovens indígenas no acesso ao ensino superior, sendo este um construtor de novas territorialidades, novas etnopaisagens do construir-se universitário/a – logo, também do construir-se Pataxó.

Outro conceito de Appadurai (2004) que colabora para pensarmos a inserção dos/as jovens indígenas nos territórios culturais juvenis universitários é a tecnopaisagem, referindo-se “[...] à configuração global, sempre tão fluida, da tecnologia e ao fato de a tecnologia, tanto a alta como a baixa, a mecânica e a informacional, transpor agora a grande velocidade diversos tipos de fronteiras antes impenetráveis” (APPADURAI, 2004, p. 52). A tecnopaisagem pode ser ilustrada nas redes de cultura digital indígenas, como a comunidade do Facebook Faces Indígenas e a Rede de Juventude Indígena (Rejuind), que, com 20.333 e 4.301 membros<sup>11</sup> respectivamente, deslocam territórios, organizando-se politicamente por demandas a partir do ambiente virtual.

Refletir os diferentes deslocamentos realizados por jovens Pataxó em suas redes de paisagens possíveis ao acessarem o ensino superior, sobretudo em cursos regulares, permite pensar o espaço universitário como ponto de interculturalidade com os conhecimentos ocidentais e também como espaço de construção da identidade indígena. Em trabalho etnográfico com os Pataxó do Território Kaí-Pequi desde o ano de 2006, pude conviver com jovens que nasceram e cresceram em contextos urbanos, não possuindo vínculos com as aldeias que circundam suas cidades nem comungando de sociabilidades e rituais do seu grupo étnico, tendo uma inserção maior em suas comunidades a partir do momento em que acessam as universidades e começam a se relacionar com os coletivos universitários indígenas, o Programa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Educação Tutorial Indígena (Peti). Sobre essa questão, a jovem Cicilha Cardoso Pataxó, estudante na área da saúde na UFBA, coloca: “a universidade se tornou um lugar de formação, e tanto na saúde quanto na própria militância do movimento indígena, aqui tenho a oportunidade e dever de aprender, e ser multiplicadora dos conhecimentos que venho absorvendo durante meus semestres” (entrevista concedida pelo Facebook em 8 de março de 2016).

---

11 O número de membros se refere ao acesso em abril de 2016.

A fala de Cicilha retrata como a universidade tem papel importante na construção da juventude indígena e, consequentemente, nos projetos societários das aldeias desses jovens que estão no ensino superior. Para Cicilha Cardoso Pataxó, a Universidade brasileira, durante muito tempo, negligenciou as questões indígenas, “[...] mas com a presença dos indígenas na universidade isso acaba provocando a falar e incluir nossas necessidades nos discursos tanto dos gestores, tanto dos movimentos sociais que estão presentes na universidade” (entrevista concedida pelo Facebook em 8 de março de 2016). Nesse sentido, tem-se a convicção de que não basta oferecer as cotas aos indígenas, cabendo também às universidades propiciar espaços nos quais o construir-se universitário colabore em construir-se e reelaborar-se indígena. Espaços de ensino, extensão e pesquisa universitária em diálogo com a presença de universitários/as indígenas e suas comunidades.

### **Considerações que não se esgotam**

Além de demarcar e construir territórios de culturas juvenis indígenas, a inserção de jovens indígenas nas universidades brasileiras constrói sociabilidades e práticas de negociação de uma subjetividade indígena que rompe com a vinculação espectral (DERRIDA, 1994) de perdas culturais em torno da categoria indígena. O uso do espectro em Derrida (1994) serve para explicar como os processos de hibridização nos estudos sobre identidades indígenas brasileiras foram censurados e expulsos a partir de uma etnologia desenvolvida pelas “perdas culturais”, estando a vagar como espectro, fantasma, em processos identitários que rompem com o que se normalizou como indígena.

Na construção de diferentes etnopaisagens, os/as jovens indígenas delineiam espaços de fabricação de si e das universidades, ressignificando as culturas universitárias e possibilitando a reflexão de outros modelos de universidade.

Ao mesmo tempo que a universidade reelabora modos de ser indígena, esses/as indígenas interpretam, recriam e influenciam, à sua maneira, a universidade a partir de suas diferentes cosmologias. Nesse sentido, desde a inscrição no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) até sua entrada na universidade, uma rede de paisagens do construir-se universitário passa a ser tecida pelo/a jovem indígena, tornando o rito universitário um caminho possível de se subjetivar como indígena. Quanto à universidade, os fluxos culturais dos dife-

rentes povos que adentram as suas portas possibilitam repensar práticas e gestões produtoras da diferença. Dessa forma, a universidade é vista aqui como um espaço de fronteira, em que construir-se universitário/a perpassa uma rede de paisagens híbridas, um caminho de mundos indígenas que se cruzam e se fronteirizam.

## Referências

- APPADURAI, Arjun. *Dimensões Culturais da Globalização*: a modernidade sem peias. Trad. Telma Costa. Lisboa: Editorial Teorema, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de Educação*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 215-227.
- BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. 2. ed. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- BRASIL. Lei 12.711, 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, p. 1, 30 ago. 2012.
- \_\_\_\_\_. *Projeto de Lei nº 7.200/2006*. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, 12 jun. 2006.
- DERRIDA, Jacques. *Espectros de Marx*. Trad. Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- EMMERICH, Charlotte; MONSERRAT, Ruth. Sobre os Aimorés, Krens e Botocudos: novas linguísticas. *Boletim do Museu do Índio*, Rio de Janeiro, Antropologia, nº 3, 1975.
- MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.
- PARANÁ. Lei nº 13.134 de 18/04/2001. Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. *Diário Oficial*, n. 5.969, 19 abr. 2001.
- RIO DE JANEIRO. Decreto Estadual nº 30.766 de 4 de março de 2002. Disciplina o sistema de cota para negros e pardos no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade do Norte Fluminense e dá outras providências. *Diário Oficial*, 5 mar. 2002.
- \_\_\_\_\_. Lei Estadual nº 3.708 de 09/11/2001. Reserva de 40% das vagas relativas aos cursos de graduação da Universidades Estaduais aos negros e pardos. *Diário Oficial*, 12 nov. 2001.
- SILVA, Paulo de Tássio Borges da. *A Educação Escolar Indígena no Processo de Revitalização Cultural Pataxó na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê*. Monografia (graduação). Teixeira de Freitas: Universidade do Estado da Bahia (Uneb), 2009.

\_\_\_\_\_. *As Relações de Interculturalidade entre Conhecimento Científico e Conhecimentos Tradicionais na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2014.

\_\_\_\_\_.; BATISTA, Maria Geovanda; ANDRADE, Hermington Maurício de. Primavera de Devires na Aurora do Liceei: os primeiros passos do curso de licenciatura intercultural em Educação Escolar Indígena da Uneb. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: “Devir-Criança da Filosofia: infância da educação”. *Anais...* Rio de Janeiro: Uerj, 2010.

UNEB; CONSU. Resolução nº 196 de 25 de julho de 2002. Estabelece e aprova o sistema de quotas para população afrodescendente, oriunda de escolas públicas, no preenchimento de vagas relativas aos cursos de graduação e pós-graduação e dá outras providências. *Diário Oficial*, 25 jul. 2002.

VALLE, Cláudia Neto do. *Sou Brasileiro, Baiano, Pataxó*. Dissertação (mestrado). São Paulo: PUC-SP, 2000.

WIED-NEUWIED, Maximiliano. *Viagem ao Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EdUSP, 1989.

# Um pé na aldeia, um pé no mundo: jovens indígenas e o contexto universitário

Iclícia Viana<sup>1</sup>

Edgar Corrêa Kanaykô<sup>2</sup>

Ana UglôPatté<sup>3</sup>

Kátia Maheirie<sup>4</sup>

## **Ensino superior: um território em disputa**

Cada vez mais indígenas saem das aldeias e adentram o espaço universitário historicamente branco, elitista e colonialista; com isso, vemos um ciclo repetitivo ser fissurado pelas diferenças que passam a compor a universidade. Diante da necessidade de refletir sobre o processo fronteiriço que vivem jovens indígenas de diferentes povos nos contextos de ensino superior no Brasil, este texto busca problematizar essa relação pensando na imbricação entre contexto universitário, movimento político e juventude.

---

1 Mestranda na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGP). Contato: iclicia@hotmail.com.

2 Fotógrafo e militante do movimento indígena do povo Xakriabá. Graduado na Formação Intercultural para Educadores Indígenas em Ciências Sociais/Humanas – FAE/Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Contato: edgarkanaykon\_banaykan@yahoo.com.br.

3 Militante do movimento indígena do povo Laklânô/Xokleng e mestranda em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Contato: uglopatte@gmail.com.

4 Doutora em Psicologia Social. Professora associada da Universidade Federal de Santa Catarina no Departamento e no Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGP). É pesquisadora do CNPq, atuando no Núcleo de Pesquisa em Práticas Sociais, Relações Estéticas e Processos de Criação no PPGP, onde desenvolve trabalhos de pesquisa e extensão voltados a estética e política em diferentes contextos sociais. Contato: maheirie@gmail.com.

O acesso de indígenas ao ensino em nível superior aconteceu em diferentes frentes, começando pelo setor privado e se ampliando em instituições públicas estaduais e federais. Nesse contexto, Souza Lima e Paladino (2012) identificam duas principais demandas que influenciaram na busca por formação universitária: primeiramente, diante da imposição de escolas dentro das terras indígenas, surge a necessidade de formação de professores para atuarem num viés educacional intercultural, bilíngue, diferenciado e específico. Mais tarde, com a intensa mobilização política e indigenista no país (e na América Latina de modo geral), passam a adentrar cada vez mais espaços políticos de disputa, bem como assumir cargos e lideranças em organizações governamentais e não governamentais. Assim, a formação em nível superior em diferentes áreas do saber se torna um instrumento de luta para serem capazes de articular saberes tradicionais de seus povos aos saberes que orientam as ações do Estado. Principalmente a partir da Constituição Federal de 1988, que propõe o desafio de demarcar e homologar terras indígenas em todo o país, trava-se uma luta na qual é necessário o conhecimento não indígena para fazer valer a lei.

Essa presença tem sido crescente nos últimos anos em todo o país. Segundo o censo de 2015 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), são hoje 20.030 indígenas frequentando Instituições de Ensino Superior (IES), a minoria (aproximadamente sete mil) nas instituições públicas. Nas instituições federais, em cursos gerais,<sup>5</sup> a entrada de indígenas acontece principalmente via Lei de Cotas (Lei nº 12.711<sup>6</sup>) de 2012, uma das ações de Políticas de Ações Afirmativas (PAA).

---

5 Usaremos aqui a expressão “cursos gerais” para falar de cursos como História, Pedagogia, Direito, Medicina, Letras etc. Os cursos específicos são aqueles que oferecem uma formação intercultural específica para educação escolar indígena. O processo de entrada em licenciaturas interculturais é bastante diferente e não será trabalhado agora, mas pode ser compreendido pelo texto de Melo (2013).

6 A Lei de Cotas determina 50% das vagas nas universidades e nos institutos federais para candidatos que cursaram integralmente o ensino médio em escola pública. Desses 50%, 25% destinam-se a candidatos com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e os outros 25%, àqueles que têm renda acima de um salário mínimo e meio. Dentro de cada uma dessas metades de 25% há parcelas destinadas somente a candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Nesse caso, há concorrência pelas vagas entre esses candidatos, que não concorrem com o índice geral de não usuário das cotas. O texto normativo está dis-

Importante lembrar que as PAA são um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário que visam não somente combater a discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem, mas também atuar no aplacamento dos efeitos da discriminação praticada no passado. Essas políticas se apresentam como uma opção para melhorar esse quadro social, visando aumentar a participação e o acesso dessas populações a educação, emprego, saúde, entre outras coisas (UFSC, 2015). E, segundo Moehlecke (2002), as mudanças no sistema de ingresso nas instituições de ensino superior pelo sistema de cotas, taxas proporcionais e sistemas de testes alternativos ao vestibular são algumas das modalidades de PAA que foram se desenhandando para a educação.<sup>7</sup>

Entendemos que essas políticas educacionais se apresentam num campo de tensões discursivas que envolvem o público atendido, mas também os aspectos administrativos, econômicos e as relações Estado-sociedade. É preciso lembrar que a existência dessas ações resulta de um longo processo de luta e disputa de movimentos sociais e coletivos que reivindicam seus direitos de acesso à educação pública. Ao mesmo tempo, essas demandas atingiram relevância econômica e administrativa para o Estado brasileiro (MACHADO, 2014).

Assim, diante dessa crescente presença de indígenas nas universidades, há necessidade de verificação das realidades de permanência: não é suficiente acessar as vagas, é preciso permanecer com qualidade. Algumas das barreiras identificadas no contexto da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por exemplo, são: burocracias demasiadas, vestibular não diferenciado, desconhecimento da dinâmica acadêmica, solidão e falta da rede familiar, dificuldades financeiras, dificuldades na redação do português. Além disso, é preciso considerar as opressões étnico-raciais e o desconhecimento da universidade diante das realidades desses povos (TASSINARI ET AL., 2013). Mas ao que tudo indica, essas dificuldades não são específicas dessa universidade, mas se repetem em outras instituições. Em

---

ponível em: [http://www.planalto.gov.br/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm).

7 A implantação das ações afirmativas no ensino superior por universidades públicas já iniciou antes da Lei de Cotas, em 2001, quando a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (Uenf) inauguraram o sistema de cotas por exigência da Lei Estadual 3.708. Seguiram-se a essas a Universidade Estadual da Bahia (Uneb) e a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (Uems), em 2002, e a Universidade de Brasília (UnB), em 2003 (PASSOS, 2015).

um trecho retirado do plano de trabalho para o II Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, intitulado *Metas e Desafios no caminho do Ensino Superior*, os estudantes denunciam:

Tem sido muito comum no contexto universitário os estudantes indígenas serem questionados por seus professores ou colegas sobre a sua “autenticidade” como indígena, já que concebem que o indígena inserido em outro contexto cultural deixa de ser índio, aculta-se por ter “deixado” sua comunidade de origem. Tal concepção reflete o preconceito altamente pejorativo que se tem dos indígenas que “deixam” suas comunidades para estudar (ENEI, 2013).

Podemos ver que são colocados em xeque compreensões cristalizantes de cultura e de identidade, ao mesmo tempo que emergem, nas relações cotidianas, posicionamentos pró e contra a presença de indígenas no ensino superior que envolvem, em muitos casos, argumentos preconceituosos como os denunciados pelo Enei. De modo geral, somos convocados a (re)pensar a forma como olhamos essas populações e suas relações com o mundo “do branco”.

O indígena, antropólogo e professor universitário Gersem Baniwa (2012) defende que ainda há um fantasma da tutela jurídica que desconsidera a autonomia dos indígenas ante o urbano e que os vê sempre como pessoas a serem tuteladas. Assim, apesar dos avanços no que diz respeito à garantia de direitos à educação para a população indígena por meio da Lei de Cotas e das licenciaturas interculturais, há, na prática, grandes desafios nas relações cotidianas. Afinal, historicamente, a universidade pública não foi pensada para o povo, mas para uma elite. As PAA são, então, um incômodo para as classes dominantes. Bem como aponta Goss (2014, p. 42), entendemos que uma política de “democratização das vagas para a inclusão de estudantes oriundos de escola pública e, principalmente, de estudantes negros e indígenas provoca uma fissura em um círculo que há muito tempo se repete”.

Configura-se, então, um processo que exige (re)pensar a universidade e a necessidade de diálogo com outros conhecimentos, especialmente os chamados conhecimentos tradicionais (MELO, 2013). Há quem diga que indígenas parecem estar se instrumentalizando para novas formas de luta – “estão sendo substituídos arcos e flechas, bordunas ou enxadas e machados, por canetas, computadores

e diplomas”<sup>8</sup> – ou ainda que a educação superior pode representar a superação da tutela historicamente imposta aos povos indígenas no país (BARROSO-HOFFMANN, 2013). O que esses estudantes têm a dizer sobre essa relação? É de fato uma nova forma de luta e resistência? Há superação da tutela? Não seria essa mais uma forma de colonização de seus saberes?

Figura 1. Imagem do momento de concentração no centro da cidade de Florianópolis em manifestação ocorrida durante o III Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, em 2015



Fonte: Edgar Corrêa Kanaykô, 2015.

### Movimento indígena – luta e disputa cotidiana

Diante da conquista pelo reconhecimento constitucional, os povos indígenas no Brasil viram-se fortalecidos para seguir lutando pela atenção do Estado nos diferentes campos sociais: sistema de saúde específico, homologação de terras tradicionalmente habitadas, reconhecimento de identidade étnica para o habitante do meio urbano, escola diferenciada e, entre outras coisas, acesso à educação superior.

A partir de 1970, o movimento indígena foi o protagonista na luta pelo reconhecimento dos diferentes povos e garantiu direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988, hoje definidos principal-

<sup>8</sup> Retirado de: <http://revistaforum.com.br/digital/115/lei-12-7112012-novos-desafios-para-a-educacao-brasileira/>.

mente pelos artigos 231 e 232. Essa movimentação política indígena acontece desde antes de 1964, mas foi no contexto da ditadura militar que se fortaleceu e coletivizou as lutas, com a criação de inúmeras organizações que se definiram a si mesmas como étnicas ou indígenas, tendo o incentivo de grupos da sociedade civil e de movimentos religiosos cristãos. Estes contribuíram para dar visibilidade às questões indígenas no país e, aos poucos, o protagonismo passou a ser de fato indígena, com “o emergir de lideranças indígenas capazes de apresentar seus problemas diretamente aos detentores do poder e de fazer repercutir suas reivindicações no cenário nacional e internacional” (SANTOS, 1989, p 40).

Baniwa (2006) lembra a sistematização que Sílvio Cavuscens criou para pensar os momentos do movimento indígena no Brasil. Primeiramente houve um “indigenismo governamental tutelar”, com duração de quase um século e fortalecimento a partir de 1910, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), substituído em 1967 pela Fundação Nacional do Índio (Funai). Esse momento sofreu influência fundamental do viés positivista, criando a necessidade de proteger os povos nativos desta terra, pessoas consideradas relativamente incapazes civil e intelectualmente. Nesse viés, o integracionismo dessas populações à sociedade nacional, revestido de um assimilacionismo antropológico, permitiu a expansão das fronteiras agrícolas.

