

BRASÍLIA

V.3, N.1 – 2019

ISSN 2526-6675

# Revista ABYA YALA



UnB



DIVULGACIÓN  
CIESAS



REVISTA SOBRE ACESSO À JUSTIÇA E DIREITOS NAS AMÉRICAS

"Danza de los Rubios Mixtecos Oaxaca 2018"

Foto: Loneria Urbalejo Castorena

## SOBRE A REVISTA

“Abya-Yala” é uma expressão originária do idioma kuna utilizada para designar o território que hoje conhecemos como “continente americano”. Delimitar um significado exato para a expressão Abya-Yala é uma tarefa difícil, pois as línguas ancestrais – como é o caso da kuna – possuem termos de alto grau de abstração e plurissignificação. “Yala” é denominação para terra, território. “Abya” denota mãe, jovem madura, sangue vital. Juntos, os termos transmigram para conformar novos significados: terra de todos, território em plena maturidade, terra viva, de sangue. É área ancestral que a todos acolhe.

Desde 1492 os povos originários de Abya-Yala resistem e lutam pelo reconhecimento de suas identidades, culturas e cosmovisão. A colonização europeia no continente, iniciada no século XV e intensificada e complexificada nos períodos seguintes, marca um violento processo de exploração e de genocídio dos povos originários. Essa condição de subordinação de diferentes povos e camadas da população socialmente desfavorecida perpetua-se em uma situação de colonialismo interno que promove uma profunda injustiça social.

Nos últimos anos, o surgimento e fortalecimento de novas forças políticas, de movimentos sociais e a elaboração de novas constituições nacionais no continente assinalaram para a necessidade de se ampliar a cidadania, de reverter essa situação de subordinação e de se promover não somente direitos políticos, mas igualmente direitos sociais para todos e todas. O tema sobre o Acesso à justiça ganha espaço nesse contexto, uma vez que esse acesso é considerado como um direito fundamental para a garantia das demandas por justiça social.

Abya-Yala é resignificada na proposta da revista como uma luta constante pela realização da justiça social e pela garantia dos direitos humanos no continente americano e nos demais países, principalmente do sul global, que compartilham dessa mesma luta. É a resistência a qualquer estratégia que negue as especificidades, as experiências e os contextos dos diversos países e que, ao mesmo tempo, negue o reconhecimento dos direitos humanos dos cidadãos e das cidadãs comuns.

Tomando emprestados todos esses significados, ABYA-YALA - REVISTA SOBRE ACESSO À JUSTIÇA E DIREITOS NAS AMÉRICAS é um periódico acadêmico organizado no âmbito das atividades do Grupo de Estudos Comparados México, Caribe, América Central e Brasil – MeCACB e do Laboratório de Estudos Interdisciplinares sobre acesso à Justiça e direitos nas Américas – LEIJUS da Universidade de Brasília, em uma coedição com o Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social - CIESAS/México e o Programa de Pós-Graduação do Direito Agrário da Universidade Federal de Goiás - UFG.

Para o desenvolvimento de suas atividades e conselho científico, a revista conta também com a colaboração de membros da Rede Latina Americana de Antropologia Jurídica - RELAJU.

Abya-Yala é, portanto, um periódico que visa estimular e difundir, no campo das ciências humanas e sociais, estudos sobre as justiças e os direitos a partir dos diferentes contextos latino-americanos e da América em geral. Pretende, em especial, dar vazão a estudos e reflexões críticas, multidisciplinares, multiculturais, plurais e comparativas sobre o acesso à justiça, que tanto é fenômeno, como pode ser categoria analítica, instrumento de dominação ou direito da pessoa humana.

**Apresentação:** <http://periodicos.unb.br/index.php/abya/about>

**Corpo editorial:** <http://periodicos.unb.br/index.php/abya/about/editorialTeam>

**Normas para publicação:** <http://periodicos.unb.br/index.php/abya/about/submissions>

**Endereço de contato:** <http://periodicos.unb.br/index.php/abya/about/contact>

**Edição atual:** <http://periodicos.unb.br/index.php/abya/issue/view/1691>

**Edições anteriores:** <http://periodicos.unb.br/index.php/abya/issue/archive>

## CHAMADA DE ARTIGOS

ABYA-YALA - REVISTA SOBRE ACESSO À JUSTIÇA E DIREITOS NAS AMÉRICAS convida pesquisadore/as, professore/as e especialistas que trabalham o tema de acesso à justiça e direitos nas Américas a apresentarem artigos inéditos para suas edições.

O recebimento de artigos é realizado de forma contínua e os textos devem ser submetidos utilizando o sistema eletrônico de editoração eletrônica.

**ABYA-YALA: revista sobre acesso a justiça e direitos nas Américas (ISSN 2526-6675)**

Universidade de Brasília

Campus Universitário Darcy Ribeiro

Prédio Multiuso II, térreo CEP: 70910-900 - Brasília, Distrito Federal, Brasil

E-mail: [secretariaabyayala@gmail.com](mailto:secretariaabyayala@gmail.com)

Site: <http://periodicos.unb.br/index.php/abya/index>



This work is licensed under an Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



**EDITORAS**

Rebecca Lemos Igreja, doutora, Universidade de Brasília (UnB), Brasil  
Talita Tatiana Dias Rampin, doutora, Universidade de Brasília (UnB), Brasil

**Comitê Editorial**

Fernando Antônio de Carvalho Dantas, doutor, Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil  
Maria Teresa Sierra, doutora, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México  
Rebecca Lemos Igreja, doutora, Universidade de Brasília (UnB), Brasil  
Simone Rodrigues Pinto, doutora, Universidade de Brasília (UnB), Brasil  
Talita Tatiana Dias Rampin, doutora, Universidade de Brasília (UnB), Brasil

**Conselho científico**

Agustín Escobar Latapí, doutor, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México  
Alejandro Medici, doutor, Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina  
Alejandro Rosillo, doutor, Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), México  
Alexandre Bernardino Costa, doutor, Universidade de Brasília (UnB), Brasil  
Antônio Carlos Wolkmer, doutor, Universidade La Salle (Unilasalle), Brasil  
Carlos Frederico Mares de Souza Filho, doutor, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil  
Charles Hale, doutor, University of Texas, Austin, Estados Unidos das Américas  
Consuelo Sanchez, doutora, Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), México  
Cristiano Paixão, doutor, Universidade de Brasília (UnB), Brasil  
Daniel Bonilla, doutor, Universidad de los Andes (Uniandes), Colômbia  
David Recondo, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) -Pacífico Sur, México  
David Sánchez Rubio, Universidad de Sevilla, Espanha  
Eduardo Saxe-Fernández, doutor, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica  
Ela Wiecko Volkmer de Castilho, doutora, Universidade de Brasília (UnB), Brasil  
Elena Azaola Garrido, doutora, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México  
Eneá de Stutz Almeida, doutora, Universidade de Brasília (UnB), Brasil  
Esther Sanchez, doutora, Universidad de los Andes (Uniandes), Colômbia  
Farid Samir Benevides, doutor, Universidad de los Andes (Uniandes), Colômbia  
Fernando Antônio de Carvalho Dantas, doutor, Universidade Federal de Goiás (UFG)  
Fernando García, Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), Equador  
Hector Diaz-Polanco, doutor, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México  
Irene Bellier, doutora, ibellier@club-internet.fr  
José Carlos Moreira da Silva Filho, doutor, PUCRS, Brasil  
José Geraldo de Sousa Jr., doutor, Universidade de Brasília (UnB), Brasil  
José Roberto Xavier, doutor, FGV Direito SP  
Karina Mariela Ansolabehere, doutora, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México  
Luis Roberto Cardoso de Oliveira, doutor, Universidade de Brasília (UnB), Brasil  
María Magdalena Gomez Rivera, doutora, UPN, México  
Maria Tereza Sierra, doutora, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México  
Marjorie Corrêa Marona, doutora, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil  
Michel Wievorka, doutor, Fondation Maison des sciences de l'homme (FMSH), França  
Milka Castro Lucic, doutora, Universidad de Chile, Chile  
Morita Carrasco, doutora, Universidade de Buenos Aires (UBA), Argentina  
Odile Hoffman, doutora, Institut de Recherche pour le Développement (IRD), França  
Pablo Gentili, doutor, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil  
Rachel Henriette Sieder, doutora, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México  
Rainer Enrique Hamel, doutor, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), México  
Ramiro Molina Rivero, doutor, Universidad Católica Boliviana, Bolívia  
Raquel Yrigoyen Fajardo, doutora, Instituto Internacional de Derecho y Sociedad (IIDS), Peru  
Rebecca Lemos Igreja, doutora, Universidade de Brasília (UnB), Brasil  
Ricardo Verdum, doutor, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil  
Roberto Kant de Lima, doutor, Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil  
Silvina Ramirez, doutora, Universidade de Buenos Aires (UBA), Argentina  
Talita Tatiana Dias Rampin, doutora, Universidade de Brasília (UnB), Brasil  
Victoria Chenault, doutora, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México  
Walter Antillón, doutor, Costa Rica

**EQUIPE DE EDIÇÃO**

Ana Luiza Vianna (editoração)  
Juliana Adono, UFG ( indexação e diagramação)  
Lucas Altino Machado (layout e diagramação)

## Editorial

### **JUVENTUDES INDÍGENAS, DIREITO E CIDADANIA NAS AMÉRICAS**

Rebecca Lemos Igreja, Talita Tatiana Dias Rampin, María Teresa Sierra Camacho, Simone Rodrigues, Fernando Antônio de Carvalho Dantas – p. 02 a 03

## Dossiê

### **JUVENTUDES INDÍGENAS URBANAS : Direitos e cidadanias contemporâneas na América Latina**

Jahel López Guerrero, Luis Fernando García Álvarez p. 04 a 12

### **JOVENS INDÍGENAS MIGRANTES RETORNADOS : perfis sociais e desvantagens sociais**

Lucía Cristina Ortiz Domínguez – p. 13 a 34

### **LAS ETNICIDADES DO EU-JOVEM, CONFIGURAÇÕES NO FRONTEIRA NORTE MEXICANA**

Olga Lorenia Urbalejo Castorena – p. 35 a 57

### **DIREITOS TRABALHISTAS DA JUVENTUDE INDÍGENA NO CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA DE MIGRAÇÃO PARA CIDADES NO MÉXICO**

Jahel López Guerrer – p. 58 a 87

### **A MOBILIDADE RURAL-URBANA ENTRE JOVENS INDÍGENAS PROFISSIONALIZOU-SE EM PROPOSTAS DE ENSINO SUPERIOR COMUNITÁRIO NO MÉXICO : la mirada de egresados y egresadas de universidades comunitarias en Oaxaca, México**

Susana Vargas – p. 88 a 124

### **POVOS INDÍGENAS, DIREITOS LINGUÍSTICOS E ACESSO À JUSTIÇA : o Projeto de formação de Jovens Intérpretes Bilingües Interculturais do Conselho Wichí Lhämtes (Salta, Argentina)**

Catalina Emiliana Buliubasich, María Macarena Ossola, Héctor Eduardo Rodríguez – p. 125 a 147

### **AÇÕES POLÍTICAS DE JOVENS INDÍGENAS PARA TERRITORIALIZAÇÃO INTERCULTURAL DA UNIVERSIDADE : análise etnográfica do Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas**

Assis Costa Oliveira – p. 148 a 180

### **JUVENTUDE E MIGRAÇÃO INDÍGENA ESTUDANTIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INGRESSO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE**

Ana Cláudia Gomes de Souza – p. 181 a 206

### **ESTUDANTES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR E OS IMPASSES DE UMA CIDADANIA AFIRMATIVA**

Eduardo Harder, Ana Elisa Castro Freitas – p. 207 a 228

## Artigos

### **O desvio social de jovens no Brasil : entre a proteção e a invisibilidade dos egressos do sistema socioeducativo.**

Fernanda Campos Marinho, Marcos Antônio Sousa dos Santos, Ana Lúcia Galinkin – p. 229 a 250

## Ensaio e Resenhas

### **JUVENTUDES INDÍGENAS. ESTUDOS INTERDISCIPLINARES, SABERES INTERCULTURAIS : conexões entre Brasil e México**

Mariana Paladino – p. 251 a 257

# JUVENTUDES INDÍGENAS, DIREITO E CIDADANIA NAS AMÉRICAS

*INDIGENOUS YOUTH, RIGHTS AND CITIZENSHIP IN THE AMERICAS*

JÓVENES INDÍGENAS, DERECHOS Y CIUDADANÍA EN LAS AMÉRICAS

**Rebecca Lemos Igreja**

Doutora em Antropologia  
Universidade de Brasília, Brasil

**Maria Teresa Sierra Camacho**

Doutora em Sociologia  
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México

**Simone Rodrigues**

Doutora em Ciência Política  
Universidade de Brasília, Brasil

**Talita Rampin**

Doutora em Direito  
Universidade de Brasília, Brasil

**Fernando Antônio de Carvalho Dantas**

Doutor em Direito  
Universidade Federal de Goiás, Brasil

## **Resumo**

Editorial do primeiro número, terceiro volume, da revista “Abya Yala – revista sobre acesso à justiça e direitos nas Américas”.

Palavras-chave: juventude indígena. direito. cidadania. América Latina.

## **Resumen**

Editorial del primer número, tercer volumen, de la revista "Abya Yala - revista sobre acceso a la justicia y derechos en las Américas".

Palabras clave: juventudes indígenas. derecho. ciudadanía. América Latina.

## **Abstract**

Editorial of the first issue of the third volume, of the magazine "Abya Yala - journal on access to justice and rights in the Americas".

Keywords: indigenous youth. law. citizenship. Latin America.



This work is licensed under an Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

**N**esta edição de **Abya Yala** – revista sobre o acesso à justiça e direitos nas Américas, a temática da juventude indígena é objeto de um conjunto de reflexões organizadas por Jahel López Guerrero e Luis Fernando García Álvarez, sob o formato do dossiê **“Juventudes indígenas urbanas: direitos e cidadanias contemporâneas na América Latina”**.

Os organizadores propõem uma necessária reflexão sobre a juventude indígena latinoamericana no limiar do século XXI, em um momento e contexto marcados pelo surgimento do conceito de cidadania, assim como, pela intensificação de sua disputa.

Para tanto, reuniram sete artigos elaborados por mais de uma dezena de pesquisadoras e pesquisadores especialistas no tema: Ana Cláudia Gomes de Souza, Ana Elisa Castro Freitas, Assis Costa Oliveira, Catalina Emiliana Buliubasich, Eduardo Harder, Héctor Eduardo Rodríguez, Lucía Cristina Ortiz Domínguez, María Macarena Ossola, Mariana Paladino, Olga Lorenia Urbalejo Castorena, Susana Vargas e os organizadores Jahel López Guerrero e Luis Fernando García Álvarez.

Os textos apresentam uma ampla variedade de perspectivas de análise da juventude indígena urbana nas Américas e enfocam o “sujeito social juvenil” desde recortes do ser-mulher, ser-migrante, ser-trabalhador, ser-estudante, ser-em-contexto-urbano, os quais, infelizmente ainda são pouco estudados no campo das ciências sociais.

Além do dossiê, a edição conta com o artigo “O desvio social de jovens no Brasil”, de Fernanda Campos Marinho, Marcos Antônio Sousa dos Santos, Ana Lúcia Galinkin, e uma resenha de Matiana Paladino sobre a obra de Assis da Costa Oliveira e Lucia Helena Rangel, intitulada “Juventudes indígenas: estudos interdisciplinares, saberes interculturais: conexões entre Brasil y México” (2017).

Desejamos a todas e todos uma excelente leitura!

# JUVENTUDES INDÍGENAS URBANAS: derechos y ciudadanías contemporáneas en América Latina

*URBAN INDIGENOUS YOUTH:  
contemporary rights and citizenships in Latin America*

JUVENTUDES INDÍGENAS URBANAS:  
Direitos e cidadanias contemporâneas na América Latina

DOSSIÉ

**Jahel López Guerrero**

Doctora en Antropología Social  
Universidad Autónoma de México  
jahellg1973@yahoo.com.mx  
México

**Luis Fernando García Álvarez**

Doctor en Antropología Social  
Instituto Nacional de Antropología  
luisfernando\_garcia@inah.gob.mx  
México

Texto recibido em 09/07/2019 e aceito aos 10/07/2019

## Resumen

El presente dossier se conforma por siete artículos que contienen datos etnográficos, reflexiones y análisis sobre las juventudes indígenas urbanas, en relación con el reconocimiento y ejercicio de derechos, en el contexto de la construcción de la ciudadanía en el cierre de la segunda década del siglo XXI, momento en el que las y los jóvenes indígenas se autodefinen y son reconocidos por sus propios grupos culturales, la academia y las instituciones como un sujeto histórico y social, que en diferentes estructuras sociales e instrumentos normativos es considerado como un sujeto de derecho que está pugnando por tener membresía plena a la comunidad política de la ciudad desde diferentes posiciones, formas de participación y grados de conciencia política. De tal suerte que, los artículos se enfocan en una amplia geografía para abordar las condiciones de ser mujer, hombre, migrante, migrante retornado, estudiante, trabajador, entre otras categorías y residir en una ciudad, frontera, mediana o una metrópoli, lo que permite demostrar la multiplicidad de vivencias que quedan registradas desde diferentes marcos explicativos y abordajes metodológicos para reconstruir y mostrar la complejidad de lo que podríamos denominar como la experiencia de las juventudes indígenas urbanas en América Latina. Por otro lado, destacamos los aportantes de la entrevista realizada a la Dra. Laura Valladares de la Cruz, cuyas reflexiones son imprescindibles para aproximarnos a comprender la complejidad actual que conlleva enfocar estudios en los temas y líneas de investigación que aquí se presentan, así como la creciente necesidad de producir enfoques y perspectivas teórico-metodológicas pertinentes y novedosas para el abordaje de un sujeto social juvenil en constante construcción y que toma un papel protagónico creciente en las dinámicas actuales de cambio social, económico, político y cultural. Finalmente, proponemos una sobre el texto: Juventudes Indígenas. Estudios Interdisciplinarios, saberes interculturais Conexoes Brasil e México, destaca los principales aportes de esta obra que reúne trabajos que se presentaron en eventos académicos entre 2015 y 2016.

Palabras-clave: juventudes indígenas urbanas, derechos y ciudadanías contemporáneas, América Latina.



This work is licensed under an Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

## Abstract

This dossier is composed of seven articles that contains ethnographic data, reflections and analyzes on urban indigenous youth, in relation to the recognition and exercise of rights, in the context of the construction of citizenship at the end of the second decade of the 21st century. Indigenous youth define themselves and are recognized by their own cultural groups, academia and institutions as a historical and social subject, which in different social structures and normative instruments is considered as a subject of law that is struggling to be fully adhered to the political community of the city, from different positions, forms of participation and degrees of political consciousness. So the articles focus on a broad geography to address the conditions of being a woman, a man, a migrant, a returning migrant, a student, a worker, among other categories, and reside in a border, medium-sized or metropolis city, demonstrate the multiplicity of experiences that are recorded from different explanatory frameworks and methodological approaches to reconstruct and show the complexity of what we could call the experience of urban indigenous youth in Latin America. On the other hand, we highlight the contributions of the interview with Dr. Laura Valladares de la Cruz, whose reflections are fundamental to understand the current complexity that involves the concentration of studies on the themes and lines of research presented here, as well as the growing need to produce pertinent and innovative approaches and theoretical and methodological perspectives for the approach of a youthful social subject in constant construction and that assumes a growing protagonism in the current dynamics of social, economic, political and cultural change. Finally, we propose one on the text: Indigenous Youth. "Interdisciplinary Intercultural Studies related to Brazil and Mexico", highlights the main contributions of this work that gathers works that were presented in academic events between 2015 and 2016.

Keywords: urban youth, contemporary rights and citizenship, Latin America.

## Resumo

O presente dossiê é composto por sete artigos que contêm dados etnográficos, reflexões e análises sobre juventudes indígenas urbanas, em relação ao reconhecimento e ao exercício de direitos, no contexto da construção da cidadania no final da segunda década do século XXI, momento em que os jovens indígenas se autodefinem e são reconhecidos por seus próprios grupos culturais, a academia e as instituições como um sujeito histórico e social, que em diferentes estruturas sociais e instrumentos normativos é considerado como um sujeito de direito que está lutando para ser plenamente aderido à comunidade política da cidade, a partir de diferentes posições, formas de participação e graus de consciência política. De sorte que os artigos enfocam uma ampla geografia para abordar as condições de ser mulher, homem, migrante, migrante em retorno, estudante, trabalhador, entre outras categorias, e residir em uma cidade, fronteira, de médio porte ou metrópole, o que permite demonstrar a multiplicidade de vivências que são registradas desde diferentes marcos explicativos e abordagens metodológicas para reconstruir e mostrar a complexidade do que poderíamos denominar como a experiência da juventude indígena urbana na América Latina. Por outro lado, destacamos as contribuições da entrevista com a Dr<sup>a</sup> Laura Valladares de la Cruz, cujas reflexões são fundamentais para entender a complexidade atual que envolve a concentração de estudos sobre os temas e as linhas de pesquisa aqui apresentados, bem como, a crescente necessidade de produzir abordagens e perspectivas teóricas e metodológicas pertinentes e inovadoras para a abordagem de um sujeito social juvenil em constante construção e que assume um protagonismo crescente na atual dinâmica de mudança social, econômica, política e cultural. Finalmente, propomos uma sobre o texto: Juventude Indígena. "Estudos Interdisciplinares interculturais relacionados ao Brasil e México", destaca as principais contribuições desta obra que reúne trabalhos que foram apresentados em eventos acadêmicos entre 2015 e 2016.

Palavras-chave: jovens indígenas urbanos, direitos contemporâneos e cidadanias, América Latina.



**E**nmarcamos en la categoría de juventudes indígenas urbanas a mujeres y hombres jóvenes que se adscriben a alguno de los grupos étnicos indígenas reconocidos en el marco de los Estados-nación en Abya Yala, y cuya experiencia está marcada por su condición juvenil, en tanto se posicionan en una estructura social de poder a partir de la condición de edad (social), concatenada siempre con las de género, etnia y clase.

Las y los jóvenes que englobamos dentro de las juventudes indígenas urbanas forman parte de un grupo que se diferencia de otros colectivos juveniles por ocultar o conservar atributos identitarios étnicos, por las actividades y prácticas específicas asociadas con ser joven dentro y fuera de sus marcos culturales, así como por sus valores, estilos, gustos y expresiones culturales en el contexto de las dinámicas urbanas. Todo lo cual obedece a que lo juvenil es considerado como un constructo sociocultural, cuyo análisis será contextual e histórico.

La categoría juventudes indígenas urbanas contiene una heterogeneidad de sujetos y diversidad de experiencias en torno al género, edad, etnia y clase, así como por las situaciones que atraviesan en el ámbito urbano en el que tienen presencia. De tal suerte que, ser mujer, hombre, migrante, estudiante, trabajador, entre otras categorías

y residir en una ciudad, fronteriza, mediana o una metrópoli traerá consigo una multiplicidad de vivencias que se hace necesario registrar lo más meticulosamente posible desde diferentes marcos explicativos y abordajes metodológicos para reconstruir y mostrar la complejidad de lo que podríamos denominar como la experiencia de las juventudes indígenas urbanas, que para este Dossier tratamos en relación con el reconocimiento y ejercicio de derechos en el marco de la ciudadanía que se expresa particularmente en ámbitos urbanos.

Cabe señalar que, las juventudes indígenas urbanas, en general, están vinculadas con historias migratorias individuales o de sus grupos familiares, comunitarios o étnicos. La migración, los flujos y las movilidades contemporáneas indígenas juveniles se pueden sintetizar en dos motivaciones principales tanto en México como en América Latina, estas son: trabajo y estudio.

Por un lado, la falta de oportunidades laborales en ámbito rural y las posibilidades de empleo que ofrecen las urbes se conjuntan para que grandes contingentes de mujeres y hombres en edades productivas se desplacen en búsqueda de trabajo a las ciudades. Por otra parte, en los medios rurales, la ampliación de infraestructura educativa a nivel básico, y de manera creciente de educación media y superior, ha

traído consigo para las generaciones jóvenes de los estratos menos empobrecidos el acceso a mayores niveles escolares, pero la cobertura no es general o la oferta educativa no es la que buscan las y los jóvenes indígenas en los medios rurales por lo que se ven motivados para desplazarse a la ciudad para continuar sus trayectorias educativas en el nivel medio superior, técnico, universitario y de posgrado.

Debemos resaltar en este contexto que, el acceso al trabajo y la educación para las juventudes indígenas urbanas se da en condiciones de mayor desventaja, desigualdad, discriminación y racismo; problemáticas que consideramos necesario analizar para continuar evidenciándolas. Nos interesa, sobre todo conjuntar datos que orienten propuestas de intervención institucional en las cuales prevalezca la perspectiva de los sujetos juveniles y la debida incorporación de marcos o instrumentos legales en materia de derechos humanos e indígenas que hagan posible el ejercicio pleno de la ciudadanía para este grupo, entendida no sólo como el derecho a tener derechos, también como la posibilidad de incidir y participar en la defensa y construcción de esos derechos.

Es en esta tesitura que nos propusimos coordinar el presente Dossier, compuesto por siete artículos que contienen datos etnográficos, reflexiones y análisis sobre las

juventudes indígenas urbanas, en relación con el reconocimiento y ejercicio de derechos, en el contexto de la construcción de la ciudadanía en el cierre de la segunda década del siglo XXI, momento en el que las y los jóvenes indígenas se autodefinen y son reconocidos por su propios grupos culturales, la academia y las instituciones como un *sujeto histórico y social*, que en diferentes estructuras sociales e instrumentos normativos es considerado como un *sujeto de derecho* que está pugnando por tener membresía plena a la comunidad política de la ciudad desde diferentes posiciones, formas de participación y grados de conciencia política.

El primer artículo, titulado “Indígenas migrantes retornados: perfiles y desventajas sociales” escrito por Lucia Ortiz Domínguez, muestra un atinado perfil socioestadístico de la población de jóvenes indígenas (entre 15 a 29 años) retornados de Estados Unidos a México. La autora analiza los datos que ofrece la Encuesta Intercensal de 2015 publicada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en México, enfocando su atención en *jóvenes indígenas retornados* para dar cuenta de su condición estructural en comparación la de los *jóvenes mexicanos no migrantes* y con la de *los jóvenes retornados no indígenas*.

La autora parte de una perspectiva juvenil para entender la migración interna e internacional y las implicaciones de emigración y retorno, lo cual consideramos es el punto de partida para aproximarnos a comprender la diversidad de los sujetos juveniles, así como las especificidades de los flujos y movilidades migratorias, así como de los cambios sociales, culturales y socioeconómicos que esto conlleva.

Entre los principales hallazgos está que la mayor parte de población de jóvenes indígenas retornados son hombres originarios del estado de Oaxaca; también se muestra que un porcentaje importante regresa a comunidades rurales y se dedican a actividades relacionadas al campo y a las artesanías. De acuerdo con la autora, “ser migrante indígena retornado” es una desventaja social al menos con relación a los jóvenes que no han migrado y con respecto a aquellos que también son retornados, lo cual se produce a partir de las causas estructurales en articulación con la condición étnica y migratoria.

El artículo denominado “Las etnicidades desde el yo-joven, sus configuraciones en la frontera norte mexicana” de Olga Lorenia Urbalejo Castorena, es una propuesta novedosa que desarrolla un análisis enfocado en las y los jóvenes de origen étnico mediante su experiencia de vida en un contexto social excluyente. Ellas y ellos

redefinen su etnicidad manteniéndose, en ocasiones, distantes de la dinámica social que lleve como objetivo principal centralizar lo indígena como formación identitaria, pero también participan en las resignificaciones culturales a partir de múltiples manifestaciones como la danza, la música, la gestión cultural y actividades desde la política más formalizada.

Basada una perspectiva etnográfica, la autora se propone mostrar los elementos que conforman la mirada institucional de *lo joven* en el marco urbano y el entorno social de la población indígena, así como la relación que existe entre dichos habitantes y los/las jóvenes de primera o segunda generación en residen en la ciudad fronteriza de Tijuana, en el norte de México.

También presenta un análisis de la configuración de *la etnicidad de los jóvenes*, basada en la experiencia individual, de un *yo* que se configura en dicho contexto. Finalmente, expone algunas actividades que realizan las y los jóvenes indígenas, ligadas con la esfera política étnica, asimismo, describe las condiciones sociales y enfatiza *el cuidado* que se presta a la población de infantes, quienes, de acuerdo con la autora, se convertirán en jóvenes indígenas y marcarán un nuevo cambio generacional dirigido a un *yo-grupal*.

Por su parte, Jahel López Guerrero, expone un panorama general, bajo el título “Derechos laborales de las y los jóvenes indígenas en el marco de la experiencia migratoria a las ciudades en México”, con el objetivo de reflexionar cómo se concatena la etnicidad indígena con la edad, el género y la clase en la forma en la que se insertan las y los jóvenes indígenas en los mercados laborales que les ofrece la ciudad.

La autora contextualiza la relación de las y los jóvenes con el trabajo, caracterizado tanto el trabajo comunitario como el asalariado. Muestra en un segundo momento cómo se han planteado los derechos laborales de pueblos indígenas en diferentes cartas de derechos. Señala el debate en el que se ha sancionado el trabajo infantil, situación que pone en tensión la importancia que tiene para los pueblos la incorporación de infantes y jóvenes en las actividades económicas como vía de socialización para la integración en la vida comunitaria.

Por último, expone dos experiencias, la de las y los jóvenes que migran para trabajar y quienes migran para estudiar, evidenciando como el género, la edad y la etnicidad tienen una connotación específica en las opciones laborales de las mujeres y los varones, mientras que la etnicidad y las desventajas asociadas a esta, ponen en dificultad a las y

los jóvenes que migran para estudiar, al tratar de incorporarse en el mercado laboral.

La autora concluye que, el ejercicio de los derechos laborales para las juventudes indígenas va más allá de programas de formación, capacitación y participación en el sistema educativo, o de las condiciones que haya en los mercados laborales, propone la necesidad de apoyar proyectos productivos que involucre a las generaciones más jóvenes en los propios lugares de origen con la finalidad de que puedan ejercer no sólo su derecho al trabajo, además el no verse obligados a migrar.

El artículo de Susana Vargas titulado “Jóvenes y subjetividades políticas en torno a lo comunitario desde la ciudad. La mirada de egresados y egresadas de universidades comunitarias en Oaxaca, México”. Presenta la experiencia de los estudiantes indígenas profesionistas egresados del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), ubicado en la comunidad de Jaltepec de Candayoc en la Sierra Sur de Oaxaca, México y se nutre de registros etnográficos realizados en el espacio universitario y de relatos biográficos de jóvenes residentes en la ciudad de Oaxaca.

La autora enfoca su análisis en el paradigma pedagógico de este modelo universitario que se inserta en el planteamiento de la *Comunalidad*, entendido como una alternativa de profesionalización con



pertinencia étnica, vinculada al territorio y a la dinámica de las comunidades indígenas en el medio rural. En este contexto educativo, los y las jóvenes se forman para responder a las necesidades sociales, económicas, políticas y culturales que enfrentan sus pueblos de origen. Sin embargo, existe un perfil de egresados que prefiere movilizarse hacia la ciudad de Oaxaca con la finalidad de incorporarse al mercado de trabajo que –principalmente– ofrecen las Organizaciones de la Sociedad Civil de cohorte político en defensa de los derechos de los pueblos originarios.

Por lo que su objetivo es enfocarse en el análisis de tres ejes específicos: a) la comunidad y la familia como primeros espacios en los que se gesta la carrera educativa, b) los acomodados laborales y la construcción de subjetividades políticas frente al proyecto educativo del ISIA y 3) el entorno urbano y los dilemas sobre lo comunitario.

A partir de la propuesta analítica del abordaje de las subjetividades políticas que posibilita articular los tres ejes mencionados, la autora concluye que los estudiantes y luego egresados de educaciones superiores comunitarias, se comprenden íntimamente relacionados con su ser histórico y la memoria aparece como un factor central en la recuperación “ética” de su ser como prestador y prestadora de

servicios profesionales con inspiración comunitaria.

De esta forma, propone que el empleo lo comprenderíamos más como “acomodos laborales” en donde no necesariamente existen las formalidades institucionales de salario y contratación, en buena medida porque los egresados sostienen una postura política sobre su servicio profesional.

Entre sus hallazgos etnográficos podemos resaltar algunas claves explicativas como es el ejercicio del periodismo de investigación para fortalecer la organización de los pueblos. Lo cual se puede entender como una herramienta activista-académica que es construida en la práctica profesional, con remansos de lo aprendido durante la carrera.

Otra de las conclusiones es que la activación de procesos comunitarios desde la ciudad debe ser considerada como una posición estratégica organizativa, ya que los empleos con un enfoque más cercano al tipo de oferta educativa del ISIA, encuentran en la ciudad de Oaxaca un punto estratégico de conexión con otros esfuerzos e instituciones para la continuidad y permanencia de los proyectos, por ello, la autora plantea la importancia del *acomodo laboral mixto* en el que los y las egresadas viven en el entorno urbano, aunque su acción profesional se desplaza a medios rurales.

En otro contexto latinoamericano, resulta relevante el trabajo propuesto por Catalina Emiliana Buliubasich, María Macarena Ossola y Héctor Eduardo Rodríguez, cuyo artículo denominado “Pueblos indígenas, derechos lingüísticos y acceso a la justicia. El proyecto de formación de Jóvenes Intérpretes Bilingües Interculturales del Consejo Wichí Lhämtes (Salta, Argentina)” centra su interés en los derechos lingüísticos y de acceso a la justicia para los pueblos indígenas.

Su objetivo es presentar el Proyecto de Formación de Jóvenes Intérpretes Bilingües Interculturales en Lenguas Wichí y español, diseñado y promovido por el Consejo Wichí Lhämtes (Consejo de la Lengua Wichí) donde se forman jóvenes que actúen en todos los ámbitos de la justicia y operen como defensores de los derechos de su pueblo. Esta propuesta tiene su base metodológica en el proceso de acompañamiento al Consejo Wichí Lhämtes a través de proyectos de investigación-acción, en el marco del Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades al que se adscriben (CONICET - Universidad Nacional de Salta).

Como resultado de ello, enfatizan las desventajas estructurales que tienen los wichí respecto del acceso a los derechos a la educación, la salud, la tenencia de la tierra,

entre otros. Sin embargo, proponen que a través de la formación de *Jóvenes Intérpretes Bilingües e Interculturales*, la lengua wichí se posiciona en un proceso de reconocimiento oficial o institucional con el objetivo de que efectivamente sea incorporada en todos los procesos judiciales que involucran a los miembros de este pueblo originario, para así posibilitar un acceso culturalmente adecuado al sistema judicial y reforzar el reconocimiento efectivo de los derechos ciudadanos de los pueblos originarios.

Concluyen que la apertura de la carrera dará inicio a un proceso de diálogo intercultural que tendrá como principales destinatarios a los jóvenes indígenas, pero el desafío principal radica en conocer de qué modo los jóvenes se apropiarán del proyecto, realizarán su participación, interpelarán a los mecanismos occidentales para la resolución de conflictos y negociarán sus inserciones laborales una vez culminados sus estudios.

De ahí la importancia de la iniciativa para la promoción de la interculturalidad en el sistema de justicia provincial y para la generación de una actitud crítica entre los jóvenes indígenas.

Por su parte, Assis da Costa Oliveira presenta el artículo “Ações políticas de jovens indígenas para territorialização intercultural da universidade: análise

etnográfica do Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas”, en el cual analiza las acciones, las articulaciones y los discursos producidos por las juventudes indígenas en el campo universitario brasileiro, enfocándose especialmente en la organización del Encuentro Nacional de Estudiantes Indígenas (ENEI) del 2015 y 2016.

Desde una perspectiva etnográfica, se enfoca en analizar cómo la condición de “ser estudiante universitario”, es (re) construida desde una mirada intercultural indígena, generando nuevos sentidos para la territorialización de la universidad, la concordancia entre los conocimientos científicos y los conocimientos tradicionales, enfatizando las relaciones de género y orientación sexual así como la articulación con los derechos a la educación con otros aspectos de los derechos de los pueblos indígenas.

Por otra parte, el artículo titulado “Juventude e migração indígena estudantil e as políticas públicas de ingresso e permanência na universidade”, firmado por Ana Claudia Gomes de Sousa (PINEB/UFBA) propone un análisis sobre la dinámica del ámbito académico de los estudiantes indígena desde la experiencia cotidiana universitaria, que posibilita decidir ciertos caminos de interpretación que se vinculan a la pertenencia indígena, la

experiencia juvenil y las políticas de acción afirmativa en el nivel superior y enfocadas a dicha población juvenil.

Con la articulación metodológica de estas percepciones, la autora reflexiona sobre las políticas públicas para el ingreso y permanencia en el nivel superior y en consecuencia sobre la migración de jóvenes indígenas a los centros urbanos, orientándose en los propios estudiantes universitarios y su protagonismo para enfrentar las vicisitudes de la vida universitaria. Otro aspecto importante de la propuesta de la autora, es el supuesto de que a partir del fenómeno migratorio se generan otras realidades juveniles que se viven o experimenta desde las fuerzas de los propios cambios en las condiciones materiales y simbólicas.

En este marco, su objetivo es problematizar las implicaciones de la migración estudiantil indígena en Salvador y el ingreso a la Universidad Federal de Bahía (UFBA), identificado las estrategias utilizadas para ocupar la ciudad y las relaciones que persisten con sus comunidades de pertenencia y manutención de los lazos comunitarios. Concluye que, tanto en Brasil como en América Latina, las formas de migración característica de las juventudes estudiantiles configuran una nueva forma de ocupar las ciudades por las poblaciones indígenas.

Finalmente, el artículo de Eduardo Heder y Ana Elisa de Castro Freitas titulado “Estudiantes indígenas no ensino superior e os impasses de uma cidadania afirmativa”, parte de una mirada etnográfica para develar las situaciones cotidianas que enfrentan los estudiantes indígenas en el ámbito de la educación superior frente a la aplicación cotidiana de las políticas públicas basadas en un marco institucional de corte individualista que impone un esquema universal a todos los estudiantes a partir de un enfoque contractual.

La propuesta teórica- metodológica de los autores dialoga con el concepto de *covering* planteado por Erving Goffman para reflexionar sobre los procesos de “encubrimiento” de alteridades emergentes frente a estructuras estereotipantes, con la finalidad de reflexionar sobre el fenómeno de reiteración de las prácticas coloniales de integración de la población indígena a la sociedad nacional brasileña instaladas en la cotidianeidad al interior de las universidades brasileñas.

La entrevista que forma parte de este Dossier, fue realizada a la antropóloga mexicana, Dra. Laura Valladares de la Cruz, quien ha enfocado sus investigaciones durante los últimos años a las juventudes indígenas contemporáneas en México y ha coordinado publicaciones relevantes que reúnen a investigadoras e investigadores de

América Latina para contribuir y avanzar en el debate sobre dicho sujeto juvenil, de manera tal que las reflexiones de la Dra. Valladares en el marco del presente dossier son imprescindibles para aproximarnos a comprender la complejidad actual que conlleva enfocar estudios en los temas y líneas de investigación que aquí se presentan, así como la creciente necesidad de producir enfoques y perspectivas teórico-metodológicas pertinentes y novedosas para el abordaje de un *sujeto social juvenil* en constante construcción y que toma un papel protagónico creciente en las dinámicas actuales de cambio social, económico, político y cultural.

Finalmente, la reseña de Mariana Paladino sobre el texto: *Juventudes Indígenas. Estudos Interdisciplinares, saberes interculturais Conexoes Brasil e México*, destaca los principales aportes de esta obra que reúne trabajos que se presentaron en eventos académicos entre 2015 y 2016. Primero, en el que participó el grupo de trabajo sobre *Juventudes Indígenas* dentro del *VI Congreso Internacional Sobre Juventud Brasileira*, realizado en la ciudad de Río de Janeiro, en el cual por primera vez se abrió un espacio para el abordaje de investigaciones específicas sobre las juventudes indígenas; Segundo, en el *Simposio Juventudes indígenas en América Latina: movilización, espacio y resistencia*,



que formó parte del *Segundo Congreso Internacional “Los Pueblos Indígenas de América Latina, siglos XIX-XXI– Avances, perspectivas y retos”*, realizado en la ciudad de Santa Rosa, Argentina. Por último, es importante señalar fueron invitados a colaborar en esta publicación algunos jóvenes indígenas que participaron de la *3a Conferencia Nacional da Juventud*, en la ciudad de Brasilia. En este marco, la obra reseñada por Paladino, reúne una compilación de artículos que aportan perspectivas teórico-metodológicas novedosas que abonan a la discusión vigente en América Latina dentro de los estudios sobre juventud, etnicidad, acciones afirmativas en la educación superior y nuevas formas de participación y activismo juvenil.

# JÓVENES INDÍGENAS MIGRANTES RETORNADOS: perfiles y desventajas sociales

*INDIGENOUS YOUTH RETURNEES:  
social profiles and social disadvantages*

JOVENS INDÍGENAS MIGRANTES RETORNADOS:  
perfis sociais e desvantagens sociais

**Lucía Cristina Ortiz Domínguez**

Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Regionales  
El Colegio de la Frontera Norte  
luciaortizdom@gmail.com  
México

Texto recibido aos 28/03/2019 e aceito aos 27/06/2019

## Resumen

El objetivo de este texto es presentar una fotografía sociodemográfica de la población de jóvenes indígenas retornados de Estados Unidos a México. A partir del análisis de datos cuantitativos ofrecidos por la Encuesta Intercensal de 2015 publicada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) se exponen datos sobre la población total de jóvenes retornados indígenas, la lengua, el grupo de adscripción, la condición de actividad, entre otros. Para poner en perspectiva sus condiciones estructurales, dicha población es comparada con la de los jóvenes mexicanos no migrantes y con la de los jóvenes retornados. Entre los principales hallazgos está que la mayor parte de población de jóvenes indígenas retornados son hombres originarios del estado de Oaxaca, también se muestra que un porcentaje importante regresa a comunidades rurales y se dedican a actividades relacionadas al campo y artesanías. Se concluye con una reflexión sobre las desventajas sociales de la juventud indígena migrante retornada.

Palabras clave: jóvenes, indígenas, migración de retorno, desventaja social



## Abstract

The objective of this text is to present a sociodemographic picture of the population of young indigenous people returned from the United States to Mexico. From the analysis of quantitative data offered by the Intercensal Survey of 2015 published by the National Institute of Statistics and Geography (INEGI) data, this text presents the total population of young indigenous returnees, the language, the adscription group, the activity condition, among others. To put their structural conditions in perspective, this population is compared with that of young non-migrant Mexicans and young returnees. Among the main findings is that most of the population of young indigenous returnees are indigenous men of the state of Oaxaca, it also shows that a significant percentage returns to rural communities and engaged in activities related to the field and handicrafts. It concludes with a reflection on the social disadvantages of returning indigenous migrant youth.

Keywords: youth, indigenous, return migration, social disadvantage

## Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar um quadro sócio-demográfica da população de jovens indígenas retornou dos EUA para o México. A partir da análise de dados quantitativos fornecidos pela Pesquisa intercensitárias 2015 publicado pelo Instituto Nacional de Estatística e Geografia (INEGI) dados sobre a população total de jovens repatriados indígenas estão expostos, língua, filiação grupo, status de atividade, entre outros. Para colocar em perspectiva as suas condições estruturais, esta população é comparada com a de jovens mexicanos não migrante eo jovem voltou. Entre as principais conclusões é que a maioria da população indígena dos retornados são homens jovens do estado de Oaxaca, também mostra que uma percentagem significativa retorna para as comunidades rurais e se envolver em atividades de campo e ofícios relacionados. Conclui com uma reflexão sobre as desvantagens sociais do retorno da juventude migrante indígena.

Palavras-chave: juventude, indígenas, migração de retorno, desvantagem social.

La migración entre México y Estados Unidos es un acontecimiento que impacta en la vida personal de los migrantes así como en las instituciones sociales, políticas y culturales que se ven involucradas. Es por ello que no solo implica un cambio de residencia habitual de un lugar a otro (CONAPO, glosario), sino que puede ser abordado como un proceso social que transforma aspectos subjetivos, sociales e institucionales; por ello la migración es, entre otras cosas, un fenómeno social y colectivo más que un acto individual (Castles, Miller y Quiroz, 2004).

Los impactos sociales de la migración pueden estar determinados por atributos como el género, la etnicidad, la generación y el sexo de los migrantes, los cuales provocan una diversidad de formas de experimentar el proceso migratorio. Por ello, la importancia de hacer notar quiénes son los jóvenes indígenas que regresan a México después de haber emigrado a Estados Unidos, pues es una población de quienes se sabe poco tanto en los estudios sobre migración como de jóvenes indígenas<sup>1</sup>.

Entre los impactos socioeconómicos de la migración, se ha considerado que la migración internacional es un elemento que

puede reducir las brechas salariales de la desigualdad, ya que a través de las remesas aumentan los ingresos de las familias (Orrenius y Zavodny, 2018). Pero, ¿qué sucede al retorno? Es decir, qué pasa cuando los migrantes, después de permanecer una temporada en Estados Unidos regresan a su lugar de origen y dejan de mandar remesas (en caso de que ellos sean los proveedores del hogar), y qué pasa si al retorno se le añaden atributos relacionados al género, edad y etnicidad, será que los retornados se encuentran en ventaja o en desventaja social.

Respecto a la relación entre desigualdad y retorno, el informe sobre “Desigualdades en México, 2018” señala que los retornados son un grupo heterogéneo que se enfrenta a un contexto desigual. Esta diversidad en los perfiles de los retornados determina los mecanismos de integración en México (COLMEX, 2018a), por lo que las oportunidades que se les presentan a los retornados indígenas muy probablemente son distintas a las de aquellos que no son indígenas, a las de las mujeres retornadas y a las de los jóvenes retornados en general.

Para dar cuenta de las diferencias y desigualdades que existen para los distintos grupos de migrantes retornados es importante considerar en el proceso de

<sup>1</sup> Ente quienes han estudiado el tema de la juventud migrante indígena mexicana en Estados Unidos se pueden encontrar autoras como Magdalena Barros Nock, María Eugenia Hernández, Laura Velasco y Alejandra Aquino. Sin embargo, el

tema de los indígenas retornados es un tema incipiente en la Ciencias Sociales que ha sido estudiado por investigadores como Iván Porras y Telmo Jiménez (consultar bibliografía).



retorno la estructura de oportunidades que el contexto les ofrece. Por esta razón, mirar a los migrantes retornados desde las condiciones estructurales que se les presentan ayuda a dimensionar quiénes son y, sobre todo permite presentar en dónde están dentro de la estructura social de oportunidades en el contexto mexicano

Dicho lo anterior, el objetivo de este texto es presentar una fotografía de la población de jóvenes (15 a 29 años) indígenas retornados de Estados Unidos a México. Si bien se considera que la juventud es una construcción social, para fines de este escrito se retoma la definición de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) que considera la juventud a partir del criterio de edad, de 15 a 29 años, y de la Población Económicamente Activa (PEA). Tomar esta definición permite describir las características sociodemográficas de los indígenas retornados partir de la condición de actividad. Se considera que este es un primer paso para comprender una parte de la dinámica migratoria internacional de la población joven indígena en México, el retorno, la cual tendría que ser complementada con futuros análisis cualitativos.

La fotografía socioestadística que se presenta de la población de jóvenes indígenas retornados está estructurada en tres partes. Primero se muestra algunas características sociodemográficas generales: cuántos son, cuántos hombres y mujeres hay, el tamaño de

localidad en el que habitan y el nivel académico alcanzado. Posteriormente, se presentan cuestiones relacionadas a la lengua y al lugar de residencia, ello para mostrar la pertenencia étnica de los jóvenes indígenas migrantes que retornan. Finalmente, se describe la condición de actividad de este grupo de retornados con el propósito de mostrar las oportunidades laborales y educativas que estos jóvenes tienen.

Para poner en perspectiva y comparar las características sociodemográficas de la población joven indígena retornada, se presentan los datos de tres grupos de jóvenes: los *jóvenes no migrantes*, definidos como aquellos que no han migrado en los últimos cinco años; los *jóvenes retornados*, definidos como aquellos que hace cinco años vivían en Estados Unidos y ahora viven en México; y los *jóvenes indígenas retornados* definidos por su autodeterminación como indígenas, por hablar una lengua indígena, por haber vivido hace cinco años en Estados Unidos y que ahora viven en México. Presentar las condiciones de la población indígena retornada, permite dimensionar las condiciones socioestructurales en las que se encuentra esta población. Antes de presentar los datos estadísticos, se exponen algunos conceptos y categorías que ayudan a guiar al lector sobre qué se entiende por migración internacional, así como su relación con la juventud indígena en México.

## Conceptos de partida

El estudio de los jóvenes indígenas en las Ciencias Sociales es relativamente reciente. De acuerdo con Martiza Urteaga (2011) es a principios del siglo XXI y debido a cuatro transformaciones socioculturales como el peso demográfico de las y los jóvenes, los flujos migratorios, la extensión de la obligatoriedad de la escuela y la proliferación de las tecnologías de comunicación, que comenzaron a emerger los estudios sobre la juventud indígena y rural. Retomar el análisis de lo juvenil a partir de la experiencia migratoria, compuesta por la emigración y el retorno, implica reconocer que este proceso impacta de manera significativa en la constitución de actores y sujetos juveniles. Además, permite advertir que la movilidad conlleva a revitalizar, reconstruir, reformular y, muy probablemente reproducir aspectos étnicos y sociales de los lugares de origen así como el destino de los migrantes. Asimismo, el acto y la experiencia de migrar provoca distintas formas de vivir la juventud, en donde se ven implicados elementos como el género, el grupo étnico de pertenencia así como las oportunidades sociales que el contexto ofrece. En este sentido, la migración afecta la trayectoria de vida de las personas a través, entre otras cosas, de las oportunidades que los contextos les van ofreciendo a los jóvenes migrantes.

La migración en cuanto proceso social implica una serie de movilidades físicas, sociales, culturales y económicas. La migración puede ser interna, internacional o de vuelta al país de origen. Dentro de la migración internacional se reconocen dos fases que definen este proceso: la emigración y el retorno. La primera refiere al cambio de residencia habitual a otro país; y la segunda atañe a aquellos migrantes que regresan a vivir a su lugar de origen (CONAPO-glosario). Ni la emigración ni el retorno son eventos conclusivos del proceso migratorio, son elementos que pueden acompañar la trayectoria de los individuos en distintos momentos de su vida.

Para emigrar y retornar se requiere cambiar de lugar de residencia, aunque la especificidad del migrante retornado radica en que el desplazamiento es hacia su país de origen. Un elemento importante es que un migrante retornado no se define por la duración de su experiencia migratoria pues su regreso se puede deber a una decisión voluntaria o a una causa forzada, como la deportación. Tampoco se define por los deseos de permanecer (o no) en el lugar de retorno, pues solo constituyen expectativas. Un retornado, por lo tanto, es un individuo que regresa al lugar de origen después de haber tenido una experiencia de migrante internacional (Gandini, Lozano- Ascenico, Gaspar, 2016).

De acuerdo con Jacobo y Cárdenas (2018), tres son las características que definen el actual retorno de mexicanos de Estados Unidos: “el carácter involuntario en el regreso de un importante número de mexicanos, 2) la heterogeneidad de perfiles migratorios, y 3) el énfasis antimigrante de las acciones y el discurso público de las últimas administraciones estadounidenses, particularmente la de Donald Trump” (Jacobo y Cárdenas, 2018: 6). Es decir, aunque los perfiles de los migrantes son diversos existen condiciones estructurales, como las políticas de expulsión y las acciones antiinmigrantes de las últimas administraciones gubernamentales de Estados Unidos, que han definido la salida de migrantes mexicanos de la Unión Americana, entre ellos están los jóvenes indígenas migrantes.

Así, cuando se hace referencia a los jóvenes indígenas retornados, se habla de personas que se asumen como parte de una comunidad étnica, que se desplazan, por distintas razones (voluntarias o forzadas), de su residencia habitual en un país del extranjero al lugar de origen. Durante los desplazamientos que implican el proceso migratorio ocurren una variedad de eventos que van impactando la vida de los individuos, de sus familias y de los lugares que dejan atrás así como de los espacios a los que llegan. Entre estos eventos, existen procesos de inclusión y exclusión que van determinando la posición social que ocupan

los migrantes dentro de la estructura de oportunidades que los contextos de emigración y de retorno les ofrecen.

Por ejemplo, si bien la migración rural-urbana de jóvenes migrantes indígenas conlleva a un cambio de contexto y por lo tanto involucra transformaciones sociales y subjetivas en ellos, traspasar las barreras nacionales de México, sin documentos que acrediten una estancia legal en Estados Unidos, les otorga un estatus jurídico de indocumentado. Cuando son emigrantes, esta situación los puede llevar, como a otros migrantes mexicanos, a vivir o experimentar distintos actos y sentimientos de expulsión y de no pertenencia. Es decir, son jóvenes migrantes que experimentan vivir al margen de la legalidad (González, 2011), lo que implica limitaciones en sus movi- lidades físicas y sociales.

Del mismo modo, si a ello se le agrega la variable étnica se están reconociendo procesos históricos de expulsión y racismo. Para Michael Kearney, “ser indígena es casi sinónimo de ser víctima de abusos a los derechos humanos” (Kearney,1994:61). La población indígena migrante ha sido doblemente expulsada pues son “usados y abusados” en ambas naciones en donde han vivido procesos de explotación laboral (Kearney, 2003: 55-56), racismo y exclusión. Aunado a ello está el retorno forzado, de Estados Unidos a México, vía la expulsión y deportación. Por lo tanto, la

población indígena migrante es una población que ha experimentado condiciones de rechazo por su condición étnica y por su estatus de migrante indocumentado. Ello sin dejar de reconocer que es una población que ha sabido organizarse y actuar frente a las distintas adversidades que se les ha presentado en Estados Unidos<sup>2</sup>.

Ahora bien, dentro de la población indígena migrante hay diversidad, no solo relacionada al grupo étnico de pertenencia sino también de la generación de migrantes. Es decir, hay jóvenes migrantes indígenas que pertenecen a la primera generación de migrantes (emigraron en edad laboral) o a la generación 1.5 de migrantes (emigraron en edad escolar) (Rumbaut, 2006). Hacer esta distinción resulta importante por dos razones, la primera porque la experiencia como emigrantes es diferenciada: unos se incorporan al mercado laboral y los otros a la vida escolar en el lugar de destino, lo que les otorga oportunidades y capitales distintos. Por ejemplo, los jóvenes indígenas que se incorporan al mercado laboral en Estados Unidos de manera indocumentada muy probablemente reciben salarios bajos y empleos precarios; mientras que quienes se insertan al sistema educativo estadounidense aprenden el idioma inglés y adquieren valores

culturales de la hegemonia estadounidense, en cierto sentido, tienen una inclusión cultural a la sociedad de acogida aunque no necesariamente esto se vea reflejado en una mejor incorporación al mercado laboral.

La segunda razón por la que es preciso hacer una distinción entre generación de migrantes es porque las necesidades al retorno son distintas, algunos buscarán un lugar en el mercado laboral y otros desearán tener oportunidades para seguir con su vida académica (Jacobó y Cárdenas, 2018). Es probable que aquellos que siguieron una trayectoria educativa en Estados Unidos y estén en edad escolar, al regreso, busquen seguir con ella, mientras que otros buscarán insertarse al mercado laboral en México.

En suma, los jóvenes indígenas migrantes son una población intrínsecamente diversa que ha experimentado distintas exclusiones en los lugares de origen, de destino y muy probablemente de retorno. Estas exclusiones son causa de su condición étnica, su estatus migratorio y de la generación de migrantes a la que pertenecen. Dado que la migración es un fenómeno complejo es preciso mirar sus diferentes partes. Por ello en este texto se presentan algunas de las características sociodemográficas de los jóvenes indígenas retornados.

<sup>2</sup> Tal es el caso del Frente Indígena de Organizaciones Binacionales (FIOB), organización política de comunidades indígenas

en California, Estados Unidos y Baja California, México.

## Breves apuntes metodológicos

Como se ha señalado, para dimensionar las oportunidades de los jóvenes indígenas retornados se compara esta población con la de los *jóvenes no migrantes* y con la de los *jóvenes retornados* (no indígenas). Para delimitar a los tres grupos mencionados se utilizó la Encuesta Intercensal del INEGI 2015. En específico se utilizaron las variables: lugar de nacimiento (se seleccionó México), edad (15 a 29 años), residencia hace cinco años atrás (Estados Unidos), lengua indígena y autodeterminación indígena. En este sentido, los *jóvenes no migrantes* son mexicanos de 15 a 29 años que no han tenido experiencia migratoria reciente. El grupo de los *jóvenes retornados* lo conforman la población de 15 a 29 años que hace cinco años vivía en Estados Unidos, que no se auto adscribe como indígenas ni habla alguna lengua indígena. Finalmente, los que más interesan, los *jóvenes indígenas retornados* son jóvenes de 15 a 29 años, que asumen ser indígenas, que hablan o no en lengua indígena y que hace cinco años (2010) vivían en Estados Unidos.

Se eligió comparar la población de jóvenes indígenas retornados con los otros dos grupos para dar cuenta y dimensionar la

estructura de oportunidades que estos jóvenes tienen. Se propone mostrar las condiciones poblacionales, educativas y laborales de los *jóvenes indígenas retornados* con referencia a los otros dos grupos, para dar cuenta de los aspectos en donde la condición étnica y migratoria podrían ser elementos que contribuyen a posicionar a los sujetos en desventaja social.

## Población total de jóvenes indígenas retornados. Características generales

De acuerdo con la Encuesta Intercensal del INEGI 2015 la mayor parte (30 millones) de los jóvenes mexicanos de 15 a 29 años no ha tenido una experiencia migratoria internacional en los últimos cinco años (ver cuadro 1). Si bien esto es importante para dimensionar la migración internacional en el sector juvenil, también lo es señalar que la misma Encuesta registra 86 mil casos de jóvenes mexicanos retornados de Estados Unidos en los últimos cinco años. De este total, 24 mil o el 28 por ciento, son jóvenes indígenas retornados<sup>3</sup>. Es decir más de un cuarto de la población de jóvenes retornados son indígenas.

Otra forma de medir la cantidad de jóvenes indígenas retornados de Estados

<sup>3</sup> Se construyó la categoría “joven indígena retornado” a partir de tres preguntas Encuesta Intercensal INEGI 2015: ¿Cuántos años cumplidos tiene (NOMBRE)?; De acuerdo con su cultura,

¿(NOMBRE) se considera indígena?, y ¿(NOMBRE) habla algún dialecto o lengua indígena?.



Unidos a México es con respecto a la población total de mexicanos retornados para 2015. La misma Encuesta intercensal registró un total de 495,400 casos de retorno de migrantes mexicanos de Estados Unidos (BBVA, 2018). De este total de población retornada, el 22 por ciento son jóvenes de 15 a 29 años de los cuales 22 por ciento son jóvenes indígenas retornados.

Contabilizar la cantidad de jóvenes indígenas retornados de Estados Unidos a México resulta relevante por las implicaciones sociales, individuales y colectivas que conlleva el proceso

migratorio, pues si bien la mayor parte de los jóvenes mexicanos no emigrado hacia Estados Unidos existen diferencias sociales entre los grupos, de migrantes y no migrantes, lo que lleva a los jóvenes indígenas retornados a posicionarse en una desventaja social como se muestra en el texto. Para ello en esta sección se presentan características generales de la población de jóvenes indígenas retornados como la distribución porcentual entre hombres y mujeres, el tamaño de localidad y la escolaridad alcanzada.

**Cuadro 1. Características sociodemográficas generales de los jóvenes no migrantes, retornados e indígenas retornados.**

		Jóvenes <sup>4</sup> no migrantes	Jóvenes retornados	Jóvenes indígenas retornados
<b>Total</b>		<b>30,579,603</b>	<b>86,593</b>	<b>24,513</b>
<b>Sexo</b>	Hombre	49%	64%	74%
	Mujer	51%	36%	26%
<b>Tamaño de localidad</b>	Urbano*	77%	71%	55%
	Rural*	23%	29%	45%
<b>Escolaridad alcanzada</b>	Básico	46%	54%	67%
	Medio	35%	35%	27%
	Superior	18%	10%	5%
	Sin escolaridad	1%	1%	1%

\*Rural menos de 2500 habitantes, urbano 2500 habitantes ó más

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Intercensal 2015, INEGI.

<sup>4</sup> Jóvenes de 15 a 29 años

Respecto a la relación hombres y mujeres, el cuadro número 1 muestra que la distribución porcentual de la población juvenil que no ha experimentado un proceso migratorio es más o menos equitativa, no sucede lo mismo para el caso de los jóvenes que sí han tenido experiencia migratoria, en donde se nota un retorno preferentemente masculino. Esta es una tendencia general del proceso migratorio en donde se ha observado que emigran y retornan en su gran mayoría hombres y jóvenes<sup>5</sup> (Gandini, Ascencio y Gaspar, 2016; García y Gaspar, 2018). No obstante, la tendencia de que retornen preferentemente hombres se nota con mayor fuerza para el caso de la población de jóvenes indígenas retornados, en donde el 74 por ciento del total son hombres y el 26 por ciento mujeres.

Ahora bien, con relación a la distribución porcentual de la población frente al tamaño de localidad se tiene que la juventud mexicana vive en su mayoría en espacios urbanos (ver cuadro 1). No sucede así con los jóvenes indígenas retornados en quienes se observa que el 45 por ciento del total está viviendo en comunidades rurales. Esta es una diferencia respecto a los otros grupos ya que podría representar un acceso a servicios públicos y sociales limitados, es decir, casi la mitad de la población de jóvenes

indígenas retornados está viviendo, muy probablemente, en situaciones con carencias sociales relacionadas con las comunidades rurales que acrecientan las desventajas sociales con relación a la educación, empleo y salud (COLMEXa, 2018).

Otro de los elementos que se eligieron para definir las características sociodemográficas de los jóvenes indígenas retornados es la escolaridad alcanzada. Los datos muestran (cuadro 1) que el 67 por ciento de los jóvenes indígenas retornados cuentan con el nivel educativo básico y solo el 5 por ciento ha alcanzado un nivel de estudios superior. Estos datos se vuelven representativos de la desventaja social cuando se contrastan con la población de jóvenes retornados y con la población de jóvenes no migrante que muestran porcentajes un poco más altos de escolaridad alcanzada para nivel medio y superior. Los bajos niveles de escolaridad parece ser una característica de la población indígena en México. Algunas investigaciones han mostrado la existencia de desventaja social en la escolaridad de la población indígena, en donde se muestra que para 2015, la población hablante de una lengua indígena de 15 años y más en México tenía 5.7 grados promedio de escolaridad, la población autoadscrita como indígena 7.6,

<sup>5</sup> De acuerdo con García y Gaspar (2018:83) los migrantes de retorno son en su mayoría hombres

(62.2%) y jóvenes de 18 a 24 años de edad (61.4%)

mientras que el promedio de la población general es de 9.4. (INEE, 2017).

Hasta aquí se ha observado que la población de jóvenes indígenas retornados se encuentra en desventaja social en comparación a los otros dos grupos respecto al tamaño de localidad y a la escolaridad alcanzada. Estos dos elementos son indicadores estructurales que permiten comenzar a dibujar las circunstancias sociales en las que se encuentran los jóvenes indígenas que han experimentado un proceso migratorio internacional.

Ahora bien, a continuación se presentan dos elementos más: el lugar de residencia y la lengua, los cuales permiten ubicar el origen y la pertenencia de estos jóvenes migrantes indígenas retornados.

### Lugar de residencia y lengua

De acuerdo con la Encuesta Intercensal 2015, el lugar de residencia de los jóvenes indígenas retornados se concentra en 10 estados de la República Mexicana. El orden de recepción de estados de estos jóvenes retornados son: Oaxaca (15 por ciento), Michoacán (11 por ciento), Puebla (9 por ciento), Hidalgo (7 por ciento), Veracruz (6 por ciento), Guerrero (6 por ciento), Jalisco

(5 por ciento), Guanajuato (4 por ciento), Estado de México (4 por ciento) y Baja California (3 por ciento)<sup>6</sup>. Estos destinos son significativos, pues de acuerdo con el Anuario de Migración y Remesas (2018) Oaxaca ocupa el noveno lugar (con el 4.1 por ciento) de las entidades que registran un mayor porcentaje de migrantes de retorno; aunque Michoacán, Estado de México, Baja California y Guanajuato están entre los cinco estados que más albergan migrantes de retorno.

Por su parte, la lengua hablada es uno de los indicadores que ofrecen los censos y encuestas mexicanas para definir la adscripción étnica de las y los encuestados. De acuerdo con el INEGI (2015), el 20 por ciento de los jóvenes indígenas retornados declararon hablar algún dialecto<sup>7</sup> o lengua indígena, el resto no habla ninguna lengua aunque sí se consideran indígenas de acuerdo con su cultura. El orden de las principales lenguas habladas por los jóvenes indígenas retornados son: mixteco (23 por ciento), náhuatl (20 por ciento), zapoteco (13 por ciento), otomí (12 por ciento) y maya (5 por ciento), que juntos suman el 73 por ciento del total de lenguas indígenas habladas, el resto se distribuye entre las otras 63 agrupaciones

<sup>6</sup> El resto de la población se distribuye entre los otros estados de la república mexicana.

<sup>7</sup> La palabra “dialecto” no se presenta como concepto analítico sino forma parte de la pregunta del

Conteo de Población y Vivienda-INEGI, 2015 sobre lengua hablada.

de lenguas definidas por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) de México.

Si se enlazan estas principales lenguas habladas con el lugar de residencia de los jóvenes indígenas retornados, se tiene que la mayor proporción (93 por ciento) de los que hablan mixteco viven en los estados de Oaxaca, Guerrero y Baja California; los jóvenes que hablan náhuatl (85 por ciento) se distribuyen principalmente en los estados de Veracruz, Puebla, Guerrero e Hidalgo; la mayor parte (85 por ciento) de los hablantes de zapoteco están en Oaxaca, de los hablantes de otomí en Hidalgo (71 por ciento) y de maya (87 por ciento) en Yucatán. (INEGI, 2015). Esto contrasta con los resultados que se muestran para el total de retornados a nivel nacional, en donde Yucatán tiene la mayor proporción (31.5 por ciento) de población retornada hablante de lengua indígena, le siguen Oaxaca (26.6 por ciento), Hidalgo (11.8 por ciento), Guerrero (8.4 por ciento) y Puebla (6.4 por ciento) (COLMEXb, 2018)

A partir de los datos presentados en este apartado, se puede inferir por el principal lugar de retorno, que los jóvenes indígenas retornados son preponderantemente mixtecos así como pertenecientes a otros grupos culturales de Oaxaca como zapotecos, mixes o mazatecos, pues aunque no hablen la lengua, puede que pertenezcan a estos grupo por el lugar de residencia o por

autoadscripción. Asimismo, los nahuas son otro de los grupos significativos de jóvenes indígenas que experimenta el retorno.

## Condición de actividad

Para observar las circunstancias económicas de la población de jóvenes indígenas retornados, se presenta la condición de actividad de esta población respecto a los jóvenes que no han emigrado en los últimos cinco años y respecto al resto de los retornados.

Antes de exponer los datos concretos sobre la condición de actividad de los indígenas retornados, es preciso decir que al igual que el resto de los migrantes mexicanos, los indígenas van a Estados Unidos principalmente a trabajar, es decir es una migración preponderantemente laboral; aunque hay, por la edad de emigración un sector poblacional compuesto por niños y jóvenes que estudia (Rumbaut, 2006). Estos son los y las hijas de emigrantes que se han mudado con su familia a Estados Unidos, es decir responde a un proceso migratorio de reunificación familiar. Sobre el aspecto laboral, los migrantes indígenas que viven en Estados Unidos suelen trabajar en empleos relacionados con la construcción, el sector servicios y el sector agrícola<sup>8</sup> (Barros,

<sup>8</sup> Las actividades en las que laboran principalmente

los migrantes mexicanos en Estados Unidos son

2015; Porras, 2014; López, 2016). Por su parte, quienes emigraron siendo niños o niñas como parte de una emigración familiar, estudian la educación básica y media (hasta *High School*) en Estados Unidos pues es un derecho que tiene la población de 0 a 17 años sin importar el estatus migratorio. Esta situación les ha posibilitado capitalizarse, entre otras cosas, en el idioma inglés. Algunos niños y jóvenes incluso se vuelven trilingües pues hablan su lengua originaria, español e inglés (López, 2016; Ortiz, 2018)

Al igual que sucede con la emigración, la edad de retorno así como las actividades que realizaron mientras fueron emigrantes impactan, de alguna manera u otra, en las actividades que buscarán hacer al retorno (Ortiz, 2018). Asimismo, hay que

tomar en cuenta si el retorno es individual o es familiar pues ello puede influir en las oportunidades que busquen en México (García y Gaspar, 2018). En otras palabras, así como sucede con la emigración hay migrantes indígenas que retornan en edad escolar y hay quienes retornan en edad laboral, por lo que demandarán incorporarse en actividades diferenciadas. Esto también sucede con el resto de los jóvenes mexicanos que han tenido una experiencia migratoria en Estados Unidos (Ortiz, 2018), la diferencia es, como se verá a lo largo de este apartado, el acceso a oportunidades que los migrantes indígenas retornados tienen con respecto a los demás jóvenes por su condición étnica.

**Cuadro 2. Cuadro comparativo de la condición de actividad de los jóvenes no migrantes, retornados e indígenas retornados.**

	Jóvenes no migrantes	Jóvenes retornados	Jóvenes indígenas retornados
Trabaja	40%	53%	61%
Estudia	29%	14%	8%
No estudia y no trabaja	27%	29%	29%
Estudia y trabaja	4%	4%	2%

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Intercensal 2015, INEGI.

en la construcción (19.7%), la hostelería y esparcimiento (14.1%), en los servicios profesionales y administrativos (13.6%), manufacturas (12.5%) y comercio (9.5%); el 5.4 tiene un empleo relacionado con la agricultura

(BBVA, 2018)



El cuadro número 2 muestra que la tendencia de los jóvenes sin experiencia migratoria de 15 a 29 años es trabajar (40 por ciento), después estudiar (29 por ciento), le siguen los jóvenes que no estudian y no trabajan (27 por ciento) y al final, con porcentajes menores están aquellos que estudian y trabajan (4 por ciento). Por su parte, para los jóvenes retornados y jóvenes indígenas retornados el orden de la condición de actividad es distinto, pues el estudiar pasa a tercer lugar y no estudiar y trabajar queda en segundo.

Si se mira el cuadro con detenimiento se notan otras diferencias entre los grupos, en especial la desventaja que tienen los jóvenes indígenas retornados respecto a las otras dos poblaciones: los jóvenes indígenas retornados estudian en menor proporción y trabajan en mayor proporción. Aunque hay que señalar que, tal y como se muestra en el cuadro 2, es una tendencia del retorno: los jóvenes retornados sin importar la condición étnica, estudian en menor proporción que aquellos jóvenes que nunca han migrado. Aun así, tomando en cuenta dicha consideración, los jóvenes indígenas retornados son los que están en mayor desventaja educativa pues la proporción de quienes estudian es la más baja (8 por ciento).

Sobre la relación entre retorno y educación, diversas investigaciones han mostrado las dificultades que han tenido los y las jóvenes retornadas para ingresar a la

escuela. Dichos problemas tienen que ver con cuestiones burocráticas como el apostille de los documentos, con el idioma (la mayoría de las veces dominan el inglés sobre el español) así como la falta de oportunidades de la estructura educativa mexicana (Anderson, 2016; Jacobo, 2017; Ortiz, 2018). De acuerdo con los datos presentados, estas dificultades se incrementan en la población de jóvenes indígenas retornados en quienes se nota menores oportunidades de asistencia a la escuela. Quizá esto tiene que ver con el hecho de que, como se presentó anteriormente, una parte considerable (45 por ciento) de jóvenes indígenas retornados llega a comunidades rurales en donde existe una limitada oferta educativa en cuanto a nivel escolar. También es importante señalar la necesidad que tienen las y los jóvenes retornados de trabajar para contribuir económicamente en sus hogares.

Al respecto de la población de jóvenes que trabaja, es interesante hacer notar que el 61 por ciento de jóvenes indígenas retornados de 15 a 29 años trabaja, lo cual representa un porcentaje mayor en comparación a aquellos que no han migrado (40 por ciento) y de los retornados no indígenas (53 por ciento). El hecho de que haya un alto porcentaje de indígenas retornados que trabaja también tiene que ver con la edad, pues las distribuciones porcentuales de la población indígena por rango de edad son: 11 por ciento para el rango de edad de 15 a 19 años; 25

por ciento para las edades de 20 a 24 años y 64 por ciento para el rango de 25 a 29. Eso quiere decir que la mayor parte de la población indígena retornada está en edad de trabajar más que de estudiar. Aunque llama la atención que los jóvenes indígenas retornados presenten un porcentaje más elevado en la actividad de trabajar que los otros jóvenes retornados cuya mayoría también se sitúa en el rango de edad de 25 a 29 años, es decir también están en edad laboral. La distribución porcentual en la condición de actividad de los jóvenes retornados con respecto a los indígenas retornados muestra que los primeros tienen mayor oportunidad de asistir a la escuela que aquellos que son indígenas.

El cuadro número 3 muestra las diferencias ocupacionales entre la población de jóvenes mexicanos de 15 a 29 años. Es evidente que hay una tendencia de los jóvenes indígenas retornados a dedicarse a actividades agrícolas y artesanales. De manera específica y de acuerdo con los datos, más de la mitad (54 por ciento) de los jóvenes indígenas retornados declaró trabajar en ocupaciones relacionadas con mencionadas actividades. Por su parte, solo 5 por ciento los jóvenes indígenas retornados son profesionistas y técnicos, mientras que en los otros grupos se presentan porcentajes del 17 y 12 por ciento para esta ocupación; es decir más del doble de población observada en los jóvenes indígenas retornados.

**Cuadro 3. Cuadro comparativo de la ocupación de los jóvenes no migrantes, retornados e indígenas retornados**

OCUPACIÓN JÓVENES INDÍGENAS MIGRANTES RETORNADOS	Jóvenes no migrantes	Jóvenes retornados	Jóvenes indígenas retornados
Profesionistas y técnicos	17%	12%	5%
Trabajadores en actividades elementales y de apoyo	17%	15%	17%
Comerciantes, empleados de ventas y agentes de ventas	15%	13%	9%
Operadores de maquinaria industrial, ensambladores, choferes y conductores de transporte	12%	13%	12%
Trabajadores artesanales	11%	13%	18%
Trabajadores en actividades agrícolas ganaderas forestales caza y pesca	9%	14%	26%
Trabajadores en servicios personales y vigilancia	9%	10%	8%
Trabajadores auxiliares de actividades administrativas	8%	8%	3%
Funcionarios, directores y jefes	2%	1%	0%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Intercensal 2015, INEGI.

La relación entre jóvenes indígenas retornados y actividades relacionadas al campo fortalece la idea del vínculo que la población indígena en México tiene con la tierra, con las actividades agrícolas y artesanas. Esta relación puede tener dos significados que pueden ser complementarios. Por un lado, puede ser interpretada como una relación cultural en donde los jóvenes indígenas tienen un compromiso simbólico y social con la tierra por lo que trabajarla es parte de su cultura e identidad, y al retorno deben continuar para preservar su tradición. Por el otro, puede mostrar la falta de oportunidades para la población de jóvenes indígenas retornados en otros sectores ocupacionales. Es decir, que los jóvenes migrantes indígenas retornados sean campesinos, artesanos y agricultores refuerza el imaginario identitario y la “etnización” de las ocupaciones en donde se vincula la identidad étnica con la identidad laboral. Por su parte, el bajo porcentaje de migrantes indígenas retornados que se dedican a actividades profesionales muestra una clara desventaja respecto a los otros grupos analizados, lo cual podría responder, no solo a la relación cultural que esta población tiene con las actividades agrícolas sino a la falta de oportunidades educativas y laborales que se les presentan.

Sobre el tipo de participación económica de los jóvenes migrantes retornados se ha observado, a través de la Encuesta Nacional de Juventud 2010, la tendencia de que estos jóvenes se inserten, en primer lugar, en ocupaciones comerciales y de servicios (53.3 por ciento); en segundo lugar, en los sectores industriales y de construcción (26.5 por ciento) y, en tercer lugar en actividades agrícolas y pecuarias (20.2 por ciento) (Jardón y Ronzón, 2016). Las últimas actividades son en donde se insertan preponderantemente los jóvenes indígenas retornados.

Si bien estas son las tendencias generales, investigaciones cualitativas (DaCruz, 2014) han dado cuenta de la importancia de nichos laborales de la población de jóvenes retornados como los *call centers*, ocupación que se encuentra clasificada por el INEGI en la categoría de “trabajadores auxiliares de actividades administrativas”. De acuerdo con las cifras estadísticas, el porcentaje de jóvenes indígenas retornados que se dedican a esta actividad es solo de 3 por ciento, proporción más baja que la observaba para los demás grupos (8 por ciento para jóvenes no migrantes y para jóvenes retornados) por lo que podría plantearse que no es un nicho laboral importante para la población joven indígena retornada.

