

Juventudes Indígenas que Permanecen

PACHECO-LADRÓN DE GUEVARA, Lourdes



ECORFAN-México

Coordinadora

PACHECO-LADRÓN DE GUEVARA,
Lourdes. PhD

Editor en Jefe

VARGAS-DELGADO, Oscar. PhD

Directora Ejecutiva

RAMOS-ESCAMILLA, María. PhD

Director Editorial

PERALTA-CASTRO, Enrique. MsC

Diseñador Web

ESCAMILLA-BOUCHAN, Imelda. PhD

Diagramador Web

LUNA-SOTO, Vladimir. PhD

Asistente Editorial

TREJO-RAMOS, Iván. BsC

Traductor

DÍAZ-OCAMPO, Javier. BsC

Filóloga

RAMOS-ARANCIBIA, Alejandra. BsC

Juventudes Indígenas que Permanecen

Ninguna parte de este escrito amparado por la Ley de Derechos de Autor, podrá ser reproducida, transmitida o utilizada en cualquier forma o medio, ya sea gráfico, electrónico o mecánico, incluyendo, pero sin limitarse a lo siguiente: Citas en artículos y comentarios bibliográficos, de compilación de datos periodísticos radiofónicos o electrónicos. Visite nuestro sitio WEB en: www.ecorfan.org

Primera edición

ISBN-V: 978-607-8695-19-5

Sello Editorial ECORFAN: 607-8695

Número de Control C: 2019-12

Clasificación C (2019): 311219-0112

A los efectos de los artículos 13, 162, 163 fracción I, 164 fracción I, 168, 169, 209, y otra fracción aplicable III de la Ley del Derecho de Autor.

Collections

Definición de Collections

Objetivos Científicos

Apoyar a la Comunidad Científica Internacional en su producción escrita de Ciencia, Tecnología en Innovación en las Áreas de investigación CONACYT y PRODEP respectivamente, en las Subdisciplinas: Administración de Empresas Turísticas-Administración de Instituciones de la Salud- Administración y Evaluación de Proyectos-Agricultura Sustentable y Protegida-Agroalimentos-Agrobiotecnología - Agroforestal - Agroindustrial - Agronomía - Agrotecnología - Antropología- Arqueología- Arquitectura-Arte y Diseño-Biología-Biología Marina y Manejo de Cuencas-Biomédica-Biotecnología- Botánica-Cardiología-Ciencias de la Comunicación -Ciencias de la Tierra-Ciencias Empresariales- Ciencias y Tecnología de Alimentos-Cirujano Dentista-Contaduría-Criminalística y Ciencias Periciales-Derecho Civil-Derecho Fiscal-Derechos Humanos-Desarrollo de Negocios-Diabetes-Diseño gráfico-Diseño y Moda Industrial-Econometría-Educación Física y Ciencia del Deporte-Educación y Docencia Electrónica y Telecomunicaciones-Energías Renovables-Enfermería-Farmacobiología- Finanzas-Genómica Alimentaria-Geociencias-Gerontología-Gestión de PyMES-Gestión Urbana- Humanidades-Industrias Alimentarias-Informática-Informática Administrativa-Ingeniería Aeronáutica- Ingeniería Bioquímica-Ingeniería de Petróleos-Ingeniería en Agronegocios-Ingeniería Forestal- Ingeniería Industrial-Ingeniería Química-Innovación Sustentable Agrícola-Lengua y Cultura-Logística y Transporte-Mantenimiento Industrial-Mantenimiento Petrolero-Manufactura Aeronáutica- Matemáticas Aplicadas-Mecánica Automotriz-Mecatrónica-Medicina-Mercadotecnia - Metrología- Industrial-Minería-Nanotecnología-Nefrología-Negocios Internacionales-Nutrición-Pediatría-Procesos Industriales-Química Industrial-Quiropráctica-Recursos Naturales-Robótica-Seguridad Industrial-Seguridad Pública y Ciencias Forenses-Seguridad y Automatización Industrial-Sistemas Automotrices-Sistemas Computacionales-Sistemas de Calidad-Sistemas de Producción Agropecuarios- Sociología-Tecnología Ambiental-Tecnología Farmacéutica-Tecnologías Bioalimentarias-Tecnologías de la Información-Tecnologías de la información y comunicación-Tecnologías de Manufactura- Telemática-Terapia Física-Topográfica e Hidrología-Turismo y Zootecnia.

ECORFAN-Mexico S.C es una Empresa Científica y Tecnológica en aporte a la formación del Recurso Humano enfocado a la continuidad en el análisis crítico de Investigación Internacional y está adscrita al RENIECYT de CONACYT con número 1702902, su compromiso es difundir las investigaciones y aportaciones de la Comunidad Científica Internacional, de instituciones académicas, organismos y entidades de los sectores público y privado y contribuir a la vinculación de los investigadores que realizan actividades científicas, desarrollos tecnológicos y de formación de recursos humanos especializados con los gobiernos, empresas y organizaciones sociales.

Alentar la interlocución de la Comunidad Científica Internacional con otros centros de estudio de México y del exterior y promover una amplia incorporación de académicos, especialistas e investigadores a la publicación Seriada en Nichos de Ciencia de Universidades Autónomas - Universidades Públicas Estatales - IES Federales - Universidades Politécnicas - Universidades Tecnológicas - Institutos Tecnológicos Federales - Escuelas Normales - Institutos Tecnológicos Descentralizados - Universidades Interculturales - Consejos de CyT - Centros de Investigación CONACYT.

Alcances, Cobertura y Audiencia

Collections es un Producto editado por ECORFAN-Mexico S.C en su Holding con repositorio en México, es una publicación científica arbitrada e indizada. Admite una amplia gama de contenidos que son evaluados por pares académicos por el método de Doble-Ciego, en torno a temas relacionados con la teoría y práctica de las Área de investigación CONACYT y PRODEP respectivamente con enfoques y perspectivas diversos, que contribuyan a la difusión del desarrollo de la Ciencia la Tecnología e Innovación que permitan las argumentaciones relacionadas con la toma de decisiones e incidir en la formulación de las políticas internacionales en el Campo de las Ciencias. El horizonte editorial de ECORFAN-Mexico® se extiende más allá de la academia e integra otros segmentos de investigación y análisis ajenos a ese ámbito, siempre y cuando cumplan con los requisitos de rigor argumentativo y científico, además de abordar temas de interés general y actual de la Sociedad Científica Internacional.

Consejo Editorial

MONTERO - PANTOJA, Carlos. PhD
Universidad de Valladolid

MARTINEZ - LICONA, José Francisco. PhD
University of Lehman College

MOLAR - OROZCO, María Eugenia. PhD
Universidad Politécnica de Catalunya

AZOR - HERNÁNDEZ, Ileana. PhD
Instituto Superior de Arte

GARCÍA - Y BARRAGÁN, Luis Felipe. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

ARELLANEZ - HERNÁNDEZ, Jorge Luis. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

BOJÓRQUEZ - MORALES, Gonzalo. PhD
Universidad de Colima

VILLALOBOS - ALONZO, María de los Ángeles. PhD
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

ROMÁN - KALISCH, Manuel Arturo. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

GARCIA, Silvia. PhD
Universidad Agraria del Ecuador

Comité Arbitral

MERCADO - IBARRA, Santa Magdalena. PhD
Universidad Marista de México

CHAVEZ - GONZALEZ, Guadalupe. PhD
Universidad Autónoma de Nuevo León

DE LA MORA - ESPINOSA, Rosa Imelda. PhD
Universidad Autónoma de Querétaro

GARCÍA - VILLANUEVA, Jorge. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

CORTÉS - DILLANES, Yolanda Emperatriz. PhD
Centro Eleia

FIGUEROA - DÍAZ, María Elena. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

DELGADO - CAMPOS, Genaro Javier. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

Cesión de Derechos

El envío de una Obra Científica a ECORFAN Collections emana el compromiso del autor de no someterlo de manera simultánea a la consideración de otras publicaciones científicas para ello deberá complementar el Formato de Originalidad para su Obra Científica.

Los autores firman el Formato de Autorización para que su Obra Científica se difunda por los medios que ECORFAN-México, S.C. en su Holding México considere pertinentes para divulgación y difusión de su Obra Científica cediendo sus Derechos de Obra Científica.

Declaración de Autoría

Indicar el Nombre de 1 Autor y 3 Coautores como máximo en la participación de la Obra Científica y señalar en extenso la Afiliación Institucional indicando la Dependencia.

Identificar el Nombre de 1 Autor y 3 Coautores como máximo con el Número de CVU Becario-PNPC o SNI-CONACYT- Indicando el Nivel de Investigador y su Perfil de Google Scholar para verificar su nivel de Citación e índice H.

Identificar el Nombre de 1 Autor y 3 Coautores como máximo en los Perfiles de Ciencia y Tecnología ampliamente aceptados por la Comunidad Científica Internacional ORCID - Researcher ID Thomson - arXiv Author ID - PubMed Author ID - Open ID respectivamente

Indicar el contacto para correspondencia al Autor (Correo y Teléfono) e indicar al Investigador que contribuye como primer Autor de la Obra Científica.

Detección de Plagio

Todas las Obras Científicas serán testeadas por el software de plagio PLAGSCAN si se detecta un nivel de plagio Positivo no se mandará a arbitraje y se rescindirá de la recepción de la Obra Científica notificando a los Autores responsables, reivindicando que el plagio académico está tipificado como delito en el Código Penal.

Proceso de Arbitraje

Todas las Obras Científicas se evaluarán por pares académicos por el método de Doble Ciego, el arbitraje Aprobatorio es un requisito para que el Consejo Editorial tome una decisión final que será inapelable en todos los casos. MARVID® es una Marca de derivada de ECORFAN® especializada en proveer a los expertos evaluadores todos ellos con grado de Doctorado y distinción de Investigadores Internacionales en los respectivos Consejos de Ciencia y Tecnología el homólogo de CONACYT para los capítulos de America-Europa-Asia-Africa y Oceanía. La identificación de la autoría deberá aparecer únicamente en una primera página eliminable, con el objeto de asegurar que el proceso de Arbitraje sea anónimo y cubra las siguientes etapas: Identificación del ECORFAN Collections con su tasa de ocupamiento autoral - Identificación del Autores y Coautores- Detección de Plagio PLAGSCAN - Revisión de Formatos de Autorización y Originalidad-Asignación al Consejo Editorial- Asignación del par de Árbitros Expertos-Notificación de Dictamen-Declaratoria de Observaciones al Autor-Cotejo de la Obra Científica Modificado para Edición-Publicación.

Juventudes Indígenas que Permanecen

Indigenous Youth That Remain

PACHECO-LADRÓN DE GUEVARA, Lourdes

Universidad Autónoma de Nayarit

ID 1^{er} Autor: *Lourdes, Pacheco-Ladrón de Guevara*

DOI: 10.35429/B.2019.12.1.72

Juventudes Indígenas que Permanecen

El Collection ofrecerá los volúmenes de contribuciones seleccionadas de investigadores que contribuyan a la actividad de difusión científica en sus áreas de investigación en Ciencias Sociales. Además de tener una evaluación total, se colabora con calidad y puntualidad en sus capítulos, cada contribución individual fue arbitrada a estándares internacionales (RESEARCH GATE, MENDELEY, GOOGLE SCHOLAR y REDIB), el Collection propone así a la comunidad académica, los informes recientes sobre los nuevos progresos en las áreas más interesantes y prometedoras de investigación en la función de la Universidad Autónoma de Nayarit ante los retos de la Sociedad del Conocimiento.

Contenido

Presentación	1
Introducción	3
Capítulo 1 Pensar la juventud indígena rural	4
¿Qué es la juventud?	4
Desde la antropología	4
Desde la historia	5
La interdisciplinariedad de la juventud	8
Reflexiones finales	11
Epílogo	11
Referencias	11
Capítulo 2. Mundos indígenas o habitar la discriminación	13
La niña wixarika	13
Discriminación y racismo	13
El Estado y el racismo	15
Los mundos indígenas	15
Los indios no tienen derecho a ser indios	15
La discriminación del uso de la lengua	19
La discriminación de los saberes.	19
Migraciones	20
Identidades	22
Las políticas hacia la juventud indígena migrante	23
Sociedad que discrimina	23
A manera de colofón	24
Referencias	24
Capítulo 3. Los pueblos indígenas como sujetos educativos	25
Características de la visión sobre los pueblos indios	25
Lo mestizo predomina	25
Lo mestizo se convierte en sinónimo de los mexicanos	25
La educación considera a México como una sola nación	26
La historia carece de conflictos indígenas	26
Los indios tenían creencias no conocimientos	26
El ocultamiento de las luchas indígenas	26
Los indios portan el folcklor	27
Pero los indios llegan a la escuela	27
Los dilemas de los sujetos de la educación	29
Referencias	30
Capítulo 4. La juventud indígena y la educación universitaria en Nayarit	31
Introducción	31
La juventud indígena	31
La juventud indígena en Nayarit	32
La educación superior intercultural	33
La juventud indígena en la Universidad Autónoma de Nayarit	33
El Programa de Interculturalidad de la UAN	34
Los datos de la juventud indígena en la UAN	36
El ingreso de los estudiantes a la UAN	38
La enseñanza de las lenguas indígenas	41
Percepción de discriminación en el ámbito universitario	41
El fortalecimiento de la cultura desde la juventud indígena	42
Reflexiones finales	44
Referencias	45

Capítulo 5. Las heterogéneas juventudes indígenas	47
Introducción	47
Ritmos comunitarios y juventud indígena	47
Las juventudes indígenas rurales	49
Las juventudes indígenas en las ciudades	49
La juventud indígena universitaria	50
La juventud indígena universitaria	52
Compromiso comunal	52
De la autoidentificación a las luchas sociales	53
Conclusiones: las heterogéneas juventudes indígenas	55
Referencias	56
Capítulo 6. Del tequio al salario. El trabajo de jóvenes rurales indios	58
Introducción	58
Trabajo colectivo y trabajo individual	59
La juventud indígena	59
Las identidades del trabajo comunitario	59
Las identidades del trabajo asalariado	62
Entre dos tipos de trabajos	63
El uso del trabajo comunitario por la economía mercantil	64
Trabajos y tensión juvenil	64
A modo de colofón	65
Referencias	65
Capítulo 7. El enfoque de derechos para las juventudes indígenas	66
Introducción	66
El enfoque de derechos para las juventudes indígenas	66
Los derechos humanos	68
El enfoque de derechos y las juventudes indígenas	69
Las políticas hacia la juventud indígena	69
Los liderazgos juveniles indígenas y el DHED	69
Los liderazgos de la juventud indígenas y el Estado	70
Notas para una propuesta del DHED para las juventudes indígenas	70
Finalmente	72
Referencias	72

Presentación

Temaiki, para hombres, *imari*, para las mujeres, son las palabras que utilizamos los *wixaritari* para describir esa etapa transitoria de la vida que se encuentra entre las fronteras difusas de la infancia y aquella etapa en la que se evoca a la adultez y, de manera directa, a la madures familiar, social y espiritual. He de reconocer que al momento es lo único seguro que puedo aportar, de momento no tengo los suficientes argumentos que me permitan identificar o describir bajo el rigor científico y de manera sistemática los elementos que caracterizan a la juventud y su dinámica en la vida comunitaria entre los *wixaritari*, y mucho menos de otras juventudes indígenas nayaritas como la *náayeri*, *o'dam* o *meshikan*. Sin embargo, tenemos el privilegio de encontrarnos con el libro “Juventudes Indígenas que Permanecen”, que florece como un oasis en el desierto, y que a borbotones nos llena de conocimientos, experiencias y reflexiones sobre las juventudes indígenas en el estado de Nayarit, en medio de una sequía crónica que sólo nos había dejado ver no más que puros espejismos sobre el tema. Además, he de señalar que es escrito por una persona entrañable y pilar de muchos logros académicos y profesionales de un servidor, así como de muchos otros colegas míos.

El presente libro, el cual tengo el honor de presentar, nos invita a reflexionar sobre la heterogeneidad de las juventudes y nos plantea una serie de interrogantes que es preciso analizar antes de intentar responder, dado que requiere miradas de diferentes enfoques y disciplinas, ¿qué es ser joven? y más aun ¿qué significa ser joven indígena? ¿qué significa ser joven, mujer e indígena? ¿qué significa ser joven indígena rural? Entre otras tantas formas en las que se puede replantear la pregunta.

Como nunca antes, el libro viene a poner sobre la mesa de la discusión la necesidad histórica de visibilizar alas juventudes indígenas en Nayarit y, al mismo tiempo, propone acompañar esta discusión bajo una profunda reflexión sobre las complejidades intrínsecas que conlleva el estudio de las juventudes, así mismo, permite dar cuenta de la falta de una política específica orientada a este sector y hace visible la necesidad de tomar en cuenta a las juventudes indígenas y rurales en la construcción de políticas públicas.

Desde la lectura de las primeras líneas de este libro, es posible darse cuenta que, pese a la percepción generalizada de la sociedad, las juventudes indígenas del estado han ocupado un papel cada vez más activo en la lucha por el reconocimiento de sus derechos y en la visibilización de sus propias expresiones culturales y sociales, así como de la exigencia de espacios educativos en el nivel superior y espacios laborales en el ámbito de las instituciones. En este proceso la universidad ha jugado un rol importante, dado que las condiciones que se han generado para las juventudes indígenas de acceder a la educación superior, aunque pocas, han posibilitado que hoy, más que nunca, las juventudes indígenas integradas puedan adquirir mejores elementos que les permitan hacer valer sus derechos como jóvenes y como ciudadanos y, al mismo tiempo, generar procesos de encuentro y reflexión sobre el papel que desempeñan en el ámbito de sus propias comunidades y en el contexto de una sociedad cada vez más homogenizante, capitalista y globalizada, de la cual cada vez es más difícil prescindir.

Por otra parte, las experiencias compartidas en primera persona por la doctora Lourdes Pacheco, enriquecen sobremanera la reflexión y conmueven la consciencia, tal es el caso del joven Arcenio. Muchos jóvenes como él, con la esperanza en la educación oficial, sacrifican mucho y todo de sus familias, de sí mismos, y se aventuran a lo incierto y lo desconocido, sacrificando la vida cultural comunitaria con la ilusión de encontrar una oportunidad en la educación oficial que les permita alcanzar otras formas de ser y actuar para ellos, sus familias y la comunidad. Sin embargo, esta búsqueda muchas de las veces sólo termina en la frustración y en la desesperanza, más de las veces sólo por no alcanzar los puntos requeridos de un examen que mide no más que un cúmulo de información y habilidades propias de una sociedad a la que poco conocen y que, incluso, históricamente les ha negado la posibilidad de existir como pueblos. Este rechazo sistemático provoca, en el mejor de los casos, una mayor tenacidad y persistencia en algunos de los jóvenes, pero en algunos otros ha provocado un sentimiento de desconsuelo e incapacidad que obliga a abandonar la posibilidad de encontrar en la educación oficial una forma diferente de ser y existir. Así muchos, como Arcenio, regresan desalentados a sus comunidades para encontrar o buscar otras posibilidades no planificadas que les permitan seguir subsistiendo, entre lo individual y lo comunitario, aunque dentro de éstas posibilidades sea el narcotráfico o la delincuencia una de las opciones.

Tras leer el capítulo 4, Juventudes indígenas y educación universitaria en Nayarit, es claro, que la universidad no ofrece garantías suficientes para que los jóvenes indígenas puedan continuar siendo lo que son, por el contrario, las aulas se convierten en un campo nuevo donde hay que continuar la lucha contra la aculturación, la asimilación y el rechazo sistematizado, porque *“la educación universitaria ha sido una empresa cultural destinada a la reproducción de la cultura mestiza”*, en palabras de la propia autora.

Por todo ello, tanto en la educación como en otras instituciones del estado, es necesario reconocer otras formas de ser joven, de ser persona, de ser humano, que permitan diluir ese mal social que ha permitido habitar la discriminación en nuestra sociedad, y que fundamenta en el color de piel y el origen cultural sus argumentos para desprender a los otros diferentes de su propia humanidad, de su propia historia y de su propio ser. Es necesario pues, desnaturalizar lo colonial, descolonizar el pensamiento en nuestra sociedad con miras a recuperar los derechos a ser jóvenes diferentes, a recuperar saberes, a seguir reconstruyendo la propia identidad, a utilizar la lengua originaria, a definir el rumbo propio desde aquí y desde allá, desde todos lados y desde todas las formas.

En todo ello la educación oficial, afortunada o desafortunadamente, ocupa una posición protagónica. En momentos de la historia para bien y en ocasiones como amenaza oficial para nuestras cosmovisiones como pueblos. En este tenor el libro da cuenta del lugar que ocupa la historia indígena, la lengua, lo indígena, los indígenas y sus conocimientos en el sistema educativo mexicano. De manera explícita la autora señala *“lo mestizo predomina en los libros”*, por lo tanto lo mestizo se convierte en sinónimo de lo mexicano, en un vocablo de unificación cultural, a la que todos, incluidos los propios indígenas, debemos aspirar, *“La educación del estado mexicano ha sido concebida a partir de una posición epistémica que considera a la población mayoritaria mestiza como superior respecto del conjunto de los pueblos indios”*, señala.

A decir de lo anterior, la historia oficial de México, desde el sistema educativo, se ha empeñado en ocultar el papel activo que tuvieron los pueblos indígenas en las diferentes luchas sociales, así como desprestigiar la resistencia indígena por el reclamo justo de los derechos políticos y culturales. El papel del estado, y la educación formal, en el mejor de los casos, ha sido la de promover un perfil folclórico de las culturas indígenas, como atracción turística o como símbolo del pasado glorioso de lo mexicano. Por ello, las juventudes indígenas y rurales no están exentos de esta pasividad histórica que ha otorgado el estado a la condición de ser joven.

Por ello es necesario, como lo invocan las líneas del presente libro, pensar en las juventudes indígenas y, desde un punto de vista académico, repensar lo construido y hacer un acercamiento serio que asuma un enfoque inter y multidisciplinario, que le otorgue un papel protagónico a las juventudes en función de la estructura social en la que se circunscriben, que asuma puntos de partida epistémicos, conceptuales y metodológicos de múltiples disciplinas y con enfoque de derechos. De tal manera que quede claro que cada sociedad otorga diferentes significados culturales a lo que se considera joven. En la medida de que ello sea posible, se permitirá generar nuevas posibilidades de lo que hasta ahora entendemos como juventudes indígenas y rurales. Finalmente, les comparto que al leer el libro sentí recapitular también parte de mi vida y de mis experiencias, y que por momentos me hacían recordar pasados cercanos que conmovían mis emociones. Muchos jóvenes con los que alguna vez compartimos el mismo camino ya han cambiado su destino, muchos de ellos forzados por la necesidad, por la marginación, la discriminación y la pobreza, los veo encarnados en los destinos de Efigenio, Elidia, Nazaria o Arcenio, por quienes sabemos y nos queda claro que la lucha por nuestros derechos como jóvenes y como pueblos originarios no debe desmayar.

“Nunca más un México sin nosotros”, fue el grito de las juventudes y de los pueblos originarios que sacudió la conciencia de muchos mexicanos a mediados de los noventa, así, a veinticinco años de ese suceso, cada página de este libro encarna el eco polifónico de ese grito de las Juventudes Indígenas que Permanecen, que nos recuerda lo hecho hasta el momento y la lucha que hace falta por hacer.

Tutupika Carrillo de la Cruz

Introducción

Un día llegó, hasta mi lugar de trabajo, una joven para pedirme que le asesorara la tesis. Estaba terminando sus estudios de Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma de Nayarit. Pretendía estudiar el significado de la educación para jóvenes del pueblo tepehuano a través de estudiar a quienes cursaban la secundaria en el lugar donde ella vivía, San Andrés Milpillas, del municipio de Huajicori, Nayarit. Desde luego, acepté colaborar con ella, conversamos sobre los ejes a partir de los cuales se realizaría el estudio y todo ello. Casi al final de la sesión me dijo: “yo estoy en su libro”. “¿en cuál libro?”, le pregunté. “En uno que usted hizo cuando fue a San Andrés, Milpillas. Yo vivía en el albergue y usted dijo que si le contestaba, iba a anotar mi nombre en el libro”. Recordé entonces que se trató de una investigación sobre la educación en pueblos indígenas de Nayarit que se publicó bajo el título *Educación que silencia. La educación indígena en Nayarit*.

Busqué el libro en un estante cercano donde tenía publicaciones y, no sin cierto nerviosismo, busqué en el libro el capítulo correspondiente a la educación tepehuana. Con gusto, ambas vimos que efectivamente, su nombre estaba en la lista de las niñas tepehuanas. Vi cómo se alegró su rostro al ver su nombre y con una gran sonrisa agregó: “Por eso quiero que usted me ayude con mi tesis. Quiero que otros niños y jóvenes de allá arriba sepan que sus nombres pueden escribirse en los libros”. Le regalé un ejemplar con una dedicatoria y se fue muy contenta. Ese hecho me hizo reflexionar sobre el impacto de las investigaciones que realizamos cuando nos acercamos a las comunidades. En esa ocasión, estuvimos en San Andrés Milpillas, un pueblo en la serranía, muy cerca de Durango, donde habita el pueblo tepehuano. Recuerdo levantarnos a las cinco de la mañana porque a esa hora despiertan a las niñas y niños del albergue para empezar las rutinas de la vida en el albergue-escuela. Hacía frío, mucho frío; niños y niñas, con huaraches y algunos descalzos, corren en el único sitio con cemento, (lugar de formación, de las ceremonias escolares, de los deportes), durante un buen rato para entrar en calor. Después se organizan en comisiones: arriman leña, ponen la lumbre, dan de comer a las gallinas, tortean tortillas, etc. que les permitirá realizar el desayuno para posteriormente, a las ocho de la mañana iniciar las clases. Puede ser que para quienes realizamos investigaciones sea un “trabajo de campo” que termina cuando bajamos de la montaña, volvemos a nuestros cómodos y cálidos hogares y los rostros de niños y niñas quedan en las fotografías que tomamos, en los cuestionarios que completan y finalmente, tal vez, en un agradecimiento en la publicación. Sin embargo, para las niñas y niños que participan en ese “trabajo de campo”, se convierte en una experiencia que los acerca a otras realidades. O al menos en esa época, porque el trabajo fue realizado en la década de los noventa del siglo XX. San Andrés Milpillas era un pueblo alejado de Huajicori, la cabecera municipal, y aún más, de Tepic, la capital del Estado. Se llegaba al lugar en helicóptero o a través de un camino sinuoso entremedio de barrancas, altas cumbres y bosques aromáticos, cuidados, precisamente, por el pueblo tepehuano.

Este libro no habla del pueblo tepehuano, pero sí de las juventudes indígenas. He reunido diversas reflexiones en torno a la juventud indígena porque el acercamiento que he tenido como investigadora a las realidades que viven los y las jóvenes indígenas ha provocado diversas reflexiones.

Me parece muy claro que son los y las jóvenes indígenas quienes tienen que reflexionar sobre sus propias realidades en tanto que las investigadoras como yo, que reflexionamos desde la postura de no ser indígena (y tampoco joven), irán pareciendo meros puntos de vista que pueden contribuir a ese proceso. No por nada, el interés de Yoeni, la joven tepehuana era estudiar cómo se podía incentivar el interés de los jóvenes tepehuanos para continuar con su cultura al mismo tiempo que se avanzaba en la educación y no que la educación formal *debilitara* su cultura, en palabras de ella. Por eso, este libro no se hubiera realizado sin el contacto y la comunicación de estos años con jóvenes indígenas en las aulas y en las comunidades. Sólo puedo mencionar a quienes hemos estado en mayor comunicación: Yoeni Esperanza González Santillán, Tutupika Carrillo de la Cruz, Maximino Muñoz, Marina Carrillo, Juan Aurelio Carrillo Ríos, Hermenegildo Lamas, Oscar Ukeme Bautista. Otros y otras he conocido en las comunidades y desde allá siguen en su juventud indígena y hoy en su adultez: Teresa Torres, Ángela Torres, Joaquín de la Rosa, Leonida Cánare, Juan Carlos Torres, Prisciliana Lamas, Leonor Santos, Federica Ríos. A todos y todas ellas, dedico este libro. Sobre todo, a quienes no quedarán sus nombres escritos en ninguno, pero son quienes han marcado mi comprensión de los pueblos indios y desde luego, han abierto otras posibilidades de entender esto de estar en la vida.

Capítulo 1 Pensar la juventud indígena rural

En abril de 2012 Arcenio Cánare, joven indígena de 17 años de edad de una comunidad nayerij de la Sierra Madre Occidental llegó a mi oficina en la Universidad Autónoma de Nayarit con la finalidad de que le ayudara a sacar la ficha para el ingreso a una licenciatura universitaria en el siguiente ciclo escolar, pretendía estudiar licenciatura en computación.

Cuando obtuvo la ficha para realizar el pago en el banco, proceso que desconocía, le indiqué donde estaba la sucursal más cercana, a dos cuadras del lugar donde estábamos. En medio, corría el Boulevard Tepic-Xalisco. Vi su cara de interrogación mientras le explicaba en qué consistía ese trámite, por lo que se me ocurrió preguntarle: ¿ya habías venido a Tepic, a la ciudad, verdad? Me dijo que no, que era la primera vez que venía de la montaña a la ciudad.

Ante esas circunstancias, lo llevé personalmente a pagar al banco y durante ese día lo hospedé en mi casa. Dos meses después cuando fueron publicadas las listas de ingreso eran previsibles los resultados. Arcenio no había sido aceptado por una universidad que exigía a sus aspirantes habilidades mínimas de ingreso que este joven indígena rural, no tenía.

Algún tiempo después recibí una notificación en mi facebook de que Arcenio había cambiado su foto de presentación. Ahora se mostraba en un paraje campesino plantado de amapolas. Las flores rojas y violetas servían de marco a este muchacho indígena rechazado por un sistema educativo organizado para mostrarle su no pertenencia al mundo escolarizado.

Cuando me cruzo con los estudiantes en el campus universitario, pienso en esos Arcenios, muchachos despojados de la utopía de construir un futuro a través de la educación, enviados a otros ámbitos donde la escuela no construye el sentido de la vida. Esta y otras historias de la juventud indígena rural me han llevado a preguntarme qué es la juventud, cómo ha sido abordada la juventud rural y en particular, la juventud indígena rural.

¿Qué es la juventud?

¿Qué era y qué es la juventud? ¿Desde dónde se estudia y analiza? A principios del siglo XX surgió la propuesta de la universalización de la juventud a partir del escenario urbano de la sociedad norteamericana cuando G. Stanley Hall, psicólogo y pedagogo estadounidense (1844-1924) en su libro *Adolescence: its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education* (1904) afirmó que la juventud constituye una etapa universal del desarrollo humano correspondiente al proceso de *evolución* individual en referencia a la teoría evolucionista de Darwin. Para este autor, todo individuo se desarrolla en etapas similares al desarrollo evolutivo, desde el comportamiento primitivo correspondiente a la niñez hasta el comportamiento civilizado correspondiente a la madurez. Las etapas evolutivas se deben a factores biológicos inevitables, inmutables, universales e independientes del contexto social y cultural.

La propuesta de Hall parecía darle un sustento teórico a la observación empírica de la juventud, una etapa de los seres humanos en diversas situaciones históricas y contextos socioculturales, pero muy pronto fue debatido desde diversas posturas disciplinarias y enfoques, por lo que en el presente trabajo se expondrán algunas de las principales posturas disciplinarias y abordajes sobre la juventud y proponer un enfoque interdisciplinario sobre el campo teórico de la juventud.

Desde la antropología

Margared Mead, a partir de su trabajo en Samoa en los años veinte cuestionó la universalidad de la juventud así como su fundamento biológico:

La adolescencia no representaba un periodo de crisis o tensión, sino por el contrario, el desenvolvimiento armónico de un conjunto de intereses y actividades que maduraban lentamente (1990, p. 160).