Uma segunda fase do movimento indígena é nomeada “indigenismo não governamental”, com força a partir das décadas de 1960 e 1970, especialmente com a entrada de novos atores nesse cenário: Igreja católica (num viés crítico à ação colonizadora da Igreja desde 1500) e organizações civis ligadas a setores progressistas das universidades. Nesse momento, foi possível reunir diferentes grupos indígenas do país para assembleias e encontros que fortaleceram uma luta comum e foram fundamentais para impulsionar a disputa na Constituinte.<sup>9</sup>

A partir de 1988, com o reconhecimento da cidadania dos povos indígenas e a nova legalização do processo de homologação de terras, configura-se um novo momento do movimento indígena, nomeado “indigenismo governamental contemporâneo”, em que vemos a

9 Surgem nesse contexto organizações como: Conselho Indigenista Missionário (Cimi), Organização Amazônica Nativa (Opan), Centro de Trabalho Indigenista (CTI), Comissão Pró-Yanomami (CCPY), Instituto Socioambiental (ISA), Associação Nacional de Ação Indigenista (Anai), entre outros.

ampliação da relação com o Estado diante da criação de diversos órgãos em vários ministérios, suprimindo o poder hegemônico da Funai, já que campos que antes eram de sua responsabilidade passam a ser vinculados ao governo federal e seus ministérios, como a saúde e a educação escolar indígena.

Mas mesmo diante de toda essa movimentação política, não houve diminuição da importância das organizações das terras indígenas. Para tanto, é importante ter em vista a diferença entre esses dois tipos de organização indígena: tradicional e não tradicional. Germessem Baniwa (2006) mostra que a organização tradicional depende de cada povo e, em geral, refere-se a acordos coletivos sobre a condução da vida daquela comunidade, os quais seguem regras de parentesco, famílias extensas e alianças políticas. Ele salienta que o cargo de liderança na aldeia tem mais a ver com funções e responsabilidades do que com privilégios de autoritarismo. Historicamente, a liderança é responsável pela mediação com outros povos e segue condições e regras herdadas de seus ancestrais e aceitas pelo grupo.

Já a organização não tradicional indígena são as associações formais de relação com o Estado e a sociedade nacional. É uma modalidade burocrática que homogeniza as diferenças entre os povos indígenas, mas se faz necessária para responder às novas demandas e às necessidades pós-contato, como defesa de direitos territoriais e outros direitos sociais. Diante do surgimento das organizações não tradicionais, surgem também lideranças não tradicionais, políticas ou ainda “novas lideranças”, que são aquelas que articulam a relação entre comunidade e Estado. Essas lideranças indígenas se tornam, então, interlocutores da comunidade diante das sociedades regional, nacional e internacional a partir de uma opção pelo modelo branco; por isso, exige uma boa “capacidade de se relacionar com o mundo não indígena, como falar a língua portuguesa e possuir bom nível de escolaridade” (BANIWA, 2006, p. 66).

Nesse sentido, poderíamos pensar de que modo a universidade tem se configurado como espaço necessário para o seguimento da luta indígena no país. Se as lideranças políticas são consideradas mediadoras entre lideranças tradicionais e a sociedade regional ou nacional, os jovens que vão para a universidade, envoltos em uma missão junto a seu povo, acabam por se tornar lideranças políticas?

Em matéria publicada em uma edição da *Revista da Escola Superior de Propaganda e Marketing* (ESPM), Marcos Terena (2008) – escritor e liderança indígena – relembra como a educação superior

foi ganhando força política fundamental na história do movimento indígena.

No ano de 1981, em plena capital federal, 15 jovens indígenas de sete etnias, todos estudantes, receberam uma ordem para retornarem às suas aldeias por determinação do então todo poderoso, General Golbery do Couto e Silva. O argumento, simplesmente, era que Brasília não podia abrigar aqueles estudantes indígenas, por ser uma cidade “atípica”. Na verdade, por trás desses argumentos, havia todo um arcabouço ideológico do regime militar de não permitir o surgimento de líderes indígenas com conhecimento tradicional e identidade cultural própria, somado ao acesso a novos conhecimentos como o ingresso em escolas modernas e até universidades como eles vinham fazendo (TERENA, 2008, p. 85).

A universidade tem representado, assim, um novo território de luta junto aos direitos indígenas: estão agora com “um pé na aldeia e um pé no mundo”. Mas estar ali não é uma missão fácil. Há desafios cotidianos de enfrentamento do racismo epistêmico, institucional e interpessoal, das burocracias do sistema, do desconhecimento da universidade quanto às suas culturas, do domínio da língua portuguesa, das regras do mundo acadêmico, lógicas competitivas e individualistas próprias de uma universidade neoliberal. Com isso, as demandas de indígenas no espaço universitário têm mobilizado a movimentação política desses estudantes de forma integrada ao movimento indígena<sup>10</sup> nacional.

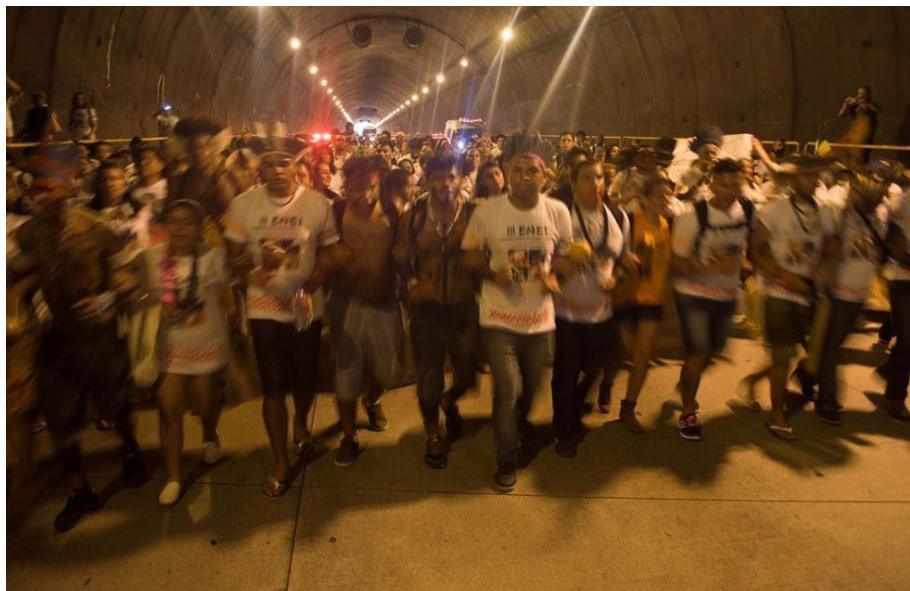
Falamos especificamente do Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (Enei), que vem acontecendo há três anos e que reúne universitários indígenas de todo o país a fim de fortalecer a resistência e a luta indígena nesse contexto historicamente branco, elitista e colonialista. No ano de 2015, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) sediou o III Enei e essa experiência foi vista pelos próprios estudantes como fortalecedora para os indígenas no Sul do país, tendo em vista que é um movimento não tutelado e de luta. Que “juventudes” compõem esse cenário? Qual a relação entre a ocupação da universidade e a necessidade de mobilização política nesse contexto? O movimento indígena que tem se configurado a partir

---

<sup>10</sup> Baniwa (2006) explica que, na verdade, não há um movimento indígena somente, mas vários, como o movimento de mulheres indígenas, por exemplo. No entanto, desde a década de 1970, há um consenso de uma congregação mais ampla em um só movimento nacional indígena de modo a fortalecer as disputas políticas.

desses universitários produz mudanças no indigenismo governamental contemporâneo (movimento indígena pós-1988) ressaltado por Gersem Baniwa (2006)?

Figura 2. Imagem do momento em que os estudantes atravessam o túnel da cidade, fechando o trânsito por alguns minutos



Fonte: Edgar Corrêa Kanaykô, 2015.

### Presença jovem: de que juventude(s) estamos falando?

O conceito de juventude é bastante problematizado nas literaturas, pois é, de fato, uma ideia moderna, colonial e ocidental criada a partir de uma necessidade de institucionalização da vida individual e estratificação em faixas etárias próprias desse movimento histórico e econômico. Mas essa ideia faz sentido para as diferentes realidades dos 305 povos indígenas que compõem o Brasil?<sup>11</sup>

Na sociologia, o debate é extenso e composto por diferentes perspectivas teóricas. Importa para este texto informar que a ideia de juventude é uma construção simbólica para significar ações humanas a partir de uma divisão das fases de vida de forma universalizada que, falaciosamente, buscou coincidir idade “natural” com idade “social”. Essa é uma busca própria da Modernidade, quando houve necessi-

11 Segundo Censo do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE (2010).

dade de se estabelecer um critério geral, objetivo e científico para a aplicação de direitos (criminal, civil, eleitoral etc.), além da criação dos espaços escolares e da disciplinarização a partir das instituições que, de alguma forma, atuam no estabelecimento de um mundo do trabalho de um indivíduo “livre” (GROOPPO, 2000).

Gropp (2000) explica que as definições de juventudes se alinham entre dois critérios diferentes: etário e sociocultural, critérios que nem sempre se encontram. A categoria social “juventude” passou e passa por mudanças constantes na Modernidade. Essa fase da vida é vivida com muita diversidade no cotidiano, tendo em vista as diferentes situações sociais: de classe, culturais, nacionais, locais, étnicas e de gênero. “Outras” formas de viver põem em suspensão o conceito universal de juventude ideal – urbana, ocidental, branca e masculina. Outras juventudes se apresentam e produzem distinções a partir de um lugar de fala concreto.

Naturalizou-se que a juventude é uma potencialidade pronta para novas experiências. Mas é preciso pensar sobre as diferenças entre as sociedades modernas ocidentalizadas e as sociedades coletivistas (como as indígenas) tendo em vista que a construção de pessoa na sociedade “tribal” é diferente da construção de indivíduo na sociedade moderna, pois a passagem de uma categoria social a outra é uma “morte simbólica da antiga categoria de pessoa para a nova, através de rituais de passagem” (GROOPPO, 2000, p. 273). Esta não é pensada como um estágio da evolução do indivíduo, mas como mais um ciclo do curso da vida que vem a substituir um ciclo já completado; os ritos buscam, assim, a construção de uma identidade que é coletiva.

Segundo Maya Lorena Pérez Ruiz (2008), a ideia de juventude é, portanto, uma construção social, relativa, histórica e que não pode ser lida em si mesma isoladamente, pois diz de uma estratégia de produção e reprodução de cada sociedade e dependerá do contexto cultural local. De modo geral, é uma forma pela qual cada sociedade organiza a passagem entre o que considera infância e vida adulta. Assim, para essa passagem se concretizar, são necessárias condições culturais que permitam intervenções institucionais que produzem efeitos subjetivos singulares compartilhados coletivamente.

Ela chama atenção para a necessidade de compreender se essa categoria social existe nas diferentes realidades indígenas e, assim, não trabalhar com um conceito isolado, mas interligado às formas de organização social, realidade socioeconômica etc. Importa fun-

damentalmente verificar a relação entre autodeclaração e heterodeclaração da identidade social “jovem”, pois, segundo a autora, a ideia de “juvenil” existe entre os indígenas porque há um reconhecimento interno e externo de sua existência – há quem fale sobre esse tema e quem se sinta parte de uma fase “jovem” – e porque o sentido tradicional de ser jovem está agregado a novos valores e sentidos.

Así que sobre el sustrato de una noción tradicional se están construyendo nuevas maneras de ver y sentir lo joven, y desde diferentes ámbitos (desde la escuela, las iglesias, los medios masivos de comunicación y información, la vida em las ciudades, etc.), a esa categoría se le están otorgando nuevas características de lo que significa ser joven; se están reformulando los parámetros para la asignación y la autoasignación de esa identidade (RUIZ, 2008, p. 21).

A autora mexicana explica ainda que a existência de um setor juvenil entre indígenas na América Latina não implica necessariamente que, entre os indivíduos unidos por condições de idade e comportamento cultural, se tenha um mesmo sentimento de pertença e que eles assumam e vivam uma única forma de identidade. Portanto, há a possibilidade de que, entre os membros de uma mesma geração jovem e de um mesmo grupo cultural, surjam subgrupos com diferentes formas de se agrupar e de se identificar.

Outro aspecto importante é que, diante da inserção na universidade, podemos questionar como esses jovens agregam os saberes não indígenas ocidentais e a cultura capitalista aos saberes tradicionais passados pelos mais velhos da aldeia e seus valores coletivos. Uma jovem Guarani exemplifica quando traz, em seu trabalho de conclusão de curso, um pouco do conflito geracional que tem vivenciado na fronteira entre sua aldeia e a cidade. Segundo ela,

na visão das pessoas mais velhas e pessoas de fora da aldeia, eles [os jovens] estão cada vez mais perdendo sua “identidade cultural”. Não se interessam mais em seguir a cultura tradicional, o modo de ser e de viver guarani. De interagir com a comunidade, procurar os mais velhos para uma roda de conversa etc. Estão mais preocupados em ter uma roupa de marca, calçados de moda, celulares de última geração etc., sem ao menos se dar conta que para ter é necessário trabalhar. Mas isso se deve à falta de incentivo pela parte das lideranças e comunidade para que esses jovens busquem

praticar a cultura de dança, canto, pescar, plantar etc. (SAMA-NIEGO, 2015, p. 17).

Essa relação entre diferentes saberes constitui um desafio cotidiano para indígenas, lideranças e comunidades. O movimento político é outro espaço fronteiriço de encontro entre saberes “do branco” e valores de cada povo indígena: há aí o contato entre organização tradicional e não tradicional, como pontua Baniwa (2006). O movimento produz encontros de diferentes gerações de militantes indígenas. Se, na década de 1970, um movimento indígena se delineou e conquistou importantes avanços para os povos indígenas no país, hoje, novos grupos de jovens indígenas adentram o espaço de luta. O Enei tem sido um desses campos, no qual a relação com o espaço universitário traz demandas específicas pelas quais esses jovens precisam lutar. Mas, para isso, precisamos pôr em suspensão a compreensão ocidental sobre juventude para pensarmos as juventudes que compõem o espaço universitário e o movimento político.

Figura 3. Estudantes indígenas de todo o país em passeata na cidade de Florianópolis, em manifestação ocorrida durante o III Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, 2015.



Fonte: Edgar Corrêa Kanaykô, 2015.

## **Considerações finais**

O grande desafio dos povos indígenas é como garantir definitivamente e em determinadas condições sociojurídicas ou de cidadania o seu espaço na sociedade brasileira contemporânea, sem necessidade de abrir mão do que lhes é próprio: as culturas, as tradições, os conhecimentos e valores (BANIWA, 2006, p. 85).

A entrada de indígenas nas universidades não deixa de ser uma disputa por território em espaços que, historicamente, estiveram ocupados pela elite do país, com padrões e regimes de ensino eurocêntricos, por assim dizer. Essa conquista ainda causa certo estranhamento por parte de quem sempre esteve familiarizado com esse modelo antigo, seja por parte de grupos docentes ou discentes. As experiências dos estudantes indígenas ao entrar em uma universidade os convoca a descolonizar esse espaço, começando pelas mentes de muitos que ainda pensam em “índio” remetendo ao passado, levando, assim, a vários estereótipos, sem considerar a diversidade sociocultural dos diferentes povos indígenas no Brasil e a luta pelos direitos ao longo da história.

Do mesmo modo, ao falar de juventude indígena, devemos refletir sobre o seu significado de fundo para não haver divergências: primeiro, devemos nos perguntar o que é ser jovem indígena? Devemos ter em mente que os termos “jovem” e “juventude” aqui usados buscam uma melhor compreensão sobre a maioria dos e das estudantes indígenas que ingressam na universidade, pois o “ser” jovem varia de povo para povo, levando em conta as suas especificidades ou ritos de passagem para o reconhecimento da pessoa como criança, jovem, adulto ou ancião.

Podemos citar um exemplo: quando surgiram as primeiras vagas no Programa de Implementação de Escolas Indígenas (Piei), em 1996, no estado de Minas Gerais, algumas pessoas escolhidas pelas próprias lideranças e, especificamente, pelo cacique do povo Xakriabá para essa formação eram jovens entre 14 e 17 anos, os quais, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, não poderiam se candidatar por serem considerados inaptos à responsabilidade que posteriormente exerceriam: a função de professor na sua aldeia. Porém, no contexto cultural em que se encontravam – para a comunidade e a liderança que os escolheram –, não havia tal impedimento. Acordos formais foram feitos para que eles permanecessem no programa de formação. Nesse

sentido, podemos perceber que há sempre uma fronteira, um diálogo a ser estabelecido no que diz respeito à presença indígena no modelo de Estado brasileiro, bem como na universidade.

Diante desses desafios e com o ingresso de jovens indígenas na universidade, percebe-se uma crescente interação, participação e protagonismo da juventude indígena no atual cenário político do país. Antigas lideranças de referência do movimento indígena chamam atenção para a participação cada vez maior dos jovens na formação de novas lideranças indígenas, e isso se dá principalmente diante da construção da política indígena.

É preciso, no entanto, manter a representatividade principalmente na base, ter esse diálogo dentro e fora da comunidade. Como é de praxe ouvir dentro do movimento indígena: “um pé na aldeia, um pé no mundo”. Esse é um lema de fundo, uma preocupação recorrente, pois transitar entre esses dois mundos e manter o diálogo para que um conhecimento não se sobreponha ao outro nem sempre é fácil. Os mais velhos sabem bem da influência dos “brancos”, talvez por terem passado por essa experiência histórica de contato e atrito entre os dois mundos.

Assim como pontua também Gersem Baniwa (2006), a organização não tradicional indígena não se confunde com a organização social tradicional, tampouco as lideranças políticas (como os jovens militantes nas universidades) se confundem com as lideranças tradicionais. Mas, na prática, as lógicas capitalistas podem ser atraentes, e quando há confusão entre esses papéis, surgem disputas de poder e de funções dentro da comunidade. A importância das lideranças políticas se dá por sua função de interlocução com o mundo não indígena, que se articula com os saberes tradicionais para dar conta de lutar pelo que interessa ao coletivo. Portanto, quem está no contexto da universidade necessita do apoio e reconhecimento de seu povo.

Nos dias atuais, ter indígenas na universidade é também reafirmar essa luta política ao longo do tempo. Além de ouvirmos afirmações desinformadas como “tem muita terra para pouco índio”, ainda temos que conviver com discursos arraigados em esteriótipos como “índio tem que viver no mato”; “o que índio está fazendo na universidade?”

Entendemos que a movimentação política é o motor para as melhorias nas condições de vida dos povos indígenas no país. A partir da coletivização do sofrimento e da identificação como parentes

de uma grande família, a resistência indígena tem aberto fissuras nos diferentes campos estatais e sociais. O contexto acadêmico tem se pintado de urucum e jenipapo, com uma presença indígena militante que não se deixa calar pelo cotidiano de preconceito e discriminação.