Ahora bien, sobre la población que no estudia y no trabaja, la distribución porcentual entre los tres grupos analizados es similares, incluso no hay diferencia entre las dos poblaciones de retornados (ver cuadro 2) las cuales presentan, en ambos casos, una proporción de 29 por ciento de jóvenes retornados que no estudian y no trabajan. El hecho de que no estudiar y no trabajar ocupe el segundo lugar en el orden de condición de actividad puede llevar a plantear la hipótesis de que el proceso migratorio puede impactar de manera negativa en los procesos de integración escolar y laboral en los jóvenes mexicanos, por lo que emigrar y retornar podría considerarse una acción que produce desventaja social sin importar la condición étnica, aunque esta última puede acrecentar dichas desventajas.

Por otro lado, aunque se ha dicho que la mayor parte de los retornados son hombres, se considera que analizar la condición de actividad de los indígenas

retornados por sexo podrá dar un panorama más detallado y diferencial de la situación de esta población. De manera particular, al analizar cómo se distribuyen los porcentajes de condición de actividad entre los hombres y entre las mujeres se puede ver que tendencialmente los hombres indígenas retornados trabajan (74 por ciento) y las mujeres indígenas retornadas no estudian y no trabajan (59 por ciento). La existencia de una mayor proporción de mujeres que no estudia y no trabaja es una propensión general de la población juvenil, lo que representa una desventaja general relacionada con el género de los jóvenes (Tuirán y Ávila, 2012). En este sentido, el sexo y género de las y los jóvenes se podrían considerar como atributos que combinados con la identidad étnica y el retorno podría incrementar las condiciones de desventaja social en la población juvenil mexicana.

**Cuadro 4. Condición de actividad de los jóvenes indígenas retornados por sexo**

	Hombres	Mujeres
<b>Trabaja</b>	74%	23%
<b>No trabaja y no estudia</b>	19%	59%
<b>Estudia</b>	5%	15%
<b>Estudia y trabaja</b>	2%	3%
<b>Total</b>	100%	100%

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Intercensal 2015, INEGI.

Por su parte, si bien hay una desventaja social por condición de actividad relacionada con no estudiar y no trabajar de las mujeres indígenas retornadas respecto a los hombres indígenas retornados, es pertinente mostrar que el 15 por ciento de las jóvenes mujeres indígenas retornadas estudia, en comparación al 5 por ciento de hombres que asiste a la escuela. Respecto a ello, en otras investigaciones ya se ha registrado que son las mujeres retornadas las que tendencialmente permanecen en la escuela (Ortiz, 2018). Esto quiere decir que, en cuestiones escolares son las mujeres retornadas las que se encuentran en mayor ventaja que los hombres, mientras que en cuestiones laborales están en desventaja.

Hasta aquí, a partir de los datos presentados relacionados con la condición de actividad, se puede notar que la tendencia es que los jóvenes indígenas retornados son trabajadores del campo y artesanos; y aunque hay una proporción importante de mujeres indígenas retornadas que estudia respecto a los hombres, la asistencia de los jóvenes indígenas retornados es menor respecto a los demás grupos, por lo que la

condición étnica y migratoria podrían estar causando desigualdad.

### **Ser migrante indígena retornado, ¿en una desventaja social?**

Los datos han mostrado que ser indígena retornado sí es una desventaja social, al menos con relación a los jóvenes que no han migrado y con respecto a aquellos que también son retornados. Estas desventajas se construyen, desde esta propuesta, a partir de causas estructurales traducidas en la estructura de oportunidades que el contexto mexicano les ofrece, y de las relaciones que se establecen entre la condición migratoria y la condición étnica.

Sobre las condiciones estructurales, Rossana Reguillo (2010) dice que éstas articulan la desigualdad entre los jóvenes mexicanos del siglo XXI. Para la autora, son dos las palabras clave que permiten dar cuenta del lugar de los actores juveniles frente al sistema y sus instituciones: las alternativas y el acceso. Relacionar a la población juvenil con estos dos conceptos permite posicionar a los jóvenes frente a las posibilidades que tienen para elegir sus “rutas biográficas”. Por ello, un o una joven que tiene alternativas confinadas a su adscripción étnica y a su condición de migrante retornado se puede



encontrar excluida del sistema social y por lo tanto estar en desventaja respecto a otros grupos de jóvenes. Estar en desventaja social provocar el uso, manejo y acceso a recursos o capitales materiales y simbólicos de manera limitado por parte de los jóvenes indígenas retornados. Aunque cuenten con los capitales, como el caso de los jóvenes indígenas retornados que son bilingües o trilingües, o de los que han cursado años de escolaridad en Estados Unidos o de los que han adquirido conocimiento laboral en Estados Unidos, si no se les presentan al retorno oportunidades para manejar y aprovechar dichos recursos que tienen y han ganado a través de su identidad étnica y de su experiencia migratoria están siendo excluidos del sistema de oportunidades en México.

Aunado a la falta de oportunidades se encuentra la estigmatización de los jóvenes, producida y reproducida desde el Estado y sus políticas oficiales, desde los medios de comunicación, desde la escuela y desde muchas otras instituciones sociales. En este caso, la condición de étnica y migratoria, de los jóvenes indígenas retornados participan “de manera clara como elemento(s) estructurado(s) y estructurante(s) de la desigualdad social” (Valenzuela, 2010:318), pues el Estado no reconoce las trayectorias biográficas de estos sujetos sociales, y muchas veces los encasilla a partir de su condición étnica y/o migratoria, elementos que resultan ser intrínsecamente desventajosos.

Los jóvenes indígenas retornados por su condición social y cultural han sido históricamente excluidos, y a corto plazo medianamente incluidos para formar parte de los “beneficios” institucionales del Estado mexicano. Como retornados, hasta hace poco habían estado al margen, por ejemplo, de la educación formal. Aunque en los últimos años su situación ha mejorado en el sentido de que hay más oportunidades para que algunos de ellos puedan concluir sus estudios; sin embargo la gran mayoría sigue perteneciendo a un sector social que es excluido de los beneficios de las instituciones mexicanas.

A partir de lo anterior, se considera que los jóvenes indígenas retornados son jóvenes que han experimentado una inclusión desigual histórica, que tiene que ver con las identidades étnicas de adscripción cuyo reconocimiento ha permanecido al margen del sistema económico y social; y también está relacionado a su identidad como migrantes retornados la cual también ha sido poco reconocida y se ha mantenido al margen de las políticas sociales gubernamentales de inclusión social (Anderson, 2016; Jacobo, 2017). No obstante, hay que reconocer que los jóvenes indígenas retornados pueden ser tomados en cuenta en ciertos aspectos de la vida económica del país (laboral y educativa) porque suelen ser un grupo económicamente flexible (mano de obra barata) y son objeto

de políticas sociales desde una perspectiva de inclusión multicultural.

Finalmente, existe una agenda de investigación pendiente sobre el tema de los jóvenes indígenas retornados desde las Ciencias Sociales que debe ser cubierto para seguir complejizando teórica y empíricamente a esta población. Los temas, que podrían ser explorados son tres, se necesitan investigaciones cualitativas que profundicen sobre: las trayectorias biográficas de esta población; investigaciones que den cuenta del papel de la cultura en la migración y el retorno; e investigaciones comparativas con distintos grupos de jóvenes indígenas retornados de América Latina. De esta manera se podría dar cuenta de cómo la identidad étnica y la migración de retorno generan o no exclusiones en contextos diferenciados.

### Referências bibliográficas

ANDERSON Jill. “Bilingual, Bicultural, Not Yet, Binational: Undocumented Immigrant Youth in Mexico and the United States”, *Working paper*, Wilson Center Mexico Institute, 2016.

AQUINO MORESCHI, Alejandra. “Migrantes chiapanecos en Estados Unidos: Los nuevos nómadas laborales.” *Migraciones internacionales*, vol. 5, no 4, p. 39-68, 2010.

BANCOMER, B. B. V. A. (2018). “Anuario de migración y remesas.” *México. México: Conapo-BBVA Bancomer*. [https://www.bbvaesearch.com/wp-content/uploads/2018/09/1809\\_AnuarioMigracionRemesas\\_2018.pdf](https://www.bbvaesearch.com/wp-content/uploads/2018/09/1809_AnuarioMigracionRemesas_2018.pdf)

BARROS, Magdalena; GARCÍA, Engels. Jóvenes mixtecos migrantes de Oaxaca y el DACA. Estudios de caso en el valle de Santa María, California. *Con-temporánea*, vol. 2, no 4. 2015.

CASTLES, Stephen; MILLER, Mark J.; QUIROZ, Luis Rodolfo Morán. *La era de la migración: movimientos internacionales de población en el mundo moderno*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas, 2004.

COLMEXa. “Desigualdades en México 2018.” *Red de estudios sobre desigualdades de El Colegio de México*, Recuperado de: <http://desigualdades.colmex.mx/informe-desigualdades-2018.pdf>, 2018.

COLMEXb. “Radiografía de la migración de retorno 2018. Notas para la integración de los retornados”. Sistema Nacional de Información sobre migración de retorno y derechos sociales. Barreras a la Integración. Consultado en: [http://migracionderetorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2018/08/PB\\_1\\_radiografia\\_migracion\\_retorno\\_2015.pdf](http://migracionderetorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2018/08/PB_1_radiografia_migracion_retorno_2015.pdf), No 1. Junio, 2018

CONAPO. *Glosario*. Consultado en: [http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Glosario\\_Migracion\\_Interna?page=3](http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Glosario_Migracion_Interna?page=3) Última visita 11 de enero de 2019.

DA CRUZ, Michaël. «Back to Tenochtitlan». *Migration de retour et nouvelles maquiladoras de la*

*communication: le cas des jeunes migrants employés dans les centres d'appel bilingues de la ville de Mexico.* Tesis Doctoral. Université d'Aix-Marseille. 2014.

GANDINI, Fernando Lozano-Ascencio. *El retorno en el nuevo escenario de la migración entre México y Estados Unidos.* Secretaría de Gobernación, 2016.

GARCÍA Zamora y GASPAS Olvera, Selene. "Integración desigual y limitadas oportunidades. Retorno e ingreso a México de niños y jóvenes migrantes mexicanos y de origen mexicano". Revista *SER-MIGRANTE* 5. Enero-Junio 2018. La Organización Internacional para las Migraciones (OIM). 78-94

GONZALES, Roberto G. "Learning to be illegal: Undocumented youth and shifting legal contexts in the transition to adulthood." *American sociological review*, , vol. 76, no 4, p. 602-619, 2011.

HERNÁNDEZ MORALES, María Eugenia; VELASCO ORTIZ, Laura. "La etnicidad cuestionada: Ancestralidad en las hijas y los hijos de inmigrantes indígenas oaxaqueños en Estados Unidos." *Migraciones internacionales*, vol. 8, no 2, p. 133-163, 2015.

JACOBO, Mónica y CÁRDENAS Alaminos, Nuty. "Los retornados: ¿Cómo responder a la diversidad de migrantes mexicanos que regresan de Estados Unidos?" *Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE)-Programa Interdisciplinario en Estudios Migratorios (CIDE-MIG)*, Consultado en: <<https://migdep.colmex.mx/publicaciones/DPM-01.pdf>> 2018.

JACOBO-SUÁREZ, Mónica. De regreso a "casa" y sin apostilla: estudiantes mexicoamericanos en México. *Sinéctica*, , no 48, p. 0-0, 2017.

JARDON Hernández y RONZÓN Hernández, Zoraida. "Inserción laboral de los jóvenes migrantes de retorno de Estados Unidos a México". GALINDO, Ana María Chávez; CORONA, Rodolfo; CÁNOVAS, Carlos Javier Echarri (ed.). *Los jóvenes mexicanos en la encrucijada de 2010.* Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, 2016..

JIMÉNEZ, Telmo. "La comunalidad y los procesos de resocialización de jóvenes migrantes retornados". En Levine Leiter, E., Núñez García, S., y Vereá Campos, M. *Nuevas experiencias de la migración de retorno.* Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones sobre América del Norte, 2016.

KEARNEY, Michael. "Desde el indigenismo a los derechos humanos: Etnicidad y política más allá de la mixteca." *Nueva Antropología*, vol. 14, no 46, p. 49-67, 1994.

KEARNEY, Michael. "Fronteras y límites del Estado y el Yo al final del imperio." *Alteridades*, no 25, p. 47-62, 2014.

LÓPEZ, Giron Carlos. "Migración internacional de retorno, trayectorias laborales y reinserción en comunidades rurales de Chiapas". *Tesis para optar al grado de Maestro en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural*, El Colegio de la Frontera Sur, 2016.

ORRENIUS, Pía M, ZAVODNY, Madeline. ¿La migración causa desigualdad de ingresos? Evidencias de México y de los Estados Unidos. *Seminario Migración Desigualdad y Políticas Públicas: El Colegio de México*, Recuperado de: <https://migdep.colmex.mx/publicaciones/la-migracion-causa-desigualdad-de-ingresos.pdf>. 2018

ORTIZ, Lucía. “De “Dreamers” a “Doers”. Ejercicio de ciudadanías de migrantes mexicanos de la generación 1.5 en Estados Unidos y en México”. *Tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Regionales*. El Colegio de la Frontera Norte, 2018, [fecha de examen: 13 de agosto 2018].

PORRAZ Gómez, Iván. “Más allá del sueño americano. Jóvenes migrantes retornados en Las Margaritas, Chiapas”, *Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias Sociales y Humanísticas*, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), 2014.

REGUILLO, Rossana. *Los jóvenes en México*. Fondo de Cultura Económica, 2010.

RUMBAUT, Rubén G. Edades, etapas de la vida y cohortes generacionales: un análisis de las dos primeras generaciones de inmigrantes en Estados Unidos. *Repensando las migraciones. Nuevas perspectivas teóricas y empíricas*, 2006, p. 361-410. Tijuana, México

TUIRÁN, Rodolfo; ÁVILA, José Luis. Jóvenes que no estudian ni trabajan: ¿Cuántos son?, ¿quiénes son?, ¿qué hacer?. *Este País*, 2012, vol. 251, no 01.03, p. 2012.

URTEAGA, Maritza. *La construcción juvenil de la realidad: jóvenes mexicanos contemporáneos*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Antropología, 2011.

VALENZUELA, José Manuel. “Juventudes demediadas. Desigualdad, violencia y criminalización de los jóvenes en México”. En REGUILLO, Rossana. *Los jóvenes en México*. Fondo de Cultura Económica, 2010.

VELASCO ORTIZ, Laura.” Organización y liderazgo de migrantes indígenas en México y Estados Unidos: El caso del FIOB.” *Migración y desarrollo*, vol. 12, no 23, p. 99-127. 2014.

## Fuente de información

INEGI, *Encuesta Intercensal*, 2015.

# LAS ETNICIDADES DESDE EL YO-JOVEN, SUS CONFIGURACIONES EN LA FRONTERA NORTE MEXICANA

*ETHNICITIES OF SELF-YOUTH, THE CONFORMATIONS IN THE NORTHERN  
BORDER OF MEXICO*

ETNICIDADES DO EU-JOVEM, CONFIGURAÇÕES NO FRONTEIRA  
NORTE MEXICANA

DOSSIÉ

**Olga Lorenia Urbalejo Castorena**

Doutora

Instituto de Investigaciones Históricas

lurbalejo@uabc.edu.mx

Mexico

Texto recibido aos 28/03/2019 e avaliado aos 01/07/2019

## Resumen

El análisis de este texto se dirige a los y las jóvenes que, mediante su experiencia de vida en un contexto excluyente, redefinen la etnicidad; manteniéndose, en ocasiones, distantes de la dinámica social que lleva como objetivo principal centralizar lo indígena como formación identitaria. En la investigación, realizada desde la etnografía, se muestran las generalidades institucionales de lo joven en el marco urbano y el entorno social de la población indígena, así como la relación que existe entre dichos habitantes y los/las jóvenes de primera o segunda generación. También se presenta un análisis de la configuración de la etnicidad de los jóvenes, basada en la experiencia individual de un yo que se muestra en dicho contexto. Finalmente se exponen algunas actividades que se realizan ligadas con la esfera política étnica y con el trato actual que se presta a los niños y niñas, quienes se convertirán en jóvenes indígenas y marcarán un nuevo cambio generacional dirigido a un yo-grupal.

Palabras clave: Etnicidades, jóvenes, participación política, escenario social.



This work is licensed under an Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



## Abstract

The analysis of this text is aimed at young people who, through their experience of life in an exclusionary context, redefine ethnicity; maintaining, at times, distant from the social dynamic that has as main objective to centralize the indigenous as identity formation. This ethnographic research shows the institutional generalities of the young in the urban setting and the social environment of the indigenous population, as well as the relationship that exists between these inhabitants and the first or second generation young people. It also presents an analysis of the ethnicity configuration of young people, based on individual experience, of a self that is shown in that context. Finally, some activities are presented, linked to the ethnic political sphere and the current treatment given to children, who will become indigenous youth and mark a new generational change directed to a group ego.

Keywords: Ethnicities, youth, political participation, social scene.

## Resumo

A análise deste texto é dirigida a jovens que, através de sua experiência de vida em um contexto excludente, redefinir a etnia; permanecendo, às vezes, distante do dinâmica social cujo objetivo principal é centralizar o indígena como um formação identitária. Na pesquisa, realizada a partir da etnografia, as generalidades são mostradas dos jovens no cenário urbano e no meio social da população indígena, bem como a relação que existe entre esses habitantes e a primeira classe segunda geração Uma análise da configuração étnica de jovens, baseados na experiência individual, de um eu que é mostrado naquele contexto. Finalmente, algumas atividades que são realizadas, ligadas à esfera política, estão expostas etnia e com o tratamento atual dado às crianças, que se tornarão uma nova mudança geracional voltada para um eu no grupo.

Palavras-chave: Etnicidade, jovem, participação política, paisaje social.

La situación de la población indígena denominada como migrante, en algunas ciudades de la frontera norte de México, como en el caso de Tijuana, se ha visto acompañada de una gestión de más tres décadas, que los ha llevado a conformar asociaciones civiles que resultan ser el mecanismo de comunicación y mediación con los gobiernos municipales. Esta particularidad se desprende de la reconfiguración de las formas organizativas del lugar de origen al de recepción (en los procesos migratorios). En el abordaje desde las organizaciones, encontramos que los indígenas en la ciudad, buscan el reconocimiento social e institucional- o institucionalizado- y una participación en la política que desde las administraciones públicas se realiza; dicha labor ha construido una parte del paisaje de lo étnico-urbano en la frontera. Así, la vida pública de los grupos indígenas ha estado dirigida, mayoritariamente, por hombres adultos y ancianos, mientras que en una generalidad las y los jóvenes se ausentan de las dinámicas que ponen al centro de las identificaciones a lo indígena, no obstante, encontramos que hay un grupo que comparado con quienes no se visibilizan desde una adscripción étnica puede resultar pequeño numéricamente, pero participan en una definición de lo étnico desde su juventud y no lo hacen accediendo a las

organizaciones mencionadas, sino mediante una variedad de actividades como la música, la danza, la gestión cultural y la política.

El análisis de este texto se dirige hacia las y los jóvenes, quienes, desde una experiencia de vida en un contexto de exclusiones, están redefiniendo las etnicidades en centros urbanos como Tijuana, al cuestionar –a través de su participación- quiénes y cómo son los indígenas en la ciudad, lo cual hacen desde un reconocimiento personal desde su distinción como jóvenes indígenas, y no anteponiendo a la grupalidad, como se hacía regularmente, lo anterior es un cambio generacional que se marca como coyuntural. Es importante mencionar que no se tiene ninguna pretensión determinista respecto a que el ser indígena se identifica solamente cuando se está mediado por el Estado, sino que dadas las particularidades locales las dinámicas de la juventud étnica se enmarcan en esta relación institucional.

La metodología con la cual se han recabado los datos empíricos presentados en este artículo, es de corte cualitativo, por lo cual se utilizaron las herramientas de la etnografía, realizando observación en espacios donde se incluyen las viviendas, escuelas, las colonias que concentran población indígena, lugares de trabajo, centros de reuniones como canchas

deportivas y centros comunitarios, e instituciones públicas relacionadas con la difusión cultural, donde eventualmente hay participación de los indígenas. Se realizaron entrevistas abiertas, tanto a jóvenes como a mujeres y hombres adultos y entrevistas semi estructuradas a funcionarios municipales vinculados la normativa del tema de juventud en Tijuana. Lo anterior se realizó durante el desarrollo de investigaciones académicas que han llevado en el centro de la discusión el eje analítico de lo étnico, siendo 2018 cuando se hizo el último acercamiento a campo.

En el artículo se desarrollan tres apartados, el objetivo del primero es mostrar algunas generalidades del panorama institucional de *lo joven* en la ciudad, así como plantear el entorno social de los habitantes indígenas y la relación que se entabla con los y las jóvenes; el punto de partida son estas circunstancias, para luego proseguir con la presentación y el análisis de cómo se configura la etnicidad desde la experiencia individual de un yo que se sitúa en ese escenario, tema que se desarrolla en el segundo apartado. En el tercero se presentan algunas de las actividades que en relación con la esfera política étnica se realizan y concluyo con el *cuidado* actual que se procura para niños y niñas, futuros jóvenes indígenas.

No obstante, lo que se presenta enseguida se refiere a una geografía particular, se considera que lo expuesto posibilita un diálogo con juventudes en diferentes latitudes, al tener en cuenta el contexto amplio y los vínculos históricos de permanencias excluyentes hacia quienes tienen adscripciones étnicas. Habrá que comprender en esos términos a las y los jóvenes indígenas a quienes se les continúan viendo como inferiores desde una jerarquía socioracializada, y es en ese escenario que resulta complejo el tener una presencia y expresividad política fuera de la norma y espacios ya establecidos.

### **Apuntes contextuales de las relaciones de los y las jóvenes en Tijuana**

La frontera norte mexicana se formalizó como tal, es decir como frontera, desde la firma del tratado de Guadalupe Hidalgo en 1848, cuando se establecieron los límites territoriales con Estados Unidos. Se distingue por ser ícono de una economía industrial, y reconocida como polo de atracción para migrantes, así también por sus relaciones binacionales con el país vecino. Dentro de la zona fronteriza destaca la ciudad de Tijuana, Baja California, ubicada en el noroeste de México, en colindancia con el estado

norteamericano de California, con el cual ha tenido una relación permanente, estrecha y asimétrica.

La historia de la ciudad comprende hitos como el auge turístico ligado al haber sido un centro de cantinas, casinos y prostitución en la década de 1920, demandado por los visitantes de California; y al desarrollo y posterior consolidación de una industria económica sustentada en el sector maquilador, lo anterior desde la implementación del Programa de Industrialización de la Frontera en 1965. La conjunción de sus características han permeado la vida de sus habitantes, y de entre estos, tan diversos como la misma frontera, se destacan a los que llegaron hasta las coordenadas del norte en busca de empleo, y a quienes dentro de sus identificaciones se encuentra el pertenecer a un grupo étnico, que en una experiencia de vida compartida en el aspecto laboral, se colocaron del trabajo en el campo al de la maquila (de ensamblaje y manufactura principalmente) y en el de servicios, pasaron de ser propietarios de tierras en espacios empobrecidos a un trabajo asalariado y precarizado.

Tijuana se había mantenido desde que se fundó en 1889, como un espacio fronterizo mestizo, aun teniendo entre sus primeros pobladores a indígenas de la etnia kumia, una de las originarias del norte de

la península de Baja California (Piñera, Ortiz y Lugo, 1985: 19). Así, como ha sucedido en otras ciudades con migraciones indígenas, las políticas para esa población se suscitan una vez que hay un crecimiento demográfico, como lo señala Urteaga, (2014:162), es por eso que dicha población se ve involucrada en la elaboración de las políticas. De tal manera que como habitantes de Tijuana, algunos y algunas se han destacado por dirigir a sus grupos, observando en las gestiones de los líderes y las lideresas un interés por relacionarse con sus cosmovisiones y vida en la ciudad, lo que se realiza mediante la conformación de asociaciones civiles, mesas directivas y cofradías religiosas. La participación desde estas acciones han sido un medio de vinculación con las dependencias de gobierno (locales, estatales y federales) funcionarias y funcionarios, Organizaciones No Gubernamentales (ONG's) y otras asociaciones civiles; se podría decir que la menor vinculación o lazos son lo que se hacen con la población en general, entre quienes persiste una visión racista y clasista hacia los y las indígenas.

Se ha ubicado a las mujeres indígenas como trabajadoras en el comercio ambulante, especializadas de manera principal en las intermediaciones de la garita internacional entre Tijuana y San

Ysidro (condado de San Diego, California). A este trabajo “despreciado” además se le ha atribuido la responsabilidad de ensuciar la ciudad, de ahí que la insistencia de una “sanidad social” en el área<sup>1</sup> resulte una demanda recurrente. Lo anterior bajo el discurso moral de la negación de una Tijuana empobrecida e *india*, a lo que se adjunta un reclamo social del cuidado materno; debido a que es una constante la inclusión de niños y niñas en el trabajo de sus madres, ya sea para vender o pedir dinero<sup>2</sup>. Considero pertinente señalar que este discurso queda inserto en otro más amplio que conjunta exclusión por raza y condición migrante, es aquél que se refiere al nativismo y que también define a otras ciudades con una amplia población migrante. Para el caso, la antropóloga Areli Veloz menciona que luego del crecimiento poblacional de Tijuana entre 1970 y 1990 se

<sup>1</sup> Los cambios en la estructura de la zona de la garita han llevado a un desplazamiento de los y las comerciantes que ahí se ubican, lo que incluye a quienes ejercen el ambulante legal e ilegalmente, sin contar con los permisos requeridos.

<sup>2</sup> Distintas campañas se han realizado para que los niños y niñas no trabajen en las calles o no sean acompañantes de sus madres, una de estas durante la administración municipal de Jorge Hank Rhon (2004-2007) y bajo la cual a los hijos e hijas de madres indígenas, trabajadoras informales del comercio ambulante, se les ofreció como estímulo económico una beca escolar mensual de 500 pesos; además de la apertura de un taller de costura en la colonia Valle Verde, ubicada al este de Tijuana, para el autoempleo de las mujeres (Urbalejo, 2011).

Generó malestar entre la población previamente establecida o aquella que se asumía como protectora de la buena imagen de la ciudad. Este malestar se evidenció en la exacerbación de un *nativismo esencialista en y por* (cursivas de la autora) la ciudad, que asoció la migración con la mala imagen de Tijuana y, por ende, se interpretó como una barrera para la estabilidad económica de una ciudad en crisis y para los proyectos sociales y económicos perfilados a su progreso. Además, este nativismo compaginaba y era exaltado por los postulados políticos de los grupos políticos conservadores en la ciudad [...] (Veloz, 94-95, 2017).

En un escenario con una participación adultocentrista y atención incipiente a la niñez, a lo que se agregan escuelas de educación intercultural bilingüe, a nivel primaria y secundaria, es que los y las jóvenes aparecen muy poco, al menos desde su adscripción étnica. Plantear un panorama donde hay poca representatividad podría parecer contradictorio, pero es precisamente la intención al hacerlo; para desarrollar el análisis de la etnicidad propiciada desde lo individual, así como observar su presencia e intervención en un espacio como el señalado.

Es pertinente mencionar que no hay una sola forma de ser joven indígena y los estudios sobre juventud étnica han permitido conocer la base de esa diversidad, Jahel López (estudiosa de las

mujeres jóvenes indígenas) señala que en México finalizando la década de 1980 y durante la de 1990 fue cuando los jóvenes indígenas se consideraron para las investigaciones académicas y se abordaron como sujetos de cambios, desde las relaciones intergeneracionales y de género, y posteriormente hubo un planteamiento acerca de las identidades étnicas en un contexto vertiginoso de cambios que luego incluiría la intensa migración (nacional e internacional) de este grupo sociocultural (López, 2018: 25). Dos de los estudios pioneros sobre la juventud étnica son los de Martiza Urteaga del Pozo, “Lo juvenil en lo étnico. Migración juvenil indígena en la sociedad contemporánea mexicana”(2008) y el libro coordinado por Maya Lorena Pérez, *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina* (2008), acerca de la autora también encontramos sus posteriores investigaciones focalizadas en jóvenes mayas de la península de Yucatán, México. Ambas antropólogas son precedentes para la multiplicidad de estudios sobre jóvenes indígenas con los que contamos hoy, los cuales se han realizado en espacios rurales y urbanos, y entre dichos trabajos se encuentra los realizados como tesis de licenciatura y posgrado en las distintas instituciones académicas.

Urteaga señala que la, “juventud es una variable de análisis social y no puede ser separada de otras variables, como género, clase, etnia, región, entre otras” (Urteaga, 2017). Atendiendo a lo anterior, la consideración de ubicar a los jóvenes indígenas en sus dimensiones espacio-temporales y socio-históricas permite conocer las particularidades de las juventudes étnicas, aun habiendo un eje que enlaza la experiencia de los y las jóvenes, se trata de la condición de raza, lo que genera desigualdad y exclusiones en los espacios urbanos. Es precisamente en los entornos de ciudad donde se privilegia un modo de juventud configurada desde el capitalismo que la liga a la educación, y las políticas de juventud son dirigidas precisamente a jóvenes estudiantes (Balardini, 2000: 14).

En un imaginario conformado sobre la juventud urbana lo étnico no tiene cabida, en primer lugar porque la juventud es una etapa de vida que se incluye como tal entre los diversos grupos indígenas mediante varios factores, uno de ellos el educativo que tiene su antecedente en el Proyecto Tarasco, puesto en marcha durante la gestión como presidente de la República Mexicana de Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940). Se trató de un programa de educación bilingüe, planteado para alfabetizar y escolarizar a los



hablantes de la lengua tarasca (purépecha) en la zona rural de la cañada de los 11 pueblos en el estado mexicano de Michoacán; el proyecto fue parte de una serie de acciones del presidente Cárdenas para integrar a los indígenas a un proyecto de nación. De tal forma que, la conformación de una juventud indígena quedó mediada por lo educativo, pero exenta de lo urbano, que como ya se mencionó, se incorpora a este escenario de ciudad en el auge de las migraciones.

Tijuana claramente no queda fuera de los procesos nacionales y el imaginario de la juventud estandarizada y en relación a una normativa que deviene de las instituciones, lo étnico ha quedado excluido<sup>3</sup>. Por otro lado, las y los jóvenes tienen muy poca relación con la vida pública de sus grupos, ya sea por decisión propia y/o porque es parte de la dinámica al interior, al no ser considerados para decisiones y la vida pública. Con el mismo propósito se expone la inexistente relación –mediante la identificación étnica– con las instancias encargadas de la juventud en Tijuana, siendo la más importante el Instituto Municipal de la Juventud.

Sin una precisión en números sobre la cantidad de jóvenes que viven en Tijuana, lo anterior desde los parámetros

marcados por edad, parto de los datos proporcionados por el Comité de Planeación para el Desarrollo del Estado (COPLADE), quien expone que para 2017<sup>4</sup> la población joven de los 15 a los 29 años de edad es de, 228,025 hombres y 224,591 mujeres, considerando que la población total de Tijuana, es de de 1 millón 773 mil 558 habitantes, los hombres jóvenes representan el 13.6%, de la población total, mientras que las mujeres el 13.21%. Los números se presentan así, con la intención de tener un panorama del universo donde quedan insertos los jóvenes indígenas, sobre quienes no hay datos cuantificados. El número también resulta de interés porque refiere a una cantidad que técnicamente debería estar vinculada al Instituto Municipal de la Juventud (2016-2019), el cual en una somera descripción de sus funciones refiere ser un “Instituto que desarrolla programas de impacto, brindando oportunidades y herramientas para el desarrollo integral de los jóvenes, coadyuvando al vínculo de organismos públicos, privados y sociales [...]” (IMJUV, 2019). Quisiera dejar clara la idea de que el objetivo no es indicar que es únicamente por la intersección étnica que los y las jóvenes deben ser abordados por las instituciones del Estado, sino continuar

<sup>3</sup> 2017 es el último año en que COPLADE actualizo el dato.

<sup>4</sup> Para un estudio que profundice sobre el tema se puede consultar, Imaginarios juveniles: *Un análisis desde la condición étnica y urbana de los jóvenes mixtecos en Tijuana* (Urbalejo, 2014).

con la problematización de su escenario social.

Retomando el tema del IMJUV, habría que decir que en la actual administración municipal (2016-2019) parece haber un tema prioritario (por lo menos a nivel mediático) que es el del Programa de Transporte Gratuito para Estudiantes (RAITE), donde al ser estudiante de nivel medio y superior, con una edad de 12 a 29 años y con previa inscripción, se puede acceder a transporte público gratuito (dos veces por día y de lunes a viernes). RAITE configura así a los y las jóvenes a estar inscritos en una normatividad de educación, lo que vincula a la presente administración con las anteriores, al ser el sector escolarizado uno de los más beneficiados. Es secuencial también el desconocimiento de una población indígena y joven.

En entrevistas hechas a dos ex directores y una ex directora de este instituto, la constante ha sido no tener una vinculación con el tema indígena, a lo que de igual manera se atribuye que la población está concentrada en la zona este<sup>5</sup>, lo que traigo al diálogo por una de

<sup>5</sup> La zona este de Tijuana colinda con el municipio de Tecate, en Baja California, Campos y Hernández ubican el crecimiento y fraccionamiento en colonias de esta zona en la década de 1980 (Campos y Hernández, 2015: 151)- Se ubican en este espacio algunas de las colonias con alta concentración de población de cinco años y más que habla una lengua indígena

las respuestas dados por Jorge Mario Madrigal Silva<sup>6</sup>, Director Municipal para la Juventud en Tijuana (2013-2016), al preguntarle si atendían a jóvenes indígenas:

La verdad es que no, nos tocó el año pasado apoyar a un grupo [...] cuando quisimos (el IMJUV) apoyarlos fueron muy inconstantes en la manera de atender al joven, el área (SIC) si era muy difícil, pero también en el tema de territorio en el cual nos pidieron que era por cerca del Maclovio (la colonia Maclovio Rojas está en la zona este) desconozco, si era muy difícil de poder entrar, entonces nada más un apoyo de mochilas para los jóvenes que se les dio el año pasado pero en lo personal es una mala experiencia porque eran bastantes requisitos en los cuales no los cubre [...] también tenemos que reconocer que no venimos con esa cultura para atenderlos, [...]y no nos hemos metido para nada.

Estudiantes a nivel secundaria y preparatoria han logrado que se les canalice para obtener becas negociadas por los líderes de organizaciones indígenas. Durante el gobierno municipal de Hank Rhon (2004-2007) la asociación civil Mixtecos de Valle Verde logró que se instalara un pequeño centro de cómputo en su salón comunitario, éste era administrado

(Velasco, 2008). Actualmente se distingue además por ser una las zonas más violentas de Tijuana

<sup>6</sup> El funcionario renunció a su puesto luego de cumplir con dos de los tres años de la gestión que le correspondía, para buscar otro puesto político.

por el Instituto de la Juventud, pero funcionó poco tiempo.

Desde una perspectiva de exclusión por quienes no están vinculados a los grupos indígenas –la población y las instituciones– y la poca inserción en la dinámica de las organizaciones, a lo que se añade una “desadscripción” desde lo étnico por parte de los y las jóvenes, el panorama de la participación de una juventud indígena se podría avizorar decadente, por llamarlo de alguna forma. Aún con estas atenuantes hay jóvenes que lo hacen, enseguida se presentan algunos de los casos. Retomo dos concretamente para dar una comprensión del proceso.

### Configuración del *yo étnico*

En una vertiente de los estudios sobre jóvenes se encuentra una discusión sobre la etnicidad y juventud, donde pareciera son excluyentes una categoría de la otra. Para abordar el tema retomo lo aportado por Kropff y Stella (2017), que en sus conclusiones apuntan:

Si la discusión de los estudios étnicos permitió que la antropología dejara de tener por objeto a los indígenas y “su” diferencia para colocar en el foco del análisis la coproducción de etnicidades y nación, este enfoque construye como objeto al proceso mismo de

construcción y disputa de alteridades etarias. [...] las construcciones etarias, al igual que las étnicas, son objeto de disputas que generan una arena en la que emergen subjetividades que cargan con interpelaciones diversas.

Se incorpora a estas subjetividades la contraposición entre lo rural y lo urbano, separación que se observa como perene al ser referidos como espacios socioculturales donde surgen y se configuran los modos de vida, y donde lo rural mantiene una denotación de atraso y por ende se tuviera que decidir entre pertenecer a uno u a otro, lo que sería logrado a través de la práctica, pero sabemos que lo étnico está en la ciudad, en esas “interpelaciones diversas” que mencionan las autoras, aun así hay una continuidad al interiorizar dicha percepción, que al ser o estar en la ciudad no se es indígena, evidencia de ello se observa en las siguientes frases recuperadas de una entrevista que realicé en 2018 a Maribel Velasco (sobre la cual abundaré posteriormente). Maribel expone la reflexión de niños y niñas con los que convive en Tijuana: “nací en Oaxaca pero yo no soy indígena porque vivo en Tijuana”, “yo nací en Tijuana, si yo nací en Tijuana yo ya no soy de una comunidad indígena”.

Los y las jóvenes referidas en este texto se socializaron con las consideraciones expresadas, y en un

espacio social étnico-urbano, considerando que el espacio social se compone por “lo político-institucional y con lo cultural - ideológico” (Santos, 2009: 147) y es ahí el lugar donde se dan los procesos de etnicidad que referimos.

Dado lo expuesto, estaríamos pensando que los y las jóvenes no se sienten identificados con las prácticas que conllevan a ser vistos como indígenas, pero conviven entre relaciones familiares y grupales que tienen perspectivas claras y objetivizadas del cuidado *de su cultura* y observan también las estrategias donde se intenta involucrarlos, por ejemplo, el incluirlos en las bandas de música y danza. A Eleuterio nacido en Ixpantepec Nieves, en la mixteca oaxaqueña (que siendo niño llegó a vivir a Tijuana), podríamos definirlo actualmente como un comprometido líder indígena. En su experiencia de vida está el haber aprendido mediante su mamá y papá, las costumbres y las tradiciones de Oaxaca. No así sus hijos, quienes nacieron en Estados Unidos y crecieron entre ese país y México, por lo que no se consideraban como mixtecos. Eleuterio los ha involucrado con una banda de música tradicional (el género musical es chilena) fundada por adultos y donde ya participan niños y jóvenes, así lo narra:

[...] y se me ocurre meter a mis hijos, y ellos como que no querían porque escuchan músicas en inglés y esos rollos, pero les digo, “no, sí es importante que aprendan esto” casi llorando los metí. Entonces ya invité a uno, y ya se clavó (entusiasmo), y ahí le fui metiendo el gusanito y ya de repente lo veo con la banda ya grande y empezaron a meterlo más, entonces ya invitamos al otro niño que es Héctor, un niño chiquito, y le empezó a pegar, y ahí meto a mi hijo, Alejandro, y empieza a pegar (a utilizar instrumentos de percusión).

Este ejemplo es representativo de cómo mediante proyectos de los adultos los jóvenes se incorporan a ciertas actividades, sin que eso quiera decir que tome para ellos y ellas el mismo sentido. Como lo podemos ver con Sergio (entrevistado en 2016 cuando tenía 26 años), nacido en Tijuana con papá y mamá de la mixteca de Oaxaca; asistió a una Primaria del sistema de educación intercultural bilingüe y después a la Secundaria y Preparatoria del sistema educativo regular, sabiéndose de una familia migrante e indígena no se definía como tal, dice no haberse sentido discriminado en su entorno, aunque sí conocer de otras personas que eran llamados con palabras que pueden resultar un insulto, como *oaxaco*<sup>7</sup> y escuchar que imitaban voces para hacer referencia a cómo hablan los indígenas. La primera vez

<sup>7</sup> El gentilicio de Oaxaca es oaxaqueño y oaxaco se utiliza de una forma denostativa



que Sergio asistió a un evento “indígena” fue en 2012, al recibir la invitación de su tío para participar en la fiesta patronal de San Esteban (santo del pueblo San Esteban Atlatluhuaca, de la mixteca de Oaxaca). La asistencia –que no participación- de jóvenes a estas celebraciones no es extraña, porque hay música, bailes y torneos de básquetbol que les son atractivos. En cambio Sergio dice haberse involucrado más, “y la verdad si nos daba vergüenza bailar al principio, nos daba pena pues,

tenía la pena de bailar la danza y todo eso, o participar, pero ya con el tiempo se nos hizo normal y pues ya lo aceptamos pues que somos de...(indígenas)”. En la siguiente fotografía observamos a un conjunto de jóvenes en la celebración patronal, pero manteniéndose a distancia, escenas reiteradas en las celebraciones a los santos.

**IMAGEN 1** Jóvenes espectadores de la fiesta patronal de San Esteban, colonia el Pípila, Tijuana, 2017. Olga Lorenia Urbalejo.



Las actividades de Sergio continuaron y junto a otros jóvenes se les *trasmitió la enseñanza de la danza*, por parte

de Romeo Pérez, de Putla, Oaxaca; Sergio buscó financiamiento para los trajes de su grupo de danza. El haberse involucrado lo

llevó a ser partícipe de las fiestas celebradas en el pueblo de San Esteban, en Oaxaca, como representante de la comunidad en Tijuana. De la misma forma colaboró con el proyecto Nido de Lenguas *Ñuu Viko* (sobre la revitalización de la lengua mixteca), que dirigía Claudio Hernández (profesor de primaria) con apoyo del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). La participación de Sergio, sin ser hablante de mixteco, consistía en llevar y traer a niños y niñas en su coche, traslado que hacía desde sus casas a donde se impartía el taller, su interés al hacerlo era que se involucraran con lo que llama su cultura. La personalidad de Sergio permite ver su emoción al referir su historia, y considerarse como un joven desde su etnicidad, la cual no está sostenida sobre el fundamentalismo de las prácticas y tampoco en el cómo éstas deben realizarse, sino desde una identificación que le permite ser indígena en un entramado de lo urbano.

He seguido algunas trayectorias de quienes han llegado a la ciudad ya siendo jóvenes, principalmente con quienes provienen de Oaxaca. Luego de sortear dificultades relacionadas con la educación, trabajo y racismo, y por otro lado conocer las dinámicas de Tijuana y sus pobladores (indígenas y no), se han envuelto en actividades, y desde una experiencia joven

han logrado que niñas, niños y otras y otros jóvenes se inserten también. Las etnicidades desde este punto parten del sistema simbólico, pero no sólo de aquél donde geográficamente se les ubica (la ruralidad) sino, también desde la ciudad, donde las reconfiguraciones simbólicas y de significaciones no tienen una intención de perpetuidad o bien de mantenerlas en una cultural estática que se sostiene en la grupalidad, sino desde las propuestas individuales dinámicas, una acción donde estos sujetos políticos hacen explícita su experiencia urbana y diversifican a las propias juventudes en los espacios de convergencias que en ocasiones son convulsionados por cambios, posibilitando así las redefiniciones, en las que Rita Segato encuentra a los límites de la Nación,

Más acá de aquella frontera hemisférica, los límites de la Nación hoy territorios donde historias particulares consagraron fisuras y líneas de clivajes, y articularon entidades sociales diversas por ellas diseñadas... La tensión entre la Nación con voluntad unitaria, por un lado, y la pluralidad fundada por ese encuentro interétnico por el otro, es constitutiva de esas naciones, siendo la estructura de estas relaciones la que proporciona un lenguaje o modelo para incorporar la presencia de otros componentes discriminables en el conjunto de la Nación..." (Segato, 2007: 183).



De tal forma que no puede rehuirse al hecho de que, en México, como en otros países latinoamericanos, la idea de nación se ancla en lo mestizo y a partir de esto se define al indígena. López, García y Ríos, analizan la retórica nacionalista del mestizo en la historia de México, y refieren cómo esa figura basada en una idea de mezcla, india-europea, fue un intento de incluir la otredad indígena, y sin embargo ha conllevado social, cultural y políticamente a su exclusión, por la “utilidad ideológica como herramienta de homogenización y estabilización social, y quienes también exponen (se refieren a historiadores, antropólogos y críticos culturales) el racismo oculto, las políticas excluyentes y las asimetrías de poder antidemocráticas que esa imagen condona” (O. Gall en López, García y Ríos. 2017: 153). Cuando la etnicidad queda comprendida desde estos términos no se refiere a que los grupos étnicos queden sometidos a los lugares donde son colocados por el Estado, sino de las interacciones que desde ahí se tejen, como lo observamos en el papel activo de los jóvenes.

Lo anterior queda aludido en un entendimiento del caso contextual, donde desde la institucionalización de la juventud no se perciben a los y las jóvenes con adscripción étnica, y son los adultos de los grupos los que intentan ver a dichos jóvenes,

pero lo hacen priorizando que en un futuro serán adultos que cuidarán su cultura.

Para continuar con la narrativa desde el yo, entiendo el yo como gobierno de sí mismo por sí mismo en su articulación con las relaciones con los otros (Foucault, 1990), enfoco a Dennis, de 24 años, quien nació en San Miguel el Grande, en Oaxaca, se reconoce mixteca y habla la lengua, misma que aprendió a los nueve años, por interés propio, porque su familia no la hablaba. Creció en San Miguel y por la fuerte red de migración establecida entre Tijuana y su pueblo fue que llegó a la ciudad, con el interés de realizar estudios universitarios que realizó al cursar la licenciatura de Psicología. Al vivir en Tijuana, trabajando y estudiando, Dennis consideraba que algo le hacía falta,

Necesitaba también integrarme a algo más, en ese tiempo que estuve cuidando a mi sobrino iba a Camino Verde (colonia donde hay una concentración de mixtecos de San Miguel) en Camino Verde allá tengo una hermana también y se me hacía muy interesante, me gustaba mucho ir porque llegar a Camino Verde era, como casi volver a San Miguel [...] fue así como conocí la Organización de San Miguel el Grande y cómo se organizaba, que hacían fiestas, que la misma comunidad se organiza para hacer sus reuniones[...] y me gustó mucho la verdad como trabajaban y, también conocí a la Asociación de *Suu ni marii* que ellos estaban impulsando lo de la fiesta patronal [...] tocando el tema de las danzas [...] me interesó [y]

quise participar con ellos y me integré como instructora de danza y estuvimos un rato compartiendo en el grupo y, me gustó mucho como fue fluyendo.

Fue así que se relacionó con personas de otros grupos como mazahuas y zapotecos, algunos danzantes con mayor experiencia, los ensayos se realizaban en diferentes lugares que les facilitaban amigos; lograron que se conformara un grupo de danza de la etnia *Ñuu sávi* y continuaron en conjunto con otros grupos de danzantes, motivo por el cual los refiere como un colectivo. Aun considerando que prácticas como ésta son de mucha importancia, al igual que hablar la lengua materna, Dennis expresa que lo conveniente es abrir nuevos panoramas, ser jóvenes con mayor participación política para posicionarse y saberse parte del entorno.

De esto modo la etnicidad constituye lazos que permiten tener una pertenencia étnica distinta a la marcada por la normativa de los adultos. El autoreconocerse y el afirmarse joven indígena precisan de un ejercicio introspectivo que resulta complicado, y pudiera ser una de las razones para que estemos refiriendo a unos pocos jóvenes con esas características, que se nombran indígenas no solo por la herencia familiar. Desde el yo, la etnicidad se vuelve una

forma de presencia política que increpa con lo que se relaciona, sobre todo con una tradición de gestión, donde pareciera que estas y estos jóvenes no tiene una aportación para mejorar la vida de los indígenas en la ciudad, y sin embargo continúan en simultaneidad con otros procesos, como veremos enseguida.

### Panorama “previsor”: actividades y cuidados

Para ir concluyendo y retomar en qué escenario se conforman las etnicidades, referiré brevemente a las actividades políticas de los indígenas en Tijuana, estas en relación con el Estado<sup>8</sup>. Aludí ya a las actividades que durante años han realizado las asociaciones con líderes y

<sup>8</sup> En el estado de Baja California, de los cinco municipios que lo componen son cuatro los que tienen funcionarios indígenas, en Tecate Norma Meza Calles, kumiai (etnia nativa), es jefa de comunidades indígenas dentro de la administración municipal (2016-2019). Cristina Solano Díaz (mixteca del estado de Guerrero) es directora de Desarrollo Social en Ensenada (2016-2019), Jesús Romero (purépecha del estado de Michoacán), es Director del Departamento para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, en el municipio de Playas de Rosarito (2016-2019). Mónica González, fue recientemente nombrada delegada del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas en Baja California (2019-2025), ella es indígena nativa cucapá. Maribel Velasco (mixteca de Oaxaca) es encargada de la Coordinación de Asuntos Indígenas en Tijuana, en la administración municipal que concluye en diciembre de 2019. Dennis Aparicio fue la encargada del Módulo de Atención a Comunidades Indígenas, durante los meses que este se mantuvo en el gobierno municipal de Jorge Astiazarán (presidente municipal de Tijuana de 2013 a 2016).

lideresas, una que ha impactado en la administración municipal actual (2016-2019) es haber logrado que se aprobara el reglamento de Pueblos Indígenas, donde se reconocen como sujetos de derechos, lo que consecuentemente permitirá tener un espacio permanente en las administraciones municipales a través de la Coordinación de Asuntos Indígenas en Tijuana, que hasta el momento preside la abogada mixteca Maribel Velasco, quien cuenta con una amplia experiencia, ha sido presidenta de asociación, es ex directora de la Casa de la Mujer Indígena Donají y actualmente es consejera electoral.

Con ciertos aspectos administrativos aún por resolver, la Coordinación de Asuntos Indígenas depende de Desarrollo Social y aún no ha concretado sus funciones. Maribel inició sus actividades sin un espacio fijo para laborar, tiene una agenda de trabajo donde comenta prioriza el enfoque intercultural “porque si bien dicen que ustedes (funcionarios) atienden igual a todo mundo tenemos nuestras especificidades (las y los indígenas) como comunidad y a pesar de [tener] varios años [en] Tijuana no nos quitamos esa cosmovisión que tenemos en nuestra comunidad desde donde venimos”.

Aun teniendo que depender de la agenda de los gobiernos municipales (el

actual y los que vendrán), es un logro importante el haber concretado la conformación tanto del Reglamento como de la Coordinación de Asuntos Indígenas, pues se trata de una instancia permanente solicitada con anterioridad a varias administraciones, representa además una estabilidad de donde partir para las propuestas de las organizaciones, debido a que anteriormente con cada cambio de presidente municipal el trabajo en lo administrativo y la gestión parecían partir de cero; cabe añadir que estas formas de gestar lo étnico, no niega a las otras, sino que comparten el proceso con resultados heterogéneos.

El caso de Edgar, nacido en Tijuana, también auto reconocido con adscripción étnica además de definirse como tijuanaense, es relevante porque sus participaciones y propuestas las ha realizado desde la actividad política de los procesos electorales. Estuvo en el equipo de Gastón Luken, quien en 2016 obtuvo su registro para ser candidato independiente y postularse a la alcaldía de Tijuana. Edgar se ha mantenido crítico a la forma de hacer política local hacia la población indígena, y de cómo se realiza desde las propias agrupaciones. En 2018, en miras de la elección para Presidente de la República Mexicana declaró, “a mí lo que me interesa es cambiar esa idea de victimización para

nuestra gente, somos fuertes, siempre lo hemos sido, esta es nuestra historia” (El Universal, 2018).

Con esos intereses y con la convicción de que el cambio puede provenir desde el mismo sistema si en este hay representantes indígenas con perspectivas distintas a un asistencialismo, Edgar ha realizado una propuesta para el proceso electoral 2019 (en Baja California habrá elecciones para las alcaldías y la gubernatura del estado) para lo cual presentó una demanda ante el Instituto Estatal Electoral de Baja California, donde solicitó una postulación de candidaturas indígenas en los distritos donde haya mayor cantidad de población indígena<sup>9</sup>. Lo anterior ha resultado ser un precedente en la región, por intentar establecer candidaturas obligatorias de representación, señalando la importancia de que se tengan lazos comunitarios.

Las posturas de Edgar quedan claras, crítica a los mecanismos homogeneizados del hacer étnico y queda al margen de las genealogías organizativas,

---

<sup>9</sup> Entre las propuestas de la solicitud se encuentra, que, por el principio de mayoría relativa, en el distrito electoral local en el que haya mayor cantidad de población indígena, los partidos políticos deberán postular a una persona indígena que cuente con un vínculo comunitario. (Telio Suárez, Facebook, 7 de diciembre, 2018, <https://www.facebook.com/profile.php?id=100007734587239>).

razón por la cual algunas veces no encuentra una legitimación desde quienes son dirigentes de agrupaciones; su condición juvenil lo ha llevado a compartir con otros indígenas con quienes tiene ciertas inquietudes sobre las etnicidades como Sergio y Dennis, pero se coloca en prácticas distantes.

Hasta aquí me ha parecido importante abordar las condiciones de este escenario cambiante, en donde hay jóvenes que articulan su individualismo, que no se aprueba entre los adultos, en todo caso no se trata de particularizar la etnicidad, sino de plantearla como plural, en un entrecruzamiento con la historia colonial, las migraciones, las espacialidades, de esta forma las configuraciones de una dinámica pública de lo étnico se relaboran. Considero importante de la misma manera acentuar que luego de las experiencias con segundas generaciones, donde hubo un distanciamiento propiciado por las familias para que niños y niñas no aprendieran alguna de las lenguas maternas, por saberse como marcador de exclusión, hoy nos encontramos con un interés creciente por involucrarlos, prefigurando posiblemente su juventud, lo cual se hace desde el cuidado del conjunto, de tal manera que en los siguientes párrafos expondré de manera breve algunas de las formas de esta dinámica.

## Niños y niñas que serán jóvenes

Los y las niñas con adscripción étnica en Tijuana, pueden ser inscritas en el Jardín de niños, Primarias y Secundarias del sistema escolar intercultural bilingüe que operan en la ciudad. Estos centros escolares se localizan en las zonas donde hay mayor densidad de población indígena. Como parte del planeamiento del sistema se prevé la enseñanza de las lenguas, así como otros ejes culturales, sin embargo, en la práctica esto no se cumple a cabalidad, a pesar de encontrarnos con algunas primarias que intentan realizarlo al hacer actividades como el festejo de día de muertos, es el caso de la primaria *Ve' e Saa Kua'a*, ubicada en Valle Verde, una colonia con concentración de mixtecos de Guerrero y mixtecos nacidos en Tijuana.

Sin que el medio institucionalizado de la educación tenga un impacto visible en las definiciones étnicas de los niños y niñas (Sergio por ejemplo asistió a una escuela de este sistema y dice no considerar que ahí fue educado desde lo cultural), otro recurso al igual que como se ha hecho con los y las jóvenes, es que participen en las danzas. Son enseñados

por adultos u otros jóvenes, como en el caso de Rogelio, danzante que tiene un grupo y comenta que al verlo danzar niños y niñas se acercan a preguntarle. También dice encontrar una limitante, pues ante el cambio religioso en la frontera, quienes ya no son católicos, sino evangélicos o pentecostales no permiten a sus hijos e hijas esta práctica, debido a que sus presentaciones con mayor regularidad se realizan en festejos religiosos católicos. En las siguientes fotografías podemos observar la participación de los danzantes menores. En la primera lo realizan como parte de la algarabía del festejo patronal mixteco a la Virgen de las Nieves. En la segunda se muestra a un niño con máscara en otro de los festejos, la danza de la que es parte se llama de Los rubios, para la cual ensayan en Tijuana, pero se presenta en distintas ciudades a donde son invitados, en este caso se trata de Mexicali, capital del estado, donde el grupo zapoteca celebraba a San Judas Tadeo.



**IMAGEN 2** Niños danzantes, Cañón del Pato, festejo de la colonia Obrera a la Virgen de las Nieves, mixteca de Oaxaca, Tijuana, 2016. Olga Lorenia Urbalejo.



**IMAGEN 3** Danzante de los rubios, Mexicali, 2018. Olga Lorenia Urbalejo.





De esta forma, talleres para hablar la lengua, música y danza continúan como articuladores culturales que, como hemos visto, pueden ser el medio para la identificación. Otro proyecto es el que se realiza en coordinación con el Instituto Estatal de la Mujer y la Casa de la Mujer Indígena Donají, en el que también colabora Maribel Velasco. Como ya comenté, ha sido preocupación de los y las legisladoras detener el trabajo que realizan niños y niñas que acompañan a sus madres a vender o pedir limosna en las calles; los días que ahora ocupan para la actividad son los fines de semana, pero se hace durante el día y noche, por lo que se ve como un tema de derechos humanos. Maribel ha comentado a las funcionarias que intentan concientizar a las madres, que no se trata sólo de ofrecerles alternativas de autoempleo (algunas de estas impuestas, como la elaboración de artesanía), y tampoco de proceder bajo amenazas de quitarle a sus hijos e hijas. El proyecto se trabajará por módulos, a realizarse en dos zonas escolares (de educación intercultural) e integrará a los y las docentes puesto que conviven con quienes trabajan en las calles. Se espera el proyecto se inicié en 2019, una vez que se hayan conseguido fondos.

Maribel se mantiene interesada en concientizar a los niños y niñas de lo que llama su identidad. Participando en otros talleres comenta que los hace observar que lo étnico está su cotidianidad, esto ante la negativa de verse como indígenas, así refiere el diálogo que entabla:

hay que revisar que comimos y es en la comida en la que menos perdemos nuestra identidad, ¿qué hace mamá en casa? Tal vez adoptamos el *Halloween*, el de acción de gracias, pero siempre va a haber tamales oaxaqueños de hoja de plátano, siempre va a haber un mole [...] depende del contexto de tu comunidad, siempre va a existir y a veces que dices es una receta de la abuela de la abuela, pero eso es desde nuestra identidad. Entonces dicen ¡ah! no lo pensé. Entonces ese es de los trabajos o de los retos más grandes que se tienen con estas segundas generaciones.

## Consideraciones finales

En este artículo se han planteado las complejidades de los y las jóvenes con adscripción étnica que viven en Tijuana y que deciden hacer frente a un panorama y dinámicas que los dejan fuera de los campos de juventud y etnicidad, esta última comprendida desde la óptica adultocentrista. Los posicionamientos discursivos provenientes de habitantes de

Tijuana y que resultan racistas, así como la no inclusión de la institución que podríamos suponer tendría la facultad para hacer un ejercicio de vinculación interseccional juventud-etnia, y en cambio continua con una invisibilidad en miras de fortalecer otros aspectos de lo juvenil, conforman una de las partes del engranaje donde se diversifica las etnicidades de los y las jóvenes. La importancia de mostrar el escenario amplio y complejo con el cual tienen relación, es debido a que ante estos mismos atenuantes hay una generalidad de jóvenes que se desvinculan de lo que los identifica con lo étnico y construyen una juventud con características que consideran más urbanas, aun reconociendo que por los lazos familiares tienen una continuidad con sus grupos indígenas.

Por otro lado, vimos que la llamada problemática indígena en la ciudad ha sido expuesta y resuelta a través de los líderes y lideresas, lo cual marca antecedentes de cómo deben ser vistos los indígenas y cuáles son sus intereses. En una tradición cultural también se prevé que se priorice a la grupalidad, pero cuando la experiencia de vida ha cambiado, y repercute en cómo resulta la etnicidad, se observan sus formas distintas de ser y practicarla, aun en conjunción con el Estado, desde donde se gestionan además las políticas de la igualdad y la diferencia, como se puede ver

al haber aportado a ese panorama que llamé previsor, en el cual hay acciones desde una política más convencional y por otro lado continua un cuidado de la comunidad.

En lo particular sería pertinente dar un seguimiento a las demandas presentadas ante el Instituto Estatal Electoral de Baja California, así como al funcionamiento de la Coordinación de Asuntos Indígenas. En dicho seguimiento sería importante ver si otras ciudades logran un puesto permanente dentro de las administraciones, debido a que en los demás municipios está a criterio de asuntos de presupuesto.

Con los casos expuestos vimos que, aun tratándose de experiencias distintas respecto a la migración, en la ciudad se ha permitido conformar una etnicidad identificada desde el yo, ésta con un primer acercamiento que parece el común entre la dinámica étnica de Tijuana, practicar danzas en el caso de Sergio y Dennis, pero con la determinación de dirigirse a otras áreas. La propuesta para continuar con el análisis del tema sería, cómo abordar a estos nuevos sujetos políticos y en largo plazo y observar cómo influyen en las reconfiguraciones y cómo se insertan a esos procesos inacabados.

## Referencias bibliográficas

BELTRÁN, Carlos López, et al. *Genómica mestiza: Raza, nación y ciencia en Latinoamérica*. Fondo de Cultura Económica, 2017.

BALARDINI, Sergio. "De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud". En *Última década*, Vol. 8, no 13, pp. 11-24, 2000.

CAMPOS-DELGADO, Amalia, Alberto Hernández. "Vivir en la frontera: una mirada a las prácticas socioculturales en la región Tijuana-San Diego." En *Alberto Hernández y Amalia Campos-Delgado (coords.), Líneas, límites y colindancias: mirada a las fronteras desde América Latina, México, Colef/CIESAS*, pp. 143-176, 2015.

LÓPEZ BELTRÁN, Carlos, Vivette García, Mariana Ríos. "El mestizo en disputa: la posibilidad de una genómica nacional en México". En López Beltrán Carlos, Peter Wade, Eduardo Restrepo, Ricardo Ventura (eds.) *Genómica mestiza: Raza, nación y ciencia en Latinoamérica*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 146-182, 2017.

LÓPEZ, Jahel. "Las mujeres indígenas jóvenes en el espacio público de la ciudad, una experiencia aún por conocer". En *Meyibó*, No.16, pp.19-43, 2018.

FOUCAULT, Michell. *Tecnologías del yo*. Paidós/ICE-UAB, Barcelona, 1990.

KROPFF, Laura y Valentina Stella. "Abordajes teóricos sobre las juventudes indígenas en Latinoamérica" en *LiminaR* vol.15 no.1, San Cristóbal de las Casas, ene-jun 2017.

MARTÍNEZ, Gabriela, "Los indígenas somos fuertes, lo hemos sido, está en la historia": Édgar Montiel, *El Universal*, 2018.

OSSOLA, María Macarena. "Etnografía con jóvenes en el espacio urbano Entrevista con Maritza Urteaga." En *Cuadernos de antropología social*, No.39, 2014, pp. 151-169.

SANTOS, Milton. "Espacio y método", en *Gestión y Ambiente*, vol. 12, no 1, 2009.

SEGATO, Rita Laura. *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo Libros Editorial, 2007.

PIÑERA, David, Jesús Ortiz y Alejandro Lugo. "Primeros pobladores y época misional". En *Historia de Tijuana. Semblanza general*, David Piñera y Jesús Ortiz, UABC, pp 19-42, 1985.

URBALEJO CASTORENA, O. Lorenia, *La ciudad como espacio vivido: mixtecos de Guerrero en Tijuana*. Editorial Académica Española, Saarbrücken, Alemania, 2011.

URBALEJO CASTORENA, O. Lorenia. *Imaginario juveniles. Un análisis desde la condición étnica y urbana de los jóvenes mixtecos en Tijuana*, tesis de doctorado, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Ciudad de México, 2014.

VELASCO ORTIZ, Laura (coord.). *Condiciones de vida e integración social de la población indígena en el municipio de Tijuana*, Baja California. Cuadernos de investigación, CDI, Tijuana, 2008.

VELOZ CONTRERAS, Areli. "Las contiendas por la ciudad: criminalización, muertes y organización política en torno a la diversidad sexual en Tijuana". *Culturales*, vol. 5, no 1, p. 85-120, 2017.

URTEAGA DEL POZO, Maritza. *Lo juvenil en lo étnico. Migración juvenil indígena en la sociedad contemporánea mexicana*. En *Punto e Vírgula*, vol. 4, pp.261-275, 2008.

URTEAGA DEL POZO, Maritza. Género, clase y etnia. Los modos de ser jóvenes”. En Reguillo, Rossana. *Los jóvenes en México*. Fondo de Cultura Económica, 2017.

<https://www.copladebc.gob.mx/> Comité de Planeación para el Desarrollo del Estado (COPLADE)

<https://www.eluniversal.com.mx/estados/los-indigenas-somos-fuertes-lo-hemos-sido-esta-en-la-historia-edgar-montiel>(El Universal, 2018).

<http://www.imjuv.tijuana.gob.mx/>

<https://www.facebook.com/profile.php?id=100007734587239>

# DERECHOS LABORALES DE LAS Y LOS JÓVENES INDÍGENAS EN EL MARCO DE LA EXPERIENCIA MIGRATORIA A LAS CIUDADES EN MÉXICO

*LABOR RIGHTS OF INDIGENOUS YOUTH IN THE FRAMEWORK OF THE MIGRATION EXPERIENCE TO CITIES IN MEXICO*

DIREITOS TRABALHISTAS DA JUVENTUDE INDÍGENA NO CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA DE MIGRAÇÃO PARA CIDADES NO MÉXICO

DOSSIÊ

**Jahel López Guerrer**

Doctora en Antropología

Universidad Nacional Autónoma de México

jahellg1973@yahoo.com.mx

México

Texto recibido aos 28/03/2019 e aceito aos 10/06/2019

## Resumen

La pretensión que guarda este artículo es colocar la discusión de los derechos laborales de las y los jóvenes indígenas en los contextos de migración, vinculando un debate político con los hallazgos que diferentes investigaciones han encontrado al estudiar la participación de estos actores en el fenómeno migratorio a las ciudades. La base de información que presentaré proviene, por un lado, del estudio que he realizado en los últimos años sobre las condiciones estructurales y subjetivas de mujeres jóvenes indígenas migrantes en la zona metropolitana del valle de México y mujeres indígenas organizadas; por otro, de una recopilación bibliográfica y documental sobre jóvenes indígenas en México. Se concluye que, el ejercicio de los derechos laborales para las juventudes indígenas va más allá de programas de formación, capacitación y participación en el sistema educativo, o de las condiciones que haya en los mercados laborales, ha considerarse al mismo tiempo, el apoyo a proyectos productivos que involucre a las generaciones más jóvenes en los propios lugares de origen, una revisión de cómo afectan los megaproyectos las condiciones de vida y laborales de los jóvenes presentes y de las generaciones futuras, así mismo, es importante considerar la experiencia y la condición juvenil como valiosa en sí misma, pero entendiéndola siempre en un amplio contexto de relaciones sociales de poder.

Palabras clave: derechos laborales, jóvenes indígenas, migración, ciudad.



This work is licensed under an Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

## Abstract

The aim of this article is to place the discussion of the labor rights of indigenous youth in the contexts of migration, linking a political debate with the findings that different investigations have found when studying the participation of these actors in the migration phenomenon. The information base that I will present comes, on the one hand, from the study I have done in recent years on the structural and subjective conditions of young indigenous migrant women in the metropolitan area of the Valley of Mexico and organized indigenous women; on the other, from a bibliographic and documentary collection of indigenous youth in Mexico. It is concluded that, the exercise of labor rights for indigenous youth goes beyond training programs, training and participation in the educational system, or the conditions that exist in labor markets, at the same time, support for productive projects that involve younger generations in their own places of origin, a review of how megaprojects affect the living and working conditions of young people present and of future generations, likewise, it is important to consider the experience and condition juvenile as valuable in itself, but always understanding it in a broad context of social relations of power.

Keywords: labor rights, indigenous youth, migration, city.

## Resumo

O objetivo deste artigo é colocar a discussão dos direitos trabalhistas da juventude indígena nos contextos de migração, articulando um debate político com os achados que diferentes investigações encontraram ao estudar a participação desses atores no fenômeno migratório. As cidades. A base de informações que apresentarei vem, por um lado, do estudo que fiz nos últimos anos sobre as condições estruturais e subjetivas de jovens mulheres migrantes indígenas na região metropolitana do Vale do México e mulheres indígenas organizadas; do outro, de uma coleção bibliográfica e documental de jovens indígenas no México. Conclui-se que, o exercício dos direitos trabalhistas para a juventude indígena vai além dos programas de treinamento, treinamento e participação no sistema educacional, ou das condições que existem nos mercados de trabalho, ao mesmo tempo, projetos produtivos que envolvam as gerações mais jovens em seus próprios locais de origem, uma revisão de como os megaprojetos afetam as condições de vida e de trabalho dos jovens presentes e das futuras gerações, da mesma forma, é importante considerar a experiência e condição juvenil como valioso em si mesmo, mas sempre entendendo-o num contexto amplo de relações sociais de poder.

Palavras-chave: direitos trabalhistas, juventude indígena, migração, cidade.



La migración constituye en las últimas décadas una experiencia fundamental para la mayoría de las personas consideradas indígenas. Si bien “el patrón migratorio predominante sigue siendo rural-urbano, y el perfil demográfico de los migrantes es en su mayoría masculino y en edades productivas” (GRANADOS y QUEZADA, 2018:327), las mujeres y los jóvenes –mujeres y varones– han contribuido a engrosar en las últimas tres décadas los flujos de desplazamiento a las ciudades de las personas indígenas.

Específicamente, la migración para las y los jóvenes se ha vuelto central en su experiencia porque alguien de su familia ha debido migrar o porque ellos mismos son protagonistas de los desplazamientos.

La migración, no obstante, es un fenómeno heterogéneo en razón de las características de los individuos y de las condiciones en las que se realizan, de las particularidades de los lugares de salida y de llegada, así como de los motivos que la inducen.

Entre los porqués de migrar para las y los jóvenes indígenas, encontramos una constante: lo hacen en la búsqueda de oportunidades para la sobrevivencia y reproducción de sí mismos, sus familias, comunidades y pueblos, es decir, migran para trabajar. Al respecto la Comisión para

el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2015: s/p) señala que, “La condición de actividad o la inserción de la fuerza de trabajo en el mercado laboral muestra la estrecha vinculación entre la actividad económica de la población indígena y su condición migratoria”.

En el presente artículo me interesa reflexionar cómo se concatena la etnicidad indígena con la edad, el género y la clase en la forma en la que se insertan las y los jóvenes indígenas en los mercados laborales que les ofrece la ciudad. Con base en diferentes cartas de derechos me interesa señalar hasta qué punto este grupo social tiene la posibilidad de ejercer sus derechos laborales en la migración a la ciudad.

Las reflexiones que presento a lo largo de este artículo provienen en su mayor parte de la información recabada en el estudio de la experiencia juvenil en el marco de las condiciones estructurales y subjetivas de mujeres jóvenes indígenas migrantes en la zona metropolitana del valle de México (LÓPEZ, 2017) y recientemente, de la investigación colaborativa que llevó a cabo con mujeres indígenas organizadas (LÓPEZ, 2018), en la que nos hemos dado la tarea de explorar cuáles son las condiciones que permiten a las jóvenes indígenas contemporáneas conformarse como un sujeto de derecho en los ámbitos familiares, comunitarios y dentro de las

políticas públicas en la escala local, nacional e internacional.

El artículo se compone de tres partes; en la primera se presenta una breve contextualización de la relación que tienen las y los jóvenes indígenas con el trabajo para después presentar en un segundo apartado, una síntesis de los derechos laborales expresados en diferentes instrumentos en relación con la población indígena. Finalmente, expongo algunas experiencias que tienen las y los jóvenes indígenas que migran a la ciudad para trabajar, a partir de las cuales intentaré mostrar las formas de inserción laboral de acuerdo a cómo se sintetiza la etnicidad con la edad, el género y la clase social, proponiendo que si bien el ejercicio o violación de derechos laborales para las personas indígenas está marcada por su identidad étnica, cobra matices que es necesario advertir como un horizonte heterogéneo y de diversidad en el contexto de la desigualdad estructural que aqueja a la población indígena y a los jóvenes que forman parte de ella.

### **El trabajo como espacio de socialización para las y los jóvenes indígenas**

La juventud indígena está inmersa dentro la existente red de relaciones

sociales. Por lo tanto, los jóvenes no pueden ser entendidos al margen de la sociedad en la que están insertos en relaciones e interacciones que les distinguen de otros grupos de edad por ciertas normas, comportamientos, sentidos y ritos particulares, entre ellos destaca una posición muy específica que la niñez y las juventudes tienen en las sociedades indígenas, pues partimos de observar que desde edades muy tempranas: “La socialización de los niños y las niñas indígenas se vincula con la incorporación al sistema productivo familiar y comunal” (LÓPEZ, 2004, en Del Popolo et al 2009: 38), por lo que: “ser joven en una comunidad indígena significa asumir roles y funciones socioculturalmente determinados, que en general se traducen en responsabilidades”, que por un lado, les hace parte de la estructura familiar y comunitaria y, por otro, les prepara para la vida adulta. En este sentido, el trabajo constituye en las comunidades indígenas, de acuerdo con Del Popolo et al (2009:38-39), un “mecanismo ancestral de socialización [en el cual] los jóvenes tienen que trabajar desde una edad muy corta, ayudando a sus padres en los quehaceres del hogar, los cultivos, el cuidado de los animales, la pesca u otro tipo de actividades que dan sustento a la familia”.

Por lo general, la sociedad mestiza y urbana crítica a las sociedades indígenas porque en ellas, las niñas y niños participan de las actividades económicas desde temprana edad. Sin embargo, los mercados de trabajo aprovechan las capacidades y habilidades adquiridas en este tipo de socialización.

Por ejemplo, en las industrias agrícolas de México y Estados Unidos, como lo muestran Ulises Revilla y Celso Ortiz (2013: 76) los conocimientos y formas de trabajo comunitario de los hombres indígenas campesinos son explotados en el jornalero agrícola. Los migrantes indígenas se incorporan en los puestos de la cadena productiva dentro de empresas agrícolas como mano de obra barata, realizando “las tareas de plantado, desyerbe, instalación de estacas y estacones y fumigación”, siendo las menos remuneradas y las de más riesgo. A esta situación se suma que, de manera velada o directamente, se les incorpora a los migrantes indígenas aun siendo niños. Cabe señalar que, según los datos de la Encuesta de Jornaleros Agrícolas 2009 (citada en SÁNCHEZ, 2015:79) entre la población indígena dedicada a estas labores el “60% son niños, niñas y adolescentes que trabajan en las zonas agrícolas; 10% tiene un oficio y 30% se dedica al servicio doméstico”.

Así mismo, en la ciudad, las

habilidades que los varones adquieren en la vida en el campo, entre ellas, que implica fortaleza física y extenuantes horas de trabajo, les abre las puertas de la industria de la construcción, la jardinería y múltiples servicios de mantenimiento; aprendizajes que, en parte, fueron adquiriendo en lo que denominamos como trabajo comunitario, los cuales se han convertido en un capital económico en su constante migración a centros urbanos en la búsqueda de ingresos para cumplir con su compromiso fundamental como proveedores. Nos explica Patricia Arias (2009), que estas capacidades y habilidades, son por ahora, lo que les permite a los varones incorporarse al mercado asalariado en el campo y en la ciudad, pues prácticamente son la única herencia que reciben en su proceso de socialización como varones en el medio rural, ante la falta de tierras que heredar, así como de la anulación de los créditos y apoyos gubernamentales para el mantenimiento de las actividades agrícolas que decayeron a finales del siglo pasado y que fueron en otros momentos históricos, el eje central de la construcción de masculinidad en los medios rurales.

Por su parte, las mujeres con hijos en edad de dependencia, se mantiene dentro de los mercados locales en sus comunidades, aceptando empleos de muy baja remuneración, pero que les permite

combinar las actividades reproductivas y productivas (ARIAS, 2009).

La socialización de las mujeres rurales, incluidas las indígenas, se desarrolla básicamente en el ámbito doméstico, y su fin es convertirlas en buenas esposas, cuidadoras y expertas en los trabajos domésticos; estas actividades son precisamente las labores que pueden ocupar las jóvenes solteras y mujeres adultas en el mercado de trabajo urbano, en el momento en que ha sido necesario que también migren del campo a la ciudad.

Ha de señalarse que hay innumerables casos en los que en estos trabajos se incorporan menores de edad, incluso niñas para llevar lo que se denomina trabajo doméstico en hogares de terceros (THAIS, 2005). Señalar también que, en el jornalerismo agrícola se adjudica a las mujeres estas mismas labores de reproducción, ya sea como una actividad remunerada o para el cuidado propio, ya que los varones se incorporan a estas actividades en compañía de sus cónyuges y sus hijas/os, para que las primeras se encarguen de los trabajos domésticos para los otros trabajadores agrícolas y los de su familia, mientras los segundos contribuyen como mano de obra como jornaleros, lo cual se organiza para incrementar entre todos los bajos ingresos que se obtienen en estas actividades para la sobrevivencia de la

familia. Al respecto, la Unicef señala:

“En México, los jornaleros agrícolas son trabajadores temporales del campo que se encargan de la siembra, la cosecha, la recolección y la preparación de productos del campo. Debido al desigual desarrollo del país, muchos trabajadores de las zonas rurales emigran a los lugares donde hay trabajo y, en muchos casos, lo hacen acompañados de sus familias. Los flujos migratorios por el trabajo agrícola son variables y afectan a todo el país.