Esta visión abrió dos posturas al respecto de la universalidad de la juventud: la primera corresponde a la afirmación de que la juventud es una construcción socio cultural de determinadas sociedades, por lo que en pueblos basados en la agricultura (pueblos originarios en América Latina o sociedades rurales de pastoreo y pescadores) el paso de la niñez a la adultez no tendría un tiempo de espera, por lo que prácticamente no existiría (Ariès, 1990; Mead, 1977). La segunda afirma que en toda sociedad la juventud es un proceso de reproducción de la propia sociedad (Zárraga, 1985) periodo que será más o menos prolongado de acuerdo a las circunstancias de la propia sociedad, ya que en épocas de guerras o de dificultades específicas, el paso de la niñez a la adultez, será más rápido.

Diversos estudios fundamentaron ambas posiciones: Colín Turbull en *El pueblo de la selva* (1984) documenta la integración de los miembros del grupo a partir de las habilidades que se van desarrollando con la edad, pero son los signos biológicos, -la aparición de la menstruación en las mujeres y el desarrollo muscular en los varones-, los que marcan el fin de la infancia. La menstruación significa que las muchachas pueden tomar marido y ser madres mientras que el desarrollo de fuerza muscular en los muchachos implica que podrán participar en mayor medida de las faenas productivas y ser padres. Esto último es demostrado a través de la cacería de un animal simbólico para el grupo, con lo que el muchacho muestra ser capaz de alimentar a su propia familia en la cual se incluyen antepasados y descendientes.

Desde la historia

Diversos autores han seguido la huella de lo que se ha considerado como juventud en los diversos periodos históricos de la sociedad occidental. Por ejemplo, Carles Feixa (1999) interroga sobre la universalidad de la juventud desde las primeras sociedades hasta la ciudad industrial del siglo XX. De acuerdo con Feixa, en las sociedades primitivas caracterizadas por no tener Estado, el periodo juvenil es aquel donde tanto los muchachos como las muchachas se convierten en *agentes reproductivos*, lo cual es señalado a través de ritos de iniciación.

En Grecia, de acuerdo al trabajo de Levi y Schmitt (1996) la relación de los jóvenes con los adultos se caracterizaba por la asimetría donde la educación, dirigida por los adultos en el marco de la *Efebía*, periodo de introducción a la vida adulta se consideraba la dimensión fundamental de aprendizaje de la juventud (González, 2013). Desde luego que en esta sociedad ya existe un excedente económico que exceptúa a algunos miembros del trabajo productivo para dedicarse al estudio. Estos individuos van a ser los jóvenes, principalmente varones, puesto que las mujeres jóvenes tendrán el adiestramiento necesario para convertirse en amas de casa. El surgimiento del poder estatal, de la urbanización y la división del trabajo contribuyó a la generación de valores simbólicos sobre la juventud que empiezan a considerarla una etapa de gran valía en el grupo social porque esta etapa se asociaba al periodo de la vida libre de compromisos productivos y dedicada a la amistad, la educación y la cultura (Feixa, 1999).

En Roma, el incremento del patrimonio de familias de clases privilegiadas, dio lugar a un aumento de los controles familiares y educativos sobre los jóvenes, con la idea de que no dispusieran del patrimonio familiar y fuesen a dilapidarlo, por lo que se estableció la madurez social a los veinticinco años, lo cual no los eximía de participar en guerras y combates. Este trato a la juventud disminuyó su libertad ya que se consideró este periodo como de entrenamiento para la edad adulta, por lo que el comportamiento juvenil predecía las cualidades de la vida adulta.

En la Edad Media, las investigaciones pioneras de Philippe Ariès (1990) argumentan la inexistencia de una etapa expresamente juvenil ya que, de acuerdo a este autor, los niños y niñas pasaban de la dependencia infantil al aprendizaje de oficios y habilidades que los incorporaban al ámbito productivo, les permitía autoalimentarse y convertirse en seres autónomos. Este proceso dio origen a las palabras *aprendiz* o *mozo*, con que se les designaba y que en sí mismas reflejaban una situación de aprendizaje en contacto con adultos. Quizá la característica de esta etapa consiste en que los seres humanos, recién salidos de la infancia eran considerados adultos en cuanto poseedores de inteligencia y discernimiento para distinguir el bien del mal. Tanto Le Roy Ladurie, (1980) como Feixa (1999) dan cuenta de casos de muchachos de doce años condenados a morir en la hoguera durante la Edad Media, lo cual refiere el tratamiento dado como adultos en esta edad.

Es la sociedad moderna y urbana la que construye a la juventud como una población diferente de la niñez y la adultez. Se considera a Rousseau como el principal teórico de la juventud (centrada en el varón) puesto que para este autor, la adolescencia es un proceso de metamorfosis interior donde se despierta y despliega la vida infantil hacia la conciencia del ser humano. Tanto en *Emilio* (1762) como en *La Nueva Eloísa* (1761) y en el *Discurso sobre la desigualdad* (1755), Rousseau fundamenta la necesidad de la educación para los varones a fin de que el niño se disponga a “tomar el camino que conduce a la verdad cuando esté en situación de comprenderla y al bien, cuando haya adquirido la facultad de conocerle y de amarle”, pero al llegar al periodo de los quince a los veinte años “acaba el curso ordinario de la educación...se vuelve verdaderamente uno, él mismo, y por consiguiente, capaz de felicidad o de desgracia. Importa, pues, comenzar a considerarle aquí como un ser moral” (Rousseau, s/f., pp. 36-37).

En cambio, la educación no es para las mujeres jóvenes, puesto que si se la encuentra en la escuela se la tendrá que tratar de manera igualitaria, por lo que a ellas corresponde un estado intermedio entre el estado civil y el estado de la naturaleza ya que “las mujeres se hicieron más sedentarias y se acostumbraron a guardar la choza y los hijos mientras que el hombre iba en busca de la subsistencia común... (ello) refleja la ley natural, de lo que se sigue que la mujer subordinada, lejos de padecer los desmayos de la razón, se halla en completo acuerdo con el orden de la naturaleza”(Rousseau, 1923, pp. 34-36). En el siglo XX se abrió paso la perspectiva funcionalista del Ciclo Vital a partir de puntos de ruptura marcados por eventos específicos como la salida del hogar de origen, la terminación de los estudios, el acceso al primer empleo, la primera unión y el nacimiento del primer hijo. La sucesión de eventos se convierte en el proceso de salida de la juventud y la entrada al ámbito de la adultez, eventos que ocurren o pueden ocurrir en un lapso de diez o más años, periodo que de acuerdo a las premisas teóricas de Talcott Parson (1986) se convierte en un periodo de espera o moratoria. Por su parte, desde la Psicología Evolutiva se atribuyen indicadores psicobiológicos a los individuos a partir de criterios biológicos, fisiológicos, mentales y de personalidad (Domínguez, 2006). Esos periodos se ordenan a partir del primer año de vida, la edad temprana, la edad preescolar, la edad escolar, la pubertad, la adolescencia, la juventud y la adultez. Al igual que la teoría funcionalista, la Psicología Evolutiva acentúa el retraso en la obtención de responsabilidades sociales contenidas en el matrimonio y el ingreso al trabajo.

En ambas perspectivas, tanto la familia como la escuela adquieren roles protagónicos en cuanto al periodo de la juventud, por lo que se nutren de teorías que distintos autores habían elaborado sobre la familia como Durkheim, Weber y Freud. Tanto la familia como la escuela definen el calendario de la juventud, por lo que los jóvenes que puedan invertir el mayor tiempo en la escuela podrán llegar al mundo del trabajo en un proceso pleno de maduración. Como se observa, la escuela se convierte en la principal institución que regula el proceso de inserción de la juventud en la estructura social e incide en el ritmo y la forma que asume el relevo generacional. Por otra parte, la sociodemografía enfoca a la juventud como evento-transición a partir de la categoría de *curso de vida* (diferente a ciclo de vida), el cual analiza a los jóvenes como grupo poblacional donde se observan características específicas como la participación educativa y económica, los índices de morbi-mortalidad, la migración, el uso de tecnología, los consumos culturales, etc. Para este enfoque los datos no son sólo datos biológicos sino que tienen que organizarse en términos de experiencia de vida en torno a los contextos donde ocurren, de ahí que la relación entre los suceso/tiempo/contexto es vital porque los jóvenes le otorgan un significado diferente a cada suceso (Elder, 2001). La teoría del curso de vida o perspectiva del curso de vida es una propuesta que articula aportes de la psicología, la historia y la demografía.

Ello permite introducir elementos como la historicidad en contextos determinados como los ocurridos en América Latina durante los últimos años del siglo XX, donde la juventud de la década de los ochenta se enfrentó a diversas situaciones en relación a la juventud de las décadas anteriores. Dentro de la sociología, el enfoque biográfico a partir de la *teoría de la elección racional* resalta la posibilidad que tiene la juventud en un momento dado de tomar decisiones en cuanto a los eventos que le son importantes. El enfoque biográfico articula a 1) la sociedad como estructura, donde actúan las instituciones; 2) la subjetividad generacional construida a partir de las experiencias compartidas y 3) la capacidad de acción para utilizar diferentes recursos y estrategias que incidan en sus biografías. Este enfoque se nutre tanto de la *teoría de la acción racional* (Weber, 1984) como de la *teoría de campo* de Pierre Bourdieu (1988).

Por otra parte, en el ámbito rural de América Latina, pareciera que las características asociadas a lo juvenil son rápidamente canceladas de tal manera de dar la impresión de que no existe juventud rural. Durston en 1997 decía:

¿Existe la juventud rural en América Latina? Por supuesto, se entiende el porqué de la pregunta: si a los 15 años un joven o una joven rural es jefe de hogar casado y con hijos, y no estudia sino trabaja para sobrevivir, parece legítimo suponer que su juventud terminó antes de comenzar” (Durston, 1997, p. 5)

Las palabras de Durston adquieren sentido ya que abordar el estudio de la juventud rural presupone analizar la estructura social y en particular, las condiciones de participación social y de desarrollo de la propia juventud rural. Esto es, hacerla visible dentro de una estructura social que la esconde. Ello, porque las características de la juventud rural y los problemas que enfrenta, habla de la forma como la sociedad se organiza. De ahí que el análisis de la juventud rural necesariamente requiera el análisis de la estructura social, la posibilidad de influencia de las generaciones jóvenes en la organización social y las oposiciones ideológicas en cada momento histórico. A su vez, lo rural constituye una construcción social dentro de la oposición campo-ciudad, rural-urbano, dicotomía que asigna valores contrapuestos más que complementarios. Lo rural es explicado a partir de la ciudad como lugar de llegada del desarrollo social y por lo tanto, lo rural es subordinado a las pautas de comportamiento de lo urbano. La definición clásica de lo rural hacía alusión a una estructura social a partir de la tenencia de la tierra, la cual producía una sociedad autárquica, con pautas socioeconómicas y valores propios tendientes a la autorregulación y hasta cierto punto, independiente de los procesos urbanos.

Los procesos de cambio ocurridos en el ámbito rural actúan como factores diferenciadores de la juventud. De ahí que la juventud rural está lejos de constituir una categoría homogénea (Caggiani, 2001). Antes bien, los estudios específicos de los investigadores rurales de América Latina, dan cuenta de la heterogeneidad de las situaciones a que se enfrentan los jóvenes rurales y de las diversas formas de ser joven rural. Si el análisis se realiza en torno a la juventud indígena rural el panorama se complejiza todavía más, puesto que las sociedades indígenas han sido referidas a los varones adultos del grupo, por lo que los jóvenes tanto hombres como mujeres, así como los y las niñas habían sido estudiados dentro de la categoría de comunidad indígena sin que merecieran miradas específicas. Los territorios rurales están constituidos por relaciones sociales. Las prácticas económicas y socioculturales de los habitantes de un territorio determinado se realizan a partir de una herencia cultural dada, de formas organizativas previamente existentes en permanente cambio (Pacheco, 1999). La herencia cultural y la relación con la naturaleza es la base sobre la cual cambia la cotidianidad de las poblaciones. Las generaciones sucesivas no son simples reemplazos de las generaciones anteriores, sino que sus prácticas histórico culturales de posicionarse en/con/a partir de, la naturaleza, apropiarse de ella, usar la naturaleza como casa, sagrario, vestido, interlocutor, alimento, y construir significado a partir de ello, permite entender el surgimiento de nuevas formas de ser habitante rural, crear organizaciones y construir nuevos significantes.

El ámbito rural indígena es el resultado de un proceso histórico iniciado por la conquista española la cual derivó en expulsar las comunidades indias de las zonas de conquista. Lo rural se constituyó como el ámbito de lo conquistado, en tanto la ciudad fue el símbolo del poder colonial. Las comunidades rurales, regidas de acuerdo a la lógica de la producción agrícola, establecieron usos del espacio y generaron dinámicas internas en torno a la sobrevivencia de la familia. La comunidad regula las formas de convivencia, los ritos de transición de la niñez a la adultez, los ritos de masculinidad y femineidad, los roles asignados por género, la herencia, la impartición de justicia y otros. La comunidad sólo puede sobrevivir en tanto se colectivizan las funciones y socializa el trabajo. El escaso número de corresidentes y la similitud de las actividades los conduce, necesariamente, a interactuar. El concepto de comunidad implica la no posibilidad de la diferenciación, individualización ni la existencia de disenso. Al mismo tiempo, implica la existencia de mecanismos propios para solucionar el disenso y regresar al sentido de cooperación necesario para la sobrevivencia del grupo. La comunidad es convergente. La tradición indígena tiende hacia una misma escala de valores marcada por el papel de la familia como organizadora total. La familia organiza la vida en su conjunto. El trabajo y la habitabilidad se encuentran articulados en aras de la reproducción y el consumo del grupo familiar. Las asignaciones de género y edad distribuyen a los habitantes confiriéndoles diferentes espacios y tareas, con señales claras de los momentos de cruce. La pertenencia a los grupos de edad y el lugar ocupado en la estructura jerárquica familiar determina la sociabilidad. Ello se pone de manifiesto en las festividades colectivas donde se reitera la adhesión a la familia y a la colectividad.

La juventud indígena rural se encuentra sujeta a formas colectivas de identificación política sin que ocurra separación individual de sus miembros ni se tengan posibilidades individuales de acumular riquezas ya que al existir como integrantes de grupos, la riqueza personal se convierte en riqueza social comunitaria. El sistema de adscripción identitaria ocurre dentro de grupos de organización colectiva donde el disenso es prácticamente inexistente. Además, el sistema de cargos, vinculado a un calendario ritual que atraviesa gran parte de la juventud rural mestiza y la totalidad de la juventud indígena, impide una acumulación individual de riqueza. Esta es obtenida de forma familiar y disfrutada comunitariamente, lo cual provoca que los individuos regresan al mismo nivel de posesión de no riqueza que al principio.

En el caso de las mujeres jóvenes, el proceso de adscripción identitaria ocurre a través de la familia. O más bien, de su tránsito en diversas familias. Originalmente, viven dentro de la familia de origen, en cuyo caso, participan de la socialización política otorgada por el jefe de familia, lo cual, casi siempre corresponde al padre proveedor. Posteriormente, cuando la mujer forma su propia familia, la socialización política ocurre a través de la socialización del esposo. Los espacios para que ella adquiera independencia individual son reducidos. Al mismo tiempo, tienen escasas posibilidades de tener y conservar un patrimonio propio, de acumular riqueza por sí mismas, ya que comparten la riqueza del grupo familiar, en esquemas de subsidiaridad.

Los jóvenes indígenas rurales conforman diversas juventudes rurales en el país. Las características de la juventud indígena rural de la frontera norte, el Pacífico occidental, el México árido, la frontera sur, las zonas indígenas, hablan de diferencias culturales, étnicas, sociales, regionales y socioeconómicas convertidas en diversidad de oportunidades para construir espacios de socialización. Esa diversidad condiciona las estrategias que se podrían instrumentar, la relación con el estado, el mercado y la globalización, la participación y representación juvenil, los mecanismos de equidad y las dimensiones políticas de la subjetividad. La invisibilidad de la juventud rural y en particular de la juventud indígena rural ocurrió porque lo juvenil en México estuvo vinculado a ámbitos urbanos de ahí que lo que ocurriera en ámbitos rurales y/o indígenas no era considerado dentro del campo de lo juvenil. En todo caso, la aparición de adolescencia y juventud en las comunidades indígenas rurales sería una consecuencia de procesos de modernidad, migración, mayor comunicación y sobre todo, de la ampliación de la cobertura educativa en zonas indígenas (Pacheco, 1997).

La interdisciplinariedad de la juventud

La etapa intermedia entre la niñez y la edad adulta existe en los seres humanos con diverso valor en los distintos contextos geográficos e históricos. El reto de su tratamiento reside en que el abordaje teórico de la juventud requiere de un concurso interdisciplinar tanto para la construcción del objeto teórico como para la problematización de la realidad de jóvenes (varones y mujeres) y con ello construir explicaciones en marcos de análisis amplios. Lo primero que se tiene que preguntar es cómo se aborda el estudio de la realidad, ver a la juventud en las sociedades campesinas e indígenas revela el problema a que se enfrenta quien realiza investigación puesto que el debate se plantea en torno a la existencia del fenómeno independientemente de quien investiga o a la aplicación de una categoría analítica en contextos donde no es pertinente. Para acercarnos a una posible postura se utiliza el enfoque interdisciplinar en el sentido otorgado por Rolando García para el estudio de sistemas complejos (García, 2011). Para este autor la complejidad de un sistema no se deriva de la heterogeneidad de los elementos que lo componen o de los subsistemas en que actúa sino que “la característica determinada de un sistema complejo es la interdefinibilidad y mutua dependencia de las funciones que cumplen dichos elementos dentro del sistema total. Esta característica excluye la posibilidad de obtener un análisis de un sistema complejo por la simple adición de estudios sectoriales correspondientes a cada uno de los elementos” (García, 2011, p.1).

El enfoque interdisciplinario del estudio de la juventud implica:

- Pensar la juventud dentro de la sociedad como una *totalidad organizada* (García, 2011).
- Los procesos de la sociedad pueden ser estudiados de forma independiente o con algún grado de autonomía y especialización sin que la suma de dichos estudios provea la interdisciplinariedad.

- Un enfoque interdisciplinar sobre la juventud requiere elaborar un punto de partida epistémico, conceptual y metodológico compartido por el equipo proveniente de diversas disciplinas.
- El enfoque interdisciplinar va más allá del estudio de particularidades de la juventud aunque esas particularidades provean puntos de vista que amplíen el espectro de lo juvenil.

Además de lo anterior, debe distinguirse el criterio demográfico de la edad del fenómeno sociológico de la juventud ya que lo juvenil sólo se podrá comprender en el estudio de los significados específicos que adquiera en cada sociedad. Los estudios sobre lo juvenil han mostrado la riqueza de los puntos de vista, de las metodologías aplicadas pero también sus insuficiencias, de ahí la necesidad de elaborar propuestas metodológicas, conceptuales y operacionales que constituyan alternativas para realizar estudios en condiciones concretas.

¿Cómo lograr articulaciones entre las diversas disciplinas y enfoques utilizados en el estudio de la juventud? La pregunta es pertinente puesto que las *entradas* al campo de lo juvenil pueden ser múltiples y en ocasiones contradictorias si no se aclaran las bases metodológicas que orientarán la investigación: por ejemplo, los estudios que enfatizan características objetivas (escolaridad, migración) frente a estudios de subjetividades, consumo cultural, representaciones y otros.

La construcción de marcos conceptuales y metodologías si bien son el punto de partida para la investigación interdisciplinaria, debe traducirse en una forma de organización del trabajo que vincule los enfoques específicos con la integración en un proceso de síntesis. La necesidad de la interdisciplina deriva de la propia conceptualización de las distintas disciplinas como ramas de la ciencia, mismas que han tenido su corpus de estudio definidas de manera histórica y a las cuales se les ha establecido fronteras arbitrarias y por lo tanto, han dejado de lado problemas sociales que pueden ser abordados dentro de diversas disciplinas, y que a su vez, han desbordado las disciplinas, tal es el caso de la juventud.

¿Cómo conciliar la formación disciplinaria que ocurre en las universidades con la necesidad del enfoque interdisciplinario? Las universidades, como estructuras universitarias surgidas en la edad media organizan el saber de manera fragmentaria a través de campos disciplinarios donde la ciencia, la tecnología, la cultura, y o social adquieren estatus separados. Esta formación básica se convertirá en el principal obstáculo para pensar el mundo de manera interdisciplinaria, pero no se trata de formar profesionales que puedan saber un poco de todo, sino de profesionales especializados en una disciplina capaces de interactuar con profesionales de otras disciplinas y lo más importante, que sean capaces de formular preguntas a colegas de otras disciplinas con sentido de investigación. Se trata, en síntesis de pensar de otra manera, de abordar la realidad desde nuevos puntos de vista, de formularse preguntas dentro de campos de conocimientos que no se habían abordado y que tenderán a ampliar el campo de conocimientos sobre el mundo.

La interdisciplina en los estudios sociales si bien tienden a hablarnos de las relaciones entre las propias disciplinas en torno a un fenómeno social dado, su riqueza conceptual y metodológica reside en el análisis de las interrelaciones que pueden surgir a partir de la reformulación de preguntas para definir los alcances del problema de estudio. Ello implica un verdadero esfuerzo del grupo de trabajo ya que la formación disciplinaria provee de lentes particulares que impiden acceder a esos campos de articulación donde surgiría el enfoque interdisciplinar. Sin embargo, ello es preciso ya que desde el punto de vista de la epistemología no existen maneras específicas, radicalmente diferentes, de generar el conocimiento para cada uno de los fenómenos o situaciones de la realidad, lo que hablaría de la posibilidad de realizar una práctica concreta de abordaje de situaciones que haga posible los aportes de cada una de ellas en un esfuerzo de síntesis.

Más allá de la voluntad de quienes realizan investigación, de acuerdo a Edgar Morin (2006), el método del pensamiento complejo se refiere a tres principios lógicos: la distinción, la asociación y la implicación. Estos principios lógicos permiten entender procesos de conocimiento que se encuentran vinculados: la disciplina, la interdisciplina y la transdisciplina.

A partir del principio lógico de la distinción se realiza la investigación disciplinaria. Este es el momento de los corpus teóricos y metodológicos a partir de las especificidades de cada campo de saber. A partir del segundo principio, el de la asociación se puede arribar al nivel interdisciplinario en torno a un fenómeno de estudio donde se interroga ya no desde cada disciplina sino que se formulan nuevas preguntas de un campo a otro, que originalmente el propio campo de conocimiento no se había formulado o no se había planteado. Es una mirada más allá de las disciplinas ya que se trata de mirar a través de ellas, pero no quedarse en ellas.

En el tercer nivel, el de la implicación se abre la posibilidad de conjugar tanto lo disciplinario como lo interdisciplinario para abrir nuevos campos de conocimiento a partir de la articulación de los diversos campos en aras del fenómeno de estudio. Se trata de una perspectiva que requiere apertura a lo que se pueda encontrar, rigor en la aplicación del método y la aceptación de resultados no esperados tanto en lo que se refiere a datos como a enfoques, puntos de vista y opiniones.

La implicación además, tiene dos dimensiones: por una parte, la apertura a nuevos campos de conocimiento y la necesidad de realizar investigaciones que tiendan a resolver problemas inmediatos a partir de consideraciones de lo humano deseable. Ello conduce a cambiar tanto al sujeto cognoscente como a distinguir nuevos objetos de estudio. El sujeto cognoscente deja de ser el individuo experto para incorporar a diversos sujetos como sujetos cognoscentes. De esta manera ocurre una incorporación de los sujetos que se encuentran en los propios contextos y que han generado un conocimiento pertinente tanto para su contexto como para la comunidad en que vive. De esta manera, se amplía el sujeto cognoscente al hacer válidos los conocimientos portados por diversos sujetos, conocimientos que hacen sentido de vida y construyen mundo.

El alcance del conocimiento así producido va más allá del conocimiento experto destinado a circular en revistas científicas, entre colegas y cuyo destino son las bibliotecas o las patentes. Por el contrario, se trata de conocimiento que produce sociedad y que produce mundo, de ahí la importancia de integrar saberes extradisciplinarios: saberes locales, no sistematizados e intereses de quienes tomarán decisiones a diversos niveles.

Esto último tiene sentido si se toma en cuenta que el principio de la implicación también apela a la aplicación de los conocimientos para producir resultados concretos con perspectiva de cuáles son las consecuencias del conocimiento producido, del uso que se hace del conocimiento y del modo como se produce. Esto es, ir más allá de la generación de conocimiento para dar cuenta de quién lo usa, cómo lo usa y qué resultados provoca. Se trata de incorporar en el ámbito de la investigación, el ámbito de la responsabilidad de lo que se produce.

En cuanto a los nuevos objetos de estudio, la transdisciplina es capaz de articular la realidad de otra manera para plantearse nuevas oportunidades de reflexión. Si bien en un primer momento se percibe un problema social cuya reflexión puede ser campo de diversas disciplinas, en otro momento se pueden encontrar las articulaciones interdisciplinarias para formular nuevas preguntas al campo de estudio. Sin embargo, la postura de conocimiento implica construir objetos de estudio a partir de nuevos recortes de la realidad. Este es el caso de los estudios de juventud cuyo tratamiento va más allá de los recortes disciplinares que se hacen del tema o de los abordajes particulares.

Si bien la realidad es síntesis de múltiples determinaciones: “Es por lo que lo concreto aparece en el pensamiento como proceso de síntesis, como resultado, y no como punto de partida, aunque sea el verdadero punto de partida y por consiguiente también el punto de partida de la intuición y de la representación”(Marx, 1987, p. 51) o “...la realidad no es disciplinaria, entendiendo por tal que la realidad no presenta sus problemas cuidadosamente clasificados en correspondencia con las disciplinas que han ido surgiendo en la historia de la ciencia” (García, 2011, p. 73), sino que simplemente es la realidad, pero la manera que tenemos de abordarla es con los ojos de la cultura, con los ojos de la mente disciplinar. Rilke (1999) decía que los ojos de la cultura son trampas alrededor nuestro:

“Con todos los ojos ve la criatura lo abierto. Pero nuestros ojos están como al revés, y completamente en torno suyo la cercan como trampas, alrededor de su libre salida. Sólo sabemos lo que hay afuera por la cara del animal, pues ya desde el principio volteamos al niño y lo forzamos a que vea de espaldas la creación, no lo abierto, que en la mirada animal es tan profundo...” (Rilke, 1999, p. 23)

De ahí la importancia de distinguir los elementos que componen la problemática, los procesos que le han dado origen en el tiempo, los factores que interactúan en el contexto. La articulación de todo ello podrá originar nuevos recortes de la realidad que lleven a explicar la organización social y explicar la reorganización social en las diversas épocas. Trascender el enfoque disciplinar para construir el ámbito de lo interdisciplinar e interrogar al mundo desde la transdisciplinariedad está lejos de pretender estudiar *la totalidad*. Aún tenemos conciencia de lo inabarcable de todo a partir de los modos humanos de conocer.

Reflexiones finales

La temática de la juventud y en particular de la juventud indígena rural, abre las fronteras disciplinarias para construir un ámbito de estudio donde se articulen disciplinas específicas en cuanto a métodos y técnicas, se encuentren las articulaciones entre los campos disciplinares y se abran otros nuevos vinculados tanto por los fines como por las responsabilidades. La transdisciplina como el momento de la implicación requiere no solamente construir conocimiento, sino preguntarse quién lo produce, en qué contexto, cuáles son sus fines y de qué manera impacta en la resolución de problemas desde una perspectiva participativa. No se trata de documentar tan sólo a la juventud de los países latinoamericanos sino de trabajar con ellos en torno a los futuros deseados e imaginados. Aún más, se debe enfatizar en el compromiso de los tomadores de decisiones para generar políticas y acciones que acompañen las propuestas de la juventud.

En este punto de la discusión es preciso preguntar ¿qué quieren los y las jóvenes? ¿portan un proyecto de futuro que les niega el presente o tan sólo sobreviven en sus contextos a partir de los recursos y herramientas que tienen a la mano? Si quienes plantean la investigación parten del supuesto de que los jóvenes carecen de proyecto de futuro y son meros reemplazos, entonces se volverá a suplir la voluntad juvenil por los enfoques de quien investiga o por las metas de las políticas destinadas a la juventud, elaboradas muy probablemente desde posturas adultocéntricas. Si por el contrario, se parte del supuesto de que la juventud rural e indígena tiene posibilidades de formular diversos futuros y escoger las probables entre las deseadas, entonces es el momento de decir adiós a las posturas que impositan las voces de los sujetos para dar lugar a la producción de conocimiento a partir de la participación y al establecimiento de políticas participativas.

Epílogo

Uno de los hermanos de Arcenio Cánare migró a los Estados Unidos. Otro más realiza la ruta de la migración familiar a la costa del Pacífico para emplearse temporalmente en los cultivos tabacaleros de la British American Tobacco. Su abuelo, el Principal de la Comunidad Indígena, porta las varas de la autoridad máxima de la gobernanza *nayeerij*. La noche antes de que Arcenio viniera a Tepic a elaborar la ficha de ingreso a la universidad, su abuelo hizo una velada ceremonial. Velas, cigarros, chocolate, flores de la montaña fueron ofrecidos en el altar de palma ante los destellos del fuego. Durante una noche el Principal veló ante dioses antiguos para que un joven indígena de la comunidad entrara a un mundo al que no pertenece: el mundo de la educación superior. Las muchachas, de esa misma edad, cargaban criaturas. Ahora, esas velaciones deberán dirigirse hacia los caminos de amapolas por donde Arcenio transita. Tal vez ahí sí lo cubran los dioses.

Referencias

Ariès, Philippe, *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, Madrid, Taurus, 1990, consultado en http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/El_nino_y_la_vida_familiar.pdf, recuperado el 23 de junio de 2016.

Bourdieu, Pierre, *Cosas Dichas*, Buenos Aires, Gedisa Ediciones, 1988.

Caggiani, María (2001), *Heterogeneidades en la condición juvenil rural*, ponencia en Memoria del XXIII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS), Guatemala.

Domínguez, Laura, *Psicología del Desarrollo: Problemas, Principios y Categorías*, México, Editorial Interamericana de asesoría y servicios, 2006, consultado en http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/en/Acervo_files/LibroLauraDominguez.pdf, recuperado el 28 de junio de 2006.