Um exemplo disso é o triste acontecimento na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ainda no mês de março de 2016, quando um jovem Kaingang foi espancado brutalmente em frente à moradia estudantil por conta de ódio racial. “O que esses índios estão fazendo aqui?”, questionavam os agressores não indígenas.<sup>12</sup> Essa pergunta materializa o processo dolorido de muitos jovens indígenas que vivem hoje nos contextos universitários e que têm se visto na necessidade de se unir enquanto “índio”, pois como bem disse Fausto Reinaga (Aymara intelectual) nos anos 1960: “danem-se, eu não sou um índio, sou um Aymara. Mas você me fez um índio e como índio lutarei”.<sup>13</sup>

## Referências

- BANIWA, G. *O Índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os Povos Indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio de Janeiro: Laced/Museu Nacional, 2006.
- \_\_\_\_\_. A conquista da cidadania indígena e o fantasma da tutela no Brasil Contemporâneo. In: RAMOS, A. (ORG.). *CONSTITUIÇÕES NACIONAIS E POVOS INDÍGENAS*. BELO HORIZONTE: UFMG, 2012. p. 206-227.
- BARROSO-HOFFMANN, M. M. Da formação de professores à presença indígena nos cursos universais: o “Trilhas” e a superação da tutela pelo ensino superior. In: SOUZA LIMA, A. C.; BARROSO-HOFFMANN, M. M. (Orgs.). *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas*, 2004-2008. Rio de Janeiro: E-papers, 2013.
- ENEI. *Plano de Trabalho para o III Encontro Nacional de Estudantes Indígenas*. Campo Grande, 2013. mimeo.
- GOSS, K. P. Retóricas em disputa: o debate entre intelectuais em relação às políticas de ação afirmativa para estudantes negros no Brasil. In: SCHREM-WARREN, I.; PASSOS, J. C. *Relações étnico-raciais nas universidades: os controversos caminhos da inclusão*. Florianópolis: Atilênde, 2014.

12 Ver notícia em: <http://extra.globo.com/casos-de-policia/estudante-indigena-da-ufrgs-agredido-em-frente-moradia-estudantil-advogado-fala-em-preconceito-18939785.html>. O movimento indígena da UFSC escreveu uma carta em solidariedade ao parente Kaingang, bem como alunos brasileiros da Universidade de Harvard (EUA).

13 Retirado de Mignolo (2008).

GROOPPO, L. A. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

MACHADO, J.; PAN, M. A. G. de S. Política pública e subjetividade: assistência estudantil na universidade. *Textos & Contextos*, Porto Alegre, 13(1), p. 184-198, 2014.

MELO, C. R. A experiência no curso de licenciatura intercultural indígena do sul da mata atlântica. Século XXI. Revista de Ciências Sociais, v. 3, n. 1, p. 120-148, jan.-jun. 2013.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, Rio de Janeiro, Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: história e debate no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

PASSOS, J. C. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 155-182, abr.-jun. 2015.

RUIZ, M. Presentación. Jóvenes indígenas en América Latina: ¿globalizar seo morir? In: \_\_\_\_\_. *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2008.

SAMANIEGO, R. B. *Quem sou eu?* Juventude guarani: Confronto entre gerações. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura Intercultural do Sul da Mata Atlântica). Florianópolis: UFSC, 2015.

SANTOS, S. C. *Os povos indígenas e a Constituinte*. Florianópolis: UFSC; Movimento, 1989.

SOUZA LIMA, A. C.; PALADINO, M. *Caminos hacia la educación superior – los programas Pathways de la Fundacion Ford para pueblos indígenas em México, Perú, Brasil y Chile*. Rio de Janeiro: E-papers; Laced/Museu Nacional do Rio de Janeiro, 2012.

TASSINARI, A. et al. A Presença de Estudantes Indígenas na Universidade Federal de Santa Catarina: Um Panorama a partir do Programa de Ações Afirmativas – PAA/UFSC. Século XXI. Revista de Ciências Sociais, v. 3, n. 1, p. 212-236, jan.-jun. 2013.

TERENA, M. A juventude indígena: os caminhos entre tradição e modernidade. *Revista da ESPM*, p. 84-90, set.-out. 2008.

UFSC. *Promoção da Igualdade Étnico Racial no Ensino Superior*. Ações afirmativas na Universidade Federal de Santa Catarina. Guia de informações para candidatos. Florianópolis: UFSC, 2015.

# Voces Universitarias: trayectorias, logros y retos en el Occidente de México

*Lisbeth Bonilla<sup>1</sup>*  
*Ana García Cortéz<sup>2</sup>*  
*Isaura García Hernández<sup>3</sup>*  
*Antonio García Mijarez<sup>4</sup>*  
*Marina Carrillo Díaz<sup>5</sup>*  
*Tutupika Carrillo de la Cruz<sup>6</sup>*  
*Maximino Muñoz de la Cruz<sup>7</sup>*  
*Diana Negrín da Silva<sup>8</sup>*

## Introducción – La larga lucha por una educación inclusiva

La Revolución Mexicana buscó interrumpir la continuidad del espectro colonial magnificado por los desplazamientos del proyecto modernizador de Benito Juárez y subsecuentemente acelerado por la infame mano dura de Porfirio Díaz.<sup>9</sup> La revolución cuestionó el orden

---

1 Wixárika, licenciada en Administración del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (Iteso).

2 Mixteca originaria de Oaxaca, estudiante de la carrera Ciencias de la Educación en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (Iteso); coordinadora de Universidad Solidaria, Iteso, participante de “Sueños de Mujeres Mixtacas”.

3 Mixteca, perteneciente de San Andrés de la Montaña, Oaxaca, Estudiante de posgrado en Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara.

4 Wixárika urbano de San Andrés Cohamiata, estudiante de la carrera de Ciencias Políticas del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (Iteso).

5 Wixárika, Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 181, Medalla de Mérito Nayarita 2016, Premio Nacional a la Juventud 2014.

6 Wixárika, Profesor de la Universidad Autónoma de Nayarit, Presidente de la Unión de Profesionistas Indígenas de Nayarit, A.C.

7 Abogado Wixárika.

8 Mestiza, doctora en geografía de la Universidad de California, Berkeley.

9 La Revolución Mexicana irrumpió en 1910 tras 34 años de la presidencia autoritaria de Porfirio Díaz. Liderada por diferentes agrupaciones sociales, la revolución buscó instaurar una democracia electoral, la redistribución de tierras acaparadas por

político y económico que fomentaba la inequidad en la tenencia de tierras, en la representación política y en los derechos de los trabajadores. Pero este movimiento social de inicios del siglo XX también se preocupó por el tema irresuelto de la ciudadanía y la búsqueda de un sujeto mexicano dentro de un paisaje geográfica y étnicamente heterogéneo. Con la Constitución de 1917 y la eventual victoria de un ala de la revolución, varios intelectuales hicieron una nueva apuesta por la educación universal de todos los mexicanos como eje central de la creación de un sujeto fiel al nuevo gobierno revolucionario. José Vasconcelos es sin duda el personaje más emblemático de esta corriente ya que puso en marcha el aparato de la educación pública de la nación, sumándose al argumento de Manuel Gamio de que, para “forjar” una nación, todo mexicano debía ser capacitado a través de intervenciones educativas, tanto en las aulas como en los espacios laborales y en las salas de gobierno. Para esto, se formó la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, se crearon sindicatos ligados al Estado y se pintaron las paredes de los palacios de gobierno, las bibliotecas y las universidades con imágenes gloriosas del pasado mexicano y de un futuro utópico personificado por el mestizo – síntesis de la mescolanza racial y cultural.

Indudablemente, el blanco más visible de estas intervenciones eran las poblaciones originarias del país cuya permanencia cultural, territorial y política presentaba una paradoja para el Estado revolucionario que, por un lado, las consideraba parte esencial de la identidad mexicana y, por otro, identificaba esta persistencia como el mayor desafío ante la unidad nacional. La integración del indígena a la nación prometía lograrse a través de la intervención de nuevas instituciones en las comunidades autóctonas. La escuela rural fue de los primeros marcadores de este gran proyecto revolucionario.

A casi cien años de la conformación de la SEP, el legado de las intervenciones del Estado mexicano han demostrado que el aparato educativo centralizador y nacionalista no funcionó para las más de 54 etnias autóctonas del país. En el caso del occidente mexicano, las escuelas que llegaron a las comunidades fueron pocas, contando con

---

elites nacionales y extranjeras, y la instauración de derechos laborales y educativos. A pesar del asesinato de sus principales líderes (Francisco Madero, Emiliano Zapata y Francisco Villa, entre otros), uno de los logros de la violenta y larga revolución es la Constitución de 1917, considerada una de las más progresistas del siglo XX en torno a la reforma agraria, derechos laborales y educativos, y los cimientos para la nacionalización de los recursos del subsuelo, específicamente el petróleo.

escasos recursos, libros de textos y sistemas curriculares ajenos a las formas de conocimiento y a las necesidades de los pueblos, y con la batuta llevada por maestros mestizos de otras regiones del país, muchos de los cuales estaban pobemente capacitados para enfrentarse a la alteridad. Sin embargo, a través de las primeras generaciones de maestros indígenas (impulsado por la SEP y el Instituto Nacional Indigenista) y con una fuerte inspiración autogestiva del movimiento zapatista y el Congreso Nacional Indígena, en las últimas dos décadas han surgido una variedad de iniciativas educativas desde las comunidades.

El presente trabajo ilustra esta encrucijada histórica donde los pueblos originarios han ejercido su derecho a la educación a través de proyectos comunitarios y en colaboración con instituciones de educación superior, asociaciones civiles y el Estado. A partir de la década de 1990, el número de primarias, secundarias y bachilleratos (también conocidas como preparatorias) en territorios indígenas han incrementado, dando como resultado el aumento de universitarios y profesionistas indígenas en diversas instituciones de la república. En seguida, recontamos el camino que han tomado varios universitarios y profesionistas de pueblos originarios en las ciudades de Guadalajara y Tepic, ambas localizadas en el occidente de México.

Los varios autores de este capítulo son originarios de la etnia Wixárika (también conocido como Huichol) y de la etnia Mixteca, y muestran que, a pesar de tener trayectorias únicas, comparten experiencias semejantes tanto en los obstáculos que han enfrentado como en las acciones que han tomado para seguir abriendo espacios de expresión, estudio y acompañamiento en ciudades opacadas por la continuidad de imaginarios racializados que posicionan a sujetos indígenas como seres detenidos en el tiempo y en la geografía.

Las voces aquí representadas expresan solo una parte de la diversidad incipiente que encontramos en las aulas públicas y privadas de educación superior. Son voces informadas por la experiencia personal de ser parte de una comunidad originaria y, a la vez, de ser parte de una colectividad interétnica que busca trascender las fronteras raciales y geográficas a través de la educación y la profesionalización. Estos son testimonios del empeño organizativo que se ha llevado a cabo entre jóvenes universitarios de pueblos originarios, especialmente a partir del 2000 cuando se vio la formación de varias asociaciones estudiantiles y profesionistas en las ciudades de Tepic y Gua-

dalajara que buscaban facilitar el ingreso y la retención de alumnos indígenas.

### Breve contexto histórico-geográfico

Es importante ubicar los testimonios aquí presentados dentro de su contexto geográfico e histórico para comprender la interacción entre historia, geografía, identidad y política. Esto no solo nos permite encontrar experiencias paralelas que cruzan fronteras, sino también nos ayuda apreciar las diferencias y particularidades de cada caso. Además, la proximidad geográfica y las conexiones históricas entre Guadalajara y Tepic nos ilustran las diferentes experiencias de sus residentes indígenas actuales y nos presenta un microcosmos de tendencias nacionales y globales hacia la inclusión y la exclusión.

Mapa de México con ciudades de Tepic, Guadalajara y Ciudad de México



Fuente: Diana Negrín, 2016.

Las ciudades de Guadalajara y Tepic están separadas por un camino panorámico de dos horas que lleva sus viajeros a cruzar el ondulado tramo de Plan de Barrancas, los campos de caña de azúcar y la piedra volcánica que se ha dispersado por los valles y cerros de esta región. Aunque sean drásticamente diferentes en tamaño y producción económica, estas dos ciudades comparten una geografía

cultural, política y económica que data mucho antes de la llegada de los españoles.

En México, Guadalajara resalta como una ciudad con fuertes rasgos europeos ejemplificado por el diseño urbano y una cultura local que se identifica con las varias migraciones europeas que aquí tuvieron destino. Sin embargo, la celebración de su herencia europea ofusca la presencia y las contribuciones de pueblos originarios y de otros grupos raciales como son los afrodescendientes. La noción de Guadalajara como una ciudad criolla es resumida por Hélène Rivièred'Arc quien nota que la cultura estética, la arquitectura y los monumentos de la ciudad dejan “poco lugar a los rasgos de civilización indígena que podrían perdurar” (1973, p. 18). Históricamente, la presencia de personas en indumentaria autóctona y de otros marcadorees visibles de etnidad indígena son raros debido a la combinación de la “reducción” de pueblos originarios en la misma ciudad y en el estado de Jalisco, así como el concepto que éstos fueron “refundidos en una montaña de acceso particularmente difícil”, como es el caso Wixárika (*ibid.*). Pero, siguiendo patrones migratorios nacionales, Guadalajara ha experimentado un crecimiento demográfico dramático en las últimas décadas. Entre sus residentes más recientes, hay una heterogénea población indígena originaria de lugares tan distantes como Chiapas y tan cercanos como la Sierra Madre Occidental. Como resultado, la arraigada identidad criolla está siendo paulatinamente cuestionada por una población indígena que busca ser reconocida como parte fundamental del pasado, presente y futuro de esta ciudad.

Más allá de tener una diferencia significativa en tamaño y riqueza, Tepic también es cultural y físicamente diferente a Guadalajara. Como una de las capitales estatales más pequeñas del país, esta ciudad occidental queda fuera de la vista de muchos políticos, inversionistas e investigadores. Tepic es una ciudad formada por su proximidad a la Sierra Madre Occidental, cuyos habitantes autóctonos han desafiado el poder regional de forma repetida. Aunque queda lejos de ser un baluarte de orgullo indígena, su papel histórico como sede de rebeliones en contra de la Corona Española y, más adelante, en contra del statu quo liberal, nos da una idea de cómo esta pequeña ciudad ha nutrido una tenue identidad insurgente arraigada en personajes

históricos como son el Rey Nayar y Manuel Lozada<sup>10</sup>. Finalmente, el legado de luchas indígenas en esta región ha sido incorporado a la identidad oficial del estado y de la ciudad, tomando el nombre de Nayar para el estado y la aceptación ambigua de que Lozada es un héroe de cosecha propia. El uso de iconografía e idioma Wixárika en la publicidad turística de la región, así como en los diseños Wixaritari (plural) y Naayerite (Cora) de los vestidos anuales de Miss Nayarit, son algunos ejemplos del lugar central que tiene la etnicidad indígena en el imaginario de Tepic.

Sin embargo, esta celebración esconde otras formas de exclusión racial ya que al igual que Guadalajara, en Tepic se replican nociones del ser indígena como netamente rural y ajeno a espacios tradicionalmente reservados para mestizos y blancos. En Tepic, personas provenientes de pueblos originarios también se enfrentan a las identidades pre-establecidas por el imaginario popular mexicano que los sitúa lejos de las aulas y las cúpulas del poder.<sup>11</sup>

Este muy breve resumen de Tepic y Guadalajara nos dan una idea de los momentos de oportunidad así como de los obstáculos que existen para los habitantes indígenas de estas dos ciudades. Como indica el geógrafo francés Henri Lefebvre, el espacio urbano es una construcción social que responde a la “interacción dialéctica” revelada por la ciudad como unidad abstraída y la ciudad como espacio vivido (2000 [1974], p. 48). Las experiencias organizativas de jóvenes universitarios de pueblos originarios nos ayudan entender los espacios de la ciudad a través de la experiencia y práctica. Finalmente, comprender la construcción espacial y cultural de cada una de estas ciudades es una pieza fundamental para comprender las luchas contemporáneas que encabezan los jóvenes universitarios de pueblos originarios.

10 El Rey Nayar fue un líder náayeri (cora) quien ejerció poder durante la conquista española y ayudó liderar la Guerra del Mixtón, rebelión que sacudió el occidente mexicano y dificultó la penetración española a la Sierra Madre Occidental (GUTIÉRREZ CONTRERAS, 1974, p. 78). Manuel Lozada fue un campesino de origen indígena, africano y español quien dirigió una campaña durante las décadas de 1850 a 1870 en contra de las políticas deslindadoras y liberales que buscaban desaparecer la tenencia de tierra comunal e incorporar a los pueblos originarios y campesinos a un sistema de propiedad privada ligada al poder feudal de las haciendas.

11 En la encuesta nacional del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2010), el 26.2% de personas pertenecientes a grupos étnicos del país notaban que no tienen el mismo acceso a la educación que mexicanos quienes no se identifican con una etnia indígena o “minoritaria” (CONAPRED, 2010, p. 54).

## **Tepic – Enlaces estudiantiles y apertura institucional**

Esta sección recaba testimonios de profesionistas Wixaritari egresados de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) y de la Universidad Pedagógica Nacional, Campus Nayarit. Hacen hincapié en la centralidad que ha tenido la organización estudiantil indígena para ubicar y dirigir las políticas educativas de las universidades y la apertura de espacios de convivio y apoyo para jóvenes provenientes de comunidades originarias. A partir de estas iniciativas comenzadas en la década del 2000, la población indígena de la UAN ha seguido creciendo. No obstante del apoyo institucional y de la continuada acción de los jóvenes indígenas, sigue siendo un desafío egresar y, en caso de conseguir el título, de encontrar un empleo relacionado a la carrera estudiada.

### *Maximino Muñoz de la Cruz*

Soy el Licenciado Maximino Muñoz de la Cruz, abogado Wixárika, originario de Santiago de Pochotitán, Municipio de Tepic, Nayarit. Radicado en Tepic, actualmente curso la Maestría en Juicios Orales en la Universidad del Valle de México, Campus Zapopan en Guadalajara, y me desempeño como Defensor Público Federal en Lengua Indígena Wixárika dentro del Instituto Federal de Defensoría Pública. En el año 2011, fui iniciador de la asociación civil Unión de Estudiantes Indígenas por México (Ueim); de igual manera fundador de la Unión de Profesionistas Indígenas de Nayarit (Upin), a la que actualmente formo parte.

La preparatoria definió muchos aspectos de mi formación, fue en los años de 1994 a 1997 cuando la Preparatoria Número 1 me abrió las puertas a mi desarrollo personal. Hubo un gran interrogante al inicio de esta etapa, y así lo pensé: por muchos años la discriminación a mi origen ha sido motivo de pleitos con otras personas por burlarse o humillarme. Algunas veces, cuando miento sobre lo que soy, es decir, cuando digo que no soy indígena, las cosas son diferentes. Eres aceptado, no te discriminan, entonces digo que no soy, total yo solo sé que lo soy y no lo voy a andar gritando. Tal vez solo los amigos, más cercanos lo sabrán. Durante esta etapa callé mi origen, callé que era indígena y no quería que nadie lo supiera. Tampoco tenía claridad suficiente sobre los estudiantes indígenas que se encontraban en esa escuela, fue hasta mi ingreso a la Facultad de Derecho cuando dediqué más atención a la comunidad de estudiantes indígenas que se encontraban cursando alguna carrera. En el año 2001, la Ueim llevó a cabo un primer censo universitario para ver cuántos estudiantes

indígenas éramos en la facultad: éramos un aproximado de 8 estudiantes, hombres y mujeres estudiando derecho, ciencias e ingeniería, turismo y enfermería.