Los hijos e hijas de los jornaleros agrícolas son un grupo especialmente vulnerable. Un 44% de los hogares de jornaleros agrícolas contaban con al menos un niño o niña trabajador, y sus ingresos se acercaban al 41% de los del total familiar.

Además, los datos arrojan que un 44.9% de las familias jornaleras en las que está presente el trabajo infantil son indígenas, de manera que la migración supone para ellos un cambio radical en sus costumbres, cultura e idioma ([www.unicef.org/mexico/spanish/17044\\_17516.htm](http://www.unicef.org/mexico/spanish/17044_17516.htm)).

En años recientes en los medios rurales, las clases menos desfavorecidas o en casos de familias y comunidades que reciben remesas de migrantes internos e internacionales, ha sido posible que jóvenes, hombres y mujeres, accedan a la educación tanto en las entidades y regiones del país donde se ha introducido infraestructura educativa, o en su caso han migrado a las principales ciudades del país teniendo como objetivo el estudiar para

completar la educación básica, media superior, superior y posgrados. No obstante, estos jóvenes con más estudios no tienen garantizada su incorporación laboral como profesionistas dentro y fuera de sus comunidades como lo mostraré más adelante.

Por lo hasta ahora dicho podemos ubicar dos tipos de trabajo presentes en las comunidades indígenas rurales, el primero es el trabajo comunitario, el cual hoy en día presenta quiebres importantes por las transformaciones socioeconómicas que se han dado en el ámbito global, nacional y comunitario; cediendo su lugar, cada vez más, a una segunda forma de trabajo, el trabajo asalariado (PACHECO, 2010).

Hasta ahora, el trabajo comunitario se ha considerado por excelencia, la forma de trabajo indígena, debido a la asociación que se hace entre lo étnico y lo rural. Tal visión proviene de la política de campesinización y agriculturización de la economía rural durante las décadas de 1920-1960, en la que “las comunidades indígenas fueron integradas dentro de formas de trabajo comunales que requerían de la mano de obra de todos los integrantes de la familia, quienes, sin embargo, tenían una distribución asimétrica y desigual de las labores” (ARIAS, 2009: 72).

El resultado de este proceso es la conformación de la comunidad –como una

forma de familias ampliadas y emparentadas a través del matrimonio y el parentesco ritual-, estructuradas a través de la dotación de parcelas ejidales y de la actividad agrícola, en la que

“se consolidó [...] una economía campesina basada en la producción doméstica plenamente integrada al mercado nacional a través de la venta de productos agrícolas, pecuarios y artesanales” (ARIZPE, 1980: 15 en Arias, 2009: 74).

La campesinización favoreció “el arraigo de la gente en sus comunidades” a partir de la agriculturización, es decir, “de la intensificación de las prácticas agrícolas” (ARIAS, 2009:74). En este contexto el trabajo comunitario otorgó a los integrantes de la comunidad: identidad, lazos comunitarios, sentido de la vida humana a través de construcciones simbólicas de grupo, distribución de recursos, responsabilidades, deberes, obligaciones y derechos, así como formas particulares de distribución de conocimiento basadas en una organización de género y de edad rígidas. A partir de estos elementos,

“las nuevas generaciones se integraban socialmente, aunque de manera diferenciada, de acuerdo con el sexo, comenzando por colaborar en el trabajo colectivo en el interior de la familia de origen, en la que iniciaban su socialización para participar después



como adultos en la comunidad” (PACHECO, 2010:144).

Pese a que esta forma de vida campesina es la más extendida y ha tenido consecuencias ideológicas a largo plazo, lo cierto es que la necesidad de ingresos monetarios ha estado presente en la economía campesina, aún en su etapa campesinista y agriculturizada.

Ante la crisis del campo, a partir de la década de 1960 y, de manera generalizada, hacia la década de 1980, la necesidad de conseguir dinero en efectivo se ha incrementado, ya no sólo como un complemento, ahora se necesita para cubrir los crecientes gastos de alimentación, vivienda, salud y educación de los hijos, los cuales han recaído principalmente sobre las mujeres y los jóvenes, debido a “la disposición negativa de los hombres adultos a asumir estos gastos sin los recursos que provengan de la actividad agrícola, eje rector de su identidad de género masculina en los ámbitos rurales” (ARIAS, 2009:82). Esto último se refleja en los datos proporcionados por Mercedes Pedrero (2002:143), en su análisis basado en la Encuesta Nacional de Empleo en Zonas Indígenas (ENEZI), 1997.

Pedrero señala que, en las zonas indígenas dos terceras partes de la población ocupada total se dedican a las

actividades agropecuarias: tres de cada cuatro hombres trabajan en las labores del campo; entre las mujeres la proporción es menor, pero casi llega a ser la mitad (47.4 por ciento). En números absolutos estamos hablando de 991 430 trabajadores cuya actividad principal en la semana de referencia en el segundo trimestre de 1997 era la agropecuaria, de los cuales 774 891 eran hombres y 216 539 mujeres.

Las dos formas de trabajo – comunitario y asalariado- han coexistido a través del tiempo, pero el valor, la importancia y la relación entre ambos tipos se han modificado de acuerdo al contexto político-económico, al igual que su distribución entre los sexos, las edades (ARIAS, 2009) y debemos mencionar el grupo étnico y la clase social. De tal suerte que, las mujeres con hijos/as en edades de dependencia, los hombres adultos propietarios de tierras y los adultos mayores intentan reproducir el trabajo comunitario en los ámbitos rurales, mientras las mujeres y hombres jóvenes, así como hombres adultos sin tierra o acceso a créditos van conformando flujos migratorios para incorporarse en los mercados de trabajo asalariado locales, regionales, internacionales y urbanos, donde ser hombre o mujer, mestizo o indígena, niño, joven, adulto o viejo, pobre o con recursos, de una etnia o de otra, es más, de una

comunidad o de otra; son condiciones sociales que juegan un papel muy importante en la incorporación a los mercados laborales rurales, urbanos, de migración interna y más allá de las fronteras; estos flujos, no obstante, se ondean de acuerdo a los acontecimientos históricos, las políticas económicas y políticas, nacionales y globales.

Lo cierto es que, en el contexto referido, ante la necesidad de dinero en efectivo, la migración se convirtió en el cambio de siglo y milenio en parte de las “labores del grupo doméstico a lo largo de su ciclo” (ARIZPE, 1980: 20 en ARIAS, 2009: 83) en el que sus integrantes según su posición de género y edad participan en el fenómeno migratorio: quién se queda, quién se va, quién es un eslabón en la red migratoria, quién abre nuevos flujos, son decisiones que van dando un cariz a las formas de migrar entre los pueblos indígenas.

En este nuevo contexto, la fuerza de trabajo de las y los jóvenes ha dejado de estar integrada únicamente a los procesos de socialización de las nuevas generaciones en la vida familiar y comunitaria y considerada como una apoyo a la economía de sus grupos domésticos, ya sea en el trabajo comunitario o en el asalariado, para ser ahora este último, la pieza clave para financiar las actividades agrícolas y hacer

frente a las nuevas necesidades que se fueron adquiriendo a partir de la introducción de servicios en el ámbito rural: electricidad, riego, transporte, educación y salud.

El trabajo asalariado ha servido para cubrir nuevas necesidades de consumo, impulsadas en el ir y venir de las y los migrantes, con las cuales se simboliza su incorporación a la vida del mercado capitalista.

Actualmente, el mercado laboral asalariado está en lugares cada vez más distantes al desquebrajarse las economías locales campesinas, convirtiéndose la migración en parte de los proyectos de vida de la mayoría de los jóvenes como la vía para su sobrevivencia y reproducción.

Frente a los cambios reportados en las sociedades rurales como “resultado de la acumulación de transiciones no sólo económicas, sino también demográficas, familiares y culturales que no fueron entendidas ni resueltas por el Estado ni por el mercado” (ARIAS, 2009: 261), los jóvenes indígenas y no indígenas rurales no encuentran el espacio, ni los medios para reproducir sus culturas, encontrando una salida en la incorporación al mercado de trabajo asalariado. Esta incorporación ha sido distinta para mujeres y varones.

Si bien el indicador para convertirse

en un hombre adulto para los varones indígenas rurales había sido la incorporación total al trabajo y formar una familia de destino, y para las mujeres consistía en la capacidad de procrear; la degradación del trabajo comunitario y la consolidación del trabajo asalariado en la economía indígena, ha hecho de la migración un nuevo espacio de conformación de identidad para las y los jóvenes indígenas, tanto en su condición juvenil como étnica, ya que los ingresos monetarios les está dando la posibilidad de subsistencia, que por ahora es difícil encontrar en sus comunidades, y fuera de ellas les permite experimentar nuevas vivencias (LÓPEZ Y GARCÍA, 2016), aunque no siempre en beneficio de sus comunidades y de sí mismos, en el sentido en que su incorporación al trabajo asalariado, su participación en la economía mercantil

“no ha legitimado su participación dentro de la sociedad mestiza, ya que ésta, al estar fundada en valores mestizofílicos, desvalora la presencia de los jóvenes indígenas, a los cuales discrimina, margina y aísla de las oportunidades de educación y trabajo y los devuelve a la montaña cuando los considera excedentes” (PACHECO, 2010:152).

Para cerrar este apartado, me queda mencionar que, en las comunidades indígenas –rurales y urbanas- existen

diferentes formas de trabajo que implican esfuerzos individuales y colectivos que permiten la sobrevivencia social y cultural de las familias, comunidades y pueblos, en los que las personas que son consideradas como jóvenes tienen una participación fundamental, pero en la que su condición de edad muestra particularidades expresadas en una heterogeneidad en razón del género y la clase social como intentaremos mostrar en el último apartado.

### **Los derechos laborales de las y los jóvenes indígenas**

Junto a los derechos a la alimentación, salud, educación, protección social, vivienda y a un entorno saludable y limpio, el derecho humano al trabajo es uno de los Derechos Sociales, Económicos y Culturales.

El derecho al trabajo contiene a los derechos laborales, a saber: la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo digno, libremente escogido o aceptado, salario igual por trabajo igual, condiciones dignas de trabajo, seguridad social, limitación razonable de horas de trabajo, descanso, días festivos y vacaciones periódicas pagadas, derecho a la asociación, libertad sindical y a huelga.

Para el caso de las personas indígenas

estos derechos laborales son los mismos, pero se añaden algunas especificidades que básicamente se enuncian en tres cartas internacionales de derechos:

- i. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
- ii. Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas
- iii. Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo

En estas cartas se reconocen para las personas indígenas los mismos derechos establecidos en los derechos laborales en las escalas internacional y nacional, pero se hace hincapié a no ser sometidas a condiciones discriminatorias de trabajo y a reconocer lo que denominé más atrás como “trabajo comunitario”, en la tónica de que éste reúne características a partir de las cuales se ha conformado parte de la identidad y cultura de los pueblos indígenas.

El artículo 20 de la Declaración estipula que las personas indígenas tienen derecho, “a disfrutar de forma segura de sus propios medios de subsistencia y desarrollo, y a dedicarse libremente a todas sus actividades económicas tradicionales y de otro tipo”, y cuando estos medios de subsistencia y desarrollo les han sido desposeídos, tienen derecho “a una reparación justa y equitativa” (Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas,

2007, artículo 20).

En el reconocimiento de la desventaja que históricamente tienen las personas indígenas, ellas tienen el derecho a “la capacitación y el readiestramiento profesionales” para mejorar sus condiciones económicas y sociales, donde los Estados tienen la obligación de adoptar “medidas eficaces” y “especiales” para el mejoramiento de dichas condiciones (Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas, 2007, artículo 21).

Sin duda el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la OIT (1979) es el instrumento internacional de mayor impacto en la transformación de la posición política de los pueblos indígenas en el mundo y en México. Este Convenio reconoce los derechos colectivos de los pueblos, sin detrimento de los derechos humanos de sus integrantes. Al igual que el Protocolo y de la Declaración, este instrumento puntualiza sobre la no discriminación de los trabajadores que pertenecen a los pueblos, aún en su calidad de migrantes, quienes deben poder ejercer los derechos laborales enunciados antes.

El Convenio 169 ofrece un papel activo a los pueblos, al reconocer el derecho que éstos tienen de “participar en la formulación, aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo nacional y

regional susceptibles de afectarles directamente” (Convenio 169, 1979, artículo 7). Otro punto importante a relevar es que se pide que los Estados adopten medidas para dar a conocer sus derechos con pertinencia cultural a quienes pertenecen a los pueblos.

En el caso de la legislación nacional, a partir de la reforma constitucional del 10 de junio de 2011 se integra lo estipulado en las cartas de derechos antes mencionados para garantizar los derechos laborales de los pueblos indígenas en los artículos: 1º, 2º, 5º y 123. En la Ley Federal del Trabajo, la reforma del 30 de noviembre de 2012 alude a las condiciones de los trabajadores indígenas en los artículos: 2º, 3º, 28B, 56, 133, 333, 336 y 998 (COMISIÓN NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS, 2015).

Frente a este conjunto de derechos, las personas indígenas se enfrentan a una realidad de discriminación sistemática, condiciones desfavorables y limitadas oportunidades para su desarrollo tanto de manera individual como colectiva (HORBATH, 2008), pero ¿qué significa para las y los jóvenes indígenas atravesar por estas situaciones? ¿cómo les afecta su posición como jóvenes y como indígenas en su incorporación al trabajo –comunitario y asalariado–? ¿existen estrategias de las propias comunidades y de las juventudes indígenas para lograr un acceso al trabajo de

una forma acorde con los derechos labores enunciados más arriba?

Cada uno de estos cuestionamientos implicaría llevar a cabo una investigación sobre cómo opera en el caso de las y los jóvenes la discriminación, las condiciones desfavorables y las limitadas oportunidades en su incorporación al trabajo porque en razón de su edad –cronológica y social–, se les sitúa en una posición de subordinación en los diferentes sistemas sociales.

La edad es un componente de gran importancia en el análisis de la relación de los jóvenes y el trabajo. Como mencionamos en el primer apartado, en las comunidades indígenas, lo que hemos llamado trabajo comunitario ha sido un espacio de socialización de sus integrantes desde edades tempranas, lo que ha llevado a plantear una crítica desde fuera, al considerar que existe la posibilidad del trabajo infantil en la organización económica indígena. Frente a esta situación debemos considerar la enorme diferencia que hay entre integrar a las niñas, niños y menores de edad en las actividades de reproducción y producción social, y lo que consideramos como trabajo infantil, definido grosso modo como las actividades que realizan personas entre 5 y 17 años no permitidas por la ley, o que ponen en riesgo la salud o bien afectan el desarrollo físico y/o mental, o actividades de producción de bienes y servicios para el consumo de los miembros



del hogar que afectan la salud o integridad física de quienes las realizan o se llevan a cabo en condiciones peligrosas o en horarios prolongados (INEGI, 2017).

Sin proporcionar datos precisos sobre la diferencia étnica, según los resultados del Módulo de Trabajo Infantil 2017 (MTI 2017) levantado en el cuarto trimestre en el anexo de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), a nivel nacional “la población infantil de 5 a 17 años ascendió a 29.3 millones de personas, de las cuales 3.2 millones realizaron trabajo infantil, cifra equivalente al 11% de la población de 5 a 17 años, de los cuales eran niños el 13.6% y niñas, el 8.4%. La tasa de trabajo infantil en las áreas más urbanizadas (localidades de 100 mil y más habitantes), fue del 7.6%, mientras que en las menos urbanizadas (localidades menores de 100 mil habitantes) ascendió a 13.6%.

Aún tenemos la tarea de actualizar los datos para el caso de población indígena, pero de acuerdo a la información proporcionada por Mercedes Pedrero (2002: 130), en 1997, el 16 % de los niños varones entre 6 y 11 años realizaban actividades económicas, mientras que la mitad de niños de 12 y 14 años trabajaban. Con respecto a las niñas, el 9.6 entre 6 y 11 años se dedicaba a alguna actividad económica, es decir de cada 10 niñas, una ya estaba contribuyendo a la economía familiar. De las niñas entre los 12 y los 14 años su proporción era de 21.6, es decir

1 de cada 5 desempeñaba alguna actividad económica.

Con respecto a estas cifras y a lo que veníamos discutiendo sobre la diferencia que debemos considerar entre la socialización de niñas, niños y adolescentes indígenas a través del trabajo y lo que hemos definido como trabajo infantil, parece adecuado citar a la misma Mercedes Pedrero (2002:132), quien observa lo siguiente:

“La incorporación temprana al trabajo implica tanto aspectos positivos como negativos, todo depende de la forma e intensidad con que se desarrolle. Es casi imposible que una persona que no haya nacido en el campo se dedique a actividades agropecuarias; los conocimientos y valores adquiridos en el seno de la unidad productiva son difíciles de obtener en la escuela. Por el contrario, la transición hacia otros sectores es más fácil. En este sentido, el trabajo infantil en el campo es el semillero, para que sigan existiendo trabajadores agropecuarios; es decir, el trabajo infantil sólo se justifica como una estrategia de formación y capacitación. Sin embargo, cuando las tareas implican largas jornadas de trabajo a costa de su asistencia escolar y un fuerte desgaste, no sólo es un problema de justicia social para el menor, significa que su vida la inicia con desventajas que difícilmente podrá superar, justo en un mundo que cada día demanda mayor capacidad de adaptación y aprendizaje ante la diversificación de las actividades económicas y los cambios tecnológicos”.

Con la finalidad de proteger los derechos laborales de niñas, niños y adolescentes indígenas, los mismos instrumentos mencionados más atrás hacen alusión a protegerles del trabajo infantil, donde en la Declaración en el punto 2, dice:

“Los Estados, en consulta y cooperación con los pueblos indígenas, deberán tomar medidas específicas para proteger a los niños indígenas contra la explotación económica y contra todo trabajo que pueda resultar peligroso o interferir en la educación de los niños, o que pueda ser perjudicial para la salud o el desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social de los niños, teniendo en cuenta su especial vulnerabilidad y la importancia de la educación para empoderarlos” (Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas, 2007).

Por su parte en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, el artículo 23 dispone que:

“La artesanía, las industrias rurales y comunitarias y las actividades tradicionales y relacionadas con la economía de subsistencia de los pueblos [indígenas] [...] deberán reconocerse como factores importantes del mantenimiento de su cultura y de su autosuficiencia y desarrollo económicos. Con la participación de esos pueblos, y siempre que haya lugar, los gobiernos deberán velar por que se fortalezcan y fomenten dichas actividades” (Convenio 169, OIT).

En este sentido se vuelve crucial, comprender que las sociedades indígenas si bien tienen la obligación de proteger los derechos laborales de niñas, niños, adolescentes en tanto menores de edad dentro de sus formas de organización y reproducción social, tienen también el derecho de fortalecer las formas y los espacios que permitan integrarles como parte de las familias y comunidades, y como beneficiarios del trabajo colectivo y comunitario. No obstante, el Estado y la sociedad mayor tienen la obligación de crear las condiciones para que todo esto sea posible, protegiendo a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes de excesos que lleven a la violación de derechos en sus propios grupos culturales y sociales, paralelamente que debe mantener una vigilancia acuciosa hacia la sociedad no indígena, en la cual sus integrantes desde prejuicios racistas, sexistas y adultocéntricos pueden llegar a ser los explotadores más crueles del trabajo de las personas más jóvenes indígenas.

### **Formas en la que se insertan las y los jóvenes indígenas en los mercados laborales que les ofrece la ciudad**

Como lo apunté al inicio del presente artículo, las mujeres de diferentes edades y

especialmente los jóvenes –mujeres y varones- son los grupos protagonistas de la migración indígena actual a las ciudades, pues éstas les ofrecen un mercado laboral al que pueden incorporarse, aunque la mayoría de los casos con una muy baja remuneración y sin condiciones laborales apropiadas, inicialmente por ser considerados como indígenas.

La inserción de las personas indígenas en los mercados laborales urbanos cobra diferentes matices a partir de las concatenaciones que el marcador étnico tiene con el resto de ordenadores y jerarquías sociales, conformando el complejo de la identidad para cada individuo y con respecto a los diferentes grupos y espacios de interacción de los que forman parte, es decir, de su posición en el entramado de relaciones de poder, todo lo cual configura a su vez, historias de vida, de migración y trayectorias laborales específicas que tienden a difuminarse en el análisis más general de lo que se considera como experiencia indígena en/de la ciudad.

En este apartado me propongo mostrar los matices que se presentan en la experiencia laboral de las y los jóvenes en la ciudad, en la que si bien, la condición étnica indígena es un marcador, se presentan diferencias que hay que considerar en el análisis, sobre todo, en el impulso de políticas públicas que atiendan

las necesidades laborales de los jóvenes indígenas en su inserción al mercado laboral urbano de acuerdo a la etnia, comunidad y tipo de familia de procedencia, pues cada una dota de recursos sociales, económicos, culturales y habilidades laborales a sus integrantes jóvenes. Influye también la historia migratoria propia, la familiar y comunitaria, el tipo y características de la ciudad a la que se llega y, por supuesto, la posición en la organización de género y clase tanto en el lugar de salida como en el que deberá o podrá ubicarse en el lugar de llegada.

Particularmente, la incorporación de las y los jóvenes en los mercados laborales urbanos responde, por un lado, a las condiciones pauperizadas en los ámbitos rurales donde las familias y las comunidades ya no tienen los medios y los recursos para ofrecer un presente y porvenir a las nuevas generaciones. Por otra parte, algunas familias y comunidades han podido brindar oportunidades a sus jóvenes para que vayan a la ciudad a estudiar y, con ello, puedan escalar en la jerarquía social y tener mejores condiciones de vida, en algunos casos considerando que la formación escolar de estos jóvenes sea de utilidad para impulsar el desarrollo de sus comunidades de origen. Tal es el caso de la comunidad de Tlahuitoltepec Mixe, localizada en la sierra norte del estado Oaxaca, México. Como lo

explica Telmo Jiménez, un joven antropólogo oriundo de esta localidad

“Esta comunidad se ha caracterizado en la región por la lucha histórica en la defensa de su lengua, territorio, formas de organización, así como la generación de propuestas educativas que desde los años setenta se ha reflejado en proyectos desde el nivel básico hasta el nivel superior, retomando elementos culturales y lingüísticos de la comunidad, lo que ha llevado a una resignificación étnica, y apropiación etnopolítica de la escuela. Este proceso ha sido un trabajo de varias décadas, y ha dado como resultado profesionistas en diferentes áreas, que ahora inciden en la vida comunal, en la cual las tensiones se hacen evidentes por las múltiples maneras de concebir el ejercicio de la pertenencia étnica” (Jiménez, 2018: 52).

Consecuente con el objetivo de este trabajo es momento de reflexionar sobre cómo las situaciones descritas interpelan a las y los jóvenes indígenas en el ejercicio o la violación sistemática de derechos laborales, aludiendo a tres derechos que están en tensión permanente en las experiencias de trabajo de estos jóvenes en el contexto de migración a las ciudades: a) el derecho a no tener que migrar/migrar por decisión propia y con condiciones de bienestar; b) no ser discriminados/as; y, c) contar con oportunidades; los cuales analizaremos brevemente a continuación.

El desplazamiento es una experiencia

que forma parte de la historia de los pueblos indígenas, su intensificación en ciertos momentos está asociada con el despojo de sus formas de vida material y simbólica, encontrando actualmente, una situación preocupante en el sentido de que en los territorios en los que finalmente quedaron asentadas las comunidades de los distintos pueblos en el transcurso de la primera mitad del siglo XX, han ido moviéndose y dispersándose como resultado del despojo de tierras, recursos y formas de vida.

Ante estas situaciones enunciadas, las comunidades han conformado diferentes estrategias para su supervivencia y reproducción; la migración de sus integrantes entre las más importantes.

Actualmente, la migración como estrategia de sobrevivencia y reproducción para las comunidades indígenas, estaría vinculada con una serie de obstáculos que, para ciertos grupos familiares, comunitarios y étnicos, les impide el poder ejercer el derecho a no tener que migrar, conformándose así la migración como un desplazamiento si no forzado, sí se ha vuelto necesario y casi la única vía para poder sobrevivir.

Ahora bien, una gran parte de las y los jóvenes que migran, aún lo hacen a través de redes familiares y de paisanazgo, pero también muchos participan en la migración motivados por la aventura de explorar y

tener las experiencias que migrantes de retorno cuentan con gran vivacidad.

Otros jóvenes migran a partir de personas y grupos de “enganche”, que llegan a las comunidades con promesas de condiciones extraordinarias de trabajo, las cuales nunca se cumplen, quedando muchas personas atrapadas en situaciones de explotación y trata laboral y sexual. Por lo que estamos hablando, no solo de un desplazamiento forzado, igualmente de incertidumbre y de peligro, donde la decisión propia y con condiciones de bienestar en el proceso migratorio difícilmente se cumplen.

Como lo es para otros migrantes, para los indígenas se han implementado muchas formas de migrar. De acuerdo con el momento y las condiciones históricas, han aparecido algunas tendencias en la forma de migrar, algunas veces combinándoles: temporal, en relevos, permanente o en diáspora; y en cada una de estas formas han participado los integrantes de familias y comunidades de acuerdo a criterios de edad, género y clase. Al respecto, Granados y Quezada (2018: 331) nos dicen que “el patrón migratorio predominante sigue siendo rural-urbano, y el perfil de los migrantes consiste en su mayoría en varones situados en las edades más productivas”. Los mismos autores enfatizan esta idea al mencionar en su trabajo que “La migración indígena en el año 2015 está

constituida principalmente por hombres, más que por mujeres, y el índice de masculinidad de la población indígena migrante es de 112 hombres por cada 100 mujeres” (p. 338), hemos de mencionar que la mayoría siendo jóvenes, entre los 15 y 24 años de edad.

En este sentido, las y los jóvenes como protagonistas de la migración a las ciudades, y en algunos momentos en la migración internacional obedece, por lo menos a las siguientes circunstancias.

- La densidad demográfica de los jóvenes en los contextos indígenas rurales, lo que les ha permitido conformarse como un grupo específico que demanda derechos y exige servicios, que ni las familias, comunidades e instituciones logran atender en el marco de los ámbitos rurales pauperizados.
- En los ámbitos rurales se han desarrollado en las últimas décadas, regiones agroindustriales, zonas turísticas y comerciales, que requieren de mano de obra, preferentemente con disposición a obtener baja remuneración y laborar bajo precarias condiciones.
- En las ciudades de distinto tipo, según su densidad demográfica y



su lugar en la organización regional, nacional y global de la economía, igualmente se requiere de mano de obra para construir la infraestructura urbana que cada ciudad requiere de acuerdo a la especialización de actividades que se desarrollan en ellas, las cuales en general, ofrecen algunas oportunidades de empleo para una minoría altamente calificada y para la mayoría, un mercado laboral precarizado y segregado por sexo, edad, etnia y clase.

Cuando las y los migrantes no logran insertarse en los mercados laborales urbanos, el trabajo informal urbano se convierte en la vía para subsanar las necesidades de empleo de esta población: trabajo doméstico remunerado, comercio ambulante y servicios se convierten en nichos de trabajo para obtener ingresos monetarios.

En este contexto, la migración es un fenómeno controvertido en la vida de las y los jóvenes indígenas, pues si bien ocurre como un evento con consecuencias económicas, especialmente para quienes se mueven en búsqueda de oportunidades de trabajo cuando ya no hay opciones en el lugar de origen, también se trata de la vía que les permitirá en menor o mayor medida, “alcanzar la autoafirmación, la autonomía,

la independencia económica y la participación en la toma de decisiones” en la familia y la comunidad (LÓPEZ, 2017:191). Esta situación se da en medio de imaginarios de éxito, aventura, incertidumbre y miedo, pero la búsqueda de mejores condiciones para sí y las más de las veces para su familia, les alentará a continuar con la travesía que les impone el contexto, sus propios anhelos y las huellas que van dejando quienes han migrado antes, orillándoles este conjunto de circunstancias a tener una única salida, migrar.

Lo que encuentran en los lugares de llegada, en específico en la ciudad, no es nada alentador, pues entre otras cosas se topan con la discriminación; ésta se presenta desde su llegada a la ciudad, donde desde ese momento, las personas indígenas notan la diferencia que les caracteriza como “otro”, esa otredad estará presente y les causará tensión y conflicto en relación con su grupo, pero especialmente con el entorno urbano, en el cual se enfrentarán en diferentes momentos a la exclusión y los malos tratos que por su condición étnica y migrante vivirán sistemáticamente en los lugares donde habitan, trabajan, se desplazan y se divierten en la ciudad.

¿Cómo experimentan en su experiencia migratoria, la discriminación las y los jóvenes indígenas en los mercados laborales urbanos? Antes de tratar de dar

respuesta a esta pregunta es necesario apuntar una definición sobre lo que estamos entendiendo por discriminación, para lo cual hemos de afirmar que se trata de un fenómeno que está en la base de la violación de los derechos laborales de las personas indígenas, y entre ellas los de las y los jóvenes.

Hablamos de discriminación cuando se presenta una práctica, acción, conducta o acto que impide que una persona acceda a las oportunidades o ejerza algún derecho. La discriminación puede venir de la ley, de una autoridad o persona funcionaria de instituciones públicas o privadas y de las propias personas de a pie. Cada acto discriminatorio sintetiza las diferentes condiciones sociales por las que una persona puede ser tratada como si no tuviera una condición humana, por tanto, considerada como inferior en un sentido filosófico, político y social (CONSEJO NACIONAL PARA PREVENIR LA DISCRIMINACIÓN, [www.conapred.org.mx](http://www.conapred.org.mx)).

La discriminación lesiona o inhabilita a quien es discriminado/a ya sea directamente, negándosele una oportunidad o derecho, aludiendo a una supuesta inferioridad con base en sus atributos y características o, indirectamente, al operar normas, reglas o prácticas que pueden ser consideradas neutras, pero que en realidad

difunden un deber ser, creándose con ello estereotipos que marcan la norma frente a la diferencia y la diversidad de las personas, quienes por una serie de valores y prejuicios se considera que no encajan en un determinado estándar.

Cuando pretendemos analizar la discriminación en el ámbito económico se alude especialmente a la discriminación indirecta, pero es necesario tener en cuenta distintos elementos tanto estructurales como subjetivos, los cuales se interpelan mutuamente (MERCADO, et al, 2003). De tal suerte que, debemos considerar:

- Los entornos socioeconómicos que hacen posible el acceso a la educación, instrucción y capacitación
- Valores familiares y de las comunidades que definen quiénes, hasta dónde y cómo sus integrantes acceden a la educación, instrucción y capacitación, por tanto, a determinadas actividades o labores.
- Calidad educacional en las escuelas y universidades.
- Posibilidad de selección del campo de especialización laboral.
- Expectativas de participación en el mercado laboral.

Desde los mercados de trabajo, la

discriminación económica implica:

- Prejuicios de género, edad, etnia, clase, etc. de quienes contratan en los mercados laborales
- Segregación laboral con base en diferencias de género, edad, etnia, clase, etc.
- Brechas salariales basadas en la valorización y desvalorización de las actividades que realizan las personas jerarquizadas en la organización de género, edad, etnia y clase

Según datos del Banco Mundial, entrado el nuevo milenio las condiciones de vida de la población indígena en la región latinoamericana mejoró con respecto al siglo que terminó, “pero la brecha que los separa de otros latinoamericanos se ha estancado o se ha ampliado. En efecto, la pobreza afecta al 43% de los hogares indígenas de la región—más del doble de la proporción de no indígenas—y el 24% de todos los hogares indígenas vive en condiciones de pobreza extrema, es decir 2,7 veces más frecuentemente que la proporción de hogares no indígenas”. (BANCO MUNDIAL, 2015: 9). Esta situación trae consigo mayor grado de analfabetismo, menor nivel de instrucción, acceso a escuelas de más baja calidad, concentración de mano de obra poco

calificada y en sectores menos remunerados, entre otras. Por otro lado, continúan muy arraigados los prejuicios sobre “lo indígena”, lo cual continúa concibiéndose como símbolo de atraso, desvalorizándose las actividades en las que históricamente se ha especializado esta población, limitándoles a estar en ciertas áreas y realizar labores que se han asociado a su posición en la jerarquía social, algunas de ellas arrastradas desde la organización colonial.

Veamos cómo se manifiestan la experiencia de discriminación de acuerdo al género, la edad y la clase.

En el caso de las mujeres indígenas, por el lugar asignado al trabajo doméstico y de cuidados en relación con la idea de servilismo que se arrastra de la historia colonial (OLIVERA, 1979), las posibilidades de ocupación están limitadas a las áreas de servicio, principalmente en el empleo doméstico remunerado en sus dos modalidades, de planta y por horas, en el que la mayoría de las mujeres indígenas de todas las edades, grupos étnicos, e incluso estratos sociales se emplean por el hecho de ser mujeres y de provenir de medios rurales e indígenas en este nicho laboral (DURÍN, 2009).

De acuerdo con lo anterior, el propio campo laboral del trabajo doméstico remunerado es dinamizado por las

características particulares de quienes se insertan en él, por ejemplo, en el llamado servicio de planta, son las jóvenes que migran solas, la mayoría solteras y sin hijas/os, el grupo que predomina en esta modalidad porque al ser recién llegadas e incorporarse por primera vez al trabajo asalariado, la remuneración que reciben, incluye un pago en especie, hospedaje y alimentación, lo cual les permite ahorrar para enviar remesas a sus familias o para comprar productos de consumo urbanos que les hace sentirse parte de la ciudad y construir una experiencia juvenil (LÓPEZ, 2017). De tal suerte que, las jóvenes en el servicio de planta predominan porque en su identidad se sintetizan condiciones sociales dadas por la etnicidad, género, edad y situación migratoria, que en conjunto les coloca en un lugar de fuerte discriminación y vulnerabilidad, restringiéndoles sus posibilidades laborales, orillándoles a emplearse en un nicho de trabajo considerado de nulo o poco prestigio y estigmatizado. En situaciones similares las jóvenes se insertan en el comercio, especialmente ambulante, en menor medida en fábricas y, desafortunadamente, en el trabajo sexual (TORIZ, 2014).

Ante las situaciones descritas, la vida laboral de las jóvenes indígenas que migran a la ciudad está, en general, desprovista del cumplimiento de sus derechos laborales.

Sabemos que con respecto al trabajo doméstico remunerado se ha avanzado en el reconocimiento y valorización de este trabajo, y como tal de los derechos concomitantes a éste. No obstante, para ello se requiere, en el caso de las niñas, adolescentes y jóvenes indígenas que en las legislaciones se les tenga en cuenta como un grupo específico dentro de las trabajadoras del hogar para quienes la posición de edad tiene un lugar fundamental en su condición como empleadas en este nicho laboral.

El género tiene otra connotación para el caso de los varones, si bien es un marcador que les adjudica un lugar en la segmentación laboral, es la etnicidad en concatenación con la edad y la clase, como se sintetizan las desigualdades, específicamente para los jóvenes con menores recursos.

También es el área de servicios en la que los varones indígenas mayormente logran insertarse laboralmente en la ciudad. No obstante, las posibilidades de empleo están ligadas a una serie de oficios como albañiles, carpinteros, ebanistas, jardineros, macheteros, estibadores, tablajeros; en cuyo caso pueden empezar a participar como aprendices con los varones de las redes familiares y comunitarias, o empleándose directamente con contratistas y empleadores urbanos en la ciudad. Dependiendo de las mismas redes y de las

habilidades que cada individuo tenga y adquiera, hay posibilidad de ascender en el escalafón que ofrece cada uno de estos oficios, incluso, convertirse en contratistas, dueños de su propio negocio o taller. Aunque en razón de la etnicidad indígena y la clase, llegar al más alto nivel que ofrecen estos diferentes oficios, es prácticamente imposible para la mayoría ellos, especialmente para los jóvenes indígenas, quienes están subsumidos en razón de la etnia, la edad y la clase en las jerarquías que suponen tales oficios.

La participación de los jóvenes indígenas en estos oficios, tal como lo documenta Sánchez (2009) en su investigación con trabajadores de la construcción en la Ciudad de México, viven en mundo masculino, fuertemente estratificado por la edad, etnicidad y clase, esto último en términos de capitales y recursos disponibles. Tal estratificación se reproduce y mantiene las fronteras entre unos grupos y otros mediante la violencia cotidiana dentro de cada estrato y entre segmentos. Cabe mencionar que, entre los distintos gremios si acaso se tienen algunos derechos laborales, estos siempre son endeble, de acuerdo a sí se trabaja por cuenta propia, de manera informal o formal, en una pequeña, mediana o gran empresa.

En el pasado, los oficios mencionados trazaron la trayectoria laboral de los varones

a lo largo de su vida. Las circunstancias laborales actuales impiden la permanencia por largo tiempo en los empleos que estos oficios ofrecen, la mayoría son temporales, sin contratos de por medio ni prestaciones sociales básicas como la seguridad social, aunque estos oficios suelen tener riesgos a la salud e integridad física, por lo tanto, los trabajadores suelen ir de un empleo a otro, de acuerdo a las condiciones laborales que ofrecen, pero también en relación con las necesidades y la tolerancia de cada trabajador para hacer frente a la hostilidad laboral que suele vivirse en estos espacios.

Podemos decir hasta ahora, que los jóvenes varones indígenas al igual que su contraparte femenina comparten condiciones laborales precarias, ante esto no podemos afirmar de entrada que unas u otros tengas mejores condiciones para ejercer sus derechos laborales en su inserción a los mercados de trabajo urbanos, pero encontramos diferentes formas de concatenación de los ordenadores sociales que atraviesan su identidad para participar en un espacio laboral segmentado, que se traduce en ingresos diferenciados para unas y otros.

En el caso del trabajo doméstico remunerado los ingresos son menores frente a los varones que se dedican a los oficios señalados. Como se mencionó en el primer caso, los ingresos pueden ser



pagados en especie. Algunas niñas, adolescentes y jóvenes no reciben el pago por sus servicios directamente, pues se les hace llegar a sus padres o tutores, situaciones que yo misma reporté en mi investigación con jóvenes indígenas migrantes que se incorporan en este tipo de trabajos (LÓPEZ, 2017). Especialmente, los ingresos suelen ser bajos por la desvalorización que hay del trabajo doméstico asociado con las mujeres para quienes, si bien se les distribuye actividades según la edad, entre las más jóvenes, las adultas y las adultas mayores, tal como lo muestra Alejandra Toriz de la Rosa (2014), y según la etnia entre las migrantes rurales indígenas y mestizas frente a las habitantes pobres de la ciudad que también están asociadas con este tipo de trabajo. Lo cierto es, que la nula posibilidad de desarrollo, de obtener ingresos dignos y mejores condiciones de empleo son compartidas por todos los estratos que conforman este nicho laboral.

Los ingresos son más altos para los varones que se incorporan a los oficios mencionados, asociados a un perfil como varones, aquellos que están “hechos para el trabajo manual y rudo”, el cual se considera, no requiere capacitación especializada, pero sí, cumplir con una trayectoria en la que se empieza como aprendiz, se escala por

distintos niveles para finalmente llegar a ser “el maestro”; cada escalafón corresponde con un ingreso que va incrementando, pero también con la posibilidad de dejar de hacer el trabajo más pesado y agotador. Pero, la oportunidad de avanzar en la jerarquía en estos oficios estará fuertemente ligada con la edad, la etnia y la clase.

Ahora bien, en las últimas décadas para la población en general, particularmente en los medios rurales, las generaciones jóvenes han podido acceder a la educación formal en los diferentes niveles, aún en el medio superior, superior y posgrados.

“En 2015 sólo 72.6% de la población indígena y 67.5% de los HLI<sup>1</sup> de 12 a 14 años concluyeron el nivel de primaria, a diferencia del resto de la población, donde 81.7% alcanzó este nivel. La población autoadscrita como indígena se encuentra en una mejor situación que la indígena, ya que 76.7% terminó la primaria, es decir, 4 puntos porcentuales por arriba de la población indígena [...] 55.8% de indígenas, 48.3% de HLI y 60.6% de la población autoadscrita contaban con los antecedentes para ingresar a EMS<sup>2</sup>, a diferencia del resto de la población, cuya proporción fue de 68.2%” (ROBLES y PÉREZ, 2017: 14-15).

En 2005, de acuerdo con los datos analizados por Gallart y Hernández (2006)

<sup>1</sup> Hablantes de lengua indígena

<sup>2</sup> Educación Media Superior

solo el 4.7% de la población indígena entre 15 y 64 años logró cursar al menos un grado de educación superior, con respecto al 14.4% de la población no indígena.

Si tomamos en cuenta que uno de los impedimentos que tienen los jóvenes indígenas para su inserción en aquellas áreas de trabajo con mejores condiciones tiene que ver con la falta de escolarización y capacitación, nos podemos preguntar ¿qué está pasando con las y los jóvenes indígenas que sí tienen escolaridad y capacitación, incluso profesional? ¿Qué está ocurriendo con las personas indígenas en los diferentes niveles escolares, qué condiciones les permiten o les obstaculizan su inserción para avanzar en sus estudios y egresar, qué beneficios les trae la escolarización y dónde se desarrollan profesionalmente? Son preguntas que están en el aire, una vez que las organizaciones indígenas han logrado que la educación sea uno de los derechos de los pueblos indígenas reconocido por el Estado, obligándole a garantizar su ejercicio, creando infraestructura educativa en las propias zonas indígenas, así como programas que permitan la participación de la población indígena en la educación en todos sus niveles (OLIVERA y DIETZ, 2017).

Ante los cuestionamientos planteados, se advierte primero, las desventajas con las que la población

indígena se incorpora a la educación, las cuales se arrastran a su vez en su inserción laboral, de tal manera que los egresados universitarios indígenas no cuentan todavía con redes necesarias para incorporarse exitosamente en los distintos mercados labores para cubrir las expectativas de ocupación de los jóvenes profesionistas (Martínez y Muller, s/f); muchos de los cuales se constituyen o se integran en asociaciones civiles, organizaciones y consultorías, que les permiten poner al servicio de sus comunidades y de la sociedad en general sus saberes universitarios (Información de campo).

En este sentido, la profesionalización de las nuevas generaciones se convierte en un capital que es apropiado en los espacios organizativos indígenas (LÓPEZ, 2018), esto a su vez les catapulta a ocupar puestos de representación popular o en funciones en diferentes instancias de gobierno, particularmente en las que atienden asuntos indígenas. Sin embargo, en general, las y los jóvenes indígenas profesionalizados cuentan con muy pocas oportunidades para incorporarse en el mundo del trabajo empresarial, académico/ científico, de educación y salud, o de las especializaciones profesionales en las que se califican. Al respecto Martínez y Muller (2006: 6-7) nos explican lo siguiente:

“Las opciones laborales para los indígenas resultan menores a las del total de la población mexicana [...] esas diferencias no se justifican únicamente por una menor escolarización, por lo que las políticas de becas a los estudiantes no son suficientes para mejorar el nivel de vida de los hogares indígenas. La migración es cada día más una opción para la movilidad social, pero también en las ciudades medias y grandes el perfil ocupacional es segregado”.

Bajo tal planteamiento, la etnicidad juega un lugar central en el contexto de inserción de estos jóvenes en el mercado laboral y, sin duda, el género marcará diferencias por el lugar que ocupan en las jerarquías entre los sexos, mujeres y hombres, donde el lugar subordinado de las primeras y los prejuicios que persisten sobre su condición social como es la negación de la educación porque se considera que en algún momento deberán casarse y no requerirán más capacitación que la que la propia familia le otorgue para ser buena esposa, siguen siendo un obstáculo para que las niñas, jóvenes y mujeres acudan a la escuela y se profesionalicen (BONFIL, 2003).

Específicamente, la etnicidad como un atributo negativo hará que algunos jóvenes profesionistas traten de borrar las marcas étnicas o solo las harán visibles cuando éstas sean un capital o requisito para avanzar en el espacio laboral o cuando

exista un ambiente propicio para expresar la diferencia.

Lo cierto es que, la experiencia de las y los jóvenes indígenas como profesionistas en diferentes ámbitos sigue siendo muy específica frente al conjunto de jóvenes sin instrucción escolar o bajos niveles educativos, además de que aún es reciente; estas circunstancias no han permitido conformar una masa crítica desde la cual se puedan tender redes laborales para la incorporación de los jóvenes indígenas profesionistas, ni en sus lugares de origen y menos en la ciudad, para ello se necesitan acciones afirmativas no solo en las áreas educativas y de capacitación, es menester que las empresas e instituciones laborales establezcan cuotas de participación laboral de las y los profesionistas indígenas, y que en las propias comunidades que incentivan la educación de sus jóvenes se establezcan mecanismos de integración de sus conocimientos para beneficio colectivo, pero también individual, en el marco de la organización comunitaria.

En este apartado he intentado dar un panorama general sobre cómo las personas jóvenes indígenas se insertan en los mercados laborales urbanos, advirtiendo algunos claroscuros en las posibilidades de incorporación laboral de las y los jóvenes indígenas en su experiencia como migrantes trabajadores, pero también como

estudiantes y profesionistas. Sé que no se agota la amplia heterogeneidad de experiencias laborales, pero sí espero haber dejado una posible forma de abordaje de estas diversas expresiones de inserción de las juventudes indígenas en los mercados laborales urbanos, en las que vemos que enfrentan la violación de los derechos laborales que han sido estipuladas en cartas de derechos internacionales y nacional. Al respecto, hay mucho por hacer desde una acción co-responsable entre las propias familias y comunidades, el Estado, la sociedad, los organismos y los propios jóvenes indígenas, quienes no podemos considerar desde ningún punto de vista como pasivos ante esta situación.

## Reflexiones finales

En este artículo, puntalicé en las formas de trabajo comunitario y asalariado que han coexistido en el marco de la organización de las comunidades indígenas, en el que el segundo ha tomado cada vez mayor relevancia ante la descampesinización y desagriculturación de la economía indígena, y de la necesidad de trabajo de baja remuneración en las ciudades, donde la mano de obra indígena ha sido incorporada, especialmente en los mercados laborales de servicios e

informales.

Se describieron algunas cartas de derechos, en las que se hace mención de los derechos laborales que tienen las personas consideradas indígenas. En este punto, observamos la importancia de la participación que tienen niños y jóvenes en la economía indígena, no solo en un sentido propiamente económico, sino porque ha sido la forma de socialización de estos grupos de edad en la familia y la comunidad. Esto me llevó, por supuesto, a plantear algunas reflexiones sobre el trabajo infantil, que para el caso de los indígenas es visto desde la sociedad no indígena desde un doble estándar. Es decir, es malo cuando se utiliza la mano de obra de niños y jóvenes menores de edad dentro de las comunidades indígenas, pero pasa este tema desapercibido cuando la sociedad blanco-mestiza hace uso de ella, justificándose en explicaciones racistas, sexistas, clasistas y adultocéntricas.

En la última parte de este documento, describí de manera muy general las posibilidades de empleo para mujeres indígenas en la ciudad, siendo el empleo doméstico remunerado la mayor fuente de ocupación para ellas. Los varones indígenas se insertan en distintos oficios, en los que la etnia limita sus posibilidades de ascenso en los escalafones que permiten los mismos. Una mención hago de los profesionistas

indígenas, quienes pesé a ser mano de obra calificada, aún no cuentan con redes que les permitan acceder a los mercados con mejores condiciones laborales.

El trabajo doméstico remunerado constituye una actividad económica para las mujeres de distintas generaciones, pues ellas están capacitadas para realizar las tareas domésticas y existe un mercado laboral, que con altas y bajas oferta posibilidades para la obtención de ingresos para las mujeres indígenas y rurales, pero en este espacio se destacó el lugar que la edad tiene en la dinamización de este nicho laboral. Mientras que para los varones que se incorporan a diferentes oficios, la síntesis entre edad y etnicidad es el punto de quiebre donde se manifiestan las posibilidades y obstáculos para escalar en una jerarquía laboral, marcada por relaciones de violencia y hostilidad entre los propios varones.

Un dato que sobresale de la información expuesta en este artículo apunta a que la generación joven está alcanzando niveles escolares más altos que sus antecesores, tan solo entre el censo de 2000 y el conteo intercensal 2005, si bien se mantuvo el mismo porcentaje de primaria completa 19.9 entre la población indígena de 15 a 64 años, en secundaria se incrementó de 13.1 a 17.0, preparatoria de 8.4 a 10.9 y educación superior de 4 a 4.7, pero esto no significa mayores oportunidades laborales

para la generación de los jóvenes, ya que pesa sobre éstos un sistema económico desigual basado en las diferencias de género, étnicas, edad y clase.

Para el caso de los jóvenes indígenas, la defensa del derecho al trabajo y los derechos laborales concomitantes a éste, alude, de acuerdo al contexto descrito a un conjunto de derechos que no podría pensarse directamente que están relacionados con el trabajo y las condiciones laborales, como lo es, el derecho a no tener que migrar, éste está relacionado a su vez con la defensa del territorio, la cultura y la economía indígenas. En razón de esta apreciación, el ejercicio de los derechos laborales para las juventudes indígenas va más allá de programas de formación, capacitación y participación en el sistema educativo, o de las condiciones que haya en los mercados laborales, ha de considerarse al mismo tiempo, el apoyo a proyectos productivos que involucre a las generaciones más jóvenes en los propios lugares de origen, una revisión de cómo afectan los megaproyectos las condiciones de vida y laborales de los jóvenes presentes y de las generaciones futuras. Asimismo, es importante considerar la experiencia y la condición juvenil como valiosa en sí misma, pero entendiéndola siempre en un amplio contexto de relaciones sociales de poder.



## Referencias bibliográficas

ARIAS, Patricia. “Del desarraigo a la diáspora.” *Dilemas de la familia rural*. México, UDG/CUCSH, Cámara de Diputados, Ed. Miguel Ángel Porrúa, 2009.

COMISIÓN PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS. *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México*, 2015. Consulta en línea: <https://docplayer.es/71794171-Indicadores-socioeconomicos-de-los-pueblos-indigenas-de-mexico-2015-coordinacion-general-de-planeacion-y-evaluacion.html>

BANCO MUNDIAL. *Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, 2015.

BONFIL, Paloma. “¿Estudiar para qué? Mercados de trabajo y opciones de bienestar para las jóvenes del medio rural. La educación como desventaja acumulada”. En: Enrique Pieck (coord.). *Los Jóvenes y el Trabajo. La Educación frente a la Exclusión Social*. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación. México: Universidad Iberoamericana, pp. 527-549, 2003.

COMISIÓN NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS. *El derecho humano al trabajo de las personas indígenas*. México, CNDH, 2015.

DEL POPOLO, Fabiana, Mariana LÓPEZ y Mario ACUÑA. *Juventud indígena y afrodescendiente en América Latina: inequidades sociodemográficas y desafíos de políticas*. Chile, CEPAL, 2009.

DURÍN, Séverine. En Monterrey hay trabajo para mujeres. Procesos de inserción de las

mujeres indígenas en el Área Metropolitana de Monterrey. México: UNESCO, CIESAS, CDI, 2009.

GALLART NOCETTI, María Antonieta y Cristina HENRÍQUEZ BREMER. “Indígenas y educación superior: algunas reflexiones”. Universidades [en línea] 2006, (julio-diciembre) : Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303206>> ISSN 0041-8935 Fecha de consulta: 18 de junio de 2019

GRANADOS ALCANTAR, José Aurelio y María Félix QUEZADA RAMÍREZ. “Tendencias de la migración interna de la población indígena en México, 1990-2015”. *Estudios Demográficos y Urbanos* vol. 33, núm. 2 (98), mayo-agosto, pp. 327-363, 2018

HORBART, Jorge. “La discriminación laboral de los indígenas en los mercados urbanos de trabajo en México: revisión y balance de un fenómeno persistente”. En Fernando García (ed.) *Identidades, etnicidad y racismo en América Latina*, Quito, Colección 50 años. FLACO, pp. 121-158, 2008.

JIMÉNEZ DÍAZ, Telmo. “Los espacios comunitarios como escenarios de disputa generacional: lo juvenil frente al sistema normativo interno en Tlahutoltepec Mixe, Oaxaca”. En: Jahel López Guerrero y Marcela Meneses (coords.) *Jóvenes y espacio público*. México, CEIICH/IIS, pp. 51-64, 2018.

LÓPEZ GUERRERO, Jahel y Luis Fernando GARCÍA ÁLVAREZ. “La construcción de lo juvenil en las experiencias migratorias de mujeres y hombres jóvenes indígenas en dos contextos metropolitanos en México”. En: Aremy Evangelista García,

Tania Cruz Salazar y Ramón Abraham Mena Farrera (coords.) *Género y Juventudes*. México, Colegio de la Frontera Sur, Colección de Estudios de Género en la Frontera Sur, pp.45-77, 2016.

LÓPEZ GUERRERO, Jahel. “Mujeres jóvenes indígenas migrantes en la zona metropolitana del valle de México: condiciones estructurales y subjetividades en la construcción de su experiencia juvenil.” México, CEIICH-UNAM, 2017.

LÓPEZ GUERRERO, Jahel. “La participación de las mujeres indígenas jóvenes en los espacios organizativos como vía para construir ciudadanía: el caso de México”. En: Jahel López Guerrero y Marcela Meneses (coords.) *Jóvenes y espacio público*. México, CEIICH/IIS, p. 65-86, 2018.

MARTÍNEZ CASAS Regina y Lara MULLER. “Escolarización y trabajo en los pueblos indígenas: De la segregación educativa a la discriminación laboral en las estadísticas mexicanas”. Ponencia, Cocoyoc, Morelos, 2006. Recuperado de: [http://www.cdi.gob.mx/sicopi/migracion\\_0ct2006/6\\_regina\\_martinez\\_casas\\_educacion\\_y\\_trabajo.pdf](http://www.cdi.gob.mx/sicopi/migracion_0ct2006/6_regina_martinez_casas_educacion_y_trabajo.pdf)

MERCADO, Alejandro F., ANDERSEN, Lykke E., & MURIEL H., Beatriz. “Discriminación étnica en el sistema educativo y el mercado de trabajo de Bolivia”. En: *Revista Latinoamericana de Desarrollo Económico*, (1), pp. 69-98, 2003.

OLIVERA, Mercedes. “Sobre la explotación y opresión de las mujeres acasilladas en Chiapas”. En: *Cuadernos Agrarios*, año 4, no. 9, septiembre, pp. 43-55, 1979.

OLIVERA RODRÍGUEA, Inés y Gunther DIETZ. “Educación superior y pueblos

indígenas. Marcos para contextualizar”. *Anthopologica*. Año XXXV, No. 39, pp. 7-39, 2017.

PACHECO LADRÓN DE GUEVARA, Lourdes. “Los últimos guardianes. Jóvenes rurales e indígenas”. En: Rossana Reguillo (coord.). *Los jóvenes en México*. México, FCE/CONACULTA (Biblioteca mexicana), 2010, pp.124-153. PEDRERO NIETO, Mercedes. “Empleo en zonas indígenas”. En: *Papeles de POBLACIÓN, CUEAP/UAEM*, No.3, pp. 117-162, enero-marzo, 2002.

REVILLA LÓPEZ, Ulises y Celso ORTIZ MARÍN. “Etnificación del mercado de trabajo agrícola en California, Estados Unidos, y Sinaloa, México”. En: *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 75, 2013, pp. 57-81. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39348329004>

ROBLES VÁZQUEZ, Héctor y Mónica Gladys PÉREZ MIRANDA (coords.). Breve panorama educativo de la población indígena. Día Internacional de los Pueblos Indígenas. Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, México, 2017.

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

SÁNCHEZ GARCÍA, Carolina. “La migración indígena, interna e internacional”. En: Genoveva Roldán Dávila, Carolina Sánchez García (coords.) *Remesas, migración y comunidades indígenas de México*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de

Investigaciones Económicas, pp. 71-90,  
2015.

THAIS. Trabajo adolescente doméstico en hogares de terceros en el Distrito Federal. México, Thais Desarrollo Social, S.C./ Instituto Nacional de Desarrollo Social, 2005.

TORIZ DE LA ROSA, Alejandra. “Una mirada al trabajo remunerado en el hogar de las jóvenes indígenas en la ciudad de México”. En: Maya Lorena Pérez Ruiz y Laura Raquel Valladares de la Cruz (coords) *juventudes indígenas. De hip hop y protesta social en América Latina*. México, Instituto de Antropología e Historia. Colección Etnología y Antropología Social. Serie Enlace, pp. 351-384, 2014

Fuentes documentales y sitios web

Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, 1979

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, [www.conapred.org.mx](http://www.conapred.org.mx)

Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas, 2007

Módulo de Trabajo Infantil, Principales Resultados. INEGI, 2017.

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

Unicef. Jornaleros agrícolas.  
[www.unicef.org/mexico/spanish/17044\\_17516.htm](http://www.unicef.org/mexico/spanish/17044_17516.htm)

<http://redtrabajadorasdelhogar.blogspot.com>

<https://www.sinactraho.org.mx/>

**“EL MISMO CAMINAR PROFESIONAL Y PERSONAL”  
movilidad rural-urbana entre jóvenes indígenas profesionalizados en  
propuestas de educación superior comunitaria en México**

*“THE SAME PROFESSIONAL AND PERSONAL WAY”  
rural-urban mobility among indigenous young people professionalized in  
community higher education proposals in Mexico*

**“A MESMA CAMINHADA PROFISSIONAL E PESSOAL”  
A mobilidade rural-urbana entre jovens indígenas profissionalizou-se em  
propostas de ensino superior comunitário no México**

**Susana Vargas**

Doctora en Antropología  
Investigadora de CONACYT-CIESAS Pacífico Sur  
susana.vargas.e@gmail.com  
México

Texto recibido aos 28/03/2019 e aprovado aos 21/06/2019

## Resumen

El artículo aborda la transición del egreso y el acomodo laboral entre jóvenes profesionalizados en propuestas de educación superior etnopolítica en Oaxaca, México. Planteamos la contradicción entre el retorno a la comunidad de origen o acompañamiento de procesos comunitarios como fortaleza pedagógica del proyecto educativo, frente al escenario laboral que enfrentan los y las egresadas articulado al medio urbano. El problema se aborda desde la construcción de claves para comprender las subjetividades políticas (lo histórico, lo político y la interseccionalidad) producidas y retomas en el contexto de profesionalización. Como recurso empírico se retoma el relato biográfico para construir las trayectorias de vida y escolares en el marco del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA)<sup>1</sup>. Se concluye en la necesidad de repensar lo laboral desde una mirada fuera de la comprensión hegemónica del mercado laboral sin denostar las condiciones de desigualdad que atraviesa la relación profesionalización-trabajo en el marco de la educación superior que atiende contextos comunitarios.

Palabras clave: educación superior comunitaria. acomodados laborales. jóvenes indígenas. jóvenes indígenas en ciudades.



This work is licensed under an Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

<sup>1</sup> Agradecemos al Instituto Superior Intercultural Ayuuk su colaboración y apertura para realizar visitas y entrevistas con los diversos actores que conforman al proyecto.

## Abstract

The article deals with the transition of graduation and job placement among professionalized young people in ethnopolitical higher education proposals in Oaxaca, Mexico. We propose the contradiction between the return to the community of origin or the accompaniment of community processes as a pedagogical strength of the educational project, as opposed to the labor scenario faced by the graduates, articulated to the urban environment. The problem is addressed from the construction of clues to understand the political subjectivities (the historical, the political and the intersectionality) produced and retaken in the context of professionalization. As an empirical resource, the biographical account is taken up in order to construct life and school trajectories within the framework of the Ayuuk Intercultural Higher Institute (ISIA). It concludes in the need to rethink the work from a view outside the hegemonic understanding of the labor market without denostar the conditions of inequality that crosses the professionalization-work relationship in the framework of higher education that serves community contexts.

Keywords: community higher education. work accommodations. indigenous youth. indigenous youth in cities.

## Resumo

O artigo trata da transição da graduação e inserção profissional entre jovens profissionalizados em propostas de ensino superior em etnopolíticas em Oaxaca, México. Propomos a contradição entre o retorno à comunidade de origem ou o acompanhamento dos processos comunitários como força pedagógica do projeto educativo, em oposição ao cenário laboral enfrentado pelos egressos, articulados ao meio urbano. O problema é abordado a partir da construção de pistas para compreender as subjetividades políticas (a histórica, a política e a interseccionalidade) produzidas e retomadas no contexto da profissionalização. Como recurso empírico, o relato biográfico é retomado a fim de construir trajetórias de vida e escolares dentro da estrutura do Instituto Superior Intercultural de Ayuuk (ISIA). Conclui-se na necessidade de se repensar o trabalho a partir de uma visão fora do entendimento hegemônico do mercado de trabalho sem denostar as condições de desigualdade que atravessam a relação profissionalização-trabalho no marco da educação superior que atende aos contextos comunitários.

Palavras-chave: ensino superior comunitário. acomodações de trabalho. jovens indígenas. jovens indígenas nas cidades.

**E**l carácter de los proyectos de educación superior comunitarios como el que encabeza el Instituto Intercultural Ayuuk (en adelante ISIA)<sup>2</sup> localizado en la comunidad de Jaltepec de Candayoc, Oaxaca, tienen como antecedentes de primer orden, las luchas locales que desafían la histórica exclusión étnico-social, un pasado ligado a la dominación colonial y la imposición de estructuras educativas desde las políticas de Estado. El establecimiento de los proyectos de educación superior con pertinencia indígena, acontece en medio de disputas por el reconocimiento de saberes propios, situados de manera local, en donde el poder de educar a sus propios pueblos resulta en la demanda central a sus derechos colectivos (González y Rojas, 2013:273).

En este marco de lucha los sujetos articulan su experiencia a la apropiación y afirmación sociocultural, a la defensa del territorio, el fortalecimiento y gestión comunitario-familiar (Baronet, 2009:6). Tanto gestores y estudiantes de estas propuestas universitarias comunitarias, tienen lazos profundos a una comunidad o territorio ancestral, y no únicamente a un grupo sociolingüístico como, de manera reduccionista, ha sido tratada a la

<sup>2</sup> Esta investigación se articula un proyecto más amplio sobre Educación Superior Intercultural en México y América Latina, en curso.

población originaria dentro de la visión nacionalista en México.

El comunalismo, central al sistema normativo propio de los pueblos oaxaqueños, está basado en la ideología de la comunidad, no sólo como espacio de organización, sino como sistema propio y columna vertebral de la reproducción social (Günther y Mateos, 2013:124).

En este escenario, las demandas de inclusión de las comunidades se traducen en movilizaciones etnopolíticas vinculadas a la premura de una educación autónoma apartada de los escenarios institucionales y gubernamentales de orden federal o estatal (Baronet, 2009). Es decir, ausentes de los aparatos burocráticos de intermediación y supervisión institucional, política y sindical (Günther, 2013:132). La demanda de la educación superior de orden etnopolítica el currículum “comunal” enfatiza “lo propio” de las prácticas locales y regionales como punto de partida para un aprendizaje significativo y congruente con las demandas de los pueblos originarios. Los contenidos son situados en la comunidad y producidos desde lo local comunitario señalando el histórico carácter asimétrico en relación con la sociedad mayoritaria o con el Estado-nación ausente (Baronet, 2009).

Los y las estudiantes y docentes conciben la experiencia docente-estudiantil a partir de la revisión de sus historias de vida articuladas a



la trama de los conflictos sociales, políticos e históricos de sus propias comunidades y regiones. Se espera que dichos actores ejerzan injerencia en los problemas locales desde su propia identificación y pertenencia. En este marco y de acuerdo con González (2016:102) lo etnopolítico en lo educativo presenta dos vertientes: por un lado, el camino de la profesionalización y por otro, como espacio de actualización de la identidad étnica-comunitaria. Los profesores y los estudiantes son colocados como actores colectivos frente al Estado-nación, empoderados como base del modelo educativo diferencial (Günter, 2009b en Günther, 2016:136). El estudiante se construye como un agente que articula un saber propio proveniente de su ámbito local, histórico, étnico, familiar y comunitario, que se ve fortalecido y politizado en el campo de la educación superior comunitaria. Maldonado (2018) señala que la educación inspirada en la comunalidad hace de los estudiantes seres responsables de lo que acontece en sus comunidades.

En este artículo abordamos el perfil de las y los egresados que optan por la movilidad de las comunidades de origen hacia la Ciudad de Oaxaca en busca de trabajo casi siempre asociado a Organizaciones de la Sociedad Civil en defensa de los derechos de los pueblos originarios. Nos cuestionamos: ¿Qué contradicciones representa esta movilidad de

egresados y egresadas (comunidad-ciudad) en términos del proyecto educativo etnopolítico con aspiraciones a reincorporar a su población profesionalizada en contextos comunitarios?

El material empírico de esta investigación se nutre de 10 relatos biográficos realizados a jóvenes que egresaron del ISIA y radican en la Ciudad de Oaxaca. Los sujetos provienen de cuatro regiones principalmente: Sierra Sur, Región del Istmo, Región Mixe, Región de Tuxtepec. Los padres y abuelos del grupo de estudio son hablantes de chontal, mixe y zapoteco y tienen un promedio de edad de 27 años. Se cuidó contar con relatos de ex estudiantes de cada carrera ofrecida por el ISIA. Además de las entrevistas biográficas, se han elaborado entrevistas a diversos actores y registros etnográficos. Retomamos cuatro relatos biográficos a partir de los cuales reconstruimos a) la historia de incorporación a la universidad, b) la experiencia de profesionalización y c) las trayectorias laborales.

Acudimos los relatos cruzados que forman parte de un mismo contexto socio-histórico, de las historias individuales y su memoria personal para confrontar y recrear una nueva narración polifónica que hace emerger la historia de vida de un grupo o institución de interés (Bolívar, 2012).

Es importante puntualizar que los procesos de profesionalización que

caracterizan a las y los jóvenes de educación superior comunitaria no siempre pueden ser comprendidos bajo marcos analíticos preestablecidos, nociones como “laboral”, “trabajo” y “remuneración” cobran otras dimensiones de orden colectivo y a veces solidario.

El planteamiento que aquí se ofrece intenta mirar hacia la tensión entre la demanda y posicionamiento de los y las jóvenes en medios comunitarios que acceden a una formación profesional desde el ISIA como proyecto de educación etnopolítico, frente al panorama laboral que un segmento de esta población encuentra en el medio urbano.

Las cuatro trayectorias profesionales y laborales que se presentan contribuyen a colocar el problema del acceso a un empleo no necesariamente anclado en la lógica de mercado, sino construido desde el fortalecimiento y acompañamiento de procesos locales comunitarios de sus propios lugares de origen.

La propuesta se divide en los siguientes segmentos: 1) Subjetividades políticas y ¿empleo comunitario? como propuesta de análisis teórico-conceptual 2) El Instituto Intercultural Ayuuk y el panorama laboral-profesional de sus egresados y egresadas, 3) Perfiles y trayectorias bio-profesionales y la movilidad

comunidad-ciudad. Por último, se realizan algunas reflexiones.

### **Claves para una propuesta analítica de subjetividades políticas entre jóvenes profesionalizados.**

La reflexión que aquí se ofrece es inicial en el tratamiento de la profesionalización, el egreso y el logro en la inserción laboral de los y las jóvenes formados en procesos de educación superior comunitaria. Proyectos que pensamos desde lo etnopolítico anclados a las luchas históricas de las comunidades indígenas y reafirmadas en el campo educativo, como ocurre en el caso oaxaqueño y particularmente en el ISIA. En éste escenario los procesos de profesionalización atraviesan sus saberes-haceres profesionales y comunitarios con una fuerte responsabilidad dentro y fuera de sus comunidades y regiones de origen (Mateos, Günther y Mendoza, 2016:881).

Para Castoriadis el sujeto vive una tensión entre lo instituido comprendido por las fuerzas de poder dominantes de opresión y dominación, que pueden contradecirse frente al proyecto instituyente de los sujetos (Castoriadis, 2002). Con el objetivo de pensar y ordenar la experiencia de los y las jóvenes planteamos algunas claves teóricas

para construir la categoría de subjetividad política en el contexto específico de estudio.

Como primera clave pensamos la *historicidad del sujeto* situado en un tiempo-espacio y en el marco de un proyecto de sociedad que pugna entre los campos instituidos e instituyentes. Es claro que los sujetos se articulan a determinismos de las estructuras que forman parte del ordenamiento social, sin embargo, pensar en las subjetividades políticas construidas en un planteamiento de la universidad comunitaria, “anima a la búsqueda de desentrañar puntos de ruptura y de fuga, otros modos instituyentes de subjetividades que muchas veces operan en los mismos escenarios instituidos (Martínez y Cubides, 2012:169)”.

Se comprende al sujeto en relación con el aglomerado de disputas y tensiones, pero con poder de acción y elaboración de un escenario propio. El giro subjetivo como lo llama Beatriz Sarlo (2012:25), comprende la vivencia como una expresión de conocimiento histórico en donde “lo personal adquiere un lugar no simplemente de intimidad, sino de manifestación pública”. Esto último se reconocería como una de las premisas del proyecto de educación comunitaria: lograr que los sujetos se ubiquen como históricos y siendo parte de colectivos políticos con demandas sobre el cuidado y fortalecimiento de sus comunidades.

La segunda clave la definimos desde *lo político* imbricado con el ser histórico en relación con actores como el Estado pero también a los actos de vida, en palabras Slavoj Žižek citado por Martínez y Cubides (2012). Ellas mismas aluden a pensar la política como subjetividad y como producción subjetiva, como el arte y la disposición de construir además de lo posible, lo deseable. En esta forma de pensar la vida cotidiana en tanto política, se encuentra presente la memoria, la resistencia, la imaginación, la creatividad, la utopía, la multiplicidad de saberes y experiencias que organizan nuestra existencia individual y colectiva (2012:173).

En esta visión, el paradigma sujeto-objeto necesita ser ampliado para evidenciar su capacidad de producción subjetiva, de creación de nuevos sentidos desde referentes –probablemente- no experimentados con anterioridad. En todo caso, nos parece adecuado pensar en el ejercicio de lo juvenil políticamente situado a través de las acciones, la producción de sentido, de sus demandas y el sentido crítico vía la narrativa del “sí mismo” y su articulación a lo político colectivo. En otras palabras, la recuperación de lo biográfico como proceso de apertura de la conciencia política y las implicaciones en el proyecto personal y colectivo.

Finalmente, una tercera clave entendida desde las *experiencias de*

*desigualdad interseccionadas*. Es decir, la subjetividad se produce de manera constante y está articulada a la corporeidad del sujeto en todas sus dimensiones, emerge en múltiples circunstancias: en medio de contingencias, modos transitorios de vida, luchas permanentes, entre el deseo, las presiones sociales y las necesidades de vivir y sobrevivir (Ibíd., 176).

Bajo esta mirada, la subjetividad política es producción de sentido y condición de posibilidad de un modo de “ser” y de “estar” en sociedad, de asumir posición en esta y hacer visible su poder para actuar. Esta categoría exige redefinir lo que se especifica como político, lo que constituye a los sujetos políticos, reconocer acciones, escenarios de subjetivación y de posibilidades. Es en la entidad corporal donde se resume la mismidad de la que tanto se habla en la teoría sobre subjetividades, la búsqueda y comprensión sobre el propio ser (en términos diversos). En este sentido los atributos de clase, género, etnicidad, “raza” y generación se articulan en la experiencia diferenciada en términos de equidad (Crenshaw, 1991:1241).

Las subjetividades políticas asumen pensar al joven indígena como sujeto histórico vinculado a una memoria territorial, con compromisos comunitario-familiares. La experiencia biográfica y profesional son dos campos que se complementan y retribuyen mutuamente por eso es un reto hablar de

inserción laboral de los jóvenes egresados del ISIA, porque en un esfuerzo de replanteamientos epistemológicos es cuestionable. Sin embargo, cómo no desdibujar procesos de desigualdad y exclusión social históricamente instituidos hacia las comunidades indígenas de México en términos de acceso al empleo calificado de jóvenes indígenas profesionistas en contextos comunitarios. En este sentido, Saraví (2009:84) entiende el proceso de transición escuela-trabajo como un momento de bifurcación condicionada por desigualdades de origen (capital social y social, edad, género) entre la población joven.

### **El surgimiento del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) como una demanda etnopolítica.**

La iniciativa de formar una universidad indígena tiene sus orígenes desde 1982 dentro de la organización Servicios del Pueblo Mixe, A.C. (SER A.C.) en donde se venían realizando reflexiones en torno a la educación y la necesidad de incorporar la lengua y la cultura de la región mixe. Actividades lideradas por la misma organización como el Diplomado en Lengua y Cultura Mixe en el año 2000, en la Semana de Vida y Lengua Mixe (SEVILE) que se lleva a cabo en dos comunidades de la región

con más de dos décadas de antigüedad. Este esfuerzo vinculado a la experiencia del Bachillerato Integral Comunitario (BIC), significaron aportes sustanciales para pensar en continuar en la formación de los egresados bajo la perspectiva de un proyecto de educación superior comunitario que a su vez, acompañara procesos de transformación del pueblo ayuuk (Estrada, 2008:372). Como primer esfuerzo el CEA-UIIA (Centro de Estudios Ayuuk- Universidad Indígena Intercultural Ayuuk, AC) realizó un diagnóstico sobre las necesidades del pueblo ayuuk y en determinar la pertinencia de un centro de estudios superiores en la región. Jaltepec como parte de la Sierra Mixe, y después de una serie de disputas y conflictos, se manifestó como comunidad de usos y costumbres interesada en participar en la reflexión e implementación de la infraestructura para su puesta en marcha de la universidad.

Como anota Aarón Santiago, en el 2004 se firmó un convenio entre SER A.C. y el Sistema Universitario Jesuita (SUJ) para crear un equipo de investigadores y dar inicio al estudio diagnóstico sobre la Región Mixe, en el que se establecerían las bases para crear el proyecto de universidad con el planteamiento de las licenciaturas pertinentes. La apuesta respondía a la atención de las siguientes preocupaciones: “pobreza en la calidad de vida; dificultad en

el acceso a las vías de comunicación; desigualdad y estratificación entre comunidades para acceder a los servicios básicos; transformación de las relaciones familiares e intergeneracionales y el deterioro del sentido de pertenencia y la identidad cultural, además de la ineficacia del sistema de educación que atiende a la población de pueblos originarios (Santiago, 2014:43)”. Para noviembre de 2006 se firma un convenio de colaboración entre el CEA-UIIA y las autoridades comunales de Jaltepec, según Estrada, la comunidad ha sido un actor decisivo en el arranque del Centro de Estudios Universitarios que antecedió al ISIA y señala:

“... si bien la concreción del aporte de la comunidad anfitriona ha sido principalmente donación de terrenos, materiales y trabajo colectivo para la construcción y habilitación de instalaciones, se ha insistido en buscar que su participación en el proceso del CEA-UIIA no se quede sólo en lo material, sino que gradualmente pueda aportar a la implementación del modelo en su integralidad, situación novedosa ante la manera de participar en la gestión educativa por parte de ésta y otras poblaciones oaxaqueñas (Estrada, 2008:373)”.

Durante el año de 2007 se crearon las licenciaturas en Administración y Desarrollo Sustentable (ADS) y Comunicación para el Desarrollo Social (CDS) y en 2010 se incorporó la licenciatura en Educación

Intercultural (LEI). El currículum de cada se articula con: la comunidad, se valora lo intercultural y la formación para la vida como principios rectores (Santiago, 2014:43). Actualmente el proyecto de educación superior del ISIA cuenta con más de una década de existencia y forma parte de experiencias de lucha indígena y movilización de conocimientos comunitarios en Oaxaca y México que han dado paso a proyectos de educación etnopolítica.

Retomamos de Maldonado (2018) un breve recorrido histórico sobre la conformación de proyectos de educación con inspiración comunal. Solamente en el siglo XXI antecedieron logros político-educativos como la creación de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO) durante el año 2000, instaurada con el objetivo de formar profesores de educación indígena, su plan de estudios se basa en conocimientos comunitarios y lenguas indígenas. Los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BICs) creados en el 2001, como ya se mencionó, significaron un esfuerzo en la calidad y pertinencia educativa de las regiones indígenas cuyo modelo pedagógico está basado en el trabajo de investigación. Durante el 2003 y como resultado de las gestiones de organizaciones indígenas que lograron la creación de un BIC en sus regiones, se crea el Colegio Superior para la Educación Intercultural de Oaxaca

(CSEIIO), la tarea fue abrir planteles de educación comunitaria en los niveles medio superior y superior (Maldonado, 2018:258).

El modelo comunitario también está presente en el nivel secundario desde el año 2004, y fue a través de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO, fundada en los años 70) y el Instituto Estatal de Educación Pública en Oaxaca (IEEPO), cuando se crea el subsistema de secundarias comunitarias indígenas. Este modelo educativo persigue la realización de proyectos de investigación del conocimiento local, para articularlo con el conocimiento predominante o nacional. A estas propuestas de educación comunitaria le sigue el ISIA y la Universidad Comunal Intercultural del Cempoatépetl (UNICEM), en la que se ofertan las licenciaturas en comunicación comunal y desarrollo comunal, entre otras experiencias que aquí no se pueden mencionar por falta de espacio. En el 2012 se publica el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO) En el PTEO, plantea la articulación entre escuela y comunidad e incorporar los saberes comunitarios a fin de transformar las relaciones verticales características del sistema educativo en el estado de Oaxaca, la Sección 22 lo promueve y, según Maldonado, es considerado una de las principales banderas de Lucha (Maldonado, 2018:260).