- Durston, John, (1997), *Juventud rural en Brasil y México. Reduciendo la invisibilidad*, ponencia en *XX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS)*, Sao Paulo.
- Elder, Glen, “Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the Life Course” en *Social Psychology Quarterly*, vol. 57 (E.E.U.U., marzo de 1994), pp. 4-15, consultado en <http://personal.psc.isr.umich.edu/yuxie-web/files/pubs/Articles/Elder1994.pdf>, recuperado el 25 de junio de 2016.
- Feixa, Carles, *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*, Barcelona, Editorial Ariel, 1999.
- García, Rolando, “Interdisciplinariedad y sistemas complejos” en *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales* vol. 1, no. 1 (Argentina, 2011), consultado en http://contenidosabiertos.academica.mx/jspui/bitstream/987654321/504/1/interdisciplinariedad_y_sistemas_complejos.pdf, recuperado el 20 de junio de 2016.
- González, Yanko y Carles Feixa (eds.), *La construcción histórica de la juventud en América Latina. Bohemios, Rockanroleros y Revolucionarios*, Chile, Cuarto Propio, 2013.
- Halls, Stanley, *Adolescence: its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*, Nueva York: Appleton & Co., 1904.
- Le Roy Ladurie, Emmanuel, *Montaillou, aldea occitana de 1294 a 1324*, Madrid, Taurus, 1981, consultado en <https://es.scribd.com/doc/112347516/Montaillou-Una-Aldea-Occitana-Emmanuel-Le-Roy-Ladurie>, recuperado el 2 de junio de 2015.
- Levy, Giovanni, y Jean Schmitt (eds.), *Historia de los jóvenes*, Madrid, Taurus, 1996.
- Marx, Karl, *Introducción general a la crítica de la economía política*, México, Cuadernos de Pasado y Presente, 1987.
- Mead, Margaret, *Adolescencia y cultura en Samoa*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1990.
- Morin, Edgar, *El método 4*, Madrid, Cátedra, 2006.
- Pacheco, Lourdes, “La doble cotidianidad de los huicholes jóvenes” en *Jóvenes*, México, Instituto Mexicano de la Juventud, 1997, pp. 100-112.
- Pacheco, Lourdes, (1999), Educación y empleo en el medio rural, *El derecho al presente de los jóvenes rurales*, ponencia en el Encuentro Regional sobre Juventud Rural : Retos y desafíos para una agenda rural en el Nuevo Milenio, Panamá.
- Parson, Talcott, *La estructura social de la familia, en la familia Lipton, Horkheimer y otros*, Barcelona, Península, 1986.
- Rilke, Rainer, *Elegías de Duino*, Madrid, Hiperión, 1999.
- Rousseau, Jean-Jaques, *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, 1923, consultado en <https://www.marxists.org/espanol/rousseau/disc.pdf>, recuperado el 30 de junio de 2016.
- Rousseau, Jean-Jaques, *Emilio o de la Educación*, consultado en <http://peuma.e.p.f.unblog.fr/files/2012/06/Emilio-ROUSSEAU.pdf>, recuperado el 28 de junio de 2016.
- Turnbull, Collin, *Los pigmeos, el pueblo de la Selva*, Barcelona, Javier Vergara Editor, 1984, consultado en http://unrn.edu.ar/blogs/antropologia/files/2014/07/Turnbull_Mapas-cap.1-cap.-3.pdf, recuperado el 25 de junio de 2016.
- Weber, Max, *Economía y Sociedad*, México: Fondo de Cultura Económica, 1922-1984.
- Zárraga, Jose, *La inserción social de los jóvenes*, Barcelona, Informe Juventud en España, 1985.

Capítulo 2. Mundos indígenas o habitar la discriminación¹

La niña wixarika

Angela me llamó en la madrugada: su hija había muerto en el hospital civil y no le se la entregaban. Cuando llegué al hospital la enfermera dijo que tenía que llegar la trabajadora social para hacer los trámites de entrega del cuerpo, lo cual se haría en una caja de funeraria que debían comprar ya que el hospital no la proporcionaba. Era domingo, había una trabajadora social de guardia que debería llegar a las ocho. Yo sabía que a los wixarika no los enterraban en caja de muertos, sino envueltos en sus propias sábanas ya que, de acuerdo a sus creencias, tendrían frío al llegar a Wirikuta, uno de los cuatro lugares en los que reposan después de muertos.

La trabajadora llegó casi con media hora de retraso. Le expliqué lo innecesario de la caja de muertos debido a su costumbre pero la trabajadora no lo aceptó como argumento. La disposición decía que los muertos se entregan en ataúdes. Pensamos que podíamos traer cualquier tipo de caja de cartón ya que la niña apenas tenía cinco meses y cabía perfectamente en cualquier caja. La enfermera aclaró que tendría que ser una caja de funeraria. No había escapatoria. Los wixarika tampoco tenían dinero para comprar la caja ni para ningún gasto.

Yo hablaba con la trabajadora social toda vez que ella se desesperaba ante Angélica y Joaquín, el esposo, por la forma en que estos hablaban español: no contestaban fluidamente y pensaban un poco antes de contestar. Decidí ir a una funeraria de Tepic y adquirir una caja de bajo precio, de las que se usan en aparadores y sucias no se venden. Casi al medio día volví con la caja para iniciar los trámites de la entrega de la hija de Angela.

La trabajadora social inició el llenado de las formas. Como se dio cuenta que era una familia wixarika, inmediatamente tomó una forma de “traslado” para llenarla, yo le dije que eran de un pueblo del municipio de Tepic, llamado Pochotitán. La señora llenó el documento y después fue a conseguir la firma de alguien. Después de una hora regresó e inició otro papeleo. Le pregunté al respecto y, despectivamente me contestó que el trámite no correspondía a “traslado” porque el pueblo era del municipio de Tepic, me reclamó que “se lo hubiera aclarado para ahorrarnos tiempo”. Ella había pensado que todos los indios vivían en la sierra, venían de muy lejos y que por eso había llenado la forma de “traslado”.

Eran casi las cinco de la tarde cuando nos entregaron a la niña. Nos deshicimos de la caja en la puerta del hospital y la arropamos con la ropa con que sería presentada a los padres y las madres de Wirikuta, de Rapavilleme, de Aurramáca. Tomamos el camino a Pochotitán para iniciar la ceremonia de una niña wixarika que había muerto de desnutrición.

Discriminación y racismo

El racismo se convirtió en discriminación. Quizá porque la palabra discriminación suena menos fuerte que la palabra racismo. El racismo está vinculado a prácticas premodernas del capitalismo salvaje donde se valora a una persona en tanto el color de su cuerpo. El punto culminante del racismo en el capitalismo moderno lo constituyó el nazismo quien hizo del racismo, la apoteosis.

Ha habido, sin embargo, una metamorfosis formal y de contenido del concepto al mismo tiempo que su uso se ha generalizado. La universalización de la discriminación ocurre a nivel global, siguiendo los pasos del calentamiento global, en el corazón mismo de las metrópolis y en los lugares de origen de la migración. No es un problema que se resuelva con el desarrollo, sino, por el contrario, se acentúa en el desarrollo. En América Latina el racismo no tuvo ese nombre. Se ocultó con el nombre de indigenismo que era otra forma de llamarle. Quizá por la presencia contundente de los grupos indígenas en nuestro territorio latinoamericano, el tema del racismo fue obviado. Resulta interesante observar un buen número de países de América Latina donde una minoría instrumentó el indigenismo para la mayoría. En México no éramos racistas, éramos indigenistas, teníamos una forma de incorporar a los indígenas a la civilización, aún cuando esa forma significara arrasar con los mundos indígenas.

¹ Una primera versión del presente texto se presentó en el Congreso Internacional de Derechos Humanos: Grupos en Situación de vulnerabilidad en el siglo XXI, organizado por la U de G (2008).

La discriminación tiene su fundamento en el racismo, de ahí la importancia de rastrear la huella del racismo en el término discriminación. El racismo, a su vez, se basa en presupuestos biologicistas, en donde el comportamiento del individuo se asocia a caracteres hereditarios, generalmente considerados como débiles o de baja calidad en relación a otros. El racismo es un calificativo asimétrico de clasificación a partir del cual se establecen jerarquías de razas. El racismo alude al cuerpo, son los cuerpos los que se excluyen. El cuerpo en sí lleva la marca concretizado en el color, no porque el color sea la característica más importante del cuerpo, sino porque como color se codificaron los rasgos fenotípicos de los colonizados y el color fue asumido como la característica principal.

“La idea de raza, en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América” (Quijano, 2000), fue el resultado más político del enfrentamiento de los conquistadores y conquistados. Muy pronto, esa diferencia se construyó como referencia a estructuras biológicas diferenciales. Las identidades latinoamericanas quedaron marcadas con la impronta de la raza. El lugar de origen dejó de ser sólo referencia geográfica para portar un discriminador incluido: la raza.

El patrón de dominación colonial impuso también su propio fundamento en la superioridad de una raza sobre otra. De esta manera se naturalizaron las relaciones de dominación ya que las identidades fueron asociadas a lugares diferenciados, a jerarquías. Los europeos se asumieron a sí mismos como la raza blanca y, como su sociedad era la dominante, se asumieron como superiores. La raza, entonces es el constructor que permite el patrón de dominación de la sociedad colonial.

... raza se convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución de la población mundial en los rangos, lugares y roles en la estructura de poder de la nueva sociedad... en el modo básico de clasificación social universal de la población mundial (Quijano, 2000, p. 285)

El racismo inicia con una idea negativa del Otro, el cual es percibido como un extraño, capaz de atentar contra mi integridad. A partir de ello se conforman estereotipos y prácticas de discriminación hasta conformar una ideología que reduce al otro a la condición de inferior. Con ello, están establecidas las bases para la ideología discriminatoria con base en la raza.

El racismo no inventa la diferencia pero sí la acentúa. Convierte la diferencia en el rango diferenciador esencial justificador de la dominación.

El racismo dio origen a la ideología discriminatoria por motivo de la raza. Esa ideología discriminatoria se manifiesta como estereotipos o mitos sobre los discriminados y se construye y elabora para mantener las diferencias, explicar las actitudes y servir de interpretación del mundo a una parte de la sociedad: la que hace uso de la discriminación. El estereotipo puede ser real o imaginario, pero siempre actúa en provecho de los privilegios de quien discrimina y por tanto, justifica la agresión.

La ideología de la discriminación basada en la raza se vincula al menos con otra ideología de la desigualdad: el sexismo, que es la discriminación basada en el sexo.

La dominación actual se expande en base a estas dos discriminaciones principales: la de raza y la de sexo. Se puede decir que la dominación global naturaliza los diferentes lugares jerárquicos en que ha sido clasificada la población mundial. Se trata de un sistema raza/sexo, con gran poder de expansión y de renovación. Por ejemplo, el actual acento puesto en la cultura, significa un desplazamiento del concepto de raza. Actualmente, los miembros de las culturas son los diferentes culturales inasimilables y por ello mismo no son sujetos de derechos. Vuelve, otra vez, a justificarse la discriminación.

El desplazamiento de la raza a la cultura ha sido producto de las campañas contra el racismo pero han producido un nuevo tipo de discriminación basado en la cultura al asumir la absolutización del principio de las culturas diferentes. Si el otro no puede asimilarse a la cultura dominante entonces debe quedar como tal *en los márgenes de su cultura*, encerrado en ella, de ahí que no se tengan que extender los derechos, etc., además no al ser imposible la incorporación de los diferentes (en tanto tales) se desea su liquidación, ya sea por la vía de la invisibilización, la expulsión, las agresiones, la indiferencia hacia su muerte.

El Estado y el racismo

Siguiendo a Foucault, la incorporación del darwinismo a las ciencias sociales derivó en la estatización de las diferencias biológicas, vía la lucha de clases. El racismo se convierte en poder del Estado de diversas maneras: establece los lugares sociales de los diferentes grupos culturales, las vías por las cuales deben transitar y monopoliza las decisiones sobre quiénes deben permanecer, ser expulsados, segregados o morir. El estado liberal, en nombre de la soberanía popular, incorpora el racismo como parte de la tecnología de poder. Por ello, el racismo, si bien es un instrumento de la colonialidad, una vez que ésta termina, continúa imperando bajo modos de dominación. Cualquier dominación tiene un componente racista, ya se trata de Estados liberales, conservadores, socialistas o capitalistas.

La discriminación que ejerce el Estado no es sólo la que se aplica por las instancias estatales, sino aquella que es permitida al conjunto social y avalada por el Estado. Así se tiene un conjunto de elementos psicológicos, antro-po-culturales, sociales, políticos, económicos que justifican la agresión. El racismo-discriminación está en la base de la dominación colonial y postcolonial

Los mundos indígenas

En México, existen distintos ámbitos de discriminación hacia los pueblos indios que dan por resultado una cultura de discriminación. La cultura de la discriminación al menos tiene los siguientes elementos:

1. Se refiere a prácticas de discriminación basadas en el origen étnico.
2. Contiene prácticas de desigualdad basada en elementos biológico-culturales.
3. Establece estrategias de exclusión a cualquier miembro de los pueblos indios.
4. Se manifiesta como estereotipos y mitos contruidos para afirmar la superioridad y legitimar la discriminación.
5. Se institucionaliza en el Estado a través de prácticas públicas de acuerdo a coyunturas.

Al menos se pueden distinguir los siguientes ámbitos de discriminación:

Los indios no tienen derecho a ser indios

No tienen derecho porque la larga historia del Estado con los pueblos indios muestra los sucesivos movimientos hacia los indios: de exterminio en la conquista, de esclavitud en la colonia, de desaparición en el México Independiente, de integración en la Revolución. En todos ellos, la característica fundamental ha sido considerar a lo indio como *el problema* de México, lo que hace inferior a lo mexicano respecto de los países desarrollados.

La historia de la educación indígena, muestra los pormenores de una relación infructuosa por hacer desaparecer lo indio como cultura. La educación indígena de asimilación trataba, como su nombre lo dice, de *asimilar* al indio a la civilización. Lo civilizatorio ha sido portado por los mestizos, quienes se abrogan para sí las metas del Iluminismo. Ha constituido un mecanismo de control social que difunde la concepción mayoritaria desde el Estado.

En México la educación hacia los indios ha pasado por tres etapas: la asimilacionista, la integracionista y la pluralista (Amadio, 1992). Se trata de una educación diseñada por el Estado nacional tendiente a lograr la homogeneización de la población dentro de la concepción: una patria, una nación que discrimina a otras naciones, a las naciones indias. Les impide su derecho a existir como tales. Durante la etapa asimilacionista se pretendía incorporar a los indios al modelo nacional ya que los elementos particulares de las culturas indias *impedían* la cohesión del país en una nación con propósitos comunes. Se impulsó la desindianización del país a fin de que México se constituyera como un país de mestizos. Los indios eran parte de un pasado que debía ser superado.

La etapa integracionista, iniciada con Moisés Sáenz, no pretendía suprimir la cultura indígena sino agregarle los elementos de la cultura nacional. La escuela integracionista debía castellanizar a los habitantes de los pueblos indios desde las propias actividades que se realizaban en la comunidad. Se buscaba el acceso del indio a la realidad nacional, al empleo, a la tierra. Suponía que debía entregarles el español como el principal medio de integración, en un contexto educativo que sobrevaloraba el español y lo convertía en un indicador del desarrollo. Durante esta etapa, la estrategia de la educación fue bilingüe ya que se pretendía utilizar la lengua materna para alfabetizar en castellano.

El análisis histórico de la educación indígena en México muestra el establecimiento de la escuela como espacios para la incorporación de los indios a la civilización (Gonzalbo, 1999). En esa episteme, la sociedad de los letrados significaba lo civilizado y por ende, el progreso, en tanto que las comunidades indias eran caracterizadas como el lugar de lo incivilizado y por lo tanto, del atraso.

La educación diseñada para los indios, por lo tanto, tendría éxito en cuanto lograra homogeneizar a los distintos pueblos indios del país. Este propósito, asignado a la educación desde el siglo XIX, pero específicamente, durante la segunda mitad del siglo XX, erigió al idioma español como lengua nacional. La incorporación de jóvenes hablantes de lenguas indias y su habilitación como maestros bilingües, pretendía contar con una lengua vehicular para castellanizar. Desde este punto de vista, la escuela ha sido el espacio de la desindianización del país.

La educación intercultural es una consecuencia del reconocimiento de la pluriculturalidad del país. Supone la coexistencia de culturas diversas entre sí, con similar valor intrínseco. La educación intercultural, sin embargo, se establece sobre las prácticas educativas generadas en los dos modelos anteriores, por lo que su establecimiento requiere la implementación de una nueva escuela india y no sólo de realizar una modalidad a la educación para los indios.

En las etapas asimilacionistas e integracionista, los pueblos indios y sus saberes fueron considerados como no saberes. La escuela era presentada como civilizadora y beneficiosa mientras que la vida sin escuela era presentada como incivilizada (Lander, 2000). El acto civilizador se encomendaba a la escuela la cual se estableció de espaldas a las comunidades. La escuela pretendía enseñar a hablar y escribir en castellano en el contexto de una currícula basada en principios de la cultura occidental, la cual se presenta como superior sobre el conjunto de culturas portadas por los indios (Pacheco, 2003).

La discriminación de la identidad india. Los indios no tienen derecho a la identidad indígena porque la identidad sólo puede formarse a partir de las “diferentes culturas y subculturas a las que se pertenece o en las que se participa” (Jiménez, 2007). En el caso de los pueblos indios, la discriminación por identidad consiste en la identidad india como una identidad negativa para la sociedad mestiza que la desvalora. En los casos de valoración positiva, la coloca en un aparador desde la cual ser vista, contemplada, en la showización de los posmodernos.

La espacialización de la identidad colectiva. Se refiere a la reducción de lo indio a espacios geográficos donde las costumbres y prácticas indígenas pueden ser realizadas ya que se trata de *entornos naturales* de lo indios. Esas prácticas, sólo pueden ocurrir en la ciudad en tanto representación de lo real que ocurre en la montaña. Este reduccionismo geográfico lleva a construir verdaderas áreas de exclusión de los pueblos indios. Sin embargo, en esas zonas no se está libre de lo mestizo ya que una estrategia para terminar con los pueblos indios ha sido la colonización. Actualmente la colonización acude en forma de servicios públicos, vendedores de productos globales como los refrescos y la comida embolsada, etc.

La discriminación del derecho indígena. El derecho mestizo, o derecho a secas, ha negado la posibilidad de que los pueblos indios tengan algo que pueda denominarse como *derecho*, éste término ha sido monopolizado por el pensamiento occidental a fin de mostrar la superioridad de los ordenamientos sobre las formas con que las sociedades se rigen. De ahí que cualquier otra forma que no asuma el modelo de sistema normativo ha sido denominado como *costumbre*, situación anterior a la ley y por lo tanto, primitiva.

Este pensamiento ha impedido que las escuelas de derecho de América Latina reconozcan el arsenal de conocimientos que tienen los pueblos indios. Al considerar sus prácticas como resultados de la tradición y la costumbre, las escuelas de derecho han sido incapaces de observar el sistema de derechos existentes en tales comunidades. Ha sido la antropología quien ha mostrado la existencia de prácticas al interior de los pueblos indios como la fuente de derechos y obligaciones de los miembros de los pueblos indios, por lo que las escuelas de derecho tienen una asignatura pendiente con tales comunidades.

¿Cuál es el carácter o la naturaleza del derecho indígena? Irremediamente estamos condenados a aplicar a los pueblos indios las categorías de análisis de la sociedad mestiza y con ello se comete una injusticia ya que el derecho mestizo que se aplica en México viene de una larga tradición europea donde encuentra su razón y sentido. Sin embargo, este método puede ser sustituido por otro en el cual se parta del uso que las normas tienen al interior de las comunidades. Esto último se pretende realizar en la segunda parte del presente documento, referido al derecho familiar.

Los estudios sobre el derecho indígena han versado sobre los derechos de los cuales son tutelares los pueblos indígenas en tanto colectividades culturales (Sierra, 1993). Desde este punto de vista se han reconocido derechos territoriales, derechos sobre la organización social, derechos a hablar una lengua, a recibir educación en su propio idioma y a tener una religión propia.

Las características del derecho de los pueblos indios pueden resumirse en lo siguiente:

- Es un derecho **vigente** por cuanto se aplica al caso y a las situaciones que se requiere. En los pueblos indígenas no existen, propiamente dicho, normas abstractas, sino que las normas van surgiendo de los casos sometidos al conocimiento de las autoridades. La comunidad se guía por principios fundamentales de protección a la vida, al bienestar de la comunidad y a la armonía comunitaria.
- Es un derecho **social comunitario** en el sentido de que los miembros de la comunidad participan en su surgimiento, aplicabilidad y practicidad. Desde este punto de vista se trata de un verdadero derecho público en el sentido de que es del dominio de todos los miembros del grupo.
- Es un derecho **consensuado** porque asume la forma de pláticas o consensos realizados por los ancianos de la comunidad, proceso en el cual el disenso es transformado en formas de incorporar elementos nuevos a fin de hacer avanzar la costumbre.
- Es un derecho **pertinente** ya que se ajusta a las condiciones de cada comunidad, el contexto social y geográfico en que surge y se aplica, las características del caso, de las personas que serán sujetas de él.
- Es un derecho **experiencial**, ya que las autoridades van legando a sus sucesores, las formas de aplicar las normas, aplicar justicia y resolver los casos. Esta experiencia se convierte en uno de los patrimonios de saberes más importantes de los grupos indígenas.

Por lo anterior se deduce que el derecho indígena está lejos de ser parte de una tradición inamovible, por el contrario, es el producto de un proceso social histórico de cada pueblo indio y aún, de cada comunidad. Sin embargo, el derecho indígena actual de las comunidades está lejos de explicarse por sí solo ya que en México y, especialmente, en Nayarit, no se puede desconocer la subordinación que el derecho indígena ha tenido respecto del derecho mestizo, de ahí que ese elemento deba también tomarse en cuenta al realizar el análisis del derecho indígena. La discriminación del derecho familiar. Si apenas se empieza a reconocer el derecho de los pueblos indígenas, mucho mayor es la discriminación en cuanto al derecho familiar indígena. Se desconoce la existencia de este tipo de derechos, sin embargo, el desconocimiento no significa la no existencia. Hasta ahora el derecho familiar indígena no ha sido reconocido dentro de la legislación mestiza, lo que se ha reconocido son los derechos colectivos de los pueblos indios. Sin embargo, es preciso avanzar en la comprensión del derecho familiar indígena con la finalidad de contribuir a un mejor entendimiento de las normas establecidas por los grupos indígenas capaces de dar sentido a la vida comunitaria.

Hasta ahora las relaciones entre el derecho familiar indígena y el derecho mestizo han estado en constante conflicto ya que se pretenden aplicar las normas mestizas de manera acrítica en situaciones diferentes a las del mundo occidental. De ahí que el infortunio de la vinculación entre ambas lógicas lleve a tomar decisiones en base a prejuicios y descalificaciones de parte de autoridades jurídicas para quienes los indígenas carecen de derecho y de derechos. Sobre todo, al considerar sus prácticas como primitivas.

Al interior de las comunidades indígenas, se puede diferenciar dos tipos de derechos:

- 1) El conjunto de derechos relacionados con la vida comunitaria: a formar parte del gobierno tradicional y participar en las ceremonias de la costumbre establecidos por la comunidad. También se encuentra aquí lo que se podría denominar como derecho penal, basado en normas genéricas que son personalizadas en cada caso y el derecho laboral referido al tequio o trabajo colectivo.
- 2) El conjunto de derechos relacionado con la familia y los individuos. En este ámbito se tiene el derecho a tener un nombre indígena, formar parte de una familia y realizar las ceremonias correspondientes al grupo familiar.

La discriminación del uso del nombre. Los niños indígenas, o al menos las personas wixarikas no tienen derecho a usar su propio nombre. Esta costumbre viene desde los tiempos de la colonia cuando los niños deberían ser bautizados con un nombre del santoral católico. El nombre indígena, sin embargo, está enraizado en la construcción de la identidad.

En el pueblo *wixarika* todos los niños tienen derecho a tener un nombre en su lengua, este nombre es seleccionado por los abuelos del recién nacido, casi siempre se otorga dentro de los primeros cinco días después del nacimiento o cuando los abuelos conocen al infante. Este nombre es el nombre de pertenencia al grupo *wixárika* con el cual cada niño o niña será conocido por los antepasados deificados. También el nombre será utilizado cuando se realicen las ceremonias de la costumbre. El establecimiento del nombre sigue un ceremonial específico, en el que participan no solamente los padres del recién nacido, sino sobre todo, los abuelos. Es por lo tanto, una ceremonia del ámbito familiar donde el niño adquiere su lugar dentro del grupo al ser nombrado ante los dioses y los humanos. El nombre se convierte en una de las puertas de entrada al mundo sagrado ya que a pesar de que son los abuelos quienes seleccionan el nombre para el niño/niña, realmente el nombre es revelado por los dioses a través de los sueños. Los abuelos sueñan el nombre porque la forma de manifestarse de los dioses es a través de ese estado humano/sagrado que es el sueño. El nombre, además, se relaciona con la época del ciclo calendárico del nacimiento del niño o niña. De ahí que también sea una forma de fechar los nacimientos de los miembros del grupo ya que el nombre los ancla al período agrícola en que nacen. En el siguiente relato, Tutupika Carrillo explica la importancia del nombre:

Si yo tengo un niño a los cinco días lo tengo que bautizar, si no es a los cinco días puede ser después, pero no antes, puedes aprovechar una fiesta para hacerlo. Es la presentación que hacen los abuelos de ese niño ante los dioses. Si mis abuelos no lo hubieran hecho mis antepasados no me pueden reconocer, no sé quién eres. A partir de ahí, tú tienes la obligación de cumplir los cinco años de ceremonia. Esta ceremonia la hace el abuelo. Si yo tengo un hijo, mi mamá va a hacer la ceremonia para poner el nombre: son rezos, son cantos ante diferentes ancestros en tu Ririki. Al siguiente día o en ese mismo rato te ponen tu nombre, es un nombre wirrarika. Yo me llamo Tutupika Carrillo de la Cruz pero tengo mi propio nombre. Mi propio nombre es Heike Miuvi que quiere decir "Nube Viajera". Hay nombres para hombres y hay nombres para mujeres. El nombre depende del momento en que te pongan el nombre. Yo nací en septiembre, por eso me pusieron Nube Viajera. Si se pone el nombre en tiempo de lluvia se puede llamar Ritaika que significa que el maíz está sacando la puntita o maíz brotado. Los abuelos lo saben todo porque sueñan el nombre" (Carrillo, 2008).

La presentación de los niños en el *Ririki*, además de presentar a los niños ante los dioses, también establece la pertenencia a los lugares sagrados del grupo familiar. Es, propiamente dicho, el reconocimiento a esos lugares sagrados lo que conformará la familia en sentido amplio. Por ejemplo, un grupo familiar puede reconocer pertenencia a Santa Catarina (Jalisco), *Wirikuta* (San Luis Potosí), *Rapavilleme* (Durango) y *Haramara* (Mar Pacífico), mientras otro lo puede hacer relacionado a otros lugares sagrados de la cosmogonía *wixárika*.

Todos los niños *wixárika* tienen derecho a tener su nombre propio o nombre en su lengua con el que serán conocidos por los dioses en las sucesivas ceremonias de la costumbre. Los niños *wixárika* tienen también un nombre mestizo con el cual son registrados en el Registro Civil. Esta práctica de tener dos nombres deriva de la época de la colonia española, cuando los frailes se negaban a bautizar a los niños que no tuvieran nombres católicos y, por lo tanto, en castilla. Ante esa prohibición, los indios conservaron su nombre propio en lengua indígena, aunque ante los mestizos se presentaran con otro nombre. Esta prohibición la continuó el Registro Civil al negarse a registrar niños en lengua indígena. Ha sido a finales de la década de los noventa, cuando el Registro Civil acepta el registro de nombres de niños en su lengua. Algunos de los nombres propios utilizados por los niños y niñas *wixárika* son:

Tabla 1.1 Nombres de niños y niñas *wixárika*

Niños	Niñas
Tucay	Kalima
Willeme	Galsaima
Ayuanieme	Taurima
Kakautú	Utaima
Zaule	Wuvia
Muvieri Temai	Itiama
Olitemai	Kitaima
Tikary Temai	Wenuma
Temí	Merima
Xaureme	Uxama
Xitakeme	Xitaima

Fuente: Comunicación directa en las escuelas primarias bilingües de la zona *wixárika* de Nayarit, 2014-2016

La discriminación del uso de la lengua.

No sólo los indios están proscritos del mundo mestizo, sino también sus lenguas. La colonia oficializó el idioma español y desde entonces, las lenguas indias han tenido una suerte anunciada de desaparición, pero no desaparecen. La fortaleza de los hablantes de lengua es tal que actualmente está renaciendo, incluso, la literatura en base a estas lenguas. Sin embargo, las prácticas diarias de discriminación son parte de las historias cotidianas de los miembros de los pueblos indios. Tal como la trabajadora social de la primera parte de este escrito carecía de la sensibilidad para relacionarse con los *wixarikas* porque no hablaban bien el español, también las prácticas constantes de los maestros han sido tales, aún cuando el propósito de la educación sea otro. Un maestro de la Escuela Primaria de Jesús María nos dijo “*aquí (en la escuela) se les prohíbe su dialecto porque vienen a superarse*” (Pacheco, 1999: 119). Si hablar el español es superarse, vemos uno de los elementos de la discriminación. Los maestros valoran e manera positiva el aprendizaje del español ya que les permite hablar con los mestizos, es necesario para que hablen con distintas personas.

La realidad es que son los mestizos los que necesitan comunicarse con los indígenas y para ello, convierten en superior su propia lengua. Los indios aprenden el español necesario para convertirse en peones de albañilería y jornaleros agrícolas en que transitará su vida. Además, los libros de la educación primaria se encuentran en español. Los maestros tendrían dificultades si realmente tuvieran que hablar la lengua del pueblo indígena en la educación.

La discriminación de los saberes.

La sociedad laica retomó las posturas de los misioneros quienes fueron los primeros que tuvieron contacto con los diversos pueblos indios. Los misioneros establecieron las relaciones entre no indios e indios a través de una relación jerárquica de poder, donde los primeros decidían el presente y el futuro de los segundos.

Esta relación ignoró el patrimonio de saberes que tenían los pueblos indios. Los conocimientos sobre el territorio fueron inferiorizados como supersticiones por lo que las formas donde estuvieron contenidas esos saberes fueron considerados como mitos y enviados al plano de lo excluido. Además de lo anterior, los saberes de los pueblos indios fueron estigmatizados como saberes ilegítimos en cuanto se oponían a los conocimientos legítimos de los colonizadores.

La sociedad laica sobrepone los conocimientos formales del mundo mestizo sobre los saberes que portan los miembros de las diversas comunidades. Pero los pueblos indios han sido capaces de sobrevivir en amplios territorios a partir de la refuncionalización de los saberes heredados por sus antepasados y decantados en el transcurso del tiempo. La fortaleza de los pueblos indios radica en la capacidad de vincular los saberes tradicionales con los conocimientos aprendidos en la escuela, las migraciones y los medios de comunicación.

No obstante, lo anterior, el acoso que significa la pérdida de disponibilidad sobre el territorio que habitan, los efectos de la globalización, la amenaza a los recursos naturales, provoca que los pueblos indios cada vez tengan menos posibilidades de poner en práctica sus saberes.

La cosmovisión que tiene cada pueblo es un largo producto de las relaciones establecidas por la interrelación entre la sociedad y la naturaleza (Ituarte, 2003). Es el resultado de las prácticas sociales de la sobrevivencia cotidiana y la naturaleza, pero no se trata sólo de prácticas sociales en territorios determinados, sino que implica la interrelación entre *lo social en tanto que lo natural*. Esta postura es difícil de entender para el pensamiento occidental ya que este define al territorio como algo externo a los sujetos, en tanto que para el pensamiento de los pueblos indios, no puede entenderse la vida humana fuera de la vida de la naturaleza. Las decisiones que toman sobre el territorio se basan en la sabiduría derivada de la cosmovisión propia.

La cosmovisión de los pueblos indios asume a los seres humanos como colectividades (no concibe la individualidad de cada persona) dentro de espacios circunscritos (pero no limitados) en tiempos cíclicos. El cosmos es un acto permanente de creación en donde las colectividades humanas tienen un lugar y un papel. De ahí que las actividades humanas sean parte de la creación permanente-cíclica y de ahí también que en la creación humana, por ejemplo, de la agricultura, intervengan otros agentes, aparte de los humanos. Por ello, las colectividades humanas deben realizar actividades propiciatorias (tareas-deberes) para contribuir a la armonía-orden del cosmos.