Para ese entonces, había una preparatoria llamada “Alfonso Caso Andrade.” Esta escuela operaba bajo la bandera de “preparatoria indígena.” Daba la oportunidad a jóvenes indígenas provenientes de la sierra a que terminaran sus estudios en los recesos del calendario escolar, es decir en vacaciones, y pedía en calidad de préstamo o renta diversas instalaciones. Por ejemplo, tomaban clases en algunas escuelas del centro de la ciudad, en las instalaciones de la Universidad Autónoma de Nayarit, entre otros. Me tocó ver y saber que escudándose como escuela indígena pedía instalaciones prestadas, pero lo interesante de esto es que cobraba a los alumnos bajo un esquema de escuela privada. Fue en esa época que conocimos la existencia de esta escuela y fue años más adelante cuando colaboramos para que cerrara y evitar estas injusticias que hicieron padecer a muchos jóvenes indígenas.

En esta época, no había espacios “privilegiados” para el ingreso de estudiantes indígenas a la universidad, todos teníamos que competir bajo las mismas reglas y oportunidades que en su momento existían. Es decir que estábamos sujetados a las reglas de ingresos y exámenes para aprobar. Sabía, por la experiencia propia, que un joven proveniente de una comunidad indígena o en su caso proveniente de la única preparatoria abierta,<sup>12</sup> como lo fue la Alfonso Caso Andrade, carecía de los conocimientos básicos que exigía un examen de ingreso a nivel universitario. Muchos aspirantes se quedaban en el intento de ingreso ya que no habían apoyos adicionales a menos de que se tuviera una buena palanca<sup>13</sup> que pudiera abrir un espacio. Fue un fuerte impulso el que se logró con la asociación civil de estudiantes que referí. Con las gestiones realizadas, se logró en el mes de agosto del año 2004 un espacio en la Federación de Alumnos de la Universidad Autónoma de Nayarit (Feuan), llamada en ese tiempo Secretaría de Asuntos Indígenas a cuyo cargo se puso a un inte-

12 La preparatoria abierta en México es un sistema de escolarización comúnmente utilizado por personas que ya están laborando o que cuentan con el sistema medio superior tronco; consisten en cursos con horarios variados y en algunos casos sin la necesidad de asistir físicamente a una clase.

13 Palanca es un término popular que se utiliza en México para describir el ejercicio de la influencia étnica, de clase social, familiar o política, para obtener favores, nombramientos, contratos o concesiones.

grante de la asociación como representante. Posteriormente, fueron muchas reuniones y propuestas de trabajo lo que llevó a consolidar la apertura de mayores espacios de ingreso a estudiantes indígenas, evolucionado hasta hoy con el nombre de Interculturalidad Feuan. Puntualizo que fue la presión y la gestión de la asociación civil lo que incidió, en buena medida, la apertura de estos espacios.

Corría esta etapa de mi vida y, entre ellas, los vaivenes de la juventud como conocer nuevos amigos, tener las primeras novias, trabajar en un conocido restaurant de pollos asados al carbón y una pizzería durante mis ratos libres, lo cual no mermaba mi estudio porque parte de iniciar mi preparatoria fue con la ilusión de convertirme en un gran veterinario porque ya me había motivado, porque mi escuela anterior era técnica agropecuaria y veíamos materias como ganadería. No fue hasta el segundo año cuando cambió radicalmente mi manera de pensar y tener el gusto por estudiar derecho. Las clases resultaron ser motivadoras para que al inicio del tercer año me inclinara por el estudio de las ciencias sociales y sacar mi ficha para estudiar la carrera de derecho.

Recuerdo que el primer día del curso propedéutico sentí una emoción indescriptible: pisaba ya un aula universitaria, veía a los abogados en formación y aquellos que cursaban el último año ya casi convertidos en abogados. Al principio, como toda novedad, empezamos a conocernos y formar grupos, después se reconocieron compatibilidades y se afianzaron amistades. Tuve la oportunidad de tener clases con excelentes maestros, sin embargo hubo una clase y un maestro que me motivó para poder proponerme ideales en la vida. Para muchos, sus clases eran demasiado “cotorras,” es decir echaba mucho verbo, mas para mí eran alimentos que nutrían un espíritu en formación, hambriento de querer saber cómo aprender a volar hacia los límites más altos según las metas que nos hubiéramos trazado. Recuerdo haber hecho un *test* donde exponíamos las debilidades y potencialidades que cada uno de nosotros tenía y cómo trabajarlas. Trabajé mucho en mi persona. Eso me ayudó a conocerme y a proponerme metas específicas. Pasé su clase y guardé el *test* y después de algunos años que salí de la carrera revisé las metas propuestas en esa época y me sorprendí que de un aproximado de cien por ciento había cumplido un cuarenta por ciento. Dirán que es poco, pero cada vez que revisaba las metas pensaba que al haber cumplido un buen porcentaje, mi vida no había ocurrido en vano gracias a mis maestros.

La universidad marcó el cambio en mi vida, sobre todo después del cuarto año de carrera ya que en esta etapa teníamos que prestar el servicio social en alguna institución pública, elegí hacerlo en el Instituto Nacional Indigenista. Conocí de manera directa los problemas sociales en esta institución y aprendí a conocer las situaciones de los procesados indígenas, como la falta de apoyos en sus procesos como traductores o abogados indígenas, y allí conocí las injusticias que se cometían y que se siguen cometiendo. En esta época, en la semana cultural de la Facultad de Derecho se abrió una concurso de ensayo jurídico y me interesó participar con el tema de “El peyote: usos y costumbres indígenas huichol,” en él escribí y propuse solución a las problemáticas que pasaban a los hermanos Wixaritari (plural) cuando eran detenidos por portar peyote. Para mi sorpresa gané el primer lugar. Son recuerdos de mi vida de estudiante que formaron en mí una base importante para el activismo social que después empezaría a promover.

Terminé mi carrera universitaria y me enfrenté a los verdaderos problemas sociales, el primero fue encontrar empleo, el ir y venir por oficinas públicas, despachos y empresas no fue tarea fácil. Por lo general nadie contrata los servicios de un recién egresado, a no ser que lleves una buena carta de recomendación o tengas un buen padrino. Pero se presentó una oportunidad como Oficial Secretario en la Procuraduría General de Justicia del Estado de Nayarit y así fue como inicié mi camino a la carrera profesional que en años próximos me daría grandes frutos que confirmarían que nunca estuve equivocado de carrera. Fue una de las mejores elecciones de mi vida y es una vocación que abrazo con mucho amor y pasión. Alguna vez escuché un consejo de un maestro que dijo: “en la vida elegir la carrera que se va estudiar es como elegir al amor de tu vida, ya que ella te dará las más grandes satisfacciones y por consiguiente la felicidad eterna.”

#### *Marina Carrillo Díaz*

Mi nombre es Marina Carrillo Díaz, Wixárika, egresada de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente estoy estudiando la Maestría Intercultural Docente en la Universidad Pedagógica Nacional y soy parte de la asociación civil Upin. Gracias al apoyo incondicional de mis padres, quienes confiaron en mí por dejarme estudiar, he podido salir adelante. Aunque me dejaron en una ciudad desconocida, en la capital de Tepic, buscamos amigos más aun hermanos que coincidie-

ron con nuestra situación económica, étnica e ideológica. Y futuramente haríamos grandes proyectos reflejados en nuestra identidad.

Después de egresar de la preparatoria Alfonso Caso Andrade, realicé mis trámites para ingresar a la UAN a la carrera de Enfermería. Lamentablemente, no pude pasar los puntajes que requerían para ingresar a esa carrera y posteriormente decidí estudiar otra. Hoy puedo decir que fue este proceso que marcó mi rumbo hacia otro perfil no deseado en ese momento. Hoy, de imaginarme como enfermera la verdad me da pavor. Estudié la carrera de Licenciatura en Derecho en una universidad particular de la Ciudad de Tepic y después de un año, ingresé a la Universidad Pedagógica Nacional. Fue sin duda un reto para mí como estudiante sin mucho dinero por lo que tuve que conseguir una beca y esforzarme aún más. No obstante, con estudiar dos carreras conseguí un trabajo de medio tiempo y así fue cómo terminé una licenciatura y posteriormente la otra. Allí me di cuenta del valor del tiempo, del dinero y de los amigos. Pues uno como persona de residencia serrana sin conocer y sin saber mucho de la Vida Occidental es una persona más vulnerable, sin embargo salimos adelante como los mejores.

Hemos sido nosotros las juventudes de los pueblos milenarios quienes hemos protagonizado la apertura de espacios para universitarios indígenas, en nosotros radicaron los cambios realizados actualmente, desde nuestras fuerzas para hacer cambiar nuestro entorno como las instituciones universitarias, con el proyecto de abrir espacios para que las nuevas generaciones no tuvieran los mismos tropiezos que tuvo uno. La UAN sirve como ejemplo de ello y de la apertura de espacios a los estudiantes indígenas, un camino recorrido hoy a ya casi 12 años.

En mi trayectoria académica se ha buscado una perspectiva de inclusión dentro de las universidades y el alumnado. El reto que permanece para que las puertas universitarias sigan abiertas y accesibles a jóvenes de pueblos originarios es que continúe un compromiso hacia uno mismo y hacia los pueblos originarios. Pero el mayor reto de las juventudes Milenarias es la superación profesional. Tenemos que ser Agentes de Cambio para nuestras comunidades, devolver a ellos su lugar y el respeto a través de nuestro trabajo y ejemplo frente a la sociedad.

### *Tutupika Carrillo de la Cruz*

Mi nombre es Tutupika Carrillo de la Cruz, Wixárika, originario de El Buruato, municipio de Santa María Del Oro, en el estado de Nayarit. Estudié la Licenciatura en Informática y Estadísticas, tengo una especialidad en Estudios de Género y una Maestría en Lingüística Aplicada. Trabajo como profesor en la UAN, en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades. Actualmente soy Presidente de la asociación civil Unión de Profesionistas Indígenas de Nayarit (Upin).

Al egresar de la Preparatoria Número 13, tenía muchas dudas sobre si continuar con el estudio o abandonarla. Creo que en parte porque no tenía muy claro lo que quería ser en la vida, no sabía qué estudiar, estaba confundido por la realidad que nos tocó vivir a mi familia y a mí, en esos momentos era muy dura y pesada como para darse el lujo de estudiar. Finalmente, decidí no continuar con la universidad, decidí que estudiar no era prioritario. Mi familia cercana, sobre todo mi mamá y papá no estuvieron muy contentos con la decisión, en ciertos momentos sentí que estaba decepcionándolos, pero no podía aventurarme en algo de lo que yo no estaba convencido.

Sin embargo, este proceso duró poco, bastaron ocho meses para reflexionar y ver en la formación universitaria una posibilidad para potenciar mis capacidades y apoyar a mi familia y comunidad. Mientras tanto, me tocó hacer los trabajos del rancho, trabajar de albañil en la ciudad, cosechando chile y jitomate, colador y cargador en el mercado de abastos de Tepic. Justo esta cruda realidad que viven miles de personas me llevó a buscar otras opciones. La primera de ellas fue continuar los estudios universitarios. Todavía sin tener claro qué carrera tomar, decidí capacitarme en la paquetería de Office, intuyendo que me podría servir en la universidad. En esos momentos las opciones que pasaban por mi cabeza eran la carrera de derecho y educación. Sin embargo, los cursos de computación que estaba tomando me generaron una gran curiosidad y entusiasmo por las tecnologías y las computadoras, por lo que decidí estudiar algo afín, sea informática o ingeniería en sistemas.

Decidí hacer examen en el Tecnológico de Tepic y en la UAN a la vez. Afortunadamente no tuve problemas para pasar ambos exámenes, y mi primera opción fue el Tecnológico de Tepic. Estuve allí tres meses con la esperanza de obtener una beca, sin embargo, esta no llegó y me vi en la necesidad de reclamar mi espacio en la UAN argumentando que no había tenido las posibilidades de estar a tiempo en

la inscripción por cuestiones familiares, y como si el universo conspirara a mi favor, hicieron válido mi lugar y me aceptaron. Este hecho llenó de entusiasmo a mi familia y motivó a mis demás hermanos que también no veían en sus posibilidades estudiar la universidad. Aunque la carrera que decidí estudiar no era relevante para mi papá y mamá, ni de “prestigio” como lo sería por ejemplo derecho o educación, estaba convencido que era lo que me gustaba y era lo que me abriría el camino en muchos espacios.

Mi experiencia en la carrera, especialmente en sus inicios, fue complicada, no tenía idea de las materias que vería, ni de sus contenidos. Mis primeras calificaciones no fueron como lo esperaba, aunque nunca reprobé materia alguna, los primeros dos semestres fueron pesados, sentía que mis deficiencias escolares estaban muy por debajo de mis demás compañeros. Sin embargo, esto nunca me desanimó, al contrario, lo asumí como un reto y a partir del tercer semestre pude emparejarme con mis compañeros y estar en la competencia. Aunado a lo anterior, pude conseguir una beca económica que, para conservarla, me exigía tiempo para apoyar actividades universitarias y mantener un promedio satisfactorio. Afortunadamente pude conservarla durante toda la carrera, esto posibilitó que mis padres se centraran en apoyar a mis otros tres hermanos en sus estudios.

Nunca me gustó el protagonismo individual como indígena, especialmente cuando estudiaba la universidad. Sólo cuando consideré necesario comentaba con mis compañeros y maestros elementos de mi cultura. En este tiempo habían pocos estudiantes indígenas en la UAN y no fue posible establecer relaciones que permitieran generar un protagonismo colectivo o, si lo hubo, no me tocó estar cerca. Mi condición cultural y carácter introvertido generaba en mí un sentimiento de desapego con la universidad, de incomodidad y de rechazo, percibía una universidad incomprensible, insensible a la realidad cultural de la región; este hecho lo hice saber cuándo defendí mi tesis de la licenciatura, aunque lo callé durante toda la carrera, el decirlo a los maestros en ese momento me relajó y generó una calma en mi interior. Sé que tal vez no entendían mi sentir, y creo que no generó cambios sustanciales en ellos, mucho menos en la institución, pero desde entonces consideré que debía empezar a no callar, que era necesario comunicar con palabras y hechos lo que sentía y pensaba para generar procesos de cambio en el mediano plazo.

El asunto de los espacios dentro de la educación superior, especialmente en Nayarit, debe de ser contextualizado en distintas eta-

pas: por una lado, políticas y programas educativos a nivel nacional, incluso internacional, de inclusión a estudiantes indígenas en la educación superior, como ejemplo, el famoso Programa de Atención a Estudiantes Indígenas en la Educación Superior (Paeiies) que en la UAN se implementa en el 2005-2006 y que viene a fomentar la presencia (especialmente en la atención en el ingreso) de estudiantes indígenas, inicialmente la mayoría de origen Wixárika. Me parece que antes de este programa no existía un compromiso institucional formal para la inclusión de jóvenes indígenas en la universidad; salvo esfuerzos individualizados de parte de grupos de jóvenes que pudieron negociar espacios desde la Federación de Estudiantes de la UAN y gestionar, además, apoyos diversos.

Por otro lado, y a raíz de estos esfuerzos iniciales, la UAN ha asumido un compromiso mayor con el ingreso – aunque creo que en menor grado con la permanencia – de jóvenes indígenas. Esto lo sustento por dos hechos: la primera, por la firma de un Convenio de Apoyo Adicional para los estudiantes indígenas y con otros grupos vulnerables para garantizar, bajo una evaluación de cada caso, el acceso a la UAN de los jóvenes de comunidades serranas que “mostrarán” su condición de indígena. Segundo, la apertura de nuevos espacios dentro de la misma institución, como lo es la Coordinación de Asuntos Interculturales de la UAN (derivado del programa Paiies) y el espacio que mantienen los estudiantes en la Federación de Estudiantes, producto de la gestión de los jóvenes.

Dentro de este proceso, han sido varios los protagonistas que han conducido a que hoy la UAN no tenga muchos problemas para ingresar a jóvenes indígenas. Y esto es muy importante porque han sido los propios jóvenes indígenas los protagonistas de estos procesos de cambio y acceso a la UAN. Más bien, ahora el problema o reto que se presenta es cómo mantenerlos dentro de la institución, dada la cantidad de alumnos que desertan.

Pienso que es tarea pendiente hacer un estudio más formal sobre la respuesta del público universitario no indígena, pero en general ha habido una buena aceptación de la comunidad, aunque para algunos estudiantes no indígenas ha sido motivo de descontento dado el apoyo y atención que se les da a los estudiantes indígenas: el apoyo en el ingreso, cursos dirigidos hacia ellos, algunas becas exclusivas, espacios, préstamos de computadoras, etc. Pero son las reacciones que se esperan de una sociedad que exige igualdad pero que no entiende mucho lo que significa hacer un poco de justicia.

## **Guadalajara - La universidad Jesuita y el camino solidario**

Ahora viajamos dos horas hacia el oriente para conocer las trayectorias de cuatro alumnos que actualmente cursan o cursaron en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (Iteso), Universidad Jesuita de Guadalajara. Dos testimonios son de mujeres Mixtecas cuyas familias migraron del estado sureño de Oaxaca a Guadalajara, y los otros dos son de jóvenes Wixaritari provenientes de Tateikié o San Andrés Cohamiata, comunidad que ha tenido un fuerte vínculo con iniciativas educativas del Iteso.

### *Isaura García Hernández*

Mi nombre es Isaura Matilde García Hernández, Ñu savi (pueblo de la lluvia), identificados como pueblos Mixtecos, pertenezco a San Andrés Montaña del estado de Oaxaca. Digo pertenezco porque nací en Guadalajara y he pasado la mayor parte de mi vida en esta ciudad, aunque tengo vínculo con la comunidad a la que pertenezco a través de los cargos comunitarios a los que mi familia regresa una vez al año para cumplir, y porque tengo una comunidad mixteca en Tonalá, Jalisco, lugar dónde vivo. Estudié psicología en el Iteso y actualmente estudio el Doctorado en Ciencias de la Salud Pública en la Universidad de Guadalajara (UdG). Formé parte de la coordinación de la asamblea de Universidad Solidaria en Iteso (2011-2012), participé en un proyecto de investigación cuyo objetivo es “crear un nuevo modelo de atención a la salud mental a comunidades indígenas de la Zona Metropolitana de Guadalajara” por el Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología y la Universidad de Guadalajara (2013-2014). Desde el 2013 formo parte de una red de Jóvenes Indígenas Universitarios en la Zona Metropolitana de Guadalajara.

Comparto mi experiencia, cómo fue que decidí hacer trámites para estudiar la universidad. En los últimos años de la preparatoria yo sabía que hasta allí me iba a quedar por diferentes situaciones: primero porque veía muy difícil ser aceptada a la universidad, más aún en alguna de las carreras de la UdG por ser pública y por la demanda que presenta cada semestre; segundo, tenía la intención de estudiar gastronomía, una carrera que solo era en escuelas privadas, una carrera muy cara para mi familia; tercero, y creo que lo más decisivo, por ser mujer y tener que lidiar con la ideología de que las mujeres solo se casan y por ende no tiene sentido que estudien.