## Lo regional y lo comunal-comunitario en la estrategia pedagógica del ISIA.

La región Mixe se conforma de diecinueve municipios localizados principalmente hacia el noreste de la capital del estado de Oaxaca, distribuidos alrededor de 240 comunidades y localidades. El territorio mixe colinda con los distritos de Villa Alta al noroeste, con Choapan y el estado de Veracruz al norte, al sur con Yautepec y al sureste con Juchitán y Tehuantepec. En términos étnicos, al norte se encuentra con los chinantecos y los zapotecos de Villa Alta; al noroeste, algunas comunidades popolucas y mestizos de Veracruz; al poniente, los zapotecos de los Cajonos y Yalálag; al sur y sureste, los zapotecos de Mitla, Tlacolula, las comunidades de los Albarradas y los del Distrito de Yautepec; y al suroeste y oriente, los zapotecos del Istmo de Tehuantepec (información obtenida del diagnóstico “Hacia dónde vamos” CEA-UIIA, 2006:13). Se practica economía de subsistencia mixta, por un lado, se siembra y producen productos que después comercian en el mercado, pero parte de esa producción y la que recuperan de traspasío se queda para el consumo propio. La agricultura es la práctica productiva más importante y extendida tanto en la parte alta como en la parte baja de la

región, complementada principalmente con el manejo de sistemas agroforestales para la producción de café y explotación forestal. El sistema que predomina es el cultivo de temporal, de monocultivos como el maíz y cítricos (Rodríguez, 2014:8)

En esta región se instauró el Instituto Superior Intercultural Ayuuk con una oferta de estudios superiores bajo la misión de acompañar en la formación profesional de los jóvenes ayuuk, y en general, jóvenes indígenas de diversas regiones. Las principales actividades que realiza están vinculadas a la investigación, promoción y difusión profesionales de la cultura ayuuk, pero también se realizan esfuerzos por mantener la convivencia intercultural entre los y las estudiantes y el personal docente. A continuación se describen los principios filosóficos de la cultura ayuuk y que forman parte de la apuesta pedagógica planteada: la comunalidad, la complementariedad y la integralidad.

La *comunalidad* para el proyecto del ISIA es comprendida como “la suma de esfuerzos de todos los miembros para el bien de todos, porque desde esta visión, el individuo es individuo en tanto y en cuanto forma parte de una colectividad, o sea, no sólo es la unión de individuos la que forma la comunidad sino que es la colectividad la que forma al individuo (CEA-UIIA, Hacia dónde vamos, 2006:135)”.

En este planteamiento la práctica del tequio es una actividad colaborativa mediante la cual, las comunidades se benefician del servicio de sus miembros, sin remuneración monetaria. En este sentido, la universidad comprende en su currículo o diseño educativo, el servicio e integración a la comunidad de acogida, así como a las comunidades de proveniencia de los y las estudiantes.

La *complementariedad* es el segundo principio filosófico del ISIA, comprendida “como la expresión de la visión del mundo como un todo; en donde todo está integrado, relacionado, vinculado; nada está disgregado, aislado, desvinculado; nada sobra, nada está de más, nada estorba; donde todo es parte de un todo, todo tiene un lugar, todo tiene una utilidad (CEA-UIIA, Hacia dónde vamos, 2006:135)”.

La comunidad, la familia, el estudiante, el territorio forman partes vinculantes del proyecto educativo, la ritualidad, el entorno natural y sus manifestaciones se articulan a las actividades académicas más allá de las paredes del aula. En este sentido, una de las fortalezas del trabajo educativo y profesionalizante del ISIA corresponde a tender puentes con otras comunidades, acciones acompañamientos, encaminan a las y los estudiantes a recuperar una visión histórica de ellos mismos y sus pueblos. Finalmente, y como tercer principio

filosófico se encuentra la *integralidad* “íntimamente relacionada con la complementariedad y la comunalidad, en donde todo forma parte de un todo más grande y es sólo en este contexto donde halla funcionalidad y razón de ser. Desde esta perspectiva, todo está vinculado, nada está separado “[...] todo está asociado a una misma unidad como las partes al cuerpo, en donde todo lo que nos compone cumple una función específica importante, tan importante como la de cualquier otra parte, sin la cual no tendríamos la totalidad de las funciones y, consecuentemente, no habría en nosotros la coordinación y armonía óptimas en cuanto a función corporal, misma que, a su vez, se ligará a otros aspectos de orden psicosocial para alcanzar un buen nivel de desarrollo mental y espiritual”. La formación académica tendría que perseguir la integralidad tomando como metáfora al cuerpo, en donde cada uno de sus miembros es parte de un todo, que incluye la vida espiritual y simbólica que le rodea al individuo y su comunidad “lo familiar, comunitario, el aula, lo escolar y en relación con la tierra, agua, aire, energía, flora, fauna, fuerzas naturales, sobrenaturales, etcétera (CEA-UIIA, Hacia dónde vamos, 2006:135)”.

El proyecto del ISIA se plantea desde una cosmovisión, es decir, el mundo externo inmerso en el mundo interno de los sujetos

que forman parte de la acción educativa. No obstante, factores externos a la comunidad de establecimiento de la universidad inciden en la dinámica escolar cotidiana. Es muy necesario comprender y analizar las brechas que existen entre el planteamiento filosófico frente a los retos que la conjunción escuela-comunidad-actores sociales enfrentan en el día a día. Asimismo, es pertinente plantear qué ocurre al egreso de los y las jóvenes al enfrentarse al escenario laboral ¿cómo se articulan estos ejes filosóficos en la búsqueda e incorporación en espacios laborales de los sujetos?

La universidad cuenta con tres licenciaturas, la primera persigue un interés ambiental: Administración y Desarrollo Sustentable (ADS) cuenta con la mayor demanda y es una de las dos pioneras en su creación. Se plantea la promoción de alternativas y soluciones a problemas socioeconómicos de las comunidades rurales, la conservación y aprovechamiento sustentable de los recursos naturales. En el ejercicio profesional, se valora el diálogo con otras culturas tanto locales como del exterior. Un aspecto central es conservar el diálogo y acompañamiento de procesos sociales y productivos.

La segunda licenciatura en Comunicación para el Desarrollo Social (CDS), pretende que al egreso las y los profesionistas sean capaces de realizar

trabajos de gestión, mediación e innovación de proyectos de desarrollo. Enfatiza el trabajo en conjunto con las culturas indígenas para el mejoramiento de las condiciones de la vida comunitaria y el fortalecimiento de la participación ciudadana.

Por último, la licenciatura en Educación Intercultural (EI) es la más reciente en su fundación. Se espera que sus egresados fortalezcan procesos interculturales de participación social y comunitaria a través de espacios de reflexión y propuestas desde el ámbito educativo. Durante su formación, se les capacitaría para realizar proyectos educativos con enfoque intercultural, desde el diseño, ejecución y evaluación.

Todas las carreras tienen como principio la interlocución con los pueblos originarios, el Estado y la sociedad. A decir de las entrevistas informales y formales que hemos sostenido con diversos actores del proyecto, un aspecto central refiere al ejercicio de acompañar procesos de lucha, organizativos, productivos y reflexivos de las distintas regiones de Oaxaca. Hacen una diferencia fundamental entre intervenir *versus* acompañar procesos de las comunidades y los pueblos han impulsado. El profesionista se enuncia como aliado de la comunidad con conocimientos y reconocimiento universitarios que le otorgan

un cierto sentido de credibilidad, pero guardando un lugar de seguimiento y respeto hacia las luchas locales.

Cabe señalar que los planteamientos iniciales sobre los modelos educativos, las apuestas pedagógicas y curriculares se transforman en la práctica en la que intervienen diversos factores y actores no previstos durante el diseño. De tal suerte que podemos decir que los perfiles de egreso pueden sostenerse en algunos de sus aspectos pero el pulso generacional también le añade su propio carácter, más adelante cuando revisemos los fragmentos de relatos seleccionados tendremos más detalles sobre la posición de los y las profesionistas en su práctica laboral y la experiencia formativa en el ISIA.

### **Panorama laboral y de egreso de los y las profesionistas del ISIA.**

El ISIA brinda educación superior a la población joven indígena de las diversas regiones en Oaxaca, su localización geográfica la hace pertinente y atractiva para jóvenes que crecieron y se socializaron en ambientes rurales y comunitarios. Este instituto, le da cabida por lo menos a 10 pueblos originarios (Ayuuk, Mixteco, Ikoots, Chinanteco, Huave, Chontal, Popoluca, Tselntal, Náhuatl y Wixarika). Durante el 2014 la matrícula fue de 200 personas

inscritas y la primera generación de egresados se estima que ocurrió durante el 2011. Hasta la fecha el ISIA ha contado con 455 estudiantes, de los cuales 195 son egresados .

Para presentar este breve panorama sobre el egreso y las posibilidades de inserción laboral regional de las y los profesionistas del ISIA se revisaron dos estudios sobre el ámbito económico regional y el logro de los egresados de la institución en cuestión, ambos análisis encabezados por Rodríguez (2014a y 2014b). En estos estudios se hace referencia a entornos laborales que podrían contradecirse respecto al planteamiento formativo-filosófico que plantea la universidad en cuestión. Se ofrece una realidad económica y estadística vinculada a una lógica de mercado estructural que refieren a la oferta de empresas e industrias instaladas en la región. Sin embargo, los retomamos porque aportan un panorama económico-laboral enfocado hacia los y las egresadas del ISIA que se articula a la realidad regional.

La población en edad laboral en Oaxaca es de 52.7% de los cuales casi el 50% es joven, con una edad comprendida entre 15 y 29 años (INEGI, 2010), esto es que 1 de cada 4 oaxaqueños es joven.

Algunas casusas del detrimento económico nacional y particularmente oaxaqueño que afecta el medio rural, están asociadas a la

apertura comercial, la flexibilización de la mano de obra, la ampliación de las brechas salariales entre trabajadores calificados y no calificados y la consecuente precarización de las relaciones laborales (Vos y León, 2004:17 en Rodríguez, 2014:7). Tanto el estado como en el país en general, se atraviesa por serios rezagos en cuanto a políticas que garanticen la inserción laboral con equidad. El sistema de inserción laboral mexicano presenta serios vacíos en materia de políticas que equiparen mínimamente las condiciones de acceso formal. Las condiciones se agudizan cuando se trata de población rural, indígena con implicaciones particulares de género y edad (Rodríguez, 2014: 7a).

Dentro de la región en donde se localiza el ISIA se presentan tres empresas: la Cervecería Modelo de Tuxtepec, con estabilidad laboral y oportunidad de acceso a paquetes contractuales, la segunda señalada es la cementera Cruz Azul y por último el Ingenio Azucarero. El estudio referido valoró que estas empresas resultaron contar con los mejores empleos que se ofrece en el territorio, consecuentemente, son sumamente escasos y difícil de conseguir (Rodríguez, 2014: 14a).

Otro aspecto que también es de orden nacional y evidente en diversos mercados de trabajo, es la facilidad con la que se sustituye el personal que se emplea debido a la alta

oferta de fuerza laboral. Esto último favorece un ambiente de flexibilidad y segmentación de las actividades por sexo y edad, además de la ampliación de las jornadas y asignación de actividades que no siempre fueron previstas durante la contratación (Rodríguez, 2014:16).

Los datos del último informe de la ENOE<sup>3</sup> (2010) respecto a Oaxaca, muestran con claridad que el mercado laboral rural no es un espacio donde oferentes y demandantes se encuentren libremente; al contrario, como ha evidenciado Lara (2001) en otras regiones rurales de México, la oferta como la demanda se encuentran mediadas por contextos sociales y culturales complejos que segmentan a los trabajadores rurales en un sinnúmero de categorías: tantas como la sociedad misma ha creado criterios de clase, etnia, sexo y generacionales (Lara, 2001). Los sectores de comercio y servicios son los sectores económicos con mayor crecimiento de la economía según lo publicado por INEGI en 2010, tanto en el estado como en el país, ambos alcanzan la cifra del 32%. El fortalecimiento de estos ámbitos de la economía forma parte de las causas del desplazamiento de la mano de obra juvenil instalada en el sector rural agropecuario, hacia un contexto de la economía laboral instalado en el ámbito urbano, caracterizado

<sup>3</sup> Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo

por la escasez de oportunidades y empleos de muy baja calidad remunerativa y laboral.

El café, el ganado, el maíz y los cítricos son productos que forman parte de la economía de las familias en la región cuyos ingresos siguen siendo muy bajos, también las remesas y las transferencias que reciben de programas gubernamentales enfocados a la atención de la pobreza, significan otras fuentes de ingreso familiar indígena y rural. En su estudio Rodríguez describe que, en cuanto a empleos dentro de las comunidades, se presentan de manera esporádica en trabajos agrícolas o acarreo de mercancía, sin garantías laborales (Rodríguez, 2014:19).

Entre los jóvenes entrevistados tanto egresados como aquellos que están matriculados en el ISIA, con frecuencia se acercan a las familias de Jaltepec, para cortar café o realizar labores del campo, a cambio les remuneran con dinero o con hospedaje y alimentación<sup>4</sup>.

Los principales perfiles laborales a los que se adscriben los y las jóvenes son los siguientes: desarrollo y economía local 34%, educación 20%, autogestión de proyectos 16%, trabajo social 12%, cargos

comunitarios 11%, comunicación y medios 7%, ecología 4% (Rodríguez, 2014:31b). También se sabe que en menor escala hay quienes se emplean en servicios comerciales en la ciudad de Oaxaca.

Las estudiantes por su parte, buscan empleos en el sector comercial en la localidad urbanizada de María Lombardo de Caso. Algunas jóvenes comentan que nunca se respeta el trato inicial de la contratación que se realiza (de palabra) con los patrones, y en la mayoría de los casos, terminan haciendo actividades diversas no contempladas en el trato. Esto supone el exceso de tareas que terminan haciendo como labores de limpieza, cuidado de menores, además de la venta de productos del establecimiento si se trata de una tienda.

La movilidad hacia las ciudades cercanas, a la capital e incluso a Estados Unidos se torna como una práctica común entre los habitantes de la región. Los migrantes se emplean como jornaleros agrícolas o en servicios, los traslados son de larga data en tanto han conformado redes de contactos mixtes que se han ido densificando con el tiempo. Rodríguez (2014:19), señala que con frecuencia la migración mixte de la zona se va a Estados Unidos por periodos de uno a seis años y uno de cada dos migrantes ya no regresa a la comunidad. Diversas opiniones tanto de investigaciones como de los pobladores de Jaltepec, coinciden en que

<sup>4</sup> El ISIA cuenta con un comedor comunitario en el interior de la universidad que forma parte de su política de alimentar y minimizar los costos de vida de las y los estudiantes. Mensualmente los comensales cubren una cuota de alrededor de 300 pesos para obtener tres comidas completas por día de lunes a viernes.



la migración y el envío de remesas desequilibra la economía de las comunidades y abren brechas económicas entre las familias. Las remesas aparecen como un recurso sustancial, pero también implican dependencia económica además del riesgo que supone el abandono de los cafetales y la siembra de la milpa. La tendencia migratoria en el caso particular del territorio mixe está determinada por dos razones, la primera articulada a la paulatina desintegración de las economías campesinas y artesanales. En segundo lugar, por las mismas redes que los migrantes mixes que se han ido estableciendo facilitando la movilidad de los paisanos (Rodríguez, 2014:25b).

A pesar del contexto laboral que se presenta en la región mixe, territorio que alberga al ISIA, en el estudio de José Ramón Rodríguez publicado en el 2014, se muestra que el 78% de los egresados de este instituto, declararon haber obtenido un empleo en el momento de la entrevista. Las mujeres son quienes más tiempo esperan para contratarse con respecto a los hombres. El 83% de los varones entrevistados fueron más exitosos en emplearse frente a las mujeres (74%) aunque la diferencia no es abismal. El mismo estudio también encontró que con frecuencia, las mujeres realizan actividades autogestivas y en áreas más cercanas a sus lugares de origen (Rodríguez, 2014:28).

En el último periodo formativo de los y las jóvenes en el ISIA se realizan las prácticas profesionales. Este momento resulta crucial en la trayectoria laboral y las posibilidades de conseguir empleo porque el estudiante acompaña a una organización o empresa social para culminar con el requisito que le dará la opción a obtener el grado. El 78% de los entrevistados de este estudio, trabajan en el mismo lugar en que las realizaron, el restante 22% de los egresados se encontraban realizando actividades de autogestión o temporalmente desempleados luego de tramitar su contrato inicial de trabajo (Rodríguez, 2014:28). Los empleos que podríamos considerar de orden comunitario dentro de las regiones rurales pueden estar localizados en las agencias y cabeceras municipales, algunos estudiantes han optado por realizar sus prácticas profesionales en el mismo ISIA hasta incorporarse a la planta docente-académica.

En la articulación de egresados y egresadas a sus prácticas profesionales y posterior empleo, la Ciudad de Oaxaca por concentrar algunas de las organizaciones de interés supone un lugar de atracción.

### **La trama familiar-comunitaria en el proyecto de vida y profesionalización.**

En este apartado exponemos que los y las estudiantes del ISIA están comprometidos con sus comunidades y familias tanto nucleares como extensas. Es un rasgo que forma parte de su identidad y pertenencia. Hablar de egreso y empleo implican actores sociales que los involucra en una colectividad y no necesariamente como una necesidad de tipo individual.

Daniel nació en San Isidro Huayapam, Santa María Alotepec en donde se habla la lengua ayuuk (mixe), tiene 27 años, es hablante de su lengua materna y egresó de la carrera en Comunicación para el Desarrollo Social en el ISIA, sobre su vida en la comunidad nos cuenta:

“Vivir en la comunidad era la diversión, todavía a mí me tocó mucho eso. Tenía como 7, 8, 9 años, toda esa época de jugar y todo eso; y siempre en las noches mi abuelo, era muy bueno contando historias. Tenía unas historias que él había escuchado de sus abuelos. Entonces siempre nos contaba cuentos, narraciones en las noches. Los más cercanos de mis amigos y mi hermana -que crecimos juntos- ahí estábamos tomando café y esa era nuestra tele, ¿no? O ver nuestra caricatura, escuchar a mi abuelo, aunque siempre nos repetía la misma historia. Sabía las historias del trueno de la luna y el sol; cómo nacieron, desde la construcción de los mixes. En ese momento de niño era como: ¡no manches qué loco! Pero ahorita que yo ya soy grande entiendo muchísimas

cosas de la importancia de esas narraciones y de lo que mi abuelo estaba haciendo de compartirnos tantas cosas que se han venido construyendo a lo largo de los años, entonces era así. (...) En el pueblo era una vida donde lo tenías todo. Donde tenías tranquilidad, seguridad, podías salir. O sea, no había ningún síntoma de discriminación, de rechazo, de burla hacia lo que eres o lo que son tus familiares, sino que todo era la escuela, jugar, salir a nadar, ir a otro pueblo a jugar “fut”, ir a caminar con tus amigos, jugar en el campo; y llego a la ciudad en el internado y pasan un montón de cosas”.

Daniel creció y se socializó en el entorno comunitario, cuando fue el momento se desplazó de San Isidro Huayapam a la ciudad de Oaxaca en donde realizó sus estudios de secundaria, este cambio fue radical en su vida, experimentó las diferencias étnicas y comenzó a cuestionar su procedencia comunitaria. Lo mismo ocurrió en la preparatoria, salió de su pueblo a un internado a falta de un bachillerato en su comunidad, ambas experiencias de salida las considera confrontativas en términos de las diferenciaciones sociales y étnicas experimentadas. Sin embargo, para los papás de Daniel, la escuela significaba la posibilidad de acceder a otro estilo de vida y mejorar las condiciones que encontraban viviendo en el campo:

“Ellos (se refiere a su mamá y papá) no pudieron terminar sus estudios y les tocó vivir y sufrir también para empezar a tener lo que tienen. Y era de que tenían en la cabeza de que ser campesino era lo más jodido que podías ser: tienes que ser licenciado en algo y vivir en la ciudad y trabajar en la ciudad. Ese era el sueño de mi papá y mi mamá. Tener una oficina; tener un trabajo estable; tener un carro; eso era lo que querían para nosotros. No querían que estuviéramos sufriendo en el campo con los moscos. (...) Mis padres son de la época de los 45, 50, 60 en donde se empieza a imponer más esta cuestión en los pueblos de que tienen que estudiar; tienen que ser licenciados para que puedan acceder a un nivel de vida mucho mejor. Empezaron a meter esa idea de que el campo es malo, de que es para pobres, de que es un trabajo que no vale la pena y que lo que vale la pena es salir y eso... en la ciudad y todo eso... entonces mi mamá y mi papá estudiaron la secundaria fuera de mi pueblo en Tamazulapan y pues ellos saben leer y saben escribir y tuvieron la oportunidad de estudiar la prepa, pero pues ya no la estudiaron y se quedaron como con esa idea”.

Por su parte Gonzalo nació en San Lucas Ixcotepec ubicado en el territorio municipal de San Carlos Yautepec, Oaxaca, la lengua originaria es el chontal pero él no la práctica, cuenta con la edad de 28 años. Egresó de la carrera en Comunicación para el Desarrollo Social y cuenta con una maestría. Platica que la educación era importante en su casa. Sin embargo, en su pueblo existe la tradición de migrar del campo a la ciudad y su papá fue uno de los

que se integró a este ciclo de movilidad. Este ejercicio de “salir” le permitió valorar la importancia de aprender a escribir, y dice:

“Yo creo que estudiar tenía que ver mucho con mi padre, él anduvo mucho fuera de la comunidad, ¿no?, él cuando era joven salió, salía a trabajar con empresas así que construían obras y cosas así. Entonces me imagino que pues a raíz de eso, ¿no? Él tenía hasta quinto y decía que eso le ayudaba mucho en su trabajo. Él decía que pasaba de chalán a checador porque lo entendía, porque sabía leer, escribía, sabía usar las cosas. Y pues por eso siempre nos decía que por lo menos la primaria y esa en la comunidad la teníamos que hacer. Y también en la dinámica comunitaria, la gente misma o la autoridad misma, cuando alguien no mandaba a su niño a la primaria, la autoridad intervenía: ‘oye, tienes que mandar a tu niño a la escuela’. De pronto mi percepción de comunidad sí ha cambiado mucho porque, cuando uno está en la comunidad tu percepción de comunidad es ahí es o sea es, tus vecinos, es tus padres es la, digamos la institución que representa la asamblea, la agencia, la comunidad es esa. El concepto de comunidad era mi pueblo como se le dice, cumplir el cargo y los tequios, de apoyar cuando se necesite al vecino a quien sea, ese era el concepto de comunidad, cuando llegué Jaltepec era eso eh, lo mismo, pero con matices (...)”.

A pesar de la movilidad de su pueblo y las continuas salidas de su papá para trabajar, Gonzalo se incorporó desde pequeño al trabajo en el campo, particularmente en la producción del mezcal,

podría decirse que contó con una formación paralela entre el campo y la escuela porque durante las tardes o fines de semana se encargaba de las tareas que su papá le asignaba. La comunidad para Gonzalo ha tomado diversas formas, proviniendo de un pueblo de migrantes, y él mismo, habiendo migrado a Oaxaca para trabajar.

“Mi concepto de comunidad se fue ampliando un poco, ahora ya lo percibo más como algo más amplio, como... pues hacer comunidad es como reencontrarse quienes tenemos algo en común. En Costa Rica (país donde estudió la maestría) hicimos comunidad los mexicanos, por ejemplo, hicimos comunidad en la medida que nos relacionábamos, que interactuábamos (...). Estando en el ISIA aprendí que no se trataba de una formación individualista, siempre es, siempre insisten mucho en el que tú eres por los demás también o sea, eh... digamos el ISIA fomentaba mucho el tequio y se insistía mucho en el tequio, no sólo porque había que tener limpia la escuela, porque había que tenerla sin pasto, sino porque eso representa integración, trabajo en equipo, que platiques tal vez con alguien que no has platicado nunca o que trabajes con alguien con quien no has trabajado. Entonces eh, en ese sentido yo creo que uno aprende a hacer, uno hace comunidad estando con los demás, y estando pero estando, estando interactuando, o sea estando platicando estando no sé, entonces yo creo que en donde yo he llegado siempre trato de hacer eso”.

Ahora bien, cuando Gonzalo piensa en términos de “Comunalidad” y no únicamente de comunidad, matiza su argumento:

“Viéndolo, viendo la comunidad como la comunalidad, yo creo que no, no se puede hacer comunidad como, o sea no puedes hacer una comunidad igual como donde naciste, donde creciste y donde puedes o no hacer toda tu vida, o hacerlo en un lugar distinto. La gente que está ahí te conoce, de niño, sabe cómo fueron tus padres, sabe si fueron buenos ciudadanos o no, conocieron a tu abuelo y entonces siempre, o sea, eso no lo puedes trasladar (a la ciudad). Y es con la carga que uno llega cuando uno regresa (se refiere a la comunidad), ah pues tú sabes que todo mundo te conoce, o sea, todo mundo sabe quién eres, de dónde saliste, cómo viviste, entonces eh, ya, como yo siento que cuando yo llego ya tengo como un patrón de comportamiento, por todo eso que, que hay detrás de mí que está ahí, que todo mundo conoce”.

Isabel nació en San Miguel Tenango y es una comunidad chontal, la lengua solamente es hablada por unas cuantas personas y ella no es hablante. Tiene la edad de 25 años y es egresada de la carrera en Comunicación para el Desarrollo Social. El género y la diversidad sexual se encuentran muy presentes en la narrativa de Isabel, ambos son ejes de interés en su narrativa. Su visión de comunidad está articulada a realizar las diferencias entre las labores que

realizan los hombres y las mujeres, “el rol de género está muy establecido”, comenta:

“De niñas jugábamos a hacer nuestro fogón y a hacer tortillas y a cocinar ¿no? a eso jugábamos. En la comunidad sembraban maíz, tomate, frijoles, chile, eso era lo que sembraban y la mayoría de las mujeres de mi comunidad se dedican a eso: a recolectar y a vender después para tener (dinero) efectivo porque la mayoría de las mujeres de mi comunidad son las que mantienen la casa para que los hijos estudien o lo que sea ¿no? Bueno desde mi mamá y las señoras que he visto es lo que hacen para tener dinero diario, (...) venden tortillas, venden esto, venden lo otro, crían pollos y así ¿no? Pero de esa manera pueden tener para el día, para el diario; ya después, pues con lo que salga de las cosechas más adelante de seis o hasta un año, dependiendo de qué cultiven, pues ya hacen otras cosas de construir su casa o mejorar su casa y así. Los hombres se dedican al campo, más bien son como al 100% siempre están en el campo ¿no? Y pues, es que, o sea, se ve mucho como esto de los roles de la mujer y del hombre ¿no? De qué cosas hacen las mujeres y qué cosas hacen los hombres y los hombres pues van a leñar, van a traer agua al pozo, van a hacer como las cosas pesadas, van a aserrar madera, van al campo a sembrar, a cosechar y esas cosas, aunque muchas veces también las mujeres que van hacer el lonche, que van hacer esto. Entonces, a nosotras en mi familia, por ejemplo, desde los siete años nos enseñaron hacer tortillas porque pues mi mamá siempre decía que en la casa siempre debía de haber tortillas calientes para cuando mi papá llegara, entonces nos criaron como con esa mentalidad; ya después pues mi mamá fue cambiando ¿no?”.

Isabel complementaba su asistencia a la escuela, durante la educación básica, con los quehaceres de su casa, igual como ocurre con las mujeres del pueblo, aprendió a generar ingresos y a participar de la economía de su familia nuclear.

“Pues iba a la escuela y siempre acompañábamos a mi mamá a buscar las cosas, a recolectar, al campo íbamos a leñar también; este, porque pues sí, en los roles de los varones pues era eso, pero en el caso de nosotras, desde que yo recuerdo mi papá tomaba mucho y entonces no, este, pues no le dedicaba como tanto tiempo como a ver qué hacía falta en la casa, que si hay azúcar, que si hay jabón, que si hay esto. Entonces mi mamá siempre nos enseñó eso “qué hacía falta” ¿no? Y ya buscábamos la manera de tenerlo porque no podía faltar. Entonces, pues nosotros desde pequeños eso hacíamos, o acompañábamos a mi mamá, o cuando mi mamá iba a viajar nosotros teníamos que ver la manera de comer nosotros como hijos”.

Por su parte, Gabriela comparte esta misma narrativa con perspectiva de género que brinda Isabel. En este caso, ella enfatiza la importancia de haber salido de su comunidad siendo pequeña, sus padres migraron a la ciudad de México después de haber vivido una situación familiar complicada. Estudió la primaria fuera de su comunidad, mientras que la secundaria y la prepa las realiza en municipios aledaños a su pueblo de origen. Posteriormente viaja a Jaltepec de Candayoc para cursar la



licenciatura. Esta experiencia de movilidad y “salidas” es interpretada como una forma de establecer un parámetro de superación entre las mujeres jóvenes de su comunidad y aquellas que se socializaron en entornos urbanos. Nació en San Juan Jaltepec, en Santiago Yaveo, es hablante de zapoteco, cuenta con la edad de 30 años y estudió la carrera de Administración para el Desarrollo Sustentable.

“Mi comunidad es de alta marginación, a veces siento que los papás o abuelos tienen la mentalidad de que la mujer es para casa, para casarse, ahora poco a poco ha ido cambiando. De niña siempre intentaba ayudar a mi mamá, me acercaba a aprender a cocinar, lo que me gustaba mucho era dedicarme a la cocina. Mi mamá se iba a cortar café me gustaba estar con mi hermana y hacer los quehaceres de la casa, sentí que de niña me gustaba mucho la limpieza. La mayoría de las mujeres eran más de casa, en general todas en la comunidad, las niñas y los niños comienzan a ayudar en casa, si es mujer a hacer las tortillas y los niños con el papá. Pero cuando llegaron los programas de PROSPERA y OPORTUNIDADES todo cambió, los niños dejaron de ir al campo, y ahorita andan con celular, en el pueblo no hay internet, desde hace unos meses hay fichas. Pero con los programas cambió la mentalidad de los jóvenes. Antes no se estudiaba, yo fui la primera mujer que se dedicó a estudiar y terminó la prepa, casi no estoy mucho en mi pueblo y trato de convivir con la comunidad, y me cuentan las familias que fui como un ejemplo para sus hijas, todas mis compañeras de la secundaria están casadas se casaron a partir de los 16 y los 17. En mi caso fui la primera que terminé la prepa, mis papás no estaban de acuerdo en que terminara la prepa porque no estaba en

mi comunidad, estaba en el municipio. (...) Siento que me ayudó mucho salir de mi casa, me volví independiente y empecé a ver por mí misma, tomar iniciativa propia. Yo soy mujer y sí puedo estudiar, y voy a demostrar y soy inteligente. Y como que, de niña o adolescente de 15 años, yo no me veía como en casa, siento que en mi comunidad todavía está el machismo, yo nunca me veía como ama de casa, ni casada me veía porque yo decía voy a estudiar, por mí misma, y quería ser ejemplar para que mis amigas vieran que no era tan difícil”.

A pesar de los desacuerdos con su papá para salir a estudiar la preparatoria en el municipio de su comunidad, Gabriela tiene presente que en su casa había un ambiente propicio para realizar estudios. La red de paisanos y familiares que dejaron en la Ciudad de México, ha sido parte importante de su empeño por seguir estudiando, ha encontrado apoyo y motivación para mantenerse en objetivo de profesionalización.

### **“¿Para quién estás trabajando?”: Cuatro trayectorias profesionales y laborales.**

Entre redes de parentesco, compromisos comunitarios y la expectativa propia de profesionalizarse sin individualizarse, los y las jóvenes que acceden al ISIA tienen claro que quieren mantenerse en un contexto comunitario, la ciudad no siempre representa la primera



opción para profesionalizarse y trabajar. Sin embargo, factores como acceso al ingreso económico y la búsqueda por mantenerse en el campo profesional de elección, lleva a un segmento de los y las egresadas a optar por migrar hacia la Ciudad de Oaxaca (u otros contextos urbanos de la misma entidad). Aspectos estructurales de la economía nacional y regional también son explicativos de esta contradicción<sup>5</sup>. La decisión de la inserción laboral apegada a una epistemología distinta a la propuesta forma parte del contexto político impregnado del mundo colonial-capitalista que establece clasificaciones étnico-clasistas-raciales en la población del mundo como piedra angular del poder (Quijano, 2000: 342). Planteamos esta disyuntiva como parte de las rupturas del significado de un empleo apegado al planteamiento comunal-comunitario frente al planteamiento que seculariza a los y las jóvenes que sostienen

<sup>5</sup> Este tema requeriría otro espacio más amplio de análisis. Sin embargo, podríamos señalar que Oaxaca ha tenido un desarrollo diversificado regionalmente. Particularmente, las regiones del Papaloapan y el Istmo han recibido inversiones federales a lo largo del siglo XX y se producen manufacturas en las ciudades. Salina Cruz se especializa en la petroquímica y la construcción de barcos, mientras que Tuxtepec en la elaboración de cerveza, celulosa y papel (Reyes, Gijón, Yúnez e Hinojosa, 2004:200). Es decir, en términos estructurales se han afianzado los modelos industriales y urbanos como epistemología de desarrollo, y finalmente este es un contexto que interactúa con las comunidades indígenas en el Istmo y particularmente en Jaltepec donde se localiza el ISIA.

la preocupación de involucrarse en los procesos sociales y colectivos, por tanto políticos de sus comunidades.

Daniel platica la experiencia en una Organización Civil y los principios aprendidos en el ISIA. Contaba con un salario y según su percepción, era muy bueno pero el proyecto laboral no cumplía con sus expectativas de trabajo comunitario, comprendido desde el acompañamiento de procesos propios de las comunidades y pueblos indígenas. Y señala:

“El ISIA me enseñó que hay un camino diferente en el cual puedes acompañar procesos de pueblos, eso me lo enseñó. Me dio algunas herramientas, pero ya todo lo demás fue en la práctica. Ya fue más esta construcción ideológica que el ISIA sí te lo da, pero es teoría. No hay como que estás luchando, que estás enfrentándote a una empresa transnacional. Si no hubiera estudiado en el ISIA no sé qué sería de mí”.

Daniel considera que haber estudiado en el ISIA le despertó una conciencia social y política. Si bien no le resultaba ajena por la experiencia de haberse socializado en una comunidad con demandas asociadas a las desigualdades estructurales que afectan a las comunidades y pueblos originarios.

“El ISIA me hizo ver que no es algo que te pasa nada más porque te pasa, sino que hay toda una construcción muy jodida y que, si tienes la posibilidad de unirte a eso y no hacer nada, de cambiar algo. Aprendí un chingo de cosas. Mucho. Situaciones muy jodidas que también nos tocaron. Están en este rollo de estar organizando reuniones en las noches en los pueblos. De repente toparte con realidades muy jodidas de que no había hospital. Una vez estábamos en una reunión y llegan y nos dicen '¡Oigan! ¿Pueden llevar a este señor que le acaba de picar una víbora venenosa y que está a punto de morir?' 'Llévenlo a la clínica de la cabecera municipal' - que estaba como a dos horas- llegamos y no había nadie y nos tuvimos que ir hasta el hospital de Tulancingo. Entonces en la noche a llevar embarazadas; muy jodida la situación de salud. Me tocó acompañar a las clínicas y hospitales a la gente de los pueblos porque no sabían hablar español y ese rollo. Muchas cosas que fueron marcando esa sensibilidad de comprometerte más con estas causas”.

Daniel relata una experiencia laboral con inspiración comunitaria, pero en medio de situaciones que lo desmotivaron a continuar. Él percibió en la organización la falta de compromiso y el énfasis en generar recursos económicos sobre las necesidades de las personas. Explica que a pesar de contar con un sueldo oneroso de 10,000 MXN, gratificaciones y aguinaldo, renunció porque no formaba parte de su proyecto personal ni laboral.

Su relato muestra un posicionamiento crítico ante la práctica constante de concentrar su interés en “bajar” recursos de organismos internacionales o instancias gubernamentales mexicanas, dejando de lado las prioridades organizativas de los pueblos.

“Lo ‘chingón’ de esto es que los estudiantes del ISIA somos personas que tenemos el mismo caminar profesional y personal”. Como que venimos disidiendo de muchas cosas y como que tenemos esta misma hipótesis de que las Organizaciones de la Sociedad Civil han perdido el rumbo. Se han concentrado más en bajar recursos, bajar lana (dinero) y han perdido este otro rollo; y aparte de que al final de cuentas se creen dueñas de las comunidades indígenas y eso no”.

Desde su mirada, Gonzalo explica algunos aspectos que parecen clave en la articulación del proyecto de profesionalización y acción del modelo educativo del ISIA. Él considera que existen disposiciones entre las y los estudiantes que accionan para lograr la continuidad del proyecto profesional. El servicio social, las prácticas profesionales y la propia iniciativa de los y las estudiantes para generar redes, son aspectos que contribuyen a marcar una ruta de inserción laboral con mayor apego al proyecto personal, político y profesionalizante del que forman parte. A propósito reflexiona lo siguiente:

“A mí me ayudó la práctica profesional porque la hice en una ONG y ahí me quedé a trabajar después, ahí me quedé casi dos años, después de las prácticas profesionales. Los contactos no fue tanto en el servicio profesional si no fue como en, encuentros, foros que se hacen luego, Foro Regional de la Defensa de la Tierra, por ejemplo, entonces ah pues yo quiero ir y voy y hago una cápsula de radio o algo, y así iba y uno conoce personas y así uno va haciendo. La escuela ayudaba porque era el contacto, era como que, la escuela o los profes conocían, entonces ahí uno podía acceder a tal foro lo que sea. Cuenta mucho también la actitud, personal, porque, qué tanto platicues con la gente, qué tanto le preguntas, qué tanto te involucras, qué tanto te ven, qué tanto te das a conocer (risas). Cuando egresé algunos teníamos más red, dos, tres chavos teníamos más red porque conocíamos más organizaciones aquí en Oaxaca, no sé si tú las ubicas, pero ya hacíamos trabajos con “Ojo de Agua”, “EDUCA” (...). Entonces de alguna forma cuando salimos pues sí encontramos algo que hacer, pero hay quienes han tenido muchos problemas por eso, que no han encontrado, que no ejercen o están trabajando con su papá, hay un chavo mixe que dice “gano más como albañil no, en mi pueblo que haciendo cosas de su educación”.

Para Gonzalo, un aspecto que logra ver durante su proceso de profesionalización, es la carencia que él y sus compañeros tienen sobre aprendizajes académicos que “van arrastrando”, debido a su procedencia de contextos escolares anclados a la vida rural e indígena.

“En el ISIA como que siempre era como que, bueno pues sabemos que tu formación pues desde la comunidad no es buena, entonces eh...bueno pasamos ciertas cosas que a la larga las sigues arrastrando, entonces llegas al tercer año y sigues con faltas ortográficas o sigues teniendo miedo a hablar en público, o le sigues teniendo miedo al micrófono, cosas así que se pueden trabajar, que es una cuestión de empoderamiento, que es una cuestión de seguridad misma, personal, y en ese tiempo se trabajaba muy poco, o... desde el ISIA se fomentaba, pero no se fomentaba tanto yo creo, era más empuje nuestro de querer hacer cosas y hacerlas”.

Además de las preocupaciones expuestas sobre el apoyo del ISIA en relación con la proyección profesional de sus estudiantes hacia el exterior, Isabel anota la necesidad de crear mecanismos de inclusión hacia la diversidad cultural y también sexual como parte de una pedagogía intercultural, y señala:

“A mí en lo personal me gustaría que la universidad sí retomara el tema de la diversidad sexual, porque lo siento importante y porque también nos va a ampliar la mirada, no sólo de lo comunitario, sino también lo interno y lo que pensamos sobre eso y que se abran los espacios para poder platicar de eso y que no sean como una cosa de tabú, que no sea algo malo, o sea, que se vea como algo malo ¿no? Bueno, por lo menos es lo que yo pienso”.

Además, cuestiona el papel de las mujeres dentro de la comunidad de Jaltepec, para ella resulta complicado porque dice “la comunidad te identifica, y como mujer no puedes fumar ni tomar y los hombres sí tienen derecho, pero si eres mujer no”. Isabel reiteradamente señala que, aunque a ella le gustaba convivir con sus amigos y amigas en fiestas y reuniones, ella se sentía en la plena capacidad de tomar decisiones con quién salir y qué consumir durante la convivencia, esto implicaba que no necesariamente por salir a una fiesta tendría que perder el control de su consumo.

Otro aspecto importante son las relaciones de pareja y el sentido de propiedad que podría establecerse: “Para mí eso siempre ha sido como lo más preocupante como el hecho de que estás con una persona o tienes un novio o equis cosa y al ratito ya está con otra chica”.

“Yo siento que cambié porque al principio sí tenía como la idea de “tenemos roles”, o sea, de las mujeres usan rosa y los hombres azul y bueno, o sea, las mujeres hacen esto y los hombres así y la mentalidad de mi identidad de si soy o no soy, si hablo una lengua y que me costó mucho trabajo, pero que también durante la estancia en el ISIA te ayuda, bueno al menos a mí me ayudó; pero a mí me ayudó porque aparte de conocerme a mí, de

decir “no, pues yo me identifico así”, también la mentalidad de crítica, o sea, criticar siempre como el por qué de la situación, por qué de las cosas y muchos chavos ahorita lo hacen; o desde que sales a trabajar a una empresa, pues a una empresa capitalista por así llamarlo ¿no? Capitalista, donde tú tienes que hacer lo que ellos te digan sino no, no te pagan ¿no? Y no te llena, o sea, es una cosa que ya no te llena porque yo cuando vivía en Cancún trabajé en una empresa. Primero trabajé en Telmex como supervisora, primero como promotora y luego como supervisora, pero no me gustó, o sea, estuve ahí como tres meses, tres o cuatro meses, pero no me gustó, o sea, que no me llenó desde la formación que tuvimos en el ISIA yo siento que ya esas cosas no te llenan y no es el dinero, no es el dinero porque te pagan bien pero ya no te sientes cómoda, o sea, ¿para quién estás trabajando? ¿por qué lo estás haciendo? ¿qué estás ganando tú? ¿aprendizaje? pues sí, está bien aprendes algo, pero estás ayudándole a los demás a tener más de lo que ya, o sea, ya tienen y estás jodiendo a otros”.

Después de haber tenido esta experiencia laboral, Isabel apunta hacia la ciudad de Oaxaca como nuevo destino para encontrar trabajo, Isabel echa mano de sus redes de amigos y egresados del ISIA, se incorporó a organizaciones con matriz en la Ciudad de Oaxaca Flor y Canto, A.C. y posteriormente, se integra a Tequio Jurídico A.C., organización con enfoque en derechos individuales y

colectivos de los pueblos indígenas. En esta última organización da seguimiento a una comunidad Chontal, dado que Isabel proviene de una comunidad par, su incorporación resultó afín.

La estancia en la ciudad de Oaxaca facilita acercarse a organizaciones esto implica que muchos decidan establecerse en el medio urbano aún cuando en el medio rural sus servicios profesionales puedan tener un mayor aporte. Las organizaciones civiles se convierten en el puente lo que podría comprenderse como una contradicción dado que, para los y las jóvenes, vivir en el medio urbano resulta poco accesible por el costo de vida que les representa.

La comunidad de Gabriela tiene una larga y profunda trayectoria en procesos migratorios hacia centros urbanos cercanos, pero también hacia la frontera norte y Estados Unidos, como hemos dicho, ella misma experimentó la vida en la Ciudad de México. Cuando llegó el momento de decidir estudiar una carrera, se asesoró con el único tío con estudios universitarios, y cuenta:

“(…) lo que sí le respondí es que quería una carrera relacionada al campo, y me decía, pero hay muchas carreras “¿qué quieres?” y recuerdo que me ayudó mucho para decidir qué quería estudiar porque me dijo: “haz una lista, qué te gusta, una lista

de 10 opciones, de esas 10 te quedas con 5, de esas 5 te quedas con tres, de estas tres te quedas con dos y de esas dos tu eliges” y siento que mi tío me ayudó como a decidir qué quería estudiar, pero yo decía relacionado al campo. Recuerdo que no tenía internet, mis primos me decían de muchas escuelas de México, nunca me mencionaron Chapingo, me decían de la UNAM, y otras escuelas que no recuerdo. Hace poco me preguntaban que por qué no estudié en Chapingo, porque ahí hay servicios de comedor (para estudiantes), pero que yo recuerde en la prepa nunca escuché de una escuela en Chapingo, nunca supe que había universidades con facilidades y accesibles, como que nunca me metí a internet a buscar, no era como hoy. En el pueblo era de preguntar, no pues voy con tal persona para que me contaran porque ya lo habían vivido y que me contaran de eso, pero la mayoría eran maestros y estudiaron en la Normal, no pues hay pedagogía, y no me gustaba”.

Los y las estudiantes provenientes de comunidades buscan una universidad que brinde facilidades como apoyo en alimentación, pago de cuotas, apoyo en útiles escolares y materiales y costo bajo de vivienda. Estudiar en las ciudades cercanas no siempre resulta de interés, por el gasto que implica, para muchos de ellos es casi imposible desplazarse y sostenerse estudios en una ciudad. El análisis de las trayectorias de los y las egresadas del



ISIA muestran una narrativa por su preferencia por permanecer en entornos similares a los de su origen. La selección del ISIA como universidad responde sin duda a los beneficios de estar establecida en una comunidad similar a la propia y los auspicios que les brinda para permanecer y culminar sus estudios. Sin embargo, el egreso implica la toma de decisiones contradictorias entre el retorno a sus comunidades de origen frente a las ganas y anhelos de continuar con una ruta de profesionalización y articulación al mundo laboral.

“Yo no sabía nada de la universidad de Jaltepec, no sabía ni cómo llegar, y una maestra de mi pueblo me dijo que sabía que se abriría una universidad en Jaltepec, (...) me acuerdo de que fue en una clausura que le pregunté a ella ¿me puedo ir con ustedes? Porque llevaban carro y me dicen ¡No, ¡cómo crees! ¡Tus papás qué van a decir! Yo recuerdo que tenía ahorrado mil pesos, me gustaba ahorrar, entonces le dije a mi papá que tenía mil pesos para ir, y me dijeron que no, pero mi hermana les dijo, “va a ir a preguntar, no es que ya se va, va a preguntar si sí es cierto lo de la universidad” Entonces decidí ir a Jaltepec a preguntar, se hacían como dos horas y media, tenía 18 años, fui la primea generación, pero me encontré con muchos obstáculos. Fui con mi compañero a pedir información y él tenía familiares en Jaltepec, llegamos y fuimos a pedir

información a la Agencia Municipal y nos dijeron que sí que había una universidad, pero que ya había cerrado ayer, pero de todos modos yo dije hay que ir directamente y nos llevó a la escuela. Nos recibieron amablemente el profesor Guillermo Estrada no sabíamos que era él director de ahí, y nos platicó que había dos carreras: Comunicación para el desarrollo Social y Administración para el Desarrollo Sustentable, lo primero que pregunté era cuánto había que pagar y el profe nos explicó que no era como otras universidades, que iba a haber mucho apoyo para alumnos, y ya nos dio unos días para presentar lo del examen, pero igual nos dijo que si no pasábamos el examen que no importaba, que la universidad estaba para eso, para ayudar a las personas de escasos recursos, nos explicó muy bien, y qué queríamos estudiar y cuáles eran nuestras expectativas. Y ya nos regresamos a nuestras casas, le platicué a mi papá y dijo bueno, a mi me dieron hasta reconocimientos en la prepa, para mí no era tan importante, pero para mi papá sí”.

Gabriela se interesó por la universidad, consideró que los profesores eran atentos con ella, los animaban a estudiar y “hablaban de la madre naturaleza”, la carrera de su interés fue Administración y Desarrollo Sustentable, pero no le convencía del todo por el enfoque administrativo, los profesores le explicaron que sobre esta materia solamente se veía “lo básico”.



“Me gustaban las materias relacionadas con naturaleza porque siempre quise regresar a mi comunidad, dije, voy a regresar a mi comunidad y apoyo aquí a las familias, a los campesinos para que no vean al campo como un trabajo pesado, porque muchos lo ven así, con las herramientas que me den voy a regresar a mi comunidad y si no puedo, voy a regresar a otras comunidades. Desde la universidad sentí que nos ayudaron a comprender y entender otras culturas para acompañar a los grupos ya estando en el trabajo. Aprendí Mixe en la universidad (Gabriela habla de zapoteco), esto me sirvió en el momento de salir a trabajar a Santa María Tlahuitoltepec. Siento que la escuela me ayudó mucho desde mi formación, desde cómo integrarme en el trabajo”.

Gabriela realizó su servicio social a los 23 en una ranchería entre Tequisistlán y Santa María Jalapa de Marqués en la región del Istmo de Tehuantepec. Para sostener su estancia solicitó un préstamo a un amigo para su manutención con la promesa de devolver el dinero cuando terminara su servicio con duración de seis meses, y lograra conseguir un empleo. Se encontraba en el área de Servicios Especializados en Técnicas Agroecológicas, su labor se enfocaba en comunidades con productores, realizaba talleres, práctica de hortalizas para la alimentación de un comedor, colaboró de cerca en una

empresa social de Comunidades Campesinas en Camino (CCC).

Posteriormente consiguió empleo en esa misma empresa en la que gestionaba proyectos, daba algunas conferencias sobre el proceso productivo de ajonjolí, pero finalmente la empresa no pudo continuar con la contratación por falta de recursos. En ese contexto de necesidad económica, Gabriela se comunica con una amiga quien la contacta con PESA (Proyecto Estratégico de Seguridad Alimentaria) localizada en Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca, donde comenzó a trabajar cuando tenía la edad de 25, estuvo empleada durante tres años. En conjunto con Sagarpa<sup>6</sup> realizaban proyectos productivos, se encargaba de la línea de nutrición con las familias, su trabajo consistía en asesorar a las personas para hacer un menú nutritivo y dar seguimiento a los proyectos de cultivo de aguacate y otros.

Es importante anotar que los y las jóvenes vinculadas a la comunidad, entre sus compromisos encuentran el reto de sostener apoyo continuo hacia sus familias, tanto en momentos críticos como, en la vida cotidiana. La enfermedad de la mamá de Gabriela la obliga a regresar a su comunidad para

<sup>6</sup> Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural del Gobierno de México.

cuidarla, ella reflexiona que bajo esa circunstancia no podía quedarse desempleada. Gabriela busca emplearse nuevamente y por medio de una amistad se contacta con una organización de trabajadores agrícolas. A pesar de colaborar durante un año, se encuentra con la experiencia de no recibir los honorarios correspondientes por su trabajo, además de descubrir que la organización no estaba interesada en ayudar a las personas de la comunidad:

“Cuando gestionaba proyectos, como que los lineamientos de los apoyos gubernamentales querían que la comunidad se adaptara a sus reglas de cooperación, que cumplan con ciertos requisitos y entonces ahí ya no lo veía bien, ya no me gustó, porque sí hay comunidades que quieren trabajar, pero la misma organización no los apoya. Había trabajo de comunidad, había cultivo de cacao, viveros, pero las organizaciones no le daban prioridad a la comunidad. Entonces dije, no, no es por ahí lo que yo quiero, porque nos se trata de comprobar recursos como tales, se supone que ellos están para que apoyen a los productores, no se trata de comprobar recursos y los productores no puedan seguir trabajando. Entonces ahí había dos ejes totalmente diferentes, porque sí hablan de lucha social y todo, pero por ejemplo no tenían para pagarnos. Entonces yo les decía, si vamos a hablar de ayudar a los demás, ¿por qué no empezamos por nosotros mismos? Desde la organización, entonces hablemos de nosotros como equipo para poder pasar a otro ámbito,

entonces tampoco ellos no lo veían bien, entonces había personas que llevaban años y no hablaban y se quedaban años, y en mi caso era diferente, porque los que salen afectados eres tú como personal y la comunidad. Mis papás son campesinos y no me gustaría que les hicieran eso, pero ellos se tenían que apegar a los requerimientos que muchas veces no correspondían con la dinámica de la comunidad”.

Actualmente, Gabriela trabaja para una la Asociación FOMCAFE fundada en la Ciudad de Oaxaca y comienza a interesarse por continuar con una carrera académica, sin alejarse de la práctica en acompañamiento a comunidades en diversos procesos relacionados con el campo.

### **El entono urbano y los dilemas sobre lo comunitario.**

Son diversas las experiencias y redes a las que los y las egresadas se han articulado para acomodarse laboralmente y el dilema del retorno a sus comunidades. La formación en el ISIA refuerza planteamientos que espontáneamente el joven venía configurando desde su experiencia íntimamente vinculada a la familia y la comunidad, pero también en otros espacios escolares y con sus propios pares. La combinación de estos actores con

la formación en el ISIA, detonan subjetividades políticas diversas, conciencia étnica, pertenencia social, adscripción a luchas sociales compartidas con los pueblos indígenas.

Después de mucha búsqueda y participación con organizaciones civiles en Oaxaca, Daniel concluye que el periodismo de investigación para fortalecer la organización de los pueblos, es el campo que considera más propicio para sus intereses profesionales. Él finalmente encuentra un colectivo en el que logra fundir sus necesidades individuales y profesionales con los objetivos de una organización, incluso aunque la remuneración económica se sacrifique:

“(…) encontré una forma de cómo todo esto que yo he aprendido puede ayudar a fortalecer los mecanismos de defensa de los pueblos, o sea cómo nosotros desde nuestra profesión y desde donde estamos como comunicadores podemos fortalecer los procesos de resistencia de los pueblos, pero sin llegar a usurpar responsabilidades o sin llegar a alterar o sin llegar a hacer como ah nosotros decimos cómo y cómo hay que hacerlo”.

Los reportajes se realizan de acuerdo con las necesidades y peticiones de los pueblos, esto podría implicar desplazarse de la ciudad para realizar investigación, pero la ciudad de Oaxaca

sigue siendo el punto de residencia. Lo mismo ocurre para el caso de la comunidad de nacimiento, Daniel regresa para asuntos familiares o incluso para realizar algún tipo de levantamiento de información para generar reportes de investigación. En esta rama de su profesión que resuelve como óptima para sus principios “éticos” de desempeño laboral encontramos que el ISIA brindó herramientas teóricas durante su formación, pero como en cualquier trayectoria laboral-profesional, la experiencia en el campo invita a generar iniciativas autoformativas. Otro aspecto importante a mencionar, es el interés que manifiesta Daniel por continuar una trayectoria académica recurriendo al estudio de una maestría como parte de este proyecto.

Por su parte Gonzalo dice “hacemos comunidad aquí en la ciudad”, nuevamente, la experiencia de migración de su pueblo redunda en un esfuerzo organizativo desde la ciudad de Oaxaca, en donde se gesta la articulación con el resto de las comunidades dispersas. Él analiza lo aprendido en el ISIA como primera generación, pionera en recibir los planteamientos del proyecto, concluye que la misión de esta universidad, es formar personas para impulsar el desarrollo o procesos en comunidades indígenas y dice,

“tu puedes regresar a tu comunidad o puedes estar en otra, hay compañeros que son de otras comunidades, pero están en Jaltepec porque de alguna forma están contribuyendo en otra comunidad que no es la suya eh... pero están en la misma sintonía. A mí me pasa algo distinto porque yo no estoy eh... en alguna comunidad, yo estoy viviendo en la ciudad, en Oaxaca, pero debido a los problemas que ha tenido mi comunidad, agrarios y demás, estamos haciendo comunidad aquí en la ciudad. Cada mes hacemos una reunión de personas que somos de San Lucas Ixcotepec y vivimos en la ciudad. Tenemos el comité, que llamamos comité de erradicados en la ciudad o comité de personas de San Lucas que viven en la ciudad, y cada mes hacemos reuniones y viene alguna autoridad comunitaria de allá, porque de alguna forma le damos validez, o sea hacemos actas, se firman, firmamos las actas, mandamos hacer un sello significativo, entonces la autoridad viene, está en la asamblea, da fe de lo que se dice, de lo que se acuerda, firma, sella con la comunidad, o sea el sello es sumamente representativo”.

En repetidas ocasiones y específicamente para el grupo de jóvenes que decidió mantenerse en la ciudad de Oaxaca como espacio laboral, lo han considerado como propicio para seguir aprendiendo o adquiriendo experiencia, para regresar a su comunidad con planteamientos más fuertes y nuevas herramientas. Gonzalo dice: “regresas a la sierra y de pronto no hay contacto con el exterior, entonces si quieres hacer, no sé,

gestionar proyectos o ayudar a tu comunidad, lo que sea, necesitas salir, necesitas contacto con el exterior también, yo creo que por eso muchos decidimos estar fuera, y apoyar desde afuera”. En esta postura, se cruza con la necesidad de madurar propuestas, necesidades y formas de colaborar con sus territorios de origen, en tanto, relacionarse y articularse a redes extracomunitarias para plantearse una estrategia futura.

¿Qué ocurre en el caso de Isabel con respecto a sus inquietudes sobre el tema de la diversidad sexual y la tentativa de retornar a su comunidad, luego de egresar del ISIA? En su estancia se vio confrontada por la realidad que muchos de sus amigos vivían, ser homosexuales y con pocas posibilidades de abrir la preferencia sexual por temor al rechazo. Es sintomático cuando Isabel comparte la frase: “los varones van a chapear todos y las mujeres llevan sus cubetas, van a lavar los salones o llevan su escoba porque van a barrer o van a recoger piedritas”. En este que parece ser un dilema sobre los roles de género (y sexuales) que se trasladan al espacio escolar, Isabel señala que en conjunto con otros compañeros y compañeras realizaron una investigación inicial sobre el tema:

“Analizamos las políticas institucionales porque queríamos saber en qué del modelo educativo del ISIA contiene temas sobre espacios de diversidad sexual, o sea, cómo se aplica eso y cómo podemos convivir, si se supone que somos diversos de diversas culturas pero también de diferentes sexualidades (...) Entonces de nuestra investigación sacamos un video con las entrevistas que hicimos, o sea, ya ahorita si lo vuelvo a leer voy a decir “no, pues está mal”, o sea, no está mal el tema sino tal vez no está muy completo como hubiésemos querido, éramos novatillos en la investigación y todavía lo somos pero, este, eso tratamos de hacer ¿no? Entrevistamos a chavos gays y entrevistamos a chavos que se definen heterosexuales y mujeres heterosexuales; entonces, pues ese fue un tema que nos apasionó mucho, no sé, tal vez se sentía como la adrenalina de meternos en temas con los que no se metían otros y entonces ya cuando hacíamos las entrevistas nos quedábamos así de “¿qué onda?” ¿no?”

En su investigación encontraron la expresión corporal como una manera de verificar los discursos sobre la diversidad sexual, “lo que se dice se puede contradecir con la expresión corporal”, aparentemente la postura sobre el tema pareciera abierta, probablemente por estar en un medio académico donde se abandera la diversidad cultural y la tolerancia. Sin embargo, Isabel concluye que hace falta camino por andar en este tema, pues

resulta delicado tratarlo al interior de las comunidades.

## Conclusiones

El artículo se plantea las tensiones entre las demandas y posicionamientos de estudiantes que acceden a una formación profesional desde el ISIA como proyecto de educación etnopolítico, frente al panorama laboral que un segmento de esta población encuentra en el medio urbano.

En esta arena, comprendemos al sujeto profesionalizado desde su historicidad colectiva e individual articulado a procesos comunitarios, familiares y políticos. Es decir, se trata de generaciones de jóvenes que en su memoria histórica y práctica cotidiana actualizan su pertenencia a grupos sociales y culturales. El proceso educativo fortalece y reanima la articulación de los y las jóvenes con sus comunidades y compromisos con éstas. Esta recuperación histórica es retomada desde la mirada de los sujetos, y el relato biográfico supone una herramienta metodológica que permite reconstruir el recorrido de la historia de vida articulada a la trayectoria educativo-profesional. Preguntas pregunta clave como: ¿dónde naciste? ¿cómo era tu comunidad? ¿qué hacías durante tu infancia? permiten acceder a la memoria de los y las jóvenes

quienes aportan diversos elementos de este escenario que los vio crecer. Resulta significativo que la comunidad mediante el parentesco, los reconoce como parte de un conjunto con su propia historia familiar y personal. También son interesantes las divergencias y puntos críticos que señalan las compañeras cuando explican las diferencias y tendencias entre hombres y mujeres en el contexto del pueblo y luego trasladado a la dinámica estudiantil en el ISIA. El punto de vista de las mujeres citadas en el presente análisis, significa un puente hacia el reconocimiento de dichos roles, y la necesidad de ampliar el horizonte en tanto el llamado de la diversidad sexual/cultural. En este aspecto se plantean retos que cobijen las formas diversas de trazar el mundo con nuevos esquemas de lucha social probablemente no previstos en la apuesta etnopolítica de educación superior. Las subjetividades políticas son históricas porque tienen ese sentido de cambio y permanencia. Si bien, las juventudes reactualizan los sentidos de vivir y pertenecer a una comunidad, son parte del proceso histórico de una colectividad.

Ante el expectro nacional los pueblos originarios han sido clasificados desde criterios coloniales que les imponen asimetrías, desigualdades y procesos de discriminación étnica y racial,

impregnando a sus miembros más recientes. No obstante, el proyecto de educación superior del ISIA pretende remover esta conciencia histórica, en este sentido la clave sobre lo político, fue nombrado como los actos de vida que giran hacia lo posible. Esto último como el logro de profesionalizarse y articularse a procesos en los que se identifican plenamente. El caso de Gabriela es ilustrativo cuando hace notar el engaño hacia los campesinos por parte de las organizaciones en las que ha participado y lo que una acción así refleja en su propia vida como hija de campesinos. En este sentido, lo biográfico es lo histórico y lo político. Podemos aventurar a señalar que de acuerdo al conjunto general de la investigación, y particularmente en el análisis de estas trayectorias, la universidad activa la percepción – indisociable– entre la experiencia de biográfica (histórica) y lo profesional, ambos dirigidos hacia el proyecto político. La última clave dedicada a las experiencias de desigualdad interseccionadas apuntan hacia varios temas que se pueden colocar en la discusión. Además de lo expuesto sobre la diversidad sexual y étnica, también es imprescindible tratar el derecho o el acceso a un empleo luego del egreso de una licenciatura las tramas problemáticas que un proyecto etnopolítico enfrenta.



El campo del egreso articulado a lo laboral demanda y el posicionamiento de los y las jóvenes en medios comunitarios que acceden a una formación profesional desde el ISIA, frente al panorama laboral que un segmento de esta población encuentra en el medio urbano. Las preguntas y dilemas que surgen son vastos ¿cómo comprender el empleo de los egresados más allá de la matriz económica hegemónica? En el desarrollo de esta propuesta vimos que el mercado laboral ubicado en el entorno rural en el que se instala la universidad, los empleos están orientados hacia empresas capitalistas que imponen procesos productivos adversos a las propias comunidades. Por otra parte, los empleos con un enfoque más cercano al tipo de oferta educativa del ISIA, encuentran en la ciudad de Oaxaca un punto estratégico de conexión con otros esfuerzos e instituciones para la continuidad y permanencia de los proyectos, en este sentido encontramos el acomodo laboral mixto en el que los y las egresadas viven en el entorno urbano, pero siempre tratando de lanzar puentes hacia el medio rural-comunitario.

También es cierto que, de las historias aquí vertidas, las miradas apuntan hacia la “salida” de la comunidad como recurso para estudiar, generar propuestas y recursos que eventualmente enfocarán

esfuerzos hacia sus comunidades de origen, además, para las mujeres “salir” de la comunidad implica construir y vivirse en relaciones de género y sexuales más diversas.

El empleo lo comprenderíamos más como “acomodos laborales” en donde no necesariamente existen las formalidades institucionales de salario y contratación, en buena medida porque los egresados sostienen una postura política sobre su servicio profesional, en este escrito encontramos algunas claves: a) el periodismo de investigación para fortalecer la organización de los pueblos. Una herramienta activista-académica que es construida en la práctica profesional, con remansos de lo aprendido durante la carrera; b) la activación de procesos comunitarios desde la ciudad como posición estratégica organizativa. Si bien la ciudad posibilita procesos, también contradice los principios rectores del proyecto de educación superior comunitaria: “el retorno de los egresados a sus comunidades para fortalecer procesos de lucha”.

Es decir, existe una divergencia entre las expectativas entre acomodos laborales o los sentidos laborales desde contextos particulares como el que aquí abordamos, y la oferta existente para los jóvenes recién egresados. Sin dejar de lado

la diversidad de escenarios laborales que se les presentan a los y las jóvenes en general, ciertamente podemos concluir que esta transición universidad- empleo resulta problemático y desigual en el escenario de educación superior en cuestión.

## Referencias bibliográficas

BARONET, Bruno. “Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México”. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencia Social, Ciudad de México, El Colegio de México, 2009.

BOLÍVAR, Antonio. “Metodología de la investigación biográfico-narrativa. Recogida y análisis de los datos” en: PASSEGGI, M.C. y ABRAHAO, M.H. (org.): *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação* (auto)biográfica. Tomo II. Porto Alegre: Editoria da PUCRS, pp. 79-109, 2012.

CASTORIADIS, Cornelius. *Sujeto y verdad en el mundo histórico social*. Traducción Sandra Garzonio. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica, 2004.

CASTORIADIS, Cornelius. *La cuestión de la autonomía social e individual. Contra el poder*, n. 2, 1998.

CRENSHAW, Kimberle. “Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against women of color”. *Stanford law review*, v. 43, n. 6, pp. 1241-1299, 1991.

DIETZ, Günther, MATOS Cortes, Laura Selene. Interculturalidad y educación

intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. Ciudad de México, Secretaría de Educación Pública Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2013.

ESTRADA, Guillermo. “Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk”. En: MATO, Daniel Coord. *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, pp. 371-380, 2008.

ESTRADA, José Guadalupe, DIAZ, Juan Carlos, REYES, Genaro, VASQUEZ, Benjamín, MALDONADO, Laura, et. al. *Hacia dónde vamos. Un diagnóstico de la región mixe*. Oaxaca, Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk, 2006.

GONZÁLEZ APODACA, Erica. *Apropiaciones escolares en contextos de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuuk*. Ciudad de México, Editorial Publicaciones de la Casa Chata, CIESAS, 2016.

GONZALEZ APODACA, Erica, ROJAS, Angélica. “Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena”. En: BERTELY, M., DIETZ, G., DIAZ TEPEPA, G. Coords. *Multiculturalismo y Educación 2002-2011. Estados de conocimiento*. México: ANUIES/COMIE, pp. 383-413, 2013.

INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Microdatos de la Encuesta

Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) 2010. Aguascalientes, INEGI, 2011A.

INEGI. Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2010, Aguascalientes, INEGI, 2011B. Recuperado de: <http://www.inegi.gob.mx>

LARA FLORES, Sara María. "Análisis del mercado de trabajo rural en México en un contexto de flexibilización". En: GIARRACCA, Norma, Compiladora. *¿Una nueva ruralidad en América Latina?*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001.

LEBRATO, Matthew J. "Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México: un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk". *Revista mexicana de investigación educativa*, v. 21, n. 70, pp. 785-807, 2016.

LEON, Santiago Aarón. "Desde su conformación, el ISIA ha buscado reducir la brecha de acceso a la educación superior de las y los jóvenes indígenas de la región mixe y de otras regiones". *Revista Rúbricas*, n. Especial Sobre Derechos Humanos, pp. 43-46, 2014.

MALDONADO, Benjamín. "Movimiento social y movilización de conocimientos comunitarios en Oaxaca" En: *PISoR Grupo de Investigación. Movimientos sociales, resistencias y universidad: Sobre la incidencia social del conocimiento*. Ciudad de México: Gedisa, 2018.

MARTINEZ, María Cristina, CUBIDES, Juliana. "Acercamientos al uso de la categoría de 'subjetividad política' en procesos investigativos". En: PIEDRAHITA ECHANDIA, Claudia, DIAZ GOMEZ,

Álvaro, *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Bogotá, Colombia : Universidad Distrital Francisco José de Caldas Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO

MORALES, Rafael G. REYES, et al. "Características de la migración internacional en Oaxaca y sus impactos en el desarrollo regional." *Nuevas tendencias y desafíos de la migración internacional México-Estados Unidos* (2004).

QUIJANO, Aníbal "Colonialidad del Poder y Clasificación Social" *Revista Semestral del Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Universidad de Guadalajara*, año 3, núm., 5, 2011.

VOMMARO, Pablo, Compiladores. *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericano*. Bogotá: Biblioteca Latinoamericana de Subjetividades Políticas, Universidad Distrital Francisco José Caldas, Bogotá Humana y CLACSO, pp.169-189, 2012.

MATEOS CORTÉS, Laura Selene; DIETZ, Gunther; MENDOZA ZUANY, R. Guadalupe. "¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana". *Revista mexicana de investigación educativa*, v. 21, n. 70, pp. 809-835, 2016.

MATEOS CORTES, Laura Selene, DIETZ, Gunther. "Universidades interculturales en México. Balance crítico de la primera década" En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 70,

2016, pp. 683-690 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México

BERTELY Busquets, María, DIETZ, Günther, DIAZ TEPEPA, Gabriela Coords. *Multiculturalismo y educación: estado del conocimiento 2002-2011*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior : Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2013.

RODRIGUEZ MORENO, José Ramón. “Evaluación del entorno laboral en la región del bajo Mixe de Oaxaca y determinación de las capacidades y limitaciones de formación profesional en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA)”. *Cuadernos del sur*, v. 20, n. 37, pp. 7-22, 2014A.

RODRIGUEZ MORENO, José Ramón. “El logro laboral de los egresados del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA); percepciones sobre su formación universitaria”. *Cuadernos del sur*, v. 20, n. 37, pp. 7-22, 2014A.

SARAVÍ, Gonzalo A. “Desigualdad en las experiencias y sentidos de la transición escuela-trabajo”. *Papeles de población*, 2009, vol. 15, no 59, p. 83-118.

SARLO, Beatriz. *Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Argentina, Editorial Siglo XXI, 2012.

**PUEBLOS INDÍGENAS, DERECHOS LINGÜÍSTICOS Y ACCESO A LA JUSTICIA: el proyecto de formación de Jóvenes Intérpretes Bilingües Interculturales del Consejo Wichí Lhämtes (Salta, Argentina)**

*INDIGENOUS PEOPLES, LINGUISTIC RIGHTS AND ACCESS TO JUSTICE: The Intercultural Bilingual Interpreters Project of the Wichí Lhämtes Council (Salta, Argentina)*

**POVOS INDÍGENAS, DIREITOS LINGÜÍSTICOS E ACESSO À JUSTIÇA: o Projeto de formação de Jovens Intérpretes Bilingües Interculturais do Conselho Wichí Lhämtes (Salta, Argentina)**

DOSSIÉ

**Catalina Emiliana Buliubasich**

Doctora

Universidad Nacional de Salta  
catalinabuli@yahoo.com.ar

**María Macarena Ossola**

Doctora

Universidad Nacional de Salta  
macossola@gmail.com

**Héctor Eduardo Rodríguez**

Licenciado en Antropología  
Universidad Nacional de Salta  
hrodriz@gmail.com  
Argentina

Texto recibido aos 28/03/2019 e aceito aos 03/06/2019

## Resumen

Este artículo centra su interés en los derechos lingüísticos y de acceso a la justicia para los pueblos indígenas. El objetivo es presentar el Proyecto de Formación de Jóvenes Intérpretes Bilingües Interculturales en Lenguas Wichí y Español, diseñado y promovido por el Consejo Wichí Lhämtes (Consejo de la Lengua Wichí). El proyecto tiene el objetivo de formar jóvenes que actúen en todos los ámbitos de la justicia y operen como defensores de los derechos de su pueblo. El artículo surge de nuestro acompañamiento al Consejo Wichí Lhämtes a través de proyectos de investigación-acción, en el marco del Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (CONICET - Universidad Nacional de Salta). En las conclusiones destacamos la importancia de la iniciativa para la promoción de la interculturalidad en el sistema de justicia provincial, y para la generación de una actitud crítica entre los jóvenes indígenas.

Palabras clave: Derechos lingüísticos; Acceso a la Justicia; Pueblos Indígenas; Jóvenes Intérpretes Bilingües Interculturales.



This work is licensed under an Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

## Abstract

This article focuses on linguistic rights and access to justice for indigenous peoples. The aim is to present the Training Project for Young Intercultural Bilingual Interpreters in Wichí and Spanish Languages, designed and promoted by the Wichí Lhämtes Council (Council of the Wichí Language). The project aims to train young people who act in all areas of justice and operate as defenders of the rights of their people. The article comes from our support to the Wichí Lhämtes Council through action research projects, within the framework of the Research Institute of Social Sciences and Humanities (CONICET - National University of Salta). In the conclusions, we highlight the importance of the initiative for the promotion of interculturality in the provincial justice system, and for the generation of a critical attitude among the indigenous youth.

Key words: Linguistic rights; Access to justice; Indigenous peoples; Young Intercultural Bilingual Interpreters.

## Resumo

Este artigo enfoca nos direitos linguísticos e no acesso à justiça para os povos indígenas. O objetivo é apresentar o Projeto de Formação de Jovens Intérpretes Bilingües Interculturais nas Línguas Wichí e Espanhola, elaborado e promovido pelo Conselho Wichí Lhämtes (Conselho da Língua Wichí). O projeto visa formar jovens que representem ao povo Wichí em todas as áreas da justiça, como defensores dos direitos de seu povo. O artigo deriva do nosso apoio ao Conselho Wichí Lhämtes através de projetos de pesquisa-ação, no âmbito do Instituto de Pesquisa de Ciências Sociais e Humanas (CONICET - Universidade Nacional de Salta). Nas conclusões destacamos a importância da iniciativa para a promoção da interculturalidade no sistema de justiça provincial e para a geração de uma atitude crítica entre os jovens indígenas.

Palavras-chave: Direitos linguísticos; Acesso à justiça; Povos indígenas; Jovens Intérpretes Bilingües Interculturais.



## Introducción

La República Argentina, desde su Independencia apela, como ideario, a un sistema de igualdad y libertades, que tienda a romper con las tensiones entre los sectores indígenas y criollos con la dominación española, tensiones permanentes en la etapa colonial y que se tradujeron en sucesivos levantamientos y fuertes represiones. Estas desembocaron finalmente en la separación de la Corona de España y ulterior Declaración de la Independencia. Sin embargo, la puesta en marcha de un sistema de libertades e igualdad social en el país no se efectiviza de inmediato, sino que pasa a transitar por sucesivas crisis, como es el caso de las guerras civiles del Siglo XIX, la formulación de la Constitución Nacional de 1853 y la hegemonía de una burguesía mercantil concentrada en el puerto de Buenos Aires, culminando en el proceso llamado de Organización Nacional. A lo anterior se asocian las guerras contra el gaucho y el indio por parte del Estado Nacional, la configuración de una cultura eurocéntrica con la supresión de la memoria histórica de los Pueblos Indígenas en lo educativo y, en lo económico, un esquema agrario latifundista y exportador de producción primaria.

En esta configuración se define un estado republicano, con su respectiva división

de poderes: Ejecutivo, Legislativo y Judicial. Las tensiones continuarán en el Siglo XX en procura de una democracia más auténtica, frente a los golpes militares recurrentes, de corte conservador, opuestos a las conquistas sociales de los primeros gobiernos peronistas (1945-1955) y a un esquema económico que altere o pretenda alterar la estructura latifundista, oligopólica y agroexportadora de productos primarios. Entre los principales perjudicados por estas políticas se encuentran los pueblos indígenas, sujetos a diversos intentos estatales de eliminar su identidad para incorporarlos a un ser nacional de corte capitalista, como proletariado para tareas de peonaje en haciendas, ingenios y obrajes y, que, cíclicamente, se ven despojados de su principal sustento: la tierra y sus recursos naturales. A la vez, se encuentran en una situación de marginalidad judicial (Mosmann, 2013) que impide la canalización de sus demandas y el acceso a la justicia (González, 2017).

Este artículo centra su interés en los derechos lingüísticos y en las problemáticas para lograr el acceso a la justicia entre los miembros del pueblo wichí (Argentina). El objetivo es presentar el Proyecto de Formación de Jóvenes Intérpretes Bilingües Interculturales en Lenguas Wichí y Español, diseñado y promovido por el Consejo Wichí

Lhämtes (Consejo de la Lengua Wichí). El proyecto tiene el objetivo de formar jóvenes que actúen en todos los ámbitos de la justicia y operen como defensores de los derechos de su pueblo (Consejo Wichí Lhämtes, 2018).

Este escrito surge de nuestro acompañamiento al Consejo Wichí Lhämtes a través de proyectos de investigación-acción, en el marco del Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (CONICET - Universidad Nacional de Salta). Como destacamos más adelante, ese acompañamiento se realiza en forma conjunta con dos organizaciones con las que se comparte la coordinación de las actividades, en un esfuerzo sostenido de coordinación inter-institucional: TEPEYAC, con sede en Morillo, Salta, de la Pastoral Indígena de la Diócesis de Orán y ASOCIANA, Acompañamiento Social de la Iglesia Anglicana del Norte Argentino, Salta.