Migraciones

Es muy fácil reconocer a los jóvenes indígenas migrantes. Basta observar su vestimenta, el color del pueblo en su cuerpo, la añoranza del lugar de origen, la búsqueda del lugar de llegada. El último tercio del siglo XX vio acrecentar la migración de jóvenes indígenas hombres y mujeres. Sus lugares de llegada no eran tan sólo el utópico norte (la frontera norte de México y los Estados Unidos), sino cualquier lugar donde pudieran encontrar formas de ocuparse, casi siempre en las escalas más bajas del mercado de trabajo. Primero los y después las jóvenes se convirtieron en la mano de obra de los cultivos de exportación comercial y de industrialización en diversas zonas del país: desde la caña de azúcar en el centro y occidente del país, el jitomate en el norte, la uva en los valles centrales, el tabaco en el occidente, hasta las hortalizas exóticas y los cebollines en el Valle de Mexicali. En cualquier lugar donde se requiriera mano de obra barata, llegaban los jóvenes con su potencialidad de trabajo, con sus familias como formas de sobrevivencia grupales, sus comidas tradicionales, sus múltiples idiomas, su música, sus danzas y sus dioses. En la sociología se les denominó jornaleros agrícolas, los empresarios les llamaron mano de obra barata, la policía los clasificó como sospechosos, para los agentes de migración se convirtieron en ilegales. Pero eran, simplemente, seres humanos: jóvenes excluidos de un espacio propio desde donde construir la adultez.

Las jóvenes indígenas se emplearon en las maquiladoras, el servicio doméstico, el trabajo informal, la prostitución. Para ellas no estaban destinados los paraísos de las metrópolis más que como mano de resquicio, habitando en las zonas marginadas de las ciudades, nutrieron los feminicidios urbanos y la trata de personas. Porque son las jóvenes migrantes, las que salen de su casa, de su comunidad, en busca de mejores horizontes de vida, las que son atrapadas en una de las redes de tráfico más poderosas del mundo: el tráfico de personas.

Jóvenes indígenas migran del campo a la ciudad, del campo al campo, de las ciudades a las ciudades y de todos estos espacios a las zonas fronterizas y a los Estados Unidos. En los divergentes tránsitos dejan algo de la identidad con que salieron de sus lugares de origen y adquieren un trozo de una segunda identidad: la mezclilla como nueva piel; los tatuajes como forma de presentación; la apariencia de peinado y maquillaje como la nueva fisonomía con la que se reconocen, se autoidentifican y se presentan a los otros.

Los jóvenes salen de sus comunidades originarias por diversas razones: para estudiar puesto que la insuficiente cobertura educativa ha creado a este país concentrador de las oportunidades educativas en muy pocas metrópolis; para trabajar puesto que la concentración de la riqueza ha empobrecido las zonas urbanas periféricas, las zonas rurales y las regiones indígenas; por huir de la violencia ya que a la violencia tradicional, la autoritaria de la sociedad adulta, se suma hoy la violencia establecida por el crimen organizado; por curiosidad, por huir de un matrimonio forzado, porque ellos y ellas quieren ver y estar en el mundo; porque sí. Huyen de la pobreza, del autoritarismo, de la cancelación del futuro.

Las migraciones juveniles indígenas van al par de transiciones identitarias: los tiempos y los espacios donde transitan se complejizan: lejos de obedecer a los cánones de la sociedad adultocéntrica están en los lugares originarios y en los nuevos. Se mueven en diversos espacios. La crisis ha golpeado los sectores más indefensos: pequeños agricultores, pequeños productores, mujeres, creando mayores desencantos ante la economía mercantil cuya característica es excluir a la gente.

La migración no tiene el mismo significado para los jóvenes hombres indígenas que para las jóvenes mujeres. Si para ellos significa un ritual de paso a la adultez, un ritual de la masculinidad, la búsqueda de formas para seguir siendo hombres proveedores, para las mujeres jóvenes significa la apertura de nuevas formas de convertirse en mujeres. Las que se quedan en la localidad acceden a nuevos espacios de toma de decisiones: jefaturas de familia y protagonismos públicos en asambleas comunitarias. En un primer momento, ese acceso a las decisiones ocurre en nombre del ausente porque ellas son sus representantes. De ser, tradicionalmente, representadas por el varón, pasan a ser las representantes del que las representa. En un segundo momento, ellas se representan a sí mismas y a su familia. Ello ocurre en los casos en que el joven migrante registre largos periodos de ausencia o no regrese.

Cada vez más, la ausencia de jóvenes varones de las localidades rurales indígenas incide para que las mujeres busquen otros destinos de vida. Si se carece de pares con los cuales realizar el cortejo previo al matrimonio, la socialización de un sexo con otro y formar nuevas parejas, las jóvenes optan por dejar la comunidad e ir en busca de un empleo a las ciudades cercanas, y cada vez más, a la frontera norte y los Estados Unidos. En esa búsqueda encuentran nuevas formas de relacionarse los hombres y las mujeres, que poco a poco cambian las establecidas por la tradición y la comunidad.

Se sabe que cuando los varones dejan la comunidad, la comunidad permanece en las mujeres, los niños y los viejos. Cuando las mujeres dejan la comunidad, desaparece la comunidad. Las mujeres jóvenes son las correas de transmisión de la vida, de la cultura de los pueblos, si ellas se van, el pueblo se afantasma. A su vez, la crisis del campo así como el cambio climático agudizan la situación de los jóvenes, sobre todo de los jóvenes rurales e indígenas:

1. En la disponibilidad de recursos (flora, fauna, agua) con que antes contaba la comunidad, ya que la construcción de obras de infraestructura como las presas hidroeléctricas aunado a las condiciones de sequía, alejan la posibilidad de abastecimiento de agua.
2. En la desvalorización de sus saberes y aptitudes ya que al cambiar el paisaje rural, los acervos de flora y fauna se modifican y con ello, pierde vigencia el saber heredado por los/as jóvenes rurales e indígenas.

Los jóvenes migrantes son los nuevos sobrevivientes de una nueva selección natural ferozmente establecida por la sociedad neoliberal, viven en situación de límite: desde la comunidad local a las ciudades globalizadas de México o Estados Unidos; del monolingüismo al inglés transnacionalizado, de los dioses rurales y prehispánicos a los mass media de la postmodernidad.

La migración juvenil indígena ha sido considerada como parte del abandono escolar, pero la escuela ya había abandonado a la juventud. La había abandonado porque la educación dejó de ser un salvoconducto contra la pobreza, dejó de ser un mecanismo de ascenso social como había sido para una parte de la sociedad mexicana. Ahora, la escuela ha dejado de significar el lugar donde los jóvenes pasan buena parte del tiempo improductivo. La escuela, con su carga de ineficiencia, mala calidad, simulación, programas educativos no pertinentes a las regiones, corrupción y autoritarismo es incapaz de convertirse en un lugar de arraigo de las juventudes.

Los jóvenes migrantes se enfrentan a políticas que criminalizan la migración y, con ello, los convierte en una población altamente vulnerable. Son pobres, demandan un mejor nivel de vida y con ello se convierten en portadores de demandas y expectativas; en ocasiones provienen de culturas étnicas desconocidas (wixarikas, chamulas, oaxaqueños, etc.) lo cual aporta una dosis de exotismo amenazante a la sociedad de los masa (no de los iguales).

Identidades

En esta crisis del orden civilizatorio, de la lógica de organización del mundo capitalista, se abre una crisis de futuro para la juventud y una crisis de presente. Una crisis de presente porque: ¿cómo convivir y asumir a otros sujetos en un mundo plural y en constante transformación?, ¿cómo actuar a sabiendas de esas particularidades y diferencias?, ¿qué agendas se pueden establecer respecto de esas identidades?

En este contexto, las diferentes transformaciones globalizadas han impactado las relaciones sociales entre los sujetos, los jóvenes generan sentimientos de extrañeza, inconformidad; asisten a la disminución de las instituciones que hacían posible su adscripción y pertenencia: el estado, la familia, la escuela. Por ello los jóvenes no se desenvuelven en una realidad fija sino que la propia realidad va fluctuando mientras ellos y ellas se mueven en diversos horizontes. Como señala García Canclini: “Representamos e instituimos imaginariamente lo social,...ordenamos su dispersión...mediante una delimitación que fluctúa entre el orden que hace posible el funcionamiento de la sociedad (local y global) y los actores que la abren a lo posible” (2003, p. 63)

¿Cuáles son los referentes que hacen posible la diversificación de los jóvenes en tanto sujetos sociales?

De acuerdo a las corrientes teóricas (sociológica, antropológica, cultural) la identidad es un proceso continuo que inicia con el nacimiento y termina con la muerte. Se identifica la etapa juvenil como la más crucial de la construcción identitaria porque los sujetos, a partir de un sistema de pertenencia (asimilación), afirman su singularidad (reapropiación y resignificación). Por ello, la identidad está vinculada a la similitud y a la singularidad, pero en todo caso ¿quiénes son los similares?, ¿cómo me singularizo en una sociedad que tiende a la masificación?

Es fácil identificar a los y las jóvenes en sus nuevas identidades, la gente se aparta de ellos porque sólo ve lo diferente, lo que sale de la norma. En las escuelas donde están inscritos se habla de ellos, se vuelven los más populares aunque no tengan las mejores calificaciones. Se puede decir que los jóvenes indígenas en sus nuevas identidades son portadores de una nueva ideología, una nueva manera de ver, vivir y pensar el mundo y de transitar. Han creado una nueva manera de estar en el mundo fuera de lo previsto por las teorías económicas que los esperaba consumidores.

Los jóvenes vienen de una relegación urbana a partir de la cual se establece una exclusión social ya que el factor común es la discriminación y la falta de coberturas institucionales. El sistema económico los vuelve superfluos, el sistema político los asume como apolíticos porque es el México que no vota, no escribe, no tiene voz en los medios de comunicación tradicionales. El sistema cultural los folckoriza.

Ellos y ellas hacen suya esas historias de relegación y de estigmatización, en sus nuevas identidades negocian el riesgo de exclusión y de relegación. Los procesos identitarios juveniles han cambiado las percepciones de lo que significa la convivencia intergeneracional, las formas de vivir, se sentir, de estar en el mundo.

El mundo del trabajo no ofrece a los jóvenes urbanos, periféricos urbanos, rurales o indígenas, las promesas del trabajo como sinónimo de participación social. Al trabajo se le ha asignado la función de Prometeo. En la tradición griega, origen de la civilización occidental, Prometeo es el individuo activo, productivo y reproductivo. Es el prototipo de la edad madura. Así, en la sociedad actual, al trabajo se le ha considerado el indicador de la madurez del individuo dentro de la sociedad.

El trabajo es considerado como el momento en que las personas se encuentran en pleno goce de sus capacidades productivas y las ponen en uso a favor de la responsabilidad colectiva. El trabajo es un indicador de la capacidad de asumir responsabilidades personales, familiares, sociales. Se le ubica como el lugar de la conformación de la identidad madura de los individuos, en especial de los jóvenes varones. Al trabajo se le atribuye la cúspide de los logros en el sistema educativo y, -no obstante la desvinculación educación-mundo laboral-, el trabajo es el indicador del éxito escolar. El fin del sistema educativo, la cúspide de la realización de las pedagogías y tecnologías. Este mundo del trabajo no es para la mayoría de la juventud indígena actual. Es uno de los espacios del mundo adulto imposible de abarcar a los jóvenes, impermeable a la presencia juvenil, ha perdido su vigencia.

Las políticas hacia la juventud indígena migrante

Las políticas hacia la migración se han diseñado a partir de los estudios realizados sobre los varones adultos migrantes. Ello ha escondido la migración de los jóvenes con características propias. Ha escondido también la migración de las jóvenes en situaciones particulares y, por ende, ha redundado en la aplicación de políticas generales. Las políticas hacia la juventud tradicionalmente han considerado una juventud estática, que no se mueve, cuyo tiempo ocurre en los espacios reservados a los jóvenes: la escuela, los deportivos, las plazas comerciales, pero no ha considerado a una juventud que se mueve.

La característica que une a los jóvenes migrantes indígenas y a los jóvenes urbanos en sus múltiples identidades es la falta de acceso a un conjunto de derechos en el contexto de una mirada social estigmatizante. Por ello, las agendas y políticas relacionadas con la juventud migrante deberán partir de las propias expectativas de los/as jóvenes y tendrán que:

1. Caracterizar los lugares sociales de las juventudes a fin identificar la distancia respecto de los estándares nacionales o internacionales y se establezcan procesos reales de acceso a derechos.
2. Priorizar la incorporación del ejercicio de los derechos a la vida cotidiana de los jóvenes y comunidades en el sentido de naturalizar el ejercicio de los derechos más que establecerlos como excepciones a la vida cotidiana.
3. Reconocer la condición juvenil como un proceso de movilidad en el tiempo y en el espacio, síntesis de las contradicciones de la sociedad excluyente contemporánea.
4. Dejar de asumir a la juventud como un evento cultural transitorio para establecer prácticas de apropiación de derechos efectivos.
5. Establecer el acceso a derechos como un proceso, lo cual permitirá establecer una estrategia progresiva de su ejercicio, vinculando los logros obtenidos e impulsando el avance y generalización de éstos.
6. Asumir a los jóvenes como sujetos sociales poseedores de formas para sobrevivir y diseñar las políticas en las que quieren estar

Sociedad que discrimina

La sociedad que discrimina ¿será la sociedad que incluirá? La discriminación hacia lo indígena incluye mundos diversos de discriminación íntimamente relacionados e imbricados en una discriminación, social, económica y política. El fin de la discriminación es asegurar la superioridad sobre los otros, justificar la dominación y excluir. La actitud discriminatoria valora la diferencia de manera asimétrica a favor de quien discrimina en base a un elemento biológico o cultural real o imaginario utilizado siempre a favor del grupo mayoritario o no, que usa la discriminación para conservar el poder y la superioridad. La discriminación hacia lo indio se convirtió en prejuicio histórico, en agresiones y fobias dirigidas hacia los inferiores, convertido en valoraciones psicológicas y culturales.

En México, la discriminación tiene rostro indígena.

A manera de colofón

La trabajadora social que en su práctica diaria discrimina a los *wixarika* por su solo aspecto; la doctora que impide a la mujer indígena dar a luz de rodillas; el abogado que anula las sentencias de la justicia comunitaria; todos ellos habitan en mundos de discriminación y personalizan la cultura de la discriminación. Ese domingo por la tarde, mis hijas y yo llevamos a Ángela y a Joaquín hasta el pueblo de Pochotitán donde tuvo lugar la ceremonia para despedir a la niña de sus familiares. El cantador presidió la ceremonia donde fue despedida por los miembros de la familia y la comunidad y fue presentada a las madres y los padres de los lugares sagrados de la tradición *wixarika* donde habitará en el tiempo multiplicado. Otra discriminación, la alimentaria, había producido la muerte de esta niña sin nombre castellano y sin nombre *wixarika* que atrevió el último aleteo para entrar muda en el silencio.

Referencias

Amadio, Massimo, "Caracterización de la educación bilingüe intercultural", en *Análisis de la práctica docente indígena*, México, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco, 1992, pp. 133-136.

García Canclini, Néstor, *La globalización imaginada*, Paidós, México, 2003.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1999.

Lander, Edgardo, "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos" en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*, Unesco, Ediciones Faces/UCV, Venezuela, 2000, pp. 11-58.

Pacheco, Lourdes, "Juventud indígena en desventaja", en *Jóvenes*, Revista de estudios sobre juventud, nueva época, (México, julio-diciembre de 1999), pp. 24-40.

Pacheco Ladrón de Guevara, Lourdes, *Educación que silencia. La educación indígena en Nayarit*, INI-UAN, Tepic, Nayarit, 2003.

Capítulo 3. Los pueblos indígenas como sujetos educativos

En este documento abordaré la emergencia de los pueblos indígenas como sujetos educativos y las consecuencias para la educación mexicana. Partiré de las características de la educación impartida por el estado mexicano durante el siglo XX a toda la población teniendo como eje el ocultamiento/visibilización de los grupos étnicos, por lo tanto me enfocaré a la educación destinada a la población mestiza.

La educación del estado mexicano ha sido concebida a partir de una posición epistémica que considera a la población mayoritaria mestiza como superior respecto del conjunto de los pueblos indios. De ahí entonces que los contenidos estén concebidos desde una postura mestizofílica donde las características de los mestizos como grupo dominante se convierten en las características deseadas para el conjunto de la población. El asunto tiene relevancia ya que la escuela es el espacio en el cual los niños/niñas construyen su sentido de pertenencia, de identidad social dentro de los parámetros construidos por la escuela.

¿Cuál es la visión que construye la escuela sobre los pueblos indios? ¿Cómo se forma el sentido de lo indígena en la población mestiza? La escuela es formadora de sentido, de ahí que sea necesario analizar las características fundamentales de los contenidos educativos en torno a lo indio, como los principales dispositivos con que la educación direccionaliza la mirada hacia los pueblos indios.

Características de la visión sobre los pueblos indios

Lo mestizo predomina

Los libros de texto gratuito no mencionan a los mestizos como parte de un grupo particular, sino que muestran diversas escenas de la vida cotidiana en la localidad, la calle, el mercado, la plaza, como conformada por habitantes que comparten las mismas características étnicas. En la lección “Los paisajes y la gente de México” del *Libro Integrado Primer Grado*, (SEP, 2002a, pp.163) se muestran 14 fotografías de hombres y mujeres sin que ninguno corresponda a algún grupo étnico del país: se trata de fotografías de habitantes de ámbitos urbanos fundamentalmente, casi todos, adultos. Con ello se normaliza la mirada de los alumnos de primer año puesto que los libros establecen los prototipos que existen y deben existir en la sociedad. Las imágenes son cruciales en la primera etapa de formación de los niños y niñas toda vez que en el primer año se está en proceso de adquirir las reglas del lenguaje escritural.

Lo mestizo se convierte en sinónimo de los mexicanos

En el libro de *Historia* de cuarto año se introduce la palabra mestizo como el término que incluye a todos los mexicanos:

Al avanzar los novohispanos hacia el norte las tribus chichimecas de San Luis Potosí, Zacatecas, Aguascalientes, Coahuila, Durango, se mezclaron tanto entre ellas mismas y con los españoles y los indígenas del centro, que comenzaron a convertirse en ese pueblo mestizo que somos los mexicanos (SEP, 2002 b, p. 72).

El término mestizo se convierte en un vocablo de unificación ante la diversidad de los grupos existentes antes del virreinato, esto es, antes del arribo del principio de civilización:

Durante el virreinato se formó una nueva sociedad en la que convivieron indígenas, españoles, africanos y las castas, de las cuales la más importante fue la de los mestizos. Estos grupos se han ido mezclando hasta formar nuestra sociedad mestiza (SEP, 2002 b, p. 81).

Los pueblos indios son denominados como tribus y con ello, inferiorizados.

Es claro, entonces que la particularidad de un grupo, el mestizo, es convertido en la generalidad de la sociedad mexicana contemporánea. Desde esta superposición de lo mestizo, los libros de texto gratuito asignan un lugar diferenciado, fuera de “nuestra sociedad mestiza” a los pueblos indios existentes en la actualidad.

La educación considera a México como una sola nación

Rechaza el valor de la diversidad y desconoce el costo social, cultural, lingüístico y político que significó tal unificación. Desde los primeros años escolares se establece la idea de una sola nación, lo cual puede observarse en el *Libro Integrado. Segundo Grado*:

México, una sola nación. Los mexicanos formamos una sola nación, rica en costumbres, paisajes o trabajos diversos. Los mexicanos tenemos costumbres y fiestas tradicionales que celebramos en todo el país, en los mismos días del año (SEP, 2002 c, p. 168)

Al final de la lección se pregunta: ¿cómo celebran el día de muertos?, ¿cómo celebran las posadas en tu localidad?, ¿cómo celebran la fiesta de fin de año? Ello implica una matriz cultural obligatoria para todos los habitantes del país, los cuales se ven constreñidos a llevar a cabo celebraciones fuera de su propia práctica cultural, convirtiéndose en prácticas impuestas. Con estas preguntas se forma el imaginario de que todos los mexicanos tenemos las mismas costumbres y por lo tanto, constituimos una sola nación. Es más, se va formando la idea de que en la medida en que se compartan las costumbres participamos de la nación.

En la construcción de esa unidad, un lugar clave lo tiene el español:

El español, que durante el Virreinato se impuso sobre los cientos de lenguas que había en el actual territorio de México, es nuestra lengua nacional. Lo hablamos la mayoría de los mexicanos y nos da unidad (SEP, 2002 b, p. 78)

La historia carece de conflictos indígenas

Además, se incorpora una idea de historia carente de conflicto, tal es el caso de la religión, la cual, de acuerdo a los libros de texto, fue difundida y no impuesta:

*La religión y la cultura
Los sacerdotes españoles, y después los novohispanos se opusieron a las religiones indígenas y difundieron el catolicismo. Hoy, la mayoría de los mexicanos son católicos, y esta religión es parte de nuestra herencia virreinal (SEP, 2002 b, p. 79).*

Los indios tenían creencias no conocimientos

En los libros de texto se realiza una selección de lo que debe ser valorado del pasado, lo cual implica una mirada clasificatoria que destaca los conocimientos matemáticos, las observaciones astronómicas, la arquitectura y escultura de los grandes templos. Aún en estos casos, los avances de los pueblos indios se consideran como parte de una mentalidad mítica de creencias y no como parte de un pensamiento sistemático:

Los mesoamericanos creían que el tiempo era una sucesión de ciclos de cincuenta y dos años solares. Al final de cada ciclo, el primer día del calendario solar (xíhuatl en náhuatl y haab en maya) y el primero del calendario adivinatorio (tonalpohualli en náhuatl y tzolkin en maya) coincidían y la gente sentía miedo, pues creía que el mundo se acabaría al fin de uno de esos lapsos (SEP, 2002 b, p. 37).

El ocultamiento de las luchas indígenas

El libro de *Historia. Sexto grado* (SEP, 2002 d) aborda en ocho lecciones la historia de los siglos XIX y XX del país. Desde la lección 1: “La Revolución de Independencia en los principios del siglo XIX” hasta la lección 8: “La consolidación del México contemporáneo” no se menciona a la población indígena como protagonista de la historia. Los procesos sociales, y las luchas ocurridas que han dado origen al México actual han sido protagonizados por los pobladores mexicanos no indígenas. La población indígena no aparece en ninguna de las narraciones de la independencia, la reforma, la revolución mexicana o en el proceso de reconstrucción del país.

Este ocultamiento de la población indígena provoca la idea de que los habitantes de los pueblos indios no son actores de la patria ni contribuyeron a formar el México contemporáneo. El México de hoy es promovido como el resultado de hombres no indígenas, iluminados, heroicos dispuestos a morir por ideales. Sólo se menciona a Cuauhtémoc como parte de los “héroes mayores” (SEP, 2008, p. 56).

Los alumnos (mestizos) van aprendiendo a concebir e imaginar una patria a partir de los contenidos de los libros de texto, los cuales legitiman la visión parcial de la sociedad. Al salir a la calle, en la interrelación diaria, los estudiantes entran en tensión con los pobladores indios de diversas maneras sin que encuentren explicaciones coherentes a la existencia de tales pobladores. Los libros de texto invitan a participar de una forma abstracta de patria dentro de una concepción particular de cultura, la construida e imaginada por la sociedad mestiza que, como se ha visto, excluye a los pueblos indios. Por ello, la población indígena no puede sentirse en familia en ese concepto de patria, porque los particulariza y, cuando mucho, los tolera en tanto diferentes, dentro de ella.

Los indios portan el folcklor

En la visión de la educación, las costumbres diferentes son una variable de las regiones y no necesariamente el resultado de procesos históricos de dominación y resistencia que han dado lugar a la sobrevivencia de pueblos indios en regiones de refugio (Bonfil, 1987). Se muestra, entonces, a los habitantes de los pueblos indios como portadores de folcklor. El *Libro Integrado. Segundo Grado*, refuerza la idea de la diversidad social despojada de historicidad:

En nuestro país las personas viven de maneras distintas. Según la región tienen casas, vestidos, oficios, lenguas, historias o costumbres diferentes. Por eso decimos que México es un país diverso, rico en paisajes, alimentos, cuentos, artes, opiniones, fiestas o juegos propios (SEP, 2002 c, p. 164)

Las diversas lecciones contenidas en los libros hacen aparecer a los integrantes de los pueblos indios como portadores de costumbres culturales de igual validez, despojándolos de la posición jerárquica y desigual en que se encuentran. En el libro mencionado, la lección “Las costumbres de México” dice:

Las costumbres son las maneras en las que comemos, jugamos, nos vestimos, celebramos nuestras fiestas o bailamos. En nuestro país tenemos costumbres diferentes (2002, pp. 164).

La ilustración muestra a una pareja en un baile folklórico chiapaneco, un joven bailando la danza del venado y una pareja urbana en pasos de baile. En la lección “México, un país diverso”.

La educación forma un sujeto imaginado mestizo, hablante de español, católico, celebrante de un calendario cívico, con héroes masculinos conductores del país hacia la modernidad y el progreso.

Pero los indios llegan a la escuela

Y con ellos portan otros saberes, otra forma de producir los saberes. Los pueblos indios que habitan la Sierra Madre Occidental son pueblos donde lo educativo, lo que debe ser conservado y transmitido a las siguiente generaciones se ancla a la construcción de la vida. Las pedagogías comunitarias que han permitido sobrevivir a los pueblos de la montaña introducen a los niños y niñas en procesos educativos que producen comunidad, que producen vida. Los niños y niñas indígenas se forman en una pedagogía comunitaria donde la educación es expresión de los problemas de la vida diaria. La diversidad de situaciones que se presentan, las situaciones de conflicto, la existencia de problemas son el escenario para aprender a resolver. Así, lo educativo comunitario es un saber resolver donde la experiencia colectiva es la fuerza articuladora para pensar-hacer la realidad. El pensar deriva de la vida. La palabra *mohateri*, entre los *nayerij* o coras señala el lugar donde se piensa, con el sentido de reflexión. Puede ser una roca, la sombra de un árbol, la playa del río, la montaña. Cualquier lugar donde ocurra el proceso de pensar para tomar decisiones puede ser denominado *mohateri*. Por eso, el lugar donde ocurre el pensamiento es un lugar donde la población piense. Lo que el pensamiento indígena expresa y contiene no sólo son conocimientos sino manera de vivir.

La palabra es el vehículo a través del cual se transmite la cultura india. En la cultura se transmite todo aquello necesario para la reproducción material y simbólica del grupo. Lo mismo, el proceso necesario para sembrar, preparar la tierra, cosechar, que los cantos necesarios para invocar las lluvias y propiciar buenas cosechas. Si queremos encontrar la transmisión de la historia, de su propia historia, no la vamos a encontrar porque los pueblos indios no tienen la concepción de la historia tal como se ha desarrollado en el mundo occidental.

No es la narración de los hechos a través de los hombres protagonistas, es la narración de los héroes culturales (hombres y mujeres) procreadores del mundo que habitan. Transmiten las leyendas de su grupo. A través de ellas, se encuentra la concepción de la vida, del mundo, de la naturaleza que los rodea, etc. El uso hablado de la lengua conserva la información contenida y transmitida generacionalmente a través de formas que puedan ser memorizables: de ahí que las leyendas fundacionales del origen asuman la forma de cantos poéticos contruidos a partir de regularidades fónicas, capaces de ser memorizables y más fácilmente transmitibles.

Lo hablado y lo escrito, lejos de constituir espacios contrapuestos, pueden ser considerados como variaciones de un discurso que tiene características de continuo (Blanche, 1998, p. 10). La complejidad está presente en ambos aún cuando se tienda a pensar en la existencia de mayor facilidad en la oralidad que en la escrituralidad. En esta última la gramática basada en el uso correcto de las palabras de acuerdo a normas prescritas, tiende a presentar a la fase escrita de la lengua como de mayor complejidad. Sin embargo, se trata de distintos tipos de complejidad.

Las culturas orales hoy son vistas a través del tamiz de las culturas escritas. Han dejado de ser valoradas en sí mismas, a partir de la eficacia de sus comunicaciones, para pasar a ser consideradas en una escala de valoración que las coloca ante la cultura escrita. Son los criterios de valoración establecidos a partir de la cultura escrita los que se utilizan para discernir sobre las culturas orales. Por ejemplo, se ha sostenido que sólo la lengua escrita es capaz de evolucionar, porque a partir de lo fijo se pueden realizar modificaciones; sólo la cultura escrita permite una reflexión sobre la propia lengua; la lengua escrita propicia procesos de pensamiento profundos; la lengua escrita incorpora la lógica en su elaboración en oposición a la espontaneidad, la repetición y el caos, etc. Se trata de autovaloraciones a través de las cuales las lenguas escritas son consideradas superiores a las lenguas orales.

Los niños indios bien podrían ser denominados los *hablados*. Las palabras los constituyen porque, al momento de nacer, los abuelos les asignan el nombre con el que serán reconocidos al interior del grupo. Antes del nacimiento los abuelos y abuelas hablan a las criaturas que no han nacido. Es frecuente ver a los viejos hablar, aparentes monólogos ante la presencia de una muchacha embarazada: el viejo o la vieja le cuentan al nuevo habitante, la zaga del grupo. Posteriormente, los niños son introducidos como parte de la comunidad india a través del cumplimiento de las ceremonias de bienvenida: ceremonias basadas en cantar, la palabra melodía.

Las palabras hacen el mundo material y el comunitario. A través de la palabra, los *wixarikas* comunican la relación con la naturaleza, el mundo material; la relación con ellos mismos, la relación con los otros que no son ellos, el mundo social; y la relación con los antepasados; el deber, el mundo de lo sagrado.

A través de la palabra expresan experiencias, saberes, reglas, posibilidades, límites, explicaciones, formas de hacer, creencias, maneras de ser, mitos, ritos, cantos, leyendas, maneras de relacionarse, maneras de asumir la vida o la muerte. Significados que se otorga al mundo, maneras de relacionarse con el tiempo, maneras de aprender, usar y organizar el conocimiento; experiencias de gobierno y formas de organización social. Los saberes no existen de una vez y para siempre. Se trata de dinámicas procesuales donde el conocimiento va surgiendo en el momento de hacerse a partir de una matriz conocida. Por ejemplo, la transmisión de experiencias de gobierno tradicional sigue un formato de transmisión colectiva simultánea. En la ceremonia de cambio de poderes de las autoridades tradicionales el gobernador saliente le *platica* al gobernador entrante cómo fue su experiencia durante el tiempo que tuvo el cargo. A su vez, le *platica* lo que el gobernador anterior a él, a su vez, le narró. De tal manera que cada gobernador entrante es el depositario de la experiencia de gobierno de los gobernadores tradicionales anteriores.

Los saberes son producidos y conservados de manera diferenciada por sexo (2010). Generalmente, los hombres del grupo conservan los saberes correspondientes a la organización comunitaria, el gobierno tradicional, el proceso de generación de la agricultura, la conservación de la salud, la relación con lo sagrado. Aunque las mujeres comparten los saberes de los varones, conservan, a su vez, saberes específicos. Estos se refieren a la relación con la naturaleza, la transformación de los alimentos, la realización de objetos de uso cotidiano: vestido, vasijas; el cuidado y conservación del mundo exterior e interior: plantas y animales domésticos, cuidado y alimentación de niños y la organización doméstica de lo cotidiano y lo sagrado. Las mujeres construyen, a su vez, nuevos recipientes donde se alojan los saberes: los textiles y la artesanía. Un hombre indio, una mujer india, es la síntesis del saber comunitario. Su lengua conserva las huellas de los antepasados porque se erige, en sí misma, en el monumento de la cultura. De ahí la importancia de vincular los saberes de los pueblos indios a la escuela básica. Estos son los indios que llegan a la escuela. Llegan desde pedagogías comunitarias a la razón instrumental.

Los dilemas de los sujetos de la educación

Los sujetos mestizos se ven cuestionados en su homogeneidad imaginada porque los indios son portadores de otra forma de ver el mundo, de otra manera de producir los saberes y de otras pedagogías.

La educación comunitaria indígena es un conocimiento como conciencia abierta al mundo, en tanto que la educación mestiza es la repetición de un conocimiento viejo, no pertinente para los nuevos sujetos que llegan desde las comunidades indígenas locales o distantes, los migrantes, los habitantes de la ruralidad, las mujeres. Por eso la llegada de los otros a la educación, muestra los límites de la educación mestiza, la incapacidad de apertura al mundo.