Para eso una prima que había estudiado en el Iteso me dijo que allí existía un proyecto que recibía a jóvenes indígenas y les daba

becas, pero unos de los tantos perfiles que pide este proyecto es haber participado en proyectos relacionados con la comunidad. Eso no era difícil porque ya estaba colaborando en la cooperativa “ITA” (flor en mixteco). Luego empecé a hacer trámites, sabía que no era fácil porque tenía que pasar el examen de admisión y el estudio socioeconómico. Fueron dos elementos que me ayudaron a tomar la decisión de estudiar o no, es decir, mis estudios dependían de si pasaba el examen y si me daban un buen porcentaje de beca. Una vez recibida la noticia de que ambas cosas salieron satisfactorios, decidí estudiar la carrera de psicología, la elijo porque según mi autoconocimiento y el reconocimiento de mis habilidades se me podría facilitar más, y además no me veía en las demás carreras. Es así cuando ingreso al Iteso en agosto del 2008 como parte de del proyecto Universidad Solidaria (Unisol).

Unisol es un proyecto que inicia en el 2000 y recibe a jóvenes indígenas y no indígenas de barrios populares y zonas rurales que estén trabajando con proyectos en sus comunidades. Paralelo a esto, por iniciativa de estos jóvenes en el 2007 surge la asamblea, un espacio de acompañamiento y de coordinación entre los mismos jóvenes. La realidad de este proyecto desde su inicio hasta la actualidad ha sido muy variado y ha generado varios cambios, desde los coordinadores institucionales hasta los de la asamblea. Desde el primer día en el Iteso, asistí a la asamblea de Unisol para presentarme y conocer a los demás compañeros, mismos que durante mi carrera me estuvieron apoyando tanto académicamente como emocionalmente, ya sea directamente e indirectamente. Directamente cuando se me dificultaba una materia y me daban recomendaciones o me apoyaban a estudiar o a veces me animaban. Indirectamente, el hecho de compartir el espacio con otros jóvenes con casos y experiencias similares a los míos. Este espacio fue muy importante para mi formación profesional en dicha institución ya que a pesar de llegar con compañeros cuyo contexto social, político, económico y educativo ha sido muy diferente al mío, aun terminé satisfactoriamente mi carrera. Fue satisfactoria porque todo el proceso me llevó a reflexionar más sobre el ser mujer, joven, indígena y universitaria.

Cabe resaltar algunas experiencias significativas que me llevaron a dicha reflexión durante mi carrera. Primero me encontré con el proyecto Unisol y su asamblea. Segundo, mi trabajo de servicio social del Iteso, conocido como Proyecto de Aplicación Profesional (PAP), se trató del tema de indígenas urbanos. En este PAP, aparte de ayudar

a desarrollar habilidades en investigación, también tuve un profundo diálogo interno entre mi ser indígena en la ciudad, además de compartir reflexiones muy intensas con mis compañeros que tomaron el mismo PAP (todos de Unisol). Esta experiencia me impulsó a recuperar el tema “mujer de dos culturas” como una tesina, dicha recuperación trata primeramente el rol de la mujer indígena que accede a una educación superior además de reconocer su identidad como mixteca (primer cultura) y vivir en la Ciudad de Guadalajara (segunda cultura). También completé otra investigación muy corta sobre la atención de salud mental a indígenas en la ZMG. Fuera de la escuela también participaba en el grupo “sueño de mujeres mixtecas” (2009-2016), un proyecto que crearon diez mujeres para buscar espacios de venta de los productos que elaboran, además de compartir su cultura a través de talleres de lenguas, artesanías y bailes regionales del estado de Oaxaca.

A nivel macro, el análisis de esta situación debe de ubicar y entender el contexto político, cultural e histórico de este país para entender la situación de la educación. Es fundamental entender que cuando instituciones estatales se inclinaron a formar a jóvenes indígenas como promotores culturales se hizo en dos fases: la primera, en el marco del indigenismo de integración que ocupó buena parte del siglo XX; y la segunda, dentro de la política pluricultural con auge durante el último tercio de ese mismo siglo. En ambos casos los jóvenes indígenas fueron concebidos, desde la antropología, como actores decisivos para conseguir proyectos culturales y políticos de importancia local y nacional (PÉREZ y ARGUETA, 2015, p. 27). En el contexto político, México ratificó el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo en 1990, se cambió el término “bicultural” por el término “intercultural” y, en 1992, se reformó el artículo 4 constitucional donde se reconoce que la “Nación mexicana tienen una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas” (RUIZ, 2015, p.85). Las acciones gubernamentales generadas a partir del año 2000 en materia educativa, se han centrado en dar continuidad a las acciones de la Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública y del programa de Atención Educativa a Población Indígena del Consejo Nacional para el Fomento Educativo. Sin embargo, es importante resaltar que la mayoría de las acciones en materia de educación indígena se han centrado primordialmente en la educación primaria (RUIZ, 2015, p. 86).

### *Ana García Cortéz*

Mi nombre es Ana Lilia García Cortéz. Soy de la comunidad Mixteca de Oaxaca, pero radico en la ciudad de Guadalajara, ya que aquí es donde he cursado todos mis estudios. Actualmente estudio la carrera de Ciencias de la Educación en el Iteso; en esta institución participo en varias actividades que tienen que ver con temas indígenas. Uno de los grupos al que pertenezco es Universidad Solidaria, que se encuentra dentro del Iteso y que se encarga de dar un acompañamiento a los estudiantes indígenas y de zonas populares que acuden a ella, todo con el fin de que su vida universitaria sea más amena. También estoy trabajando en un proyecto de Jóvenes Universitarios Indígenas en la ZMG el cual se trata de encontrar el perfil de estos estudiantes y conocer sus experiencias en esta ciudad.

En cuanto a mi trayectoria, puedo decir que es gracias a mis hermanas y primas quienes estudiaron que puedo tener las mismas oportunidades. En mi experiencia a nivel primaria, los alumnos en la ciudad eran un poco ignorantes en el tema indígena, se les hacía divertido discriminar a todos aquellos que eran diferentes a ellos. En ocasiones por mis papás que me llevaban a la escuela, los niños se burlaban de mi. Al principio no lo entendía, pero me daba vergüenza y pena que volviera a pasar. Por lo tanto, durante la secundaria y un poco de la preparatoria, continué con esa vergüenza, pero conforme pasaron los años y llegué a participar con mi hermana en el grupo de mujeres indígenas que ella tiene, me ayudó a entender la importancia de nuestra cultura. Los retos que permanecen para que las puertas universitarias sigan abiertas y accesibles para jóvenes de pueblos originarios, depende de mantener la apertura de aprender de una cultura que no es igual a la mía y de ser responsable con los estudios.

### *Lisbeth Bonilla*

Comparto mi experiencia como joven Wixárika universitaria. Mi nombre es Lisbeth Bonilla, de la comunidad Wixárika Tateikié, San Andrés Cohamiata. Estudié la Licenciatura en Administración de Empresas en el Iteso. La decisión de estudiar esta carrera nació a partir de haber cursado los demás niveles en mi comunidad. Siempre estuve familiarizada con los asuntos de la comunidad y desde entonces me llamaba la atención el tema económico y sobre cómo tenían éxitos o fracasos los proyectos que venían de instituciones foráneas. Por otro lado, también la elección de esta carrera fue a partir de la experiencia que tuve en el bachillerato intercultural donde estudié llamado *Tatei*

*Yurienaka*, puesto que la escuela tiene como objetivo formar jóvenes analíticos y comprometidos con su comunidad. Recuerdo que llevábamos una materia que diseñaba proyectos productivos a partir de las necesidades del lugar. Todo eso influyó a estudiar mi carrera y mi ingreso a la universidad fue a través de los contactos que generé en la misma escuela de alumnos del Iteso que iban a hacer sus servicios. Para que me dieran la beca, las autoridades agrarias intercedieron con una carta donde me avalaban y mi tarea era pasar el examen de admisión.

Llegar a la universidad y encontrarme con la cultura occidental fue un cambio muy drástico, tocaba adaptarme al ritmo de la vida de la ciudad, a la dinámica de las clases y, si bien no adaptarme, pero sí aprender a convivir con gente que pertenecía a una cultura y clase social diferente a la mía. Ahora me doy cuenta que un joven indígena al llegar a un contexto distinto le tiene que pasar una de dos cosas: o es consumido por la otra cultura y opta por ser como ellos o, al darse cuenta y aceptar que tiene una cultura diferente, valora más lo que es suyo y fortalece su identidad. Sin pensarlo, mucho menos decidirlo, yo me fui por el segundo que mucho tuvo que ver con el grupo de Universidad Solidaria, y por la ideología y valores que me habían enseñado mi familia, mi bachillerato y mi comunidad.

Al igual que Ana García, desde mi comienzo en la universidad me integré a Universidad Solidaria que fue un apoyo muy grande para permanecer en una universidad privada. Los mismos alumnos que lo integramos comenzamos a realizar asambleas que eran espacios para expresar nuestros sentimientos, acompañarnos y apoyarnos durante nuestra estancia en la universidad. A partir de mi experiencia, puedo decir que espacios de acompañamiento como este en las universidades ayudan a que los jóvenes salgan adelante y terminen sus estudios. Y no sólo eso, sino que el grupo crea su identidad, sus valores, toma posturas y acciones en las situaciones donde está inmerso. Dentro de la universidad comenzamos a hacer eventos, foros, compartir nuestras culturas en los salones con nuestros compañeros, y a buscar un diálogo horizontal con el Iteso.

Pienso que todavía es uno de nuestros retos como jóvenes indígenas universitarios unirnos más para apoyarnos para fortalecer redes no sólo en la universidad donde estemos sino con otras, para compartir experiencias y aprender, porque es más fácil caminar juntos. Como lo mencionaba antes, estos espacios no sólo acompañan sino que se abren discusiones para temas de intereses como situaciones

de nuestras comunidades, nos comprometen a involucrarnos más en ellas y ayudan a crear nuevas perspectivas y hacer acciones.

Ahora, si bien el Iteso como institución se ha abierto y nos ha incluido para que estudiemos en ella, tanto él como otras instituciones todavía no se abren para diálogos porque persiste la idea de que ellos deben decidir por nosotros y no se acepta que pueda haber un trabajo en conjunto. Lo mismo sucede con maestros y alumnos, hay inclusión por el hecho de ya aceptarnos, más en mi opinión, los estereotipos tienen más fuerza: en el momento que te ven te clasifican y por lo tanto te dan un trato diferente.

También, un obstáculo, o mejor dicho, una decepción para mí fue que se me enseñara lo que yo no esperaba, pues mi inocencia me llevó a esperar que la universidad era parecida al bachillerato de donde venía que había sido diseñado por la comunidad. Esto es un ejemplo de que muchas veces no cumplimos nuestras expectativas en las universidades porque el modelo educativo está diseñado en base a la cultura occidental. Y entonces se nos presenta otro reto como jóvenes indígenas: ¿de qué forma aprovechar lo que aprendemos o desaprendemos en las universidades para aplicarlos en nuestras comunidades que están siendo cada vez más afectadas por el sistema capitalista global? Nosotros que estamos en los dos lados, ¿cómo logramos trabajar en ambas partes? Lo que sí pienso es que debemos tejer redes no sólo de estudiantes sino también de egresados para compartir trabajos y colaborar juntos.

*Antonio García Mijarez*

*Ke'aku 'iwamarixi*, soy Antonio García Mijarez, en Wixárika Hayuneme (que significa sonido del agua), nacido y radicado actualmente en Guadalajara, perteneciente a la comunidad de Tateikié (“la casa de nuestra madre”) o San Andrés Cohamiata (Mezquitic, Jalisco). Mi paso por la educación básica fue en Tlaquepaque, Jalisco, el bachillerato en Puerto Vallarta y la Universidad en Guadalajara. Este año espero poder concluir la carrera de Ciencias Políticas y Gestión Pública en el Iteso, mientras tenemos por trabajo familiar la limpieza de oficinas en un edificio al centro de Guadalajara, lugar donde también vivimos.

Al terminar el bachillerato en Puerto Vallarta, a donde nos fuimos por el bienestar físico y emocional de mi madre con unos familiares, después de su separación de mi padre, teníamos el dilema de regresar a la sierra o a Guadalajara. Optamos por lo segundo y así llega-

mos aquí para comenzar desde cero, pues nos venimos casi sin nada. Una entrañable amistad de mi madre, que se conocieron en la sierra cuando jóvenes las dos, fue clave para conseguir trabajo y vivienda en Guadalajara y después para entrar al Iteso.

Un poco antes de llegar a Guadalajara hice trámites a la Universidad de Guadalajara (UdG) en Ingeniería Electromecánica, dado mis antecedentes y orientación en la secundaria y bachillerato. Mientras buscaba trabajo en medio de una situación difícil, la amistad de mi mamá en el Iteso coordinaba un proyecto de educación secundaria intercultural en la comunidad de donde somos; al conocer mi situación, me invitó a colaborar como auxiliar administrativo del proyecto. Trabajando un año de tiempo completo pude conocer más sobre la situación de mi comunidad debido a que escuchaba las conversaciones de los maestros wixáritari durante el proceso para generar el currículo de la escuela. Así decidí entrar a estudiar Ingeniería Electrónica en el Iteso. A los dos años mis calificaciones fueron bajando ya que por el trabajo no le dedicaba lo suficiente a una carrera muy exigente. Además, me fui involucrando en el activismo social: primero en el mismo Iteso con la Asamblea Universidad Solidaria; luego afuera, en la conformación de la asociación Wixáritari, Artistas y Artesanos Unidos en la ZMG y la asistencia a la Agencia de Enlace, representación que vincula a los wixáritari de la ciudad a la comunidad rural de donde somos. Entre esta dinámica, los wixáritari en la ciudad y algunos jóvenes indígenas del círculo (vinculados a sus propias organizaciones), nos vimos involucrados en demandas ante la exclusión de espacios para artesanos indígenas en el marco de los Juegos Panamericanos 2011<sup>14</sup> y, por otro lado, protestamos ante la impostura del gobierno del estado con relación a la defensa de Wirikuta ante las concesiones mineras.<sup>15</sup> Después de estas experiencias y logros colectivos fue que me salí de la carrera para repensar mi camino. A la vuelta, decidí cambiarme a Ciencias Políticas y Gestión Pública, donde he podido hacer una praxis de las iniciativas, diálogos y experiencias con jóvenes indígenas y wixáritari en las distintas

---

14 La exclusión de los artesanos se exacerbó con el hecho de que una de las tres mascotas de los juegos era un venado llamado Huichi, “digna representante” del pueblo “huichol.”

15 Desde el 2010, el pueblo Wixárika se ha aliado, con éxito, a la sociedad civil nacional e internacional para detener concesiones mineras, actividades agroindustriales y un proyecto para un basurero tóxico en el sitio sagrado de peregrinación Wixárika de Wirikuta, ubicado en el Desierto de Chihuahua en San Luis Potosí.

asociaciones con una mira hacia proyectos que incidan en cambios en el futuro.

Aproximadamente en el año 2000, la UdG y el Iteso formalizaron dos iniciativas para facilitar el ingreso, permanencia y culminación de los estudios de jóvenes indígenas: la UdG con el Programa de Acompañamiento a Estudiantes Indígenas (Paaei) y el Iteso con el proyecto de becas y acompañamiento de Universidad Solidaria para jóvenes de zonas marginadas. En otras universidades públicas y privadas, a través de una exploración realizada por Jóvenes Indígenas Universitarios (JIU) en la ZMG en el 2014, confirmamos que la presencia indígena es mínima y dispersa y que, por otro lado, ante la Secretaría de Educación Pública y dichas universidades esta población pasa desapercibida, resultando extraña o incluso inexistente para algunos administrativos. Cabe observar que no todos los estudiantes desean revelar su identidad indígena para evitar ser tratados con base a estereotipos arraigados.

Del 2000 al 2005 existió la Unión de Jóvenes Estudiantes Wixáritari A.C. (UJEW), asociación que logró convenir con el Iteso un número de espacios y becas, pero que luego se disolvió por diferencias internas, dificultades de adaptación a la ciudad y a la universidad, así como de sostenibilidad de sus miembros. Después, hasta donde conocemos, están los jóvenes indígenas que han estudiado en el Iteso o formado parte de la Asamblea Universidad Solidaria (desde el 2007); los jóvenes wixáritari abogados que se formaron en el inédito proyecto educativo *Niuweme* de la Comisión Estatal de Derechos Humanos y autoridades comunitarias (del 2011 al 2015); así como el proyecto y la Red JIU en la ZMG (desde el 2013). Estos han sido pequeños grupos visibles de estudiantes y profesionistas indígenas que han vinculado su quehacer a esta zona conurbada.

Desde este enfoque dialéctico entre instituciones y asociaciones, cabe contrastar el funcionamiento de las políticas universitarias. Según estudios de JIU, la UdG contaba con aproximadamente 84 indígenas de un total de 68 mil estudiantes en el ciclo 2013-2014; mientras que en el campus del Iteso, en ese mismo ciclo, había 12 indígenas de 8 mil estudiantes a nivel licenciatura. En la ZMG se mantiene el reto de que los estudiantes indígenas se asocien proactivamente para lograr un acompañamiento más cercano y efectivo. En el Iteso, por su parte, el acompañamiento se ha facilitado desde que surgió la Asamblea Universidad Solidaria, monitoreando los proble-

mas y apoyando las gestiones e iniciativas que surgen de los mismos estudiantes oportunamente.

Desde el Iteso, y como estudiante de la Asamblea Universidad Solidara, creo que esta asociación está unida por la identidad y el sentido moral que surge dentro de la universidad. Al compartir un solo campus es más fácil el encuentro voluntario por convertirse aquí en una minoría que convive y gestiona las diferencias culturales y económicas día a día, formando experiencias, reflexionándolas y aprendiendo de estas. Además, los estudiantes de Universidad Solidaria viven tensiones particulares que no vive el estudiante promedio de la universidad: tan solo pensando en los esfuerzos psicológicos que implica el proceso de inserción y adaptación a un mundo que es muy distinto, representativo de una élite de una ciudad históricamente reproductora de imaginarios excluyentes de ciertos tipos de otredad.

La educación indígena en general ha cobrado mayor relevancia ante la sociedad y el estado gracias a la misma lucha de los pueblos indígenas por ser reconocidos, lograr la vigencia y ampliar sus derechos. En atención a estas demandas, instituciones estatales y universidades han generado reconocimiento constitucional a través de leyes, presupuestos y políticas públicas. De esta manera, en México se habla hoy de becas para indígenas, educación indígena básica y de Universidades Interculturales. En la ZMG coinciden becas federales (que han aumentado desde el 2000), estatales (Becas Indígenas desde el 2006) y becas institucionales como las del Iteso desde el 2000 y la UdG desde el 2015, que están dirigidos exclusivamente a estudiantes indígenas a nivel licenciatura.