Metodológicamente, nuestro estudio se enmarca dentro las investigaciones denominadas “participativas y descentralizadas” o “investigación-acción” (Slavsky 2007 y 2009. En Beiras del Carril, *et. al.*, 2019). Es decir, apuntan a conjugar la construcción del conocimiento teórico con la praxis social para abordar problemas que demandan los sujetos con los cuales se investiga, y generar saberes en colaboración (Beiras del Carril, *et. al.*, 2019). En cuanto a los lineamientos teóricos, apelamos a la

Antropología Jurídica y la Antropología de la Edades. Desde la antropología jurídica asumimos la “importancia de comprender el uso que los actores sociales hacen de las diferentes instancias legales instauradas socialmente para resolver disputas o mediar conflictos, que están directamente relacionados con los procesos históricos, económicos y políticos tanto de los individuos, como de los grupos implicados” (Galeano Gasca y Juárez Ortiz, 2017). Esta rama de la antropología ha tenido un gran avance en los últimos años en América Latina, sobre todo en lo atinente a los conflictos actuales que mantienen los pueblos indígenas frente a los Estados nacionales (Krotz, 2002). En cuanto a la Antropología de las Edades, nos interesan principalmente aquellos estudios que nos permiten comprender los roles específicos de los jóvenes en el mantenimiento y cambio de las pautas y tradiciones culturales (Padawer, 2004), con énfasis en los procesos de cambio y mantenimiento lingüístico (Ossola, 2018).

El artículo se organiza en cuatro apartados. Primeramente, presentamos el marco de los derechos lingüísticos y de acceso a la justicia para los pueblos indígenas. Seguidamente se repasa la legislación en la República Argentina y en la provincia de Salta. En el tercer apartado presentamos al pueblo, la lengua y las juventudes wichí. Posteriormente se caracteriza al Consejo

Wichí Lhämtes y se describe el Proyecto de Formación de Jóvenes Intérpretes Bilingües Interculturales en Lenguas Wichí y Español. Por último, en las conclusiones destacamos la importancia de la iniciativa para la promoción de la interculturalidad en el sistema de justicia provincial, y para la generación de una actitud crítica entre los jóvenes indígenas.

### **Derechos lingüísticos y de acceso a la justicia para los pueblos indígenas**

Durante la segunda mitad del siglo XX ocurren una serie de reformas constitucionales en los Estados Latinoamericanos, que incorporan el reconocimiento a los principales derechos reclamados por los pueblos indígenas. La primera reforma se lleva a cabo en Panamá (1972) y luego seguirán otros países, como Argentina, en 1994. Los movimientos indígenas pasan a constituirse en motores de la creación de una serie de declaraciones, acuerdos y normativas internacionales. En 1989, la Organización Internacional de Trabajo (OIT) impulsa el Convenio N° 169, sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Mediante éste se reconocen las formas propias de vida y una participación amplia en procesos de decisión en las cuestiones que se refieren

a ellos y a sus intereses en el contacto con la sociedad de los países independientes donde residen. Este convenio supera al precedente de 1957, el Convenio 107, que se refiere sobre todo en aspectos de índole laboral.

En 1993, se instituyó la Década Internacional de los Pueblos Indígenas (1994-2004) en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Derechos Humanos. En el año 2007, después de casi 20 años de debate, la Asamblea General de la ONU aprobó la Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas. La Declaración prevé procedimientos justos y mutuamente aceptables para resolver las controversias entre los pueblos indígenas y los Estados al tiempo que especifica el arco amplio de derechos colectivos. Afirma, en su parte declarativa

“(…) que los pueblos indígenas son iguales a todos los demás pueblos y reconociendo al mismo tiempo el derecho de todos los pueblos a ser diferentes, a considerarse a sí mismos diferentes y a ser respetados como tales”.

En relación con el derecho específico del acceso al servicio de justicia, existe un corpus normativo específico, el cual hace hincapié en la necesidad de respetar el derecho consuetudinario (el modo propio en que

cada pueblo ha generado una noción de justicia) y de garantizar el empleo de la lengua indígena. Si se considera el carácter integral de los derechos colectivos indígenas, corresponde que el acceso a la justicia de la población indígena contemple en forma inmediata y práctica el tema de los derechos lingüísticos, que se encuentran expresados en los artículos 28, 29 y 30 del Convenio N° 169 de la OIT, en los Artículos. 3, 11, 12, 16, 17, 18, 20, 23 y 26 de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, de 1996 de la UNESCO, en especial el Artículo 20 indica:

1. Todo el mundo tiene derecho a usar de palabra y por escrito en los Tribunales de Justicia, la lengua hablada históricamente en el territorio donde están ubicados. Los tribunales deben utilizar la lengua propia del territorio en sus actuaciones internas y, si por razón de la organización judicial del Estado, el procedimiento se sigue fuera del lugar de origen, hay que mantener la lengua de origen.
2. Con todo, todo el mundo tiene derecho a ser juzgado en una lengua que le sea comprensible y pueda hablar, o a obtener gratuitamente un intérprete.

Podemos mencionar también la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001) y la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005), también de la UNESCO. El artículo 13 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (RES/61/295) de 2007 establece:

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas, así como a mantenerlos.
2. Los Estados adoptarán medidas eficaces para asegurar la protección de ese derecho y también para asegurar que los pueblos indígenas puedan entender y hacerse entender en las actuaciones políticas, jurídicas y administrativas, proporcionando para ello, cuando sea necesario, servicios de interpretación u otros medios adecuados.

Es válido destacar que definimos el Acceso a la Justicia como la posibilidad

efectiva por parte de los sujetos, individuales o colectivos, de concretar sus derechos a lo largo de una serie de instancias, desde la conciencia de esos derechos a los procedimientos necesarios que les permita disfrutarlos, desde el respeto al debido proceso hasta la disposición administrativa o jurídica (sentencia y su cumplimiento) que los haga efectivos:

“En este sentido el acceso a la justicia se entiende como un proceso que debe ser adaptado a un contexto específico y que requiere la capacitación de todos los actores involucrados. Los elementos que lo integran son: 1) protección legal: reconocimiento de los derechos dentro de los sistemas de justicia que otorgue la posibilidad de obtener una respuesta a sus necesidades jurídicas ya sea mediante mecanismos formales o tradicionales; 2) conciencia legal: conocimiento por parte de los individuos de la posibilidad de obtener una reparación jurídica mediante los sistemas de justicia formales o tradicionales; 3) asistencia y asesoramiento legal: acceso a profesionales capacitados para iniciar y llevar adelante procedimientos jurídicos; 4) adjudicación: proceso de determinación del tipo de reparación jurídica o compensación más adecuado, ya sea regulado por la legislación formal, como ocurre en los tribunales, o por los sistemas jurídicos tradicionales; 5) ejecución: implementación de órdenes, resoluciones, y acuerdos que surjan de la adjudicación formal o tradicional, 6) supervisión de la sociedad civil y del parlamento: funciones de vigilancia y control con respecto a los sistemas de

justicia” (Ministerio Público de la Defensa, 2010: 21).

No obstante, las legislaciones vigentes y los derechos consagrados, en la actualidad se constatan los graves problemas que enfrentan los indígenas en el ámbito judicial en procura de justicia frente a sus reclamos. Se constata para estos pueblos: “... las escasas oportunidades de acceso al asesoramiento jurídico; un insuficiente interés y conocimiento por parte de los operadores jurídicos (...) acerca de derechos y garantías en la materia; el desconocimiento de sentencias judiciales; (...) la falta de instrumentación de medidas y/o acciones tendientes a hacer efectivo el goce de derechos consagrados con jerarquía constitucional” (Mioni et al., 2013:45).

### **La legislación sobre pueblos indígenas en Argentina y en Salta**

En el territorio argentino habitan actualmente más de 20 pueblos indígenas, hablantes de al menos catorce lenguas –con diferentes grados de bilingüismo– que estadísticamente representan el 2,4% del total de la población nacional.

Cabe destacar que Argentina no se ha caracterizado por el respeto a los pueblos indígenas, sobre todo en el campo del derecho y la participación de los mismos en instancias

de su incumbencia. Se puede afirmar que la legislación argentina se atiene al derecho positivo, desconociendo el consuetudinario, y avanzando en contra de las libertades de estos pueblos. Un breve recuento histórico permite dar cuenta de ello. En el siglo XIX, se sanciona la Ley N° 215, del 13 agosto de 1867, que ordena la ocupación de los ríos Negro y Neuquén, en la Patagonia, estableciendo en ellos la nueva frontera indígena, es decir, estableciendo una línea divisoria que, o bien, deja a los indígenas por fuera del Estado Nacional, o bien los incorpora compulsivamente. Esta legislación se apoya en las condiciones propias que rodean al espíritu que animó a la Constitución Nacional de 1853. El Artículo 20 declara para los foráneos: “Los extranjeros gozan en el territorio de la Nación de todos los derechos civiles del ciudadano; pueden ejercer su industria, comercio y profesión; poseer bienes raíces, comprarlos y enajenarlos; navegar los ríos y costas; ejercer libremente su culto”. El trato no es equitativo para los habitantes originarios, ya que en el Capítulo IV, establece que son atribuciones del Congreso:

“Proveer a la seguridad de las fronteras; conservar el trato pacífico con los indios, y promover la conversión de ellos al catolicismo”.

Tal espíritu responde al período de Organización Nacional, que sigue al

derrocamiento del Gobierno de Rosas. Este período configura una relación conflictiva con los indígenas, quienes a la sazón mantenían un dominio en la “frontera”. Ideológicamente, se corresponde con la oposición entre Civilización y Barbarie, bandera de la clase dominante, que alternativamente considera al indígena un extranjero (de allí la celebración de pactos); un minorado sin derechos al que se debe integrar (de allí la propuesta de convertirlos, de instalar reducciones, etc.), o bien plantea su demonización lisa y llana, que condujo en muchos casos al exterminio (Buliubasich y Rodríguez, 2014).

El retorno de la democracia en el año 1983 marca el fin de los períodos de intervención militar y la adopción de las normativas internacionales en el marco de los derechos indígenas. En esta etapa se sanciona la Ley 23.302, sobre política indígena y apoyo a sus comunidades, cuya aprobación tuvo lugar el 30 de setiembre de 1985 y se reglamentó cuatro años después. Esta norma constituye el antecedente de mayor importancia en una línea de reconocimiento y apoyo a los pueblos indígenas. Por esta ley se crea el INAI (Instituto Nacional de Asuntos Indígenas), se intenta ofrecer una definición que delimite el alcance del concepto de comunidades indígenas, se organiza su registro y derecho a obtener su personería jurídica y acceder a la propiedad de la tierra.



La ley se ocupa también de los aspectos de salud y de educación, estableciendo en este ítem, que “la enseñanza se impartirá en la lengua indígena materna” (Cap. IV). En 1992 el Congreso de la Nación aprobará el Convenio 169 de la OIT, mediante la Ley 24.071/92, aunque su ratificación se produjo en el 2000.

Según lo habíamos expresado, este nuevo contexto internacional asociado al restablecimiento de la democracia incide para plantear un nuevo relacionamiento de los Pueblos Indígenas con el Estado. La ley que establece la necesidad de la Reforma Constitucional en el país (24.309/94) recomienda que se garantice: “la identidad étnica y cultural de los Pueblos Indígenas”. Tal declaración implica el derrumbe de la visión decimonónica de homogeneidad cultural europeísta y abre el camino para las aspiraciones reivindicativas indígenas dentro del derecho positivo argentino (Buliubasich y Rodríguez, 2014). Al amparo de la ley antedicha, fue aprobado por unanimidad el nuevo texto, que fundamentalmente reconoce

“la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan” (Artículo 75 Inc. 17).

No obstante, lo anterior, Gorosito (2008) indica que estas modificaciones se vinculan al despliegue de una retórica políticamente correcta del Estado argentino, antes que un cambio profundo respecto al modo de interactuar con los pueblos indígenas y reconocer sus derechos.

En el caso particular de Salta, se caracteriza por ser la provincia con mayor diversidad de pueblos indígenas del país, cuya organización económica varía de acuerdo a las constricciones ecológicas, a la dimensión demográfica y a la naturaleza de los procesos de contacto interétnico. Existen pueblos de origen andino: Kolla y Diaguito-Calchaquí; de origen selvático-amazónico: Ava-Guaraní y Chané; y de la llanura chaqueña: Wichí (antes Mataco), Komlek o Qom (Toba), Iyojwaja (Chorote), Niwaculé (Chulupí) y Tapy’y (Tapiete). También se encuentran los pueblos Tastil, Atacama, Lule, Weenhayek, Iogys, los cuales aún no han sido oficialmente reconocidos.

Debemos tener en cuenta que las comunidades originarias de la provincia se ven afectadas fuertemente por la expansión de la frontera agropecuaria y por las especiales características locales con deficiencias de aplicación de dos leyes nacionales claves y estratégicas, vinculadas a otorgar un marco regulatorio para la expansión de los agro-

negocios<sup>1</sup>. Ello perjudica directamente a las comunidades, que pierden los espacios de ocupación ancestral, y ven degradados los recursos necesarios para garantizar su subsistencia.

En materia legal, Salta cuenta entre sus antecedentes con la Ley N° 4086 de 1966, que fija el objetivo de crear reservas de tierras fiscales (es decir, pertenecientes al Estado Provincial) destinadas a las poblaciones indígenas. Establecía en su Art. 2: “Las tierras de reserva se destinarán a la colonización ejidal indígenas, siendo por lo tanto intransferibles e inenajenables”. Se registran para esa época una serie de decretos que ordenaban incluir como reservas destinadas a las poblaciones indígenas diferentes territorios provinciales, normativas que finalmente no se aplicaron. Deberán pasar tres lustros –y una vez derrumbada la última dictadura militar, más a tono con el nuevo contexto internacional– para que, en Salta se genere una nueva legislación que tome en cuenta las comunidades indígenas. En 1984 se lleva a cabo el Primer Censo Indígena Provincial, que arroja como resultado la existencia de 17.785 aborígenes en la provincia, de los cuales el 51,4% corresponde al grupo étnico matakó (Dirección Provincial

de Promoción Social, 1984). En 1986 se sanciona la ley N° 6.373 de Promoción y Desarrollo del Aborigen, la cual persigue la mejora en las condiciones de vida del aborigen y sus comunidades, y la integración de los mismos a la vida provincial y nacional (artículo 11). Durante 1998 se produce la reforma de la Constitución Provincial, en la que se retoman los postulados del artículo 75, inciso 17 de la Constitución Nacional y en el año 2000 se sanciona la Ley N° 7121 de Desarrollo de los Pueblos Indígenas de Salta.

No obstante, Salta tiene una situación particularmente conflictiva con los pueblos originarios, debido a los problemas por la tenencia de la tierra, el avance de los agronegocios en territorio utilizado por los indígenas y el mantenimiento de relaciones de tipo clientelares y con poca participación de estos pueblos (Buliubasich y Rodríguez, 2010).

### **El pueblo, la lengua y los jóvenes wichí**

Los wichí son un pueblo indígena que se ubica en la región del Gran Chaco<sup>2</sup>. En

<sup>1</sup> Una de ellas, la Ley N° 26.160, declara la emergencia en materia de posesión y propiedad de las tierras que tradicionalmente ocupan las comunidades indígenas originarias del país. La otra norma nacional, la N° 26.331, conocida como “Ley de Bosques” otorga el marco para un

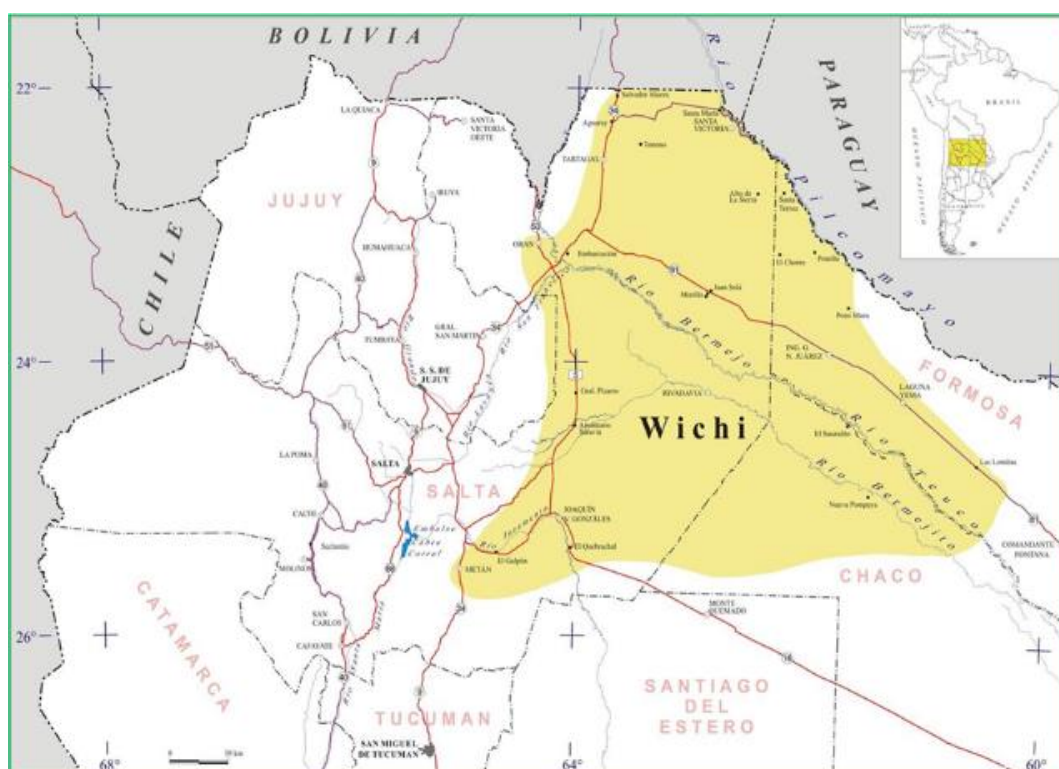
Ordenamiento Territorial de los Bosques Nativos de la Provincia (OTBN).

<sup>2</sup> El Chaco es una extensa planicie ubicada al centro de América del Sur. Está atravesada por el Trópico de Capricornio y comprende la parte sudeste de Bolivia, nordeste de Argentina y oeste de

Argentina, los asentamientos wichí se sitúan en la franja de territorio que se extiende desde el río Pilcomayo hasta el río Bermejo (Chaco central), en las provincias de Salta (norte y centro del Chaco salteño), Formosa (oeste) y Chaco (noroeste). Una cantidad menor de comunidades wichí se asienta en Bolivia, en donde se autodenominan Pueblo Weenhayek.

No obstante, las fronteras geopolíticas, la organización social de los wichí conforma una dilatada red de comunidades unidas por vínculos de parentesco (Palmer, 2005:13). La imagen número 1 muestra la ubicación de las comunidades wichí en el territorio argentino.

IMAGEN 1 Mapa con distribución del pueblo wichí en el territorio argentino.



Fuente: Enrique López, en: Consejo Wichí Lhämtes (2012).

Antiguamente, los wichí eran denominados como “matacos”, término despectivo que significa “animal de poca monta”. En la actualidad, se reconoce el

término “wichí” como etnónimo, es decir, como una autodenominación étnica. Se trata de un término que representa a los humanos, pero que en un sentido más amplio designa a

Paraguay, y está dividido en tres subregiones: boreal, central y austral. En la zona predomina el clima tropical, cálido y semidesértico. La región

chaqueña constituye la zona de mayor diversidad étnica y lingüística de la Argentina.

todo aquel ente que favorece la vida. Se considera que los wichí actuales guardan parentesco con el grupo humano conocido en la literatura lingüística y antropológica como “proto-macro guaycurú”, quienes fueron los primeros ocupantes de esta región del Chaco (Alvarsson, 1988). En las crónicas de contacto hispano-indígena, los wichí son descritos como grupos seminómadas, pescadores y recolectores (Ossola, 2018).

Desde la época colonial hasta la actualidad, los wichí resistieron durante siglos los avasallamientos de la sociedad mayoritaria, que restringió —y en ciertos casos prohibió— sus prácticas sociales, religiosas y económicas. En concordancia, la colonia española —y posteriormente, el Estado argentino— llevaron adelante la expropiación de las tierras ocupadas por este y otros pueblos indígenas. En los últimos años, se ha acelerado el proceso de achicamiento de los territorios que estos ocupan, debido al avance de la frontera agrícola (destinada principalmente al establecimiento de campos de cultivo de soja) y al aumento de la ganadería. Esto genera consecuencias nocivas para el medio ambiente y también para los grupos humanos allí asentados (Buliubasich y Rodríguez, 2010).

Para las comunidades wichí, esta situación se traduce en la parcelación de tierras comunitarias y en la relocalización

forzada de muchos de sus miembros hacia zonas periurbanas (Yazlle, 2009). Estos cambios generaron modificaciones en los modos de subsistencia de los wichí, con una notable disminución de las actividades consideradas tradicionales, como la pesca, la recolección y la caza. Debido a ello, en la actualidad, combinan prácticas de autosubsistencia (principalmente la pesca) con trabajos asalariados (destacan los cargos en relación de dependencia en los gobiernos municipales o provinciales, como ser: agente sanitario o maestro bilingüe) y la recepción de ingresos económicos estatales (programas sociales a los que acceden principalmente por su posición socioeconómica desfavorable, no en cuanto a su condición étnica).

El último Censo Nacional realizado en Argentina en 2010 registra a 50.149 miembros de este pueblo (INDEC, 2010), que representa al 5,28% del total de población indígena del país; mientras la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (INDEC, 2004- 2005) contabilizaba 40.036. Notoriamente, se evidencia un incremento numérico de esta población, quizás debido a una mayor apertura y reconocimiento de la pluralidad étnico-lingüística en la Argentina.

Los wichí son hablantes de la lengua del mismo nombre, que forma parte de la familia lingüística mataco-mataguayo (Censabella, 1999). Esta familia destaca porque sus lenguas son —entre las

indígenas— las más vitales en el país, siendo además los wichí el grupo más numeroso. Respecto de la vitalidad del wichí, se encuentra que un gran número de sus hablantes es monolingüe en la lengua vernácula —destacan los niños en edad preescolar y los ancianos— y, entre los muchos hablantes bilingües, se evidencia que la mayoría se maneja con más soltura en la lengua autóctona que en el español (Censabella, 1999, 2009; Hecht, 2006). De hecho, el 85% de los wichí mayores de cinco años reconoce comprender y hablar la lengua indígena (INDEC, 2004-2005). La lengua wichí ha sido caracterizada como un continuum de distintas variedades dialectales con diferencias fonológicas, gramaticales y léxicas bastantes importantes, aunque inteligibles entre sí (Gerzenstein et al.1998; en Hecht, 2006). Tradicionalmente, la lengua wichí era ágrafa, no obstante, actualmente cuenta con varios sistemas de escritura, fruto de la labor inicial de misioneros anglicanos y lingüistas (Acuña, 2002, en Ossola y Hecht, 2011). Entre ellos, el Alfabeto Unificado, es el que cuenta con mayor aceptación entre los wichí asentados en Argentina (Nercesian, 2017).

Otro rasgo característico de los wichí en la actualidad es la pervivencia de un patrón de asentamiento rural: el 72% de los miembros de este pueblo se asienta en áreas rurales (INDEC, 2004-2005). A diferencia de

gran parte de los pueblos indígenas argentinos —que registran una alta tasa de urbanidad—, los wichí no suelen migrar a las grandes ciudades. Predomina entre ellos la residencia en comunidades, que en su mayoría se corresponden con las antiguas “misiones” o reducciones, creadas por los evangelizadores a los fines de garantizar su sedentarización. Es notable que, incluso en los casos en que se asientan en zonas cercanas a los centros urbanos, realizan ocupaciones grupales de los espacios, lo cual les permite recrear formas propias de convivencia y socialización, y poseer una identidad grupal diferenciada en tanto “comunidad moral” (Martínez Casas, 2002). Esto lleva a que, en la actualidad, casi la totalidad de los wichí declare vivir en comunidad (INDEC, 2004-2005).

Se destaca —para los miembros de este pueblo— la pronunciada desigualdad con respecto al acceso a bienes y servicios relacionados con la salud, la educación, la justicia y la vivienda. De este modo, mientras la vitalidad de la lengua wichí y el mantenimiento de un patrón organizativo predominantemente rural y comunitario pueden entenderse como una manifestación de resistencia étnica (Hecht, 2006), la restricción en el acceso a los bienes y servicios económicos, escolares, sanitarios, y judiciales, muestra la alarmante brecha socioeconómica que existe entre este pueblo



y la población no-indígena en el país (Ossola, 2018).

Respecto de los jóvenes wichí, asumimos su caracterización a partir de los cuatro aspectos que definen a las juventudes indígenas, los cuales han sido señalados por Pérez Ruiz (2014) y recuperados por Ramos Mancilla (2015). El primer aspecto es la incidencia de los agentes externos en la vida cotidiana. Esto impacta en la generación de nuevas expectativas de futuro y en la construcción de novedosos proyectos de vida en este sector poblacional, entre los cuales se pueden señalar: migrar, estudiar más años, atrasar el matrimonio, experimentar nuevos hábitos y gustos, desempeñarse como interlocutores de sus comunidades ante la sociedad mayoritaria, entre otros. Los agentes externos influyen de diferentes formas en la delimitación de nuevas identidades a partir de la circunscripción de un grupo poblacional a una base etaria. Entre tales agentes se encuentran las escuelas de educación media, los institutos de formación superior y las universidades, los programas de asistencia social y de salud, etcéteras (Ramos Mancilla, 2015).

El segundo aspecto es el reconocimiento local de las personas jóvenes desde algunos significados cultural e históricamente asignados, y que existen en las palabras de las lenguas maternas indígenas (Ramos Mancilla, 2015). La lengua wichí

tiene acepciones para nombrar a las y a los jóvenes. Para las muchachas se utiliza el término lhutshay, mientras para los varones se usa el término mamses. Antiguamente estos términos se asimilaban a diferentes momentos de la preparación para la vida adulta. En la actualidad, muchos jóvenes reparten su tiempo entre las actividades ligadas a la vida tradicional de los wichí (la caza para los varones y la recolección y el hilado para las mujeres), pero también realizan actividades escolares y participan de los cultos en las iglesias (mayoritariamente protestantes o neoprotestantes). Muy pocos están insertos en actividades productivas y/o asalariadas, debido principalmente a la poca oferta de trabajo que existe en las áreas habitadas por los wichí.

El tercer aspecto son las negociaciones generacionales. Esto se refiere a las ideas que las generaciones adultas tienen sobre los roles y posiciones que deben o deberían ocupar los jóvenes en la organización social interna (Ramos Mancilla, 2015). Gran parte de los adultos y ancianos de este pueblo expresan su preocupación por la pérdida que observan actualmente en las costumbres y tradiciones por parte de los jóvenes, lo cual genera roces y tensiones intergeneracionales. En lo referido a la lengua wichí, los adultos señalan que los jóvenes que viven en contextos urbanos muestran poco interés por la lengua, a diferencia de los



jóvenes rurales que la utilizan cotidianamente para sus interacciones orales. En ambos casos, se observa que los jóvenes cuentan con pocas destrezas para escribir en wichí (Guanuco, 2018).

El cuarto aspecto es la presencia de múltiples expresiones de juventud al interior de cada pueblo indígena, incluso de cada poblado. En esta diversidad cobran relevancia las experiencias de género, las familias, las trayectorias escolares, la pertenencia religiosa, entre otros (Ramos Mancilla, 2015). A todos estos aspectos quisiéramos agregar la notable situación de precariedad en las condiciones de vida que surcan la cotidianidad de estos jóvenes y de sus familias.

### **El Consejo Wichí Lhämtes y la propuesta de Formación de Intérpretes Bilingües Interculturales en lenguas wichí y español**

El Consejo Wichí Lhämtes nació en el año 1998, en Coronel Solá (Morillo), Provincia de Salta, con el nombre de Wichí Laka Comisión. Su fin es lograr el reconocimiento, afirmación y promoción de la lengua wichí en forma oral y escrita en todos los ámbitos que afecten al pueblo wichí y a todos sus miembros (Consejo Wichí Lhämtes, 2012). También se persigue el

reconocimiento oficial de la lengua wichí y fomentar su estudio y valorización, como así también la formación y capacitación de los miembros de este pueblo en diferentes aspectos de su lengua, y la elaboración y difusión de materiales escritos en wichí (Consejo Wichí Lhämtes, 2012).

La aparición del Consejo se produce en el marco de los procesos de organización indígena ocurridos hacia fines de la década de 1990, y se vincula con la necesidad de contar con una forma estandarizada de escribir la lengua indígena, sobre todo debido al incremento de interacciones con la sociedad mayoritaria en los ámbitos legales, escolares y sanitarios (Buliubasich y Ossola, 2017). Desde sus inicios, el Consejo cuenta con tres instituciones que acompañan sus acciones: la Asociación TEPEYAC – ENDEPA (Equipo Nacional de Pastoral Aborígen), ASOCIANA (Acompañamiento Social de la Iglesia Anglicana en el Norte Argentino) y del Centro Promocional de Investigaciones en Historia y Antropología (CEPIHA) de la Universidad Nacional de Salta. Actualmente el CEPIHA integra el ICSOH Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, de doble dependencia, UNSa-CONICET.

El primer logro del Consejo fue la redacción del Alfabeto Unificado para Wichí Lhämtes (literalmente “Las palabras de la gente”), que nace de un proceso de consulta y

participación desarrollado durante los años 1998 y 1999 (Buliubasich, Drayson y Molina, 2004). La convocatoria incluyó a la población wichí de Salta, Chaco, Formosa, y del Departamento de Tarija (Bolivia). De esta forma, se dio comienzo a un importante proceso de carácter macroétnico, que si bien consistió centralmente en tratar acuerdos sobre la escritura de la lengua wichí, trajo aparejado el análisis, por parte de los representantes indígenas, de la importancia y el porqué de su escritura, como así también una reflexión histórica sobre la misma y la relación que existe entre la identidad como pueblo y la consecución del derecho a una educación bilingüe e intercultural con la participación efectiva de las comunidades.

A lo largo de más de veinte años de actividad ininterrumpida, el Consejo ha realizado importantes acciones tendientes a garantizar el uso de la lengua en sus formatos oral y escrito en todos los ámbitos que atañen al pueblo wichí. Para ello, se desarrollaron encuentros de la propia Comisión; visitas a diferentes comunidades para mapear el estado del uso de la lengua; tareas de formación en el ámbito escolar; y gestiones ante las autoridades provinciales para avanzar en el reconocimiento formal del Consejo en tanto órgano encargado de velar por las temáticas concernientes a la lengua wichí.

Destacamos particularmente dos acciones desarrolladas en los últimos años. En

primer lugar, un taller que se realizó en 2011 denominado “N’ochufwenyaj ta n’awatlä” (La educación que queremos). El mismo se originó a partir de la demanda de un grupo de jóvenes universitarios wichí, los primeros en su comunidad en acceder a este nivel de estudios. Ellos expresaron las dificultades que habían experimentado al ingresar a la universidad, atribuyendo las mismas a una educación inadecuada previa, de carácter asimilacionista y en español, la cual no garantizó un adecuado aprendizaje ni la garantía de una educación verdaderamente bilingüe e intercultural (Wallis, 2011). Para tratar esta temática junto a la comunidad, y con el objetivo de generar una reflexión conjunta sobre la educación que el pueblo wichí requiere actualmente, organizaron el taller, que reunió a miembros de la comunidad wichí de La Puntana (Santa Victoria Este, Salta). Estuvieron presentes líderes comunitarios, ancianos, estudiantes universitarios, alumnos del secundario, docentes, miembros del Consejo Wichí Lhämtes, miembros de ASOCIANA y de la Universidad Nacional de Salta. En aquel entonces, se destacó la relevancia de los roles asumidos por los jóvenes universitarios wichí, quienes durante los últimos años han articulado las demandas comunitarias, canalizándolas a través de la ampliación de sus redes de contacto en la ciudad, y generando un sector juvenil con nuevas

demandas, experiencias y aspiraciones (Ossola, 2015).

El otro evento significativo fue la realización, en junio de 2017, de un Taller sobre el Acceso a la Justicia, que contó con la presencia de miembros del Ministerio Público de Defensa de la Nación (a través del Programa de Diversidad Cultural), de la Asociación de Abogados/as de Derecho Indígena (AADI), la defensoría federal de la jurisdicción de Orán, del pueblo wichí de diferentes comunidades y de las instituciones acompañantes (Tepeyac, Asociana, UNsa).

En aquel taller se destacaron las diferentes barreras que existen para garantizar el acceso a la justicia entre los wichí: las económicas, las distancias físicas y simbólicas, los vínculos con la policía (discriminación), los usos de diferentes lenguas (español e indígena), etcétera. También se identificaron algunas demandas frecuentes, relacionadas con el acceso a la justicia por parte de los miembros del pueblo wichí, entre las cuales podemos citar: a. El desconocimiento por parte de los wichí de las leyes y los derechos que facilitarían un mejor acceso a la justicia; b. La necesidad de traducir las leyes y los derechos del español al wichí, tomando en cuenta sus variantes dialectales; c. La falta de capacitación para los miembros del poder judicial en materia de derechos indígenas; d. El desconocimiento, entre los wichí, de los términos claves

utilizados en el sistema judicial, por ejemplo: imputado, carátula, procesado, denuncia y exposición; e. La falta de intérpretes en todo el proceso judicial (en la provincia de Salta, por ejemplo, hay solo una persona wichí en el registro de intérpretes judiciales); f. La incomprensión e incomunicación entre el sistema judicial y la vida de la comunidad; g. La discriminación manifestada cuando, por ejemplo, la policía no toma una denuncia presentada por un indígena; h. La incomprensión, por parte de los actores del poder judicial, de las pautas de organización social propias de las comunidades wichí. Esto se refleja en la malinterpretación de los tiempos propios para contestar preguntas en los juzgados y en el desconocimiento de los mecanismos utilizados en las comunidades indígenas para resolver conflictos internos. Sobre este aspecto, hay que destacar que entre los wichí existe una continuidad en los modos de resolver los conflictos intergrupales: “los conflictos dentro del hogar se consideran peleas familiares y se resuelven por el líder familiar. Los problemas entre dos hogares se tratan mediante la negociación entre los respectivos jefes de familia que si no llegan a un acuerdo deberán recurrir al jefe del grupo (nyat) o a una asamblea general que actuará más como un mediador que como un juez. Los conflictos que no puedan ser resueltos generalmente se remiten a los misioneros o a la policía. Así, a las formas preexistentes de resolución de conflictos se incorpora un

nuevo nivel que surge de la relación con la sociedad nacional cuya autoridad se representa en el ámbito religioso (misioneros) o jurídico-administrativo (policía)” (Rodríguez Mir, 2005).

Un joven wichí nos indicó una forma muy similar de resolución de conflictos al interior de su comunidad en una entrevista realizada durante 2015:

“(…) [Existe una forma particular de resolver] las situaciones que pasan dentro de la comunidad. Primero se pasa por una asamblea. La cuestión de que una familia, por ejemplo, tiene un tipo de problema, primero pasa por el Consejo que se arma en la comunidad. Y si arreglan el problema no pasa al segundo momento, que sería que, en caso de no solucionar el problema, pasa a las manos de la iglesia. Y la iglesia interviene en esa situación, y si la iglesia no puede hacer nada pasa a las manos de la fuerza estatal, o sea, sería de la policía” (joven wichí, marzo de 2015).

Continuando con las demandas por el acceso a la justicia, también se indicó que: i. Es frecuente la incorrecta interpretación del lenguaje corporal, infiriendo que la tendencia wichí de no mirar a los ojos de los interlocutores es señal de ocultamiento de la verdad, cuando para los wichí hacerlo sería una señal de agresión y falta de respeto; j. Se debe reconocer que la interpretación no es simplemente la traducción literal.

Al cierre del taller se redactó un documento con recomendaciones que fueron

asumidas durante 2018, sobre todo en la solicitud de la creación de una carrera de dos años para la formación de “Jóvenes Intérpretes Bilingües Interculturales en lenguas wichí y español” para actuar en todas las instancias de la justicia (Consejo Wichí Lhämtes, 2018). Esta carrera está siendo gestionada desde el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades, dependiente del CONICET y la Universidad Nacional de Salta, y estará dirigida a jóvenes wichí que quieran formarse en una perspectiva crítica sobre la interrelación de derechos (lengua, cultura y medioambiente) y el aprendizaje de los mecanismos legales como forma de intervenir en favor de los derechos de los pueblos indígenas. Entre los aspirantes, se valorará positivamente las habilidades para la lecto-escritura en ambas lenguas y el conocimiento del derecho consuetudinario, es decir, las formas propias en que el pueblo wichí ha concebido mecanismos propios para la resolución de los conflictos (Consejo Wichí Lhämtes, 2018).

La falta de intérpretes en el Sistema Judicial impide el acceso cabal a la Justicia, aunque se haya logrado recurrir formalmente a la misma. Hemos mencionado que la segunda lengua es hablada con limitaciones por los wichí, ya que la mayoría de las familias tiene como primera lengua la lengua indígena. El testimonio de S.M.,

perteneciente a una comunidad cercana a Tartagal (Salta) advierte sobre la necesidad de incorporar peritos traductores wichí, simplificar los trámites de incorporación de los mismos y dar cuenta de las diferentes zonas dialectales, teniendo en cuenta la diversidad interna de la lengua:

“El trámite como perito lo hice en 2012, pero es muy costoso, para que no cualquiera pueda entrar, porque la corte de justicia exige muchos requisitos que las comunidades no tienen. Yo inicié el trámite porque veía que muchos de los hermanos wichí están presos y cuando toca declarar va a la justicia sin este derecho de tener su propio intérprete”.

¿Qué tarea tiene como intérprete?

“La Corte de Justicia, cuando hay un caso especial, cuando hay un debate donde tiene que estar un traductor, me llama. O si alguno de mis hermanos declara ante el juez y se niega a declarar sin intérprete, me nombran, para que yo vaya a acompañar en la audiencia, y si no, por ahí comete errores el que declara sin intérprete y las cosas salen mal porque no interpreta el castellano... Yo escuché a un hermano... el caso Ruiz... en principio el juez o el secretario, no se quien le hacía preguntas como exigiendo que si no contestaba las preguntas más le iban a demorar en la prisión y por eso él se veía obligado a contestar preguntas y se olvidó que tenía que pedir nombrar [a un] traductor, y bueno, se metió en esa trampa que los jueces le dijeron: si no contestas las preguntas vas a estar más [tiempo] preso...”

¿Hay posibilidades de que otros hermanos puedan cumplir con el mismo papel de intérprete que usted cumple? ¿Qué haría falta?

“Bueno, la corte cuando en ese momento me nombran a jurar el cargo, yo estaba para zona del Departamento San Martín y lo que tocaba declarar [era] en Orán. Pero queda la zona, como aquí en Morillo, como la zona Pilcomayo no tienen traductor tampoco. Yo diría que la Corte de Justicia pida que algunos representantes presenten sus datos para que sean traductores para las otras zonas [...] Hace falta también que sean más, porque yo estoy solo... en el Departamento San Martín hay muchos hermanos, casi la mayoría de los que están presos, les han tomado declaración sin intérprete, y están quitando el derecho que tiene el hermano de declarar con su intérprete”.

## Palabras de cierre

En este artículo hemos señalado las desventajas estructurales que tienen los wichí respecto del acceso a los derechos a la educación, la salud, la tenencia de la tierra, entre otros. En su relación específica con el poder judicial, los wichí manifiestan una situación de marginalidad judicial (Mosmann, 2013) que se expresa principalmente en las dificultades para lograr el acceso a todas las instancias de la justicia formal.

La vitalidad de la lengua materna entre los wichí es una particularidad que los diferencia de otros pueblos y constituye un



diacrítico identitario reivindicado entre sus miembros. El Consejo Wichí Lhämtes, como órgano de consulta sobre los asuntos vinculados a la lengua wichí y sus hablantes, ha presentado el Proyecto de Formación de Jóvenes Intérpretes Bilingües Interculturales en lenguas wichí y español en el Ministerio de Asuntos Indígenas de la provincia de Salta, iniciando una articulación novedosa entre un colectivo indígena, iglesias, universidad y gobierno provincial.

El objetivo principal del proyecto es lograr, a través de la formación de Jóvenes Intérpretes Bilingües e Interculturales, que la lengua wichí sea oficialmente reconocida y efectivamente incorporada en todos los procesos judiciales que involucran a los miembros de este pueblo, para así posibilitar un mejor acceso al sistema judicial, y reforzar el reconocimiento efectivo de los derechos ciudadanos de los pueblos indígenas.

La formación comenzará a dictarse durante el segundo semestre de 2019 en Coronel Solá (Salta, Argentina), iniciándose con la selección de los 18 estudiantes (a quienes se les otorgará una beca completa de transporte, alojamiento y materiales para realizar la carrera durante los dos años de duración). La misma estará a cargo de un equipo conformado por dos miembros del Consejo Wichí Lhämtes, dos expertos indígenas, un abogado indigenista y un representante de cada una de las instituciones

que acompañan al Consejo: Tepeyac, Asociana y la Universidad Nacional de Salta.

Consideramos que la apertura de la carrera dará inicio a un proceso de diálogo intercultural que tendrá como principales destinatarios a los jóvenes indígenas. El desafío principal radica en conocer de qué modo los jóvenes se apropiarán del proyecto, realizarán su participación, interpelarán a los mecanismos occidentales para la resolución de conflictos y negociarán sus inserciones laborales una vez culminados sus estudios. Por ello, concluimos que se trata de una propuesta formativa que pone en cuestión las formas hegemónicas de ejercicio de la justicia, incluyendo nuevas voces y perspectivas: las de las y los jóvenes indígenas.

## Referências bibliográficas

ALVARSSON, Jan-Åke . The Mataco of the Gran Chaco. An Ethnographic Account of Change and Continuity in the Mataco Socio-Economic Organization. Estocolmo: Uppsala Studies in Cultural Anthropology. 1988.

BEIRAS DEL CARRIL, Victoria;  
OSSOLA, María Macarena; TARUSELLI, María Eugenia y HECHT, Ana Carolina “Un mapeo de las juventudes indígenas en Argentina”. En: Hecht, A. Carolina; García Palacios, M y Enriz, Noelia: Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom, wichí y mbyá-guaraní de



Argentina. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario. 2019.

BULIUBASICH, Catalina, DRAYSON, Nicolás y MOLINA, Silvia . Las palabras de la gente. Alfabeto unificado para wichí lhämtes. Proceso de consulta y participación. Salta: CEPIHA. 2004.

BULIUBASICH, Catalina y RODRÍGUEZ, Héctor. Las comunidades indígenas frente a amenazas hidrometeorológicas: interacciones entre gestión de riesgos de desastres y lógicas culturales. Informe publicado en el marco del Proyecto DIPECHO VI - Mejorando las capacidades de preparación y respuesta de las comunidades más vulnerables, mayoritariamente pueblos originarios del municipio de Embarcación. Salta: Cruz Roja. 2010.

BULIUBASICH, Catalina y RODRÍGUEZ, Héctor “Viejas y Nuevas Desigualdades en Salta. Interculturalidad y Tensiones entre Derechos, Políticas Provinciales y Acceso a la Justicia”. En: Acceso a la Justicia: Escenarios, Procesos y Actores en la Región NOA. Salta. 2014.

BULIUBASICH, Catalina y OSSOLA, María Macarena. “El Consejo Wichí Lhämtes: trayectoria, participación y empoderamiento”. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional Gran Chaco Americano Territorio e Innovación. Universidad Nacional de Santiago del Estero. Santiago del Estero, Argentina, 5 y 6 de octubre de 2017.

CENSABELLA, Marisa. Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual. Buenos Aires: Eudeba. 1999.

CENSABELLA, Marisa. Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina. Tomo I. Cochabamba: UNICEF y FUNPROEIB Andes. 2009.

CONSEJO WICHÍ LHÄMTES. Cartilla del Consejo de la Lengua Wichí. Salta: Crivelli. 2012

CONSEJO WICHÍ LHÄMTES. Proyecto para la Formación de Intérpretes Bilingües Interculturales en lenguas wichí y español. Documento inédito. 2018.

GALEANO GASCA, Ells Natalia y JUÁREZ ORTÍZ, Guadalupe Irene. Dossier “Antropología jurídica: reflexiones sobre justicias locales y derechos universales”, Boletín de Antropología. Universidad de Antioquia, vol. 32, núm. 53. 2017.

GONZÁLEZ, Ana Florencia . Tensiones entre el discurso de los derechos humanos y las reivindicaciones de mujeres indígenas desde la perspectiva del ordenamiento jurídico internacional. Tesis de Doctorado en Derecho y Ciencia Política – Línea Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales. Facultad de Derecho. Universidad de Barcelona. 2017.

GOROSITO, Ana María. “Convenios y leyes: la retórica políticamente correcta del Estado”. Cuadernos de Antropología Social, N° 28, pp. 51-65. 2008.

GUANUCO, Rodrigo. Lecto-comprensión de textos en Biología: Una exploración de las habilidades cognitivo-lingüísticas en el nivel medio de un contexto rural e intercultural bilingüe. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Córdoba. 2018.

HECHT, Ana Carolina. “De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: procesos

de apropiación, resistencia y negociación (Formosa, Argentina)". Cuadernos Interculturales, 4(6): 93-113. 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS. 2004-2005. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas. Buenos Aires: Ministerio de Economía y Producción.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS. Censo Nacional de Población y Viviendas. Buenos Aires: Ministerio de Economía y Producción. 2010.

KROTZ, Esteban (Ed.). Antropología jurídica: perspectivas socioculturales en el estudio del derecho, Barcelona, Anthropos / Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 2002.

MARTÍNEZ CASAS, Regina. "La comunidad moral como comunidad de significados: el caso de la migración otomí en la ciudad de Guadalajara". Alteridades, 12(23): 125-139. 2002.

MINISTERIO PÚBLICO DE DEFENSA DE LA REPÚBLICA ARGENTINA. Acceso a la justicia de los pueblos indígenas. Buenos Aires: Defensoría General de la Nación. 2010

MIONI, W., GARRAZA G. G. y L. ALCOBA. Tierra sin mal: aspectos jurídicos e institucionales del acceso a la tierra en Salta. Jujuy: Ediciones INTA, 1ª Ed. 2013

MOSMANN, V. Requerimientos que llegan a la Justicia, Voces en el Fénix, N° 30. Disponible en: <<http://www.vocesenelfenix.com/category/ediciones/n%C2%BA-30>>2013

NERCESIAN, Verónica . "La escritura wichí. El alfabeto". Publicación online disponible en: <<http://www.lenguawichi.com.ar/lenguawichi/la-gramatica>>2017

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Nueva York: ONU. 2007.

OSSOLA, María Macarena . Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichí en la educación superior de Salta. Santiago del Estero: EDUNSE. 2015.

OSSOLA, María Macarena "Usos y resignificaciones de las lenguas wichí y español entre jóvenes universitarios bilingües (Salta, Argentina)". Cuadernos de Antropología Social N°47, pp. 55-69. Disponible en: <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/3832/4460>>2018

OSSOLA, María Macarena y HECHT, Ana Carolina . "Relatos de jóvenes sobre el wichí y el español en sus trayectorias escolares en la provincia de Salta". Novedades Educativas, 23(244): 7-11. 2011.

PADAWER, Ana. "Nuevos esencialismos para la antropología: las bandas y tribus juveniles, o la vigencia del culturalismo". *Kairos. Revista de Temas Sociales*, 8(14): 1-14. 2004.

PALMER, John H. La buena voluntad wichí. Una espiritualidad indígena. Buenos Aires: APCD-Asociación-CECAZO-EPRASOL-FUNDAPAZ. 2005

RAMOS MANCILLA, Oscar. Internet y pueblos indígenas de la Sierra Norte de

Puebla, México. Tesis de Doctorado,  
Universitat de Barcelona. 2015

RODRÍGUEZ MIR, Javier . Los wichí en las  
fronteras de la civilización: capitalismo,  
violencia y shamanismo en el Chaco  
Argentino. Una aproximación etnográfica.  
Tesis doctoral. Universidad Autónoma de  
Madrid. 2005.

TERRAZA, Jimena. Grammaire du wichí:  
phonologie et morphosyntaxe. Tesis de  
Doctorado. Université du Québec à  
Montréal. 2009.

UNESCO. Declaración Universal de  
Derechos Lingüísticos. Barcelona: Comité  
de Traducciones y Derechos Lingüísticos del  
International PEN Club. 1996.

WALLIS, Cristóbal. “N’ochufwenyaj ta  
n’awatlä” (La educación que queremos).  
Informe inédito. 2011.

YAZLLE, Daniel . Territorialidad y  
demandas étnicas en comunidades peri-  
urbanas de Tartagal. Tesis de Licenciatura.  
Facultad de Humanidades, Universidad  
Nacional de Salta. 2009.

**AÇÕES POLÍTICAS DE JOVENS INDÍGENAS PARA  
TERRITORIALIZAÇÃO INTERCULTURAL DA UNIVERSIDADE:  
análise etnográfica do Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas**

*POLITICAL ACTIONS OF INDIGENOUS YOUTH FOR THE  
INTERCULTURAL TERRITORIALIZATION OF THE UNIVERSITY:  
ethnographic analysis of the National Meeting of Indigenous Students*

**ACCIONES POLÍTICAS DE JÓVENES INDÍGENAS PARA  
TERRITORIALIZACIÓN INTERCULTURAL DE LA UNIVERSIDAD:  
análisis etnográfico del Encuentro Nacional de los Estudiantes Indígenas**

**Assis da Costa Oliveira**  
Doutorando  
Universidade Federal do Pará  
assisdco@gmail.com  
Brasil

Texto recebido aos 28/03/2019 e aceito aos 07/06/2019

## **Resumo**

No presente artigo analiso as ações, as articulações e os discursos produzidos pelas juventudes indígenas que atuam no campo universitário brasileiro, especialmente dentro da organização produzida no Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas (ENEI), que ocorre anualmente desde 2013. Com base em pesquisa etnográfica desenvolvida no ENEI/2015 (Santarém/PA) e ENEI/2016 (Salvador/BA), procuro analisar como a condição de “ser estudante universitário” é (re)construída pela ótica intercultural indígena, gerando novos sentidos para a territorialização da universidade, a relação entre conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais, incluindo as relações de gênero e a orientação sexual, e a articulação do direito à educação com outras pautas dos direitos de povos indígenas.

**Palavras-chave:** juventudes indígenas; estudantes indígenas; educação universitária; territorialização; direitos indígenas.



This work is licensed under an Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

## Abstract

In this article I analyze the actions, articulations, and speeches produced by the indigenous youth who belong to Brazilian university field, especially within the organization produced at the National Meeting of Indigenous Students (ENEI), which takes place annually since 2013. Based on ethnographic research developed in the ENEI/2015 (Santarém/PA) and ENEI/2016 (Salvador/BA), I analyze how the condition of “being a university student ” is (re)constructed by the indigenous intercultural view, generating new meanings for the territorialization of the university, the relationship between scientific knowledge and traditional knowledge, including gender relations and sexual orientation, and the articulation of the right to education with other rights of indigenous peoples.

Keywords: indigenous youth; indigenous students; university education; territorialization; indigenous rights.

## Resumen

En el presente artículo analizo las acciones, las articulaciones y los discursos producidos por las juventudes indígenas que actúan en el campo universitario brasileño, especialmente dentro de la organización producida en el Encuentro Nacional de los Estudiantes Indígenas (ENEI), que ocurre anualmente desde 2013. Con base en investigación etnográfica que se desarrolla en el ENEI/2015 (Santarém/PA) y ENEI/2016 (Salvador / BA), procuro analizar cómo la condición de “ser estudiante universitario” es (re)construida por la mirada intercultural indígena, generando nuevos sentidos para la territorialización de la universidad, la relación entre conocimientos científicos y conocimientos tradicionales, incluyendo las relaciones de género y la orientación sexual, y la articulación del derecho a la educación con otras pautas de los derechos de los pueblos indígenas.

Palabras clave: juventudes indígenas; estudiantes indígenas; educación universitaria; territorialización; derechos indígenas.

## Introdução

A implantação de políticas afirmativas para ingresso na educação universitária brasileira, a partir de 2002, é o recorte temporal<sup>1</sup> de início do ciclo político<sup>2</sup> em que emergem diferentes iniciativas de ampliação da presença indígena na comunidade acadêmica no Brasil. Dez anos depois, este movimento se consolidou com a entrada em vigência da Lei n°. 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei das Cotas, a qual tornou obrigatória a reserva de 50% das matrículas nas universidades e institutos federais para esta modalidade de ingresso, além de normatizar as possibilidades de

ingresso diferenciado para membros de povos indígenas<sup>3</sup>.

Na atualidade, 56.750 indígenas estão matriculados em cursos de graduação, segundo o Censo da Educação Superior de 2017 (INEP, 2018), o que representa mais de 6% da população indígena – de 896.917 pessoas, conforme o Censo de 2010 (IBGE, 2012) – e com uma presença maior de mulheres indígenas<sup>4</sup> na composição destas vagas. Apesar do Censo da Educação Superior não abordar o perfil geracional dos estudantes indígenas, o Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP), em pesquisa realizada com 481 estudantes indígenas de 40 etnias das cinco regiões do país, traçou um perfil destes

<sup>1</sup> Por certo, não estou desconsiderando o histórico do ingresso de indígenas nas universidades que é anterior a 2002, remontando as décadas de 1980 e 1990, como apontam os trabalhos de Baniwa (2006), Estácio (2017) e Terena (2008), por vezes via parcerias pontuais de bolsas para permanência estudantil, como ocorreu com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a Fundação Ford, em outras pelo impulsionamento da organização dos estudantes indígenas, como foi o caso do Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (MEIAM), fundado em 1993, e desde então pautando o acesso à educação técnica e universitária para a população indígena, neste estado. Porém, as condições institucionais, políticas e sociais que se originaram a partir de 2002 geraram um crescimento continuado do ingresso de estudantes indígenas nas universidades, jamais visto em outro período histórico brasileiro.

<sup>2</sup> Utilizo a categoria de ciclo político nos termos definidos por Unda Lara, significando uma “categoría útil para la comprensión de las formas – y repertórios – de acción colectiva que (re)aparecen, se mantienen, transforman o emergen en un determinado contexto

sociopolítico en el que se ha producido modalidades de participación de diversas formas asociativas juveniles (FAJ) caracterizadas por movilizaciones de distinto tipo y cuyo eje dinamizador común es el conflicto en sus diversas manifestaciones” (2016: 1).

<sup>3</sup> Para uma análise dos ingressos diferenciados nas modalidades de reserva de vagas e cursos específicos, além da regulamentação jurídica das ações afirmativas para povos indígenas, sobretudo após a edição da Lei n°. 12.711/2012, em conjunto com o Decreto n°. 7.824/2012 e a Portaria Normativa n°. 18/2012 do Ministério da Educação, conferir: Oliveira, Beltrão e Dominguez (2015).

<sup>4</sup> Neste aspecto, Simões (2018) explica, com base na análise no Censo da Educação Superior no período de 2010 até 2016, que: “[o] outro fator importante é a maior presença feminina. No período, as mulheres indígenas só não representaram a maioria em 2013. E a superioridade delas vem aumentando nos últimos anos, alcançando a marca de quase 4 mil alunas a mais no Ensino Superior [em 2016].”



sujeitos em que ressalta que “[a] grande maioria dos estudantes de todas as regiões [do país] tem entre 18 e 29 anos, mas também observa-se uma considerável quantidade de pessoas mais velhas” (2010: 252).

No entanto, é menos de perfis hegemônicos, e mais de composições múltiplas e articuladas do que se trata a formação identitária destes sujeitos<sup>5</sup>, e as militâncias múltiplas<sup>6</sup> assumidas, fruto das redes de sociabilidade nos quais se inserem, algumas delas oportunizadas dentro ou a partir da universidade, e do modo como lidam com pertencimentos, relações e agenciamentos. E, nisso, como constroem os sentidos sobre as juventudes na costura (ou na sutura) com as condições de etnicidade, gênero, estudante, espaço urbano, migração, orientação sexual, entre outros aspectos, canalizando, até certo ponto, estes elementos identitários para as universidades e as demandas por direitos associados à ou potencializados pela educação universitária. Particularmente,

meu interesse é por compreender como estes fluxos identitários dos jovens, na condição de estudantes indígenas, gera discursos e ações pautados no ideário dos direitos, sobretudo dos direitos indígenas, para exercitar a imaginação de outras formas de conceber as universidades, os conhecimentos, as relações intergeracionais, as militâncias e os povos indígenas – tudo concebido desde uma ótica plural, em que a busca de unidade não suprime a importância da pluralidade, mas faz desta o motor do fazer política indígena.

O aumento da presença indígena na educação universitária gerou um processo concomitante de politização das condições de “ser estudante universitário” e de adequação dos espaços, conhecimentos e sujeitos inseridos nas universidades para melhoria do tratamento das diferenças étnico-culturais. Os jovens indígenas ingressantes na universidade também passam a problematizar as interações e os conflitos decorrentes das relações

<sup>5</sup> Estou, por certo, evitando análises que caem nas armadilhas de conceituações que acabam gerando processos de homogeneização identitária ou de fixação analítica de mecanismos socioculturais que são dinâmicos e associativos, transformativos e preservacionistas, tradicionais e modernos, ao mesmo tempo. Tomo a noção de cultura como um construto reelaborado constantemente pelos agentes envolvidos na dinâmica social, mas sem desconsiderar as relações de poder e de desigualdade que marcam a presença e a constituição identitária destes sujeitos. Por isso, o uso da categoria identidades múltiplas, no sentido formulado por Zebadúa Carbonell (2011), e também indiretamente presente na análise de Urteaga (2017), para

compreender as identidades juvenis indígenas desde um enfoque transcultural, “entendido como un proceso social de intersección por el cual convergen distintos patrones culturales sin que estén en una situación de conflicto y que uno sea más prioritario que outro” (Zebadúa Carbonell, 2011: 42).

<sup>6</sup> Utilizo o conceito de militâncias múltiplas de Mesquita, centrado na capacidade dos sujeitos de “costurar identidades coletivas (e de fronteira) e organizá-las num novo desenho, sobrepondo-as, cruzando-as, interconectando-as... Além disso, articula redes que dão sustentabilidade aos grupos” (2008: 94).

intergeracionais em seus grupos de pertença, incluindo o papel social que assumem como estudantes e profissionais (e, também, das relações de gênero e geração nos povos indígenas), e as responsabilidades advindas por tais inserções sociais.

Mas estas questões só floresceram neste período devido a potencialização da capacidade organizativa e participativa de estudantes indígenas nas universidades. O fazer política indígena tornou-se uma condição compreendida como obrigatória por estudantes indígenas, na medida em que o acesso à universidade é reconhecido como uma conquista política do movimento indígena, mas que este ingresso, assim como a permanência, não está dado, deve ser construído e modificado ao longo do tempo, num processo de enfrentamento e conflito geralmente denominado de descolonização e/ou interculturalização das universidades.

Esta ação política fez surgir diversas organizações gerenciadas por estudantes indígenas, a maior parte na modalidade de associações, além da participação social de indígenas em espaços de decisão sobre a

política universitária, como os diretórios/centros acadêmicos, os conselhos universitários e os grupos de pesquisa e extensão. Porém, até 2013 esta movimentação tinha um caráter eminentemente local ou, no máximo, regional. Foi quando se realizou o I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), ocasionando um processo político-organizativo de caráter nacional dos estudantes indígenas com continuidade a cada ano, já estando, em 2018, na sua sexta edição, esta última pela primeira vez realizada dentro de território étnico, a Reserva Jaguapiru, dos povos Guarani, Kaiowá e Terena, ainda que com apoio operacional da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Neste trabalho, meu interesse é compreender como ocorrem as ações, as articulações e os discursos nos Encontros Nacionais de Estudantes Indígenas, e quais as implicações para as relações interculturais entre universidades e povos indígenas. Nisso, utilizo a interculturalidade<sup>7</sup> como uma categoria de análise das relações sociais e institucionais

<sup>7</sup> Trabalho a interculturalidade a partir da conceituação de Walsh (2010) que a classifica como interculturalidade crítica, em que há o reconhecimento de que as relações entre sujeitos culturalmente diferenciados deve partir da problematização "... del problema de poder, su patrón de racialización y la diferencia que há sido construída a función de ello... Por tanto, [el] proyecto [de la interculturalidad crítica] es implosionar –

desde la diferencia – en las estructuras coloniales de poder como reto, propuesta, proceso y proyecto... Por eso, el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afro, sino en todos los sectores de la sociedad” (2010: 8).

empreendidas entre universidades e povos indígenas, oportunizando ferramentas para a interpretação e a ação sobre os diferentes aspectos do racismo que afetam os povos indígenas nas universidades, assim como a capacidade de agência dos estudantes indígenas e de mediação entre diferentes regimes de conhecimentos.

Meu foco de análise são o IV Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas, realizado na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), em Santarém/PA, em outubro de 2016, e o V Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas (doravante utilizarei a sigla ENEI para me referir aos eventos), ocorrido na cidade de Salvador/BA, com apoio da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em setembro de 2017.

Metodologicamente, realizo a interação com os sujeitos e a coleta dos dados com base nos aportes teóricos da “etnografia dos eventos” proposta por Borges (2003), em que o ENEI é assumido como um “lugar-evento” no qual são gestados um conjunto de ações compondo um presente etnográfico que torna-se “objeto por excelência para a investigação dos modos de vida e sistemas de classificação nativos” (2003, p. 10). Estas ações possuem coordenadas espaço-temporais específicas, dentro das quais são produzidas formas de conhecimentos nativos e interação sociais, as quais terão

ressonância em situações posteriores dentro do mesmo “lugar-evento” e para além dele.

Por isso, também, a importância de observar, de maneira participante, as ações desenvolvidas pelos sujeitos no “lugar-evento” dos ENEI, e quais os sentidos e as implicações que possuem para si e para os agentes que mobilizam. Dentre estes agentes, incluo-me, como pesquisador, estudante e professor não-indígena, que também fui demandado à contribuir na organização do ENEI que ocorreu em Salvador/BA.

De início, discuto o processo de emergência do ENEI e o protagonismo organicamente assumido pelos estudantes indígenas. Em seguida, analiso como isto se materializou no IV e V ENEI, abordando também os aspectos mais relevantes da política indígena que ocorreu nos eventos, em especial das relações estabelecidas entre universidades e povos indígenas. Posteriormente, trabalho, de maneira específica, os debates que ocorreram nos eventos sobre os temas de gênero e orientação sexual. Por último, analiso a declaração política produzida no V ENEI, e o que isto implica para compreender a presença de sujeitos e direitos indígenas no campo universitário.

### **ENEI: da emergência às reexistências do protagonismo estudantil indígena**

Desde o surgimento do ENEI, em 2013, o objetivo principal é o de fazer um evento totalmente planejado e conduzido pelos estudantes indígenas, em que “todas as mesas seriam compostas por indígenas – lideranças, estudantes, formadores, profissionais, atuantes em diversas áreas – para debater os principais temas referentes ao acesso, à permanência e à formação de profissionais indígenas” (UFSCAR, 2013: 8-9). Para além do conteúdo em si das mesas, que foi sendo ampliado e diversificado nas várias edições do evento, os dois aspectos estruturais do ENEI que se mantiveram ao longo dos anos centram-se no poder de decisão sobre o gerenciamento do evento e nos sujeitos legitimados à inserção na programação. Como ressalta Cohn, o I ENEI – e podemos dizer que as edições posteriores também – seria espaço “para os indígenas falarem entre si e para a universidade, e não para se ouvir não-indígena” (2016: 27).

A ênfase à autonomia dos estudantes indígenas na administração do ENEI encontra complemento na qualidade e organicidade da participação destes sujeitos. Por um lado, o discurso do protagonismo dos estudantes indígenas é materializado na capacidade demonstrada para o planejamento e a execução do evento, incluindo o posicionamento e as estratégias de enfrentamento às

adversidades, especialmente em relação as dificuldades para obtenção de recursos financeiros e para lidar com as burocracias das universidades. Rutian Pataxó, da organização do V ENEI, em Salvador/BA, explicita melhor este aspecto do protagonismo:

E o tema [do V ENEI], como foi escolhido, ele foi escolhido baseado em todo o nosso protagonismo, porque esse evento foi completamente protagonismo estudantil, tudo conquistado foi por nossa força de vontade. A gente não teve orientador, a gente não teve professor, não teve nada. A UFBA não tem um núcleo de estudos da parte da questão indígena, que tenham professores que possam orientar, todos os professores que nós somos próximos não são da UFBA, e isto dificultou muito para nós, porque a gente meio que se sentiu assim meio que sozinho, e o que fazer? Então a gente começou a ver a possibilidade de como fazer o evento, tivemos alguma dificuldade nesse sentido, no sentido de que tudo na universidade precisa sempre da assinatura de um professor, isso é o nosso maior problema, pois a gente não tinha, não tinha quem topasse o desafio, todo mundo achou que o evento iria ser realmente complicado de realizar. Alguns professores dizendo assim: “não, mas deve ser complicado, evento nesse tempo, vai ocupar muito espaço e tempo.” E a gente falou: “então, tipo, o evento é nosso e vai ser construído pela gente” (Rutian Pataxó, entrevistada em 17/09/2017).

O protagonismo dos estudantes indígenas na tarefa de concretizar a autonomia de seus modos de conceber e

gerenciar o ENEI teve de lidar, negociar e conflitar com as estruturas institucionais e orçamentárias que impedem, por um lado, a plena autonomia estudantil no espaço acadêmico, ante a dependência do comprometimento de algum professor para assumir a responsabilidade jurídica pelo evento, e, por outro, com o suporte econômico necessário ao custeio das despesas previstas ou planejadas, principalmente devido ao reduzido apoio ofertado pelo Ministério da Educação (MEC)<sup>8</sup>.

No caso da organicidade da participação dos estudantes indígenas na administração do ENEI, deve-se considerar que este evento já possui uma estrutura organizacional consolidada ao longo das edições realizadas. Compõe-se da comissão nacional, formada por estudantes indígenas escolhidos em processo eleitoral para mandato de dois anos e que, via de regra, possuem experiências anteriores com a organização do evento, e da comissão local que é, basicamente, formada por estudantes indígenas da universidade que sedia o encontro.

<sup>8</sup> Levando-se em conta que desde o I ENEI, já constava o encaminhamento de que a periodicidade anual do ENEI e a rotatividade por diferentes universidades, fosse assegurada com recursos do MEC, especificamente da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), além de este órgão dar apoio a “cinco encontros regionais

Mais do que uma estrutura hierárquica ou multinível, a organicidade dos estudantes indígenas procura exercitar a horizontalidade da participação em cada comissão, com foco na materialização das condições para a ocorrência de cada ENEI, mas também nas articulações e desdobramentos sociopolíticos que estes encontros geram, sobretudo com as demandas contidas no documento elaborado e aprovado na plenária final. Em todo caso, o ponto central é a construção de vínculos e negociações com os agentes não-indígenas e indígenas externos às comissões baseado em uma interlocução direta, sem mediações docentes ou de qualquer outro tipo de agente e instituição.

O desafio prático da organização e do protagonismo presentes na atuação política dos estudantes indígenas é o de conseguir operar um evento que, no V ENEI, chegou ao quantitativo de 690 participantes, oriundos de 60 povos indígenas do Brasil, além de inscitos do Chile e do Peru (ENEI, 2017).

Além da operacionalização do evento, outro desafio é a estruturação da

(Nordeste, Norte, Sudeste, Centro-Oeste e Sul) de estudantes indígenas, para delimitação dos temas dos encontros e de palestrantes com representatividade étnica, regional e de universidades ampla, e portanto nacional”(UFSCAR, 2013: 22-23).

programação. Segundo Cohn (2016), apesar de se constituir como um evento acadêmico, este é prioritariamente centrado nos interesses e nas lógicas indígenas, portanto, aberto as possibilidades de diversas manifestações político-culturais que demonstrem o potencial acadêmico dos debates por indígenas, mas que não se restrinja a isso.

Nos dois ENEI que acompanhei, a programação procurava preencher três turnos de atividades (manhã, tarde e noite) para os participantes, contendo: (1) mesas redondas, minicursos e oficinas sobre temas relacionados às pautas do movimento indígena – e da própria articulação dos estudantes no movimento indígena – além de temas ligados ao universo dos acadêmicos indígenas e de suas articulações em outras redes de sociabilidade; (2) ato político, no segundo ou terceiro dia do evento, consistindo numa passeata pelas ruas das cidades, com uso de cartazes, faixas e ato simbólico para expressar à sociedade local às demandas defendidas na pauta dos direitos indígenas e dar visibilidade à própria mobilização dos estudantes indígenas; (3) grupos de trabalho para a apresentação de resumos expandidos por indígenas e não-indígenas, com coordenação de professores convidados; (4) atividades culturais (festas, desfile, passeio, etc.) definidas para ocorrer no final de cada

dia de evento e manifestações culturais de cânticos e danças indígenas que ocorreram, via de regra, no início e/ou no final das atividades do evento; (5) plenária, no final do evento, para leitura, ajustes e aprovação do documento final contendo a sistematização das demandas e proposições elaboradas ao longo dos dias do ENEI.

Por tudo isso, a programação revela em si o protagonismo e a organicidade dos estudantes indígenas em conseguir organizar uma série de atividades políticas, culturais e acadêmicas para ocorrerem ao longo do dia, mobilizando diversos agentes indígenas e não-indígenas para contribuir nelas. E contando com o desafio de fazer com que os participantes estejam mobilizados para acompanhar as atividades, sabendo lidar com os imprevistos e as flutuações de participação que ocorreram durante os ENEI.

### **A territorialização indígena da educação universitária e as concepções de juventudes indígenas no “ser universitário”**

As discussões produzidas pelos participantes do IV e V ENEI exercitaram uma percepção da universidade como um território que precisa ser ocupado política, epistemológica, afetiva e simbolicamente pelos povos indígenas, cujos agentes mais



diretamente implicados são os estudantes indígenas. Nas palavras do cacique Babau Tupinambá, um dos palestrantes da Conferência de Abertura do V ENEI, “não é só ocupar o que já tem, tem que refundar a universidade a partir dos povos indígenas”, e ele complementa com olhar estratégico de que “criamos uma frente de guerra com os guerreiros nas universidades”. Ou, como indicou Ana UglôPatté, com a concepção de que a “universidade é a extensão do nosso território”, durante o IV ENEI.

Interessante pensar a articulação entre território e universidade para conceber os objetivos e as preocupações dos povos indígenas. Pois, para os povos indígenas, o território étnico é o local da existência física, social, cultural e espiritual, representando, segundo Baniwa, “o conjunto de seres, espíritos, bens, valores, conhecimentos, tradições que garantem a possibilidade e o sentido da vida individual e coletiva” (2006: 101). Identificar a universidade como parte deste território ou como um outro território a ser ocupado, promove uma reordenação do valor ou da importância que este espaço passa a ter para a existência e a reexistência dos povos indígenas, aqui pensando, também, os intercâmbios e as transformações que possa gerar na concepção indígena de território.

Nesse sentido, e parafraseando Mançano Fernandes (2005) na análise geográfica da relação entre movimentos sociais e territórios, a ocupação indígena das universidades constrói espaços políticos a partir de processos de territorialização, reterritorialização e desterritorialização, ou seja, de apropriação política-simbólica-afetiva do território universitário com o objetivo de transformação da realidade acadêmica e dos povos indígenas. Territorializar a universidade também constitui um processo de torna-la familiar – ou seja, parte da rede de sociabilidade dos sujeitos indígenas – e de adquirir as potencialidades que este ente (a universidade) projeta aos povos indígenas. Ao mesmo tempo, buscando evitar os riscos e os danos, individuais e coletivos, que a territorialização da academia geraria aos indígenas.

Estimula-se, assim, a produção de um ativismo dos estudantes indígenas relacionado com formas de apropriação do espaço universitário, em que as dimensões do conflito (entre os diferentes regimes de conhecimentos e o racismo para com os estudantes indígenas), da ambiguidade (caracterizado pela representação da universidade como espaço de potencialidades e de riscos aos estudantes indígenas, que tanto pode fortalecer os compromissos sociais, como “a faculdade te ensina inclusive a deixar de ser índio”,

como enfatizou Sônia Guajajara, coordenadora geral da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil – APIB, no V ENEI) e da transformação (nos aspectos em que a elaboração de demandas e ações indígenas propõem a reconstrução da universidade, concebida como processo de descolonização e interculturalidade) são elementos para orientação da política indígena no cotidiano da vida universitária.

Destes, o viés da ambiguidade é o que mais se vincula à condição juvenil discursivamente atribuída aos estudantes indígenas e que se articulam ao imaginário social sobre o “ser jovem”, que são etnicamente incorporados e reelaborados. Por um lado, a percepção da juventude como risco social e sujeito vulnerável ao consumismo cultural, desde a perspectiva de assumir acriticamente os conhecimentos e modos de vida não-indígenas, representaria um problema à manutenção das culturas e dos conhecimentos indígenas, e às relações intergeracionais, além de evidenciar um modo individualista de se conceber como pessoa indígena – ou muitas vezes negando a identidade étnica em decorrência dos conhecimentos aprendidos na universidade.

Esta representação foi reiteradamente abordada nas reclamações que diferentes sujeitos, a maior parte de adultos e lideranças,

à baixa presença de participantes no segundo dia do V ENEI, devido, ao que me informaram, muitos estarem “conhecendo a cidade” de Salvador, ou seja, fazendo turismo na mesma hora do evento. Nisso, Telma Taurepang, quando palestrava numa das mesas nesse dia, fez questão de frisar:

E se não tiver união, se um for tomar banho no mar e um outro for em um botequinho, que bom? Como é que vocês vão conversar entre vocês se um foi para a beira do mar e o outro para um botequinho? [...] Então, vocês acadêmicos precisam conversar mais com os colegas para que eles também venham somar juntos, porque eles estão aqui. Nós precisamos entender que se não estivermos unidos pela nossa causa, nós não chegaremos a lugar nenhum.

Por outro, a ambiguidade da representação simbólica da universidade também alimenta o ideário da juventude como futuro do movimento indígena e dos povos indígenas. Um construto de potencialidades para a luta social a partir dos conhecimentos e das ações no espaço acadêmico, assim como do profissional que se tornará. Nesse sentido, a fala de Sonia Guajajara é representativa dessa perspectiva: “Porque são vocês que vão dá a continuidade de tudo isso, são os estudantes de hoje, a juventude hoje, é que tem que tá presente hoje para poder dá essa continuidade amanhã.”

Porém, apesar de dispor a

representação dos estudantes indígenas como sujeitos em formação, este elemento de interdito e diferenciação não gera a postergação das responsabilidades, pelo contrário, direciona o lugar de formação dos estudantes indígenas para a prática do fazer política indígena na universidade e fora dela, além de reconhecer os papéis e as agências já desenvolvidos pelos estudantes indígenas.

### **Repensando o lugar da universidade e dos estudantes indígenas pela ótica do compromisso militante**

A tarefa de questionar a legitimidade do conhecimento científico está permanentemente em discussão nos eventos do ENEI, com diferentes enfoques de críticas e proposições. Parte do exercício do repensar o lugar da universidade para os estudantes e os povos indígenas situa-se na compreensão da educação indígena como algo mais amplo que o saber acadêmico e na função atribuída aos aprendizados obtidos com a militância relacionada ao movimento indígena. Porém, ao assumir esta última posição/argumentação, isto também coloca em discussão as consequências na capacidade dos estudantes indígenas de conciliar os afazeres acadêmicos com aqueles advindos da militância, sintetizado na pergunta de Porã Potiguara: “como

fazer movimento e ser universitário, ao mesmo tempo?” O que não remete apenas à uma questão individual, mas também aos agentes inseridos nos espaços sociais em que se inserem os estudantes indígenas. Nyg Kaingang, durante o V ENEI, assim expressou o teor central desta situação comum a muitos estudantes indígenas:

E aí eu não tenho vergonha de dizer que não estou formada ainda porque quantas vezes [estive] fechando BR, perdia prova, perdia trabalho, e não me arrependo. Desde que eu iniciei nesta caminhada acadêmica o movimento foi a minha escola para eu me entender enquanto indígena na universidade.

A consideração da militância social e dos vínculos com os povos indígenas como um outro espaço de aprendizagem-ensinamento, é algo que repercute na própria capacidade de fazer política e ser estudante na universidade, pois possibilita a aquisição de um aprendizado que o saber acadêmico não oportunizaria, ao menos em termos de ensino formal. O aprendizado de como, porque e para quem lutar ou militar é um capital social que os estudantes indígenas atribuem à competência de comprometer-se com o movimento indígena e de reconhecer a pedagogia que lhe é própria; uma pedagogia, via de regra, exercida em contexto de conflito e de luta por objetivos coletivos. Nisso, Sonia Guajajara também enfatiza que: “a academia hoje ela apenas complementa aquilo que a gente já trás de

casa, que já trás do nosso povo, porque o maior aprendizado nosso é lá, na nossa terra e no meio do nosso povo.”