Los nuevos sujetos educativos traen consigo disonancias epistémicas porque deslocalizan al sujeto de la educación como el sujeto central a partir del cual se nombra el mundo. La educación mestiza ha otorgado un lugar de inferioridad a los pueblos indios pero estos perviven en sus afanes de vida, fortalecidos y dispuestos a reclamar su lugar en el nombramiento del mundo.

La disonancia epistémica de los nuevos sujetos educativos rompe la armonía de las reglas del conocer, muestra la obsolescencia de un único método científico y empuja hacia la desobediencia epistémica: transitar hacia la descolonización del saber como un manifiesto para pensar de otra manera, construir diversos significados y develar lo oculto. Por eso la educación mestiza se encuentra en una confusión: sabe que debe incorporar a los diferentes pero no sabe cómo hacerlo. En cuanto a los pueblos indios, declara la educación intercultural, pero sólo es obligatoria para los pueblos indios, como si la población mestiza no tuviera también que transitar hacia la interculturalidad. El estado mexicano reconoce la multiculturalidad sin que ello se traduzca en nuevas propuestas educativas como lo vimos en el breve estudio de los contenidos educativos de los libros de texto. Cuando mucho, agrega lo indio desde una posición centrada en el mestizaje.

Transformar la educación a partir de los nuevos sujetos educativos no es simplemente agregar elementos a la educación o incorporar nuevas imágenes en los libros de texto. Es cambiar el lugar de enunciación de la educación para elaborar otra propuesta epistémica a partir de un nosotros construido desde la inclusión y no desde la exclusión. Es dejar de elaborar discursos instrumentales acerca de los otros diferentes para realizar una educación compartida. Abrirse a una nueva manera de la práctica educativa. La educación del sujeto imaginado debe dejar de ser educación reproductora de estados culturales, de asimetrías, de desigualdades para convertirse en una educación abierta. Dejar de las relaciones de poder que legitiman la enunciación educativa desde un solo sujeto para abrirse a los múltiples sujetos de la educación. Es construir comunidades educativas como posibilidades de relaciones para albergar la vida. Si los saberes son el principal patrimonio de las comunidades, el saber heredado de una a otra generación, la síntesis del conocimiento probado útil que se lega a las sucesivas generaciones, entonces es en la conformación de nuevas comunidades educativas como se podrán establecer las nuevas posibilidades de un pensar educativo con sentido de mundo, de estar en la vida porque la educación será, de nueva cuenta, la apertura a la vida. Por ello, el sujeto imaginado de la educación mexicana debe imaginarse con los otros, con las otras, no sobre ellos, sino con ellos: lo educativo como una práctica hecha de relaciones entre nosotros, entre los conocimientos de los diversos sujetos epistémicos, relaciones con la vida.

Referencias

Pacheco, Lourdes, *Saberes indígenas y educación en Nayarit*, Juan Pablos Editores-UAN, México, 2010.

SEP, *Libro Integrado Primer Grado*, México, Comisión Nacional de los libros de Texto Gratuitos, 2002 a.

SEP, Historia. Cuarto Grado, México, Comisión Nacional de los libros de Texto Gratuitos, 2002 b.

SEP, *Libro Integrado Segundo Grado*, México, Comisión Nacional de los libros de Texto Gratuitos, 2002 c.

SEP, Historia. Sexto Grado, México, Comisión Nacional de los libros de Texto Gratuitos, 2002 d.

SEP, *Libro de Formación Cívica y Ética. Primer grado*, México, Comisión Nacional de los libros de Texto Gratuitos, 2008.

Capítulo 4. La juventud indígena y la educación universitaria en Nayarit²

Introducción

Preguntarse por la juventud indígena y la educación universitaria parece un contrasentido puesto que la educación universitaria ha sido una empresa cultural destinada a la reproducción de la cultura mestiza. De ahí que la incorporación de la juventud indígena a las aulas universitarias sea parte de un proceso destinado a la culturización de la juventud dentro de nuevos parámetros de integración.

A su vez, la discusión sobre la existencia de juventud al interior de las comunidades rurales indígenas ha dado lugar a discutir la construcción cultural de la juventud puesto que en las comunidades rurales tradicionales el periodo de transición de la niñez a la adultez está signada por la temprana incorporación a la vida laboral y sexual reproductiva.

El objetivo del presente texto es presentar una aproximación a la juventud indígena universitaria de la Universidad Autónoma de Nayarit, para ello se inicia con una discusión sobre el concepto de juventud aplicado a la población indígena y se establecen las características de la juventud indígena en Nayarit. Posteriormente se analiza el Programa de Interculturalidad de la Universidad Autónoma de Nayarit, así como la vinculación con el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) de la ANUIES. Enseguida se analizan los datos del ingreso de la juventud indígena a la educación superior así como las condiciones de su estancia en la Universidad. Finalmente se realizan reflexiones finales. La metodología que se utilizó hizo uso de observación de campo en comunidades indígenas sobre la vida cotidiana de los jóvenes en sus comunidades; se utilizó información estadística sobre los jóvenes indígenas universitarios, se consultaron los archivos del PAEIIES y se realizaron entrevistas a jóvenes estudiantes seleccionados.

La juventud indígena

La universalización de la juventud se plantea como un debate debido al cuestionamiento de lo juvenil como una etapa natural en todas las sociedades. La juventud, por lo tanto, es una construcción cultural históricamente relativa (Feixa, 1988, p. 17) que debe estudiarse en cada contexto con la finalidad de tener una visión aproximada de la juventud como actor social. Desde la antropología se sabe que cada sociedad establece formas y contenidos de la transición de la vida infantil a la edad adulta que se establecen de acuerdo a los propios requerimientos del grupo. Las formas juveniles, entonces, serán cambiantes en cada sociedad de acuerdo a la consideración social que se le atribuya. También lo serán los contenidos que se adscriban a lo juvenil.

En las comunidades indígenas rurales las características de la juventud están dadas por: el temprano ingreso al trabajo, la incorporación a la vida reproductiva y la asunción de cargos colectivos. La combinación de estas tres actividades dan lugar a un proceso en el cual transitan los jóvenes (hombres y mujeres) hacia la adultez. La comunidad establece las formas y los ritmos de esta transformación.

El temprano ingreso al trabajo. Los jóvenes ingresan tempranamente al trabajo a partir de las actividades asignadas culturalmente a hombres y mujeres. Se trata de trabajo comunitario establecido de acuerdo a la edad y los roles de género. Así, los niños acompañan a los hombres adultos a las parcelas donde intercalan el juego con pequeñas actividades agrícolas, tales como tirar granos en los surcos, empujar la tierra con el pie, capturar peces en el río, etc., en tanto juegan con los animales domésticos que también se convierten en parte del grupo agrícola. Las niñas, por su parte, son incorporadas al trabajo familiar a partir de tareas como separar maíz del frijol, acarrear agua, dar de comer a los animales, etc. Posteriormente, de acuerdo al crecimiento y las capacidades de niños y niñas, las labores se van complejizando. En síntesis, los jóvenes de las comunidades rurales indígenas, se socializan en los haceres comunitarios de acuerdo al sexo (Pacheco, 2006).

² La primera versión de este trabajo se publicó en Urbina, Flor (coord.), *Jóvenes en perspectiva. Visiones, prácticas y discursos*, UACJ, México, 2014.

La incorporación a la vida reproductiva. Bastan las señales de maduración biológica para que los jóvenes de las comunidades estén capacitados para ingresar a la vida reproductiva. La menstruación entre las mujeres se considera la señal para iniciar la procreación, en tanto que en los varones, las señales corporales son menos claras. Generalmente la capacidad sexual se asocia al crecimiento general del cuerpo, la salud y sobre todo, la fortaleza para el trabajo. Ello ocasiona adolescentes mujeres que a muy temprana edad se convierten en madres, lo que explicará, posteriormente, el difícil acceso de las jóvenes mujeres a la educación superior.

La asunción de cargos colectivos. Asumir cargos para la comunidad es un aprendizaje que se realiza gradualmente en las comunidades indígenas. Es parte de las actividades que deben cumplir los jóvenes varones para ser considerados miembros de la comunidad de pleno derecho. Generalmente esa asunción de cargos se realiza por los varones pero es necesario que cuenten con una esposa ya que realmente los cargos se realizan por parejas. El paso de ser niño-adolescente a ser considerado joven-adulto tiene diversas connotaciones en los pueblos y culturas. Para los nayerij la participación como judío en la semana santa es parte del ritual de la masculinidad de los jóvenes a la edad adulta. En ello, el cuerpo tiene un papel predominante.

Se trata, básicamente de un conjunto de ceremonias donde los niños, adolescentes, jóvenes y adultos de la comunidad se alían frente a las mujeres para celebrar el paso de los niños-adolescentes a la situación de jóvenes-adultos. Es un rito de inicio de la sexualidad de los varones, destinada a fijar los límites de lo masculino-femenino.

Este rito de masculinidad tiene que ver básicamente con dos pruebas principales: una consiste en pruebas de resistencia al ser obligados a correr durante dos días sin probar agua, esto es, en ayunas y la otra consiste en participar de actividades de representación de actos sexuales ante público masculino.

En la cultura wixarika (huichol) la asunción de cargos inicia por el cargo de mayor subordinación (topiles o policías) hasta ascender en la estructura del gobierno tradicional a fin de convertirse en gobernador tradicional.

La juventud indígena en Nayarit

En Nayarit existen cuatro grupos culturales nayerij o coras, wixarikas o huicholes, o'dam o tepehuanos y mexicaneros (hablantes de náhuatl). Habitan fundamentalmente en la Sierra Madre Occidental, en los municipios de El Nayar, La Yesca y Huajicori en comunidades rurales de alta dispersión. Sin embargo, cada vez más, diversas circunstancias los ha presionado para acercarse a las ciudades, fundamentalmente a lugares urbanos de la costa del Pacífico a donde tradicionalmente se trasladaban como jornaleros agrícolas. De acuerdo con el Censo General de Población y Vivienda de 2010 (Inegi, 2010), en Nayarit existe un total de 52 833 hablantes de lengua indígena de tres años y más. La mayor proporción es de wixarikas (47.60%), enseguida nayerij (39.35%), tepehuanos (3.7%) y mexicaneros (3.60%). La población de 15 a 29 años es el 31.10%.

Tabla 4.1 Nayarit. Juventud indígena por grupos quinquenales de edad según condición de habla del español

Grupos edad	Total	Habla Español		No habla español	
		Hombres	Mujeres	Hombre	Mujeres
Total	16436	7502	7232	365	822
%	100	45.6	44.0	2.2	5.0
15-19	6786	3,095	3,124	145	259
%	100	45.6	46.0	2.1	3.8
20-24	5,162	2,397	2,213	109	268
%	100	46.4	42.9	2.1	5.2
25-29	4,288	1,918	1,806	107	286
%	100	44.7	42.1	2.5	6.7

Fuente: INEGI. XIII Censo de Población y Vivienda 2010, Aguascalientes, Ags.

Es claro que la juventud no se refiere solamente a una etapa etaria sino a un conjunto de características que dan por resultado la condición juvenil. Cada grupo comunitario establece las formas como serán vivida, interpretada y significada esa etapa, por lo que en las comunidades indígenas, la juventud inicia propiamente a los diez años, mientras que la adultez prácticamente está consolidada a los 24 años. Las mujeres se encuentran en mayores condiciones de monolingüismo, lo cual se va a convertir en un obstáculo para las trayectorias educativas ya que los sistemas educativos son para hablantes de español.

La educación superior intercultural

Las escuelas de indios se establecieron en el país como escuelas de hijos naturales de pueblos desde el siglo XIX (Tank, 2000), pero actualmente se reconoce la falta de acceso de la juventud indígena al sistema universitario mestizo. Entre los factores que influyen en ello resalta la falta de acceso cultural de los pueblos indios a la educación superior, la pobreza en que se encuentran, la necesidad de incorporarse tempranamente al mercado de trabajo y la deficiente educación básica que se otorga a través del sistema de educación bilingüe (Pacheco, 2010)

De ahí que las estrategias seguidas para incrementar la juventud indígena en las universidades han consistido en 1) consolidar el programa PRONABES, 2) crear universidades interculturales y 3) transformar las universidades tradicionales a fin de establecer condiciones para el éxito de los estudiantes indígenas (Schmelkes, 2003).

Las estrategias seguidas por cada universidad han sido diversas. En algunos casos se han establecido Unidades Interculturales al interior de las Universidades, como el caso de la Universidad Veracruzana y en otros, los estudiantes indígenas se incorporan a los estudios universitarios generales.

Se pretende, con esto último, la incorporación de los estudiantes en un plano de igualdad evitando la segregación de los estudiantes indígenas a ámbitos donde sólo ellos se reconozcan. Desde este punto de vista la interculturalidad ha sido asumida como la relación entre culturas desde posiciones de igualdad (Schmelkes, 2003). Ello, sin embargo, es una aspiración más que una realidad dado que la cultura mestiza se establece como una cultura superior, mientras que las culturas de los pueblos indios son consideradas como culturas particulares.

La juventud indígena en la Universidad Autónoma de Nayarit

A pesar de que la población indígena en el país es cerca del 10% de la población total, la presencia de estudiantes indígenas en la educación superior universitaria tradicionalmente ha sido muy escasa. La carencia de oportunidades como resultado de la confluencia de diversos factores ha conformado una geografía de la marginación hacia la juventud indígena nacional. Entre los factores que influyen en la escasa participación de la juventud indígena en las universidades se tiene:

La falta de cobertura de la educación en zonas indígenas en los diversos niveles de escolaridad. Generalmente se tiene cobertura en la educación básica de primaria, en la cual los sistemas de albergues permiten la concentración de los niños-niñas en lugares específicos. Sin embargo, la cobertura termina en la educación primaria, ya que la educación secundaria generalmente ocurre a través de telesecundarias cuya infraestructura es sumamente deficiente.

El calendario escolar que se aplica en las zonas indígenas no toma en cuenta los ciclos agrícolas de las diversas regiones, lo que ocasiona deserción de niños y niñas para incorporarse a diversas faenas familiares. Si a ello se agrega, la enseñanza en lengua española y no en la lengua de origen se entenderá los resultados educativos adversos a la niñez y adolescencia indígena que se obtienen.

Otro factor importante es la falta de retención de los estudiantes en zonas indígenas pues si bien es cierto que la cobertura abarca la mayor parte de los territorios de población indígena, también lo es que los logros educativos son inferiores comparados con otros tipos de primaria. El Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) reconoce que los *“niños indígenas de México se encuentran a la zaga del resto de la población en prácticamente todos los aspectos relacionados con el bienestar socioeconómico”* (INEE, 2007)

Tabla 4.2 Porcentaje de alumnos de sexto grado por nivel de aprendizaje y tipo de primaria, 2005

Nivel de aprendizaje	Urbana pública		Rural pública		Escuela indígena		Primaria comunitaria		Urbana privada		Nacional	
	%	(ES)	%	(ES)	%	(ES)	%	(ES)	%	(ES)	%	(ES)
Por debajo del Básico	13.2	0.7	25.8	1.0	47.3	1.6	32.5	2.8	2.0	0.4	18.0	0.5
Básico	51.9	0.8	56.0	0.9	46.0	1.5	56.3	3.5	25.4	1.0	50.8	0.6
Medio	28.4	0.7	16.1	0.8	6.3	0.8	10.9	2.1	43.7	1.4	24.6	0.5
Avanzado	6.6	0.4	2.2	0.3	0.5	0.2	0.4	0.4	29.0	1.3	6.6	0.3

Fuente: Backhoff y col. (2006). *El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la Educación Básica en México: Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria, México, INEE, 2006*

Además, la carencia de apoyos para el seguimiento de una carrera educativa implica que sean las familias indígenas las que proporcionen la ayuda económica para el seguimiento educativo de los jóvenes. Ello es prácticamente imposible en las comunidades indígenas debido a la pobreza en que se encuentran, por lo que la juventud indígena debe incorporarse tempranamente a actividades que les permitan contribuir al sostenimiento del grupo. Tanto jóvenes hombres y mujeres aportan trabajo a la comunidad y en ocasiones, dinero. Si a ello se agrega la falta de acceso geográfico a instituciones de educación superior ya que generalmente las Universidades se encuentran en las cabeceras de los Estados de la República, mientras las comunidades indígenas se encuentran en zonas alejadas y de difícil acceso, se tendrá un panorama complejo que redundará en la falta de oportunidades de la juventud indígena para acceder a la educación universitaria. Una de las soluciones dadas para aumentar el ingreso de jóvenes indígenas a la educación universitaria ha sido el establecimiento de Universidades Interculturales con características específicas, las cuales no serán analizadas en el presente documento.

El Programa de Interculturalidad de la UAN

A partir de la Reforma Universitaria de 2003, se dio inicio a la visión intercultural al interior de la UAN. El 28 de septiembre de 2004 el Rector de la UAN, Omar Wicab Gutiérrez, firmó un acuerdo en materia de participación de los grupos indígenas en la UAN. El acuerdo proponía abrir una línea institucional en tres aspectos: 1) integración de los grupos étnicos a la vida universitaria, 2) capacitar al personal docente en materia de interculturalidad y 3) realizar investigaciones sobre los grupos indígenas. El acuerdo

...sienta las bases para fomentar el aumento de la participación de los individuos de los pueblos originarios y comunidades indígenas, en las actividades de la UAN, beneficiar personas o etnias que acrediten fehacientemente pertenecer a un grupo étnico de la entidad, adquirir los derechos y obligaciones que establece la legislación universitaria, establecer los mecanismos y formas adecuadas para la realización del examen de ingreso, considerando las posibles deficiencias educativas que pudieran representar alguna desventaja, entre otras (UAN, Comunicado 710).

El 17 de marzo de 2006 la UAN firmó un Convenio con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Fundación Ford cuya finalidad era asegurar equidad en el acceso y distribución de las oportunidades educativas. Para ello se estableció la Coordinación de Atención a Asuntos Interculturales (CAI), desde la cual iniciaron las acciones en la materia. La Coordinación pretendía:

...construir prácticas educativas interculturales que permitan reorganizar, dentro de la Universidad Autónoma de Nayarit, su currícula, sus pedagogías, sistemas y prácticas de evaluación con base al desarrollo de investigaciones en esta misma línea. Que implica implementar cursos especiales para comunidades, que coadyuven a la sensibilización mutua entre instituciones educativas, las comunidades y sus escuelas, así como dar asesoría a organizaciones afines. En este sentido y en términos de complementar y darle viabilidad al proyecto en la universidad, se ha creado la Coordinación de Atención a Asuntos Interculturales, que conjuntamente con otras instituciones apropiadas, nacionales e internacionales plantea la organización de diplomados, maestrías y cursos del tipo formación en servicio, para contar con personal capacitado (UAN, 2006).

La misión de la Coordinación de Atención a Asuntos Interculturales se estableció en lo siguiente:

Impulsar los procesos académicos de investigación, pedagógicos y curriculares en el ámbito de la educación intercultural en la universidad, para que contribuyan a la formación de profesionales de excelencia, impulsores del desarrollo integral y de una visión intercultural de la sociedad (UAN-CAI, 2010)

En tanto que la visión expresaba:

En el año 2010, somos una instancia que canaliza los esfuerzos para realizar investigación en torno a la educación intercultural; así como esfuerzos para la formación integral de los profesionistas de la universidad, que incorpore diferentes formas de construir el conocimiento; fomenta una cultura de respeto a la diversidad; que construye una equidad educativa y que se vincule en la solución de problemas de los diferentes grupos sociales (UAN-CAI, 2010).

Como objetivo general de la Coordinación de Atención a Asuntos Interculturales, estableció: "Incorporar al Área de Ciencias Sociales y Humanidades una visión intercultural, para que sea parte transversal del modelo educativo y como objetivo específico: Implementar el enfoque intercultural en los programas académicos del área" (UAN-CAI, 2010).

Las metas de la coordinación fueron:

- Impulsar un programa de sensibilización.
- Formación de equipo de trabajo.
- Impulsar grupos de discusión teórica.
- Realizar cursos de lengua (enseñanza, derecho, ejercicio, investigación, producción y creación en lenguas).
- Promover el rescate, sistematización e investigación del trabajo comunitario.
- Contar con un modelo pedagógico y epistemológico intercultural.
- Impulsar trabajos sobre el tema en las áreas académicas de Metodología del TBA de CSH y la Académica de Ética de CSH y en los diversos programas académicos del área.
- Propiciar la cuestión intercultural en las Carreras y materias optativas de CSH así como proponer materias optativas relacionadas en el área.
- Culminar el Proyecto de un Centro de estudios sobre Educación Intercultural (UAN-CAI, 2010)

Dentro de la CAI se estableció una Unidad para Equidad Educativa y de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (UNEAI), cuyo objetivo se estableció de la siguiente manera:

Incrementar la matrícula de indígenas en la UAN, logrando el buen desempeño académico de dichos estudiantes en nivel licenciatura, así como propiciar su acceso a un postgrado, garantizando su permanencia y conclusión profesional. Propiciar la vinculación con sus comunidad mediante el servicio social y difusión de su cultura (UAN-CAI, 2010).

Las metas de la UNEAI se establecieron en:

- Generar información mediante una base de datos.
- Dar seguimiento y gestión para las tutorías y asesorías a estudiantes indígenas.
- Dar seguimiento académico de los estudiantes indígenas.
- Proporcionar atención a otros grupos sociales vulnerables no indígenas.
- Implementar políticas institucionales de equidad educativa.
- Difundir las actividades y eventos de la UNEAI.
- Atender al público en la UNEAI y facilitar la consulta del material bibliográfico existente.
- Llevar a cabo Servicio Comunitario por parte de los estudiantes indígenas (UAN-CAI, 2010)

La UAN se incorporó al Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) de la ANUIES, lo cual le otorgó formalidad a las acciones que se realizaban en materia de interculturalidad.

El PAEIIES fue fundado en 2001 por la ANUIES en colaboración con la Fundación Ford y tiene por objeto “Fortalecer los “objetivos académicos” de las instituciones de educación superior (IES), participantes en el programa para que respondan las necesidades de los jóvenes indígenas; generando así, mayor ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes indígenas” (PAEIIES, 2011).

El PAEIIES promueve acciones afirmativas a favor de la juventud indígena por ejemplo, aumentar el ingreso en la educación universitaria, alienta políticas institucionales que favorezcan la permanencia, egreso y titulación y fomenta el reconocimiento cultural y la equidad social.

En la práctica, otorga diversos servicios, entre ellos: 1) formación permanente de tutores puesto que se reconoce la necesidad de formar al personal académico en la interculturalidad, 2) apoyos para realizar la tesis de licenciatura, 3) apoyo para movilidad entre instituciones, 4) cursos remediales de nivelación y talleres, 5) difusión de acciones y eventos que contribuyan a incrementar la afirmación intercultural, 6) gestión de becas ante diversas instancias. En 2011 participan en el PAEIIES 372 estudiantes indígenas en toda la educación superior (PAEIIES, 2011)

Los datos de la juventud indígena en la UAN

Desafortunadamente se carece de información precisa sobre la incorporación de los estudiantes indígenas a la Universidad Autónoma de Nayarit, entre otras razones debido a que la estadística universitaria no registra la condición de pertenencia a pueblo indígena. Informalmente sabemos de la participación de alumnos indígenas en algunos programas educativos sin tener una sistematicidad.

El surgimiento de la Coordinación para la Atención de Asuntos Interculturales tampoco ha generado información estadística sobre los estudiantes indígenas en la Universidad. El siguiente cuadro refleja la población indígena en la UAN en el ciclo 2006-2007. Como se observa, la información carece de datos específicos sobre el pueblo indígena de origen.

Tabla 4.3 Estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma de Nayarit por carrera y sexo

Carrera	Total	Hombres	Mujeres
Total	204	89	115
Ciencia política	4	4	0
Comunicación y medios	2	1	1
Psicología	17	2	15
Ciencias de la educación	21	7	14
Derecho	28	10	18
Medico Cirujano	17	8	9
Cirujano dentista	4	2	2
Químico Farmacobiólogo	1	0	1
Enfermería	34	12	22
Turismo			
Administración	22	16	6
Contaduría	13	3	10
Mercadotecnia	2	0	2
Informática	11	4	7
Sistemas computacionales	3	2	1
Ing. Control y computacion	1	1	0
Matemáticas	5	4	1
Agricultura	1	1	0
Biología	1	1	0
Ing. Electrónica	1	1	0
Ing. Pesquera	8	7	1
Turismo	6	1	5
Médico veterinario	2	2	0

Fuente: UNEAI-CAI, Universidad Autónoma de Nayarit, ciclo 2006-2007, UAN, Tepic, Nayarit (Consultado en www.cucsh.uan.edu.mx)

La mayor parte de los estudiantes se inscribe en carreras tradicionales para el medio indígena como son la enfermería y la educación. Estas dos carreras junto con el estudio del derecho comprende el 40% de los alumnos inscritos. Es interesante observar la poca participación de los estudiantes indígenas en carreras vinculadas al campo como es la agricultura y veterinaria. Ello puede deberse a la falta de trato con profesionistas en este ramo que pudiera servir de referencia para la selección de carrera. También puede ocurrir la poca visibilización de la agricultura indígena como un campo de estudio independientemente de los saberes tradicionales acumulados por el grupo. De acuerdo a los datos del Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior, sólo una parte de los estudiantes indígenas participan en el PAEIIES, para el ciclo 2010-2011 fueron:

Tabla 4.4 Estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma de Nayarit por grupo étnico y sexo

Grupo étnico	Total	Hombres	Mujeres
Total	145	51	94
Wixarika (huichol)	80	30	50
Nayerij (coras)	35	12	23
Tepehuano	3	0	3
Nahúalt	12	5	7
Otros	15	4	11

Fuente: Programa de Interculturalidad. Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior, ciclo 2010-2011, UAN, Tepic, Nayarit

De los cuatro pueblos indígenas de Nayarit, los jóvenes wixarikas acuden en mayor número a la Universidad. Es interesante observar que a pesar de que los nayerij o coras participan en menor número en la educación universitaria, dentro de este grupo participan las mujeres en mayor medida.

En cuanto a la participación por carreras universitarias, a partir de la misma fuente se tiene:

Tabla 4.5 Estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma de Nayarit por carrera y sexo

Carrera	Total	Hombres	Mujeres
Total	145	51	94
Ciencia política	2	2	0
Comunicación y medios	4	2	2
Psicología	8	1	7
Ciencias de la educación	20	5	15
Derecho	29	15	14
Medico Cirujano	13	4	9
Cirujano dentista	6	3	3
Químico Farmacobiólogo	2	1	1
Enfermería	25	6	19
Turismo	5	0	5
Administración	9	4	5
Contaduría	13	3	10
Mercadotecnia	1	0	1
Informática	5	2	3
Sistemas computacionales	1	0	1
Ing. Control y computacion	1	1	0
Matemáticas	1	1	0

Fuente: Programa de Interculturalidad. Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior, ciclo 2010-2011, UAN, Tepic, Nayarit

El ingreso de los estudiantes a la UAN

Los jóvenes indígenas acuden a la universidad a partir de la socialización comunitaria en que se formaron. La declaración expresa de que “no hay servicios en mi comunidad” es una de las argumentaciones más recurridas por los jóvenes para seleccionar carrera. A partir de entrevistas realizadas a estudiantes indígenas (De Jesús, 2011, González 2010 y Pacheco 2011), ese sentido comunitario es expresado a través de distintas formas de enunciación:

- Necesidad en mi comunidad.
- Quiero ayudar a mi mamá que es partera comunitaria y a veces no la dejan ejercer.
- No hay ese servicio en mi comunidad.
- Quiero ayudar a mi gente.
- Apoyar a la comunidad.
- Ayudar a la gente que lo necesite.
- Apoyar a quienes necesite abogado.
- Ayudar a la gente de mi comunidad en lo social.
- Falta personal en las comunidades serranas.
- Ayudar a las personas indígenas y analfabetas para que no sean discriminados.
- Para resolver las enfermedades de mi comunidad.
- En las comunidades serranas no hay servicios odontológicos.
- Porque en las comunidades indígenas estamos atrasados en la educación tecnológica.

El sentido de servicio se acentúa en las carreras de derecho, educación, medicina, enfermería y odontología.

Los estudiantes, cuando llegan a la Universidad, tienen el propósito de regresar a la comunidad de origen a servir a su propio pueblo, lo enuncian expresamente a través de:

Porque te permite regresar a la localidad de origen y compartir los conocimientos con la comunidad.

Para la elección de carrera también influye la existencia de oferta educativa y del propio conocimiento que tengan los jóvenes indígenas sobre las profesiones posibles de estudiar. Generalmente existe una preferencia por estudiar ciencias de la educación influenciados por la carrera que más frecuentemente ven en las comunidades indígenas. El profesor o profesora, junto con la enfermera, son las primeras profesiones que los niños y jóvenes indígenas encuentran en su comunidad. Por ello no es difícil pensar en la influencia de tales profesionistas en la construcción del horizonte de futuro de la juventud indígena.

Las principales dificultades que se enfrentan los estudiantes indígenas al ingresar a la universidad se detectaron en las siguientes:

1. Los lugares de acceso de los jóvenes indígenas. Es más probable la participación de los jóvenes indígenas *urbanos* a la universidad que los jóvenes provenientes directamente del campo. La carencia de una casa del estudiante indígena obliga a los jóvenes a hacer uso de amistades o familiares indígenas asentados en la ciudad:

Voy vengo a mi comunidad, ahora me quedé porque teníamos examen, ya me habían dicho que no iba a haber coche de mi comunidad ahora temprano, le dije a un amigo que si me podía quedar en su casa y sí me dejó que me quedara. Mi amigo es huichol y me dejó quedarme en ella. Ellos también rentan.

He ido a la casa del estudiante y me dijeron que me iban a llamar pero hasta ahora no me han llamado. Lo que se me ha dificultado es ir y venir porque hago dos horas en venir y llegar a mi comunidad (Torres, 2011 [grabación de audio].).

2. El escaso conocimiento de la cultura mestiza, sus códigos de comunicación e interacciones. Los estudiantes al llegar a la Universidad tienen que aprender por partida doble: en un sentido, la cultura a la que están ingresando y por otra, los aprendizajes propios del nivel de licenciatura, ello los pone en desventaja respecto del resto de los estudiantes.

Algunas clases a veces no les entiendo, les pregunto a mis compañeros y a veces me explican. En el salón están otros dos muchachos huicholes, somos tres en total. Los mestizos nos hablan bien y se juntan en grupos. Yo me junto en equipo con los otros huicholes. A veces los maestros nos preguntan palabras en huichol, que cómo se dice esto, etc. Pero hasta ahí. No tenemos ninguna asesoría por ser indígena a menos a mí, he notado que se interesan por una muchacha que es indígena, pero a nosotros los hombres no nos han dicho nada. Esa muchacha viene directo de la sierra y no habla bien español por eso le explican un poco más (Torres, 2011, [grabación de audio].).

3. La difícil interacción con los jóvenes mestizos debido a provenir de una cultura diferente y al manejo del lenguaje como segunda lengua:

Para los estudiantes que vivimos en comunidades indígenas, es difícil socializar con los estudiantes mestizos por los valores culturales y conocimientos tradicionales en que se desarrollan... es difícil expresarse en las clases, son más reservados por que es su forma de protegerse, contra burlas y amenazas de sus compañeros (Miranda, 2011)

4. Las carencias económicas de los hogares indígenas es uno de los factores que inciden en la posibilidad de cursar una carrera universitaria. Un pequeño porcentaje, apenas el 10%, tiene acceso a las becas del Programa Nacional de Becas y Financiamiento (PRONABES) pero la mayoría tiene que hacer uso de recursos familiares y trabajar mientras estudia:

No he tenido ningún apoyo de la Universidad para salir adelante, sólo hay un centro de cómputo donde podemos hacer la tarea pero nada más. En el rancho pinto casas o voy a la cosecha de chile, cuando hay. Hago lo que sea para conseguir dinero para el camión diario y no dejar de venir (Torres, 2011, [grabación de audio].).