Mas, desde nosotros, se debe a los espacios y ascensos conquistados gracias a los esfuerzos de las familias y jóvenes que tuvieron que salir de sus comunidades. Este podría ser el caso del movimiento en las ciudades de Tepic y Guadalajara, en la que varios jóvenes indígenas han logrado entrar y salir de las universidades más importantes, colocando la demanda en estas instituciones y la relevancia con las acciones posteriores llevadas a cabo por los egresados en sus comunidades de origen. En Tepic y un poco menos en Guadalajara, se han abierto más espacios y procurado mejores condiciones para universitarios indígenas. Éstos, a su vez, han sido importantes en el surgimiento de cambios en las relaciones interétnicas y de valoración de las culturas indígenas, dentro y fuera de estas universidades, aportando a la conciencia social, mostrando la contemporaneidad indí-

gena e intercultural y cuestionando los viejos imaginarios persistentes.

Ahora bien, el real valor que yo veo es cuando logro, en los profesores o alguno de mis compañeros, un cambio sustancial de relaciones: de relaciones basadas en estereotipos a relaciones basadas en el diálogo. Esto, aunque suena fácil, ocurre muy poco por las pocas posibilidades de mantener relaciones largas e interactivas; porque estamos en un espacio propio para ellos y ajeno para nosotros, donde hay más cosas que nos separan que en común y, además, porque en los encuentros hay que vencer los prejuicios e idealizaciones mediante experiencias de trabajo, convivencia y mucho diálogo, de un lado y de otro. Por lo dado a ellos les faltaría esa misma experiencia de salir de su espacio de confort, como para nosotros significa estar entre ellos, cuidando de no generalizar en esta apreciación.

Hablando desde el Iteso, es necesario que la administración y autoridades educativas conozcan y estén cercanos a la experiencia de la Asamblea Universidad Solidaria, de los resultados e impactos a través de sus estudiantes y profesionistas en la escuela y afuera, y de cómo enriquecen la iniciativa institucional. Esto a fin de que pueda valorarse más como una inversión social más allá de los costos económicos que implica una dicha política. Por otra parte, es necesario tratar de establecer criterios que pongan un piso parejo entre los estudiantes que acceden por esta puerta, a fin de que puedan dedicarse de manera equilibrada en la escuela, familia, trabajo y acción social, considerando que se debe mantener el objetivo de formar liderazgos comunitarios y, para eso debe favorecerse, en la medida de lo posible, que haya tiempo para reunirse.

### **Caminando juntos**

A cien años de la creación de la Secretaría de Educación Pública y a unos 75 años de la creación de instituciones dedicadas a pueblos originarios del país, la educación básica y superior para jóvenes provenientes de comunidades originarias está siendo planteada cada vez más desde los propios pueblos. Los fracasos de las primeras décadas de iniciativas estatales no quedaron desapercibidos por los pueblos quienes vivieron las frustaciones de sistemas curriculares ajenos y de violaciones que se cometían en contra de los usos y costumbres milenarios a nombre de una educación modernizadora nacional. Cabe resaltar que este sistema de índole revolucionario que celebraba un

pasado prehispánico no alteró el racismo institucional y cotidiano que viven los indígenas desde el holocausto de la conquista española.

Durante la década de 1980, el estado revolucionario mexicano pasó por una crisis económica y política que llevó a que los ciudadanos mexicanos se manifestarán a través de una creciente ola de agrupaciones civiles. El sacudimiento y el diálogo creado a partir del levantamiento zapatista de 1994 y los cambios constitucionales posteriores que reconocieron a México como país pluricultural, lograron generar una cantidad aun no cuantificada de iniciativas educativas elaboradas por y para las comunidades originarias. A lo largo y ancho del país se han creado escuelas interculturales apoyadas por el gobierno, universidades y asociaciones civiles, pero también se han creado escuelas autónomas apoyadas por sistemas de cargos comunitarios y apoyos de asociaciones civiles nacionales e internacionales. Aunque perdura un enfoque hacia los niveles primarios, cada vez más se ve la necesidad de crear iniciativas que atiendan la creciente población universitaria.

Como señalamos a lo largo de estas páginas, las trayectorias personales de universitarios indígenas en las ciudades de Guadalajara y Tepic comparten varios paralelos. La discriminación experimentada desde una edad temprana codificó la identidad de cada individuo, creando momentos de ocultación y vergüenza étnica a raíz de un racismo que se reproduce dentro de las aulas de primaria. Para muchos, la preparatoria es un momento clave de autoreflexión y una redefinición positiva de la etnicidad, a veces a raíz de un maestro, una clase o el encuentro con otros alumnos provenientes de contextos similares. Estas experiencias compartidas son herramientas que ayudan a fortalecer las asociaciones estudiantiles y profesionistas indígenas que emergieron durante los últimos quince años, impulsando nuevas políticas universitarias, mas no siempre con éxito. En el caso de la Universidad Autónoma de Nayarit, los alumnos han asegurado un espacio permanente para el ingreso y la retención de jóvenes provenientes de comunidades originarias, mientras que el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente aun carece un protocolo permanente de apoyo que no esté anclado al rector vigente.<sup>16</sup>

---

16 En el 2015, se firmó un convenio entre el Iteso y las diversas comunidades Wixárika que establece una política de admisión exclusiva para ciertos jóvenes provenientes de la sierra Wixárika.

En ambos casos, falta que el cuerpo estudiantil en general y la administración universitaria acepte a sus colegas indígenas como iguales. La equidad, después de todo, se logra no solo al permitir la presencia de estos jóvenes, sino también al permitir que esta presencia se plasme en los sistemas curriculares con cursos que reconozcan la diversidad lingüística, geográfica, económica y cultural de México, y con profesores que provengan de los mismos contextos. Si México se asume como un país pluricultural, nuestra educación primaria, secundaria y superior debe de incluir las epistemologías y prácticas de todos sus pueblos para alcanzar no solo la aceptación, sino también la democracia y la equidad social.

## Referencias

- GUTIÉRREZ CONTRERAS, Salvador. *Los coras y el Rey Nayarit*. Tepic, Nay: Impre-Jal, 1974.
- LEFEBVRE, Henri. *La Production de L'Espace*. Paris: Anthropos, 2000 [1974].
- PÉREZ, M.; Argueta, A. Jóvenes indígenas como promotores culturales. Dos experiencias mexicanas (1951-1992). In: PÉREZ RUIZ, M. L.; RUIZ LAGIER, V.; VELASCO CRUZ, S. (Coords.). *Interculturalidad(es)*. Jóvenes Indígenas: educación y migración. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2015.
- RIVIÈRE D'Arc, Hélène. *Guadalajara y su región*; influencias y dificultades de una metrópoli mexicana. Trad. Carlos Montemayor y Josefina Anaya. México, DF: Secretaría de Educación Pública, 1973.
- RUIZ, V. ¿Cómo introducir el debate intercultural en los espacios “convencionales” de educación superior? In: PÉREZ RUIZ, M. L.; RUIZ LAGIER, V.; VELASCO CRUZ, S. (Coords.). *Interculturalidad(es)*. Jóvenes Indígenas: educación y migración. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2015.

# Jovens lideranças indígenas do Amazonas: protagonismo e participação no Movimento de Estudantes Indígenas do Amazonas<sup>1</sup>

*Marcos André Ferreira Estácio<sup>2</sup>*

No ano de 1981, em plena capital federal, 15 jovens indígenas de sete etnias, todos estudantes, receberam uma ordem para retornarem às suas aldeias por determinação do então todo poderoso, General Golbery do Couto e Silva. O argumento, simplesmente, era que Brasília não podia abrigar aqueles estudantes indígenas, por ser uma cidade “atípica”. Na verdade, por trás desses argumentos, havia todo um arcabouço ideológico do regime militar de não permitir o surgimento de líderes indígenas com conhecimento tradicional e identidade cultural própria, somado ao acesso a novos conhecimentos como o ingresso em escolas modernas e até universidades como eles vinham fazendo. Assim, a partir daquele momento, aqueles jovens decidem transformar um time

---

1 A versão preliminar deste trabalho foi apresentada no VI Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira: os jovens e seus outros (VI Jubra), no Grupo de Trabalho 14 – Juventudes Indígenas, e também na disciplina Estudos da Infância e Juventude I e II, em 2015, do Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj).

2 Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam) da Universidade Estadual do Ceará (Uece), mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam) e doutorando em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam) no Programa de Apoio à Formação de Recursos Humanos Pós-graduados do Estado do Amazonas – RH-Doutorado. Atualmente, é professor assistente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Tem experiência na área de educação, com ênfase em história geral da educação, em história da educação brasileira e amazônica e em estrutura e funcionamento da educação básica, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, ensino superior, indígenas, movimentos sociais, Amazonas, ação afirmativa e democracia.

de futebol para intercâmbios com escolas e universidades, a União das Nações Indígenas, a UNIND, no primeiro movimento político da história indígena, pós-Confederação dos Tamoios, sob o lema: Posso ser o que você é, sem deixar de ser quem sou! (TERENA, 2008, p. 84).

## Introdução

O entendimento de onde se inicia e, possivelmente, termina a condição juvenil no ordenamento jurídico brasileiro tem passado por ressignificações. Na Constituição Federal de 1988, até o ano de 2010, o termo juventude ou mesmo jovem somente aparecia uma única vez,<sup>3</sup> fato alterado com a promulgação da Emenda Constitucional nº 65 (também conhecida como Emenda Constitucional da Juventude), a qual modificou a denominação do Capítulo VII<sup>4</sup> do Título VIII da Constituição Federal e modificou o artigo 227, com a finalidade de cuidar dos interesses da(s) juventude(s) brasileira(s) (BRASIL, 2010), evidenciando uma mudança de postura do Estado no que tange aos direitos e garantias dessa parcela da população do Brasil.

Muitos foram os fatores que contribuíram para essa mudança: as discussões no meio acadêmico, as muitas formas de organização e protesto da população juvenil, as lutas de organizações em defesa da causa dos jovens, as reivindicações para que os compreendam como sujeitos de direitos e atores capazes de ação e interlocução política (SPOSITO, 2009) e, não menos importante, o quantitativo da população de jovens brasileiros.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil tem uma população de 190.755.799 habitantes, dos quais 3.483.985 residem no estado do Amazonas.<sup>5</sup> No que se refere

<sup>3</sup> Conforme prevê a Constituição Federal de 1988 em seu art. 24, XV, compete à União, aos estados e ao Distrito Federal legislar, concorrentemente, sobre a proteção à infância e à juventude (BRASIL, 2015).

<sup>4</sup> Esse capítulo, que antes denominava-se Da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso, a partir da Emenda Constitucional nº 65, passou a ter a seguinte redação: Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso (BRASIL, 1988).

<sup>5</sup> Estimativa realizada pela Coordenação de População e Indicadores Sociais (Copis) da Diretoria de Pesquisas (DPE) do IBGE, tendo como data de referência o dia 1º de julho de 2015, aponta para uma população brasileira e amazonense de, respectivamente, 204.450.649 e 3.938.336 habitantes (IBGE, 2015).

aos jovens, estes representam 26,91% da população do Brasil e 29,50% dos habitantes do estado do Amazonas (IBGE, 2010a, 2010b).

Em se tratando dos povos indígenas, os dados indicam que, no Brasil, os índios representam 896.917 habitantes, dos quais 183.514 moram no Amazonas, seja em áreas rurais ou urbanas. A população indígena entre 15 e 29 anos, considerada jovem pelo ordenamento jurídico brasileiro, representa 27,05% da população indígena brasileira (IBGE, 2010c, 2010d). No entanto, com relação à população “indígena jovem” residente no Amazonas (conforme legislação do Brasil), os dados divulgados no sítio do IBGE, referentes ao Censo Demográfico da População Indígena de 2010, não possibilitam a análise e conhecimento dessa categoria.

No presente texto, buscamos compreender as singularidades que constituem as juventudes indígenas no Amazonas a partir da organização, lutas e conquistas empreendidas no Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (Meiam). Nessa direção, é importante destacar que, em muitas etnias indígenas brasileiras, a juventude não é considerada nem como faixa etária (fase ou etapa da vida) nem em seu aspecto geracional. E compreender índio a partir da categorial social de jovens somente é possível quando eles participam da cultura da cidade (WEIGEL e LIRA, 2012).

Entre os povos indígenas, a passagem da infância para a fase adulta comprehende “ritos de passagem” (eventos) que apontam para a maturidade de mulheres e homens e que são diferentes em cada povo ou etnia.<sup>6</sup> Ou seja, a juventude não pode ser considerada uma característica que se perde com o tempo, e sim uma condição social com qualidades específicas que se manifesta de diferentes maneiras segundo as características históricas e sociais de cada indivíduo (BRITO LEMUS, 1998).

---

6 Como exemplo, apresentamos os seguintes “ritos de passagem”: 1) *Waymat* (ritual da tucandeira) dos índios Sateré-mawé, cujo objetivo principal é a formação do homem caçador e guerreiro e marca a mudança da condição de criança para a vida adulta (BARROSO, 2015); 2) ritual da Moça Nova (também conhecido como festa da Pelação ou festa da Moça Nova) dos índios Tikuna (Tukúna), que busca representar que o corpo físico da mulher adquiriu maturidade, sendo que ela não é mais uma menina e está em transição entre criança que foi e mulher que se prepara para ser (SOARES, [s.d.]).

## **1. Juventude ou juventudes: problematização e discussão**

O debate em torno do termo “juventude”, ou mesmo “juventudes”, é amplo e encerra aspectos que envolvem faixa etária, período da vida, categoria social e também a geração de contingentes populacionais singulares. Assim, o que significa o termo juventude(s)? Como definir a(s) juventude(s) ante as demais gerações ou categorias sociais?

Afirma Freitas (2005) que, seja uma faixa etária, um período da vida, um contingente populacional, uma categoria social ou mesmo uma geração, todas essas definições se vinculam de alguma forma à dimensão de fase do ciclo vital entre a infância e a maturidade. E, nesse sentido, a ideia de juventude(s) não se restringe ao aspecto etário, tampouco pode ser definida prévia e rigidamente, pois “é a partir dessa dimensão também que ganha sentido a proposição de um recorte de referências etárias no conjunto da população, para análises demográficas” (FREITAS, 2005, p. 6) e, como tal, não pode ser desconsiderada.

No entanto, como aponta León (2005), a complexidade do termo “juventude” é ampla e abarca uma grande diversidade de conjuntos de grupos sociais, pois há diferentes “adolescências” e “juventudes” dependendo de suas relações históricas, culturais, políticas, econômicas e sociais, ou seja, ela é uma categoria em permanente construção e passível de ressignificações de acordo com o meio e contexto em que estiver inserida.

No campo político-institucional, conforme as orientações da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013)<sup>7</sup> define como “jovem” no Brasil as pessoas que estiverem entre 15 e 29 anos de idade. Tal lei foi promulgada para dispor sobre as políticas públicas referentes a essa categoria no país e acreditamos que seja um importante mecanismo de garantia de direitos e visibilidade institucional para os/as jovens brasileiros/as.

A incorporação dos/as jovens na legislação brasileira como sujeitos de direitos com especificidades da sua condição juvenil evidencia uma mudança de postura do Estado, que passa a compreendê-los

---

<sup>7</sup> A Lei nº 12.852/2013 dispôs sobre os direitos dos jovens, os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve) (BRASIL, 2013). Outra importante conquista para a(s) juventude(s) foi a publicação da Emenda Constitucional nº 65/2010.

como pessoas que demandam diretos civis, políticos, individuais e coletivos expressos no direito à vida digna, à saúde, à educação, ao trabalho, à cultura, ao lazer, à participação social e política, à informação, entre outros. Ou seja, aponta para um avanço do Estado brasileiro, o qual incluiu a questão – ou melhor, as questões – das juventudes do Brasil dentro das suas prioridades.

Na última década, várias iniciativas governamentais propuseram um olhar mais amplo no que diz respeito à participação e visibilidade desses atores sociais: ações interinstitucionais como a realização de conferências nacionais de juventude e a criação do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve)<sup>8</sup> foram importantes iniciativas e marcos regulatórios.

O que não significa dizer que sejam suficientes para abarcar a heterogeneidade desse público. Isso porque os novos cenários, tanto no campo nacional quanto no internacional, precipitam a necessidade de incluir socialmente esses atores e seus diversos universos com demandas amplas, específicas e urgentes.

Um passo importante para essa compreensão é também pensar as necessidades da(s) juventude(s) (para além das “amarras” institucionais e/ou governamentais). E, como afirmam Henriques e Novaes (2007, p. 6), compreender “a dinâmica geracional e intergeracional para se perceber as demais relações de exclusão e inclusão vigentes em nossa sociedade”.

Neste trabalho, optamos pela compreensão de juventude empreendida por Bourdieu (*apud* LEÓN, 2005, p. 10), como sendo

uma construção social, histórica, cultural e relacional, que através das diferentes épocas e processos históricos e sociais vieram adquirindo denotações e delimitações diferentes: “la juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos”.

Tal concepção parte do pressuposto de que não existe a juventude em si, mas sim juventudes, às quais devem estar associadas as diversas formas de expressão do ser jovem e que se relacionam, entre

---

<sup>8</sup> A Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, ao instituir o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), criou, ao mesmo tempo, o Conselho Nacional da Juventude (CNJ) e a Secretaria Nacional de Juventude, ambos vinculados à Secretaria-Geral da Presidência da República (BRASIL, 2005).

outros, aos marcadores de gênero, raça, cor, etnia, origem e condição social.

E assim constitui-se enquanto categoria social, apresentando-se de forma diversa e distinta a depender do contexto no qual esses sujeitos estão inseridos. Afinal,

[a] noção mais geral e usual do termo juventude se refere a uma faixa de idade, um período de vida, em que se completa o desenvolvimento físico do indivíduo e ocorre uma série de transformações psicológicas e sociais, quando este abandona a infância para processar sua entrada no mundo adulto. No entanto, a noção de juventude é socialmente variável. A definição do tempo de duração, dos conteúdos e significados sociais desses processos se modificam de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade, ao longo do tempo e através de suas divisões internas. Além disso, é somente em algumas formações sociais que a juventude se configura como um período destacado, ou seja, aparece como uma categoria com visibilidade social (Abramo *apud* LEÓN, 2005, p. 13).

No que se refere ao contexto indígena, o debate sobre a(s) juventude(s) dar-se-á a partir da luta por direitos e políticas públicas nas aldeias e fora delas. Nesse sentido, parte-se da perspectiva de que a(s) juventude(s) e os/as jovens são condições e sujeitos sociais que constroem modos de vida juvenis tanto na vida cotidiana quanto no conjunto de relações e processos formadores de sistemas de sentidos, os quais dizem algo sobre eles, sobre eles no mundo e sobre os outros (DAYRELL, 2003).

Os/as jovens lutam para serem vistos como sujeitos capazes de levantarem questões significativas, proporem soluções e ações relevantes, criarem e manterem uma relação dialógica com outros atores sociais e, desta feita, manifestarem suas opiniões com relação aos problemas sociais que vivenciam e os afetam.