As ideias da complementação do saber acadêmico à educação indígena e de situar a militância no movimento indígena como uma outra escola ou universidade, objetivam desconstruir as hierarquias sociais definidas entre conhecimento tradicional e conhecimento científico, com a historicamente subjugação do primeiro ao segundo, além de identificar a militância social como uma fonte própria de conhecimentos.

Por outro lado, a ampliação do acesso à educação formal converteu-se num aspecto relevante de configuração das carreiras militantes nos povos indígenas, e pode ser pensado com Poupeau (2007) desde a perspectiva de se constituir num capital militante, é dizer, num espaço de obtenção de um “saber-fazer adquirido” que também constrói novos sentidos de militância aos estudantes indígenas. Assim, os sistemas de ensino-aprendizagem, sejam eles os indígenas e os não-indígenas, se convertem em diferentes fontes de obtenção de um capital militante que perpassa os estudantes indígenas que se assumem como

militantes, pois não se deve generalizar isto a todos os estudantes indígenas.

Aliás, Blanco (2016) aponta, com base na análise do contexto argentino, que a militância assumida no movimento estudantil também é percebida pelos universitários como um espaço privilegiado de aprendizado de saberes “por fora” ou “em paralelo” ao conhecimento acadêmico, mas esta combinação por vezes é conflitiva, principalmente por confinar os estudos a um lugar subordinado<sup>9</sup>. No caso dos estudantes indígenas, esta subordinação remete à consciência da responsabilidade para com as demandas de seus grupos de pertença e do movimento indígena, e do que estes compreendem que seriam as obrigações dos indígenas que estão nesta posição de estudantes universitários.

O desafio central é saber como equilibrar as diferentes responsabilidades. Porém, equilibrá-las na rotina da vida não é tarefa fácil e lidar com as frustrações que isto gera, em termos individuais e coletivos, foi algo também problematizado no ENEI, sejam elas frustrações acadêmicas (prejuízo no percurso acadêmico, não compreensão por parte dos discentes e docentes não-

<sup>9</sup> É importante também atentar, como aborda Blanco, que “[p]ara otros y otras, em cambio, el universo de la política resulta extraño, presente pero com relativa ajenidad en su paso por la universidad” (2016: 24). Isto para nos lembrar que a militância é também uma construção

identitária que não necessariamente é assumida por todos os estudantes indígenas, sendo que esta “rejeição” ou “desvalorização” também foi palco de disputa político-discursiva durante o ENEI e, por certo, na prática universitária.

indígenas, evasão, entre outras), sociais (criminalização, ameaças de morte, discriminação, entre outras) e/ou culturais (sobrecarga de demandas do povo ou movimento indígena; não compreensão da necessidade de dedicar tempo à universidade; exigência de retorno da qualificação profissional, entre outras).

Situação semelhante é analisada por Negrín da Silva (2015) em relação aos estudantes universitários pertencentes ao povo Wixaritari, no México, principalmente sobre as dificuldades de mediação entre as obrigações acadêmicas e laborais e aquelas advindas com a fundação da União de Jovens Estudantes Wixaritari (UJEW) e de seus grupos de pertença. Para a autora, estas variadas responsabilidades tinham fortes repercussões subjetivas e sociais, “pues tener dificultad en la universidad, en el trabajo o en la organización implicaba no poder terminar la licenciatura” (2015: 48).

Mas estas dificuldades não podem ser assumidas apenas num enfoque individual, de como os estudantes indígenas lidam com elas. Por isso, trata-se também de demandar os próprios agentes demandantes, para que compreendam os limites e as condições dos estudantes indígenas de darem conta das múltiplas responsabilidades. No caso da universidade, em especialmente, de como compreender a configuração social de

estudantes que, ao assumirem a militância no movimento indígena ou as demandas de seus povos de origem, extrapolam a noção individualizada do corpo estudantil para constituir o “ser estudante” desde uma perspectiva coletiva, com agendas e compromissos que não necessariamente podem ser controladas por eles, mas dos quais não podem se omitir da participação, mesmo que prejudique o percurso acadêmico. Sobre isso, Abimael Munduruku expõe a importância do ENEI para o avanço dessa discussão:

Então quando a gente fala hoje em Encontro Nacional do Estudantes Indígenas, as pessoas imaginam que é só um encontro mesmo de estudantes e não a gente quer discutir nesses encontros o que a gente pode melhorar, o que está acontecendo e o como eu, enquanto meu curso, nós podemos nos engajar e não ficar somente no individual e sim pensar sempre no coletivo, acho que isso foi o diferencial do ENEI (entrevistado em 19/10/2016).

Este pensar no coletivo, e as agendas e os compromissos com os povos indígenas, remetem à necessária problematização do “retorno” que a formação acadêmica pode oferecer às lutas sociais, e o “retorno”, simbólico e material, dos estudantes aos seus grupos de pertença. O que seria este retorno? E como se posicionam os agentes envolvidos (estudantes, povos, lideranças, organizações, universidades, etc.)? Entre análises que apontavam a sobrecarga das



demandas do movimento indígena para com os estudantes e outras de críticas ao abandono dos grupos de pertença por parte dos estudantes, uma outra fala, de Taquari Pataxó, durante o V ENEI, retoma o aspecto do território para refletir sobre o que poderia representar o retorno dos estudantes e dos profissionais indígenas.

Fica parecendo que isso [o retorno] é algo territorial, que deve obrigatoriamente retornar à comunidade de origem. Mas a questão é pensar na contribuição que pode dar ao seu povo, isto para além da dimensão territorial do seu povo, mas os espaços e cargos estratégicos.

Longe de parecer algo consensual, o posicionamento de Taquari Pataxó recupera a perspectiva da territorialização da universidade pelos povos indígenas e a expande para outros espaços sociais, concebendo a ocupação estratégica dos profissionais indígenas como uma outra forma de contribuir ou dar retorno aos seus grupos de pertença e aos povos indígenas de maneira geral. A territorialização de cargos estratégicos por profissionais indígenas seria uma oportunidade entreaberta pelo acesso à universidade, mas direcionada à ressignificação intercultural do mercado de trabalho.

Nisso, Oliveira, Santos e Menezes (2015) – quando da análise do profissional formado no Curso de Licenciatura e Bacharelado em Etnodesenvolvimento, da

Universidade Federal do Pará, Campus de Altamira, cujos estudantes são oriundos de povos e comunidades tradicionais da Amazônia brasileira – sinalizam a necessidade de conceber a ocupação destes cargos como um processo de disputa e ressignificação do mercado de trabalho,

deslocando-o do sentido “moderno” de prestação de serviço para obtenção de remuneração, para outro, interculturalizado, de entrelaçamento dos serviços individuais aos compromissos coletivos, ou melhor, à realidade objetiva dos povos e comunidades tradicionais, com a “consciência da necessidade” de intervenção articulada às oportunidades adquiridas com o entendimento e o domínio de conhecimentos obtidos na formação acadêmica empreendida, não descartando as opções de acesso ofertadas pelo mercado de trabalho capitalista, mas se apropriando delas em decorrência de estratégias político-organizativas predefinidas, de modo a promover inserções e intervenções profissionais com a clarividência dos riscos e das possibilidades de cada campo de atuação, seja interno ou externo aos grupos de pertença (2015: 86).

A disputa intercultural pelo mercado de trabalho e as condições estruturais e contextuais para a materialização do deslocamento do significado de trabalho, indicado por Oliveira, Santos e Menezes (2015), são aspectos entrelaçados à condição juvenil dos estudantes indígenas, seja porque existe uma desigualdade geracional de acesso aos empregos – as altas taxas de desemprego ou de emprego



precário entre os jovens – que se articula às discriminações étnicas para gerar dupla barreira de empregabilidade aos estudantes indígenas, seja, em outro sentido, pelo fato destes profissionais terem também que negociar a posição social dentro de seus grupos de pertença e no movimento indígena. E estas são questões que o ENEI procura fomentar o debate e, como veremos mais adiante, proposições efetivas.

### **Articulação em rede e “efeito reverso” da universidade para o debate indígena sobre gênero e sexualidade**

A quarta e quinta edição do ENEI foram marcadas pela inclusão das pautas de gênero e sexualidade como parte da programação oficial dos eventos. Em ambas, foram organizadas mesas redondas, minicursos e/ou oficinas sobre as temáticas. Em cada ENEI, acompanhei detidamente uma atividade específica voltada para um ou ambos os temas. No IV ENEI, a oficina “Formação Política para Mulheres Indígenas”, organizada por Tsitsina Xavante, e no V ENEI o minicurso “Gênero e Homossexualidade em Povos Indígenas: Processos de Mobilização e Estratégias de Luta”, conduzido por vários representantes da Comissão Nacional de Juventude Indígena (CNJI), entre os quais Patrícia Juruna, Nyg Kaingang, Tipuici Manoki e Erisvan Guajajara.

Os participantes destes espaços, em geral, iniciavam suas falas abordando a “inclusão tardia” das temáticas entre as pautas discutidas no ENEI, evidenciando que as disputas pela inclusão foram marcadas por resistências de estudantes indígenas, “inclusive questionamento de qual o motivo de esta escolha de tema, por homens e mulheres”, como observou Patrícia Juruna, durante a oficina no IV ENEI.

Numa análise comparativa, o caráter “tardio” do debate de gênero e sexualidade, neste último com foco na diversidade sexual, também está presente na análise das pautas discutidas dentro do movimento estudantil de âmbito nacional no Brasil. De acordo com Mesquita (2008), apenas na década de 1990 os congressos da União Nacional dos Estudantes (UNE) passaram a abordar as temáticas, inicialmente para dar visibilidade e problematizar as práticas machistas e homofóbicas dentro do movimento estudantil, incluindo a exclusão de acesso aos espaços de decisão. Porém, estas iniciativas ainda eram marcadas pela fragmentação e instabilidade, só consolidando a força discursiva e mobilizatória no início do século XXI, com um crescente processo de auto-organização de estudantes mulheres e LGBT para a disputa por novos repertórios de pautas no movimento estudantil e a participação em espaços de decisão.

O que me parece importante aproximar deste processo ocorrido no movimento estudantil em geral daquele que analiso dos estudantes indígenas no ENEI é o que Mesquita classifica como articulação dos sujeitos em rede com outros movimentos sociais, ligados às pautas de gênero e diversidade sexual, com a possibilidade de cruzamento de interesses que “potencialmente podem ser comuns e mobilizar outros espaços militantes” (2008: 88).

Da mesma forma, as pautas de gênero e diversidade sexual só ingressaram como temas de debate no ENEI devido os fluxos de militância dos sujeitos por outras redes de movimentos sociais, em especialmente o movimento de mulheres (indígenas ou de abordagem geral) e de jovens indígenas, e do movimento estudantil, além das sociabilidades e dos conhecimentos obtidos no âmbito universitário.

No caso da participação em rede nos movimentos sociais, existe o reconhecimento da transversalidade do debate de gênero e sexualidade nas discussões sobre geração, educação, povos indígenas, entre outros aspectos. Nesse sentido, Nyg Kaingang, durante a oficina no IV ENEI, expressou que “temos buscado discutir questões de mulheres a partir das articulações de juventudes indígenas”. Estas discussões procuram ressaltar as

armadilhas universalistas da diversidade, ou seja, de como o tratamento da diversidade cultural pode gerar novas formas de homogeneidade quando se trabalha os povos indígenas – mas também as mulheres e os jovens – como um todo uniformizado, e não se consideram os fatores socioculturais e subjetivos que produzem diferentes modos de ser indígena dentro dos povos indígenas. Por isso, como abordou Patrícia Juruna, não basta reconhecer os ganhos e os problemas de atendimento à permanência dos estudantes indígenas na universidade em que cursa a graduação, é preciso dar visibilidade às especificidades das mulheres dentro deste computo geral dos estudantes indígenas, e tencionar a necessidade de construção de políticas universitárias que reconheçam e atendam as especificidades de gênero na especificidade indígena.

De forma complementar, existe também a percepção da universidade como espaço mais aberto a discutir esses assuntos, ou seja, onde haveria menos discriminação, numa comparação com o que os sujeitos vivenciam ao tratar dos temas em seus povos indígenas e no movimento indígena. Por isso, a inserção de mulheres e LGBT indígenas no espaço acadêmico teria um efeito de empoderamento dos indivíduos. Nesse sentido, Tipuici Manoki, no minicurso realizado no V ENEI, comentou que

nós LGBT não somos vistos no movimento [indígena]... Passei a lutar pela causa LGBT quando entrei na universidade, quando descobri pessoas com orientações sexuais e identidade de gênero diversa. As lideranças indígenas não estão preparadas para discutir este tema.

Perspectiva semelhante foi apresentada por Tsitsina Xavante durante a oficina no IV ENEI, em que destacava, no seu discurso, “a importância do fortalecimento das capacidades das mulheres e jovens indígenas... e uma das estratégias para isso vem também do universo acadêmico, da universidade como espaço de fortalecimento das capacidades das mulheres indígenas.”

Por certo, o debate sobre o modo como os povos indígenas lidam com os papéis de gênero e a diversidade sexual, coloca em discussão – e desconstrução – as diferentes nuances das relações de poder e violências na rotina social dos grupos, mas estas não são assumidas como “culturais” pelos estudantes indígenas, pois isto engendraria naturalizar algo que foi socialmente construído, sobretudo devido o contato e o intercâmbio com a sociedade não-indígena. Estas relações de poder e violências também são evidenciadas dentro do movimento indígena e da (in)compreensão das lideranças, e nisso a posição social de estar na universidade passa a ser definida como estratégica para o

fortalecimento da capacidade dos sujeitos de construir outras perspectivas de liderança e ação política dentro do movimento indígena que respeite as diferenças de gênero e sexuais.

Segundo Aleixo (2015), ao entrevistar mulheres quilombolas que ingressaram na universidade, no estado do Pará, estas também ressaltaram o “estudar” na universidade como uma inserção que gerou uma mudança em suas trajetórias de vida conjugal e comunitária, inclusive de enfrentamento as desigualdades e violências de gênero. Para a autora, “frequentar a Universidade possibilitou certo empoderamento das estudantes, de modo que não é possível analisar e compreender suas trajetórias de forma satisfatória sem atentar para os deslocamentos provocados nas posições de gênero” (2015: 242). Estes deslocamentos referem-se às mudanças nos papéis assumidos pelas mulheres dentro de seus grupos de pertença motivadas pelos conhecimentos, pela migração (sazonal ou permanente) e pela posição social gerados pelo acesso à universidade.

Com as mulheres e os LGBT indígenas parece ocorrer o mesmo “efeito reverso” do acesso à universidade, em que a identidade e posição social de estudante contribuem para uma mudança no modo

como os sujeitos lidam com as relações de poder dentro de seus grupos de pertença e no movimento indígena. Isto demonstra que a universidade também pode fomentar outros processos de reelaboração étnica e de mudanças culturais. Este intercâmbio, ainda que seja visto como benefício advindo da socialização de mulheres e jovens em espaços não-indígenas, ou seja, as universidades, não desmerece o fato de que cabe aos povos indígenas decidir os aspectos a serem transformados ou preservados, de acordo com sua organização social, autonomia e as negociações entre os diferentes agentes no contexto étnico e no movimento indígena.

Além disso, tampouco significa assumir os argumentos de gênero e da diversidade sexual do mesmo modo que os sujeitos e organizações não indígenas. Como expressou Iara Karipuna, no IV ENEI, “nós somos feministas, mas temos outro tipo de luta, a nossa luta maior é para com o território”. O território assume um sentido político-simbólico para as articulações dos estudantes indígenas no ENEI, objetivando mostrar a sintonia entre a ação política das mulheres jovens com as demandas estruturais do movimento indígena.

Isso demonstra, como analisa Sacchi (2003), que as mulheres indígenas, e

poderia incluir também os LGBT indígenas, têm unido vozes ao movimento indígena nacional, mas também empreendem um discurso e uma prática política a partir das perspectivas de gênero e orientação sexual, às quais também se entrelaçam, em muitos sujeitos, sobretudo nos estudantes indígenas, ao marcador geracional.

Assim, propõem uma diferenciação da militância e das reivindicações para com os movimentos identitários de caráter geral de mulheres, LGBT e jovens, de modo a evitar o uso de argumentos universalistas, inclusive com base nos direitos humanos, e articulações sociais que prejudiquem a mobilização do movimento indígena. Por outro lado, explicitam um conjunto de restrições ao processo organizativo dentro do movimento indígena e dos grupos de pertença (resistência das lideranças e das comunidades; exclusão dos espaços de participação; discriminação social; etc.), além daquelas de repercussão étnica que tiveram influência do Estado e da sociedade não-indígena (fomento a liderança masculina; domínio do português majoritariamente de homens em muitos povos; influência das igrejas na discriminação à diversidade sexual; etc.).

## **Demandas dos estudantes indígenas para a imaginação intercultural da educação universitária e o uso da educação como eixo articulador de direitos indígenas**

Após os dias de debates e formulação de demandas, a plenária final do último dia dos eventos realizou a leitura do documento com a sistematização das proposições e a aprovação coletiva. Consegui o acesso apenas do documento do V ENEI, chamado “Documento Final do V Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas” (ENEI, 2017), contendo 12 proposições divididas em três seções, cada uma delas direcionada a um agente estratégico: Estado brasileiro; universidade; e, organizações indígenas.

A facilidade para acesso a este documento deve-se também a minha inserção como alguém que contribuiu para a escrita do texto final dele. Por ser advogado e professor de Direitos Humanos, a organização do evento, no último dia, me convidou para ajudar os membros que estavam sistematizando as propostas e definindo o texto do documento, ao que prontamente me solidarizei. Em todo caso, minha única interferência foi pensar um formato textual que fosse mais adequado à linguagem do Direito, em nenhum momento

sobre o conteúdo em si das proposições.

Meu interesse é analisar os tipos de demandas que os estudantes indígenas estão elaborando. Mas, desde já, estou pressupondo, até por tudo dito até o momento, que a ação política dos estudantes indígenas no ENEI está constantemente plasmada no uso estratégico da linguagem dos direitos para fortalecer as pautas políticas apresentadas, estejam estes direitos normatizados ou não. Também, há o reconhecimento dos usos estratégicos do território acadêmico e da luta pela educação universitária como eixos de articulação para a defesa de outros direitos (Cubides Martínez, 2016), centralmente aqueles identificados por direitos indígenas e aqueles temas que podem ser incorporados à lógica indígena de conceber o tratamento jurídico às suas demandas, como no caso das pautas de gênero, orientação sexual e participação político-partidária.

No âmbito específico da educação universitária as proposições capilarizam a ênfase à interculturalidade e à descolonização das universidades numa série de medidas que procuram aprofundar a valorização dos povos indígenas e o repertório do direito à educação universitária.

Demandas ao Estado brasileiro

[...]

2. Criação de universidades indígenas de âmbitos federal e estadual que atenda as especificidades educacionais e a plena administração por indígenas, assim como promover o fortalecimento das políticas de acesso e permanência de estudantes indígenas nas universidades públicas e privadas de todo o país.

3. Exige-se que o Ministério da Educação amplie o investimento no Programa Bolsa Permanência voltado aos povos indígenas e revogue o calendário de inscrição, garantindo o cadastro de estudantes indígenas em fluxo contínuo, de modo a evitar a restrição do recebimento de bolsas pelos estudantes indígenas.

[...]

Demandas às universidades

1. Que as universidades fomentem a inserção da temática indígena nos diversos espaços de ensino, pesquisa e extensão, com destaque para a ampliação das políticas afirmativas para estudantes indígenas na graduação e na pós-graduação, bem como a inserção de disciplinas específicas, a contratação de professores indígenas e o fortalecimento dos Programas de Ensino Tutorial Indígena.

2. Que o Ministério da Educação acompanhe a efetivação da Portaria nº. 13/2016 da CAPES que dispõe sobre a inclusão de ações afirmativas na pós-

graduação para indígenas, negros e pessoas com deficiência.

3. Que a Associação Nacional de Pós-Graduação assegure a representação indígena por meio da criação de vaga específica a ser ocupado por acadêmico indígena.

4. Promover políticas de formação continuada dos docentes e técnicos administrativos das universidades sobre temáticas relacionadas aos povos indígenas, garantindo a participação de estudantes, lideranças e profissionais indígenas como ministrantes das atividades educacionais (ENEI, 2017: 1-2).

As demandas formuladas para a educação universitária articulam-se a diferentes aspectos do direito à autodeterminação educacional dos povos indígenas, nos termos formulados no direito internacional dos povos indígenas e nas normativas brasileiras.

Em primeiro lugar, assegurando a autonomia de gerenciamento de suas instituições educativas com apoio financeiro do Estado, o que tem correlação com a proposta de criação de “universidades indígenas” com plena administração pelos povos indígenas. Esta proposição está juridicamente fundamentada no artigo 27, inciso 1<sup>10</sup> da Convenção nº. 169 da

e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais” (Brasil, 2004). É necessário informar que a Convenção 169 da OIT foi promulgada no Brasil com a edição do Decreto nº. 5.051, de 19 de abril de

<sup>10</sup> Com o seguinte texto normativo: “Artigo, 27, 1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos



Organização Internacional do Trabalho (OIT), no artigo 14, inciso 1<sup>11</sup>, da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (DNUPDI), e no artigo 15, inciso 3<sup>12</sup>, da Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas (DADPI), os quais preconizam a garantia de controle das instituições educativas sem distinção de nível educacional, tornando possível o englobamento da universidade. A viabilidade da implantação desta medida foi, ao longo do V ENEI, direcionada ao governo do estado da Bahia, o qual é do Partido dos Trabalhadores (PT) e foi um dos apoiadores do evento. Porém, sem um detalhamento de como poderia ser materializada.

Um segundo aspecto é o acesso, a permanência e a participação política dos

estudantes indígenas na universidade. Estas medidas possuem embasamento legal no artigo 79, parágrafo 3<sup>o</sup><sup>13</sup>, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º. 9.394/1996), e em outros dispositivos jurídicos de regulamentação das políticas afirmativas universitárias para povos indígenas<sup>14</sup>. Até por isso, denotam a importância da manutenção e do fortalecimento das políticas afirmativas existentes para a melhoria da presença indígena na universidade. Destas medidas, a relacionada ao Programa Bolsa Permanência<sup>15</sup> (PBF) foi a que sofreu maior risco de violação completa nos meses posteriores ao V ENEI, com a redução do número de novas bolsas ofertadas pelo Ministério da Educação (MEC) num quantitativo, 800 bolsas<sup>16</sup>, muito inferior à

---

2004, dia em que também se comemora, nacionalmente, o “dia do índio”.

- <sup>11</sup> Assim disposto: “Artigo 14, 1. Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem” (ONU, 2008: 10).
- <sup>12</sup> Com texto em espanhol: “Artículo XV. [...] Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación em sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje” (OEA, 2016: 6).
- <sup>13</sup> Assim disposto: “Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa [...] § 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades

públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais” (Brasil, 1996).

- <sup>14</sup> Já informadas na nota de rodapé n.º. 2 do presente artigo.
- <sup>15</sup> Trata-se da principal política nacional de permanência estudantil para indígenas e quilombolas, consistindo no repasse mensal de R\$ 900,00 para estudantes indígenas e quilombolas definidos como em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a ser utilizado para alimentação, moradia e material escolar.
- <sup>16</sup> Conforme reportagem do jornal Folha de São Paulo: “[p]ara ter acesso ao valor [de 900 reais], os novos alunos devem se cadastrar no sistema PBP [Programa Bolsa Permanência] no MEC. Contudo, o sistema está bloqueado, segundo diversas denúncias dos representantes dos alunos, que procuraram o MEC desde abril [de 2018] na tentativa de resolver o problema. Em uma audiência no dia 29 com o novo ministro da

demanda nacional de estudantes indígenas e quilombolas, calculada em 5 mil. Depois de muita pressão política dos estudantes indígenas, o governo federal aquiesceu em aumentar para 2,5 mil bolsas para novos cadastros no programa, posteriormente indicando que esta seria uma estimativa e que iria acolher todas as inscrições que ocorressem. O aspecto positivo disto foi a mobilização de estudantes indígenas e quilombolas, por meio da criação de “movimento” conjunto para negociar com o MEC, em que estavam presentes muitos estudantes indígenas que participaram das comissões nacional e local do ENEI.

O terceiro aspecto é a qualificação técnica dos profissionais das universidades para melhoria do tratamento aos estudantes e povos indígenas. Para isso, propõem a inversão do sistema de ensino-aprendizagem, fazendo com que representantes indígenas se tornem professores em atividades educacionais

ofertadas à comunidade acadêmica e, até mesmo, sejam contratados como parte do corpo docente das universidades, este último aspecto que, de fato, já vem ocorrendo no Brasil, mas de maneira incipiente. Estas proposições também estão recepcionadas juridicamente, principalmente no artigo 31<sup>17</sup> da Convenção 169 da OIT e no artigo 15, inciso 1<sup>18</sup>, da DNUDPI. Segundo Gomiz e Salgado (2010), a garantia prevista na Convenção 169 exige, entre outras ações, a capacitação de docentes, magistrados e outros funcionários públicos, para que conheçam todas as formas de preconceito e discriminação existentes contra os povos indígenas e disponham de ferramentas pedagógicas necessárias à modificação do tratamento discriminatório, ofertando uma educação intercultural à todos os setores da sociedade, ao invés de considera-la exclusivamente como prioridade dos povos indígenas.

---

Educação, Rossieli Soares, os representantes ouviram que a proposta do ministério é de apenas 800 novas bolsas neste ano... ‘Esse número é totalmente abaixo das necessidades. O mais grave ainda foi que o ministério pediu que a comissão de alunos [que foi negociar diretamente com o MEC] escolhesse esses 800 nomes, o que repudiamos. Se a gente fizer isso, vai penalizar centenas de alunos, não tem sentido’, disse Kâhu Pataxó, 27, aluno de direito da Ufba (Universidade Federal da Bahia), onde há 155 novos alunos aguardando a bolsa” (Valente, 2018).

<sup>17</sup> Com o seguinte texto normativo: Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e

especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados” (Brasil, 2004).

<sup>18</sup> Assim estabelecido: “Artigo 15, 1. Os povos indígenas têm direito a que a dignidade e a diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na educação pública e nos meios de informação públicos” (ONU, 2008: 10).

As outras demandas direcionadas ao Estado brasileiro tratam das temáticas das terras indígenas e da saúde, conforme pode-se observar abaixo:

#### Demandas ao Estado brasileiro

1. Assegurar a retomada e a ampliação dos processos de demarcação e titulação de terras indígenas no Brasil, invalidando o Parecer nº. 01/2017 da Advocacia Geral da União (AGU) tendo em vista que viola os direitos constitucionalmente garantidos aos povos indígenas em relação às terras tradicionalmente ocupadas.

[...]

4. Promover a contratação de mais profissionais de saúde para as comunidades indígenas, priorizando os estudantes indígenas, especialmente aqueles recém-formados (ENEI, 2017, p. 1).

O documento formulado pelos estudantes indígenas apresenta como a primeira prioridade direcionada ao Estado brasileiro um posicionamento de defesa do direito à terra aos povos indígenas<sup>19</sup>. Portanto, reforçando o entendimento de articulação das lutas no território universitário com aquelas que são as prioritárias do movimento indígena nacional, sobretudo a garantia do território étnico, por meio dos

processos de demarcação e titulação de terras indígenas. Porém, isto é feito também com a publicização de posicionamento político de contrariedade ao Parecer nº. 01/2017 da AGU, o qual colocou-se favorável à adoção pelo governo federal das condicionalidades jurisprudenciais à titulação de terras indígenas definidas pelo Supremo Tribunal Federal na decisão do processo do caso Raposa Serra do Sol. Também, neste posicionamento, buscando integração com a perspectiva do movimento indígena, que entende que estas condicionalidades limitam o reconhecimento do direito à terra e não podem ser generalizados para todos os procedimentos de demarcação e titulação.

A outra medida, apesar de voltada ao fortalecimento dos serviços de saúde ofertados aos povos indígenas, centra-se num duplo enfoque: por um lado, assegurar a autonomia dos povos indígenas na contratação de seus profissionais, formados academicamente, para que gerenciem a prestação do atendimento à saúde desde uma perspectiva intercultural e de respeito às concepções tradicionais de saúde, em conformidade com o artigo 25, inciso 1<sup>20</sup>,

tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Brasil, 1988).

<sup>20</sup> Conforme seguinte texto normativo: “Artigo 25, 1. Os governos deverão zelar para que sejam colocados à disposição dos povos interessados

<sup>19</sup> No Brasil, este direito está assegurado fundamentalmente na Constituição Federal de 1988, no artigo 231, assim disposto: “Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que

da Convenção 169 da OIT, e o artigo 18, inciso 4<sup>21</sup>, da DADPI; por outro, combater as barreiras de empregabilidade dos graduados indígenas, especialmente os recém-formados, de forma a garantir oportunidades laborais para o sustento econômico e o retorno de suas capacidades técnicas aos povos indígenas.

Por último, há as demandas direcionadas às organizações indígenas com foco na participação político-partidária, violência contra a mulher e articulação em rede no campo do Direito, com as seguintes proposições:

#### Demandas às organizações indígenas

1. Realização de assembleias regionais e estaduais para a definição de candidatos indígenas para as eleições de 2018, em nível federal e estadual.
2. Fomentar atividades de debate sobre a violência contra as mulheres indígenas nas aldeias e nos espaços urbanos, de modo a promover mecanismos interculturais de proteção à vida das mulheres indígenas.
3. Estruturação de uma Rede de Advogados e Estudantes Indígenas de Direito em nível nacional que possa atuar nos processos judiciais de criminalização

serviços de saúde adequados ou proporcionar a esses povos os meios que lhes permitam organizar e prestar tais serviços sob a sua própria responsabilidade e controle, a fim de que possam gozar do nível máximo possível de saúde física e mental” (Brasil, 2004).

<sup>21</sup> Com texto em espanhol: “Artículo XVIII [...], 4. Los pueblos indígenas tienen derecho a utilizar, sin discriminación alguna, todas las instituciones y

de lideranças indígenas e propor estratégias de acionamento de tribunais nacionais e internacionais para responsabilização do Estado brasileiro e dos agentes político-econômicos ante as violações perpetradas contra os povos indígenas.

4. Que seja articulado um ato político junto ao Congresso Nacional para a leitura e o encaminhamento das questões presentes neste Documento Final, com a participação de estudantes indígenas de diferentes regiões do país (ENEI, 2017: 2).

De início, é preciso fazer a leitura da participação indígena nas eleições de 2018 no mesmo sentido já definido pelos estudantes indígenas para o ingresso na universidade, como uma forma de territorialização intercultural de espaços e cargos políticos estratégicos para o fortalecimento de suas lutas e direitos – assim como de confrontação aos antagonistas, que há tempos já ocupam a maior parte das vagas destes espaços de representação político-partidária. Não é possível saber qual a influência que esta medida teve no movimento indígena, mas o certo é que as eleições de 2018 foram as que tiveram maior número de candidaturas de pessoas que se reconhecem como indígenas,

servicios de salud y atención médica accesibles a la población en general. Los Estados en consulta y colaboración con los pueblos indígenas promoverán sistemas o prácticas interculturales en los servicios médicos y sanitarios que se provean en las comunidades indígenas, incluyendo la formación de técnicos y profesionales indígenas de salud” (OEA, 2016: 7).

num total de 124 candidatos, com crescimento de 45,8% em relação às eleições de 2014, em que haviam 85 candidatos indígenas<sup>22</sup> (Rodrigues, 2018).

A segunda proposição possui relação direta com o fortalecimento da pauta de gênero na mobilização social dos estudantes indígenas e de outras articulações dos sujeitos em rede de movimentos sociais. Trata-se de uma proposta que intenta ampliar o debate interno sobre um dos principais aspectos relativos às relações de gênero, a violência contra a mulher, tendo por horizonte interventivo a definição de medidas de caráter intercultural – portanto, não necessariamente adotando as mesmas medidas da sociedade não-indígena e do Estado<sup>23</sup> – para a proteção da vida das mulheres indígenas. No entanto, percebe-se que o documento não trouxe nenhuma proposição voltada ao combate à LGBTfobia e à proteção da diversidade sexual no contexto dos povos indígenas.

A terceira medida elaborada tem um enfoque estratégico na articulação de advogados e estudantes indígenas de Direito para o fortalecimento da territorialização do Sistema de Justiça pelos povos indígenas. Estas redes ou articulações específicas de determinadas profissões poderiam, mais adiante, se expandir para outras áreas estratégicas, como Administração, Engenharia Civil, Odontologia, em consonância com os cursos de graduação historicamente com maior quantidade de discentes indígenas<sup>24</sup>.

Em todo caso, o foco primordial no Direito é sumamente necessário num momento em que se discute, no Brasil, a modificação da Lei Antiterrorismo (Lei n.º 13.260/2016) para facilitar a criminalização dos movimentos sociais, tendo o presidente eleito Jair Bolsonaro já sinalizado, em diversos momentos de sua campanha, que tratará os movimentos sociais com o mesmo rigor repressivo que os terroristas, o que

<sup>22</sup> As eleições de 2014 e 2018 foram para os seguintes cargos políticos: presidente da República; governo do estado; deputado federal; deputado estadual; e duas das três vagas para senado federal, por estado da federação e o distrito federal.

<sup>23</sup> Recordo que esta discussão já ocorre no movimento indígena, e particularmente no de mulheres indígenas, desde, pelo menos, a entrada em vigência da Lei Maria da Penha (Lei n.º 11.340/2006), que regulamentou a prevenção, assistência e repressão à violência doméstica e familiar no Brasil. Diversos espaços de debate foram realizados para discutir “se” e “de que forma” esta lei poderia ser aplicada no contexto

dos povos indígenas, ainda hoje não encontrando um consenso na academia e entre os povos indígenas. Sobre isso, consultar: Verdum (2008).

<sup>24</sup> De acordo com Simões (2018), o curso de Direito é o que concentra a maior quantidade de discentes indígenas matriculados, num total de 4 mil. Além do Direito, outros 14 cursos concentram 60% dos estudantes indígenas em universidades, sendo: Pedagogia, Administração, Enfermagem; Engenharia Civil; Educação Física; Ciências Contábeis; Psicologia; Fisioterapia; Nutrição; Farmácia; Odontologia; Arquitetura e Urbanismo; Serviço Social; e, Gestão de Recursos Humanos.



também afeta o movimento indígena e suas formas de ação política. Por isso, a constituição desta rede para acionar os tribunais buscando a responsabilização dos agentes não-indígenas pode representar uma medida estratégica para os povos indígenas não ficarem apenas em atos defensivos (de defesa judicial das lideranças que são criminalizadas pelo Estado ou agentes econômicos), mas isto deveria vir em conjunto com uma posição estratégica de territorialização indígena das carreiras jurídicas, buscando fomentar o ingresso de indígenas nos cargos de juízes, promotores de justiça e defensores públicos.

A última medida direcionada às organizações indígenas é uma demanda operacional para dar visibilidade e incidência política ao documento final do ENEI. Em conversa com Kâhu Pataxó, durante o V ENEI, o mesmo mostrava a preocupação de que o documento e as propostas contidas nele não caíssem no esquecimento, sinalizando à necessidade de que a organização local e nacional do ENEI tivesse mecanismos de monitoramento e articulação política, especialmente junto ao movimento

indígena, para que as demandas dos estudantes indígenas tenham algum grau de influência nos espaços de decisão sobre as políticas indigenistas, não apenas as referentes à educação.

Tempos depois, retomei a conversa com Kâhu Pataxó e com Rutian Pataxó<sup>25</sup>, e os mesmos explicaram que o ato político no Congresso Nacional acabou não ocorrendo, mas que o documento final foi utilizado como subsídio na mobilização dos estudantes indígenas e quilombolas em Brasília/DF, no mês de junho de 2018, com foco na defesa da manutenção e ampliação do acesso ao PBF.

De fato, esta mobilização nacional impulsionou a incidência política de estudantes indígenas e quilombolas – e da própria possibilidade de se realizar uma articulação política entre indígenas e quilombolas para a constituição de um “movimento” conjunto – nos poderes Executivo e Legislativo, tendo modificado a proposta inicial do MEC e incorporado medidas de assistência estudantil aos indígenas e quilombolas no Projeto de Lei n°. 1434/2011 da Câmara

<sup>25</sup> Estas conversas foram feitas por bate-papo do *Facebook*. Isto me colocou o fato curioso de que meus interlocutores de pesquisa são jovens indígenas totalmente conectados às redes sociais digitais, o que tem me permitido um acesso e um debate constante com eles e elas, sempre que estejam disponíveis para esta interlocução. O

processo de coleta de dados e produção da pesquisa torna-se, assim, interativo, na acepção que permite evidenciar o aumento do diálogo e a diminuição das distâncias entre os sujeitos da pesquisa.



dos Deputados<sup>26</sup>, que trata da criação de um Fundo Nacional da Assistência Estudantil para tornar, entre outras medidas, o PBF uma política de estado, e não mais de condicionalidade à cada nova gestão do governo federal, ao menos não com a baixa capacidade normativa-institucional que possui, na atualidade.

Chamo atenção para o fato de que para o “movimento” conjunto que se constituiu, a mobilização realizada na capital federal gerou efeitos de beneficiamento não restritos às pautas indígenas e quilombolas, mas a melhoria da permanência estudantil para todos os setores da sociedade<sup>27</sup>.

### Considerações finais

O ciclo político iniciado em 2002 com a implantação de políticas afirmativas de acesso à universidade para povos indígenas continua em andamento, conseguindo se manter e fortalecer em termos de quantidades de sujeitos

contemplados, estruturação político-organizacional e mecanismos institucionais que atendam as suas demandas.

Desde 2013, jovens e mulheres indígenas, dentre outras composições identitárias articuladas à etnicidade, têm promovido uma organização nacional dos estudantes indígenas para construir e desenvolver as redes (e as fronteiras) políticas das relações entre universidade e povos indígenas, empreendendo ações políticas pautadas na linguagem dos direitos, sobretudo dos direitos indígenas, e da projeção de sentidos interculturais e descoloniais da universidade, da sociedade e do Estado.

O ENEI é o espaço por excelência destes encontros entre sujeitos, saberes e reivindicações com a marca da etnicidade, e dos riscos e das potencialidades do “ser estudante universitário”. Este evento – e a organicidade que o constitui – aprofunda

<sup>26</sup> No documento construído após a mobilização, denominado “Documento Final Mobilização Nacional dos Estudantes Indígenas e Quilombolas das Universidades e Institutos Federais”, consta também que: “[n]a Comissão de Educação da Câmara [dos Deputados], a presença da delegação contribuiu para a criação de uma subcomissão especial para debater, acompanhar e propor medidas acerca da crise nas universidades públicas e institutos federais de educação. O movimento integrará a iniciativa como forma de refletir as deficiências das

políticas de ensino para indígenas e quilombolas” (apud CIMI, 2018).

<sup>27</sup> Como consta também no documento final: “[o] movimento considera que, diante da conjuntura de sucateamento das políticas públicas de inclusão assumido como projeto pelo Governo de Michel Temer, os encaminhamentos feitos na esfera legislativa contribuíram para um grande avanço na assistência estudantil diferenciada, o qual beneficiará também toda a comunidade acadêmica que vem constantemente sofrendo com os retrocessos na assistência estudantil e nas políticas afirmativas” (apud CIMI, 2018).

a territorialização indígena na universidade, oportunizando, a cada nova edição, que novas e velhas gerações de estudantes, profissionais e lideranças indígenas compartilhem seus pensamentos, sentimentos e ações sobre o caminhar conflituoso do ser indígena no mundo atual, marcado por transições inacabadas – por vezes, como hoje em dia, por reflexos políticos que ameaçam a própria ordem democrática e o que, a duras penas, tem-se construído como Estado de Direito – das lógicas racistas de conceber o outro.

Mas não apenas um movimento e intercambio dos povos indígenas para a universidade, pois o ENEI também representa o encontro com uma pluralidade de formas de ser e refletir sobre a etnicidade e as relações sociais que lhe constituem internamente, também marcadas por regimes de poder e de violências que são explicitadas, problematizadas e reelaboradas pelos sujeitos indígenas. Isto, necessariamente, perpassando o desafio do diálogo intergeracional, além dos modos como os estudantes indígenas conceber suas práticas militantes de maneira (mais) inclusiva com as diversidades internas de ser indígena, incluindo os aspectos de gênero, orientação sexual e geração.

Em todo caso, também aproveitando da inserção na universidade, e em redes de movimentos sociais, para costurar identidades e militâncias múltiplas com novos repertórios para a convivência social e os direitos indígenas. Além disso, tendo a consciência, em maior ou menos grau a depender de cada estudante indígena, da fonte de aprendizados que representa a militância no movimento indígena, dentro da universidade e para além dela, agregando novas competências militantes com base nos saberes adquiridos no campo acadêmico.

Por fim, destaco a importância de monitorar a incidência política das proposições elaboradas no ENEI e de como o encontro nacionalmente organizado dos estudantes indígenas continua nos intervalos entre cada evento, a exemplo de como se constituiu nas mobilizações indígenas e quilombolas em prol da garantia de acesso ao PBF. Até por isso, também atentar melhor, em futuras pesquisas, de como os estudantes indígenas estão concebendo e exercitando a articulação com outros agentes sociais, como no caso dos estudantes quilombolas ou numa esfera internacional, já que o ENEI já vem tendo a participação de representantes latino-americanos de estudantes e lideranças indígenas.

## Referências bibliográficas

ALEIXO, Mariah Torres. “Indígenas, quilombolas e trabalhadoras rurais: trajetórias no ensino superior.” Em: OLIVEIRA, Assis da Costa; BELTRÃO, Jane Felipe (orgs.). *Etnodesenvolvimento & Universidade: formação acadêmica para povos indígenas e comunidades tradicionais*. Belém: Editora Santa Cruz, p. 240-251, 2015.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. “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; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <<<http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/>>>. Acesso em: 25 mai. 2014.

BLANCO, Rafael. “Escenas militantes: linguajes, identidades políticas y nuevas agendas del activismo estudiantil universitario.” Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario, 2016.

BORGES, Antonádia Monteiro. “Tempo de Brasília: etnografando lugares-eventos da política.” Rio de Janeiro: Relume Dumará; Núcleo de Antropologia da Política/UFRJ, 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: <<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao\\_compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm)>> Acesso em: 14 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <<<http://www.planalto.gov.br/>

ccivil\_03/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004 (Promulga a Convenção nº 169 da OIT). Brasília: Casa Civil, 2004.

CENTRO INDÍGENA DE ESTUDO E PESQUISA (CINEP). “Esboço de um perfil do estudante indígena no ensino superior no Brasil.” Em: LUCIANO, Gersem José dos Santos; OLIVEIRA, Jô Cardoso de; HOFFMANN, Maria Barroso (orgs.). *Olhares indígenas contemporâneos*. Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas, p. 204-259, 2010.

COHN, Clarice. “Uma década de presença indígena na UFSCar.” Em: *Campos*, v. 17, n. 2, p. 15-34, jul./dez. 2016.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). “Em nota, estudantes indígenas e quilombolas divulgam conquistas e garantem que luta continua”, 26 jun. 2018. Disponível em: <<<https://cimi.org.br/2018/06/em-nota-estudantes-indigenas-e-quilombolas-divulgam-conquistas-e-garantem-que-luta-continua/>>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

CUBIDES MARTÍNEZ, Juliana C. “Movimientos juveniles contemporâneos en América”

Latina. Juventud y política en la encrucijada neoliberal. En: *Espíndola*, Fabiana (coord.) Jóvenes en movimientos: experiencias y sentidos de las movilizaciones en la América Latina Contemporânea. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, p. 119-157, 2016. Disponível em: <<<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20160229035>

803/JovenesEnMovimientos.pdf >>. Acesso em: 10 out. 2016.

ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES INDÍGENAS (ENED). “Documento Final do V Encontro Nacional de Estudantes Indígenas” Salvador: ENEI, 2017.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira.” Jovens lideranças indígenas do Amazonas: protagonismo e participação no Movimento de Estudantes Indígenas do Amazonas.” Em: OLIVEIRA, Assis da Costa; RANGEL, Lúcia Helena (orgs.). *Juventudes indígenas: estudos interdisciplinares, saberes interculturais – conexões entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: E-papers, p. 250-271, 2017.

GOMIZ, María Micaela; SALGADO, “Juan Manuel. Convenio 169 de la O.I.T. sobre pueblos indígenas: su aplicación en el derecho interno argentino.” *Neuquén: Observatorio de Derechos Humanos de Pueblos Indígenas*; Copenhague: Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 2010: Características gerais dos indígenas – Resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sinopse Estatística da Educação Superior 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

MANÇANO FERNANDES, Bernardo. Movimientos socioterritoriales y

movimientos socioespaciales. Contribución teórica para una lectura geográfica de los movimientos sociales. Presidente Prudente: UNESP, 2005. Disponível em: <<[www.prudente.unesp.br/dgeo/nera](http://www.prudente.unesp.br/dgeo/nera)>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

MESQUITA, Marcos Ribeiro. Movimento estudantil e as questões de gênero e diversidade sexual: o desafio de recriar a militância. Em: GROppo, Luís Antonio; ZAIDAN FILHO, Michel; MACHADO, Otávio Luiz (orgs.). *Movimentos juvenis na contemporaneidade*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, p. 84-107, 2008.

NEGRÍN DA SILVA, Diana. Makuyeika: la que anda em muchas partes. Em: Cuicuilco: *Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia*, v. 22, n. 62, p. 37-59, jan./abr. 2015.

OLIVEIRA, Assis da Costa; BELTRÃO, Jane Felipe; DOMINGUES, William César López. Povos Indígenas, Ações Afirmativas e Universidade: conquistas e dilemas da reserva de vagas na Universidade Federal do Pará. Em: *História e Diversidade*, v. 6, p. 93-106, 2015.

\_\_\_\_\_; SANTOS, Ivaíde Rodrigues dos; MENEZES, Marilande Paiva. Para uma compreensão étnica do mercado de trabalho: reflexões sobre o campo profissional em Etnodesenvolvimento. Em: OLIVEIRA, Assis da Costa; BELTRÃO, Jane Felipe (orgs.). *Etnodesenvolvimento & Universidade: formação acadêmica para povos indígenas e comunidades tradicionais*. Belém: Editora Santa Cruz, p. 74-92, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas.

(UNIC/Rio/023). Rio de Janeiro: Nações Unidas, 2008.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. (AG/RES. 2888 (XLVI-O/16)). San José: OEA, 2016.

POUMPEAU, Franck. “Dominación y movilizaciones: estudios sociológicos sobre el capital militante y el capital escolar.” Córdoba: Ferreyra Editor, 2007.

RODRIGUES, Douglas. “Número de candidatos indígenas sobre 46% nestas eleições.” Em: *Poder 360*, 23 ago. 2018. Disponível em: <<<https://www.poder360.com.br/eleicoes/numero-de-candidatos-indigenas-sobe-46-nestas-eleicoes/>>>

SACCHI, Ângela. “Mulheres indígenas e participação política: a discussão de gênero nas organizações de mulheres indígenas.” Em: *Revista Antropológicas*, v. 7, n. 14, p. 95-110, 2003.

SIMÕES, Rodrigo. “Participação indígena no Ensino Superior aumenta mais de 500% em seis anos; mulheres são a maioria.” Em: *Quero Bolsa*, 19 abr. 2018. Disponível em: <<<https://querobolsa.com.br/revista/participacao-indigena-no-ensino-superior-aumenta-mais-de-500-em-seis-anos-mulheres-sao-a-maioria>>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

UNDA LARA, Rene. Guia de la clase 3. Acción colectiva, ciclo político y Estado. Seminário Virtual CLACSO. Manizales: mimeo, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR). Documento Final I Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas:

metas e desafios no caminho do ensino superior. São Carlos: UFSCAR, 2013.

Disponível em: <<<http://www.oei.ufscar.br/wp-content/uploads/2014/07/DOCUMENTO-FINAL-I-ENEI-UFSCar-2013.pdf>>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

URTEAGA CASTRO POZO, Maritza. México: “Jóvenes indígenas”, flujos étnicos contemporáneos y giros epistêmicos. Em: OLIVEIRA, Assis da Costa; RANGEL, Lúcia Helena (orgs.). *Juventudes Indígenas: estudios interdisciplinarios, saberes interculturais*. Rio de Janeiro: E-papers, p. 25-52, 2017.

TERENA, Marcos. “A juventude indígena e os caminhos entre tradição e modernidade.” Em: *Revista da ESPM*, v. 15, n. 5, set./out. 2008.

VALENTE, Rubens. “Governo Temer corta bolsa para estudantes indígenas e quilombolas.” Em: *Folha de São Paulo*, 6 jun. 2018. Disponível em: <<<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/06/governo-temer-corta-bolsa-para-estudantes-indigenas-e-quilombolas.shtml>>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

VERDUM, Ricardo. “Mulheres indígenas, direitos e políticas públicas”. Em: VERDUM, Ricardo (org). *Mulheres indígenas, direitos e políticas públicas*. Brasília: Inesc, p. 07-20, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pluralismo jurídico. 2010. Disponível em: <<<http://6ccr.pgr.mpf.mp.br/atuacao-do-mpf/eventos/esmpu-curso-pluralismojuridico-e-interculturalidade/interculturalidad-critica-y-pluralismo-juridico>>>. Acesso em: 23 mai. 2014.

ZEBADÚA CARBONELL, Juan Pablo.  
Cultura, identidades y transculturalidad.  
Apuntes sobre la construcción identitaria de  
las juventudes indígenas. Em: Revista  
LiminaR. Estudios sociales y humanísticos,  
ano 9, v. IX, n. 1, p. 36-47, jun. 2011.

## Entrevistas

OLIVEIRA, Assis da Costa. Entrevista com  
Abimael Munduruku, em 19 out. 2006.

\_\_\_\_\_. Entrevista com Rutian Pataxó, em 17  
set. 2017.



# JUVENTUDE E MIGRAÇÃO INDÍGENA ESTUDANTIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INGRESSO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE

*INDIGENOUS STUDENT YOUTH AND MIGRATION AND PUBLIC POLICIES FOR UNIVERSITY ADMISSION AND RETENTION*

JUVENTUD Y MIGRACIÓN INDÍGENA ESTUDIANTIL Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INGRESO Y PERMANENCIA EN LA UNIVERSIDAD

DOSSIÊ

**Ana Cláudia Gomes de Souza**

Doutora

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

anacla@unilab.edu.br

Brasil

Texto recebido aos 28/03/2019 e aceito aos 24/06/2019

## Resumo

Ao observar a dinâmica do cotidiano acadêmico dos estudantes indígenas, decidi trilhar certos caminhos de interpretação que concernem ao pertencimento indígena, à experiência juvenil e às políticas de ações afirmativas voltadas para o ensino superior e direcionadas a esse público, no Brasil. Articular tais percepções me levou a refletir sobre políticas públicas para o ingresso e permanência no ensino superior e a consequente migração de jovens indígenas para centros urbanos, cujo foco da observação e, conseqüentemente, da análise, são os próprios estudantes universitários e o seu protagonismo para enfrentar as vicissitudes da vida universitária. Parto do suposto de que a partir do fenômeno da migração haverá a transcendência para outras realidades juvenis que passarão a vivenciar, por força das próprias trocas, materiais e simbólicas. Dessa forma, a minha intenção, foi problematizar as implicações da migração estudantil indígena para Salvador, ao ingressarem na Universidade Federal da Bahia (UFBA), identificando quais estratégias são utilizadas para a ocupação da cidade e quais as relações que persistem com as comunidades de pertencimento para a manutenção dos laços comunitários. No Brasil e na América Latina, essa nova forma de migração característica da juventude estudantil configurará um novo formato de ocupação das cidades pelas populações indígenas.

Palavras-chave: estudantes indígenas, universidade, juventude, migração, ações afirmativas.



This work is licensed under an Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

## Abstract

Having observed the dynamics of the academic daily life of the indigenous students, I decided to follow certain paths of interpretation that concern indigenous belonging, the experience of youth, and affirmative action policies aimed at higher education and this population in Brazil. Articulating such perceptions led me to reflect on public policies for admission to and permanence in higher education and the consequent migration of indigenous youth to urban centres. The focus of observation - and consequently of analysis - is the students themselves and their protagonism in facing the vicissitudes of university life. The study bases itself in the supposition that from the phenomenon of migration the students will transcend to other realities of youth that they will come to experience through their own material and symbolic exchanges. Thus, my intention was to problematize the implications of indigenous student migration to Salvador upon acceptance to the Federal University of Bahia (UFBA), identifying which strategies are used for the occupation of the city and which relationships persist with communities of belonging in maintaining community bonds. In Brazil and Latin America this new form of migration characteristic of student youth will shape a new format of city occupation by indigenous populations.

Keywords: indigenous students, university, youth, migration, affirmative action.

## Resumen

Al observar la dinámica del cotidiano académico de los estudiantes indígenas decidí recorrer ciertos caminos de interpretación que conciernen a la pertenencia indígena, a la experiencia juvenil y a las políticas de acciones afirmativas dirigidas a la enseñanza superior y a ese público en Brasil. Articular tales percepciones me llevó a reflexionar sobre políticas públicas para el ingreso y permanencia en la enseñanza superior y la consiguiente migración de jóvenes indígenas a centros urbanos, cuyo foco de observación y, consecuentemente, de análisis, son los propios estudiantes universitarios y su protagonismo en el afrontamiento a las vicisitudes de la vida universitaria. Parto del presupuesto de que a partir del fenómeno de la migración habrá un trascendencia de los estudiantes para otras realidades juveniles que pasan a vivir, por fuerza de intercambios materiales y simbólicos. De esa forma, mi intención fue problematizar las implicaciones de la migración estudiantil indígena hacia Salvador al ingresar a la Universidad Federal de Bahía (UFBA), identificando qué estrategias se utilizan para la ocupación de la ciudad y cuáles son las relaciones que persisten con las comunidades de pertenencia para el mantenimiento de los vínculos comunitarios. En Brasil y en América Latina esta nueva forma de migración característica de la juventud estudiantil configurará un nuevo formato de ocupación de las ciudades por las poblaciones indígenas.

Palabras clave: estudiantes indígenas universidad, juventud, migración, acciones afirmativas.

## Introdução

*Terra alheia, terra alheia. A minha terra não é aqui, é na minha aldeia”*  
(Canto Tuxá)

**E**ste canto tuxá, sempre entoado pelos estudantes indígenas nas atividades realizadas na universidade, simboliza a relação “temporária” que pretendem estabelecer com Salvador, a capital do estado da Bahia, e, conseqüentemente, com a Universidade Federal da Bahia (UFBA). O presente artigo<sup>1</sup> abordará a condição desses jovens<sup>2</sup> estudantes indígenas e de como a migração para a capital faz com que vivenciem, agora como universitários, o cotidiano produzido pela urbanidade de uma metrópole até então desconhecida, para a maioria. Destaco que a classificação desses estudantes enquanto jovens, o é de acordo com a sua auto-

classificação, em um espectro etário que varia dos 17 aos 31 anos. Parto do suposto de que a partir do fenômeno da migração<sup>3</sup> haverá a transcendência para outras realidades juvenis que passarão a vivenciar, por força das próprias trocas, materiais e simbólicas. A migração viabilizará, nesse caso, a qualificação juvenil, o que esteve diretamente relacionado, na última década, ao incremento da assistência escolar mediante as políticas públicas voltadas para as populações etnicamente diferenciadas, especialmente aquelas voltadas para o ensino superior.

Dessa forma, a minha intenção, é a de problematizar as implicações da migração estudantil indígena para Salvador e a UFBA, identificando quais estratégias são utilizadas para a ocupação da cidade e quais as relações que persistem com as comunidades de pertencimento para a manutenção dos laços comunitários e como as políticas públicas de

<sup>1</sup> Este artigo é uma adaptação e atualização do capítulo “Migração indígena juvenil estudantil”, da tese de doutorado intitulada “Passou? Agora é luta!”: um estudo sobre ações afirmativas e a presença de jovens estudantes indígenas na Universidade Federal da Bahia, defendida em 2016, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Rosário Gonçalves de Carvalho (UFBA).

<sup>2</sup> Para Pierre Bourdieu o acesso aos processos de escolarização contribuem para a oposição entre jovens de classe diferente, e, ao mesmo tempo, uma parte dos jovens, biologicamente falando, que até então não tinha acesso à adolescência, passa a descobrir este status temporário, “meio-criança, meio-adulto”; “nem criança, nem adulto”. Deste modo, diferentes classes sociais tiveram acesso, de maneira proporcionalmente mais relevante, ao ensino secundário, considerado um fato social

muito importante. Mesmo nos meios aparentemente mais distanciados da condição estudantil do século XIX, isto é, na pequena aldeia rural, onde os filhos dos camponeses ou artesãos frequentam o ginásio local, mesmo neste caso, os adolescentes são colocados, durante um tempo relativamente longo, numa idade em que anteriormente eles estariam trabalhando em posições quase exteriores ao universo social que define a condição de adolescente (Bourdieu, 1983).

<sup>3</sup> Ismael Tcham (2016) desenvolveu uma pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco sobre a imigração acadêmica de jovens estudantes africanos deslocados para universidades brasileiras, denominando de nova diáspora africana no Brasil essa nova onda de imigrantes universitários. O seu recorte de estudo compreende os estudantes imigrantes africanos que se fixaram nas regiões metropolitanas do nordeste.

permanência e assistência na Universidade participam dessa migração.

## Juventudes indígenas contemporâneas

Ao decidir participar da I Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes<sup>4</sup>, no ano de 2014, em Manizales, na Colômbia, reafirmei as minhas impressões iniciais de que o grupo que eu estava pesquisando se enquadra no perfil de “juventudes indígenas contemporâneas” (García Álvarez, 2012), tema ainda muito pouco tratado na literatura antropológica brasileira. Desse modo, ao reunir os dados pesquisados percebi que o grupo se caracteriza para além da condição de estudantes indígenas, mas por uma “maneira de ser jovem e indígena em um contexto metropolitano contemporâneo” (García Álvarez, 2012).

A entrada na universidade faz emergir, nas comunidades indígenas, uma população juvenil estabelecida nas metrópoles, como Salvador, que passa a estruturar e configurar suas práticas sociais, culturais e representações sob certa influência dessa nova realidade de significados que a vida na cidade

proporciona (Urteaga, 2011, 2010 e 2007, apud García Álvarez, 2012).

Desse modo, essa população prossegue reproduzindo padrões culturais tradicionais não incompatíveis com a nova configuração residencial, tais como organização religiosa, reprodução da unidade familiar, afiliação étnica e sentimento de apego sócio-territorial de origem. Assim, os estudantes migrantes se apropriam, valoram e legitimam o espaço urbano a partir do território de origem e através da memória coletiva (Farfán, Castillo y Fernández, 2003 apud García Álvarez, 2012).

Luis Fernando García Álvarez problematizou, em sua dissertação de mestrado<sup>5</sup> sobre jovens estudantes indígenas no México, algumas questões que considero também pertinentes ao contexto dos estudantes que pesquiso. O referido autor tratou do que tem sucedido com as novas gerações de migrantes indígenas em áreas metropolitanas, o que representa viver neste contexto, bem como o que representa ser jovem e indígena (García Álvarez, 2012, p. 14). Suponho poder aproximar as suas considerações de uma problematização da

<sup>4</sup>A I Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes – Democracias, Derechos Humanos y Ciudadanías, ocorreu em Manizales, Colômbia, de 17 a 21 de 2014. A Mesa em que apresentei a comunicação foi “Formación universitaria de sectores emergentes en América Latina: políticas para igualdad de oportunidades y apropiaciones de las juventudes múltiples”.

<sup>5</sup>Projeto de dissertação de mestrado Antropologia Social denominado: “Jóvenes indígenas en contextos metropolitanos. La construcción de lo juvenil en una comunidad mixteca en el Área Metropolitana de Monterrey, Nuevo León”.

construção da condição de indígena juvenil dentro das comunidades de origem e em metrópoles como Salvador/BA.

García Álvarez toma como hipótese de sua investigação que esses jovens experimentam um dinâmico e complexo processo de trocas e transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que impacta, indubitavelmente, a multidimensionalidade das suas vidas cotidianas. Diante desse contexto singular e diferenciado, o trabalho antropológico ganha sentido mediante a descrição e compreensão das realidades particulares contemporâneas, sendo a intenção do autor abordar a perspectiva juvenil a partir de um enfoque interpretativo, para se aproximar da complexidade que caracteriza a construção do jovem indígena contemporâneo em um contexto metropolitano específico (García Álvarez, 2012, p. 14-15).

Como os jovens indígenas estão modelando a sua condição juvenil entre as comunidades de pertencimento e os novos nichos urbanos? Como suas expectativas e planos de futuro, orientados, doravante, em interação com as percepções/concepções dos seus pares não indígenas e instituições regionais estão sendo gestados?

Em minha pesquisa, assim como na pesquisa realizada por García Álvarez, um dos objetivos foi, pois, conhecer a construção da condição juvenil dos estudantes, com a finalidade de identificar as formas como os

jovens estão configurando a situação de contato interétnico; registrar como significam e contextualizam a vida nos nichos urbanos; como são visualizadas as noções de juventude e juventude indígena; identificar e descrever os espaços sociais do jovem, desde as posições de fronteira que constroem em âmbito familiar, comunitário, como em contexto metropolitano; identificar seus interesses, expectativas, medos, preocupações, desafios e planos de futuro desde as experiências e tensões vinculadas aos contextos local e global. Como afirma García Álvarez,

En particular se trata de radicalizar la mirada al objeto jóvenes indígenas contemporáneos, emplazándolos en sus variados lugares intersecciones transitadas por múltiples líneas (variables) estructuradoras (—), para leer desde allí como están: 1) participando activamente en la configuración de estas zonas fronterizas y 2) dotando de contenidos y sentidos diversos tanto su experiencia juvenil como su etnicidad. Cabe resaltar que em el caso de los jóvenes indígenas contemporáneos, al estigma de ser indio se agregan los problemas derivados de su condición etaria, la cual comparten con otros sectores de la población nacional joven, es decir, la necesidad de definir pertenencias, afinidades culturales y proyectos de vida en un contexto em el que prevalecen la crisis económica, la falta de empleo y una inmensa e indiscriminada oferta cultural y de consumo propagada por los medios de comunicación masiva (García Álvarez, 2012, p. 22).

García Álvarez faz, em sua investigação, uma diferenciação entre o conceito de juventude indígena como elaboração teórica e juventudes indígenas como o correlato empírico particular e heterogêneo. As juventudes indígenas migrantes delimitam uma categoria que engloba jovens, homens e mulheres de diferentes grupos indígenas em deslocamento, que se definem a partir do deslocamento territorial orientado para a troca de residência, agora motivada pelos estudos. Desse modo, García Álvarez concorda que homens e mulheres indígenas na condição de estudantes universitários se apropriam, cada vez mais, do direito a serem jovens, a viverem uma etapa intermediária entre a infância e a vida adulta, quando, geralmente, nem sempre é uma etapa vivenciada, nesses termos, nas comunidades tradicionais indígenas (*Ib.*, p. 23).

Um ponto central na dissertação é a reflexão do autor sobre qual é o sentido das práticas sócio-culturais na emergência de novos atores no seio das comunidades indígenas migrantes, o que requer que, na condição de pesquisador, desloque seu olhar para os diferentes tipos de ação social, sociabilidade e reprodução que fazem parte do cotidiano desses jovens (*Ib.*, p. 23). Neste

contexto, ele investiga o processo de construção e a especificidade da juventude na comunidade Mixtec, a partir dos paradigmas juvenil e de agenciamento, especialmente considerando que os jovens indígenas que estão nas cidades, expressam as tensões, dilemas e escolhas que enfrentam sobre suas identidades, lealdades e pertences futuros.

Baseado nessas abordagens, García Álvarez considerou relevante propor o termo, tido como operacional, “juventude indígena metropolitana” como uma contribuição para a discussão. Para ele, falar da juventude indígena metropolitana responde à intenção de dar conteúdo etnográfico ou empírico para essa categoria a partir das práticas e significados da juventude apreendidos a partir do desenvolvimento do trabalho de campo, num contexto de agentes específicos. Não obstante, ele ressalta que é necessário prestar atenção à diversidade e desigualdade de condições que moldam jovens indígenas em um contexto contemporâneo metropolitano, como migrantes que continuam a pertencer à comunidade de origem e, ao mesmo tempo, a serem vistos como *outsiders*<sup>6</sup>, podendo ainda surgir tensões especiais com parentes, amigos e autoridades, uma vez retornem ao

<sup>6</sup> Norbert Elias identifica os papéis de estabelecidos e *outsider*, a partir da análise dos moradores de um bairro industrial inglês. O outsider representa os recém-chegados, que, nessa condição, tentam fazer parte de grupos com tradições já estabelecidas, que

podem ser grupos mais poderosos com crenças, costumes e sensibilidades distintas dos seus, ou são forçados ao convívio a partir de uma interdependência (Elias, 2000).



local de origem (Pérez Ruiz, 2004:82 apud García Álvarez, 2012, p. 23/24).

Natelson Souza, em sua dissertação de mestrado<sup>7</sup>, investigou “o que é ser jovem índio Xokó na vida contemporânea da terra indígena”. Empreendeu uma discussão sobre estudos em antropologia da juventude, particularmente a indígena, tendo em vista os jovens índios Xokó, suas aspirações e agências perante um mundo em constante transformação.

Em vez de enquadrar o “ser jovem” ou caracterizar um “discurso de jovem”, localiza os atores jovens da pesquisa numa rede social para, a partir das suas narrativas, tecer uma compreensão antropológica sobre como eles se articulam entre o conjunto de parentes estabelecido na Ilha de São Pedro (SE) (SOUZA, 2011, p. 15).

A dissertação tenta não cair na armadilha de essencializar a identidade do jovem Xocó, buscando, ao invés, perceber como esses jovens articulam sua herança cultural na construção da identidade, compreendendo que o seu espaço interpretativo “é constituído entre o presente e o passado (...) entre o espaço de

constituição de parentalidade e socialidade vivida” (*Ib.* p. 19).

O autor parte do suposto de que os mais jovens:

estão social e culturalmente inseridos numa fase de inovação da vida coletiva em todos os seus âmbitos, através de seus projetos e modos de ação no mundo. Os projetos a que me refiro, nesse contexto da fala dos jovens, podem ser classificados em dois tipos, ou seja, os que visam a um movimento na direção do exterior e os que visam a uma permanência no interior, na comunidade. Os primeiros, para serem concretizados, levam os jovens à migração para outras localidades, por exemplo, a fim de continuação dos estudos e trabalhos inexistentes na Ilha. Os segundos, no entanto, são indissociáveis da cultura indígena emblemática, i.e., aquela que destaca a administração dos signos de indianidade por estes estarem relacionados estreitamente às políticas de identidade na relação com o Estado (p. 22).

Os estudantes indígenas universitários estão inseridos nesse projeto que Natelson Souza caracteriza como visando movimento na direção do exterior, uma vez que, ao serem aprovados em um curso, terão que se deslocar, passando a experimentar um novo processo social e

<sup>7</sup> A dissertação, intitulada “A HERANÇA DO MUNDO: história, etnicidade e conectividade entre jovens Xokó”, estabelecidos em Porto da Folha/SE, foi defendida em 2011, no Programa de Pós-

Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Bahia.

urbano. E mesmo empreendendo projetos e modos de ação distintos, esses jovens tendem a não querer abrir mão da cultura indígena vivenciada em suas comunidades, como assim também percebo entre os estudantes indígenas da UFBA residentes em Salvador, “o que transparece quando falam dos seus engajamentos nas atividades que levam à construção social diária da rede de parentes” (Souza, 2011, p. 22).

Mariana Paladino buscou, em sua tese<sup>8</sup>, explicar o processo de escolarização experimentado pelos Ticuna, “o que envolve entender suas ideais, crenças e representações culturais, a atuação de diversas agências e agentes (Estado, missões, organizações não-governamentais, universidades, antropólogos) e a constituição de um movimento indígena ticuna, entre outros”. Ao estudar tal processo de escolarização, Paladino pode perceber como os diversos deslocamentos e percursos por eles realizados, a exemplo das viagens e da convivência no espaço urbano, foram representados por esses atores como instâncias de aprendizagem, sendo apoiados

por redes de parentesco, compadrio e aliança política (2006, p. 8).

Esta tese aponta, pois, para o entendimento do processo de formação vivido por um segmento da população Ticuna em um meio não-indígena, para as motivações que o orientam, como esse grupo posiciona-se diante da necessidade de se preparar para “os tempos modernos”, e que lugar ocupa na sociedade ticuna (Paladino, 2006, p.8).

Assim como Paladino acompanhou os estudantes indígenas Ticuna pelo cotidiano fora da escola, nos seus percursos pelas cidades de Benjamim Constant e São Paulo de Olivença (2006, p. 11), eu também comprovei que “o espaço urbano revelava-se para eles como uma instância de aprendizagem que possibilitava experiências e o estabelecimento de novas relações” (*Ib.* p. 11). Igualmente, nas conversas mantidas com os estudantes o que mais se revelava interessante eram temáticas relacionadas à esfera externa à universidade, “que não estivessem só voltadas à aquisição de conteúdos escolares, e sim aquelas que diziam respeito às suas celebrações, festas e

---

<sup>8</sup> Mariana Paladino defendeu a tese intitulada “Estudar e experimentar na cidade: trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “jovens” indígenas ticuna, Amazonas” em 2006, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

atos escolares, ou seja, aos eventos vinculados à possibilidade de socialização, lazer e diversão” (*Ib.*11). Por isso, nesses mais de dez anos de pesquisa (2005-2016), além do espaço acadêmico das salas, corredores, pátios, a etnografia que empreendi desenvolver fez com que acompanhasse esses jovens no seus momentos de lazer, nas festas, nas formaturas, nos momentos de descontração.

Paladino aborda e analisa as características e os traços fundamentais que adquire o fenômeno do deslocamento para a cidade, para fins de estudo, praticado pelos estudantes Ticuna. Ela constatou que as motivações que os orientam na escolha do estudo na cidade é determinada conforme as diferentes posições sociais e configurações ideológico-religiosas dos estudantes e seus parentes, como a de se “civilizar”, a de “conhecer o mundo dos brancos”, a de ter acesso a uma “melhor educação” (*Ibid.* p. 110). Para alcançar os objetivos da tese, analisa as narrativas referentes aos percursos escolares de uma professora e um estudante Ticuna quanto à motivação pela formação escolar e experiência de estudo na cidade de Benjamim Constant.

Antonella Tassinari e os pesquisadores Edwiges Ioris, José de Almeida e Suzana de Jesus, ao analisarem a trajetória escolar dos estudantes indígenas matriculados na Universidade Federal de

Santa Catarina (UFSC), até 2010, constataram que os egressos eram oriundos de escolas públicas de contexto urbano. A partir de 2011 é que começaram a ingressar estudantes oriundos de escolas indígenas e residentes nas aldeias, dado que o Programa de Ações Afirmativas da UFSC tem início em 2008. Para os pesquisadores, essa constatação demonstra que o referido Programa está conseguindo acolher, muito timidamente, os estudantes indígenas formados nos cursos de ensino médio oferecidos em suas aldeias, privilegiando aqueles já com experiência de formação e residência em contexto urbano. Os estudantes, por sua vez, alegam que todo o processo para o ingresso é bastante complexo para eles, já que envolve a solicitação de isenção de taxa de inscrição até a realização das provas, tornando-se, às vezes, inacessível para os candidatos que estudam e residem nas comunidades (Tassinari et al, 2013, p. 229). Essas alegações serão encontradas em praticamente todas as seleções para estudantes indígenas, com ingresso diferenciado, das universidades brasileiras.

Na pesquisa realizada, Tassinari (et al, 2013) afirmam que em muitos relatos dos estudantes indígenas que ingressaram na UFSC há referência a problemas em afastar-se da família e da comunidade, dificuldades econômicas e sentimento de falta de preparo

para a realização da prova para seleção no vestibular e, mesmo para quem ingressa, para acompanhar os cursos escolhidos. Esses são os principais pontos em comum. Para os autores, há de se considerar que a relação que estudantes indígenas, principalmente aqueles que vivem em aldeias, estabelecem com o urbano e com a própria universidade difere, de forma significativa, das relações que estudantes não-indígenas mantêm com estes contextos (*Ibid.* p. 231).

O ideal de sair de casa para estudar e alcançar autonomia financeira e independência pessoal, que geralmente motiva os estudantes universitários em busca de uma carreira profissional, não necessariamente é o que mobiliza os estudantes indígenas. Estudar para ter uma profissão e um bom salário é uma meta que vai ao encontro das práticas sociais das chamadas sociedades complexas e das camadas médias urbanas. Esta lógica centrada nos projetos individuais, na manutenção da família nuclear, na preparação para o mercado de trabalho nos moldes capitalistas, não é a mesma que tem direcionado os estudantes indígenas para o Ensino Superior, mesmo que a busca por profissionalização siga as mesmas trilhas dos estudantes não indígenas (p. 231).

Para os mesmos autores, é necessário considerar que a solidão e a falta da família como obstáculos para a superação da evasão possam parecer estranhas no contexto universitário contemporâneo das sociedades

ocidentais, onde a autonomia, a individualidade e a independência são características valorizadas e estimuladas. Todavia, entre os indivíduos pertencentes às sociedades tradicionais, como as indígenas, em que o parentesco tem profunda influência na vida produtiva, na organização política e nas dinâmicas de produção e circulação de conhecimentos, por certo afastar-se da família e da comunidade é uma tarefa extremamente difícil (Tassinari et al, 2013, p. 231-2). É o que confirma o relato de Iara Brandão, estudante pataxó do curso de engenharia de controle, ao reportar o que significou para ela “a experiência de sair de casa, da minha raiz, minha cultura e ir para um centro urbano com tanta coisa diferente a que eu não estava acostumada foi algo transformador em minha vida, em vários aspectos. No começo, a insegurança e imaturidade nos fazem duvidar dos nossos objetivos e se somos realmente capazes”.

As questões até aqui problematizadas quanto ao deslocamento dos estudantes e às especificidades de como vivenciam o período da juventude nem sempre são levadas em consideração na elaboração de políticas públicas voltadas para as populações tradicionais, que parecem ter em mente um tipo ideal de jovem urbano que poderá estar bastante distante da realidade indígena, ou não contemplará as demandas específicas

reivindicadas por esta juventude.

Vale salientar que esses jovens indígenas têm se organizado e constituído representações, redes<sup>9</sup>, especialmente a partir do movimento estudantil indígena, a exemplo da participação na III Conferência Nacional da Juventude, que ocorreu em 2015, em Brasília. A organização do movimento estudantil por parte de jovens indígenas defende “políticas públicas para os povos indígenas sem intermediários”, o que justifica a necessidade de ingresso de indígenas nas universidades. O que o movimento indígena destaca é que a organização política estudantil não indígena é partidária, sendo “aparelhada” por partidos políticos ao longo da história do movimento estudantil, diferentemente do movimento estudantil indígena que ainda não se tornou partidário, lutando em prol da causa indígena nacional. Na UFBA, o Núcleo de Estudantes Indígenas (NEI) representa a mobilização política que tem caracterizado a participação da juventude indígena que ingressou na universidade a partir das ações afirmativas. O NEI é uma organização interna dos estudantes indígenas, que tem acompanhado o seu ingresso e permanência junto aos setores da universidade. Apesar de se tratar de uma organização recente, tem mobilizado

boa parte dos estudantes indígenas aldeados, no sentido de produzir interlocuções com os vários setores da universidade, em uma estratégia de reivindicação e colaboração com as instâncias institucionais.

Quando comecei a analisar os dados produzidos ao longo da pesquisa, fui percebendo como certos detalhes, comportamentos, regras de ocupação do espaço que configuravam um certo modo particular de vivenciar a experiência de indígena, jovem, estudante e universitário, teriam sido influenciados, mesmo que indiretamente, pelas políticas de ações afirmativas da UFBA. Dessa forma, decidi por apresentar e examinar algumas das relações e comportamentos constituídos em Salvador pelos interlocutores, na condição de indígena, jovem, estudante e migrante. A produção dessas narrativas foi realizada no trabalho de campo, a partir de entrevistas, diálogos e observações, enquanto que a seleção e construção do repertório para a análise foram orientadas pelas próprias narrativas, conversas, observações, comparações que foram traçando e identificando as particularidades, de modo que reproduzissem, de forma mais espontânea, e nem sempre linear, o cotidiano dos estudantes na cidade, por meio de uma

<sup>9</sup> Na internet, nas redes sociais, como no Facebook, serão criadas comunidades como a Rede de Juventude Indígena (REJUIND), criada no I Seminário Nacional de Juventude, que ocorreu em

Brasília, em 2009. Surge como ferramenta para facilitar a informação e comunicação entre a diversidade de juventudes indígenas.

escrita etnográfica descritiva.