El PRONABES es un programa de becas para estudiantes cuyo ingreso familiar no supere los tres salarios mínimos, no está dirigido a educación indígena, pero es una de las puertas de acceso a la juventud indígena para lograr una beca durante el tiempo que duran los estudios.

5. La desvalorización de las capacidades indígenas para la educación universitaria desanima la llegada de jóvenes al nivel superior. Esta desvalorización ocurre al interior de la comunidad pero también al exterior. La forma como son socializados los jóvenes indígenas en el fracaso en el mundo mestizo, la carencia de jóvenes exitosos en la trayectoria universitaria, actúa de dique para el impulso de nuevas generaciones de jóvenes.

Yo creo que no vienen muchos muchachos coras o huicholes a estudiar porque vemos que si yo ya no puedo y me salgo, lo tomamos como ejemplo, él no la hizo, yo tampoco la voy a ser, nos desanimamos entre nosotros. Por eso, si vemos que les da trabajo estudiar, vemos que no vamos a encontrar trabajo, casi siempre tomamos de ejemplo si alguno viene y no puede y se va, pensamos que tampoco la vamos a hacer.

Los maestros de la prepa me dijeron que me viniera a estudiar, que no hiciera caso, algunos vecinos de mi rancho me dicen que por qué estoy estudiando, que como no tengo papá que no la voy a hacer, pero yo no les hago caso porque no les voy a dar el gusto. Los maestros fueron los que me apoyaron, mi mamá me dijo que como viera, que lo que pudiera me iba a estar ayudando. Tengo seis hermanos y ninguno estudió, todos llegaron a primaria y algunos a secundaria. Mi mamá no tiene estudios y no tengo papá (Torres, 2011, [grabación de audio].).

6. La falta de información oportuna sobre la dinámica escolar de la Universidad. Los estudiantes de la zona indígena no tienen acceso al calendario escolar universitario, por lo que desconocen las fechas de entrega de fichas, requisitos de inscripción, etc., de ahí que es frecuente encontrar jóvenes que llegan a la Universidad en el mes de junio a solicitar información para ingresar en el siguiente ciclo escolar, cuando el periodo de entrega de fichas de primer ingreso se han agotado. Ese desconocimiento se convierte en un factor de falta de acceso a la universidad.
7. El manejo digitalizado de los trámites universitarios se convierte en parte de los obstáculos a los que se encuentran los jóvenes indígenas debido a que la mayoría de los trámites deben realizarse por la vía digital. En ocasiones, los jóvenes carecen de correo electrónico para darse de alta como aspirantes a alguna carrera del nivel superior. Esto porque en sus comunidades de origen se carece de la infraestructura de comunicaciones digitales. En los casos en que se trasladan a localidades urbanas hacen uso de cybercafés por tiempo limitado ya que deben pagar por ello.
8. El manejo limitado de las tecnologías de comunicación derivado de la carencia de la cultura digital en sus comunidades de origen. Por ejemplo, el examen de admisión a la educación superior (Exhcoba) se realiza a través de computadora para lo cual los jóvenes deben ser auxiliados en el manejo inicial, so pena de no tener siquiera las habilidades previas para presentar el examen. Las dificultades tecnológicas de la aplicación del examen se agrega al propio contenido del mismo, elaborado en base a la racionalidad mestiza. Se supone que la CAI proporciona asesoría a los aspirantes para prepararse para tal examen, sin embargo, no siempre es así ya que prácticamente atiende a los estudiantes a partir de que ya ingresaron a la Universidad.
9. La limitación sobre las carreras que ofrece al Universidad. Generalmente, las carreras que aspiran los jóvenes indígenas se refieren a carreras relacionadas con el magisterio y la enfermería, como se mencionó anteriormente. Ello se deriva del hecho de que en sus comunidades esos son los profesionistas con los que tienen contacto, por lo que desconocen la diversidad de carreras a las que pueden aspirar.

10. La falta de acceso cultural de los jóvenes indígenas respecto de la educación superior ocasiona la pérdida de talentos juveniles indígenas:

En mi prepa salimos 25 pero solo ocho nos venimos a estudiar. Aquí en la UAN estamos dos, el otro en veterinaria, otros están en la UT (Universidad Tecnológica) y uno en el TEC (Instituto Tecnológico de Tepic). De los ocho que nos venimos cuatro son hombres y cuatro mujeres, las mujeres son las que están estudiando en la UT, estudian procesos agroindustriales (Torres, 2011, [grabación de audio]).

La enseñanza de las lenguas indígenas

Derivado del interés de estudiantes indígenas y profesionales lingüísticos se formalizó la enseñanza del wixarika en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades. Tutupika Carrillo de la Cruz y Saúl Santos García, elaboraron el libro *Taniuki. Curso de wixárika como segunda lengua*, ya que una de las dificultades para la enseñanza de la lengua wixarika era la carencia de materiales que permitiera a los estudiantes mestizos tener un acercamiento a la lengua indígena (Santos y otros, 2008).

Los autores realizan una propuesta de gramática wixarika para lo cual tomaron en cuenta las investigaciones previas realizadas sobre la lengua. El curso pretende incorporar a los interesados no sólo en el aprendizaje de la lengua sino a la forma habitual de uso en la cultura wixarika. Posteriormente, a partir de la creación de la Maestría en Lingüística en junio de 2011 se formalizó la posibilidad de profesionalizar a profesores indígenas en el estudio y transmisión de su lengua (UAN, 2011), mediante un convenio con las autoridades educativas. Estas acciones, sin embargo, han quedado aisladas respecto del quehacer universitario en su conjunto, sin que logren impactar al conjunto de la universidad.

Percepción de discriminación en el ámbito universitario

Una vez que los jóvenes indígenas logran entrar a la universidad, el proceso de socialización con la juventud mestiza se realiza en ámbitos de conflicto puesto que los jóvenes indígenas son considerados como *los otros favorecidos*. A ello contribuye el establecimiento de apoyos específicos para los jóvenes indígenas, tal como aula de cómputo, servicio de fotocopias, acompañamiento para trámites, etc. Ello ocasiona incomodidad en los jóvenes mestizos ya que consideran trato diferenciado a favor de los jóvenes indígenas. Se puede decir que existe una percepción de discriminación por condición de indigenismo entre la población juvenil indígena universitaria. Esa percepción está integrada por la problemática a que se enfrentan los jóvenes indígenas, entre la problemática que se identifica se tiene (Garay, Ibarra e Ibarra, 2011).

- Problemas de bajo rendimiento derivado del nivel educativo del que provienen los jóvenes indígenas. Ello origina mejor participación en clase, exclusión de participación por parte de equipos de trabajo e indiferencia por parte del profesorado.
- Discriminación por apariencia física y vestimenta ya que los jóvenes universitarios mestizos carecen de sensibilidad sobre la juventud indígena, desconocen la simbología del uso de la ropa, por ejemplo. Ello propicia el comportamiento grupal de los jóvenes indígenas frente a los jóvenes mestizos, lo cual da lugar a ambientes separados dentro de los recintos universitarios. En lugar de existir una relación se generan brechas de comunicación.
- Discriminación por contar con más edad de la correspondiente a la generación donde se estudia. Ello se origina por los retrasos educativos en el sistema escolar, la tardanza en llegar a la universidad y las dificultades de acceso, lo cual da por resultado convivir con jóvenes de menor edad a la que tiene la juventud indígena.
- En el caso de las mujeres, además de lo anterior, se presentan situaciones de embarazo de estudiantes indígenas, lo cual las lleva a la deserción puesto que carecen de redes de apoyo para continuar en la educación superior.

La aceptación de jóvenes indígenas por parte de la Universidad debería de ir acompañada de un proceso de sensibilización tanto a los jóvenes mestizos como al profesorado sobre las características culturales de la juventud indígena, puesto que al carecer de ella, tanto la juventud mestiza como el profesorado carecen de herramientas específicas de integración. Es más, se relacionan con la población indígena desde actitudes de discriminación y superioridad divulgadas por el sentido común, el desconocimiento y sobre todo, los prejuicios sobre la condición indígena.

El fortalecimiento de la cultura desde la juventud indígena

La incorporación de los jóvenes indígenas al ámbito universitario ha dado por resultado el reconocimiento de los jóvenes indígenas entre sí. Ante el aislamiento en que viven en las localidades de la montaña, el acceso a la universidad se ha convertido en un espacio de reconocimiento de la juventud indígena. Ello ha motivado el establecimiento de acciones específicas que tienden a fortalecer la cultura entre los grupos culturales. Entre las acciones sobresale el establecimiento de una página web denominada *puebloindigena.com* la cual se ha convertido en la cara visible de los jóvenes universitarios. La página tiene varias secciones: Portada, Notas permanentes, Noticias temporales, Anuncios de eventos y Fotografías. En la portada se muestra una joven indígena en el contexto geográfico y cultural donde tradicionalmente estaban los pueblos indios: las barrancas y abismos de la Montaña. En la segunda sección se publican las notas más importantes. En la sección de Noticias temporales se dan a conocer los acontecimientos que ocurrieron en un lapso inmediato, en ocasiones contiene las noticias de una semana y en el cuarto segmento se anuncian las actividades que llevará a cabo la asociación en fechas inmediatas. En la página resaltan las entrevistas videofilmadas, los escritos, las fotografías y los enlaces a programas de radio.

Los escritos permiten asomarnos a los nuevos intelectuales indígenas. Los jóvenes se convierten en los pensadores de su propia cultura a partir de los esquemas que les proporciona la educación formal mestiza. Por ejemplo, el artículo *Bandera Indígena* escrito por Oscar Ukeme,³ en el cual hacen una reseña de qué es una bandera y de qué manera los indígenas han elaborado sus propias banderas para identificar un movimiento. A través de los escritos, los jóvenes muestran su cultura pero también la cuestionan. Lejos de convertirse en guardianes acríticos de la tradición, los jóvenes se apropian de los conocimientos, creencias e ideologías pasadas para ponerlas en tensión al compararlas con la situación presente.

Por su parte, los álbumes fotográficos contienen fotografías elaboradas por los propios jóvenes. Es su mirada sobre sus actividades. Es un espejo que les sirve de referente. También se convierte en la memoria no sólo de lo que hacen en cuanto asociación, sino también lo que hacen en la vida cotidiana.

Los álbumes de fotografías muestran una juventud en constante actividad. Quisiera destacar dos particularidades de las fotografías y su uso en Internet. La primera tiene que ver con la toma de fotografías de las ceremonias tradicionales de sus propios grupos culturales. En estos casos se trata de la apropiación de la cultura, por parte de los jóvenes, *por primera vez*. El uso de la tecnología les ha dado la posibilidad de convertirse en testigos de sus ceremonias de una manera activa. Hasta antes de la presente generación de jóvenes universitarios, la fotografía de los pueblos wixarikari era elaborada por antropólogos y otros estudiosos que tomaban las fotografías desde fuera, por lo que era la mirada desde fuera la que había construido la fotografía indígena. Hoy estamos en presencia de un cambio de mirada ya que los jóvenes se ven a sí mismos, ven a sus familiares, vecinos y amigos con una mirada que no los vuelve ajenos, al contrario, esa mirada los devuelve a la comunidad.

La fotografía de los jóvenes indígenas no es comercial ni se realiza a partir de un estudio, tampoco tiene características de *arte*. Es, tan sólo, una manera de estar en los acontecimientos. Destaco lo anterior porque, habitualmente, los fotógrafos se acercan a los pueblos indios para tomar fotografías que posteriormente van a ser parte de una colección, expuestas en galería, llevadas a otros lugares donde se exhibirán, etc. El fotógrafo obtendrá reconocimiento y, tal vez, dinero por las fotografías. En el caso de la fotografía de los estudiosos de los pueblos indios, los antropólogos y demás investigadores sociales, toman las fotografías como pruebas de lo que afirman en los escritos. La fotografía elaborada por los jóvenes indígenas no tiene ninguna de las características señaladas.

³Ukeme, Oscar, *Bandera Indígena*, http://www.puebloindigena.com/contenido/_escritos.htm

Las ceremonias adquieren otra dimensión cuando son fotografiadas y subidas al espacio cibernético. Ello ocurre porque los jóvenes lejos de fijar la atención en lo que puede resultar *exótico* para la mirada ajena, centra el foco de la fotografía en otros motivos. Se puede decir que los jóvenes normalizan las ceremonias al despojarlas de la curiosidad con que los fotógrafos externos las han producido. Vemos otras ceremonias cuando ellos son los fotógrafos.

La segunda particularidad tiene que ver con la toma de fotografías de la vida cotidiana en que transcurre la juventud de los jóvenes indígenas. A diferencia de la mirada antropológica para la cual los pueblos indios sólo lo son en sus tradiciones y festividades, los álbumes de fotografías que vemos en Internet muestran a una juventud en diversos ámbitos: asistiendo a conferencias especializadas, siendo estudiantes de licenciaturas, haciendo turismo en comunidades vecinas, caminando por las veredas, mirando el horizonte, haciendo labores cotidianas y yendo de día de playa en el verano.

La página ha servido a la Unión de Estudiantes Indígenas (UEI) para nuclear las actividades que se han propuesto. En sí misma, es un espacio ganado por ellos. Han creado también una manera de relacionarse entre ellos mismos a través del espacio virtual. La actividad que han desplegado en el ciberespacio los ha llevado a considerar esta herramienta como una de las fundamentales para cohesionar las acciones que realiza la asociación.

La página se renueva cada lunes, de ahí que se convierte en una manera de documentar la consolidación de la Asociación. Una vez que el grupo valoró las posibilidades del trabajo en el ciberespacio dieron el paso para aprovechar el sitio ofreciendo nuevos servicios. Uno de ellos es el que se refiere al enlace radiofónico ya que realizan un programa radiofónico semanal en la radiodifusora estatal al cual se accede por Internet desde la página citada.

Además de lo anterior, la página contiene otras secciones: Escritos indígenas donde se recogen los documentos que contienen derechos reconocidos a los pueblos indios; Música, donde se combinan textos sobre la música del grupo con música grabada; Danza, que contiene textos sobre las danzas tradicionales. Todas las secciones cuentan con fotografías ilustradoras de las actividades señaladas. Los escritos en lengua indígena y en español muestran las preocupaciones y compromisos de la juventud universitaria con temáticas sensibles a sus comunidades:

Grandes partes de las lenguas maternas indígenas han perdido su gran valor cultural, dejando de existir, por la falta de valorización y apreciación lingüística. Se ha dejado de usar por los padres de familia hacia sus hijos, ya no nombramos las cosas o lugares por su nombre originario, pareciera que nuestros nombres indígenas no existieran, particularmente da un gran tristeza que los niños crezcan sin el uso de la lengua materna, ya que crecerán sin la conducción de ella” (Ukeme, 2011).

A través del uso de Internet la UEI ha consolidado sus acciones, pero también ha sido un canal para nuclear las acciones en torno a demandas tradicionales del pueblo wixarikari. Uno de ellos es la demanda para la protección de los Lugares Sagrados del Pueblo Wixarikari. La cosmogonía del pueblo wixarikari reconoce como sitios sagrados los siguientes: *Wirikuta* en San Luis Potosí, *TateiHaramara* frente al puerto de San Blas en Nayarit, *Xapawiyeme* en la Isla de los Alacranes, en el lago de Chapala Jalisco, *Hauxamanaká* ubicado en la parte alta del Cerro Gordo en la comunidad *O'dam* de San Bernardino Milpillas Chico, Pueblo Nuevo Durango y *Tee'kata* dentro del territorio Wixarika. Pues bien, estos lugares han carecido de reconocimiento oficial y jurídico por lo que son motivo de una problemática compleja entre la que se cuenta: la carencia de respeto por los lugares, el uso privado de los lugares por parte de desarrolladores turísticos, la destrucción de símbolos sagrados, el uso irresponsable por parte de curiosos, paseantes y otros. A través de Internet, la UEI ha logrado convocar a distintas organizaciones de wixarikari en los distintos estados de la república mexicana para que se unan a la lucha por el respeto de los lugares sagrados, lograr una normatividad que permita la salvaguarda de esos lugares y su uso dentro de las costumbres, así como evitar su destrucción. Otro de los temas abordado por los jóvenes indígenas en Internet es lograr contar con apoyos para la construcción de casas del estudiante indígena. En particular, han utilizado Internet para lograr convocar al mayor número de estudiantes con problemas de vivienda y obtener terrenos y fondos sociales para la construcción de albergues en Tepic a fin de que tanto hombres como mujeres puedan trasladarse a la ciudad a continuar sus estudios.

Una acción llevada a cabo por los jóvenes indígenas universitarios es la de mantener informada a la comunidad en general acerca de algunas acciones importantes para el grupo. En una sociedad caracterizada por la falta de información verídica, oportuna sobre las acciones de los pueblos indígenas, los jóvenes de los pueblos culturales se han convertido en monitores de las políticas públicas en ciertos aspectos. Ello lo muestra el interés por dar seguimiento a los ofrecimientos de apoyo de funcionarios de distinto nivel en la etapa de las campañas y su posterior cumplimiento.

En la página se muestran los intereses diversos de los jóvenes universitarios indígenas. Desde la información sobre los logros de su asociación, hasta los logros individuales o colectivos de sus miembros. En especial, el uso de Internet ha permitido que la Unión de Estudiantes Indígenas, tenga un rostro con el cual ellos mismos se reconocen y, al hacerlo, obliguen a los miembros de la sociedad mestiza, a mirarlos.

En la actualidad, los jóvenes universitarios indígenas se han convertido en uno de los grupos más activos en este espacio. Lejos de esperar que los usuarios consulten la página, envían mensajes permanentes avisando la existencia de nuevo material para consultar. Por ello, la juventud wixarikari está en el espacio virtual desde donde nos traen las huellas de donde andan.

Reflexiones finales

El acuerdo del 28 de septiembre de 2004 establecía el compromiso de la universidad de alentar la participación de la juventud indígena en los programas universitarios en un ambiente de interculturalidad. Sin embargo, la interculturalidad no ha tenido una definición específica al interior de la Universidad. Pareciera que el proyecto se limitó a establecer algunos mecanismos para el ingreso de los jóvenes indígenas a la universidad sin que se lograra transformar la práctica docente, se establecieran pedagogías basadas en la interculturalidad, etc.

Ejemplo de ello es la falta de transversalización de un enfoque intercultural en los programas educativos que ofrece la Universidad. Aún si ello se hubiera realizado en las carreras del Área de Ciencias Sociales y Humanidades, se tendrían resultados positivos, sin embargo, ello no ha ocurrido.

Las acciones administrativas establecidas para el apoyo a estudiantes indígenas se han limitado a tramitar los apoyos del PAIIES y, en todo caso, a ofrecer servicio de cómputo y servicio de fotocopadoras a los jóvenes indígenas que llegan a la universidad prácticamente por su propio esfuerzo. Es necesario, por ello, que la universidad redefina los apoyos que otorgará a la población juvenil indígena en su tránsito por la educación superior. Aún así, los apoyos otorgados a la juventud indígena han sido leídos por una parte de la juventud mestiza como políticas que *favorecen* a los jóvenes indígenas en detrimento de la mayoría. Por ejemplo, los jóvenes mestizos se preguntan por qué se acepta a los indígenas si obtienen menor puntaje que los mestizos en el examen de ingreso (De Jesús, 2011). Este hecho se considera una discriminación positiva hacia la juventud mestiza y crea un clima de tensión entre ambos grupos.

También los apoyos otorgados a los jóvenes indígenas en cuanto a facilidades para la obtención de fotocopias, dirección para conseguir hospedaje en la ciudad o hacer uso del centro de cómputo, son considerados inequitativos para los estudiantes mestizos. Estos factores crean climas de animadversión en la juventud mestiza hacia la juventud indígena, lo cual da por resultado la incomunicación entre ambos grupos. Los jóvenes indígenas se reúnen entre ellos a realizar tareas, celebrar algunas fechas significativas para los pueblos indios (por ejemplo, el Día de la Lengua Materna), etc., sin que participen los jóvenes mestizos.

Lo anterior es un ejemplo de que la introducción de prácticas tendientes a lograr la compensación de desventajas sociales no siempre se traduce en construcción de una mayor socialidad entre grupos desiguales culturalmente ni tampoco contribuye a eliminar las barreras establecidas entre ellos. Al contrario, se reafirman las actitudes antiindígenas de la juventud mestiza. Sin realizar acciones entre los estudiantes mestizos tendientes a sensibilizarlos en torno a las culturas indígenas, es prácticamente imposible la construcción de nuevas formas de interacción entre la juventud mestiza y la indígena. De ahí la importancia de atender las áreas de subjetivación de las acciones enmarcadas en la interculturalidad. Las acciones crean nuevas tensiones que deben agregarse a las ya existentes entre los mestizos y los indígenas.

Finalmente, debe decirse que los jóvenes indígenas llegan a la universidad con una carga comunitaria, valorativa y epistémica que no es valorada por la educación mestiza. Desde este punto de vista la universidad se convierte en un nuevo lugar de la culturización en sus valores, sin que tome en cuenta los nuevos sujetos sociales que llegan a la educación. El destino de los jóvenes estuvo signado por marcas comunitarias como se señala en el siguiente relato:

Cuando era chico estuve muy enfermo, me cuenta mi mamá. Pero ello me llevó a San Blas a dejar ofrenda a la madre Ha´ramara y le pidió que me aliviara. Me cantó una cantadora que ya se murió. Antes que se muriera me dijo que tengo que regresar a San Blas y llevar ofrenda a la piedra blanca porque mi destino es ser curandero. Yo quería entrar a medicina porque la curandera me dijo que ese es mi destino pero no tengo quien me ayude con mi carrera. Por eso estoy aquí, estudiando educación para también ayudar a mi pueblo. Algún día tendré que ir a dejar la ofrenda que me dijo la cantadora (Torres, 2011, [grabación de audio]).

La juventud indígena llega a la universidad desde la cultura comunitaria y desea regresar a ella, “servir a su gente”. La universidad se convierte en un espacio de reconocimiento generacional y de identificación grupal, de ahí que los estudiantes universitarios indígenas desplieguen acciones en torno a la protección del grupo y vinculación con sus comunidades de origen, como es el caso de las acciones realizadas a partir de la página www.puebloindigena.com los jóvenes indígenas universitarios no necesitan egresar de la universidad para trabajar en pos de su comunidad, ya lo están haciendo. Desde este punto de vista, tienen más prisa en cerrar brechas que sus homólogos mestizos. Por eso quizá los vemos activos y comprometidos con un futuro comunitario, más allá de su propio curriculum individual.

Referencias

- De la Cruz, Juan, 2011, [grabación de audio]. *Entrevista a estudiante wixarika*, Universidad Autónoma de Nayarit
- De Jesús Espinoza, Nadia, *Políticas Públicas Interculturales para el acceso y permanencia de estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma de Nayarit* (tesis de maestría), Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, 2011
- González Montoya, Santos (2010), *La educación indígena en la UAN*, trabajo final de la materia *Orientación a la titulación*, Universidad Autónoma de Nayarit, Tepic, Nayarit
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, *XIII Censo de Población y Vivienda 2010*, Aguascalientes, 2010.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa, *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe 2007*, INEE, México, 2007.
- Miranda, Garay, Juan José y Emanuel Ibarra Heredia (6 a 8 de abril de 2011), *La educación indígena en la Universidad Autónoma de Nayarit*, ponencia presentada en el III Coloquio Internacional Red de Enlaces Académicos de Género RCO de la ANUIES: Educación incluyente, propuesta para una sociedad democrática, Jiquilpan, Michoacán.
- Pacheco Ladrón de Guevara, Lourdes (coord.), *Saberes indígenas y educación en Nayarit*, Juan Pablos Editores-UAN, México, 2008.
- Pacheco Ladrón de Guevara, Lourdes, *Entrevistas realizadas a jóvenes indígenas de la Universidad Autónoma de Nayarit*, Tepic, Nayarit, 2011.
- Santos, Saúl, Tutupika Carillo y Marina Carrillo, *Taniuki. Curso de wixarika como segunda lengua*, Universidad Autónoma de Nayarit, Tepic, Nayarit, 2008.
- Schmelkes, Sylvia (17 a 19 de noviembre 2003), *Educación Superior Intercultural. El caso de México* conferencia dictada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, “Vincular

los Caminos a la Educación Superior”, Guadalajara, México.

Tanck de Estrada, Dorothy, *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*, Colmex-CEH, México, 2000.

Torres, Juan Carlos, 2011, [grabación de audio], *Entrevista a estudiante wixarika*, Universidad Autónoma de Nayarit.

Ukeme, Oscar, *Bandera Indígena*, 2011, consultado en http://www.puebloindigena.com/contenido/_escritos.htm, recuperado el 12 enero 2012

-----, *Fortalecer nuestra lengua materna compromiso de todos*”, 2011, consultado en http://www.puebloindigena.com/contenido/escritos/lenguas_maternas/index.htm, recuperado el 12 de enero de 2012

Universidad Autónoma de Nayarit, "El rector de la UAN firma acuerdo que establece disposiciones en materia de participación de los grupos indígenas en la Institución” en *Comunicado 710* (México, 28 de septiembre de 2004, consultado en www.uan.edu.mx/medios, recuperado en septiembre 2011.

Universidad Autónoma de Nayarit, "Dio inicio la Maestría en Lingüística aplicada para profesores indígenas” en *Comunicado* (México, 11 de julio de 2011), consultado en www.uan.edu.mx/medios recuperado en septiembre 2011.

Universidad Autónoma de Nayarit, "ANUIES aprueba propuesta de la UAN para crear red de interculturalidad” en *Comunicado 1187* (México, 11 de marzo de 2006), consultado en www.uan.edu.mx/medios

Universidad Autónoma de Nayarit.CAI “Visión-Misión” (México, 2010) consultado en www.cucsh.uan.edu.mx/cai_web/_vision.htm, recuperado en septiembre 2011.

Capítulo 5. Las heterogéneas juventudes indígenas

Introducción

Lejos estamos de pensar en la existencia de una juventud indígena, sino que por el contrario es dable constatar la presencia en México de diversas juventudes indígenas. La existencia de un periodo juvenil en las comunidades indígenas es un proceso de reconocimiento reciente debido al peso demográfico juvenil en los pueblos indígenas, la ampliación de la escuela post primaria en las comunidades y sobre todo, la emergencia de la juventud indígena como un actor político a partir de la movilización del Ejército Zapatista de Liberación Nacional del sur del país en 1994.

La heterogeneidad de las juventudes tiene que ver con el grupo sociocultural al que pertenecen, pero también a las condiciones en que transcurre su vida. Así, a los 62 pueblos indígenas reconocidos en el país (identificados a partir de hablar una lengua distinta del español), debe agregarse la condición de habitar en la ruralidad en comunidades indígenas, vivir en zonas urbanas como primera o segunda generación, permanecer a través de la migración en diversas zonas de cultivo o transitar entre diversos territorios y ocupaciones durante el periodo juvenil.

De acuerdo a la Encuesta Intercensal 2015 (INEGI, 2015) habitan en México 7 382 785 de personas de 3 años y más de edad que hablan alguna lengua indígena. Ello significa el 6.5% del total nacional. La composición por sexo es de 51.3% mujeres y 48.7% hombres. Del total de población indígena mencionado, el 45.3% de la población tiene menos de 30 años. En el rango de edad entre 15 y 29 años, la población indígena representa el 24.9%, un poco menor que la juventud mestiza en ese rango de edad que representa el 27.3%.

En el presente documento me propongo cuestionar la asociación entre etnicidad y comunalidad como una relación dada, para ubicar el centro de la atención en las resignificaciones de identidades étnicas juveniles en contextos diferentes a los rurales. Ello, porque si bien la juventud indígena se socializa en contextos de comunalidad a partir de la realización de diversas actividades con sentido comunitario, como la reproducción familiar y grupal, el trabajo de niñas/niños, adolescentes, jóvenes mujeres y hombres en ambientes intergeneracionales, la realización de la costumbre comunitaria y otros, la salida de la comunidad los introduce en ambientes donde las decisiones no siempre serán tomadas en base al sentido comunitario o colectivo, sino del beneficio personal o familiar en sentido estricto.

Para llevar a cabo la investigación se realizó trabajo de investigación basado en trabajo documental, entrevistas y observación entre estudiantes wixaritari de la Universidad Autónoma de Nayarit, en Tepic, Nayarit, durante el ciclo escolar 2016-2017. Así también se realizó trabajo de campo en la colonia Zitakua de Tepic, Nayarit entre jóvenes wixaritari que habitan en la ciudad pero no cursan estudios universitarios. La pregunta que guió la investigación fue referente a la resignificación que realiza a juventud indígena de la cultura colectiva en los nuevos contextos en que actúa ¿de qué manera las prácticas y tomas de decisión colectivas aprendidas en la comunidad, así como el sentido de pertenencia, actúan como experiencias que se prolongan en ámbitos no comunitarios?

En este trabajo me propongo cuestionar la asociación entre etnicidad y comunalidad para poner el foco en las resignificaciones de identidades étnicas juveniles en contextos diferentes a los rurales. El trabajo aborda el caso de la juventud universitaria en Nayarit, como agentes de transformación tanto de las propias comunidades de origen como de su grupo generacional. En el recuento de las juventudes indígenas contemporáneas una de las tensiones es la relación entre los y las jóvenes que permanecen en la ruralidad y quienes transitaron a estudios universitarios urbanos. Finalmente, se propone abordar los compromisos comunales de la juventud universitaria.

Ritmos comunitarios y juventud indígena

El tránsito de la infancia a la adultez en las comunidades indígenas de la Sierra Madre Occidental, territorio denominado Sierra de Álica, donde habitan los grupos wixaritari, naayeri, o'dam y mexicanero (huicholes, coras, tepehuanes y hablantes de náhuatl) ocurrían a través de ceremonias comunitarias destinadas a marcar la adultez de los y las jóvenes.

Las ceremonias de paso se realizaban alrededor del trabajo agrícola para los varones y del ingreso a la maternidad para las mujeres. Sin embargo a fines del siglo XX ocurrieron diversas transformaciones en el territorio indígena que alteraron los ritmos comunitarios lo que ha obligado a reformular estas prácticas de manera heterogénea en el amplio territorio de la serranía. La construcción de la carretera Ruiz-Zacatecas se convirtió en el detonador del proceso de desarrollo económico y articulación a la cultura mestiza por parte de los pueblos y comunidades indígenas ya que unió a la Sierra del Álica, amplio territorio compartido por los pueblos mencionados, que durante siglos se encontró aislado del resto del país. Aunado a ello, el aumento en la cobertura de la educación primaria en primer lugar y la secundaria en segundo, propició una nueva manera de transitar la niñez y adolescencia en las comunidades (Pacheco, 2016).

Además de lo anterior, debe decirse que el aprovisionamiento de energía eléctrica en los principales poblados de la Sierra de Álica ocurrida en el último decenio del siglo XX, permitió la introducción de nuevas formas de vida, en particular cambió el patrón de consumo alimentario y las expectativas e imaginarios de la población asentadas en las localidades. El cambio de patrón de consumo alimentario ocurrió por la introducción de alimentos no producidos por las comunidades y la posibilidad de guardar provisiones en refrigeradores que volvieron obsoletas las formas tradicionales de conservar alimentos y en lo segundo, la introducción de señales de radio y televisión que acercó a los pobladores a otras formas de vida que contrastaban con las propias.

Esos factores, junto con la introducción de nuevas actividades en la ruralidad indígena, como servicios administrativos del estado, el comercio y servicios turísticos, principalmente, modificaron la economía de las principales localidades de la región serrana lo cual ha impactado en la dinámica familiar y la organización de las comunidades indígenas, espacios donde ocurría el proceso de identidad adolescente y juvenil. Se trata de procesos complejos de cambio social al interior de las comunidades donde la migración nacional e internacional ha tenido un papel preponderante.