Pesquisas realizadas no Brasil apontam para o cenário de vulnerabilidade e risco das juventudes indígenas no país. Conforme Verdurum ([s.d.]), a totalidade ou a maior parte dos suicídios que aconteceram nas populações indígenas envolve, principalmente, os jovens.

Dos 17 suicídios que aconteceram no município de Amambai, estado do Mato Grosso do Sul, no ano de 2008, 15 foram de indígenas, nove de jovens índios. Em Dourados, também no Mato Grosso do Sul, foram registrados, nesse mesmo ano, 25 suicídios, sendo 13 de indígenas, dos quais oito de juvenis.

No estado do Amazonas, a cidade de São Gabriel da Cachoeira, que possui uma população composta por mais de 90% dos habitantes de origem indígena, registrou, também no ano de 2008, a ocorrência de nove suicídios, todos de pessoas identificadas como indígenas, das quais sete estavam situados na faixa etária jovem.

No entender de Verдум ([s.d.], p. 2), se comparados os dados, especificamente, com a população indígena jovem tanto no estado do Amazonas quanto no Mato Grosso do Sul, “as taxas alcançaram a esfera do absurdo, sem comparação no contexto internacional: 101 suicídios para 100 mil indígenas no Amazonas; e 446 para igual valor no estado do Mato Grosso do Sul”.

Para Gersem Luciano Baniwa, os riscos a que os jovens indígenas estão expostos se justificam em grande parte pelos

dilemas culturais enfrentados principalmente pelos jovens indígenas de hoje [os quais] são gerados a partir da concorrência conflituosa de distintas visões de mundo, que provocam angústias, incertezas, choques culturais e até mesmo um vazio existencial que tem levado jovens indígenas a atitudes extremas, como a prática de suicídios (*Baniwa apud VERDUM*, [s.d.], p. 2-3).

Desta feita, o debate sobre juventude(s) no contexto indígena, além da luta por direitos, indica a mobilização de novos sujeitos políticos no próprio movimento indígena. Envolve também os problemas sociais relacionados às juventudes indígenas e às iniciativas de organização, acrescidos dos conflitos que permeiam o ser indígena nas aldeias ou fora delas.

## **2. Juventude(s) e participação: caminhos de construção**

No que tange ao sentido da palavra participação, compreendemos, tal qual Bordenave (1992), que o mesmo não pode ser esvaziado e que seu significado deverá contribuir para a formação de uma sociedade democrática. Isso significa que a participação

é o caminho natural para o homem [e a mulher] exprimir[em] sua[s] tendência[s] inata[s] de realizar, fazer coisas, afirmar[em]-se a si mesmo[s] e dominar[em] a natureza e o mundo. Além disso, sua prática envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais homens [e mulheres], a autoexpressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e, ainda, a valorização de

si mesmo pelos outros. Conclui-se que a participação tem duas bases complementares: uma base *afetiva* – participamos porque sentimos prazer em fazer coisas com os outros – e uma base *instrumental* – participamos porque fazer coisas com outros é mais eficaz e eficiente que fazê-las sozinhos. [Pois] o homem [e a mulher] só desenvolver[ão] seu[s] potencia[is] pleno numa sociedade que permita e facilite a participação de todos (BORDENAVE, 1992, p. 16-17).

Quanto à participação juvenil, afirmam Boghossian e Minayo (2009, p. 412):

A participação dos jovens na elaboração e implementação de projetos, programas e políticas que os afetam tem figurado cada vez mais no discurso dos diversos setores sociais que estabelecem como foco de atenção a juventude, como organizações internacionais, os governos, as universidades e as entidades da sociedade civil. Percebe-se nesse contexto a grande diversidade de propostas direcionadas a “estimular a participação juvenil” e a abertura de espaços para essa participação, desenhandose o desafio de problematizar seus objetivos e estratégias, seus avanços e principais entraves.

Logo, a discussão e a vivência da participação, bem como a distribuição de poder nas ações políticas que envolvem a(s) juventude(s), tem representado, na contemporaneidade, um desafio para a seara pública e também para a eficácia e eficiência de suas políticas. Pois “as formas próprias e diversas que os jovens encontram para expressar e participar da construção do sentido da vida e do imaginário coletivo são de tal relevância que permitem caracterizar cada geração” (Instituto Cidadania *apud* BOGHOSSIAN e MINAYO, 2009, p. 415).

No estado do Amazonas, uma importante instituição criada por estudantes indígenas foi o Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (Meiam),

legalmente constituído, registrado, no dia 27 de setembro de 1993, quando adquiriu personalidade jurídica. Mas, antes desta data, em fins dos anos 80 (entre 1987 e 1989), ele já existia como movimento social organizado, iniciado em São Gabriel [da Cachoeira]. Inicialmente, ele foi denominado de Associação Autóctone do Alto Rio Negro. Mas logo após a fundação, criação jurídica, inclusive, da Foirn [Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro], em assembleia de [19]87, buscou-se a necessidade de migrar,

de sair de São Gabriel, para buscar qualificação técnica. E nesta busca muitos vieram para cá [Manaus]. E na época o curso que realmente estava, digamos, na moda, era o técnico em mineração, e então muitos vieram de São Gabriel, e ao chegar aqui se deparamaram que não existiam apenas indígenas do Alto Rio Negro, mas também de outros povos, regiões, de outros rios, os quais tinham algo em comum, que era a necessidade dessa luta pela defesa dos povos. Então, inicialmente, como movimento social organizado dos jovens líderes de São Gabriel, o termo utilizado foi Associação Autóctone do Alto Rio Negro, mas quando foi verificado que existiam outros povos e línguas, e o interesse comum que seria a luta pelos interesses dos povos indígenas, buscou-se um nome que desse maior prevalência a essa demanda. Então, foi feita a primeira assembleia em Manaus, registrada em 27 de setembro de 1993, e nela discutiu-se e deliberou-se o Meiam, como Movimento dos Estudantes Indígenas do Estado do Amazonas, mas que inicialmente era Associação Autóctone do Alto Rio Negro (Coordenação Executiva do Meiam *apud* ESTÁCIO, 2014, p. 96-97).

E foi com o desejo de defender os direitos dos estudantes indígenas do Amazonas, dentre eles o acesso e a permanência nas instituições educacionais, que os jovens índios fundaram o Meiam para defender a causa indígena, em especial a possibilidade de continuar estudando, e assim dialogar com o conhecimento dos não indígenas.

É imperioso observar, conforme apontam Boghossian e Minayo (2009) a partir dos estudos de Müxel (1997), Mische (1997) e Sposito (2000), que, na atualidade, é impossível compreender a participação juvenil utilizando-se as mesmas categorias, métodos e referenciais de análise que eram utilizados para analisar a participação das juventudes em outros contextos históricos brasileiros, pois, se assim se proceder, não se conseguirá compreender a real configuração da participação dos jovens no momento hodierno, muito em função do surgimento outras formas de relação com a política e novos significados para a noção de participação.

Tanto isso é verdade que os mais recentes trabalhos têm buscado compreender os significados por trás da tão propalada “apatia das juventudes” nas questões cívicas e políticas e também aqueles relacionados ao surgimento de novas formas de engajamento político e social por meio de estratégias de participação mais difusas e menos formais que as das gerações anteriores.

No Brasil contemporâneo, muitos dos coletivos juvenis criaram e criam, a cada momento, novos sentidos para a política, apresen-

tando outras lógicas, múltiplas formas de ações, variados modos de militância, os quais foram impulsionados pelos avanços tecnológicos, em especial a expansão da internet, que muito tem contribuído para as transformações nas formas de engajamento e participação das juventudes.

O jovem contemporâneo tem [dificuldade] de se identificar com uma noção abstrata e tradicional de cidadania, [...] “fortemente ancorada num ‘referencial adultocêntrico’” (p. 55). [...] [Pois] os jovens se relacionam com o seu território e o redesenhram através do seu investimento emocional, indo além de interesses racionais comumente vinculados à política formal. Quando pensada como referência aos jovens, a cidadania, “não deve estar somente vinculada ao discurso da ‘integração’, mas ao reconhecimento da diversidade” (p. 56). É o caso, por exemplo, da atuação contra diversas formas de discriminação contra portadores de deficiência, de gênero, de orientação sexual e étnica, contra moradores das favelas e presidiários. Essas causas têm agredado a[s] juventude[s] na luta por direitos humanos (PAIS *apud* BOGHOSSIAN e MINAYO, 2009, p. 419).

Convém ressaltar, conforme disposto por Boghossian e Minayo (2009), que o espaço escolar ainda é um lócus privilegiado para suscitar a participação dos jovens, tanto para aqueles que ainda estão na escola quanto para os que já se formaram e retornam ao espaço escolar com o intuito de participar de grupos de discussões, artísticos, esportivos, culturais, dentre outras atividades que podem gerar novos conhecimentos para as suas vivências e práticas sociais, possibilitando emergir novas formas de participação e também valores no contexto da escola.

Desta feita, comprehende-se que a articulação entre juventude(s) e participação tem sido um desafio com múltiplos vieses no contexto brasileiro, pois a atual legislação do país reconhece os jovens na condição de sujeitos de direitos e lhes garante a participação social e política na formulação, execução e avaliação da políticas públicas voltadas para eles. Contudo, o avanço jurídico-institucional nem sempre é acompanhado de mudanças na vida concreta. Pesquisas apontam para as dificuldades vivenciadas pelos/as jovens em suas representações, na credibilidade de suas falas, entre outros. No contexto indígena, essa situação não é diferente, pois os/as jovens indígenas encontram resistências da sociedade não indígena e também do próprio movimento indígena para pautar suas reivindicações.

Assim, cremos que seja importante (re)pensar os distintos significados da participação política para a(s) juventude(s) com o fito de compreender como se produzem e se constroem as novas e hodiernas formas de “participação juvenil”, as quais são “inventad[a]s pelos jovens e atualizad[a]s de formas criativas, mobilizador[a]s e, muitas vezes, transgressoras” (BOGHOSSIAN e MINAYO, 2009, p. 421).

### **3. Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas: lutas e conquistas**

O Meiam, associação civil de estudantes indígenas sem fins econômicos, partidários ou religiosos, regido por estatuto próprio e com sede na cidade de Manaus, vem atuando, desde a sua criação, “na defesa dos direitos dos estudantes indígenas e como elemento de articulação e intercâmbio de experiências entre os estudantes em nível local, regional, nacional e internacional” (ALBUQUERQUE e PINHEIRO, 2004, p. 65).

Os objetivos do Meiam são:

- I – constituir-se em instância de defesa dos direitos dos estudantes indígenas para consolidar-se, cada vez mais, como órgão representativo dos interesses e anseios dos mesmos;
- II – ser elemento de articulação e intercâmbio de experiências em nível local, regional, nacional e internacional;
- III – estimular o vínculo com suas comunidades e seu comprometimento com a defesa dos direitos dos povos indígenas;
- IV – promover o intercâmbio e divulgação cultural dos diferentes povos indígenas do Estado do Amazonas;
- V – promover, apoiar, realizar e incentivar pesquisas e estudos, desenvolvimento de tecnologias alternativas, produção e divulgação de informações de conhecimentos técnicos, científicos e tradicionais das populações indígenas [...], direcionados a cada área de conhecimento acadêmico;
- VI – buscar e lutar por mecanismos de inclusão de estudantes indígenas ao ensino técnico e superior;
- VII – buscar e assegurar mecanismos de permanência e manutenção para os estudantes indígenas de nível superior (MEIAM, 2008, p. 1).

Para associar-se ao Meiam é necessário atender aos seguintes requisitos:

- I – ser estudante indígena residente no estado do Amazonas;
- II – estar cursando nível técnico (pós-médio), graduação e pós-graduação;
- III – ter Registro Administrativo de Nascimento Indígena expedido pelo Órgão Oficial competente ou Declaração de sua Organização de Base (MEIAM, 2008, p. 2).

Além desses associados, o estatuto do Meiam prevê a existência de associados beneméritos, que poderão ser pessoas físicas ou jurídicas, às quais a Assembleia Geral do Movimento irá conferir essa distinção, espontaneamente ou por proposta da Coordenação Executiva, em virtude dos relevantes serviços prestados à instituição. Atualmente, o total de associados,

considerando as regras do Estatuto, são em média vinte indígenas, mas existem outros que, não sendo associados efetivos, acompanham os trabalhos do movimento, e eles variam entre 60 a 80 indígenas, e existe também uma base de dados (*e-mail*) cadastrados para troca de informações. As etnias que possuem maior representatividade no Meiam são tikuna, tukano e baré (Coordenação Executiva do Meiam *apud* ESTÁCIO, 2014, p. 98-99).

A estrutura de funcionamento do Meiam é: “I – órgão de Deliberação: Assembleia Geral; II – órgão de Administração: Coordenação Executiva; III – órgão Fiscalizador: Conselho Fiscal” (Meiam, 2008, p. 4).

A Assembleia Geral é o órgão soberano e democrático do movimento e é constituída por todos os associados. A Coordenação Executiva é o órgão gestor e executor das ações do Meiam, constituída por seis membros escolhidos entre os associados em pleno gozo de seus direitos e eleitos para um mandato de três anos, sendo permitida a reeleição, e tem a seguinte composição: coordenador, vice-coordenador, primeiro secretário, segundo secretário, primeiro tesoureiro e segundo tesoureiro. O Conselho Fiscal é o órgão responsável pela fiscalização do movimento e é formado por sete membros eleitos entre os associados em pleno gozo de seus direitos estatutários na Assembleia Geral, com mandatos de três anos.

Durante a V Assembleia Geral do Movimento dos Estudantes Indígenas do Estado do Amazonas, em 2002, realizada em Manaus, o Meiam editou um manifesto no qual reivindicava

a implantação de uma educação diferenciada para a educação básica e o acesso ao ensino médio e à formação profissional em áreas de desenvolvimento sustentável necessário à manutenção das comunidades indígenas do Amazonas; [...] o prosseguimento dos estudos ao ensino superior; luta pela efetivação da Universidade Indígena do Amazonas e o acesso diferenciado de estudantes indígenas ao nível superior, com o objetivo de formação e atuação, tanto na educação como em outras áreas vitais à sobrevivência dos povos indígenas (ALBUQUERQUE e PINHEIRO, 2004, p. 66).

No tocante ao acesso ao ensino superior, conforme afirmam Melo e Silva (2009, p. 2), “desde a década de [19]80, [...] [este tema] figura na discussão e reivindicação do Movimento Indígena, a exemplo do Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (Meiam) [...]”, o qual teve expressão significativa, juntamente com a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab), quando da discussão sobre a implantação do sistema de reserva de vagas na Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Comprovação disso é que

a proposta de quotas,<sup>9</sup> no Amazonas, foi levada pelo movimento indígena à Assembleia Legislativa do Estado. Até porque esta discussão já existia desde os fins dos anos [19]80, ou seja, desde essa época já se buscava assegurar vagas aos indígenas, almejando, digamos, formar quadros de profissionais indígenas para estarem atuando não somente em relação ao mercado de trabalho, mas também na capacidade de estar assessorando as organizações indígenas. E esta discussão teve origem no próprio Movimento Indígena, ou seja, Meiam e Coiab. No legislativo do estado do Amazonas, quem conduziu esta discussão foi o [então] deputado estadual [Francisco Rodrigues] Balieiro [PMDB], que inclusive, na época, era o presidente da Comissão de Assuntos Indígenas da Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas. Foi ele quem deu oportunidade ao movimento indígena para apresentar as nos-

9 Os termos “cota” e “quota” são sinônimos. Neste trabalho, a denominação utilizada será a segunda, pois essa foi a forma utilizada pelo Meiam e pela Coiab quando da discussão do Projeto de Lei n.º 38/2004 na Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas (Aleam), a qual foi transformada na Lei Estadual n.º 2.894/2004.

sas propostas (Coordenação Executiva do Meiam *apud* ESTÁCIO, 2014, p. 120).

Assim, essas organizações do movimento indígena, Meiam e Coiab, ao participarem de reuniões e audiências públicas na Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas (Aleam) promovidas pela Comissão de Assuntos Indígenas quando da discussão da Mensagem Governamental nº 15/2004 e do Projeto de Lei nº 38/2004, o qual dispunha “sobre as vagas oferecidas em concursos vestibulares pela Universidade do Estado do Amazonas” (ALEAM, 2004, p. 1), propuseram a inclusão das quotas étnicas no sistema de reserva de vagas da UEA, que seriam destinadas aos alunos concludentes do ensino médio e que tivessem descendência indígena.

Ou seja, o movimento indígena lutou e reivindicou a reserva de vagas para serem preenchidas, exclusivamente, por índios. Pois

a ideia original da UEA não contemplava este grupo (Grupo 10) [grupo de acesso via vestibular, exclusivo, para os candidatos de origem étnica] para os povos indígenas, mas sim a criação de cursos específicos. O Meiam participou de um grupo de discussão na Assembleia [Legislativa] do Amazonas com relação às quotas para indígenas. Inclusive havia uma Comissão de Assuntos Indígenas dentro da Assembleia. E o [então] deputado estadual Balieiro, de certa forma, conduziu essa bandeira das quotas indígenas com o movimento indígena. Ou seja, ele fazia, digamos, esse papel de intermediador entre a Assembleia e as populações indígenas. E, dentro desta demanda, deste querer das quotas, o que sempre se pensou foi na qualificação profissional, pensando no futuro, mas em curto prazo. Porque, se a gente deixa para depois, acaba deixando uma lacuna aqui no hoje. Então o Meiam, que sempre participou da discussão de quotas para indígenas, juntamente com a Coiab, fizeram esta proposta de reserva de vagas para índios na UEA (Coordenação Executiva do MEIAM *apud* ESTÁCIO, 2014, p. 163).

Vale ressaltar que, além de apresentar a proposta das quotas étnicas para serem implementadas pela UEA, o Meiam e a Coiab também propuseram

[...] a criação de um fundo contábil, específico para custear, para a manutenção dos indígenas na UEA. E isto foi discutido muito vagamente e foi vetado pelo legislativo. Levamos nossas propostas, mas a única aceita foi apenas a das quotas e as nossas outras não

foram consignadas na lei. E, quando vimos, foi apenas a reserva de vagas para indígenas e foi só aquilo mesmo. A abertura foi só do ingresso (Coordenação Executiva do Meiam *apud* ESTÁCIO, 2014, p. 188).

Isso evidencia que o movimento indígena propôs e discutiu no Legislativo estadual amazonense tanto as quotas étnicas para ingresso de indígenas no ensino superior quanto ações de permanência. Entretanto, a Aleam, ao discutir em sessão plenária dos dias 19 e 20 de maio de 2004, aprovou o Projeto de Lei nº 38/2004 com uma emenda aditiva, ou melhor, com a inclusão das quotas étnicas para ingresso no ensino superior proposta por Meiam e Coiab.