## **A ocupação da cidade a partir do cordão com a comunidade**

Um vez em Salvador, os estudantes residem, primeiramente, com parentes ou amigos da família, como medida que lhes proporcione adaptação à cidade e menos despesas. O que se percebe é que a migração para Salvador, nesses casos, suscita forte preocupação com a manutenção dos laços com os familiares e a comunidade de pertencimento. Como assinalado por Paladino, as migrações impulsionadas por trajetórias escolares de um segmento da população Ticuna possuem grande diferença quanto ao que sustentam as ideias sobre “aculturação” ou “distribalização” dos índios no contexto urbano (Paladino, 2006, p. 127), já que esses estudos “destacam que com a migração se perdem raízes e laços com a família ou com a comunidade de origem, resultando daí, em nível social, uma desorganização do grupo de parentesco e, em nível individual, personalidades desagregadas”. Ou, como salienta Oliveira:

Um modo simplista de pensar sobre os movimentos migratórios que envolvem as sociedades indígenas costuma interpretar tais deslocamentos como indícios de que está em marcha um processo de desagregação destas sociedades. Toma-se como ponto de partida uma meia verdade – a de que o

índio e seu território mantêm uma relação visceral – para daí inferir que qualquer dissociação desta fórmula (que como bandeira de luta é didática e até mesmo em muitos casos eficiente) implicará em risco de extinção ou em grave prejuízo para aquelas coletividades (Oliveira, 1996, p.6 apud Paladino, p.128).

Albuquerque (2011), por sua vez, chama a atenção para o fato de que boa parte dos dados sobre população indígena urbana advém de pesquisas pontuais de organizações não governamentais, alguns órgãos públicos e trabalhos acadêmicos, causando surpresa a incipiente produção acadêmica sobre o tema. Ele lembra que no campo da antropologia os primeiros trabalhos sobre a questão dos indígenas nas cidades foram realizados por Roberto Cardoso de Oliveira sobre os Terena (Urbanização e Tribalismo: a integração dos Índios Terena numa sociedade de classes; e Urbanização sem assimilação: estudo dos Terena destribilizados, 1968 e 1958), seguidos por mais alguns trabalhos sob sua orientação. Afirma que, mais recentemente, a temática ganhou mais evidência nos fóruns especializados em antropologia e nas ciências sociais, de modo geral. Destaca, em especial, o interesse de João Pacheco de Oliveira, que, em seu memorial para concurso de professor titular do Museu Nacional/UFRJ (1999), revela o desejo de conduzir pesquisas sobre a população indígena desterritorializada, buscando compreender as razões para a



continuidade cultural dessas populações. Já na esfera pública, a questão dos indígenas nas cidades aparece oficialmente, segundo Albuquerque, na Conferência Nacional dos Povos Indígenas, em 2006, com a aprovação e inclusão de um capítulo sobre índios urbanos (Albuquerque, 2011, p. 69-70).

Diversos estudos sobre etnicidade em contextos urbanos e que envolvem processos migratórios, em comunidades localizadas nas Américas e África, constataam que o estilo de vida urbana não interfere, necessariamente, nos laços de parentesco e nas bases da solidariedade tradicional. No Brasil existem poucos trabalhos que apontem o impacto, na subjetividade pessoal, que adquire o processo de migração para o indígena, tratado geralmente como um fenômeno coletivo que parece culminar com a inserção definitiva em uma nova estrutura econômica e social (Paladino, 2006).

A passagem por Salvador, ou por outros centros urbanos para alcançar a formação universitária não acarreta o estigma de marginalizado aos estudantes, tal como no caso descrito por Florestan Fernandes (1975). São outros tempos, afinal.

Entre os Tuxá, por exemplo, quando um jovem é selecionado no vestibular, as lideranças encarnadas em seus líderes solicitam que o estudante assine uma espécie de pacto ou contrato com a comunidade, comprometendo-se a retornar, quando os estudos findarem. Essa é uma entre outras tantas estratégias formais que poderão ser adotadas para que essa população migrante não se afaste da comunidade, nesse modelo de deslocamento alternativo praticada, especialmente, pelas novas gerações oriundas das comunidades tradicionais.

Nesta situação de migração temporária poderão ser construídas importantes redes de relações com não indígenas -- a exemplo de relações de trabalho, amizade, vizinhança com agentes estratégicos, políticos e administrativos, partidos políticos, órgãos governamentais e organizações não governamentais -- que poderão contribuir com os interesses da comunidade. Um exemplo ilustrativo é o movimento que os estudantes indígenas realizaram em Salvador, contrário à PEC 215<sup>10</sup>, com manifestações constantes no campus da UFBA e em locais não institucionais, como em áreas centrais da cidade.

<sup>10</sup>A PEC 215 é uma Proposta de Emenda à Constituição, em tramitação, que passa a incluir entre as competências exclusivas do Congresso Nacional a aprovação da demarcação das terras tradicionalmente ocupadas pelos índios e a ratificação das demarcações já homologadas, estabelecendo que os critérios e procedimentos de

demarcação serão regulamentados por lei (Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050804>. Acesso em: 15/09/15).

O período em que os estudantes permanecem em Salvador é marcado por um intenso fluxo entre essa cidade e suas comunidades, uma boa demonstração de que a nova residência não implica em um rompimento com as relações e os assuntos da aldeia. Ao contrário, umas e outros estão em permanente conexão com aqueles tecidos na cidade, muito embora, no início, o apoio da comunidade de pertencimento possa revelar-se fundamental: a título de exemplo, um estudante tuxá foi passar um fim de semana na aldeia, a pedido da família, para que pudesse fazer um tratamento espiritual, que o fortalecesse e assegurasse o retorno para a capital.

Meruca (Cremilda Braz), mãe de Arissana Braz e Anari Braz, conta que sempre que podia estava em Salvador, ocasiões em que trazia artesanato<sup>11</sup> para vender e, assim, contribuir para a permanência das filhas.

Às vezes eu quando ia para lá eu levava um colar, [ou] mandava levar, lá elas vendiam para as colegas delas, era a única coisa que eu poderia fazer... Às vezes eu ia também pra lá, e vendia também, era uma ajuda também, ficava lá com elas, era assim. Mas essas meninas foi uma luta, viu, foi uma luta. Foi Deus mesmo, mas depois, graças a Deus, Deus tomou a frente! E elas

estudaram, aí eu falo, meu Deus eu não quero que vocês estudem mais não, porque menina, eu ficava muito preocupada, tinha noite, meu pai, que eu pensava: o que que essas meninas estão fazendo? mas elas tinham a cabeça delas erguida. (Meruca)

Nos breves ou pouco mais longos retornos às comunidades, muitas atividades podem ser desenvolvidas pelos estudantes. Daniel, Letícia e Raiane trabalham em barracas de praia, nas férias; Genilson Taquary construiu uma barraca de praia, do mesmo modo, nas férias. Além das férias, feriados prolongados e períodos de greve na universidade, alguns festejos são também priorizados para breves retornos, como as festas de fim de ano, festas juninas, e situações especiais, como os Jogos Indígenas Pataxó que ocorrem em Coroa Vermelha. A participação em encontros de mobilização social e política também constituem bons motivos, do mesmo modo que viagens a outros locais (a exemplo de Brasília), para representar as comunidades, ou eventos durante os quais possam também fazer trabalho de campo no interior das comunidades.

A adaptação a Salvador poderá ser um dos empecilhos à permanência na universidade, especialmente no caso de

<sup>11</sup>O artesanato aparece como uma fonte de renda cada vez maior para muitos indígenas nas grandes cidades. Além de ser uma fonte de renda para muitas famílias ali estabelecidas, está se constituindo em um importante item criador de visibilidade social e, conseqüentemente,

mobilizador político e propiciador de direitos (Albuquerque, 2011).

mulheres e com filhos. Pâmela, estudante pataxó, tinha na época uma filha de dois anos e retornou à aldeia, por não haver se adaptado à nova situação. Sirlene, formada em enfermagem, veio para Salvador, engravidou, voltou para a aldeia e, pouco depois, retornou para terminar o curso, deixando seu filho, no período, com o ex-companheiro.

A ausência de espaços que lhes permita expressar a religiosidade indígena mediante a prática dos rituais está entre os fatores de cuja falta mais se ressentem, em Salvador, os estudantes pankararu, pataxó e tuxá. Vanessa Carvalho, estudante pataxó, afirma que do que mais se sente privada no cotidiano de Salvador “é da sua comunidade de origem, das belezas naturais, da minha família, amigos e parentes, dos projetos dos quais participava, dos rituais, de estar próxima a minha cultura”. Dentre as atividades coletivas praticadas nas comunidades, os rituais talvez sejam os mais acionados, cuja privação deve colaborar para a estadia solitária.

Outro fator sempre ressaltado pelos estudantes é a alimentação. A dieta alimentar sempre será uma importante marca de distinção étnica. De modo geral, inicialmente eles estranham um pouco o cardápio servido nos restaurantes universitários e algumas das receitas próprias ao recôncavo baiano elaboradas em Salvador, que se destacam pelo uso generoso

do azeite de dendê. Convidados a participar de encontros em outras cidades ou Estados, preocupam-se com a alimentação, principalmente se estarão presentes itens que representam a base da sua alimentação, i.e., feijão, arroz, algum tipo de carne e farinha. No terceiro encontro de estudantes indígenas, em Florianópolis (SC), realizado em 2015, os estudantes salientaram a necessidade das universidades pensarem em um cardápio diferenciado para indígenas e quilombolas, uma vez que a alimentação utilizada no processo de migração estudantil desconsidera os seus hábitos alimentares. A grande presença de alimentos industrializados, frituras, sódio, refrigerantes, associada à menor frequência de atividades físicas (andar a pé, de bicicleta) e laborais (atividades domésticas variadas), comparativamente ao que ocorre nas aldeias, impõem desequilíbrios à saúde, como o sobrepeso e o aumento da pressão arterial, como sinalizou uma estudante, participante do referido encontro, da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), ao afirmar que a razão para estar “mais gordinha” tinha a ver com a sua inserção na universidade, devido à alteração dos seus hábitos alimentares.

Os estudantes pataxós tentam, estrategicamente, atualizar a sua memória gustativa com o que temos (eu e eles) designado de “almoços na tradição”, durante

os quais vários pratos e bebidas são preparados dentro da tradição pataxó. Habitante no litoral, a base da alimentação do povo Pataxó está associada a peixes, que são preparados na folha de bananeira; crustáceos, como caranguejos; paçoca feita de puba de mandioca; beijus e cauim produzidos mediante a fermentação da mandioca. Tal dieta, bem litorânea, nem sempre agrada, por outro lado, o paladar dos estudantes das comunidades do norte da Bahia.

Em conversa com alguns dos estudantes, uma certa memória mítica de um passado “tradicional” às vezes também é revelada. Nesses momentos são lembrados os tempos da vida livre de quando eram mais novos, circulando e brincando pela aldeia. Percebo que, ao se reunirem, essas memórias são inevitavelmente evocadas, em um exercício de compartilhamento que, simultaneamente, atualizam-nas e reforçam os vínculos de pertencimento. O relato de Daniel, estudante pataxó, é eloquente:

Fui criado em total contato com a natureza, tive a melhor infância que uma pessoa pôde ter. Cresci brincando nos rios, nas matas e a aplaudir tudo de belo que tem aquele lugar. Hoje, distante, eu dou um valor ainda maior a tudo aquilo que me faz falta. O pôr do sol é diferente, o ar respirado é diferente, as manhãs são diferentes, as noites, a lua. Tenho convicção de que aquele lugar é único [...] Cresci comendo bichos do mato, que meu pai matava, ainda mata, para nos alimentar, mas de uma maneira

organizada [...] Até meus 7 anos de idade, época em que ingressei na escola, eu tinha muita dificuldade em conviver com pessoas diferentes, muita gente, pois eu sempre vivi isolado naquele lugar, eu era muito acanhado, meu único amigo era meu irmão, que é um ano mais velho do que eu.

O apego aos laços e às relações nas aldeias convive com a sempre presente predisposição de estabelecimento de novas relações pessoais, de novos e bons amigos. É oportuno lembrar que boa parte das comunidades indígenas do Estado da Bahia mantém, de alguma forma, contato frequente com centros urbanos, quando não estão neles inseridas, como são os casos da aldeia pataxó de Coroa Vermelha (extremo sul da Bahia) e da aldeia Tuxá de Rodelas (região norte do Estado). Em geral os contatos são motivados por questões de saúde, educação, obtenção de benefícios sociais, como aposentadoria, venda de artesanato, lazer e fins religiosos.

Na atual conjuntura histórica, a instrução escolar formal se apresenta nas áreas indígenas, em geral, como um dos principais fatores de interlocução com a sociedade nacional brasileira, implicando em um forte vínculo com essa mesma sociedade. Há que considerar que a relação com a sociedade nacional, por meio da educação, muito provavelmente já tenha sido experimentada em outros episódios de escolarização, o que poderá

atenuar o impacto com a nova realidade. Tem sido também a partir da escola diferenciada que os estudantes indígenas tentam articular os valores tradicionais indígenas aos que a estes são externos e estranhos. É bastante emblemático o fato de que, constantemente, os estudantes, especialmente os vinculados a projetos de extensão (Projetos de Educação Tutorial - PETs e outros), realizem atividades nas aldeias cujo propósito é o de recolher e estudar histórias e experiências dos mais velhos, como uma mediação entre essas gerações e sua comunidade (lá) e Salvador (cá).

Esse vínculo com a comunidade distingue, significativamente, a presença dos estudantes indígenas cotistas dos demais cotistas que ingressam, na universidade, por origem racial ou renda. A relação permanente que mantêm com seus locais de origem assegura-lhes um “retorno mais eficaz nas ações afirmativas”, como afirma Jocélio Santos (inf. pessoal). Comparativamente, a ascensão vertical não será tão almejada quanto o que ocorre com os estudantes negros cotistas nos Estados Unidos, por exemplo, que acabam sendo cooptados pelas políticas de ações afirmativas, ao neutralizarem o pertencimento ao grupo racial em troca de um sistema de inclusão que privilegia a competição entre os

concorrentes negros<sup>12</sup> (Carvalho, 2006). No Brasil, podemos pensar que a noção recorrente de comunidade entre os povos indígenas contribui para a formação do sujeito, e, por sua vez, para a produção de uma auto-imagem e consciência de si ontologicamente mais seguras, não obstante a trajetória de exploração, expropriação e estigmatização a que foram submetidos, historicamente. Carvalho acredita que para a luta dos negros não se tornar assimilacionista nem tampouco conservadora, é importante que incorpore como aliados a comunidade bem mais restrita, mas estruturada, que é a dos índios (*Ib.* p. 136), como também possa aprender com eles como fortalecer esse duplo pertencimento: acadêmico e étnico-comunitário.

Na universidade, é bem verdade, esta relação será também colocada à prova, já que representa um dos diferenciais entre a formação do estudante cotista indígena aldeado e as outras categorias de ingresso. Especialmente nos cursos de alto prestígio, como no curso de direito, os estudantes relatam sofrer assédio dos professores, no sentido de não retornarem para as suas comunidades e orientarem suas carreiras para o mercado, visando o sucesso profissional desvinculado do retorno. Juliana, estudante

<sup>12</sup> O sistema de cotas nos Estados Unidos utiliza um sistema de pontuação com base na categoria racial que é combinado sempre com a análise e a admissão de ingresso decidida caso a caso, significando que cada estudante negro que entra por ações afirmativas ganha uma concorrência frente a outros

estudantes negros que foram considerados menos aptos que ele. Na política brasileira, os estudantes negros e índios entram pelas cotas na forma de um contingente (Carvalho, 2006, p. 182-83).

nessa área, refere a um professor que, constantemente, lhe dá conselhos para não considerar sua relação com a comunidade, lembrando-lhe que a sua entrada e consequente formação universitária é seu mérito próprio, e que, portanto, não deve se sentir compelida a retornar.

Mas o que significa a formação superior para um povo indígena e a repercussão do fato para as aldeias? Esse é um dos questionamentos que Gomes e Miranda (2014) fazem em relação aos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A decisão de sair da aldeia é parte de um compromisso tácito com o grupo, e que poderá até mesmo ser afiançado por suas lideranças. Ou, como no caso dos estudantes tuxá, compromisso ratificado por um acordo escrito firmado por solicitação das lideranças da comunidade. Dessa forma podemos pensar no jovem estudante indígena como um “indivíduo coletivo”.

Certamente que após a inserção na universidade, esta representação / identidade poderá mudar, o que parece estar mais relacionada com a área ou campo do saber em que cada estudante está inserido. Sobre essa questão, há alguns cursos que, no dizer do líder Agnaldo Pataxó Hãhãhãe, “maltrata” os povos indígenas, no sentido de que acabam

produzindo um *ethos* que afasta o estudante do interesse coletivo, incentivando o mérito individual.

Aqueles que permanecem na comunidade geralmente nutrem um sentimento de orgulho pelos que estudam “na cidade”. De modo geral, a comunidade reconhece quem são, o que fazem na universidade, onde moram, com quem moram, quando retornarão, mesmo daqueles que não são parentes, ou parentes próximos: se compõem a comunidade, haverão sempre de ser parentes de alguém. “A circulação de informação sobre essas pessoas pode ser entendida como o tipo de “fófocas elogiosas”, descritas por Elias e Scottson<sup>13</sup> (2000, p. 123, apud Paladino, p. 130). Em visita à Coroa Vermelha para trabalho de campo, ao procurar os pais de alguns dos estudantes para encetar conversas sobre a situação dos seus filhos em Salvador, encontrei Dona Maria, mãe de Juliana e Rutian. Dona Maria é vendedora de artesanato, em sua loja, e em meio a diversos produtos comercializados encontro, afixados em uma das paredes, alguns retratos de formatura de estudantes indígenas, dois dos quais pela UFBA. Pergunto-lhe sobre as fotos, e ela, orgulhosamente, afirma que são jovens parentes que já se formaram e que

<sup>13</sup> Elias e Scottson estudaram os habitantes de um bairro operário inglês que eram bem sucedidos externamente, enquantoos que permaneciam consideravam que a sua ligação com os que haviam

ascendido socialmente elevava seu status (Paladino, 2006, p. 130).



representam um orgulho para a comunidade, mencionando que, em breve, as fotos das suas filhas estarão ali.

Afixados à parede, fotos de Washington José dos Santos (pataxó hãhãhãe) e João Bernardo Junior (pataxó), formados em direito e educação física, respectivamente, pela UFBA.

A escolarização provê conhecimentos e habilidades específicas além de contribuir para a construção de uma nova identidade social -- a de “estudantes indígenas”. Em contrapartida, ingressar na universidade não parece ter significado, para os estudantes que tenho acompanhado, uma ruptura afetiva e cultural com os laços e costumes de cada povo. Em geral, a vida na capital tem reforçado os projetos trazidos “de casa”, devidamente contextualizados quanto às possibilidades concretas para sua realização. Não consegui perceber, de modo evidente, uma mudança das expectativas, valores e costumes desses jovens estudantes no decorrer dos seus percursos acadêmicos; antes, registrei que as intenções primeiras de estudar e, posteriormente, trabalhar, persistiram, assim como o desejo sempre presente de retornar às suas comunidades.

## A Ocupação da Cidade e as Políticas Públicas e de Permanência na Universidade

A vida na cidade requer que as populações indígenas nela inseridas priorizem suas demandas, a exemplo de moradia, educação e saúde. Um dos pontos de mobilização dos povos indígenas nas cidades é justamente a questão do atendimento à saúde, que, devido à falta de clareza jurídica, ainda enfrenta muitos obstáculos por parte dos órgãos responsáveis, o que tem levado muitos povos a se organizar, de forma autônoma e em parceria com órgãos públicos e sociedade civil a fim de construir políticas públicas que deem conta das novas especificidades, como aquela acarretada pelo deslocamento rural/urbano. Embora, de acordo com a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA)<sup>14</sup>, a determinação seja a de assistir somente indígenas de aldeias reconhecidas pela FUNAI, os que passam a viver em centros urbanos, fora da Terra Indígena (TI), deverão ser atendidos pela rede pública convencional (Carvalho, 2007, apud Albuquerque 2011).

Uma grande dificuldade para o atendimento aos indígenas nas cidades é o problema de como reconhecer quem é

---

<sup>14</sup>Através dos Decretos 7.335 e 7.336 de 19/10/2010, a responsabilidade da saúde indígena foi transferida da FUNASA para a SESAI, transferindo as ações da saúde indígena ao Ministério da Saúde por meio das

subdivisões em Departamento de Gestão de Saúde Indígena, Departamento de Atenção à Saúde Indígena e Distritos Sanitários Especiais Indígenas.

ou não indígena. O modelo mais conhecido para remediar esse conflito vem sendo aplicado em São Paulo, pelos Pankararu do Real Parque. Tal modelo preza pelo conhecimento de suas redes de parentesco, os contatos deles com outros povos é usado pela FUNASA para conseguir identificar esta população que vive espalhada pela cidade. Além dos próprios Pankararu, a associação que os representa em São Paulo, a SOS-CIP, também cadastrou os demais indígenas oriundos do nordeste (Carvalho, 2007, apud Albuquerque, 2011. p.72).

Com a vida de índio “des-aldeado”, devido à migração temporária para realização de estudos, os estudantes não têm acesso à saúde diferenciada em Salvador, utilizando, então, os serviços de saúde prestados pela UFBA, SUS (Sistema Único de Saúde) ou atendimento particular. Na sua avaliação, o serviço público de Salvador é muito inferior ao da aldeia, e chegam a afirmar que “não [lhes] é permitido ficar doente em Salvador”, frente às dificuldades de assistência médica. Essa é uma questão relevante, que tem mobilizado os indígenas no sentido de obter reconhecimento e garantia dos seus direitos diferenciados. Muitas vezes a saída tem sido recorrer a organizações e associações, como forma de criar instrumentos legais que os representem, junto ao poder público, como uma comunidade indígena fora de uma Terra Indígena (TI) (Albuquerque, 2011). De

acordo com a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), só serão assistidos os indígenas aldeados em suas comunidades, não os podendo legalmente assistir quando estão fora<sup>15</sup>. Algumas lideranças têm defendido que os estudantes indígenas, a rigor, não estão fora das aldeias, mas apenas, temporariamente, distantes.

A adaptação à cidade constitui, pois, um grande obstáculo a ser superado, cotidianamente, avaliada, porém, positivamente, em face da possibilidade de vivenciar outras experiências culturais e trocar informações, expandindo, assim, a percepção, em um movimento em que ao mesmo tempo que aprendem também ensinam, em uma “verdadeira troca de saberes”, como afirma a estudante Vanessa. Uma outra relatou a sua perplexidade ao andar de ônibus por Salvador, passar por avenidas e grandes prédios que contrastam, tão fortemente, com as suas lembranças da infância na aldeia.

Os bairros da Federação e do Canela, de classe média, e o Engenho Velho da Federação e o Alto das Pombas, mais populares, têm sido os preferidos para moradia pelos estudantes, por estarem próximos aos *campi*. A UFBA não tem residência estudantil para estudantes

<sup>15</sup>Albuquerque (2011, p. 186) conta que após o reconhecimento por parte da FUNAI dos Pankararu do Real Parque enquanto uma população indígena migrante (desaldeada) residente em São Paulo, a

FUNASA realizou cadastro dessa população para atendimento médico, mediante o PSF Indígena.

indígenas, e até então não houve nenhuma experiência de ocupação, por eles, desse espaço institucional. O que ocorre é o aluguel de casas, que costumam ser partilhadas entre estudantes da mesma família e a comunidade, geralmente. Os aluguéis variam entre R\$ 600,00, para casas, e R\$ 1.500,00, para apartamentos (incluído condomínio). A maior parte do *campus* da UFBA fica localizada nessa região da cidade, o que explica a preferência pelo local, cujo deslocamento se faz a pé, para muitos outros *campi*, localizados no entorno. A proximidade facilita o contato entre eles, em determinados momentos, como os de lazer, nos fins de semana. Vale ressaltar que, por ocasião do ingresso, não existe, por parte da universidade, uma política de acolhimento diferenciada para os estudantes indígenas. Eles serão apenas apoiados, mais diretamente, pela Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE)<sup>16</sup>.

A PROAE possui alguns auxílios que contribuem para a permanência dos estudantes na universidade, apoiando-os a

partir da análise do perfil e das suas necessidades específicas, para que haja uma melhor condução do percurso acadêmico. Os auxílios são voltados para aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica ou que apresentem dificuldades de outra ordem, passíveis de colocar em risco a permanência na universidade. A PROAE dispõe de uma linha de auxílio que compreende desde bolsa acolhimento (auxílio financeiro nos dois primeiros meses de ingresso, no valor de R\$ 400,00, para estudantes em situação de vulnerabilidade social); serviço de residência universitária e de hospedagem (espaços mantidos pela universidade para moradia de estudantes que não tenham residência em Salvador, garantidas três refeições diárias); auxílio moradia (repasse financeiro mensal no valor de R\$ 400,00 e mais R\$ 150,00 para o auxílio café da manhã para estudantes que não tenham residência em Salvador); bolsa de apoio aos estudantes com deficiência (auxílio financeiro no valor de R\$ 400,00 para contribuição nas despesas referentes à aquisição de material específico); serviço de

<sup>16</sup>De acordo com a UFBA, os auxílios geridos pela PROAE-UFBA devem contribuir para a permanência dos estudantes na universidade, visando acolher, integrar e apoiar o cotidiano da vida universitária, ao reconhecer e viabilizar direitos necessários para o enfrentamento das adversidades sociais e para colaborar com os processos de aprendizagem do corpo discente. Os auxílios e benefícios da PROAE estão em consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo decreto Nº 7.234, de 2010, que estabelece que todos

os estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior têm direito a ser assistidos, observando as necessidades e perfis de cada grupo, especialmente aqueles oriundos da rede pública de ensino, em situação de vulnerabilidade socioeconômica e com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, incluindo ainda os estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas (<https://www.ufba.br/noticias/comunicado-ao-estudante-em-fase-de-inscri%C3%A7%C3%A3o-no-sisu>. Acesso em: 20/10/2015).

alimentação (garantia de duas refeições diárias no Restaurante Universitário); auxílio transporte (auxílio no valor de R\$ 84,00, visando subsidiar despesas com deslocamento) e creche escolar.

Devido à grande procura, esses auxílios representam um “bem limitado”, sendo bastante disputados pelos estudantes em situação de vulnerabilidade sócio-econômica. Com os estudantes indígenas não é diferente, geralmente acionam os auxílios do bolsa acolhimento, no primeiro mês em que chegam a Salvador, do Restaurante Universitário e do auxílio transporte. Como existe uma forte concorrência para o serviço de residência e hospedagem, com uma longa fila de espera, nenhum estudante morou na residência universitária nesses dez anos de ações afirmativas da UFBA.

Estes auxílios representam, inquestionavelmente, uma significativa colaboração para a permanência dos estudantes universitários, não obstante ainda estejam bastante aquém do rol de necessidades desse público. No caso dos estudantes indígenas, a ausência de uma residência universitária específica gera mais um fator de ponderação sobre a vinda para estudar na UFBA: praticamente para todos os estudantes cotistas aldeados que

aceitaram o desafio, esta foi a grande prova de fogo: conseguir um local de moradia na capital. Este tem sido um dos principais pleitos dos estudantes indígenas que passaram pelas três gestões da UFBA, durante os quatorze anos do programa.

A exemplo de outras universidades, como a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Universidade de São Carlos (UFSCAR), o desejo dos estudantes indígenas é que possam ter um local de residência passível de ser compartilhado com seus parentes. Quando perguntados sobre a importância de uma residência indígena, mencionam o fato de terem hábitos culturais específicos, como a realização de rituais (*toré*, *auê*), cultivo de pequenas plantações, criação de pequenos animais. Citam também as visitas dos parentes e a realização de festejos. Apesar do pleito e da sinalização positiva, por parte de representantes institucionais, de construção de uma residência universitária indígena, tal não deverá se concretizar a curto prazo, dado que a UFBA atravessa uma severa crise, não havendo disponibilidade de local e recursos.

Em 2013, com o Programa Bolsa Permanência<sup>17</sup> (PBP), os estudantes indígenas passaram a dispor de certo conforto material e estabilidade com relação à moradia. O aluguel de casas compartilhado

<sup>17</sup>O Programa de Bolsa Permanência (PBP) foi criado pela Portaria nº 389 para estudantes de baixa renda,

indígenas e quilombolas que façam cursos de graduação em universidades federais.

com os estudantes parentes continuou a ser realizado, agora com um pouco mais de comodidade. A bolsa concedida pelo Programa para estudantes indígenas e quilombolas, no valor de R\$ 900,00, pode ser acumulada com outras bolsas ou auxílios. Os estudantes da UFBA geralmente acumulam esse valor com valores percebidos em estágios nas suas áreas de formação ou em outras bolsas, como o bolsa PET, o que torna a permanência em Salvador<sup>18</sup> menos aflitiva. Para João Paulo “quanto mais recurso financeiro o aluno consegue, mais melhora sua qualidade de vida na universidade, e, como consequência, seu desempenho acadêmico”. Ele ainda afirma que os estudantes indígenas e quilombolas não têm conseguido acumular o auxílio moradia da UFBA, sob a justificativa de que já recebem a bolsa permanência, o que lhe parece representar um veto aos direitos dos estudantes. E quando conseguem, por outro lado, a possibilidade de acumular a bolsa com outros auxílios tem produzido também novos hábitos de consumo, como a aquisição de cartões de crédito, de itens de vestuário e acessórios, em lojas de departamento, e aparelhos tecnológicos, como celulares e computadores.

Os programas de ações afirmativas das universidades, a rigor, deveriam ser compostos por ações que viabilizassem o acesso e a permanência. O que as experiências demonstram, todavia, é que a permanência, muitas vezes, torna-se um dos entraves a esses programas, pois as universidades não possuem uma estrutura que possa favorecê-la.

### Considerações Finais

Até há bem pouco tempo, falar sobre índios que vivem no contexto urbano significava tratar de fenômenos resultantes de processos de expulsão, que compeliavam comunidades ou parte delas a migrar, inicialmente, das terras tradicionais para as cidades próximas, e, posteriormente, para centros urbanos que se constituem em polos históricos de atração de migrantes, como é o caso da cidade de São Paulo, a exemplo do que aconteceu com os índios Pankararu do sertão de Pernambuco. Ou como os Terena que, em razão da redução dos seus territórios tradicionais, migraram em grande parte para Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul, onde constituíram um bairro (Araújo *et alii*, 2006 p.70-1).

<sup>18</sup>De acordo com a PROAE, a UFBA tinha em 2015, 45 estudantes indígenas que recebem bolsa permanência.

Em todo o Brasil veremos que as políticas públicas gestadas para as populações indígenas foram sempre formuladas para assistir as comunidades a partir dos seus territórios, no âmbito do conceito de reserva/aldeia indígena ou Território Indígena, não havendo programas de assistência em situações de deslocamento. A vida na cidade acaba por produzir “uma espécie de limbo jurídico”, dificultando o acesso a direitos, na medida em que a legislação foi pensada para proteger os índios que vivem em seus territórios tradicionais ou afastados do convívio não indígena (*Ib.*, p.71). Como afirma Ana Valéria Araújo (*Ib.*), morar em cidades tem sido equivocadamente entendido como um dado revelador da perda da intenção de manter a condição de indígena, o que implicaria em uma certa renúncia tácita à proteção especial garantida pela legislação, além da desconsideração dos processos históricos, dando margem a novos tipos de preconceito ainda não vislumbrados pelo ordenamento jurídico.

A migração urbana estudantil proporciona novas formas de perceber a inserção de indígenas na cidade, dado que, não obstante possam ser reconhecidas as dificuldades de manutenção de certos direitos acessados em suas comunidades, será considerada uma migração mais positiva, não tão pautada na ausência (de

traços e condições), mas no próprio deslocamento. Nos últimos dez anos, no Brasil e na América Latina, essa nova forma de migração característica da juventude estudantil configurará um novo formato de ocupação das cidades pelas populações indígenas. A vida na cidade produzirá novos hábitos, seja de consumo, de diversão, de disciplina corporal, de gostos musicais (como o estudante tuxá que fez um curso de Dj), de contato com outras concepções de mundo e categorias socioculturais. A esse propósito, a estudante pankararu relata como foi estranho para ela deparar-se, pela primeira vez, com problematizações sobre as diferenças e desigualdades de gênero, uma vez que em sua comunidade as distinções de gênero se apresentam -- é a sua suposição -- como naturais ou autoevidentes. Novas demandas também têm surgido, como a de acompanhamento psicológico para estudantes indígenas, da UFBA e de outras instituições de ensino superior.

“Descobrimo a Bahia, enquanto me descobro”, é a legenda das fotos produzidas por uma estudante indígena em visita a um museu em Salvador. O ingresso na UFBA parece se transformar em um lugar de deslocamentos, de vivência profunda da experiência migratória e tudo o mais que ela possa proporcionar, e requerer, como a auto descoberta de jovens atores sociais



defrontados com um novo sistema de significados.

A relação estabelecida com as comunidades de origem ainda é, do meu ponto de vista, a chave para a experiência diferenciada que vivenciam os estudantes indígenas nas universidades.

A partir de 2013, com a adoção da Lei de Cotas, a instituição do Programa Federal Bolsa Permanência e do ENEM e SISU, tem-se o que considero corresponder a uma outra etapa das ações afirmativas nas universidades brasileiras. Entre 2014 e 2015 foram selecionados mais estudantes que em todos os oito anos do programa de ações da UFBA, totalizando 65. Esse aumento é resultado dessas novas políticas públicas e da mobilização efetuada pela juventude indígena ingressa, que tem se esforçado para que seus parentes tenham também acesso a um ensino superior de qualidade.

Com a destituição ilegítima do governo da presidenta Dilma Rousseff em 2016, os programas de políticas públicas voltadas para a inclusão no ensino superior passaram a sofrer sérios riscos de serem extintos, a exemplo do corte recente, em junho de 2018, no Programa de Bolsa Permanência para estudantes indígenas e quilombolas, levando esses estudantes a uma grande mobilização em Brasília para que o governo reconsiderasse. Tudo indica, a partir do cenário atual, que os próximos anos

continuarão sendo dias de luta pelo ingresso e permanência na universidade.

## Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre S. O regime imagético Pankararu (tradução intercultural na cidade de São Paulo) [tese]. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Florianópolis, 2011.

ARAÚJO, Ana Valéria Araújo (*et alii*). Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983.

CARVALHO, José Jorge. *Inclusão étnica e racial no Brasil*. São Paulo: Attar Editorial, 2006.

CARVALHO, Priscila D. de. *Ín\_d\_i\_o\_s\_a\_C\_i\_d\_a\_d\_e\_*, 2007. Disponível em: [http://www.webbrasilindigena.org/?page\\_id=177](http://www.webbrasilindigena.org/?page_id=177). Acesso em: 19/01/2015.

DUARTE QUAPPER, Klaudio. ¿Juventud o Juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. Revista Última Década, N° 13, 2000, pp. 59-77. Disponível em: <http://www.cidpa.cl/udecada/txt/decada13/art04.pdf>.

ELIAS, Norbert. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FERNANDES, Florestan. *Tiago Marques Aipobureu: um bororo marginal*. In: Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios. Petrópolis: Vozes, 1975.

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. (Dissertação). Escuela Nacional de Antropología e Historia, Cidade do México, 2012.

GOMES, Ana Maria R.; MIRANDA, Shirley Aparecida de. "A formação de professores indígenas na UFMG e os dilemas das "culturas" entre os Xacriabá e os Pataxó." In: CARNEIRO DA CUNHA, M.; CESARINO, P. N. (orgs). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp.455-84.

OLIVEIRA, João Pacheco. *Viagens de ida, de volta e outras viagens: os movimentos migratórios e as sociedades indígenas*. Travessias, jan./abr., 1996, pp. 5-10.

PALADINO, Mariana. Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre "Jovens" indígenas ticuna, Amazonas. (Tese). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2006.

SANTOS, Jocélio Teles dos. Introdução. In: SANTOS, J. T. (org). *Cotas nas universidades: análise dos processos de decisão*. Salvador: CEAQ, 2012, pp. 9-15.

SOUZA, Natelson Oliveira de. A HERANÇA DO MUNDO: história, etnicidade e conectividade entre jovens

Xokó". (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

TASSINARI, Antonella 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, no 1, jan./jun. 2013, pp.212-236.

TCHAM, Ismael. Estar, ficar e retornar: estudantes africanos no Brasil e os dilemas da migração. (Tese). Programa de Pós-graduação em Antropologia, Universidade de Pernambuco, 2016.

URTEAGA, Maritza Castro Pozo. La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos. UAM-Juan Pablos Editor, México, 2011, 188.

# ESTUDANTES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR E OS IMPASSES DE UMA CIDADANIA AFIRMATIVA

*INDIGENOUS STUDENTS IN HIGHER EDUCATION AND THE IMPASSES OF  
AN AFFIRMATIVE CITIZENSHIP*

ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR Y LOS  
OBSTÁCULOS DE UNA CIUDADANÍA AFIRMATIVA

DOSSIÊ

**Eduardo Harder**

Doutor em Direito

Universidade Federal do Paraná

eduardoharder@ufpr.br

**Ana Elisa de Castro Freitas**

Doutora em Antropologia Social

Universidade Federal do Paraná

anaelisa@ufpr.br

Brasil

Texto recebido aos 28/03/2019 e avaliado aos 27/06/2019

## Resumo

Uma nova geração de estudantes indígenas universitários vive no Brasil as contradições na execução de políticas públicas que, na origem, reconhecem direitos humanos de caráter étnico e suas interfaces com ações que visam a equidade social e a justiça. Embora o ordenamento jurídico democrático do país, instituído pela Constituição Federal em 1988, preveja tais direitos, nas rotinas administrativas das universidades nacionais residem práticas que reiteram a integração e a redução das alteridades indígenas a padrões genéricos e hegemônicos presentes na sociedade envolvente. Em 2006, o jurista estadunidense de origem nipônica Kenji Yoshino resgata a noção de *covering*, cunhada originalmente por Erving Goffman em suas notas sobre estigma e identidade, para refletir sobre os processos de “encobrimento” de alteridades emergentes frente a estruturas estereotipantes. No presente estudo buscamos lançar um olhar sobre o fenômeno de reiteração das práticas coloniais de integração de indígenas à sociedade nacional brasileira focalizando-o a partir de uma análise de casos de *covering* recorrentes no cotidiano das universidades.

Palavras-chave: Povos Indígenas; Ensino Superior; *Covering*; Cidadania Afirmativa.



This work is licensed under an Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

## Abstract

A new generation of indigenous university students in Brazil the contradictions in the execution of public policies that, recognize human rights of ethnic character and its interface with actions that aim at social equity and justice. Although the country's democratic legal system, established by the Federal Constitution in 1988, foresees such rights, in the administrative routines of national universities there are practices that reiterate the integration and reduction of indigenous alterities to generic and hegemonic patterns present in the surrounding society. In 2006, Japanese jurist Kenji Yoshino rescues the notion of *covering*, originally coined by Erving Goffman in his notes on stigma and identity, to reflect on the processes of "concealment" of emerging alterities versus stereotyped structures. In the present study we seek to look at the phenomenon of reiteration of the colonial practices of integration of indigenous people into the Brazilian national society, focusing on an analysis of recurrent covering cases in the daily life of universities.

Key words: Indigenous people; Higher education; *Covering*; Affirmative action

## Resumen

Una nueva generación de estudiantes indígenas universitarios vive en Brasil las contradicciones en la ejecución de políticas públicas que, en el origen, reconocen derechos humanos de carácter étnico y sus interfaces con acciones que apuntan a la equidad social y la justicia. Aunque el ordenamiento jurídico democrático del país, instituido por la Constitución Federal en 1988, prevea tales derechos, en las rutinas administrativas de las universidades nacionales residen prácticas que reiteran la integración y la reducción de las alteridades indígenas a niveles genéricos y hegemónicos presentes en la sociedad circundante. En 2006, el jurista estadounidense de origen nipón Kenji Yoshino rescata la noción de *covering*, acuñada originalmente por Erving Goffman en sus notas sobre estigma e identidad, para reflexionar sobre los procesos de "encubrimiento" de alteridades emergentes frente a estructuras estereotipantes. En el presente estudio buscamos una mirada sobre el fenómeno de reiteración de las prácticas coloniales de integración de indígenas a la sociedad nacional brasileña, enfocándolo a partir de un análisis de casos de *covering* recurrentes en el cotidiano de las universidades.

Palabras-clave: Pueblos indígenas; Enseñanza superior; *Covering*; Ciudadanía afirmativa

## Introdução

**A**cena se repete invariavelmente com grande constrangimento: uma jovem mãe indígena é proibida de ingressar com seus colegas estudantes no ônibus da universidade para uma atividade pedagógica por estar acompanhada de sua filha recém-nascida. Não raro é orientada a se retirar do veículo, sendo conduzida pelo motorista, sob o olhar dos demais passageiros não indígenas.

Os argumentos para constrangimentos dessa natureza remetem, em regra, a fundamentos jurídicos. Na situação narrada acima, os agentes públicos afirmam que somente indivíduos com vínculo jurídico institucional estatal comprovado poderiam utilizar o transporte oficial. A comprovação de vínculo, nesse caso, é aferida individualmente dos passageiros mediante apresentação do registro de matrícula de estudante ou servidor da universidade. As rotinas previstas legalmente são de caráter individualizantes e seguem um roteiro fixado na década de 1950<sup>1</sup>, aplicado desde um padrão formal, universalista e anacrônico.

O ingresso de estudantes indígenas nas universidades brasileiras introduz um

<sup>1</sup> Consultar, no caso, o texto da Lei Federal n. 1.081, de 13 de abril de 1950, que dispõe no Brasil sobre o uso de carros oficiais, exarada no governo do General Eurico Gaspar Dutra (1946-1951).

impasse nessa perspectiva individual, prevista nos ordenamentos vigentes supracitados. A pessoa ameríndia, reconhecida em sua alteridade, desde um perspectivismo ontológico (VIVEIROS DE CASTRO, 1996), remete ao campo dos denominados direitos coletivos. Essa natureza de direitos prevê o reconhecimento de sujeitos que transcendem a perspectiva do indivíduo moderno, por se constituírem ontologicamente na relação indissociável com uma coletividade de pertencimento, verificável materialmente em diferentes escalas socio-organizacionais - povo, comunidade, rede de parentesco, família, mãe e filhos.

Essa cosmogonia ameríndia que orienta ontologicamente pessoas com origem étnica diferenciada - inclusive nas relações entre mães e pais e seus filhos pequenos ou mesmo em estágio de amamentação - parece não constituir elemento válido e eficaz para reorientar uma velha diretriz da administração pública brasileira implementada pelas universidades e seus órgãos de controle externo.

Concretamente, uma jovem geração de estudantes indígenas universitários vive no Brasil um cotidiano de efetivação dos direitos étnicos e, ambigualmente, a permanência de ordenamentos que reiteram padrões universalistas nas instituições.

Sobre esses padrões, são acrescidos valores arraigados a preconceitos e estigmas, próprios da história das relações coloniais. Tais situações impactam o cotidiano acadêmico de estudantes com diferentes origens étnicas, de gênero, opção sexual, religiosas, linguísticas etc. O reconhecimento da diversidade e da pluralidade constituintes da nação fica pairando como um horizonte ideal, longe de ser plenamente efetivado no plano material, e o caminho é longo.

O presente ensaio discorre sobre renitentes contradições na execução de políticas públicas de ação afirmativa que, em sua origem, reconhecem direitos humanos que visam garantir a equidade social e realização de um ideal de justiça no ensino superior brasileiro (DWORKIN, 2011). A narrativa é composta desde a experiência administrativa e acadêmica dos autores, cujas ações e apontamentos buscam não somente estabelecer o necessário olhar crítico, mas também colaborar no processo de transformação e aperfeiçoamento institucional em processos de ingresso e permanência de estudantes indígenas em uma universidade pública.

Embora o ordenamento jurídico democrático do país instituído pela Constituição Federal brasileira em 1988 preveja a aplicabilidade e eficácia imediata dos direitos fundamentais, nas rotinas administrativas das universidades

nacionais persistem práticas que reiteram um ideal colonial de integração e redução das alteridades indígenas a padrões genéricos e hegemônicos presentes na sociedade nacional.

O exame dessa problemática é ancorado na análise de casos etnográficos registrados pelos autores no cotidiano da Universidade Federal do Paraná (UFPR), entre os anos de 2006 e 2018. No percurso analítico, busca-se um diálogo com os conceitos de *passing* e *covering*, apresentados jurista Kenji Yoshino (2006), para refletir sobre os processos de *acobertamento* e *encobrimento* de identidades emergentes frente a estruturas estereotipantes.

## Preâmbulo

Revisitando notas de campo, diários de classe, pareceres e relatórios institucionais, a leitura remete a uma natureza de registro que se poderia situar entre o memorialístico e o registro de época. O caráter das notas pessoais agrega aos fragmentos de eventos históricos relatados um plano significativo. Está-se diante de um conjunto de narrativas entremeadas com reflexões ainda inconclusas. Evocando Tim Ingold (2015) se poderia qualificar tais registros como narrativas vivas, cujos filamentos e fluxos estão em aberto. O texto entrelaça fragmentos etnográficos de entrevistas realizadas com estudantes



indígenas e as memórias de cenas presenciadas pelos docentes autores, aproximando sujeitos históricos de diferentes pertencimentos que encontram na universidade pública um espaço comum de vida cotidiana, compartilhando espaço ativo em tempos de reconhecimento e afirmação dos direitos humanos no Brasil.

Sujeitos cujas biografias envolvem sua participação na sociedade civil em ações que visam a democratização das relações sociais e a crítica à desigualdade que persiste nessa sociedade. Sujeitos que ingressam na carreira acadêmica nacional como docentes pesquisadores ou como estudantes, vivenciando uma universidade pública cujos desígnios dialogam com o ideal de transformação substancial nos processos de ingresso e pertencimento institucional.

São centenas de instituições de ensino superior federais, estaduais e/ou comunitárias brasileiras que estabelecem procedimentos diferenciados para o ingresso e permanência de estudantes oriundos de escolas públicas, negros, indígenas, com necessidades especiais, migrantes e refugiados nas primeiras décadas do século XXI.

Trata-se de uma ação transformadora da composição acadêmica das universidades brasileiras. Uma geração de graduados, mestres e doutores confere novos ares a antigas e jovens instituições do sistema universitário público. Tal processo

não transcorre sem conflitos, resistências, discussões intensas, inclusive na Corte Constitucional sobre a legalidade (reconhecida) dos processos relacionados às denominadas políticas de ação afirmativa.

Os autores são professores e pesquisadores na Universidade Federal do Paraná, uma centenária instituição localizada na região sul do país. Atuam há mais de uma década nos processos de ingresso e permanência de estudantes indígenas provenientes de diferentes etnias que compõem a sociodiversidade relacionada a povos indígenas no Brasil (CUNHA, 2012). Essa atuação abrange a participação em instâncias administrativas responsáveis pela execução da política pública e a docência, através de projetos de extensão, pesquisa e ensino (FREITAS E HARDER, 2010, 2013a; 2013b; 2018; FREITAS, 2015a; 2015b).

As situações narradas e testemunhadas pelos autores constituem o substrato desse ensaio. São situações cotidianas que condensam uma dimensão significativa da vida social, por explicitarem e tornarem sensível a cena cotidiana, evidenciando os atores em suas posições recíprocas, durante eventos marcantes. Cenas semelhantes foram focalizadas por Erving Goffman (2002) em seus estudos sobre os dramas da vida cotidiana, nos quais sujeitos são postos em perspectiva, figurando como personagens/atores, e se veem às

voltas com os impasses dos jogos de representação de si na relação com os outros.

As cenas aqui revisitadas – substrato material da análise – são recompostas a partir dos fragmentos narrativos dos sujeitos que as vivenciaram, embasadas nos registros de entrevistas recolhidas diretamente pelos autores, muitas delas remetendo a cenas igualmente presenciadas. Passados os anos, suas reminiscências preservam o gosto amargo dos eventos que marcam negativamente a experiência de vida de seus sujeitos/personagens protagonistas. São potentemente reveladoras dos limites programáticos de ideais de transformação social frente à crueza da vida cotidiana - cuja dramática reitera situações de desigualdade, assimetria de poder, silenciamento e impotência de jovens estudantes indígenas frente à imposição de rotinas administrativas em que sobressaem hierarquias sociais de um passado colonial e autoritário, que busca integrar com violência diferenças étnicas, ontológicas, de gênero, linguísticas, sociais, em unidades hegemônicas totalitárias.

A memória de eventos dolorosos de discriminação negativa, relacionados ao estigma de ser indígena no Brasil, é parte constituinte da experiência de vida da quase totalidade de jovens indígenas que ingressam nas universidades públicas brasileiras. Especialmente nas cidades da região sul do país, tais como Curitiba, onde se situam os

campi-sede da Universidade Federal do Paraná, a condição indígena torna-se relativamente mais diacrítica na vida cotidiana se comparada às cidades das regiões norte e nordeste do país, em que a história de branqueamento não observou a mesma tônica.

Sucessivas frentes de colonização europeia, envolvendo imigrantes de origem alemã, polonesa e italiana, sobre uma camada de colonização portuguesa pretérita, definiram desde a segunda década do século XIX uma estrutura fundiária na qual a propriedade da terra e os ideais de desenvolvimento e progresso estão correlacionados no imaginário nacional aos imigrantes brancos, em que pese o reconhecimento da ocupação originária indígena, por sua vez associada por esse mesmo imaginário aos fatores de entrave ao desenvolvimento.

Os jovens indígenas que ingressam na universidade carregam paradoxalmente a marca de situações dolorosas de exclusão e violência, humilhação e desconsideração de suas capacidades, vivenciadas nas ruas, mercados, escolas públicas que frequentaram, ainda crianças, nas pequenas cidades do entorno das terras indígenas, e a expectativa de encontrar a justiça no cotidiano das universidades (JACINTO DA ROSA, 2015). A ideia de universidade, no imaginário desses jovens indígenas, é correlacionada ao ideal de justiça e equidade

(DWORKIN, 2011; SANDEL, 2011), horizonte institucional em que suas diferenças são elevadas à condição de valor – ao invés de serem reiteradas como elementos desabonadores à plena fruição da vida social cotidiana. De modo geral, a universidade figura, na perspectiva desses estudantes indígenas, como espaço correlacionado a uma vida cotidiana mais tranquila, marcada pela convivência positiva junto aos colegas, professores, próprias de um ideal institucional republicano.

Muito cedo, entretanto, os jovens indígenas se deparam na cena cotidiana das universidades, nos corredores, elevadores, salas de aula, cantinas, bibliotecas, com situações que evocam as cenas preteritamente vivenciadas na infância, no interior das terras indígenas, ou nas cidades de entorno, marcadas pela assimetria de poder, desigual e violenta, da fricção interétnica (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1972).

Quais os limites, quase invisíveis, das ações que reiteram (e reinventam) esse passado colonial nas relações cotidianas vivenciadas nas universidades? Quais são essas ações que condicionam e mitigam o potencial transformador do reconhecimento da diferença, presente nessa nova geração de direitos humanos? Quais as condutas adotadas pelos jovens indígenas quando o que está em jogo é a representação de si nessas cenas cotidianas? Este será o caminho percorrido no presente ensaio.

## Breve incursão a uma universidade pública brasileira

Em todo o mundo, as grandes instituições de ensino superior podem ser caracterizadas como complexas estruturas administrativas, com maior ou menor autonomia em sua gestão e orçamento. A função social das universidades abrange desde a formação profissional, produção de novos conhecimentos, técnicas e tecnologias, prestação de serviços hospitalares, atuação nas áreas de arte e cultura etc. A Universidade Federal do Paraná (UFPR) não poderia ser diferente.

Fundada há mais de um século, em 1912, na cidade de Curitiba, a Universidade do Paraná (privada) foi federalizada (tornada pública) na década de 1950 e o atual arranjo institucional remonta aos marcos regulatórios nacionais. Sua atual estrutura administrativa departamental foi forjada no bojo da Reforma Universitária de 1968. Por sua vez, sua expansão para o interior do Paraná ocorreu fortemente em meados da década de 2000, em consonância ao cenário universitário nacional vinculados a programas de governo federal, tais como o Programa Expandir e o Programa Reuni.

A UFPR possui aproximadamente 30.000 estudantes de graduação e pós-graduação, 3.700 servidores técnico-

administrativos e 2.700 docentes.<sup>2</sup> É uma instituição com ênfase regional, sendo uma das principais da região sul do país. Não obstante, no imaginário institucional prevalece uma presença ameríndia distante, sobretudo vinculada a longínquas Terras Indígenas e objeto de interesse aos estudos apenas de áreas como a linguística, antropologia, história e arqueologia. De fato, há uma tradição de estudos nesses campos de conhecimento, constituindo um inegável acervo da cultura material e imaterial dos povos originários americanos.

Nessa instituição, de história secular, vale notar que o ingresso de universitários indígenas teve início apenas em 2005, mediante a criação de vagas suplementares destinadas exclusivamente para estudantes pertencentes a povos indígenas cujos territórios se situem no Brasil. No plano administrativo, tal política é regulamentada através da Resolução 37/04 do Conselho Universitário, que institui o Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR (FREITAS, 2015b).

Vagas suplementares configuram uma modalidade especial de vagas, excedentes àquelas de concorrência geral, destinadas exclusivamente para jovens indígenas que tenham concluído os estudos em nível médio e que desejem ingressar em carreiras convencionais na UFPR. O acesso

dos indígenas às vagas suplementares ocorre por meio do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, concurso realizado em conjunto com as universidades públicas do estado do Paraná<sup>3</sup>. É importante registrar que em quase um século de atividades são desconhecidos registros anteriores de presença acadêmica indígena na UFPR.

A implementação do Plano de Inclusão Racial e Social na UFPR incentivou indígenas de diferentes etnias e regiões do país a participar dos processos seletivos e estudar na universidade, e se insere no bojo das ações afirmativas (ZONINSEIN E FERES, 2008). Em pouco mais de uma década, o componente discente indígena presente na instituição podia-se caracterizar por uma diversidade étnica relativamente alta, embora a maioria do alunado pertença aos povos indígenas Kaingang e Guarani, cujos territórios estão na zona de influência da universidade, abrangendo as regiões sul e sudeste do país (FREITAS, 2015b).

Uma média anual de 50 jovens compõem o quadro de estudantes indígenas regularmente matriculados em distintos cursos de graduação na UFPR. São jovens,

<sup>2</sup> Dados de 2016, do relatório “UFPR em números” (www.proplan.ufpr.br).

<sup>3</sup> Desde 2012, o ingresso de estudantes indígenas na UFPR é também possibilitado mediante à concorrência a vagas de cotas, destinadas a indígenas pela Lei Federal 12.711 de 29 de agosto de 2012, que podem ser acessadas através dos processos seletivos vestibulares de entrada geral acadêmica. Além destas, há oferta de vagas específicas destinadas a jovens oriundos do meio rural, às quais os indígenas também podem apresentar-se. Para uma análise mais detalhada desse assunto, ver: Freitas e Harder (2013a; 2013b).

homens e mulheres, que buscam a formação profissional em carreiras convencionais. São estudantes pertencentes a mais de uma dezena de etnias diversas, advindos das cinco regiões do Brasil. Prioritariamente buscam a formação em cursos da área da saúde, historicamente frequentados quase exclusivamente por filhos de famílias representantes das elites sociais regionais, tais como Medicina, Odontologia, Fisioterapia, Enfermagem e Nutrição. Em segundo plano, buscam cursos das áreas de estudos jurídicos, das engenharias e ambientais, tais como Direito, Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo, Agronomia, Biologia, Gestão Ambiental, Agroecologia, Geologia, Medicina Veterinária. Entre 2005 e 2018, cerca de 25 estudantes indígenas concluíram seus cursos de graduação na UFPR.

Ao longo de uma década, a universidade sofreu modificações em suas estruturas administrativas internas, constituindo unidades, conselhos e outras instâncias de acompanhamento dedicadas aos processos de ingresso e permanência dos estudantes indígenas na instituição. Instâncias colegiadas específicas, tais como o Núcleo Universitário de Educação Indígena (NUEI), o Comitê Gestor de Acompanhamento do Componente Indígena do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social da UFPR (instância que conta com participação indígena e possui caráter

deliberativo), o Grupo PET Litoral Indígena, na modalidade Conexões de Saberes, fomentado pelo Ministério da Educação e voltado à formação de intelectuais indígenas em alto nível no Brasil (FREITAS, 2015a), entre outros. Essas instâncias específicas atuam em conjunto e com outras de natureza geral presentes na universidade, tais como a Ouvidoria Geral, a Reitoria, as Pró-Reitorias, Coordenações de Curso, Restaurantes Universitários, Bibliotecas, etc.

Mediante o ingresso de estudantes indígenas, negros e oriundos de camadas populares, a função social da universidade brasileira sofreu rápidas transformações, mas as tensões e resistências étnicas, raciais e de classe vivenciadas na sociedade abrangente marcada pela desigualdade social, seguiram se reproduzindo no cotidiano institucional, especialmente nos cursos mais competitivos e elitizados (PALADINO e ALMEIDA, 2012). Preconceito, estigma, discriminação, violência simbólica são parte das cenas cotidianas vivenciadas pelos estudantes indígenas no interior das universidades, do mesmo modo que a compaixão ou a curiosidade pelo exótico também se verifica (NERES, 2017). Em síntese, a formulação de um novo horizonte institucional forjado em decorrência da implementação de políticas públicas de ação afirmativa não tem implicado automaticamente na ruptura com a herança de um passado colonial, o qual segue assombrando a experiência dos

sujeitos dessas políticas e exigindo um permanente esforço descolonizador.

### ***Passing ou Covering? Quando é preciso acobertar ou encobrir a identidade***

Em decorrência da implementação de políticas de inclusão e ação afirmativa, pode-se observar no interior das distintas universidades públicas brasileiras a criação de um conjunto novas de estruturas administrativas dedicadas à formulação de rotinas e execução de práticas de recepção e acolhimento. Esse processo não é exclusivo do caso brasileiro, mas pode-se verificar em países que, tais como o México, possuem um histórico de políticas de educação superior direcionadas a componentes discentes etnicamente diferenciados. Nesse sentido, tais estruturas são próprias dos processos de institucionalização e efetivação de políticas de ação afirmativa de caráter étnico (AUPETIT, 2009). No entanto, seu repertório de encaminhamentos convive, nem sempre de modo pacífico, com rotinas e práticas já consolidadas no âmbito administrativo e jurídico institucional, alicerçadas em uma perspectiva universalista. As cenas a seguir talvez sintetizem melhor este choque cotidiano, o qual muitas vezes envolve discursos ambíguos.

Estamos na sala de reuniões de um prédio centenário, em um departamento administrativo da universidade. O agente público, investido de um cargo de alta responsabilidade, dirige-se aos estudantes indígenas: - “Ao ingressarem na UFPR vocês, estudantes indígenas, passam a ser como todos os demais estudantes. As diferenças são reconhecidas até o momento de ingresso. Aqui, vocês precisam se acostumar que são iguais aos outros”.

O estranhamento é geral frente a uma afirmação que lança mão de um ideal universalista de isonomia (BOBBIO, 1996) para justificar a desconsideração das diferenças dos sujeitos receptores do discurso que, no caso, pleiteavam junto à administração universitária a adequação de critérios de rendimento acadêmico para fins da percepção de bolsas e auxílios. O tom e contexto discursivo resultavam objetivamente na negação das diferenças culturais, linguísticas, ontológicas, sociopolíticas que constituem as alteridades indígenas ali presentes.

O contexto da afirmação reflete um debate moral sobre meritocracia e isonomia, um discurso que reconhece as diferenças até o limite identitário abstrato ou imaterial, sem repercussões na esfera concreta da administração pública, por exemplo.

Uma boa parcela dos quadros técnicos e docentes da universidade ainda é tributária de sistemas de ensino cujos parâmetros éticos



e técnicos espelham valores estranhos aos novos paradigmas filosóficos e jurídicos em debate. Assim, se a origem do estudante remete a um distante território indígena, uma paisagem camponesa ou à periferia industrial de um grande centro urbano, tudo isso deve ser esmaecido diante de critérios universais de vulnerabilidade socioeconômica, assiduidade e frequência, bom histórico acadêmico, com boas avaliações e dedicação integral e exclusiva aos estudos.

E aqui residem conflitos cotidianos de uma sutileza que transcende responsabilizações e processos administrativos disciplinares. Conflitos, por exemplo, relacionados ao calendário acadêmico. Vejamos outra cena.

Durante uma reunião que abrangeu a participação de representantes de todas as universidades do estado do Paraná que possuem políticas de ingresso e permanência voltadas a estudantes indígenas, tratava-se do estabelecimento de critérios para avaliar a adequação ou não do calendário acadêmico geral da universidade às especificidades sóciopolíticas dos estudantes indígenas. Diversos participantes relatavam casos de estudantes que exibiam períodos recorrentes de infrequência nos cursos, intercalados com períodos de frequência intensiva, correlacionando essa oscilação na permanência ao baixo rendimento acadêmico desses estudantes. Alternativamente, os estudantes justificavam que a infrequência

resultava da necessidade de atender a compromissos sociais junto a seus coletivos indígenas. Discutia-se a proposição de institucionalizar um calendário especial para reger a vida acadêmica dos estudantes indígenas nas universidades ali reunidas.

Certa hora, uma professora pediu a palavra e argumentou que os estudantes de sua instituição estariam burlando os sistemas de controle de frequência acadêmica para colaborar no extrativismo de pinhão (*Araucaria Angustifolia*), entre meados dos meses de maio e junho. Houve uma grande reação dos estudantes indígenas presentes no auditório. Em que pese a manifestação de alguns estudantes, acrescidas da manifestação de docentes pesquisadores, argumentando que tais atividades constituem e atualizam obrigações recíprocas com seus povos e coletividades de pertencimento, sendo importantes para a educação tradicional da pessoa indígena e bem estar de sua vida social, o colegiado reuniu deliberou que o calendário acadêmico dos estudantes indígenas permaneceria inalterado.

Ainda sobre as contradições das dinâmicas sociais indígenas frente às exigências dos calendários acadêmicos, vejamos este outro fragmento de notas. Um estudante pertencente à etnia Laklãnõ, cuja territorialidade está relacionada ao planalto norte do estado de Santa Catarina, viveu durante o período de graduação na UFPR um dilema: “Como atender aos compromissos

exigidos em decorrência da função de juiz desempenhada junto ao povo indígena Laklãnõ e, igualmente, cumprir o regime de frequências às aulas e entrega de atividades curriculares exigidas pelo curso de graduação em Música na UFPR?” O dilema encerrado nessa situação foi narrado pelo próprio estudante laklãnõ à equipe responsável pelo setor administrativo de assistência estudantil da UFPR, após ser informado sobre a iminente suspensão do pagamento de suas bolsas de estudos e permanência, em decorrência de suas ausências recorrentes no curso de Música. A via argumentativa do estudante não produziu efeitos junto à coordenação do curso e, após alguns semestres, o caminho escolhido foi a evasão por desistência. Conciliar o importante papel jurisdicional junto a sua coletividade (uma autoridade) se revelou incompatível com o lugar social de estudante em uma universidade.

Focalizemos essa problemática desde outra perspectiva. A competitividade se revela como um componente naturalizado nas relações sociais acadêmicas, desde o ingresso nos processos seletivos, passando pela escolha das amizades e formação de grupos no interior das salas de aula. Isso se verifica com maior intensidade nos cursos mais elitizados. Um dos relatos mais comuns recolhidos junto aos estudantes indígenas ao longo dos anos, revela justamente a dificuldade em participar de trabalhos

coletivos exigidos pelos professores. Muitos estudantes indígenas relatam que são preteridos pelos demais nos processos de constituição de grupos de estudos, precisando realizar os trabalhos sozinhos e se vendo privados de compartilhar os estudos com colegas:

O professor estabeleceu que o trabalho deveria ser realizado em grupos de dois ou três colegas e, a seguir, concedeu alguns minutos para que a turma se organizasse e formasse os grupos. Todos os grupinhos se formaram rapidamente, e logo me vi de fora e sozinho. Discretamente manifestei meu descontentamento ao professor, que rebateu dizendo que esse era um assunto nosso, dos estudantes; argumentou que na universidade não há mais crianças que exijam a mediação do professor para a constituição de grupos de estudo. Reiterei que não havia conseguido me inserir em nenhum grupo e questionei se seria possível a realização do trabalho individualmente. Diante da resposta negativa, recorri a sala com o olhar e localizei um outro estudante que geralmente também fica de fora dos grupos, porque costuma ser relapso no cumprimento das atividades. Diante da imposição do professor, restou-me compor o grupo com ele, fazendo toda a atividade sozinho. Me vi sobrecarregado, tendo que arrastar o colega relapso nas costas. (Relato do estudante A; caderno de notas pessoais dos autores).

Inconformado com a situação, o estudante constata pesarosamente que, por mais que se empenhasse na dedicação aos estudos e cumprisse assiduamente com as responsabilidades de prazos e acordos realizados com professores e colegas, sua condição indígena era vista negativamente pelos pares na hora de compor grupos de estudos ou lazer, nos diversos ambientes do cotidiano acadêmico. Analisando a situação, o estudante teceu uma crítica construtiva, apontando uma mediação alternativa que poderia ter sido adotada pelo docente: “Ele [professor] poderia ter feito um sorteio para a composição dos grupos, o que seria mais justo, inclusivo, imparcial e pessoal”.

Nos casos narrados fica implícita a constatação de que muitas vezes a melhor saída é *acobertar* (não revelar) a identidade indígena para evitar constrangimentos.

Veamos esse outro caso, encaminhado para a Ouvidoria Geral da universidade e arquivado posteriormente, cujo fato gerador consistia no questionamento motivado por uma estudante indígena da área da saúde, dirigido a docente responsável por uma disciplina: - “Por que razão não poderia realizar as atividades laboratoriais como os demais colegas de turma, devendo assistir passivamente a essas práticas, posicionada ao lado de seus pares nas bancadas, sem acesso aos equipamentos?” A resposta da professora ancorava-se no argumento de

que o número de lugares nas bancadas do laboratório comportaria somente estudantes aprovados no processo seletivo convencional, não havendo espaço para os estudantes excedentes, provenientes, por exemplo, de vagas suplementares com ingresso através do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, os quais não teriam previsão de lugar.

O posicionamento da docente, destituído de fundamentos previstos nos ordenamentos vigentes na instituição, revelava um fundo axiológico que contrastava com os argumentos considerados válidos à perspectiva de uma estudante indígena cuja formação acadêmica incluía a participação ativa nas lutas por reconhecimento (HONNETH, 2003), o envolvimento nas agendas do movimento estudantil indígena em busca da efetivação dos direitos étnicos na universidade e na sociedade. A situação foi considerada pela estudante como “combustível motor” à superação das dificuldades e fortalecimento das metas de conclusão do curso, o que de fato aconteceu dois anos após o fato relatado.

A diversidade linguística ameríndia – embora idealisticamente valorizada pelas agendas culturais – não raro se constitui em barreira material intransponível para os estudantes indígenas que cursam graduação e pós-graduação nas universidades públicas brasileiras. Veamos um caso.

O desconhecimento de uma língua estrangeira para a leitura de textos e confecção de resenhas resultou na avaliação de baixo aproveitamento de um estudante indígena que, paradoxalmente, era exímio em sua língua originária materna<sup>4</sup>, aprendida antes da própria língua portuguesa. Segundo o estudante, o docente havia selecionado diversos textos para leitura obrigatória durante o semestre, a maior parte deles em línguas estrangeiras. Seu esforço em aprender uma nova língua esbarrava no tempo exíguo para a entrega das resenhas, por isso o baixo aproveitamento. Os colegas, provenientes em sua maioria de uma classe média urbana, já possuíam conhecimentos sobre línguas estrangeiras e ele se sentia constrangido em solicitar ajuda, preferindo *encobrir-se* e realizar as traduções solitariamente. Durante entrevista do autor com o professor responsável pela disciplina, este se mostrou surpreso: - “Em uma turma com 60 ou 70 estudantes não poderia imaginar que havia ali um estudante indígena! Muito menos que o referido estudante era bilíngue, sendo sua língua nativa materna outra que não a língua portuguesa!”. Embora sensível ao caso, a informação não resultou em nenhuma alteração na prática docente do professor,

<sup>4</sup> “Mais de 150 línguas e dialetos são faladas pelos povos indígenas no Brasil”. Instituto Socioambiental.  
([pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas](http://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas))

tais como a destinação de estudante-monitor para colaboração nas leituras, ou flexibilização dos prazos de entrega e formatos dos trabalhos exigidos. O estudante indígena, engajado nas frentes de representação estudantil em diferentes instâncias nacionais e internacionais, terminou evadindo da universidade.

Não raro, ao migrarem para as cidades nas quais se localizam as universidades, os estudantes indígenas viajam com suas famílias. Filhos, cônjuges e sua rede de parentesco migram temporariamente, acompanhando os jovens estudantes. As bolsas de estudos permitem, em regra, apenas a locação de moradias em regiões periféricas e distantes dos campi universitários. A realização de cursos e atividades no período noturno constitui uma limitação à vida acadêmica plena. São longos trajetos através da cidade em um sistema de transporte público deficitário.

Um jovem estudante indígena que residia com sua esposa e filha em uma casa compartilhada com demais famílias indígenas, porém pertencentes a etnias diferentes, relatou que durante os longos períodos de atraso nos pagamentos das bolsas de permanência era comum se ver obrigado a sair de casa de madrugada, por volta das 5 horas da manhã, e caminhar a pé até a universidade para o início das aulas às 07h30min. Os colegas de sala de aula desconheciam a situação e muitos,

inclusive, já possuíam seus veículos automotores, presenteados pelos pais. Ao ser indagado sobre sua origem indígena por um professor da área de meio ambiente, durante a leitura em ordem alfabética dos nomes dos estudantes para verificação diária da lista de presenças, o jovem foi surpreendido com uma admoestação pública proferida pelo professor: - “Com todo o respeito ao colega, porém quero declarar que sou contrário às políticas de cotas para o ingresso de estudantes indígenas nesta universidade. Não podemos resolver os problemas da escola pública brasileira dessa forma!”.

Nenhum colega apresentou qualquer gesto de solidariedade ou mesmo o docente buscou reparar posteriormente o constrangimento que causou. Sua identidade havia sido revelada coletivamente e se sentia sozinho. Não encontrava interlocutores na turma para realizar as atividades acadêmicas. A opção pela transferência para um novo curso na mesma área de conhecimento, poucos meses depois, se revelou acertada. No segundo curso, afortunadamente, o estudante enfim encontrou um ambiente cotidiano mais favorável, em um projeto curricular diferenciado, obtendo acolhimento, reconhecimento e apoio dos novos colegas. O estudante concluiu o segundo curso no prazo curricular, quatro anos depois.

Apesar da condição indígena ser critério obrigatório, devendo ser autodeclarada e validada para o efetivo acesso às vagas suplementares ofertadas para estudantes indígenas na UFPR, a manutenção dos vínculos sociais desses estudantes com suas coletividades de pertencimento durante a graduação não é tarefa fácil. Dentre as práticas afirmativas conquistadas por esses estudantes junto à administração da universidade, o edital de Mobilidade Acadêmica Indígena merece destaque.

Inserido no âmbito de um programa de mobilidade acadêmica precedente e de caráter universal vigente na universidade, sob a gestão da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, o edital específico prevê recursos para fomentar o deslocamento universidade-comunidade, uma vez ao ano, embora em sua execução prevaleçam os critérios de caráter universal. Ao ser beneficiado por esse edital, um estudante indígena aplicou os recursos recebidos para viajar do litoral do Paraná, onde se localiza o campus no qual cursava a graduação na área da gestão, até sua terra indígena situada ao norte do estado do Rio Grande do Sul. O estudante optou pelo deslocamento em veículo automotor, tendo em vista que na viagem estaria acompanhado da esposa e de colega residente na mesma terra indígena. Ao retornar da viagem, se dirigiu ao departamento administrativo para a

prestação de contas, apresentando ao servidor técnico responsável os cupons fiscais comprobatórios do pagamento de combustível e pedágios, correspondendo às datas previstas em seu relatório de viagem.

Ao ter os documentos rejeitados, após ser informado de que somente bilhetes de passagem rodoviária em ônibus convencional eram considerados documentos válidos para a prestação de contas, o estudante argumentou discretamente que optara pela aplicação do recurso em veículo automotor para que pudesse viabilizar, com o valor recebido, o deslocamento conjunto da esposa e do colega parente – isso não seria possível caso tivesse optado pela viagem de ônibus. O constrangimento e “desonra” – conforme relatou o estudante – seguiu-se na resposta em alto tom, proferida pelo agente público: - “Nosso compromisso aqui é com você, não com sua mulher ou parente! Os recursos do programa são para os estudantes da universidade, não para seus familiares!”. Sob os olhares dos demais servidores, o estudante indígena – sujeito coletivo reduzido à condição de indivíduo moderno - se retirou da sala, arcando com a dívida e a humilhação, em silêncio.

As situações narradas acima compõem, ainda que de modo fragmentário, um inventário de uma década de acompanhamento das políticas de ação afirmativa pelos autores e não constituem

um registro isolado. O sutil e perverso campo de preconceitos contra a efetivação de direitos humanos de nova geração – dentre os quais se incluem os direitos coletivos - é anotado também em obra organizada pelo intelectual indígena Gersem Baniwa, na qual observa-se, após um amplo estudo sobre as relações entre instituições de ensino superior e os povos originários que:

o preconceito pode ser sentido por parte dos colegas não indígenas, que demonstram não querer trabalhar com eles em grupo e não os incluem nas conversas. Por parte dos professores, tal situação pode ser verificada na escassa atenção fornecida e no não reconhecimento de sua identidade. Afirmaram sofrer preconceito até no transporte que os conduz da aldeia para a universidade por parte das pessoas não indígenas que também viajam ali. Referiram-se igualmente ao preconceito da universidade como instituição, apontando a falta de diálogo e de abertura para as necessidades e demandas indígenas. (CINEP, 2010:225)

Como compreender e analisar tais situações? Neste artigo, elegemos abordar os casos estudados aplicando a via interpretativa proposta pelo constitucionalista estadunidense, de origem nipônica, Kenji Yoshino (2006), da Faculdade de Direito de Yale, que pesquisa no campo dos direitos humanos as relações entre direitos civis e minorias.



## Direitos civis e minorias

No ano de 2019, para o processo de retorno às aulas, a Universidade Federal do Paraná promoveu uma campanha denominada “Recomeços são possíveis”. Em seu texto, o programa esclarece que:

na volta às aulas, a UFPR recebe um grande número de novos alunos. Entre eles estão migrantes que vêm ao Brasil em busca de um recomeço. Imigrantes e refugiados que deixaram seu país para trás, em busca de melhores condições de vida. Cabe a nós, professores, alunos e técnicos, praticarmos a empatia e a gentileza (UFPR, 2019)<sup>5</sup>

A coordenadora do programa observa que a campanha visa a “sensibilizar professores, servidores e estudantes para a importância do acolhimento e do olhar para o Outro”. Trata-se, nesse sentido, antes de uma “iniciativa de prevenção”<sup>6</sup>, segundo seu relato.

As políticas voltadas ao ingresso e permanência de estudantes migrantes e refugiados tiveram início posteriormente àquelas direcionadas aos povos indígenas originários na UFPR. Ambas se somam às políticas de ação afirmativa para estudantes negros, com necessidades especiais,

provenientes de escolas públicas, quilombolas, oriundos de assentamentos da reforma agrária, escolas nas ilhas, faxinais etc.

É um conjunto de ações que visa a ampliar os segmentos sociais com acesso ao ensino superior. Não obstante, o cotidiano na universidade pode se revelar muito difícil para esses segmentos da população. A campanha é relevante para alertar a comunidade acadêmica na direção de uma cultura de reconhecimento às diferenças, ao caráter plural da vida social.

Segundo o jurista Kenji Yoshino (2006), vivemos em meio a um tempo em que o preconceito e a discriminação ocorrem de maneira diferente do que ocorria em tempos passados. Outrora, tais ações seriam mais claras, aplicavam-se a grupos definidos e de modo explícito: mulheres, gays, negros, indígenas, pessoas com deficiência etc. O debate sobre os direitos humanos e, especificamente, sobre os direitos civis fizeram com que muitas dessas discriminações fossem consideradas ilegais.

Nesse contexto, novas formas sutis de discriminação estão ocorrendo na contemporaneidade. Ainda segundo o autor, não é todo o grupo que é discriminado, mas sim um subgrupo que se recusa a agir segundo a expectativa da sociedade. É uma discriminação contra os negros, mas não todos, somente contra aqueles que, por exemplo, usam o cabelo de modo diferente;

<sup>5</sup> <http://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/ufpr-lanca-campanha-de-conscientizacao-recomecos-sao-possiveis-para-abordar-acolhimento-de-estudantes-migrantes-e-refugiados/>

<sup>6</sup> Idem.

não é contra todos os estrangeiros, mas somente contra os que se recusam a parar de falar a língua nativa em público, em detrimento da língua nacional; não abrange todas as mulheres, mas aquelas que optam por não depilar o corpo, insistem em amamentar em público ou relutam em se conformar a uma expectativa de identidade feminina socialmente validada. Em todos os casos, há uma expectativa social de *acobertamento* da identidade, através do constrangimento de comportamentos socialmente desqualificados.