Son estas las condiciones que permiten caracterizar el surgimiento de las juventudes indígenas de principios del milenio como una condición novedosa para los pueblos habitantes de la Sierra de Álica. Desde el punto de vista de las identidades, esto es, desde el proceso “intersubjetivo y relacional” como lo denomina Gilberto Giménez (1997, p. 12), la juventud indígena (o una parte de ella) empezó a diferenciarse de la generación adulta a través de la mayor permanencia en la escuela, la generación de nuevas expectativas e imaginarios sobre su propia vida y la confrontación entre los discursos tradicionales y los discursos difundidos a través de la educación.

Este sector poblacional al interior de las comunidades se convirtió en un nuevo grupo claramente diferenciado con un lugar disímil al asignado por la tradición. Los procesos identitarios de autopercepción y heteropercepción los han colocado como una generación clave para el presente y futuro de los propios pueblos. En ese proceso su identidad signada por la pertenencia comunitaria ha tenido transformaciones. El tránsito de las juventudes indígenas rurales a la educación superior universitaria si bien ha sido parte de la obligatoriedad de la educación secundaria en 1993 y de la educación media superior en 2014, estuvo también influido por la emergencia del o la joven indígena como estudiante (Urteaga, 2011). Al mismo tiempo que ocurría un proceso de crisis en las estructuras económicas y sociales de las comunidades acelerada por el abandono del campo rural y el establecimiento de obras de infraestructura en el territorio indígena, lo que dio por resultado un éxodo de población indígena rural a las colonias semurbanas de las ciudades (Pacheco, 2009, p. 53).

Sobre la inserción de la juventud indígena a la educación superior, se ha señalado la carencia de estudios que permita dar cuenta de los procesos y trayectorias que siguen los y las jóvenes tanto en el acceso, como en la permanencia y egreso. Flores-Crespo y Barrón Pastor señalan la ínfima presencia que tienen los jóvenes de origen indígena en las universidades por lo que tampoco se encuentran representados en las políticas educativas de la educación superior (Flores-Crespo y Barrón Pastor, 2006, p. 21). Debiera decirse que la mirada puesta en la juventud indígena en la educación superior data de tiempos recientes, puesto que el establecimiento de apoyos y becas a la juventud indígena en las universidades motivó la necesidad de visibilizar a los y las estudiantes con esas características. El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), de la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES), inició en 2001 con apoyo de la Fundación Ford con la finalidad de apoyar a estudiantes indígenas a permanecer y terminar sus estudios (Pacheco, 2014).

La juventud indígena en la educación superior se enfrenta a nuevos procesos identitarios referidos a revalorar su capital cultura, su pertenencia al pueblo del que provienen y al mismo tiempo enfrentan los desafíos de asumir la visión aprendida sobre sus pueblos (Pérez-Ruiz, 2011, p. 67). Por su parte, la educación superior sólo los recibe como estudiantes, sin tomar en cuenta sus características para modificar planes y programas de estudio (García, 2015, p. 16).

Las juventudes indígenas rurales

La juventud rural que vive en comunidades rurales tiene condiciones de vida ancladas al trabajo agrícola donde es común que el tránsito de la niñez a la adultez ocurra a partir de las costumbres comunitarias. Generalmente las actividades de los y las adolescentes y jóvenes se van diferenciando a partir de la edad y el sexo de tal manera de ser adiestrados muy tempranamente para el cumplimiento de roles de la vida adulta: las jóvenes en las multiactividades del espacio doméstico y los jóvenes en la agricultura, esto es, vinculados a las múltiples tareas del trabajo productivo agrícola. De esta manera por ejemplo, en las comunidades indígenas wixaritari en el Occidente de México se pasaba de ser nunutzi (niña-niño) a ser uki (hombre) o uka (mujer) dentro del orden de la comunidad. La presencia de la escuela primaria y posteriormente, de la escuela secundaria en amplias zonas del mundo indígena, dio por resultado una alteración del orden comunitario en torno a la adolescencia. La escuela secundaria otorgó un nuevo espacio a la adolescencia indígena lo que posibilitó socializarse de manera diferente a la que se planteaba en la comunidad, socialización que ocurría en relaciones intergeneraciones para la reproducción del grupo. La escuela introdujo una socialización donde los propios adolescentes se reconocían como diferentes de los adultos y entre ellos, se construían como pares generacionales. Al mismo tiempo, a partir de la escuela secundaria los y las adolescentes pudieron construir la idea de un destino diferente al correspondiente al orden de la comunidad a través del proceso de individualización que ocurría en la escuela secundaria (Pacheco, 2016). Al egresar de la secundaria, un porcentaje muy pequeño tenía posibilidades de continuar estudiando educación media superior, pero la mayoría se quedaba con los estudios de secundaria completos o incompletos como estudios finales.

Las juventudes indígenas en las ciudades

La posibilidad real de cursar estudios de bachillerato ha tenido dos condiciones: la primera se refiere a la ampliación de la cobertura de la educación media superior a las zonas indígenas a partir de modelos educativos derivados de la telesecundaria. Efectivamente, en Nayarit, la telepreparatoria se convirtió en una posibilidad de hacer efectivo el acceso de la población indígena a ese nivel ya que la telepreparatoria utilizó el mismo modelo de la telesecundaria e incluso las instalaciones en que se imparte tal nivel. En ocasiones fueron los mismos maestros de telesecundaria quienes iniciaron los trabajos de telepreparatoria como una manera de recuperar al estudiantado con mayores niveles de escolaridad pero que carecían de recursos para trasladarse a los núcleos urbanos donde existía el nivel de educación superior universitario para la población mestiza rural: los Centros de Educación Tecnológica, las preparatorias del sistema universitario o del Colegio de Bachilleres.

La segunda condición se relaciona con las posibilidades de continuar en la educación como una manera de establecer un plan de vida vinculado a la educación formal. Esto fue posible para aquellos estudiantes cuyos padres tenían una ocupación diferente a la agricultura. Esto es, la generación de sus padres y/o madres había transitado a alguna ocupación fuera de la agricultura, generalmente se trataba de maestros bilingües, enfermeras comunitarias, choferes de dependencias federales vinculadas a las comunidades indígenas, principalmente. De esa manera, los jóvenes y las jóvenes de estas familias no se socializaron en la imperiosa necesidad de participar en las actividades agrícolas o doméstico-reproductivas de sus padres y madres puesto que su ocupación se refería a actividades donde el ingreso principal era el dinero y no los productos del campo. Para esta juventud, y sobre todo, desde el punto de vista de la generación de sus padres/madres, la educación formal representa una posibilidad real de movilidad social familiar donde el grupo se verá favorecido, movilidad que no sería posible a partir de la economía rural comunitaria. Se trata de un grupo minoritario al interior de los pueblos indígenas ya que de acuerdo al Censo del 2010, el nivel de educación formal alcanzado por la población indígena nacional es de 4.5 años. Sólo el 16.8% ha concluido la educación secundaria, el 7.75% de la población de 15 años y más ha cubierto la educación media superior, en tanto que tan solo el 2.9% cuenta con estudios superiores.

Es significativo agregar que el 21.39% de quienes han terminado licenciatura, ésta se refiere a algún tipo de licenciatura normalista (Educación PrePrimaria, Educación Primaria, en las modalidades de educación bilingüe e intercultural), en tanto que el porcentaje restante tiene algún tipo de licenciatura universitaria (INEGI, 2010). Sin embargo, la juventud indígena en las localidades urbanas es heterogénea ya que en los núcleos urbanos también viven jóvenes indígenas que no transitan por la educación media superior o superior. Se trata de jóvenes que oscilan entre la comunidad rural, los cultivos estacionarios y las actividades marginales en la ciudad y que poco a poco van permaneciendo cada vez más tiempo en las zonas periféricas urbanas, jornaleros agrícolas temporales cuya vida fluctúa entre el campo y la ciudad. Se trata de jornaleros urbanos, peones de albañilería que se insertan en los lugares más bajos de la estructura ocupacional; mujeres jóvenes ocupadas en el trabajo doméstico, en restaurantes y cantinas; vendedores ambulantes.

Para esta juventud, el Estado no le hace sentido puesto que se aloja en los intersticios sociales desde los cuales vive una vida precaria en las zonas marginales de los núcleos urbanos. La vida en las ciudades los empobrece puesto que dejan de tener acceso a los bienes agrícolas que les proporcionaban las zonas rurales, además de que la sobrevivencia en las zonas urbanas depende de la habilidad para conseguir dinero, un bien escaso para quien carece de medios o posibilidades de obtenerlo. Los siguientes son semblanzas de jóvenes, hombres y mujeres que habitan en la ciudad y que ilustran la heterogeneidad de la juventud en las ciudades.

Ifigenio y Eligia.

Ifigenio, un joven de 24 años, tiene secundaria incompleta, casado, con dos niñas pequeñas se dedica a la venta de discos y películas piratas, en tanto que Eligia realiza artesanía y la vende en la calle ya que no ha sido posible que sea aceptada dentro de los circuitos de artesanía instalados en los lugares oficiales establecidos por el Estado ni en los hoteles de la zona. Carecen de traje wixarika tradicional con el cual presentarse en las zonas de venta ya que debido a la pobreza no lo pueden manufacturar. Antes de las épocas de lluvia, recogen lonas de propaganda para remendar su vivienda ubicada en uno de los barrios asignados para indígenas.

Enedina.

Enedina tiene secundaria incompleta, 21 años y una hija. Trabaja de empleada doméstica en una casa de la ciudad pero como no le permiten tener a su hija consigo, la inscribió en el internado donde vive y cursa educación primaria. Va a verla los domingos, día que puede salir de la casa donde labora. También realiza artesanía, la cual procura vender a los propios wixarikas que se encuentran instalados como artesanos con la finalidad de obtener algún dinero extra. Ella piensa obtener un trabajo de medio tiempo que le permita terminar la secundaria a fin de poder entrar a una escuela técnica, pero el horario del trabajo doméstico y la falta de redes sociales le impide buscar otra ocupación.

Nazaria.

Nazaria de 17 años (primaria completa) llegó a la ciudad donde encontró empleo en una marisquería de la zona del mercado principal de la ciudad de Tepic. Se aloja en un pequeño cuarto desamueblado que paga semanalmente y duerme envuelta en cobijas regaladas por vecinos. No quiere regresar a la comunidad puesto que está instalada una partida de la zona militar y ella se siente amenazada ya que otras jóvenes han sido violentadas por soldados.

Estos son algunas viñetas de jóvenes indígenas que han decidido quedarse a vivir en la ciudad donde sobreviven en la marginalidad.

La juventud indígena universitaria

La Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) es una institución de nivel superior que forma profesionistas en diversas áreas del conocimiento y que, desde luego no fue pensada para la población indígena, sino que la universidad se convertía en la cúspide del sistema educativo, símbolo de la urbanidad, opuesta a la ruralidad que auguraba un porvenir dentro de la modernidad (Porter y otros, 2012).

La UAN fue fundada en 1969 y su población estudiantil provenía de la población mestiza. Fue a partir de finales del siglo XX, con los desplazamientos de comunidades indígenas de sus territorios debido a la construcción de megaproyectos como Presas Hidroeléctricas y maxipistas, que diversos grupos indígenas se establecieron en la ciudad y como consecuencia de ello, la juventud indígena de las colonias semiurbanas de Tepic, pudieron tener acceso a la educación superior universitaria.

La universidad no se percató de la condición indígena de sus estudiantes ya que la característica de etnicidad no era un rasgo a tomar en cuenta dentro de los registros de ingreso y mucho menos en la currícula de los planes de estudio. Sin embargo, después del surgimiento del movimiento zapatista en 1994, el gobierno federal inició apoyos para la juventud indígena a través de becas para permanecer en el nivel superior, lo que dio origen a la visibilización de la población universitaria indígena, la cual empezó a ser registrada ocasionalmente cuando la universidad tenía que otorgar dicha información a instancias que lo solicitaban.

La ausencia de apoyos para el ingreso, permanencia y egreso de la juventud indígena en las universidades dio origen a estrategias para incrementar su participación y han consistido básicamente en: 1) consolidar el Programa Nacional de Becas y Financiamiento (PRONABES), 2) crear universidades interculturales y 3) transformar las universidades tradicionales a fin de establecer condiciones para el éxito de los estudiantes indígenas (Schmelkes, 2003).

En la UAN el modelo que se siguió fue establecer una Coordinación de Atención a Asuntos Interculturales (CAI) desde la cual se iniciaron acciones en torno a la población indígena en la universidad. La CAI inició en 2006 a partir de un Convenio con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Fundación Ford cuya finalidad era asegurar equidad en el acceso y distribución de las oportunidades educativas. Dentro de la CAI se estableció una Unidad para Equidad Educativa y de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (UNEAI).

La UAN se incorporó al Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) de la ANUIES en 2005, lo cual le otorgó formalidad a las acciones que se realizaban en materia de interculturalidad. El PAEIIES tuvo por objeto “Fortalecer los “objetivos académicos” de las instituciones de educación superior, participantes en el programa para que respondan las necesidades de los jóvenes indígenas; generando así, mayor ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes indígenas” (PAEIIES, 2011).

El PAEIIES promovía acciones afirmativas a favor de la juventud indígena por ejemplo, aumentar el ingreso en la educación universitaria, alentar políticas institucionales que favorezcan la permanencia, egreso y titulación y fomentar el reconocimiento cultural y la equidad social. En la práctica, otorgaba diversos servicios, entre ellos: 1) formación permanente de tutores puesto que se reconocía la necesidad de formar al personal académico en la interculturalidad, 2) otorgar apoyos para realizar la tesis de licenciatura y con ello garantizar el egreso, 3) otorgar apoyos para realizar movilidad entre instituciones, 4) llevar a cabo cursos remediales de nivelación y talleres, 5) difusión de acciones y eventos que contribuyeran a incrementar la afirmación intercultural y 6) gestión de becas ante diversas instancias (Pacheco y Murillo, 2014).

El impacto institucional que ha tenido la formación del CAI y la UNEAI ha sido diverso puesto que ha permitido contar con mayores elementos para conocer la matrícula indígena en la universidad y realizar un seguimiento de los estudios de la juventud indígena. Aunque ello se realiza para dar cumplimiento a convocatorias de apoyo económico de diversas instancias, ha permitido tener información actualizada sobre la población indígena universitaria. A partir de 2015 la CAI se transformó en Programa de Inclusión y Atención a Estudiantes Indígenas Universitarios cuyo propósito institucional es llevar a cabo procesos de acompañamiento en su formación profesional y desarrollar actividades de respeto y conservación de su cultura (UAN, 2015). Además, se incorporó la variable de hablar una lengua indígena en el formato 911 de ingreso a la universidad.

La juventud indígena universitaria

La creación de la CAI y actualmente del Programa de Inclusión y Atención a Estudiantes Indígenas Universitarios ha dado por resultado el reconocimiento de los y las jóvenes indígenas que se encuentran en la universidad. La Unidad para la Equidad Educativa y de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (UNEAI) se ha convertido, en la práctica, en el lugar de encuentro y por lo tanto, de reconocimiento entre la juventud indígena. A partir de ello, se propició la organización: Unión de Estudiantes Indígenas por México, A.C. (UEIM) que agrupa a quienes estudian en la UAN y cuyo propósito inicial era solicitar financiamiento a proyectos sobre procuración de justicia que convocaba anualmente la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

En la creación del grupo de estudiantes universitarios destacaron elementos de la cultura colectiva en la cual habían sido socializados. Por ejemplo, la dinámica para la toma de decisiones al interior de la organización fue similar a las formas de construir consenso en las comunidades indígenas, lo cual significaba tener espacio para las diversas expresiones ya que en las comunidades indígenas, las decisiones no se toman a partir de argumentos a favor o en contra, sino agotando todos los posibles argumentos en un sentido o en otro. De ahí que las sesiones para la toma de decisiones puedan parecer muy largas, pero se trata de acuerdos tomados a partir de una dinámica fuerte de formación de consensos ya que surgen de diálogos donde no hay vencedores ni vencidos.

Quienes integraron la UEIM, hombres y mujeres fueron jóvenes wixarikas, los cuales aprendieron a identificarse como otros frente a los estudiantes mestizos de la Universidad. Si bien la etnicidad les otorgaba una condición de identidad específica, frente al resto de estudiantes, la pertenencia a los grupos wixarika o naayeri era indistinto puesto que se les catalogaba en general, como indígenas. Ello, a su vez, tuvo el efecto de buscar puntos de encuentro entre los jóvenes de ambos grupos, los cuales, en su mayor parte se desconocían.

Los grupos culturales wixarika y naayeri (coras y huicholes) han habitado la Sierra Madre Occidental en un territorio entre Nayarit, Jalisco y Zacatecas. Sin embargo, ninguno de ellos tiene un territorio propio sino que conviven entre ellos y con los grupos más pequeños de o'dam (tepehuanes) en el norte de Nayarit y con mexicaneros o hablantes de náhuatl, tal como lo señala Olivé, en el sentido de que se trata de territorios compartidos (1999).

Al mismo tiempo que la juventud de ambos grupos se reconocía en su etnicidad, ocurría un proceso de autoconformación identitaria derivada, primero de la autoadscripción como perteneciente a un grupo cultural, (en este caso, wixarika o naayeri) y en segundo lugar, a la toma de conciencia de lo que ello significaba para la propia organización y para el grupo cultural. Efectivamente, el autoreconocimiento de ser otros, así como la estigmatización positiva de que fueron objeto al interior de la Universidad dio por resultado un proceso de subjetivación que provocó una toma de conciencia de su condición de pertenencia étnica. Debe decirse que también ocurrió un proceso de heteroreconocimiento negativo al interior de la Universidad derivado de la lectura que estudiantes mestizos hicieron de los apoyos otorgados a la juventud indígena en tanto contar con un espacio propio de reunión, requerir menor puntaje en el examen de ingreso, obtener becas de inscripción en algunos casos, servicio gratuito de fotocopias, entre los más importantes, lo cual se interpretó como privilegios por ser indígena.

Compromiso comunal

La UEIM desde su constitución se vinculó a diversas actividades dentro de las comunidades de las que provenían los jóvenes universitarios y al mismo tiempo, encontraron condiciones propicias para divulgar sus actividades a través de la estación Radio Aztlán del Gobierno del Estado en un programa semanal de media hora llamado "TetaryWaniuky: la voz de los jóvenes". Cada domingo, la juventud universitaria difunde diversa información en lengua wixárika principalmente, con una cobertura a la zona indígena. Además de ello, articularon diversas acciones de servicio social en las comunidades de tal manera de hacerse presentes en diversas comunidades. Todo ello dio por resultado que en 2003 se les otorgara el Premio Estatal a la Juventud en la categoría de servicio social, reconocimiento público a un movimiento de jóvenes indígenas aglutinados a partir de la Universidad pública.

Maximino Muñoz (2017) wixarika egresado de la Licenciatura en Derecho, lo expresa de la siguiente manera:

Quienes conformaban la Unión de Estudiantes Indígenas por México A.C. aprendieron a anteponer el yo por un nosotros. Considerando que la juventud es una de las etapas más hermosas de la vida donde se forman los ideales de lucha, de superación, de ayuda. Ahí es donde nacen, crecen se fortalecen y se llevan a cabo los ideales de la juventud indígena (Muñoz y Carrillo, 2017, p. 19).

Los y las jóvenes que ingresan a la Universidad lo hacen desde espacios de socialización comunitaria que los impele a inscribirse en aquellas carreras desde las cuales podrán trabajar en su comunidad. Se puede decir que el éxito individual está ausente en las intenciones iniciales con que llegan a la UAN, ya que los motivos para estudiar son enunciados como Quiero ayudar a mi gente, para resolver las enfermedades de mi comunidad y otros en el mismo sentido que denotan el sentido de ayuda con que ingresan a la universidad (Pacheco, 2011).

Las carreras más solicitadas por parte de la juventud indígena tienen que ver con los servicios que posteriormente puedan prestar en sus comunidades o para los miembros de sus comunidades en el campo o en las ciudades. Así, por ejemplo, carreras como la abogacía es de gran importancia si se toma en cuenta que los pueblos indígenas enfrentan diversos problemas legales tanto derivados de la posesión del territorio como de diversos conflictos a que sus pobladores se enfrentan. Algunas otras carreras como agricultura, enfermería y veterinaria tienen alta demanda entre la juventud indígena y en menor medida la ha tenido medicina y en general las ingenierías. Hasta el ciclo escolar 2016-2017 no se ha registrado ningún o ninguna estudiante indígena en las Licenciaturas de Filosofía o Biología. Para ese mismo ciclo escolar, el 60% de los estudiantes indígenas estaban inscritos en las carreras de derecho, ciencias de la educación y enfermería (UAN-UDI, 2017).

También, es común que estudiantes inscritos en la UAN cursen la carrera magisterial simultáneamente a la carrera profesional. Ello es posible debido a la existencia de la Unidad 181 de la Universidad Pedagógica Nacional en la ciudad de Tepic con carreras de diseño flexible puesto que los cursos presenciales se imparten durante los periodos vacacionales de la educación universitaria formal. Ello contribuye a que sea atractivo cursar ambas licenciaturas, sobre todo si se toma en cuenta que quienes egresen puedan tener mayor facilidad para obtener una plaza en el magisterio a través de las redes de los padres de la juventud universitaria insertos en la educación bicultural y a la demanda de maestros por la ampliación de la cobertura de los diversos niveles educativos en zonas indígenas. Además, debido a prácticas sindicales, las plazas de los padres y madres pueden ser “heredadas” a hijos e hijas, quienes a su vez, encauzan a los y las jóvenes a cursar tales carreras.

De la autoidentificación a las luchas sociales

Una vez egresados del sistema universitario, los y las jóvenes se propusieron formar una asociación que les permitiera unir a los profesionistas indígenas que egresaban tanto de la universidad pública estatal como de la Universidad Pedagógica Nacional y algunos, de universidades particulares. De esta manera formaron la Unión de Profesionistas Indígenas de Nayarit, A.C. (UPINAC) cuya finalidad fue contar con una organización a través de la cual potencializaran sus acciones en diversos ámbitos.

Muñoz y Carrillo (2017), explican:

En ese entonces, la UPINAC, contaba con tres firmes propósitos, el primero: promover espacios de participación, atención y empleo a profesionistas indígenas, en los tres niveles de gobierno, siendo órgano de consulta y aplicación de políticas públicas, rescatando y difundiendo los valores culturales de los pueblos y comunidades indígenas; el segundo: ofrecer servicios profesionales gratuitos, en la elaboración y aplicación de proyectos dirigidos a la poblaciones indígenas; y por último el tercero: gestionar y brindar servicio social, promoviendo espacios de participación ciudadana, y llevando a cabo actividades académicas-deportivas, con el fin de fortalecer y emprender actividades y talentos (Muñoz y Carrillo, 2017, p. 23).

La juventud alrededor de la UPINAC participó en diversos proyectos como ““Los sistemas normativos de las Comunidad Huichol”, el Rescate de la Memoria Histórica de Paso de Álica, ambos del pueblo wixaritari, en el municipio del Nayar así como en trabajos asistenciales temporales: llevar despensas y juguetes a la niñez indígena en algunas comunidades. Sin embargo, pronto se unieron a las luchas por el rescate de los lugares sagrados de los pueblos de los que provenían.

Efectivamente, la defensa del lugar sagrado Tatei Aramara (Madre Aramara) en el Océano Pacífico, frente a la Isla del Rey, en 2010, colocó a la UPINAC en el primer proceso de distanciamiento entre la organización y el Estado, prácticamente terminó la luna de miel en que había transcurrido la relación. Ello ocurrió porque en esa fecha el gobierno federal a través de la SEMARNAT desincorporó del régimen de dominio público de la federación diversos terrenos que supuestamente se habían ganado al mar y autorizó la venta de tales terrenos a favor de empresas desarrolladoras de turismo. En particular, se benefició a la empresa Aramara, S. A. de C. V., que obtuvo los derechos para establecer hotelería en un territorio considerado lugar sagrado por los pueblos wixaritari y naayeri.

El lugar sagrado Tatei Aramara (wixaritari) o Villataá (naayeri) se considera el poniente de la geografía indígena y lugar donde habita la Madre del Mar, simbolizada por una piedra blanca frente a las costas de San Blas, Nayarit. A ese lugar los habitantes de los pueblos wixaritari y naayeri han acudido tradicionalmente a dejar ofrenda, realizar curaciones y otros, dentro de la ceremonia de la costumbre. La UPINAC puso en claro que el lugar sagrado no se refiere solo a la piedra blanca sino a un conjunto tierra-agua-piedra formado por la Isla del Rey, el Océano y la piedra blanca. Con la venta de los terrenos a la empresa turística, el lugar sagrado fue reducido a un camino por donde podrían transitar los peregrinos indígenas, de acuerdo a los hoteleros, cuando en la concepción indígena, la misma isla es un centro ceremonial ya que en diversas partes de su territorio reconocen la existencia de puntos del ceremonial. Para la empresa turística se trató de un “derecho de paso” para que llegaran a la orilla del mar. Ello en la práctica, despojaba a los pueblos indios de un lugar ceremonial para convertirlos en quienes tienen que pedir permiso para pasar.

Una segunda lucha en la cual la juventud indígena se ha involucrado es la correspondiente a la oposición a la construcción de la Presa Las Cruces en el Río San Pedro. Este movimiento significó un claro reconocimiento de una cultura común entre los pueblos wixaritari y naayeri debido a que el Río San Pedro atraviesa un amplio territorio donde se encuentran comunidades de ambas culturas y por lo tanto, ambos grupos serían afectados. Los argumentos para la oposición a la Presa Las Cruces se hizo residir tanto en la violación a derechos internacionalmente protegidos de los pueblos indios como a razones vinculadas a la protección de recursos naturales. En una parte del comunicado común, emitido entre ambos pueblos y un amplio conjunto de autoridades tradicionales wixaritari y naayeri se menciona:

Ante las diferentes decisiones tomadas por los gobiernos Federal, Estatal y Municipal, por privatizar los recursos públicos y más aún por aquellos recursos naturales que se encuentran en territorios posesión de pueblos indígenas, los cuales han estado bajo su resguardo desde hace miles de años por herencia y mandato de nuestras deidades y por la relación con la madre naturaleza, nos hemos permitido conservar, cuidar y amar como parte de nuestra formación y nuestra forma de vida (Comunicado, 2012).

Una tercera oposición en la que la juventud indígena ha participado de manera decidida y protagónica ha sido la defensa del lugar sagrado Wirikuta en el desierto de San Luis Potosí. Wirikuta es considerado el oriente dentro de la geografía wixaritari y naayeri, lugar donde nace el sol y lugar del peyote, alucinógeno ceremonial para ambos pueblos. Por lo que las concesiones otorgadas por el gobierno federal a empresas mineras canadienses a fines de 2011, motivó la movilización de los pueblos indios y de otros grupos que se solidarizaron con la defensa de ese patrimonio cultural. Al lugar sagrado Wirikuta acudieron cerca de veinte grupos proveniente de centros ceremoniales de Nayarit, Jalisco, Durango y Zacatecas convocados por los Mara'kate (curanderos, cantadores, líderes religiosos) y los Portadores de Flechas y Jícaras Espirituales. Aunque tradicionalmente cada comunidad indígena realizaba la ceremonia de manera individual y en fechas distintas, en esta ocasión, ante la amenaza de la violación del territorio por parte de las empresas mineras, durante los días 6 y 7 de febrero de 2012, 17 comunidades realizaron la peregrinación de manera simultánea, lo que les permitió celebrar la velación conjunta en un acto sin precedentes.

Al evento se unieron autoridades tradicionales, agrarias y civiles, organizaciones de la sociedad civil, académicos, activistas, intelectuales y artistas. Un fragmento de la Declaración de Wirikuta dada en Real de Catorce en San Luis Potosí, dice:

Que en seguimiento a la lucha iniciada por los pueblos Wixaritari, y de las organizaciones de la sociedad civil, hacemos del conocimiento a la sociedad en general.

PRIMERO. Que tomando en consideración que los sitios sagrados que nos han legado nuestros ancestros, los hemos seguido caminado por la ruta de los cuatro puntos cardinales; es por ello que de manera respetuosa y pacífica estamos defendiendo lo que para nosotros es nuestra esencia de la vida.

SEGUNDO. Que a partir de esta ceremonia realizada por los pueblos presentes, se crearon más lazos espirituales que fortalecen nuestros caminos hacia el respeto de la diversidad cultural.

TERCERO. Reafirmamos que el conocimiento ancestral heredado por nuestros padres y mayores es un legado para la humanidad y el mundo (Declaración, 2012).

De esta manera, la juventud indígena de Nayarit transitó del autoreconocimiento identitario en las aulas de la UAN a la lucha social en la defensa de los lugares sagrados en vinculación con las autoridades tradicionales de sus grupos culturales.

Conclusiones: las heterogéneas juventudes indígenas

Se pueden reconocer al menos, tres grupos dentro de la juventud indígena en Nayarit: la juventud indígena rural para quien el Estado no les significa ningún sentido de pertenencia, aunque sí de referencia negativa, ya que el rostro del Estado es la policía. Para esta juventud, la escuela no es el ámbito donde transcurre su adolescencia ni juventud ya que se trata de la juventud rural campesina que realiza agricultura de temporal, se convierte en población jornalera migrante, prácticamente invisible para las políticas. A escala mundial, los jóvenes son un tercio de los migrantes internacionales. Esta juventud indígena enfrenta desafíos de exclusión, discriminación, pobreza y explotación (Unesco, 2013). Debe decirse que este grupo juvenil indígena atraviesa un proceso crítico debido a que la comunidad indígena en la que fueron socializados es prácticamente su única red de apoyo pero, al mismo tiempo, atraviesa graves problemas derivado de las dinámicas establecidas por la intervención de la sociedad nacional, por lo que se encuentra debilitada como lugar de refugio de la juventud indígena.

En segundo lugar, se puede distinguir el grupo de la juventud indígena precarizada urbano lo cual alude a la juventud indígena que puede tener mayor educación respecto de la generación de sus padres pero al no completar los ciclos educativos y carecer de redes de apoyo en los centros urbanos tiene mayor desocupación. Es la juventud que ha tenido mayor información y mayor difusión de derechos pero al mismo tiempo, ve canceladas las oportunidades de trabajo fuera de la ruralidad. Tiene menos acceso a la toma de decisiones en sus comunidades debido al desarraigo ocasionado por la migración oscilante y por su prácticamente habitabilidad en colonias marginales de los centros urbanos. El debilitado capital cultural, social y económico que puede ser utilizado dentro de las zonas urbanas, prefigura el futuro que tienen al habitar la ciudad: los conocimientos aprendidos en la socialización comunitarias se vuelven obsoletos en la ciudad y al mismo tiempo, carecen de los conocimientos necesarios para actuar en la sociedad urbana.

La juventud indígena precarizada en las ciudades abandona la vestimenta tradicional porque los muestra como indígenas en un contexto que por esa apariencia los discrimina. El abandono del vestuario tradicional puede interpretarse como un camuflaje necesario en la sociedad urbana o estrategia de sobrevivencia en un medio hostil. Además de que el alto costo de confección la convierte en inaccesible ya que es más fácil adquirir ropa barata en los mercados que emplear el tiempo en bordarla. La juventud precarizada urbana tiene lazos muy débiles con las comunidades de origen y se integra a las sociedades urbanas desde la pobreza.