Ao ser sancionada, aos 31 de maio de 2004, o Projeto de Lei nº 38/2004 transformou-se na Lei nº 2.894, também conhecida como “Lei de Quotas da UEA”. Vale ressaltar que a Lei nº 3.972, de 23 de dezembro de 2013, alterou a Lei nº 2.894/2004, incidindo essa alteração tanto na composição quanto na quantidade dos grupos de acesso.<sup>10</sup> Entretanto, não alterou os critérios para composição de tais gru-

---

10 Até o vestibular de 2013 (acesso 2014), a UEA distribuía suas vagas de concursos vestibulares em 10 grupos de acesso. O grupo reservado aos indígenas nos cursos da UEA entre os anos de 2005 a 2014, o qual se caracterizava como política de ação afirmativa do tipo quotas étnicas, era denominado Grupo 10 e possuía os seguintes requisitos: I – candidato que deseja disputar vaga em curso a ser ministrado em Manaus ou no interior do estado do Amazonas; II – que pertença a uma das etnias indígenas do estado do Amazonas; e III – comprove tal condição com certidão de registro administrativo expedida pela Fundação Nacional do Índio (Funai). Entretanto, a partir do vestibular de 2014 (acesso 2015), a Lei nº 3.972/2013 estabeleceu os seguintes grupos e requisitos: Grupo 1 – candidato que deseja disputar vaga em curso de graduação (exceto Enfermagem, Medicina e Odontologia) e que não possui curso superior, não o está cursando em instituição pública e cursou as três séries do ensino médio em escola pública no estado do Amazonas; Grupo 2 – candidato que deseja disputar vaga em curso de graduação (exceto Enfermagem, Medicina e Odontologia) e não possui curso superior, não o está cursando em instituição pública e cursou as três séries do ensino médio em escola de qualquer natureza no estado do Amazonas ou, ainda, obteve certificado do ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos no estado do Amazonas e comprove ter concluído três séries da educação básica no estado do Amazonas; Grupo 3 – candidato que deseja disputar vaga em curso de graduação (exceto Enfermagem, Medicina e Odontologia) que não esteja matriculado em curso superior de instituição pública e comprove haver concluído o ensino médio em qualquer escola de qualquer estado da federação ou do Distrito Federal ou tenha realizado (concluído) o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou, ainda, obtido certificado do ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos em qualquer escola de qualquer estado da federação ou do Distrito Federal; Grupo 4 – candidato de município do interior do estado do Amazonas que deseja

pos, os quais associam o histórico escolar (tempo de escola pública), a origem territorial e o pertencimento étnico.

Em se tratando do prazo de duração das quotas étnicas na UEA, a proposta defendida pelo Meiam era que

uma política de quota, inclusive para índios, não pode ser vista como uma política permanente, ou seja, ela tem que ter um prazo de vigência, tem que ser temporária, e sua meta deve ser a qualificação profissional dos índios, e as da UEA, a qualificação dos índios do Amazonas. Então, o Meiam, que sempre participou desta discussão de quotas no ensino superior para indígenas, desde o início, sempre foi a favor das quotas, mas ressaltando que elas sejam temporárias e não permanentes. E isto está relacionado com a política ampla do próprio Movimento Indígena, e o Meiam, também como membro da Coiab, está sempre discutindo e comunicando com esta linha de discussão, de que o sistema de quotas

---

disputar vaga em curso de graduação na área de saúde (Enfermagem, Medicina e Odontologia) e que não possui curso superior, não o está cursando em instituição pública e cursou, pelo menos, oito séries da educação básica em município do interior do estado do Amazonas (os candidatos que concorrem às vagas reservadas a este grupo permanecerão, obrigatoriamente, pelo período de um ano após a conclusão do curso, no interior do estado do Amazonas, em município distribuído por Decreto do Poder Executivo, com direito a receber uma bolsa do Programa de Melhoria na Atenção à Saúde, conforme o disposto no § 5º, do artigo 2º, da Lei nº 3.972/2013); Grupo 5 – candidato que deseja disputar vaga em curso de graduação na área de saúde (Enfermagem, Medicina e Odontologia) e que não possui curso superior, não o está cursando em instituição pública e cursou as três séries do ensino médio em escola pública no estado do Amazonas; Grupo 6 – candidato que deseja disputar vaga em curso de graduação na área de saúde (Enfermagem, Medicina e Odontologia) e não possui curso superior, não o está cursando em instituição pública e cursou as três séries do ensino médio em escola de qualquer natureza no estado do Amazonas ou, ainda, obteve certificado do ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos no estado do Amazonas e comprove ter concluído três séries da educação básica no estado do Amazonas; Grupo 7 – candidato que deseja disputar vaga em curso de graduação na área de saúde (Enfermagem, Medicina e Odontologia) que não esteja matriculado em curso superior de instituição pública e comprove haver concluído o ensino médio em qualquer escola de qualquer estado da federação ou do Distrito Federal ou tenha realizado (concluído) o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou, ainda, obtido certificado do ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos em qualquer escola de qualquer estado da federação ou do Distrito Federal; e Grupo 8 – candidato que deseja disputar vaga em curso de graduação que pertença a uma das etnias indígenas do estado do Amazonas e comprove tal condição com certidão de registro administrativo expedida pela Fundação Nacional do Índio (Funai), que não possui curso superior, não o está cursando em instituição pública e cursou as três séries do ensino médio no estado do Amazonas.

não pode ser visto como uma política permanente, mas como uma política temporária para a formação de profissionais indígenas. E o Meiam está nessa linha, pois nós queremos deixar bem claro que o Movimento Indígena (Meiam) não quer uma política fixa de sistema de quotas. Porém, como as qualificações ainda não chegaram à quantidade esperada pelo Movimento, espera-se que tais quotas sejam prorrogadas, e também as da UEA. As quotas para o movimento devem ser temporárias, porque a ideia do Movimento Indígena é abrir uma universidade própria, independente do reconhecimento do governo ou não. Este é o nosso diálogo, a nossa linha (Coordenação Executiva do MEIAM *apud* ESTÁCIO, 2014, p. 181).

Esse posicionamento do Meiam é o mesmo já defendido pelo movimento quando da realização, em Brasília, nos dias 30 e 31 de agosto de 2004, do seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados (SOUZA LIMA e BARROSO-HOFFMANN, 2007).

Entretanto, essa proposta do movimento indígena não foi incorporada pela Lei nº 2.894/2004, tampouco na sua alteração ocorrida em 2013 (Lei nº 3.972), visto que as vagas oferecidas em concursos vestibulares da UEA para serem preenchidas pelos candidatos índios não têm prazo de duração – exceto o percentual previsto no parágrafo 1º do artigo 5º, o qual teve vigência até 2014.

No que tange ao percentual de vagas a serem reservadas pela UEA para candidatos indígenas, ou melhor, a questão da proporcionalidade, no estado do Amazonas, em particular no caso das quotas étnicas, esse princípio foi ajustado pelo legislador estadual, atendendo a reivindicação do Meiam e da Coiab, com a reserva de

um percentual de vagas, por curso, no mínimo igual ao percentual da população indígena na composição da população amazonense, para serem preenchidas exclusivamente por candidatos pertencentes às etnias indígenas localizadas no Estado do Amazonas (AMAZONAS, 2004, p. 1).

É necessário ressaltar que o legislador, também por reivindicação do movimento indígena, determinou, conforme o parágrafo 1º do artigo 5º da Lei nº 2.894/2004, tratamento diferenciado para os cursos de Medicina, Odontologia, Enfermagem, Direito, Administração Pública, Turismo, Engenharia Florestal e Licenciatura Plena em

Informática, que tiveram uma reserva de vagas, no prazo de 10 anos (de 2005 a 2014), correspondente, no mínimo, “ao dobro do percentual de índios na composição da população amazonense” (AMAZONAS, 2004, p. 1).

Atualmente, as principais reivindicações e lutas do Meiam são:

1 – passar daquela fase de quotas, pelo menos em relação a UEA, pois a porta foi aberta. Porém, desde o início, nunca foi discutido, foi sequer pensado, a forma de manutenção dos estudantes indígenas dentro da universidade. Então, entre várias circunstâncias, o que nós nos atentamos mais, buscamos mais, lutamos mais hoje, é buscar uma forma de tentar manter esses estudantes dentro da universidade, porque o nível de evasão é muito grande. Então, entre várias possibilidades, nós vemos muito a questão da manutenção. Porque se continuar desta forma, quando se completarem dez anos de quotas indígenas [na UEA], nós acreditamos que o resultado obtido será muito abaixo do esperado, infelizmente; 2 – inserir o indígena, após formado, no mercado de trabalho, tanto nas aldeias, na sua região, quanto em outros meios urbanos, para a construção e defesa de políticas públicas voltadas para os povos indígenas; 3 – com relação à educação escolar indígena, defende-se aquela que respeite as particularidades e especificidades de cada povo ou etnia (Coordenação Executiva do Meiam *apud* ESTÁCIO, 2014, p. 100).

Logo, comprehende-se que, na contemporaneidade, ainda constam das reivindicações do movimento indígena e também do movimento dos jovens estudantes indígenas propostas diferenciadas de acesso e permanência no ensino superior, como a reserva de vagas, conhecida como quota étnica.

E creio, assim como Luciano (2006), que as discussões das propostas de quotas nas universidades brasileiras devam passar, necessariamente, por uma opção política e ideológica do tipo de sociedade que queremos: uma culturalmente rica e plural, economicamente inclusiva e justa e socialmente pacífica e digna, ou outra culturalmente pobre e homogênea, economicamente excludente e miserável e socialmente injusta, escravista e violenta.

### **Considerações finais**

Sabemos que o termo juventude(s) tem sido permeado por inúmeros embates teóricos, desde a concepção de uma fase da vida (corrente

geracional) associada a descoberta ou rebeldia; a noção de uma etapa cronológica; sua compreensão a partir da ênfase das desigualdades sociais (corrente classista) (PAIS, 2003); até seu entendimento como categoria social, a qual é também construída sócio-historicamente, partindo do pressuposto de que a(s) juventude(s) deve(m) estar associada(s) às diversas formas de expressão do ser jovem, bem como relacionar-se com as questões de gênero, raça, cor, etnia, origem e condição social.

Esta última concepção vai ao encontro do entendimento das juventudes desenvolvida neste texto, pois os jovens são sujeito sociais que constroem um determinado modo de ser e estar no mundo e com o mundo, ao mesmo tempo que, na vida cotidiana, estabelecem múltiplas e diversas relações de significados e sentidos sobre si, os outros e o contexto no qual estão inseridos.

No tocante à participação política e social de jovens, tem-se que as diversas formas de apoio à organização e participação das juventudes tem contribuído para a ampliação das suas capacidades de reivindicação, interlocução e conquista de direitos junto ao mundo político, sendo impossível negar a construção das novas estratégias de participação juvenil, as quais têm possibilitado pactos sociais inovadores, capazes de fazer frente aos processos de desigualdade.

Dentre os muitos exemplos, cita-se a atuação do Meiam que, ao participar de reuniões e audiências públicas na Aleam, lutou por e reivindicou a inclusão das quotas étnicas no sistema de reserva de vagas da UEA, objetivo conquistado quando da promulgação da Lei nº 2.894/2004.

Entretanto, é importante ressaltar que, mesmo diante das conquistas já alcançadas, é imperioso ficar sempre alerta e em defesa dos direitos das juventudes brasileiras, pois ainda há muito que se avançar, principalmente quando se trata da inclusão dos jovens nos processos decisórios, dando-lhes vez e voz quando das decisões que os afetam diretamente.

Diante disso, questiona-se: como propiciar, cada vez mais, a mobilização e a participação das juventudes? Como envolver na participação e na mobilização os ainda não participantes e não mobilizados? Como expandir os espaços de debate sobre as juventudes? Como efetivar os direitos dos jovens já garantidos na legislação? São questões possivelmente relevantes de serem discutidas para, assim, buscarmos construir e reivindicar políticas públicas verdadeiramente democráticas.

## Referências

- ALBUQUERQUE, Leonízia Santiago de; PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto. As Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena no Amazonas (1989-2003). In: II SEMINÁRIO POVOS AMAZÔNICOS: HISTÓRIA, IDENTIDADES E EDUCAÇÃO. VI Seminário Interdisciplinar de Pesquisa em Educação do PPGE/Faced. *Anais...* Manaus: PPGE; Faced, 2004. p. 64-75.
- AMAZONAS. Lei nº 2.894 de 31 de maio de 2004. Dispõe sobre as vagas oferecidas em concursos vestibulares pela Universidade do Estado do Amazonas e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Amazonas*, Manaus, n. 30.389, ano CX, p. 1, 31 maio 2004.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 3.972 de 23 de dezembro de 2013. Altera a Lei nº 2.894 de 31 de maio de 2004, que “dispõe sobre as vagas oferecidas em concursos vestibulares pela Universidade do Estado do Amazonas e dá outras providências”. *Diário Oficial do Estado do Amazonas*, Manaus, n. 32.706, ano CXX, p. 3, 23 dez. 2013.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO AMAZONAS (ALEAM). *Processo Legislativo do Projeto de Lei nº 38/2004 que dispõe sobre as vagas oferecidas em concursos vestibulares pela Universidade do Estado do Amazonas e dá outras providências*. Manaus, 2004.
- BARROSO, Milena Fernandes. *Rotas críticas das mulheres Sateré-Mawé no enfrentamento à violência doméstica: novos marcadores de gênero no contexto indígena*. Manaus: Edua, 2015.
- BOGHOSSIAN, Cynthia Ozon; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Revisão Sistemática sobre Juventude e Participação nos últimos 10 anos. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 411-423, jul.-set. 2009.
- BORDENAVE, Juan E. Diaz. *O que é participação*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992. (Coleção Primeiros Passos, 95).
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 20 set. 2015.
- \_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 65 de 13 de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. *Diário Oficial da União*, Brasília, ano CXLVII, n. 133, seção 1, p. 1, 14 jul. 2010.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 12.852 de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – Sinajuve. *Diário Oficial da União*, Brasília, ano CL, n. 150, seção 1, p. 1-4, 6 ago. 2013.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.129 de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nº 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, ano CXLII, n. 125, seção 1, p. 1-2, 1 jul. 2005.

BRITO LEMUS, Roberto. Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para la deconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud. Última Década, Chile, n. 9, p. 1-7, 1998.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set.-dez. 2003.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. *As quotas para indígenas na Universidade do Estado do Amazonas*. Manaus: Edua, 2014.

FREITAS, Maria Virgínia (Coord.). *Juventude e adolescência no Brasil*: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

HENRIQUES, Ricardo; NOVAES, Regina. Apresentação. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Orgs.). *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007. p. 6-8.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Estimativas da População residente no Brasil e Unidades da Federação com data de referência em 1º de julho de 2015*. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: [ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas\\_de\\_Populacao/Estimativas\\_2015/estimativa\\_dou\\_2015\\_20150915.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2015/estimativa_dou_2015_20150915.pdf). Acesso em: 10 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. *Sinopse do Censo Demográfico 2010*: Tabela 1.4 - População nos Censos Demográficos, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação – 1872/2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010a. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse/sinopse\\_tab\\_brasil\\_zip.shtml](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse/sinopse_tab_brasil_zip.shtml). Acesso em: 10 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. *Sinopse do Censo Demográfico 2010*: Tabela 1.12 - População residente, por sexo e grupos de idade, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação – 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010b. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse/sinopse\\_tab\\_brasil\\_zip.shtml](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse/sinopse_tab_brasil_zip.shtml). Acesso em: 10 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. *Tabela 1.1 – Pessoas indígenas, por situação do domicílio, localização do domicílio e condição indígena, segundo o sexo e os grupos de idade – Brasil – 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010c. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/characteristicas\\_gerais\\_indigenas/default\\_brasil.xls.shtml](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/characteristicas_gerais_indigenas/default_brasil.xls.shtml). Acesso em: 18 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. *Tabela 2.1 – Pessoas indígenas, por sexo e localização do domicílio, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação – 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010d. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/characteristicas\\_gerais\\_indigenas/default\\_gregioes\\_uf.xls.shtml](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/characteristicas_gerais_indigenas/default_gregioes_uf.xls.shtml). Acesso em: 18 abr. 2016.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia (Coord.). *Juventude e adolescência no Brasil*: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 9-18.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro*: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/Secad; Rio de Janeiro: Laced/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos, 12).

MELO, Rita Floramar dos Santos; SILVA, Rosa Helena Dias da. O acesso dos povos indígenas ao ensino superior: desafios da construção de uma política institucional. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (Epenn). *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2009. p. 1-13.

MISCHE, Ann. De estudantes a cidadãos: redes de jovens e participação política. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 5 e 6 (número especial), p. 134-150, maio-dez. 1997.

MOVIMENTO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DO AMAZONAS (MEIAM). *Estatuto do Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas*. Manaus, 2008. mimeo.

MÜXEL, Anne. Jovens dos anos 90: à procura de uma política sem rótulos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 5 e 6 (número especial), p. 151-166, maio-dez. 1997.

PAIS, José Machado. II. Correntes Teóricas da Sociologia da Juventude. In: \_\_\_\_\_. *Culturas Juvenis*. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 2003. p. 47-82.

SALDANHA, Alberto. O mito do poder jovem. In: GROPPÓ, Luís Antonio; ZAIDAN FILHO, Michel; MACHADO, Otávio Luiz (Orgs.). *Juventude e movimento estudantil: ontem e hoje*. v. 1. Recife: UFPE, 2008. p. 36-47.

SOARES, Artemis de Araújo. *WORECÜ – a simbologia do ritual no corpo da mulher Tikuna*. [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7088.pdf>. Acesso em: 28 maio 2016.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de; BARROSO-HOFFMANN, Maria (Orgs.). *Desafios para uma educação superior indígena para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Rio de Janeiro: Laced, 2007.

SPOSITO, Marilia Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 73-94, jan.-abr. 2000.

\_\_\_\_\_. A pesquisa sobre Juventude na Pós-Graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006). In: \_\_\_\_\_. (Coord.). *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências Sociais e Serviço Social*. v. 1. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. p. 17-56.

TERENA, Marcos. A juventude indígena: os caminhos entre tradição e modernidade. *Revista da ESPM*, p. 84-90, set.-out. 2008. Disponível em: [http://acervo-digital.espm.br/revista\\_da\\_espm/2008/set-out/a\\_juventude\\_indigena\\_e\\_os\\_caminhos.pdf](http://acervo-digital.espm.br/revista_da_espm/2008/set-out/a_juventude_indigena_e_os_caminhos.pdf). Acesso em: 28 maio 2016.

VERDUM, Ricardo. *Juventude indígena no Brasil em situação de risco*. [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <http://www.inesc.org.br/projeto-onda/biblioteca/textos/juventude-indigena-no-brasil-em-situacao-de-risco/>. Acesso em: 15 abr. 2016.

WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros; LIRA, Márcia Josanne de Oliveira. Educação e questões étnicas: embates culturais e políticos de estudantes sateré-mawé no espaço urbano. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). *Anais...* Porto de Galinhas: Anped; UFPE, 2012. p. 1-16. Disponível em: [http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT03%20Trabalhos/GT03-1926\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT03%20Trabalhos/GT03-1926_int.pdf). Acesso em: 4 maio 2016.