No entanto, Kenji Yoshino (2006) observa que esse *acobertamento* da identidade não resulta de uma ação ou estratégia consciente empreendida com um fim específico por pessoas ou instituições. E essa é uma das razões pelas quais o autor busca conceitos que possibilitem denominar, interpretar e analisar esse fenômeno social. Para ele não importa em que grupo social se esteja, sempre haverá um imperativo para *encobrir* quem se é. Nesse contexto, resta a questão: Como compreender que somos todos diferentes e simultaneamente respeitar cada diferença, cada pessoa, cada grupo social ou étnico?

Para responder a essa questão o autor resgata categorias sociológicas aportadas por Erving Goffman em seu clássico ensaio “Estigma, notas sobre a manipulação da identidade deteriorada” (GOFFMAN, 2013). Duas categorias cunhadas por Goffman são

articuladas para analisar situações que Yoshino qualifica como novas formas de discriminação e preconceito.

A noção de *passing* poderia ser traduzida e compreendida como uma espécie de *acobertamento* da identidade. *Passing* ou *acobertamento* é verificável em cenas cotidianas nas quais, por exemplo, uma pessoa se esforça para agir como se fosse outra, de modo a ser acolhida e obter aceitação e reconhecimento diante de um grupo social diferente e abrangente. De modo inconsciente, a representação de si nessas cenas cotidianas envolve atitudes resultantes da pulsão vital que resiste em recair em sofrimento.

Por sua vez, a noção de *covering* poderia ser traduzida por *encobrimento* da identidade. Essa noção pode ser válida para compreender atitudes verificáveis em um estágio quando se é forçado a fazer (ou não fazer) certas coisas em público, participar (ou não) de determinadas atividades. O *encobrimento* também ocorre de maneira sutil, quase inconsciente. Você é aceito, desde que se enquadre em certos padrões de respeitabilidade: modo de vestir, de ser, de estar.

Ou seja, ambas as categorias estão correlacionadas ao momento quando a sociedade e suas instituições, mesmo reconhecendo e aceitando as diferenças, fazem pressão com relação ao comportamento, posicionamento, atitudes

dos sujeitos da diversidade. Para Kenji Yoshino (2006), essas noções podem ser válidas para interpretar e problematizar situações que envolvem todas as minorias, as quais podem ser incluídas analiticamente nessas categorias, embora os casos analisados pelo autor sejam mais diretamente relacionados a cenas cotidianas de discriminação sexual e de gênero.

Uma das razões pelas quais é difícil perceber o *covering* ou *encobrimento* reside no fato de que há um ideal de simulação que impele a compreender a sociedade como se fosse uma instituição única ou total. Para o autor, as sociedades modernas concordam que as diversas formas de preconceito, discriminação e racismo são ruins. No entanto, mesmo concordando com isso, há uma expectativa de que, nas situações do cotidiano, a atitude seja universalista.

Kenji Yoshino discorre também sobre a possibilidade de ocorrer o *cover reverso*, quando, por exemplo, mulheres precisam encobrir sua feminilidade no ambiente do trabalho. Elas não somente estão sujeitas ao *encobrimento*, mas também ao que o autor denomina de *encobrimento reverso*. Assim como ocorre às demais minorias, é solicitado às mulheres que passem a agir como homens em seus ambientes de trabalho ou estudo, que não falem sobre os filhos, fingindo que eles são invisíveis. Se estiver

grávida, a mulher precisa esconder a gravidez o máximo que puder, se tiver que sair do trabalho ou da aula por causa de um filho, deverá mentir ou ocultar o motivo. No entanto, se as mulheres se disfarçam demais, também são punidas, sendo forçadas sutil ou deliberadamente a ser mais femininas, a usar saias, maquiagem, moderar o tom de voz etc. Casos como esses caracterizam o que o autor denomina de *encobrimento reverso*.

Kenji Yoshino se pergunta: Como chegar a um novo patamar de direitos civis? Sobre o conceito de *covering*, o autor lembra que se trata de uma dinâmica diferente da discriminação direta e que a igualdade não é algo abstrato. O caminho para a cidadania e a democracia exigiriam, na perspectiva do autor, a ampliação das comunidades argumentativas de modo a amadurecer a ação comunicativa capaz de comportar o dissenso. Tal movimento deve transcorrer em espaços abertos ao debate público. Porém uma cultura de fato democrática, que leve os mecanismos de deliberação e amadurecimento das ideias a sério, esbarra em condicionantes históricas nacionais, tais como o autoritarismo e o machismo na tradição política contemporânea.

## Considerações finais

A relativização de estruturas de poder heteronormativas e as dificuldades em debater na esfera pública casos como os narrados nesse ensaio revelam, num primeiro momento, que as instituições necessitam aperfeiçoar suas rotinas e práticas na direção da efetivação de horizontes normativos alicerçados nos princípios filosóficos que orientam a nova classe de direitos, tais como os direitos coletivos ou direitos humanos.

Essas premissas deveriam anteceder a criação de procedimentos voltados a denominada “mediação de conflitos” a qual, se não for substantivada, com a fina percepção e responsabilização das ações que reiteram o preconceito e a discriminação, corre o risco de simplesmente formalizar e não encaminhar soluções concretas aos desafios da vida cotidiana nas instituições. Além disso, se poderia dizer que, não raro, práticas de caráter universalista, justificadas por premissas assistencialistas e orientadas por critérios genéricos de vulnerabilidade socioeconômica, são também encobridoras dos regimes autoritários que as sustentam, vigentes nas instituições em que ocorrem.

A simbiose entre autoritarismo e assistencialismo em sociedades contemporâneas constitui a antítese do pluralismo, da diversidade, do

reconhecimento dos sujeitos de direitos e do acesso à justiça, em amplo sentido. Tal antítese reduz as diversas expressões dos sujeitos da diferença na cena cotidiana através de uma lente desmoralizante que induz ao *encobrimento* ou *acobertamento* identitário, sendo todas as variantes que desviem dessa expectativa, correlacionadas a supostos privilégios, benesses etc. Um caminho para a superação das contradições que reduzem a diversidade da vida a um único modo de manifestação reside potencialmente no dissenso, no exercício da cidadania afirmativa e no aprofundamento da democracia. Tal caminho, como sugere Yoshino, exigirá o aprofundamento da democracia institucional, com o aperfeiçoamento de instâncias deliberativas no sentido da qualificação da ação comunicativa.

## Referências bibliográficas

- AUPETIT, Sylvie Didou; ALLIONE, Eduardo Remedi. “Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina. “México - DF: Juan Pablos Editor, 2009.
- BOBBIO, Norberto. Igualdade e liberdade. Rio de Janeiro - RJ: Ediouro, 1996.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. A Sociologia do Brasil Indígena. Rio de Janeiro - RJ: Tempo Brasileiro, 1972.

CINEP. “Esboço de um perfil do estudante indígena no ensino superior no Brasil”. In: LUCIANO, Gersen.; HOFFMANN, Maria Barroso. (Org.) *Olhares indígenas contemporâneos*. Brasília - DF: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas, 2010, pp. 204-259.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Índios no Brasil: história, direitos e cidadania. São Paulo - SP: Claro Enigma, 2012.

DWORKIN, Ronald. Justice for hedgehogs. Cambridge/London: Harvard University Press, 2011.

FREITAS, Ana Elisa de Castro (Org.) Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: Povos Indígenas e os novos contornos do Programa de Educação Tutorial/Conexões de Saberes. Rio de Janeiro - RJ: E-papers/LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2015a.

\_\_\_\_\_. “A Resolução 37/04-COUN e a educação superior para indígenas na UFPR”. In: ZAINKO, Maria Amélia; FREITAS, Ana Elisa de Castro; CERVI, Emerson; CUNHA, Josafá e VON DER HEYDE, R. Relatório da Comissão encarregada de avaliar os 10 anos de implantação do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR. Curitiba: PROGRAD/UFPR, 2015b, pp.5 – 27.

FREITAS, Ana Elisa de Castro; HARDER, Eduardo. “Da política de estado ao estado da política, panorama de uma década de ensino superior indígena no Paraná”. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson e BENITES, Andréa. (Org.) *Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência da UFRGS*. Porto Alegre - RS: Editora da Universidade, 2013a., pp. 169-182.

\_\_\_\_\_. “Entre equidade e assimetria de poder: uma análise da implementação de políticas afirmativas de educação superior indígena no Brasil. Século XXI” – *Revista de Ciências Sociais*. UFSM, Vol. 3, n. 1, Jan./Jun. 2013b.

\_\_\_\_\_. “Os Povos Indígenas no ensino superior e os caminhos para a efetivação da justiça e do bem viver”. In: FONSECA, Ana Carolina da Costa e; LEIVAS, Paulo Gilberto Cogo (Org.). *Direitos humanos e saúde: volume 1*. Porto Alegre - RS: Editora da UFCSPA, 2018, pp. 303-319.

\_\_\_\_\_. ““Sobreviver na diferença”: o olhar dos estudantes indígenas e suas contribuições ao II Encontro de Educação Superior Indígena no Paraná”. In: NOVAK, Maria Simone Jacomini; *et alli* .(Orgs.) *Educação Superior Indígena no Paraná*. Maringá - PR: EDUEM, 2010, pp. 77-91.

GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4.ed. Tradução Márcia Bandeira de Melo Leite Nunes. Rio de Janeiro - RJ: LTC, 2013.

\_\_\_\_\_. A representação do eu na vida cotidiana. 10ª. ed. Tradução Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2002.

HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática dos conflitos sociais. Tradução Luiz Reppa. São Paulo - SP: Editora 34, 2003.

INGOLD, Tim. Estar Vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Tradução Fábio Creder. Coleção Antropologia. Petrópolis – RJ: Vozes, 2015.

JACINTO DA ROSA, Douglas. Gestão socioambiental e territorial de terras

indígenas sob uma perspectiva Kaingang:  
um ensaio (auto) etnográfico em Re Kuju -  
Campo do Meio, Bacia Hidrográfica do  
Alto Uruguai, atual estado do Rio Grande  
do Sul. Trabalho de Conclusão do Curso de  
Bacharelado em Gestão Ambiental,  
Matinhos – PR: UFPR/LITORAL, 2015.

NERES, Irosângela Correa. Sentimentos e  
sentidos das experiências vividas por  
estudantes indígenas na UFPR. Trabalho de  
Conclusão de Curso em Pedagogia. Setor de  
Educação. Curitiba - PR: UFPR. Disponível  
em:

[https://drive.google.com/file/d/0B3pIPIL\\_V-  
1DYUFuTzVQOXJBRzhKSVdIWHNxM2  
pGUUFecEVj/view](https://drive.google.com/file/d/0B3pIPIL_V-1DYUFuTzVQOXJBRzhKSVdIWHNxM2pGUUFecEVj/view). Acesso em:  
20/08/2018.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina  
Paiva. Entre a diversidade e a desigualdade:  
uma análise das políticas públicas para a  
educação escolar indígena no Brasil dos  
governos Lula. Rio de Janeiro - RJ: Contra  
Capa/LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

SANDEL, Michael J. Justiça: o que é fazer  
a coisa certa. Tradução Heloisa Matias e  
Maria Alice Maximo. Rio de Janeiro - RJ:  
Civilização Brasileira, 2011.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “Os  
pronomes cosmológicos e o perspectivismo  
ameríndio.” *Mana* vol.2 no.2 Rio de  
Janeiro. Oct. 1996.

YOSHINO, Kenji. *Covering: the hidden  
assault on our civil rights*. New York:  
Random House, 2006.

ZONINSEIN, Jonas; FERES Júnior, João.  
“Ação afirmativa no ensino superior  
brasileiro.” Belo Horizonte - MG: Editora  
UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.



**O DESVIO SOCIAL DE JOVENS NO BRASIL:  
entre a proteção e a invisibilidade dos egressos do sistema socioeducativo**

*THE YOUNG FELONS IN BRAZIL:  
between the protection and the invisibility in the socio-educational system*

**LA DESVIACIÓN SOCIAL DE JÓVENES EN BRASIL:  
entre la protección y la invisibilidad de los egresados del sistema socioeducativo**

**Fernanda Campos Marinho**

Doutoranda em Psicologia Social  
fernandamarinho05@yahoo.com.br  
Universidade de Brasília, Brasil

**Marcos Antônio Sousa dos Santos**

Graduando em Psicologia  
bsbmarcossousa@gmail.com  
Universidade de Brasília, Brasil

**Ana Lúcia Galinkin**

Pós-Doutora em Psicologia Social  
anagalinkin@gmail.com  
Universidade de Brasília, Brasil

Texto recebido aos 20/02/2019 e aceito aos 16/06/2019

## Resumo

O artigo tem por objetivo analisar as práticas de justiça frente aos jovens em conflito com a lei no Brasil, buscando refletir, à luz da cultura jurídica brasileira, sobre as ambiguidades e as consequências de um “tratamento punitivo” a eles conferido. Reflete-se sobre a ambiguidade expressa no ideal de recuperação dos jovens considerados “desviados” no Brasil. Como tela de fundo para a compreensão do significado das práticas e dos discursos, das transformações e das permanências, tem-se o que se pode chamar de particularidades de uma “cultura jurídica” Brasileira. Para tanto, realiza-se uma revisão histórica das práticas anteriores e posteriores ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), além de uma análise das vivências e significados construídos pelos jovens egressos do Sistema Socioeducativo. A ideia de ressocializar alguém é uma invenção moderna que, no Brasil, é pautada em uma lógica ambivalente entre uma Justiça punitiva e assistencial. As peculiaridades da cultura jurídica brasileira fornecem, em parte, elucidações para o desenrolar desse processo em uma sociedade desigual e hierarquizada. A retórica dos direitos humanos universais toma um sentido próprio na nossa sociedade: o direito dos mais e menos humanos. A invisibilidade dos egressos do Sistema Socioeducativo no país é ilustrativa desse problema.

Palavras-chave: cultura jurídica, ressocialização, egressos, sistema socioeducativo.



This work is licensed under an Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

## Abstract

The objective of this study is to analyze the practices of justice towards young felons in Brazil, seeking to reflect, in the light of Brazilian legal culture, the ambiguities and consequences of a "punitive treatment" offered to them. It reflects on the ambiguity expressed in the ideal of recovery of the young people considered "deviants" in Brazil. As a background for understanding the meaning of practices and discourses, transformations and permanencies, one can call the particularities of a Brazilian "legal culture". Therefore, a historical review of previous and subsequent practices to the Statute of the Child and the Adolescent (ECA) is carried out, as well as an analysis of the experiences and meanings built by ex-offenders. The idea of resocializing someone is a modern invention that, in Brazil, is based on an ambivalent logic between punitive and caring justice. The peculiarities of the Brazilian legal culture provide, in part, elucidations for the development of this process in an unequal and hierarchical society. The rhetoric of universal human rights takes on a very specific meaning in our society: the right of the more human and less human. The invisibility of ex young felons in the country is illustrative of this problem.

Keywords: legal culture, resocialization, ex-felons, socio-educational system.

## Resumen

El artículo tiene por objetivo analizar las prácticas de justicia frente a los jóvenes en Brasil, buscando reflejar, a la luz de la cultura jurídica brasileña, sobre las consecuencias de un "tratamiento punitivo" a ellos conferido y sobre la ambigüedad expresada en el ideal de recuperación. Como pantalla de fondo para la comprensión del significado de las prácticas y de los discursos, de las transformaciones y de las permanencias, se tiene lo que se puede llamar de particularidades de una "cultura jurídica" brasileña. Para ello, se realiza una revisión histórica de las prácticas anteriores y posteriores al Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), además de un análisis de las vivencias y significados construidos por los jóvenes egresados del Sistema Socioeducativo. La idea de resocializar a alguien es una invención moderna que, en Brasil, es pautada en una lógica ambivalente entre una Justicia punitiva y asistencial. Las peculiaridades de la cultura jurídica brasileña suministran, en parte, aclaraciones para el desarrollo de ese proceso. La retórica de los derechos humanos universales toma un sentido propio en nuestra sociedad: el derecho de los más y menos humanos. La invisibilidad de los egresados del Sistema Socioeducativo es ilustrativa de ese problema.

Palabras-clave: cultura jurídica, resocialización, ex felón, sistema socioeducativo.

## Introdução

Para alguns, a lei mais moderna do Brasil, para outros, um manual descontextualizado e ineficiente. O Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, talvez, nunca tenha passado por “prova de fogo” maior desde sua promulgação há vinte e oito anos. O adolescente infrator, a bola da vez, tem carregado o pânico social como algoz da violência urbana, em discursos que no último processo eleitoral ajudou a eleger muitos e a dividir opiniões.

A compreensão de como e porque tamanho empoderamento aos jovens, na sua maioria pobres e negros no Brasil, que saíram da invisibilidade no cotidiano social para o reinado na mídia e nos discursos dos poderosos, envolve um esforço interdisciplinar e crítico. Mais do que uma análise das transformações legais e formais, é necessária a análise das práticas e de seus produtos no sistema jurídico Brasileiro, bem como a compreensão da rede de significados compartilhados ou não pela heterogeneidade de seus atores.

O objetivo do presente artigo é refletir sobre a ambiguidade expressa no ideal de recuperação dos jovens considerados “desviados” no Brasil, observável não só no abismo entre a letra legal, tratados e convenções, e as práticas

cotidianas no campo de atenção ao adolescente autor de ato infracional, mas expresso, igualmente, no discurso dos jovens egressos do sistema socioeducativo. Espera-se, assim, lançar alguma luz sobre o que autores têm demonstrado como um descompasso entre o que a doutrina jurídica idealiza e o que a prática judiciária demonstra (Baptista, 2008).

Como tela de fundo para a compreensão do significado das práticas e dos discursos, das transformações e das permanências, tem-se o que poderíamos chamar de particularidades de uma “cultura jurídica” Brasileira. Inspirada na abordagem de Garapon e Papapoulos (2008), a cultura jurídica é vista não de maneira estática ou isolada, mas como uma dinâmica e um campo de tensões.

O papel da cultura deve ser compreendido de maneira mais modesta e mais justa: ela não dita nada, não constrange a vontade política, não paralisa os determinismos sociológicos, jamais imuniza completamente contra as derivas mais graves, mas, sim, as favorece ou impede, as prepara ou retarda (Garapon & Papapoulos, 2008, p.9)

São duas as principais assertivas dos autores, que balizam a compressão de cultura jurídica brasileira. Primeiro, a cultura jurídica como um modo de produção de

verdade. Como tal, deve-se entender que a cultura jurídica interna dos operadores e externa a eles formam um sistema, cujas formas de verdade influenciam as expectativas normativas. Segundamente, a cultura jurídica é abordada como um campo de configuração do político, que desvela a cultura política de um povo:

O direito é aquilo que inscreve a ação política em uma continuidade histórica fazendo com que se comunique com a energia dos fundamentos contida em um texto jurídico. A cultura – política ou jurídica, nesse estágio pouco importa – permite reencontrar a unidade do direito, na qualidade, simultaneamente de produto e produtor do político (Garapon & Papapoulos, 2008, p.18).

A escolha dessa abordagem intenta redescobrir as transformações das práticas de governo da juventude brasileira a partir de uma interpretação de seus significados a luz desta cultura, das verdades construídas e das configurações políticas que lhe são próprias, sendo esse o diferencial em relação, por um lado, a trabalhos exclusivamente legalista, sem retirar o mérito de suas contribuições, e por outro, de pesquisas atomistas ou psicologizantes, que tiram o sujeito ou as práticas do contexto, da história e, por que não, da política.

Este artigo é dividido em três partes principais. Primeiro, busca-se fazer uma revisão das práticas de governo dos jovens considerados “desviados” no Brasil, buscando ressaltar as expectativas, os mecanismos utilizados e a historicidade do ideal de ressocialização ou recuperação do público alvo. No segundo momento, intentar-se-á alinhar os resultados da pesquisa de Patrice Schuch (2009) sobre a construção do campo de atenção ao adolescente em conflito com a lei em um contexto pós-ECA às especificidades da cultura jurídica brasileira. A parte final terá como foco a vivência do jovem egresso do sistema socioeducativo, com o interesse de que, observando a realidade dos resultados das práticas de justiça juvenil contemporânea, possamos avançar um pouco além do mundo dogmático do Direito, de conotação imensamente positiva e romanceada (Baptista, 2008).

## **PRATICAS DE JUSTIÇA FRENTE AO DESVIO SOCIAL DE JOVENS NO BRASIL: do asilo à socioeducação.**

O desvio social está longe ser uma categoria estanque ou conceito substância. O que é considerado desvio varia de acordo com o contexto histórico e cultural. No Brasil, observamos essa variação ao logo do tempo, mas observamos também certas

permanências. Se, formalmente, os “desviados”, os socialmente rejeitados, os fora da norma, foram desde os meninos escravos, os filhos bastardos, os órfãos, “gatunos”, os mendigos, até as crianças em “situação irregular” e adolescentes em conflito com a lei, esses, em sua maioria, não fugiram ao adjetivo de pobres e excluídos.

Passetti (1999) explica que quando analisada a situação dos jovens, crianças e adolescentes pobres no século XIX, no Brasil, constata-se o peso da herança deixada pelo período colonial: um sistema escravista, período de desvalorização principalmente da criança e do adolescente negros, considerados mercadoria cara, cuja mão de obra era explorada. Um dos grandes problemas na época era o abandono de crianças, chamadas “expostos”, pois eram largadas à própria sorte, para que morressem e ocultassem a ilegitimidade da qual nasciam. O problema do abandono de crianças alcançara tamanha proporção que foram criadas, a exemplo do que já existia na Europa, um sistema de Rodas de Expostos. As Rodas, como eram chamadas, consistiam em lugares, na sua maioria gerenciados por organizações religiosas, como as Casas de Misericórdia, onde as crianças poderiam ser depositadas anonimamente, na tentativa de acabar com seu extermínio, que se dava a olhos vistos nas ruas, muitas vezes devoradas por animais.

Com a independência do Brasil, surgem algumas mudanças no atendimento às crianças e adolescentes pobres, com a ampliação de instituições de acolhimento e legislação sobre órfãos, aprendizes e infratores. Criam-se asilos, escolas industriais e agrícolas para esta população. Com a abolição gradativa da escravidão, tal público seria preparado para sanar o pesadelo que assombrava os grandes fazendeiros, que era o da falta de mão de obra, suprindo, através do trabalho precoce, os postos de trabalho deixados pelos escravos (Faleiros, 2009).

Na primeira metade do século XIX, as instituições responsáveis pelas crianças recolhidas eram, basicamente, de origem filantrópico-religiosa. Havia uma associação entre a assistência e a Igreja e desta com a justiça. Mesmo após o ensino ser declarado obrigatório, na segunda metade do século, sua tônica era o da religiosidade e moralidade. Porém, tal ensino não incluía crianças doentes ou escravas. Rizzini (2000) aponta que essa distinção de tratamento das crianças de acordo com a sua origem social, acompanharia a lógica das políticas ao longo das próximas décadas.

Consta que, no século XIX, surgiram as primeiras instituições de caráter educacional e assistencial, como as casas e institutos de Educandos Artífices, colônias agrícolas e asilos para meninos e meninas

desvalidos. Com a criação da chefia de polícia nesse mesmo período, cabia à instituição policial as ações de “limpeza” das ruas da cidade, recolhendo e enclausurando os menores, na época considerados vadios, vagabundos, viciosos e delinquentes. Esses últimos eram enclausurados com adultos, cujo procedimento não era acompanhado de um projeto de recuperação, sendo o aprisionamento uma finalidade em si. (Rizzini, 2009). Esse procedimento era resquício do período colonial, quando o encarceramento de delinquentes “foi uma prática social regulada mais pelo costume do que pela lei, e destinada simplesmente a armazenar detentos, sem que se tenha implementado um regime punitivo institucional que buscasse a reforma dos delinquentes” (Aguirre, 2009, p.38).

O período foi caracterizado como o de uma etapa penal indiferenciada e retribucionista, que se estende desde o nascimento dos códigos penais de corte do século XIX, até 1919.

A etapa do tratamento penal indiferenciado se caracteriza por considerar os menores de idade, praticamente da mesma forma que os adultos. Com uma única exceção aos menores de sete anos, os quais se consideravam, conforme a velha tradição do direito romano, absolutamente incapazes, cujos atos eram equiparados aos dos animais. A

única diferença para os menores entre 7 e 18 anos consistia, geralmente, na diminuição da pena em um terço em relação aos adultos (Mendez apud Volpi, 1999, p. 23-24).

O Código Criminal do Império, de 1830, assim como Código Penal da República, de 1890 também integram a etapa do tratamento penal indiferenciado, na qual os menores, se comprovado que agiam com discernimento, eram considerados criminosos. Não obstante, é apenas com o advento da República e do contexto do desenvolvimento urbano e capitalista que se iniciam as críticas mais fervorosas contra o aprisionamento conjunto de menores e adultos. Ainda, a necessidade de mão de obra especializada e de poder de consumo contrapunha-se ao caráter de clausura dos depósitos, sem as finalidades de regeneração, recuperação e reeducação dos internos, que os tornassem úteis à sociedade (Rizzini, 2009). Conforme concluí Santos (1999):

A recuperação desses menores, portanto dar-se-ia, não mais pelo simples encerramento em uma instituição de correção, mas sim pela disciplina de uma instituição de caráter industrial, deixando transparecer a pedagogia do trabalho coato como principal recurso para a regeneração daqueles que não se enquadravam no regime produtivo vigente. (Santos, 1999, p.216).



Nas duas primeiras décadas da República foram criados os Reformatórios, as Escolas Premonitórias e as colônias correccionais, substituindo o então termo asilar, evidenciando uma nova preocupação: a de prevenir desordens e recuperar desviantes. A prevenção de desordens era uma preocupação constante devido à situação de instabilidade política que vivia a nova República. O crescimento demográfico acelerado dos centros urbanos gerou um agravamento de crises sociais, com aumento da incidência de crimes e de seus mecanismos de repressão, assim como a pauperização de vastas camadas sociais. (Santos,1999). O objetivo maior era corrigir os menores por meio do trabalho. “O trabalho era, neste sentido, o único instrumento capaz de tornar o menor desvalido, um instrumento válido para a sociedade” (Rizzini, 2009, p.231).

A Criança começa a ser vista como um problema central. No discurso de políticos, intelectuais e filantropos ora se percebe uma preocupação em protegê-la, ora em proteger a sociedade. Os menores, ora chamados de “vadios, vagabundos e capoeiras” ora de “viciosos”, na verdade, referia-se a uma ampla categoria, que incluía tanto os inculpados criminalmente (sem discernimento), como os órfãos, negligenciados ou encontrados sós em via pública. Assim, apesar dos ideais de assistência científica em voga, como a

separação dos internos por sexo, motivo e classe, ainda predominava no Brasil a pauta repressiva, e a separação, quando presente, se dava apenas parcialmente, conforme cita Rizzini (2000):

É preciso esclarecer que estas colônias não eram destinadas exclusivamente a menores. Os menores eram classificados juntamente com outras categorias de desclassificados da sociedade, conforme estabelecia o Art. 51 do Decreto 6.994, de 1908: “A internação na colônia é estabelecida para os vadios, mendigos, desvalidos, capoeiras e desordeiros” (Rizzini, 2000, p.21).

Uma importante mudança no período foi a legitimação da intervenção do Estado sobre a vida privada, sobrepondo-se ao poder paterno, até então visto como intocável. Diante da situação, observa-se que o saneamento da cidade e a exclusão dos indesejáveis, se davam em detrimento da melhoria das condições das colônias. Não tardou para que críticos constatassem a ineficácia dessas instituições e sua inadequação a preceitos internacionalmente defendidos.

Foi a partir da criação do primeiro Juízo de Menores em 1923 e da promulgação do Código de Menores, em 1927 que, de fato, inicia-se um período de assistência focada na infância e juventude no Brasil, aliada à justiça. Chama-se de

“etapa tutelar”, essa fase que nasce de uma preocupação com a prevenção da delinquência, mas que, ao mesmo tempo, unifica todas as situações vivenciadas pelas crianças sob a categoria de “menores abandonados”. O interesse por tais crianças e adolescentes advinham, também, do desenvolvimento da Medicina higienista e da Pediatria, tendo como objetivo equiparar o Brasil às sociedades ditas modernas da Europa e da criminologia positivista, essa coerente com a concepção da eugenia, ou melhoramento da raça. Somem-se a essas, novos conhecimentos advindos da Psiquiatria, Psicologia, Sociologia, que deveriam ser incorporados à explicação da delinquência.

Schuch (2009) destaca que essa fase da governabilidade da infância no Brasil é chamada de “momento higiênico-sanitarista”, com a união da medicina à justiça, onde o moderno papel da justiça se expressava na ideia de aproveitamento dos corpos, reabilitação e docilidade, parte de um movimento civilizatório que visava o saneamento moral.

No período de vigência do Código de Menores a infância passou a ser representada sob um viés do perigo, fazendo-se necessária a intervenção do Estado. As concepções unicamente morais do problema da delinquência sofreram uma ampliação, com a inclusão de concepções ditas científicas, assim como a questão da

influência do *locus* social e da hereditariedade no desenvolvimento dos “desviantes”. A criança deveria, assim, ser controlada e mais, deveria ser salva. “Uma multiplicidade de fatores eram apontados como produtores de candidatos ao crime desde a infância: raça, clima, tendências hereditárias, condições de vida familiar e social, ociosidade, vícios e até uma trama retrincada de inclinações inspiradas na obra de Lombroso” (Rizzini, 2008, p. 126).

A prática de contenção de menores e as penas até então aplicadas com base no discernimento e o encarceramento como forma de punição, passaram a ser vistas como contraproducentes diante da nova necessidade que era a de “salvar” a criança. Mas o principal alvo da assistência e da justiça continuou sendo os filhos das famílias pobres, que eram consideradas inabilitadas para a educação dos seus.

No âmbito das políticas públicas, tal lei ganha corpo somente no governo de Getúlio Vargas, com a criação, em 1941, do famoso Serviço de Assistência ao Menor-SAM. O SAM, que hoje é conhecido como um usurpador de direitos das crianças e adolescentes, considerava as crianças e adolescentes pobres como potenciais marginais. Já na década de 60, era considerado uma escola do crime. O objetivo então era o de prevenir o perigo de algum desvio e educar os meninos no comportamento social, por meio da

disciplina e treinamento militar. Utilizava-se, para isso, de instituições chamadas educandários, patronatos, centros de reeducação ou recuperação, mas que, na verdade, eram internatos que repetiam os mesmos problemas das instituições anteriores como superlotação, violência e falta de recursos. Conforme explicita Volpi (2001):

A existência de crianças e adolescentes pobres era visto como uma disfunção social e, para corrigi-la, o SAM aplicava a fórmula do sequestro social: retirava compulsoriamente das ruas crianças e adolescentes pobres, abandonados, órfãos, infratores e os confinava em internatos isolados do convívio social, onde passavam a receber tratamento extremamente violento e repressivo (Volpi, 2001, p. 27).

Apesar de ter surgido com altos ideais de educação, formação profissional, classificação e estudo do menor, baseado na assistência científica, o SAM não logrou atingir seus objetivos. Conforme explicita Costa (2006), os reformatórios e escolas agrícolas funcionavam nos moldes dos estabelecimentos prisionais. Seus regulamentos, rotina, métodos disciplinares e quadro funcional diferiam pouco dos utilizados com internos adultos. Avaliando o contexto histórico de seu nascimento, o de uma ditadura preocupada em manter-se através da ideologia da defesa nacional,

cujo principal inimigo era o comunismo, explica-se parte de seu fracasso enquanto política de proteção às crianças e adolescentes.

A partir dos anos 60, extinguiu-se o tão criticado SAM, sendo substituído pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor-FUNABEM. Inicia-se, assim, um segundo momento na governabilidade da infância, chamado de momento modernista (Schuch, 2009). Sua característica era a preocupação com o desenvolvimento do país e pautou-se por uma abordagem difundida pela ONU/ UNICEF, marcada pela forte presença de valores ocidentais. Neste período, tornou-se evidente a questão do problema social dos marginalizados. O êxodo rural estava em plena ascensão e com ele o crescimento das periferias nas cidades e a expansão da pobreza. Diante dos problemas gerados pela falta de acesso a bens e serviços básicos e do prognóstico negativo advindo de tais circunstâncias, o projeto a ser realizado era visto como de última importância. Surge uma nova preocupação com a família pobre, agora não mais vista puramente como algoz e sim vítima dos processos de exclusão, assim como uma crítica à questão do internamento. Foi um momento de introdução da metodologia interdisciplinar, fundamentada no conhecimento biopsicossocial (Passeti, 1999).

Dois objetivos principais foram elencados pela Fundação: ao menor de conduta antissocial, ou seja, que infringia normas éticas e jurídicas da sociedade, destinava-se o tratamento; ao menor carente, àquele em situação de abandono ou exploração, a prevenção. No entanto, salienta-se, tais problemas só eram reconhecidos na medida em que afetavam a ordem pública e a segurança nacional (Vogel, 2009). Em um contexto de regime militar, com a radicalização política e ideológica, o que ocorreu, entretanto, foi a continuação dos internatos, das práticas repressivas e tratamento desumano, sob a fachada de uma rede nacional de Fundações Estaduais de Bem Estar do Menor, as FEBEMS (Rizzini, Irene & Rizzini, Irma, 2004).

A Política Nacional do Bem Estar do Menor encontrou escopo no novo Código de Menores, de 1979, consagrando a Doutrina da Situação Irregular. A referida lei continuou a gerar a estigmatização de crianças pobres como “menores” e delinquentes em potencial. Para Costa (2006), a FUNABEM era o retrato da ambiguidade. Se por um lado, em seu discurso técnico proibia os castigos físicos e propunha um atendimento mais personalizado ao menor, por outro, contava com estrutura física e cultura organizacional análoga a do velho SAM,

assim como seu modelo corretivo-repressivo.

Como é possível apreender ao longo da história das práticas sociais para a juventude considerada “desviada” no Brasil, nem sempre o que era proposto em termos legais, por mais avançadas que fossem as intenções, era cumprido nas práticas reais. O ideal de contenção por meio asilar, de reforma pela via do trabalho, e de prevenção pela disciplina e pelo viés educativo, encontravam, na prática, muitas vezes, o seu oposto. Observa-se, analogamente, que a categorização do que é desviante, assim como as expectativas acerca dos resultados do trabalho com tal população, parece ser construída a partir de conjunturas políticas e históricas específicas, com a influência especial dos modelos internacionalmente almejados, mas que, no Brasil, eram, em grande parte, reduzidos às críticas inflamadas de uma minoria intelectual ou política.

Assim como varia a concepção da infância ao longo da história, varia a concepção do que é desviante. Não obstante, trata-se de uma mudança lenta e impregnada de padrões ideológicos cuja fonte parece ser a manutenção de um status social próprio, com métodos de controle e expectativas que tentamos retratar. Até este momento histórico, constatou-se que as consequências das práticas, então em voga,

acabam por ressoar na sociedade e por levar à reflexão, a exemplo do sistema de Rodas, inicialmente pensado para dar conta das crianças abandonadas e expostas, mas que, posteriormente, criticou-se como ele próprio sendo um mecanismo fomentador do abandono. Menciona-se, também, a questão da internação de jovens, vista como a solução para a correção dos desviantes, posteriormente, como produtora de desvio.

A ambiguidade dos discursos e práticas das instituições socioeducativas é um legado deixado pelas instituições carcerárias *ad hoc*, que demonstram seu fracasso em eliminar ou até mesmo diminuir ilegalidades, apesar de sua manutenção; não diminuem a criminalidade, provocam reincidência, favorecem a organização dos delinquentes e fabricam delinquência. O que leva os estudiosos da área a se perguntarem sobre qual seria a utilidade do fracasso das prisões: manutenção de uma ilegalidade controlada, especializada e menos perigosa economicamente e politicamente (Foucault, 2009, p. 243-277).

A noção de situação irregular, em termos legais, teve uma curta duração, modificando-se o discurso com a volta da política democrática e o chamado novo paradigma. O ECA representa, então, formalmente, a síntese de um novo ideal, que é o dos direitos humanos e da proteção

integral à infância e ao adolescente. Dentre mudanças importantes destaca-se a proteção ao pátrio poder, a participação da comunidade com a criação dos conselhos tutelares e uma nova diferenciação: medidas protetivas e medidas socioeducativas. Assim, cunha-se o termo “adolescente em conflito com a lei” para diferenciá-lo dos demais jovens “necessitados de proteção” (Schuch, 2009). O adolescente infrator será submetido à medida socioeducativa que vai desde a advertência até a internação em estabelecimento educacional. Desde a promulgação da lei, um grande esforço para a sua implementação, com a adaptação e treinamento dos atores envolvidos, tem se dado não sem grandes conflitos políticos e institucionais. Tanto nos tratados e convenções internacionais, quanto no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo-SINASE, lei sancionada 22 anos após o ECA e que regulamente a aplicação das medidas socioeducativas, pode-se inferir que a ideia de recuperação do adolescente infrator está na garantia integral de seus direitos. Não obstante, Schuch (2009) aponta que, na prática, essa garantia tem demonstrado muitos paradoxos e ambiguidades, que se assemelham aos dilemas acima mencionados ao longo da história do governo da infância e juventude no Brasil.

## O CONTEXTO POS-ECA: direitos universais e práticas locais

Patrice Schuch (2009) realizou pesquisa etnográfica sobre as práticas de justiça da infância e da juventude em um contexto pós-ECA, com o intuito de analisar como vem ocorrendo a constituição desse campo a luz das transformações ocorridas nos últimos anos. Suas conclusões são especialmente pertinentes por elucidar o campo de tensões e confrontos dos atores na medida em que se veem imersos em expectativas e discursos novos, com pessoas e estruturas de diversas gerações, em um contexto social em intensas transformações.

Na parte inicial de sua obra “Práticas de justiça. Antropologia dos modos de governo da infância e juventude no contexto pós-ECA”, Schuch (2009) critica a produção científica sobre Direitos Humanos que, muitas vezes, o toma como objeto concreto, destituído de ideologias e poder. Faz uma análise dos enunciados em Direitos Humanos e uma reflexão crítica das referências. A autora ressalta que o discurso dos Direitos Humanos, de pretensão universal, possui, na sua dinâmica, um poder e dominação dos países ocidentais, neoliberais, presentes desde a construção da Declaração Universal dos Direitos Humanos. As produções científicas, segundo a autora,

incorporam esse discurso irrefletidamente, o que termina por gerar produções vazias, repetitivas, apenas preocupadas em apontar o distanciamento entre o ideal da norma legal e o real das práticas brasileiras. Assim, deve-se ter uma visão dinâmica da cultura e dos direitos, como contextuais e históricos, em vez de entendê-los como coisas ou propriedade.

O debate entre a universalidade a relativização dos direitos não é novo. Assim como Schuch (2009), Marry (2003) defende o estudo da ressignificação dos direitos numa perspectiva local. A autora considera ser importante avaliar como os direitos são historicamente criados e transnacionalmente redefinidos pelos atores nacionais e locais. Em pesquisa etnográfica sobre a implantação dos direitos humanos ligados à questão de gênero no Hawaí, percebeu que apesar das transformações no sentido de uma aproximação aos ideais dos Direitos Humanos, isso não era realizado de forma passiva, mas de uma maneira bastante singular, inclusive, utilizando-se do próprio discurso dos Direitos para reivindicar a autonomia da ilha e sua emancipação cultural. Em etnografia semelhante, Simião (2005) observou que a pretensão universal dos direitos da mulher encontrava, em Timor-leste, consequências inesperadas, como a estigmatização das militantes.



No campo na infância, campo privilegiado de ação dos Direitos Humanos e tratados internacionais, é pertinente avaliar como esse discurso é ressignificado no contexto brasileiro, não só pelo público especializado, na formação da cultura jurídica interna (Garapon & Papapoulos, 2008), mas também pelo público leigo. Isso é exatamente o que faz Schuch (2009), ao estudar o campo em transformação pós ECA no Rio Grande do Sul.

Ao estudar os atores envolvidos na implementação do ECA, a pesquisadora observou a valorização crescente da linguagem jurídica da “cultura dos direitos”, interpretando-a a partir da concepção de “capital simbólico” de Bourdieu (2002). Na prática, suas condutas ora representavam a cultura tradicional ora a modernidade legal. Tal ambiguidade era visível no perfil dos profissionais da polícia, em que policiais da velha geração conviviam com certa desconfiança com os “novos” profissionais, aqueles que já eram capacitados para as novas delegacias da criança e juventude. Nesse contexto, observou a autora, que a Justiça acabava assumindo para si o protagonismo da difusão da nova Lei, mas devendo ela mesma assumir muitas transformações, em que juízes, promotores e defensores demandavam uma nova capacitação profissional. Nesse sentido, observou o nascimento de um “capital militante”,

expresso na valorização de um profissional da justiça que milita em favor dos direitos da criança e do adolescente.

O posicionamento dos operadores da justiça brasileira, que se veem enquanto protagonista na implementação dos direitos da criança é ilustrativo do direito brasileiro, do que alguns atores vêm analisando como sendo resultado de uma tradição do tipo paternalista e tutelar. Explicitam que, no Brasil, uma sociedade elitista e hierarquizada, as regras são frutos de imposição e arbitrariedade, coerente com a tradição paternalista e tutelar arraigada na nossa cultura jurídica (Kant de Lima, 1995; Baptista, 2007).

[...] essa concepção também reforça a ideia de o Direito se autoidentificar como a solução de todos os males sociais e, conseqüentemente, se colocar em um lugar privilegiado na estrutura social, o que repercute, outrossim, na forma como os próprios operadores com campo se reconhecem e, especialmente, no poder e na autoridade que emanam desse ramo do conhecimento. (Baptista, 2007, p.139).

Conforme expressam Fonseca e Cardarello (2009) a expectativa irrealista do poder judiciário em relação a solução de problemas sociais, econômicos e políticos levam ao aperfeiçoamento das leis que, como não surgem os efeitos necessários, acabam por gerar uma culpabilização sobre

os mediadores, que supostamente não as estão executando adequadamente. Essa mesma culpabilização foi notada por Schuch (2009), não só em relação aos profissionais que executavam as medidas, mas também em relação às famílias dos adolescentes.

O ponto alto da obra de Schuch (2009) está na sua reflexão sobre a construção de uma ambiguidade (assistência/repressão) que se expressa na ideia de crianças em perigo e crianças perigosas. Conforme exposto na primeira parte do presente trabalho, em determinado momento a justiça tem se aproximado da assistência social, a fim de dar conta do fenômeno da delinquência juvenil, não obstante, ao longo da história houve um refinamento classificatório dos desviantes, a partir da ideia de combate a promiscuidade social. Esse refinamento, hoje, pode ser traduzido pelas categorias “medidas protetivas” e “medidas socioeducativas” presentes no ECA. Atualmente, com o recrudescimento das práticas repressoras e das políticas de segurança esse abismo parece ainda maior. Vale salientar que, no contexto da Capital Federal, tal ambiguidade se expressa na dificuldade em decidir que Secretaria é responsável pela execução das medidas socioeducativas ou mesmo, na própria escolha do nome da Secretaria de Estado. Nos últimos oito anos houve quatro

mudanças, não sem críticas de todos os lados, defensores de uma aproximação com a justiça e defensores de uma aproximação com a assistência social<sup>1</sup>.

A autora tem por opinião que o referido refinamento classificatório pode estar co-produzindo fenômenos que deseja combater: o crescimento da institucionalização juvenil e da noção de periculosidade dos adolescentes. Cita o exemplo do RS onde aumento no número de unidades, cada vez mais paramentadas com equipamentos de segurança, e a separação dos jovens adultos ao completarem a maioridade, foi imediatamente seguida de um incremento da internação de adolescentes e um desprezo pelas medidas de meio aberto, que ficaram desprovidas de recursos. A instabilidade que se seguiu nas instituições de internação, com motins, rebeliões e mortes explodindo pelo estado levou a um reforço da segurança das Unidades, “fazendo com que os discursos institucionais de reinserção sociais convivessem cada vez mais com a ênfase na defesa social”. (Schuch, 2009, p.130). A

<sup>1</sup> Em 2006 as medidas socioeducativas eram executadas pela Secretaria de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda. Em 2010, faziam parte da Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania. Posteriormente foi criada a Secretaria da Criança, que passou a ser responsável pelas medidas. Em 2015, foi criada a Secretaria da Criança, Adolescentes e Juventude, então responsável pela execução das medidas socioeducativas no Distrito Federal. Em 2019, as medidas voltaram a fazer parte da Secretaria de Justiça e Cidadania do DF.

autora conclui que, no Brasil, o outro a ser protegido só o é na medida em que permanece como vítima. Essa conclusão coaduna ao fato que, por exemplo, não existam programas de assistência a egressos do sistema socioducativo no Distrito Federal e na grande maioria dos estados brasileiros. Ou seja, o sistema é visivelmente focado na punição e retribuição do “mal”, daí onde se acumulam os recursos financeiros principalmente para as medidas privativas de liberdade.

O tratamento diferenciado e desigual da juventude brasileira pela justiça encontra respaldo em sua forma singular de lidar com as diferenças. Para Oliveira (2010) um dos maiores problemas para a cidadania no Brasil seria a existência de uma tensão entre duas concepções de igualdade, que muitas vezes faz com que as ações do Estado sejam percebidas como arbitrárias. Por um lado, tem-se a concepção constitucional de igualdade como um tratamento uniforme (isonomia jurídica), por outro, competindo com aquela, a noção de igualdade como tratamento diferenciado, presente nas instituições públicas e no espaço público. Assim, conforme argumenta Kant de Lima (2012), numa sociedade composta por segmentos juridicamente desiguais, legitima-se também a aplicação desigual da lei. Nesse caso, os “jovens perigosos”

diferentes dos “jovens em perigo”, não merecem o mesmo tratamento e a mesma assistência, afinal, eles são culpados pela sua própria sorte, o que posteriormente vem justificar a diminuição da maioridade penal para adolescentes em conflito com a lei. Pondera o autor que “consequência desse sistema de aplicação desigual da lei, naturalizados em nós, é a ênfase em mecanismos repressivos de controle social (Kant de Lima, 2012, p.49)

Para Kant de Lima (2013), o sistema jurídico brasileiro é repressivo. Assim, não importa o comportamento normal, mas o comportamento infracional, que deve ser castigado e não corrigido. Para o autor, neste sistema não há responsáveis e sim culpados, de tal forma que “as penas devem ser castigos e não formas de recuperação” (Kant de Lima, 2013, p573). Essa ideia pode explicar porque, apesar de o ECA e o SINASE preverem a responsabilização do infrator, na prática, este é na verdade punido e liberado, por assim dizer, “com uma mão na frente e outra atrás”. A retórica da ressocialização, recuperação, reintegração permanece um discurso vazio, já que a ideia central é punir o culpado.

A ideia do jovem infrator, altamente periculoso e algoz da sociedade é constantemente reforçada pela mídia. Para Kant de Lima (2012) é uma característica do Direito brasileiro

compreender-se não como um administrador de conflitos, mas como pacificador da sociedade. Segundo o autor, no Brasil, aos profissionais do direito é inculcado, desde os bancos escolares que o direito “foi feito não para administrar institucionalmente pela resolução, conflitos inevitáveis decorrentes da existência de regras, e sim para pacificar a sociedade, reconduzi-la, portanto, a um estado de harmonia que se constitui em seu estado original” (Kant de Lima, 2012, p.43). A experiência de Schuch (2009) parece coerente com essa perspectiva. Acompanhando os eventos de capacitação para operadores no campo de atendimento ao adolescente em conflito com a lei, ficaram saliente os discursos pautados na retórica do amor, da paz e da harmonia universalizantes, corroborando uma visão de homem transcendental e de uma sociedade potencialmente harmônica. A autora notou “um silêncio para as identidades socialmente atribuídas e uma supressão do contexto propriamente social dos encontros entre pessoas, num certo tipo de individualização da questão da violência e do conflito” (Schuch, 2009, p.218). Para resolver a questão, propunha-se uma terapia amorosa e pacificadora. Cita Nader (2002), que afirma ter experienciado o mesmo em contexto africano, ou seja, uma abordagem individualizante do conflito sobre influência dos saberes Psi, ênfase nos

sentimentos e nos relacionamentos. Segundo Schuch (2009), um risco que reforça o ideal liberal de justiça.

Em sua obra, Schuch (2009) contribuiu para a noção de que o contexto pós- ECA, apesar das expectativas de mudança que guardou em relação ao paradigma anterior, tem sido muito mais marcado por instabilidades e heterogeneidades. Assim, as “verdades” construídas a nível dogmático com suas altas expectativas, não parece ser a mesma verdade compartilhada pelo público externo ao mundo do Direito. Se a retórica da proteção integral, na prática, não é para todos, resta saber, então, quais as consequências reais do tratamento diferenciado aos adolescentes em conflito com a lei.

### **“O FILME E PESADO”:** Os jovens egressos do sistema socioeducativo e as ambiguidades de um “tratamento punitivo”.

O trabalho não estaria completo sem escutarmos as vozes de um dos principais protagonistas nesse campo de estudo: o próprio jovem. Cabe a esse explicitar os resultados e os significados desse processo. Apesar da dificuldade em encontrar pesquisas na área, privilegiaram-se aquelas cujos atores são os jovens que cumpriram medida socioeducativa restritiva

de liberdade, por considerar ser essa a medida de maior impacto na vida dos sujeitos a ela submetidos, devido sua gravidade. Não obstante, são eles a elucidar que tipo de impacto e qual sentido faz em suas vidas.

Fonseca, Magni, Pasini e Paim (2009) observaram haver uma lacuna nas pesquisas com autores de ato infracional, especialmente no caso do ex-clientes do sistema institucional, o que os motivou a estudar as meninas egressas da FEBEM-RS. Seu interesse era estudar o impacto da experiência de institucionalização sobre a vida das meninas. A partir de método etnográfico complexo, enfrentaram as dificuldades inerentes ao processo de pesquisa enográfica, desde encontrar seus interlocutores ao estabelecimento de um *rapport*.

A pesquisa apontou alguns paradoxos interessantes sobre a ideia de recuperação de meninas provenientes de famílias pobres. Para a equipe técnica, uma menina recuperada, uma história de sucesso, era aquela que havia adquirido uma vida doméstica estável, com filhos e marido, deixando saliente o ideal burguês de vida. No entanto, em sua pesquisa, paradoxalmente, as meninas mais próximas desse ideal eram exatamente as que haviam sido presas por homicídio e que, pela gravidade do ato, acabaram cumprindo mais tempo de medida. Com uma trajetória

paralela, estavam as outras meninas, acostumadas com uma vida no espaço público, a sobreviver a partir dos seus ganhos na rua e que haviam passado menor período na internação, por atos como roubo, furto e tráfico de drogas. Os autores observaram que, essas últimas, as “meninas de rua”, faziam uma associação mais clara com sua passagem pela FEBEM, eram frequência constante no centro da cidade, onde viviam aventuras de fugas da polícia e brigas. Enfim, elas pareciam conter um *ethos* de uma vida alternativa, com ganhos ilícitos e informais. Elas se adaptavam à instituição mas, ao retornar a sociedade, reintegravam a velha turma, retomando os velhos hábitos.

Ao buscar entender essa diferença, afinal, esperava-se que a meninas que cometeram crimes mais graves fossem de mais difícil recuperação, os autores elaboram que as meninas que praticaram homicídio não possuíam uma longa trajetória no universo criminal. Em sua maioria, esse ato havia sido o único em suas vidas. Assim como as meninas de rua, elas também voltaram ao seu contexto após a liberação, mas esse contexto era outro.

O interessante é que o discurso das meninas era pautado em uma ambivalência, ora focado nos processos disciplinares rígidos (as regras da instituição e as punições) ora num discurso

de um processo civilizador (especialmente as que ficaram mais tempo). Esse processo civilizador em parte estava relacionado a um aspecto moral (“aprendi a respeitar os outros”), ora relacionado a questões de cidadania, noções de higiene, lutar pelos seus direitos, cuidar do corpo (“aprendia usar garfo e faca”; “arrumei os dentes”, “). Nenhuma das meninas se referiram a capacitações ou ensinamentos que as tivessem auxiliado efetivamente na inserção econômica no mercado de trabalho. As poucas formações oferecidas ou eram voltadas para o trabalho doméstico ou muito distantes da realidade da menina pobre de periferia. É sintomático que nenhuma das meninas contatadas tinha emprego assalariado no momento das entrevistas. A lógica dessas meninas é muito distinta da lógica burguesa que se tentou impor. Quando as autoras questionaram a uma delas se ela não iria procurar um emprego, ela responde: “tem outras coisas pra eu cuidar primeiro”. (Fonseca, Magni, Pasini & Paim, 2009, p.81)

Os pesquisadores avaliaram que, para a maioria dos autores de ato infracional, “um sistema carcerário não é necessário para conter a suposta periculosidade dos jovens e, mesmo quando organizado de forma progressiva, dificilmente fornece elementos para o jovem mudar de vida” (Fonseca, Magni,

Pasini & Paim, 2009 p.91-92). Outras pesquisas etnográficas chegaram a conclusões semelhantes.

Malvasi (2011), realizou uma etnografia em que acompanhou um adolescente desde sua vida pré-internação até seu retorno a liberdade após o cumprimento de medida privativa de liberdade na cidade de São Paulo. Analisou as contradições entre o objetivo institucional de evitar a reincidência em atos infracionais, por meio da promoção de um sujeito autônomo, e as narrativas e expressões corporais desse adolescente durante e após o cumprimento da medida. O autor problematiza a relação entre cidadania e segmentos juvenis discriminados.

Elias é um jovem de 16 anos que começou a traficar drogas em uma boca de fumo em frente à sua casa, na periferia de São Paulo. Rapidamente foi preso e sentenciado com medida restritiva de liberdade. Durante sua internação, seguiu o que o autor chama de performance de submissão: reflexivo, resignado, sempre de cabeça baixa, cumpriu assim o protocolo da internação, sendo bem avaliado pela equipe profissional e liberado para cumprir medida de liberdade assistida. Na comunidade, voltou a morar com a mãe (de frente para a boca de fumo) e via a liberdade assistida como um ritual burocrático (“assinar um papel”). Em certo



momento Elias sofre uma constrangedora batida policial, se revolta e reafirma seu desejo de voltar a vender drogas, parafraseado uma música de Racionais Mc: “prefiro viver muito como um rei do que pouco como um zé”. (Malvasi, 2011, p.167).

Malvasi (2001) reflete como todo o Sistema é extremamente ambíguo. A ideia de proteção e punição simplesmente reforça uma lógica contraditória. Durante a internação, quanto mais submisso, mais adequado o adolescente vai estar para o seu retorno à sociedade. Não obstante, no mundo em que estão inseridos, na cultura da hipermasculinidade, a virilidade e agressividade é que são valorizadas. Ainda, a marca e o estigma da privação de liberdade tornam difícil a relação com a escola e a inserção no mercado de trabalho. A ação da polícia, por sua vez, tende a se intensificar após a internação e o adolescente é sempre um suspeito. Segundo Barcelos e Fonseca (2009), essa é uma das situações em que as agências de controle reforçam a carreira infracional, criando situações que, em vez de conter o comportamento violento, acabam por reproduzi-lo. Um argumento da equipe técnica é que a medida pode ser boa para o adolescente, pois protege o adolescente dele mesmo o que, por si, já é bastante paradoxal. “Os jovens passam pelo sofrimento de uma intervenção repleta de

ambiguidades, porque essa condição é imposta a eles como algo feito para protegê-los deles próprios e de seu contexto de “vulnerabilidades”. (Malvasi, 2011, p.167).

Uma vez que a lógica por trás do sistema é uma lógica liberal e individualizante, o adolescente que não consegue se recuperar, após a “terapia ressocializadora” é inteiramente responsabilizado pelo seu fracasso ou a sua família. Ele é então inserido em uma nova classificação, a de reincidente. Malvasi (2011), tal qual Schuch (2009) aponta para o silêncio em relação à questão social que envolve o fenômeno da violência urbana.

Com frequência o ato infracional na adolescência é visto como resultado de uma característica individual do sujeito, que deve ser assistido pela saúde, punido pela justiça e transformado pela educação. Os delinquentes são vistos como resultantes de famílias “desestruturadas”, com distúrbios de desenvolvimento e que, em razão desses problemas individuais, agredem a sociedade. Esses entendimentos fazem parte de derivações semânticas que limitam a ideia de insegurança aos aspectos psicológico e criminal, excluindo, ou pelo menos desconsiderando, a insegurança social e econômica. (MALVASI, 2011, p.161).

Em pesquisa de mestrado Marinho (2013) pode observar que a ambiguidade constatada por Fonseca et al (2009) e por Malvasi (2011) nas narrativas dos adolescentes egressos do sistema socioeducativo. (Marinho, 2013). O objetivo era, exatamente, saber dos jovens egressos da medida socioeducativa de internação como se deu o seu retorno ao ambiente comunitário de origem, quais os desafios por eles enfrentados e como avaliavam o processo de internação e a ideia de ressocialização.

Um total de 22 jovens foram entrevistados, todos egressos de medida privativa de liberdade cumpridas no antigo CAJE-DF. Em uma das entrevistas, que aqui se destaca, é a de um rapaz, “João”, de 19 anos, um jovem bastante comunicativo. A sua trajetória institucional é repleta de sustos, altos e baixos e porque não, de inúmeras ambivalências.

A avaliação que João faz da instituição na qual ficou preso por dois anos, inicialmente, parece remeter a um filme de terror, como ele próprio diz “o filme é pesado”. A internação é vista como um lugar onde se acumula ódio e muita maldade. É um lugar de refletir maldade, de desespero, agonia, raiva, somados aos problemas da vida e notícias ruins. Os procedimentos são vistos como humilhantes e as condições estruturais muito ruins. Muito tempo de sofrimento,

obstáculos, trancado sem notícias da família ou sem visita. Os quartos são superlotados e pouco arejados. Há proliferação de bichos e ratos. A comida é péssima o que o levou a emagrecer. As condições de higiene são ruins, a roupa padronizada é avaliada como “ridícula”, o colchão e lençóis são sujos.

Pela descrição inicial de João, é difícil imaginar se tratar de um “estabelecimento educacional”, conforme preconizado no ECA. Parece, simplesmente, uma mimese do que a história das práticas de internação dos jovens “desviados” aponta: as instituições se transformam em verdadeiro depósitos de jovens pobres sob condições degradantes. João continua com sua descrição, detalhando a rotina no interior da internação. A rotina na internação é avaliada como tensa e violenta. Um clima pesado de instabilidade, indignação e *stress* leva ao medo e à fabricação de armas caseiras. A qualquer momento se irrompem brigas. A equipe técnica (psicólogos, assistentes sociais e pedagogos) tem o trabalho visto como superficial e inadequado, não sabem lidar com o interno e sua condição, são distantes de sua realidade. O interno tem que sentir o “bom técnico”, que é aquele que faz tudo pelo interno, se sente bem de ajuda-lo, se envolve e se comove. Esse todo mundo gosta e a informação circula rapidamente.

Na visão de João, o técnico deve conhecer melhor o interno e tentar mudar seu “espírito”, mas a superlotação dificulta o trabalho técnico.

João faz uma análise muito rica da realidade da internação. A mesma inadequação do tratamento terapêutico-pacificador, pautado em uma classe burguesa, conforme referido por Schuch (2009), Fonseca et al (2009) e Malvasi (2011) é por ele avaliado igualmente como inadequado e distante da realidade do público atendido.

O jovem continua sua descrição, explicando que para “puxar a cadeia” é necessário seguir as “regras da cadeia”. Para não se atrasar, não se pode “dar mole”, deve-se respeitar e ajudar para ser ajudado. Segundo João, o interno vai ser tratado conforme sua conduta. Nesse contexto é importante tentar se dar bem com todo mundo e respeitar as regras da cadeia. João diz ter se dado bem com todo mundo, aparentemente desconsiderando o que mencionou anteriormente: que em um momento de revolta furou várias vezes seu colega de quarto por ele ter usado sua cueca. Parece que a violência é algo muito mais próximo de seu cotidiano, difícil de assustar.

João afirma que buscou aproveitar as oportunidades oferecidas, estágio e estudos, mas reconhece que elas eram para uma minoria. Fez-me pensar que sua

extroversão e comunicabilidade devem ter lhe garantido alguma vantagem. Quando saiu, conseguiu um trabalho, ajeitou suas coisas, e adquiriu bens, “com muito suor”. O nascimento da filha foi citado como diferencial para mudança. Tem planos de ficar com a família, tranquilo, fazer concurso e terminar os estudos. Tudo é conquistado com muita luta e peleja, a família é sua motivação. Na narrativa de João a internação e a ressocialização é vista com muita ambivalência. A internação colaborou para os dois sentidos “o bem e o mal”, o “sim e o não”. Retrata a contradição da internação, que gera mudanças “nos dois sentidos”. Amadurece, mas marca. A mudança é vista como uma questão individual, depende da força de vontade, a ressocialização depende da pessoa e a internação foi um primeiro passo, “mas pode ser um passo para trás”. Para, João não é a socioeducação que ajudou. Segundo ele a socioeducação não traz bem para ninguém e afirma que antes vendia droga e andava armado, mas que pessoalmente mudei.

Por fim, salienta-se que o paradoxo expresso pelos jovens egressos já é bem retratado nas pesquisas da área. Barcellos e Fonseca (2009) afirmam que o medo é um dos paradoxos centrais dessas instituições: a exigência de uma ação pedagógica num meio permeado pelo medo da violência e por medidas de segurança. Assim, essas

instituições vivem a ambiguidade de ser, ao mesmo tempo pedagógica, terapêutica e correcional. “Essa ambiguidade é reflexo do modo como a opinião pública e mesmo os planejadores se relacionam com a infração, projetando nos infratores as contradições de uma sociedade desigual e discriminadora”. (Barcellos & Fonseca, 2009, p.213).

### Considerações Finais

A ideia de ressocializar ou reintegrar alguém é uma invenção moderna que, como vimos, no Brasil, é pautada numa lógica ambivalente entre uma Justiça punitiva e assistencial. A história das práticas frente aos jovens considerados “desviados” no Brasil não é linear e se desenrola de maneira contígua às mudanças políticas, econômicas e sociais. Nessa história vimos, também, algumas repetições.

As peculiaridades da cultura jurídica brasileira fornecem, em parte, elucidações para o desenrolar desse processo em uma sociedade desigual e hierarquizada. A retórica dos direitos humanos universais toma um sentido muito próprio na nossa sociedade: o direito dos mais e menos humanos. A história das meninas e dos meninos egressos do sistema socioeducativo é emblemática. A ambiguidade por eles vivida é ilustrativa

de um processo, por assim dizer, esquizofrênico. Tem-se um “tratamento punitivo”, sob o discurso de proteção deles mesmos e das vulnerabilidades de seu contexto, reificando a infração como uma desordem que deve ser extirpada da sociedade. Propõe-se, então, uma cirurgia e a Justiça é o cirurgião: retira dele a socialização ruim e o devolve à sociedade modelo. O modelo para tal tratamento, no entanto, é contraproducente: reproduz aquilo que quer extirpar.

Assim, ao lado de uma ideia de proteção vinculada ao ECA, ideia essa pejorativamente reforçada por discurso midiático e sensacionalista, tem-se uma invisibilidade dos resultados das práticas de encarceramento dos jovens. O pânico social que se segue, em relação à violência juvenil, faz aumentar o volume de recursos para as práticas repressivas e de segurança pública, aumentando também o volume daqueles que se aproveitam politicamente da situação. O jovem que passou anos encarcerado segue seu destino sozinho. Depois de expiada a culpa, a liberação vem, nas palavras de um dos adolescentes, como uma “queima de arquivo”: ele era um processo, um arquivo sem nenhuma importância após sua desvinculação do processo jurídico. (Marinho, 2013). No Brasil, esse é mais um dos efeitos da cisão cada vez mais abismal entre “jovens em perigo” e os “jovens perigosos”

# JUVENTUDES INDÍGENAS. ESTUDIOS INTERDISCIPLINARES, SABERES INTERCULTURALES: conexiones entre Brasil y México

*INDIGENOUS YOUTH. INTERDISCIPLINARY STUDIES, INTERCULTURAL  
KNOWLEDGES: connections between Brazil and Mexico*

JUVENTUDES INDÍGENAS. ESTUDOS INTERDISCIPLINARES, SABERES  
INTERCULTURAIIS: conexões entre Brasil e México

RESENHA

**Mariana Paladino**

Doutora em Antropologia  
Universidade Federal Fluminense  
marianapaladinorj@gmail.com  
Brasil

Texto recebido aos 28/03/2019 e aceito aos 30/05/2019

## Resumen

La reseña discute el libro organizado por Assis da Costa Oliveira y Lucia Helena Rangel: “*Juventudes indígenas: estudios interdisciplinares, saberes interculturales: conexiones entre Brasil y México*” (2017), y sus contribuciones al campo de las juventudes indígenas contemporáneas, temática que ha ganado visibilidad y reconocimiento en los últimos años.

Palabras clave: Juventudes indígenas; representaciones, prácticas; agencias.

## Abstract

The review discusses the book organized by Assis da Costa Oliveira and Lucia Helena Rangel: “*Juventudes indígenas: estudos interdisciplinares, saberes interculturais: conexões entre Brasil y México*” (2017), and the contributions at the field of contemporary indigenous youth, theme that in recent years is gaining visibility and recognition.

Keywords: Indigenous youth; representations; practices; agency

## Resumo

A resenha discute o livro organizado por Assis da Costa Oliveira e Lucia Helena Rangel: “*Juventudes indígenas: estudos interdisciplinares, saberes interculturais: conexões entre Brasil y México*” (2017), e as suas contribuições ao campo das juventudes indígenas contemporâneas, temática que nos últimos anos está ganhando visibilidade e reconhecimento.

Palavras-chave: Juventudes indígenas; representações, práticas; agências.



This work is licensed under an Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

**E**l libro “*Juventudes indígenas: estudos interdisciplinares, saberes interculturales: conexiones entre Brasil y México*” (2017), organizado por Assis da Costa Oliveira (profesor de la Facultad de Etnodiversidad de la Universidad Federal de Pará) y Lucia Helena Rangel (Profesora del Departamento de Antropología de la Pontificia Universidad Católica de San Pablo/Brasil), reúne una compilación de artículos de extremo interés para los estudios sobre juventud, etnicidad, acciones afirmativas en la educación superior y nuevas formas de participación y activismo juvenil. Contribuye a la consolidación del campo de las juventudes indígenas contemporáneas, temática que ha ganado visibilidad y reconocimiento sólo en los últimos años, después de décadas de “ausencia” en dos países que, sin embargo, tienen una larga tradición de estudios indigenistas.

La obra reúne trabajos que se presentaron en eventos académicos entre 2015 y 2016, en los que participaron Oliveira y Rangel: el grupo de trabajo sobre Juventudes Indígenas dentro del VI Congreso Internacional Sobre Juventud Brasileña, realizado en la ciudad de Río de Janeiro, en el cual por primera vez se abrió un espacio para el abordaje de investigaciones específicas sobre las juventudes indígenas; el simposio

Juventudes indígenas en América Latina: movilización, espacio y resistencia, que formó parte del Segundo Congreso Internacional “Los Pueblos Indígenas de América Latina, siglos XIX-XXI– Avances, perspectivas y retos”, realizado en la ciudad de Santa Rosa, Argentina. Por último, fueron invitados a colaborar en esta publicación algunos jóvenes indígenas que participaron de la 3a Conferencia Nacional da Juventud, en la ciudad de Brasilia.

Es así que la presente publicación resulta interesante por haber aproximado a profesores e investigadores de diferentes centros universitarios de Brasil y México, y también a estudiantes, egresados, profesionales e intelectuales indígenas, que militan en la intersección entre la academia y en diferentes colectivos y movimientos indígenas.

La diversidad de los autores en lo que respecta a regiones de procedencia, género, etnia, trayectorias sociales y académicas, entre otros, se refleja en los estilos narrativos: algunos trabajos dan cuenta de investigaciones de larga duración que resultan de equipos de investigación de gran reconocimiento en la academia brasileña y mexicana; otros son análisis que resultan de tesis de maestría y doctorado, y aún encontramos relatos de experiencia y de trayectorias de vida de estudiantes y profesionales indígenas. Esta



heterogeneidad narrativa en vez de resultar un problema, promueve una lectura interesante e instigadora, que avanza hacia la interdisciplinaria y la construcción de diálogos y saberes interculturales.

Son en total 13 trabajos, cinco en español y ocho en portugués, organizados en dos partes. En la primera parte, denominada “Construcciones Identitarias, movilizaciones sociales y Derechos Humanos”, se encuentran artículos que problematizan las definiciones y los usos de la categoría juventud indígena, y las distintas construcciones identitarias que los sujetos hacen de la misma, así como las estrategias de movilización social y la organización político-institucional de las juventudes indígenas y las pautas de reivindicación por políticas públicas, derechos humanos y otras formas de intervención. Son ocho capítulos, dos de ellos escritos por autores indígenas: del pueblo Dessana, del Amazonas; y del pueblo Pataxó, del noreste de Brasil. En la segunda parte del libro, denominada “Universidad, Interculturalidad y Jóvenes (Estudiantes) Indígenas”, se aborda la presencia de jóvenes indígenas en el papel de estudiantes universitarios en contextos sociales distintos, para discutir los límites y posibilidades de la disputa por un nuevo proyecto político-epistémico de universidad. Se busca comprender – en las palabras de Oliveira y Rangel - “los caminos (aún

tortuosos) de la interculturalidad del saber” y cómo los jóvenes indígenas se han insertado y actuado en diferentes escenarios académicos. Son en total cinco artículos, dos de ellos escritos en diálogo y co-autoría entre indígenas y no indígenas: uno entre profesoras de la Universidad Federal de Santa Catarina y militantes del movimiento indígena de los pueblos xacriabá y xokleng; y otro, entre estudiantes y egresados indígenas de varias universidades del Occidente Mexicano y una profesora de la Universidad de San Francisco.

En la Introducción, Oliveira y Rangel plantean algunas preguntas que orientan las indagaciones y preocupaciones de los autores de la obra, y de la literatura sobre el tema de forma más amplia, entre ellas: “si” y cómo son constituidas las juventudes entre los pueblos indígenas; cómo la etnicidad es reconstruida a partir del marcador generacional juvenil y de los sujetos que la movilizan; qué significa ser joven indígena en esta región y en este tiempo; cómo se define, se vive y se practica lo juvenil; de qué manera se constituyen como nuevos sujetos políticos dentro del movimiento indígena; cómo participan del cotidiano de los pueblos indígenas y de la sociedad no indígena; cuáles son las percepciones sociales sobre el segmento de las juventudes indígenas y las diferentes interpelaciones que reciben, entre otras cuestiones significativas.

El prefacio, escrito por Gersem dos Santos Luciano, del pueblo *baniwa*, importante intelectual indígena brasileño y uno de los fundadores del movimiento indígena a nivel nacional, y el capítulo 1, escrito por Maritza Urteaga, de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, México, una pionera en los estudios sobre juventud indígena, son de extrema relevancia para ubicar los debates y problematizaciones en relación con este campo.

Los siguientes trabajos, que se refieren a diferentes referentes empíricos y abarcan variadas regiones de Brasil y México, tienen en común la preocupación por indagar los significados, discursos y prácticas sobre/de los jóvenes indígenas en la actualidad; y nos brindan la oportunidad de conocer sus perspectivas: cómo viven y practican su condición juvenil y cómo resignifican, cuestionan y reelaboran condiciones de desventaja, desigualdad y discriminación, participando creativamente en espacios en los que estaban excluidos, como el de la universidad.

Según varios de los autores de esta compilación, en Brasil, la juventud entre los pueblos indígenas emerge como categoría generacional con visibilidad social en el contexto de procesos de movilización político-organizacional de los movimientos indígenas y de los desafíos suscitados por la

ciudadanía diferenciada reconocida después de la promulgación de la Constitución Federal de 1988. Instituciones como la FUNAI (Fundación Nacional del Indio), iglesias católicas y evangélicas y las universidades han impulsado la identificación, el debate y la problematización acerca de la categoría juventud entre los pueblos indígenas en la primera década del siglo XXI. En México, se vincula a la migración, la escolarización y la influencia de los medios de comunicación e información, principalmente las redes sociales, como las tres situaciones más importantes que han hecho posible la producción de una nueva condición etaria en el ciclo de vida de la población indígena. Por lo tanto, la juventud se plantea como “categoría en construcción” (Rangel, 2015) en la realidad sociocultural de los pueblos indígenas.

En Brasil, aún es una cuestión poco estudiada por la antropología. A diferencia de otros actores o segmentos que también eran invisibilizados por los antropólogos, como los niños y las mujeres, pero que en las últimas dos décadas vienen recibiendo una atención creciente, en el caso de la juventud indígena no ha ocurrido algo semejante. Por mucho tiempo los estudios etnológicos enfocaron en la condición indígena en contextos territoriales tradicionales, asociados a la selva o lo rural, reforzando en

cierto sentido el imaginario del aislamiento o distanciamiento temporal y espacial de los pueblos indígenas. La atención por indagar sus prácticas en nuevos espacios, como es el caso de varios de los autores de la presente publicación, es reciente.

Es importante destacar la interseccionalidad de los enfoques en esta obra: casi todos los trabajos se refieren a las juventudes indígenas en plural y entienden la necesidad de vincularlas a otras identidades y condiciones, como género, diversidad sexual, migración, trabajo, educación escolar, militancia política, entre otros aspectos relevantes. Así mismo defienden la importancia de tratar las trayectorias de vida, individuales y colectivas, en su complejidad, marcadas por conflictos, intercambios e interpenetraciones entre tradición y modernidad y entre escalas locales y globales de pertenencia e interacción social.

Los jóvenes indígenas emergen en esta publicación como sujetos sociales, que construyen un determinado modo de ser y estar en el mundo y con el mundo, y que tienen una actuación relevante en el escenario actual de lucha por la construcción de una sociedad más plural.

Como Urteaga plantea, abordajes sobre las juventudes indígenas exigen de los investigadores desplazamientos teóricos, metodológicos y políticos:

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 (2017: 29).

Entre los desplazamientos teóricos más significativos presentes en la publicación podemos mencionar a la forma de abordar a la migración y a la movilidad indígenas, alejada de las perspectivas esencialistas de pertenencia, identidad y tradición, y captada a partir de teorías y conceptos como el de frontera, flujos, hibridación, que dan cuenta de entender mejor los procesos contemporáneos de territorialidad y organización indígenas.

Otro aporte consiste en enfocar en dos motivaciones relevantes que orientan las expectativas y proyectos de los jóvenes indígenas, como es el de dar continuidad a su

formación escolar y acceder a la educación superior, y movilizarse y viajar para participar de diferentes colectivos, organizaciones y movimientos indígenas. Los artículos de la segunda parte del libro abordan a la universidad como espacio de socialización, experiencia, aprendizaje y construcción/redefinición de la identidad étnica e indagan en la ocupación activa y crítica que los jóvenes hacen de estos escenarios institucionales, y en la centralidad que ha tenido la organización estudiantil indígena. Si bien muchos de los relatos permiten revelar las duras condiciones materiales y simbólicas que los jóvenes enfrentan para el ingreso, la permanencia y la titulación, al mismo tiempo llaman la atención acerca de un “estar propio”, que les permite una apertura a la alteridad, y a experimentar nuevos valores, roles y formas de vida. Es decir, los jóvenes encuentran condiciones propicias, en el contexto de políticas de acción afirmativa e interculturales, para valorizar los lazos étnicos y las prácticas culturales en el espacio universitario, pero a la vez, elaboran reflexiones críticas que tienden a transformar tales modelos, entre ellos, las relaciones de liderazgo y de género presentes en sus comunidades.

Los autores indígenas que escriben en este libro expresan un gran compromiso por la

militancia indígena, y por devolver los conocimientos que adquirieron a lo largo de su trayectoria escolar, y aplicarlos a servicio de su comunidad. Como Tania Cruz Salazar destaca en su trabajo, se vislumbra una generación de jóvenes indígenas transculturales, sumamente flexibles en lo identitario, con prácticas y estilos acordes a una realidad global, pero al mismo tiempo arraigados a sus culturas de origen.

En lo que se refiere a lo metodológico, son muchos los desafíos planteados en esta obra, pero se destaca la preocupación que varios de los autores tienen por desarrollar etnografías multisituadas y colaborativas, que puedan acompañar de una forma más comprensiva y compleja la multiplicidad de espacios, relaciones y experiencias que los sujetos e interlocutores de la investigación atraviesan y crean en su recorrido.

Por todo lo mencionado y mucho más, la lectura de esta obra es importante no sólo a los estudiosos del tema de las juventudes indígenas contemporáneas, sino también a todos los que se inquietan e incomodan frente a la invisibilidad, preconcepto y racismo que sufren los pueblos indígenas, y los jóvenes en especial, y que defienden un mundo constituido por una pluralidad de voces, epistemologías y prácticas.

## Referências bibliográficas

OLIVEIRA, Assis da Costa; RANGEL, Lucia Helena (Orgs.) *Juventudes indígenas. Estudos interdisciplinares, saberes interculturais: conexões entre Brasil e México* - 1. ed. - Rio de Janeiro : E-papers, 2017.