Con todo lo anterior, la juventud indígena que habita en las zonas semiurbanas de Tepic está lejos de ser homogénea ya que a su interior se despliegan procesos diferenciados dependiendo de los trabajos a los que tiene acceso y las migraciones en las que participa. Sin embargo, un aspecto común es tener la ciudad como lugar de permanencia aunque el trabajo oscile entre la ciudad y el campo. En tercer lugar, se distingue la juventud indígena integrada, la cual se caracteriza porque puede ingresar a la educación superior, egresar de ella y conseguir un empleo vinculado a esta capacitación. Generalmente son parte de la segunda generación de quienes se vinieron a vivir a la ciudad en empleos no vinculados a las actividades agrícolas. Se trata de la juventud que desarrolla una conciencia de ser indígena en el autoreconocimiento de lo diferente, crea nuevos lazos de pertenencia a su cultura de origen y ello lo expande a la pertenencia a los pueblos indígenas del país, incluso amplía el sentido de pertenencia a la universalidad de pueblos indígenas del continente (Carrillo, 2016). La juventud indígena integrada tiene capacidad crítica en torno a la relación sociedad mestiza-sociedad indígena, cuestiona los parámetros de vida de ambas sociedades y adquiere visibilidad ante sí misma. Los y las jóvenes viven en las ciudades sin que se planteen el regreso a la comunidad como forma de vida, sino dentro de dinámicas de ayuda, acompañamiento, desarrollo de proyectos productivos o culturales, aprendidos en la sociedad mestiza, pero retomados a partir de la necesidad de conservar vínculos con sus comunidades. La juventud indígena integrada se convierte en el puente entre las políticas estatales y acciones internacionales dirigidas a los pueblos indios y las comunidades. Los y las jóvenes desarrollan un proceso de individualización desconocido hasta entonces en sus comunidades que los hacen merecedores de reconocimientos o premios estatales y nacionales, hacen uso de la vestimenta tradicional en ocasiones de ceremonias tanto oficiales como tradicionales.

Es esta juventud la que se convierte en los intelectuales de sus pueblos y en tanto tal, inician un proceso de revaloración de la cultura originaria y de encuentro con las autoridades tradicionales, los saberes comunitarios, etc. Si en un principio el acceso a la educación fue parte de un proceso de “descomunización”, al ocurrir una nueva subjetivación, desarrollan diversas capacidades para revalorar lo propio frente a la sociedad mestiza, pero sobre todo, para ellos mismos. Ejemplo son las múltiples acciones en las que se involucran, promueven y son protagónicos desde la Universidad y en vinculación con diversos grupos, por ejemplo, los Encuentros de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios del Occidente que se llevan a cabo desde 2015 en la UAN, la instauración de la enseñanza del witaritari como segunda lengua, la traducción de diversas obras del español al naayeri, la celebración de diversas fechas donde reflexionan y visibilizan las problemáticas comunes como el Día de la lengua materna y otros. Esta juventud sabe que otros jóvenes como ellos, están en las comunidades. En síntesis, en este recorrido por la juventud indígena contemporánea he querido mostrar la necesidad de realizar estudios diversos sobre la identidad de las juventudes indígenas como un proceso complejo, heterogéneo y con múltiples aristas por lo que los compromisos con la comunidad se refiere, lo que genera tensiones y conflictos. Proceso que se resignifica en el autorreconocimiento en tanto jóvenes hombres y mujeres en comunidades rurales, en la migración o en las distintas maneras de estar en las ciudades.

Referencias

Carrillo, Tutupika, (5 y 6 de agosto de 2016), *Presentación* en Festival Cultural de los Pueblos Originarios del Gran Nayar, Nayarit.

“Pronunciamiento a los medios”, en *Comunicado* (Tepic, Nayarit, 5 de junio de 2012), consultado en <https://nayaritnius.wordpress.com/tag/coras-y-huicholes/>, recuperado en junio de 2017.

“Declaración de Wirikuta” en *Ojarasca, suplemento mensual*, núm. 178, *La Jornada*, (Nayarit, 7 de febrero de 2012) consultado en <http://www.jornada.unam.mx/2012/02/11/oja-declaracion.html> recuperado en junio de 2017.

Flores-Crespo, Pedro y Juan Carlos Barrón, *El programa de apoyo a estudiantes indígenas: ¿nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?*, México: ANUIES, 2006.

García, Luis, “Educación Superior y juventudes indígenas en México” en *Boletín de Antropología y Educación*, vol. 6, núm. 8 (Buenos Aires, 2015), pp. 7-18, consultado en http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/01_bae_n08.pdf, recuperado en junio 2017.

Giménez, Gilberto, “Materiales para una teoría de las identidades sociales” en *Revista Frontera Norte*, vol. 9, núm. 18 (Tijuana, 1997), consultado en <http://lie.upn.mx/docs/Diplomados/LineaInter/Bloque1/Identidad/Lec1.pdf>, recuperado en junio de 2017.

INEGI, Censo General de Población y Vivienda, 2010, Aguascalientes, Ags., 2010, consultado en <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/ccpv/2010/>, recuperado en mayo de 2017.

INEGI, “Estadísticas a propósito del...Día Internacional de los Pueblos Indígenas” en *INEGI* (9 de agosto de 2015), consultado en http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/indigenas2016_0.pdf, recuperado en junio de 2017.

Muñoz, Maximino y Marina Carrillo, “Los ideales de la juventud indígena” en *Enciclopedia Centenario de Nayarit*, vol. 3, México: Secretaría de Cultura/CECAN-Gobierno del Estado de Nayarit, 2017.

Olivé, León, *Multiculturalismo y pluralismo*, México, UNAM-Paidós, 1999.

PAEIIES, Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior, México, ANUIES, 2011, consultado en http://paeiies.anui.es.mx/public/pdf/3_convocatoria_PROEEI.pdf, recuperado en junio de 2017.

Pacheco, Lourdes, “Juventud rural. Entre la tradición y la cultura”, en *Diario de Campo, Suplemento*, núm. 56 (México, diciembre 2009), pp. 13-27.

-----, “Quiero ayudar a mi gente. Juventud indígena en la Universidad” en Mata Zúñiga y Lucía Ortiz Domínguez, *Sujetos, trayectorias y ciudadanías. Reflexiones de los estudiantes del Diplomado Mundos Juveniles 2012*, México, UNAM, 2014, pp. 45-57.

-----, *Para ayudar a mi comunidad. La Telesecundaria de la adolescencia indígena*, México, Juan Pablos Editores-Universidad Autónoma de Nayarit, 2016.

Pacheco, Lourdes y Arturo Murillo, “Juventud indígena y educación universitaria en Nayarit” en Flor Urbina (coord.), *Jóvenes en perspectiva. Visiones, prácticas y discursos*, México, UACJ, 2014, p. 104-136.

Pérez-Ruiz, Mayam “Retos para la investigación de los jóvenes indígenas”, en *Alteridades*, vol. 21, núm. 42, (México 2011), pp. 65-75.

Porter, Luis, Eduardo Ibarra, Lilian Álvarez, Daniel Cazés, Raquel Glazman, Arturo Guillaumin, Javier Ortiz y Lourdes Pacheco, *El libro de la Universidad Imaginada. Hacia una universidad situada entre el buen lugar y ningún lugar*, México, UAM/Juan Pablos Editor, 2012.

Schmelkes, Sylvia, *Educación Superior Intercultural. El caso de México* (17 a 19 de noviembre de 2003), conferencia dictada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, “Vincular los Caminos a la Educación Superior”, Guadalajara.

UAN, “Encuentro de Estudiantes de Pueblos Originarios en la UAN”, Comunicado (Tepic, Nayarit, 27 de mayo de 2015), consultado en <http://www.uan.edu.mx/es/comunicados/encuentro-de-estudiantes-de-pueblos-originarios-en-la-uan>, recuperado en junio de 2017.

UAN-UDI, “Información derivada del Formato 911” archivo de la Unidad de Desarrollo Institucional, *Universidad Autónoma de Nayarit*, 2011.

Urteaga, Maritza, *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*, México, UAM-Juan Pablos Editor, 2011.

Capítulo 6. Del tequio al salario. El trabajo de jóvenes rurales indios

Introducción

El jueves 15 de febrero de 2007 participamos en la ceremonia del Esquite en la comunidad de El Naranjo del Municipio de Ruiz. Aún cuando la complejidad de la ceremonia impide narrarla en este breve espacio, debo decir que una de las actividades centrales de la ceremonia consiste en que los hombres del grupo se trasladan a un coamil, alejado del asentamiento poblacional del grupo. Caminamos cerca de dos kilómetros hasta cuando el *marakame* (cantador y guía) indicó haber llegado al lugar indicado. El lugar se encontraba alejado cerca de dos kilómetros de la ranchería indígena.

Subimos una ladera y los hombres (adultos y jóvenes) iniciaron el proceso de desmonte de una parte de la ladera tal como ocurrió en el tiempo mítico cuando el joven trabajaba en la tierra y al día siguiente volvía a estar todo intacto como si no se hubiera realizado ningún trabajo. Ello ocurría porque el joven había olvidado entregar ofrenda a *Otúanaka*, la madre tierra, para que le permitiera sembrar. Por ello, una vez que se terminó de desbrozar el terreno seleccionado, los participantes dejaron ofrenda al pie de una cueva. La ofrenda consistía en tamal, chocolate, galletas, velas, sangre de venado y peyote. El *marakame* realizó el canto correspondiente a la ceremonia y en el idioma *wixárika* narró lo ocurrido en el tiempo mítico. Al mismo tiempo, se repartía peyote entre los participantes. Posteriormente, los hombres adultos pidieron la participación de dos jóvenes, los cuales tendrían que dejar ofrenda en cinco puntos cardinales donde habitaban distintas deidades de la cosmogonía *wixarika*: *Ha'ramara* el poniente; *Aurra'manaca* el norte, *Rapavilleme* el sur y *Wirikuta*, el oriente. Esos lugares tenían sus correspondencias en el terreno que habitan los *wixárikas* de El Naranjo.

Cuando el *marakame* y el gobernador tradicional solicitaron la participación de dos jóvenes que serían los encargados de llevar las ofrendas a los puntos cardinales mencionados y posteriormente, asumir determinadas responsabilidades dentro de la ceremonia del esquite, ninguno de los jóvenes aceptaba participar. El *marakame* volvía a hacer el llamado, pero los jóvenes no se movían del lugar donde reposaban después de la faena agrícola. Después de diversas llamadas un joven aceptó asumir el cargo y el grupo se dispuso a esperar la decisión de otro de los jóvenes presente. Ello no ocurría no obstante que el tiempo transcurría. Los hombres adultos del grupo insistían señalando a los jóvenes por su nombre y la necesidad de que aceptaran el cargo. Sin embargo, los jóvenes presentes seguían sin dar señales de asentimiento. Los hombres adultos argumentaban que se requería un joven para el cargo porque debía correr. A lo lejos, veíamos el avance de los trabajos de la construcción de la carretera por donde la modernización subía a la montaña. Ningún joven indio daba muestra de aceptar el cargo.

El *marakame* volvía a hacer el llamado infructuosamente. Pasaron los maestros de la educación bilingüe de regreso a sus comunidades, mientras arriba, en el coamil sagrado, reinaba el silencio. Oíamos el chirrido de los grillos, el viento tibio del mediodía entre las hojas de los árboles, pero los jóvenes no se movían del lugar donde reposaban después de la faena agrícola. Después de diversas llamadas, un joven aceptó asumir el cargo en tanto el grupo se dispuso a esperar la decisión de otro de los muchachos presentes. Las aves pasaban en busca de otro cielo mas ningún joven rompía el silencio de quienes estábamos en la montaña. Los dioses de la siembra, de la lluvia y el viento también esperaban por su nuevo guardián.

Empezó a oscurecer cuando un hombre adulto pidió permiso para tomar el cargo, ante la ausencia de jóvenes. Tomó un lugar a uno de los costados donde se sentaban el *marakame* y el gobernador tradicional. Los dos hombres fueron separados del resto en su paso a la dimensión comunitaria sagrada (aunque siguieran entre nosotros) ya que todos entendíamos que habían dejado de ser personas cotidianas para entrar en otra dimensión comunitaria-sagrada. A continuación, el *marakame* les explicó, en su idioma, la responsabilidad que habían asumido, la importancia del cargo y las tareas que debían realizar en las siguientes etapas de la ceremonia del esquite. Les entregó una varita a cada uno, en alusión a las flechas sagradas que utilizan los *marakames*. Al convertirse en ayudantes del *marakame* entraban a una dimensión distinta en la que permanecemos el resto de asistentes. En todo ese proceso los dos jóvenes mantuvieron una actitud ceremonial. Antes de que el grupo bajara de la montaña, ellos se adelantaron para cumplir sus cometidos. Después de pasado un rato, el resto empezamos a bajar y regresamos a la comunidad. Los jóvenes estaban en la orilla del poblado, esperando a la comitiva. Habían dejado las ofrendas en los cuatro puntos cardinales y estaban preparados con tejuino y tamales para recibir al grupo que había desbrozado el monte.

¿Qué ocurre para que un joven indio acepte continuar la tradición a cambio del resto de jóvenes que no lo acepta?

Trabajo colectivo y trabajo individual

Las comunidades indias desarrollaron un sistema de trabajo colectivo a partir del cual se obtenían productos agrícolas que posteriormente serían utilizados por los miembros del grupo en las fiestas ceremoniales. Comúnmente se le conoce como *el tequio* y su uso se encuentra extendido en los pueblos indios del país. Ese mecanismo de colaboración colectiva, se extendió hacia otras actividades como la construcción de vivienda, la limpieza de los solares, etc. La característica era la aportación de trabajo colectivo para el bienestar de la comunidad o para el bienestar de un grupo familiar.

El trabajo contenido en el tequio es un tipo de trabajo diferente al trabajo contenido en el salario. La juventud indígena es incorporada al trabajo desde la organización social del tequio dentro de ambientes familiares que resaltan la transmisión oral de conocimientos y cuyo significado está vinculado al mantenimiento de un orden simbólico al cual los humanos pertenecen. Pero ese aprendizaje es utilizado por la sociedad mercantil basada en el salario.

En este trabajo pretendemos acercarnos a las identidades culturales a partir del trabajo comunitario y del trabajo asalariado realizado por la juventud rural indígena. Durante la investigación se utilizó una metodología etnográfica comparativa y como resultado del trabajo se exponen las características de ambos tipos de trabajo, se discute la utilización de la cultura del trabajo del tequio por el trabajo mercantilizado y sus consecuencias en la identidad juvenil. Ello, circunscrito al ámbito de la juventud indígena rural que se incorpora a cultivos de exportación en el Pacífico mexicano.

La juventud indígena

La juventud indígenas, en México, fue visibilizada no como tal, sino como integrante del Ejército Zapatista de Liberación. Hasta antes de enero de 1994 las comunidades indígenas se estudiaban como parte de las sociedades de la tradición donde el enfoque se centraba en la comunalidad, la conservación de tradiciones y la reproducción de la cultura indígena.

En la década de los noventa el campo empezó a ser estudiado a partir de los nuevos procesos que se generaban en el territorio no urbano. Esos procesos dieron lugar a estudios sobre nueva ruralidad cuya característica era la diversificación de las actividades rurales, en particular, aquellas que no se referían a la agricultura, ganadería y pesca, consideradas actividades tradicionales de la ruralidad (Arias, 2002). Por su parte, la sociología asumió el estudio de los pobladores del campo desde diversos puntos de vista. Uno de los principales se refirió a la migración. La juventud indígena conformaba los sectores de migración temporal en los cultivos de exportación. La característica de esa migración era ser de retorno ya que los miembros de los pueblos indios regresaban a sus comunidades a seguir reproduciendo el ciclo de vida a partir de la agricultura.

En los casos señalados la juventud indígena era estudiada dentro de las categorías de hombres adultos y mujeres adultas. La carencia de un espacio intermedio entre la niñez y la adultez dentro de las comunidades indias, llevó a considerar la ausencia de juventud indígena. Las niñas pasaban de ser niñas a ser madres, mientras que los varones se convertían en hombres a muy temprana edad (Fernández, 1999). Los indicadores para ello era que pudieran incorporarse al trabajo y formar una familia de destino. En todos los casos, el trabajo era referido al trabajo realizado al interior de las comunidades, mientras que la formación de una familia de destino se refería a la capacidad de procrear de las niñas-adolescentes.

Las identidades del trabajo comunitario

La característica del trabajo comunitario es la de ser un trabajo que se realiza para el conjunto de miembros de la comunidad. En el trabajo comunitario participan todos los miembros del grupo, sin embargo, existen trabajos realizados solo por hombres, sólo por mujeres o por niños/niñas.

La importancia del trabajo comunitario consiste en lo siguiente:

1. Otorga sentido de pertenencia al grupo. La asunción de trabajo comunitario es el reconocimiento de formar parte de la comunidad. Es un reconocimiento que realiza la comunidad y al mismo tiempo, es la aceptación de la pertenencia de parte de quien la realiza. Por ello, se convierte en la actividad vinculante entre el joven/la joven y la comunidad que la acepta.
2. Permite a la juventud participar en el mantenimiento de la comunidad. El trabajo agrícola realizado de manera comunal tiene dos dimensiones: por una parte comparte la producción de bienes agrícolas que serán utilizados por todos los miembros del grupo. Se trata de una dimensión terrenal, vehiculada por el trabajo en la tierra. Por otro lado, es parte de la construcción simbólica del mundo indígena, ya que la agricultura es un proceso complejo donde participan los antepasados, los dioses y los humanos. La actividad agrícola no es una actividad que corresponde sólo a los humanos sino que en ella intervienen diversas fuerzas humanas y no humanas. Para los *wixaritari*, los sucesos humanos no son sólo físicos sino que tienen otro significado.
3. Permite a la juventud ser parte de la construcción simbólica del grupo. Ello porque la actividad agrícola es parte de un complejo simbólico cultural que tiene como propósito otorgar sentido a la vida humana. Esto ocurre como un proceso donde intervienen múltiples fuerzas, tanto las personas que los antecedieron como las personas presentes. Esta construcción simbólica le otorga un lugar al trabajo comunitario desarrollado ya que si bien los dioses intervienen en la producción agrícola, éstos tampoco pueden llevar a cabo la producción por sí solos ya que requieren la participación de los humanos. El sentido del trabajo como una actividad sagrada le otorga un significado profundo a quienes participan en él. La juventud indígena amplían su ser creando significados humanos originales, profundos y ricos a través del trabajo agrícola considerado el trabajo por excelencia.
4. Se convierte en una señal de la madurez biológica y social de jóvenes. La asignación de tareas comunales es una manera de fechar los cuerpos de los jóvenes y las jóvenes indígenas a través de la asignación de tareas con distintos grados de dificultad. El grupo valora las señales de la madurez biológica y social y determina los cargos, trabajos y responsabilidades que los jóvenes pueden ir desarrollando. Para la juventud indígena, participar en el trabajo comunitario se convierte en un signo que les otorga valor en la comunidad.
5. La apropiación de los productos del trabajo es colectiva. La socialización de los bienes del trabajo comunitario es colectiva. Se trata de bienes agrícolas y servicios cuyo disfrute es el colectivo, por lo que no existe la apropiación familiar o individual de los productos. La apropiación comunitaria de los bienes producidos por todos se realiza de manera equitativa, de tal manera de convertirse en una de las características principales del trabajo comunitario.
6. Es parte de la reproducción cultural del grupo. La enseñanza del trabajo comunitario por parte de los hombres adultos del grupo se convierte en el momento de la transmisión de la cultura agrícola, la tecnología y el conjunto de los saberes acumulados por el grupo indio. La juventud indígena aceptan participar de esa transmisión de manera voluntaria, ya que lejos de ser forzados a aceptarlo, deben otorgar el consentimiento para ser parte de quienes van a formar parte del trabajo comunitario.

Por lo anterior, no se trata sólo de trabajo gratuito, como generalmente es conceptualizado desde las posiciones mestizas, sino que el trabajo comunal o tequio comparte características culturales específicas en cada grupo cultural indígena. El trabajo comunitario es un trabajo que no tiene un equivalente en dinero, pero sí un reconocimiento social. Puede decirse que la juventud indígena se introduce al mundo del trabajo a partir de la forma de trabajo comunal que tiene como punto de partida el aprendizaje familiar. El trabajo familiar comunal se convierte en el primer trabajo de la juventud indígena. Es el trayecto por el cual transcurre la construcción de la identidad juvenil indígena y posteriormente, se convertirá en el elemento que le permitirá vincularse al trabajo comunal.

Las categorías mestizas para medir este trabajo lo denominan *trabajo no remunerado*, especificando sólo una de las dimensiones del trabajo comunal (Ciejuv, 2002). Sin embargo, el trabajo comunal es mucho más complejo que reducirlo a una sola dimensión.

Los niños y jóvenes son enseñados a colaborar en el trabajo destinado al colectivo en el interior de la familia de origen. Posteriormente, ese aprendizaje se socializa para el grupo en su conjunto. La comunidad, entonces, se convierte en la familia ampliada de jóvenes y niños. La comunidad se presenta como el lugar donde tiene lugar la socialidad que a su vez, otorga sentido a la vida de la juventud indígena.

El trabajo comunal o tequio descrito se refiere, en particular, al trabajo agrícola. Para comprender su importancia en los pueblos indios es preciso remontarse a la fundación del trabajo. En este sentido es en la simbología del grupo donde se encuentra establecida la ceremonia del trabajo. En la comunidad *wirráríka* del Occidente de México, el trabajo agrícola se establece a partir de la leyenda del surgimiento del maíz.

La historia narra el hecho de que “Una viuda pobre que había adoptado a un muchacho hambriento fue a pedir a Komateame y a Otuanáka, padre y madre del maíz, le proporcionara un poco de comida. Durante cinco días el padre del maíz habló con las niñas-maíz para ver si alguno quería irse con la mujer” (Benítez, 1993). La niña maíz-azul (*Tatei Niwetsika Yuawime*) aceptó irse con el joven, del cual se enamoró. Mientras la niña maíz-azul vivió con el joven no faltaba el maíz porque el padre del maíz siempre aseguraba que tuvieran suficiente. Sin embargo, la viuda obligó a la niña-maíz a trabajar y ésta, mientras molía el maíz se desangró porque ella era el maíz. Desde este momento, los hombres tuvieron que trabajar en la milpa porque el maíz no les era dado. El padre del maíz estableció el trabajo para restablecer la falta cometida contra la niña-maíz-azul ⁴(Pacheco, 1997).

Por lo anterior, para la cultura *wixárika*, el trabajo y en particular, el trabajo vinculado al maíz fue establecido como la ceremonia para conseguir los frutos que de otra manera, les serían dados a los *wixárikas* como regalo de los dioses. Las comunidades indias llevan a cabo la realización de ceremonias cuya finalidad es recrear los acontecimientos ocurridos en el tiempo mítico y con ello, abren el tiempo en que ocurrió el principio del trabajo. Antes del inicio de la temporada de siembra, los *wixárikas* llevan a cabo la ceremonia del Esquite, en la cual entregan ofrenda y piden permiso a la tierra, para llevar a cabo la siembra. En ella, vuelven presente la proeza de *Watakame*, el primer cohamilero, elegido por *Nakawe* (la abuela de la creación y de todo lo existente) para salvar y fundar el pueblo. *Watakame* realizó la primera ceremonia de la limpia del cohamil y con ello, estableció la ceremonia del trabajo humano: el trabajo agrícola se convirtió en el trabajo por excelencia. Los *wixaritari*, a fin de volver significativa la realidad en que viven, ofrecen sus significados a la realidad que los circunda a través de las ceremonias del trabajo. Los *wixaritari* desarrollan su propio mundo de respuestas a través de conceptos guías establecidos en la tradición y concretados en el mundo físico. Crean una realidad propia cargada de significados “es por eso la importancia de cada una de las celebraciones, ya que con ellas se evoca a los ancestros para armonizar la naturaleza” (Carrillo, 2007).

⁴ La leyenda completa fue narrada por José Benítez de la siguiente manera: Una viuda pobre que había adoptado a un muchacho hambriento fue a pedir a Komateame y a Otuanáka, padre y madre del maíz, le proporcionara un poco de comida. Durante cinco días el padre del maíz habló con los niños-maíz para ver si alguno quería irse con la mujer. Los niños-maíz vivían en chozas de maíz. Entretanto la viuda y el niño adoptado por ella se alimentaban con las mágicas tortillitas de dios que el padre del maíz le regaló. Por fin, al quinto día, el dueño del maíz le envió una hermosa niña-maíz para que se casara con el muchacho de la viuda. Se le advirtió a la viuda que, por ser delicada, no se debía poner a trabajar a la niña-maíz. La niña-maíz se enamoró del muchacho de la viuda y los jovencitos dormían juntos en la casa de los dioses de la ranchería de la viuda. Durante cinco noches llegaba hasta allí un hermano de la joven-maíz, quien depositaba, en la casa de los dioses, una carga de maíz. En la quinta noche, la casa quedó colmada. Entonces la viuda y el muchacho tuvieron abundante alimento. Luego la niña maíz le enseñó al muchacho cómo desbrozar las milpas para poder sembrarlas. El muchacho pudo sacarse de sus hombros, manos y pies, muchos ayudantes y herramientas para auxiliarse en su labor. Al quinto día habían desmontado tanto terreno, que de haber continuado, toda la vegetación habría quedado destruida y los animales no habrían tenido dónde cobijarse. En consecuencia, la joven-maíz ocultó el machete al muchacho. Entonces la viuda se enojó con la niña maíz porque no la había ayudado a preparar la comida para toda esa gente que el muchacho se sacara del cuerpo para que le auxiliasen en su trabajo. La viuda se quejó ante la joven de estar abrumada con las tareas domésticas y le reprochó su haraganería. Sintiendo hondamente ofendida, la niña se puso a moler maíz en el metate. Pero era muy delicada por ser maíz, de modo que las manos se le ablandaron hasta fundirse con la masa de maíz que quedó manchada de sangre. El padre de la joven-maíz se encolerizó mucho. La viuda no había cumplido su promesa de tratar bien a la niña-maíz, por lo tanto se la llevó de regreso al hogar paterno. Cuando el muchacho descubrió que su amada esposa se había ido, él también se enojó con la viuda y la derribó cinco veces con sus golpes. La viuda huyó muy lejos y se quedó a vivir al otro lado del mar. Como la niña-maíz se había enamorado realmente del muchacho pidió a su madre la ayudara. Otuanáka la ayudó preparando comida para enseñar al esposo de su hija a hacer la ceremonia del maíz y el esposo la pudiera comer ya que no podría tener relaciones sexuales con ella por ser demasiado sagrada.

Las identidades del trabajo asalariado

La juventud indígena *wirrárikas* sale del entorno comunitario para incorporarse como mano de obra en los cultivos de exportación de la costa del Pacífico Norte mexicano. Ahí se convierten en jornaleros agrícolas del tabaco, el café, el chile y el frijol, principalmente. También se convierten en la mano de obra barata de la albañilería en las zonas urbanas, las carreteras y en vendedores ambulantes. Los efectos identitarios de esa incorporación son los siguientes:

1. La individualización. Cada pago obtenido es una remuneración individual por lo tanto, rompe la vinculación con el resto de la comunidad. Cada uno de los miembros del grupo comunitario aprende a tener algo “propio” que le pertenece, con lo cual el proceso de individuación se acelera, por la incorporación al trabajo mercantil. El destino del dinero se realiza dentro de la familia en el mejor de los casos o es utilizado individualmente.
2. La individualización de los miembros de la familia. El trabajo asalariado introduce una fragmentación al interior de la familia, ya que es posible diferenciar el trabajo individual de cada uno de los miembros que la componen a partir de los esfuerzos desplegados por cada uno en el trabajo realizado. De esta manera cada uno de los miembros puede reclamar la parte elaborada por cada quien: mujeres, niños o viejos. El uso de este dinero puede ser de manera individual o familiar. Sin embargo, el uso individual del dinero es una práctica que cada vez es más usual. Así es como se va legitimando una esfera individual que corresponde a cada uno donde ni la familia ni la comunidad participa.
3. La diferenciación familiar vía el trabajo. Al aportar esfuerzo laboral diferente la recompensa en dinero es también diferente, de ahí que el trabajo asalariado introduzca un factor de diferenciación-desigualación al interior de las familias indígenas. Los miembros de la familia son valorados en tanto el trabajo que son capaces de aportar para la obtención de dinero y por lo tanto, por la capacidad para producir dinero. Las familias indígenas son introducidas a la lógica mercantil vía la incorporación al trabajo asalariado.
4. El trabajo se convierte en dinero. En el caso del trabajo comunal, el trabajo se convierte en bienes agrícolas, reconocimiento comunitario, aceptación por parte del grupo, valoración social, etc. En el trabajo asalariado el trabajo se convierte en dinero, un bien que carece de referentes dentro de la cosmogonía del grupo. No tiene tradición ni simbolismo, es un aparte perteneciente a una cultura distinta. Sin embargo, el dinero poco a poco va estableciendo sus propias reglas y apropiándose de diversos espacios al interior de las comunidades.
5. La obtención de bienes-dinero. El dinero les permite obtener bienes y servicios que no existen en su comunidad y que forman parte de la sociedad no indígena a partir de otros referentes culturales. Esta apertura los empobrece porque la capacidad dineraria que adquieren a través de su trabajo de jornaleros, peones o vendedores ambulantes sólo les permite adquirir lo mínimo indispensable para la sobrevivencia fuera de la comunidad. Los bienes son valuados de acuerdo al contenido de dinero que representan.
6. La discriminación. El trabajo de jornalero agrícola indígena, peón de albañilería o vendedor ambulante, son considerados como trabajos de la menor jerarquía social en las localidades rurales o urbanas donde los indígenas se contratan. De ahí que junto con la adquisición del salario-dinero la juventud indígena adquiera el sentido de la discriminación social.
7. La generación de sólo vínculos económicos. Las relaciones de la juventud indígena con los productores agrícolas o los empleadores en general, se reduce a vínculos económicos de pago por trabajo realizado sin que el empleador se responsabilice de las consecuencias de la incorporación de los jóvenes a trabajos de riesgo, como es el caso del uso de plaguicidas, realización de trabajos peligrosos, etc.

La incorporación de la juventud indígena al trabajo asalariado está lejos de reducirse, solamente, a la adquisición de dinero, con el cual pueden adquirir bienes. Con la adquisición de dinero se incorporan a procesos identitarios diferentes a los otorgados por el trabajo comunal. Sin embargo, la economía mercantil también se aprovecha de la lógica del trabajo comunitario.

Entre dos tipos de trabajos

La juventud indígena de México y en particular, los *wirrárikas* de Nayarit, transitan entre dos lógicas de trabajo: la correspondiente al trabajo comunitario y la correspondiente al trabajo asalariado. En el primero de los casos los y las jóvenes son miembros de la comunidad, cuya pertenencia está dada por su vinculación con el grupo. En el segundo caso, se reducen a sujetos económicos con capacidad para trabajar por dinero. Esta unidimensionalidad de los seres humanos a partir de la incorporación de la juventud indígena a la economía asalariada, redundan en empobrecer a la juventud indígena ya que el dinero debería ser la punta del iceberg que introduciría a los jóvenes a una sociedad donde el dinero es una parte del conjunto.

Por ejemplo, la sociedad basada en el trabajo asalariado, tiene como concomitante una reglamentación, derechos y obligaciones, relacionados con este tipo de trabajo. Pues bien, la juventud indígena no participa de los derechos correspondientes al trabajo asalariado ya que solamente se convierten en mano de obra barata, cuya utilización se agota en el momento en que es cubierto su pago. Tal pareciera que la lógica del trabajo asalariado se apropia de la energía laboral de la juventud indígena como si fuese una capacidad que tuviera vida propia independientemente de los seres humanos que la portan.

El trabajo comunitario diseña una forma de ser joven indígena, diseña también asentamientos en espacios territoriales en los cuales la producción agrícola, la recolección de frutos silvestres, la pesca de autoconsumo y la baja densidad poblacional son la base de estilos de vida, culturas y formas de participación específicos. En tanto, el trabajo asalariado diseña nuevos estilos de vida que están vetados para la juventud indígena. Ellos deben regresar a sus comunidades ya que la sociedad del dinero no los incorpora como seres humanos, sino en tanto significan mano de obra explotable. De ahí que la larga travesía de la juventud indígena del trabajo comunitario al trabajo asalariado no haya significado su revaloración dentro de la sociedad mercantil.

Efectivamente, los cultivos de exportación de la costa de Nayarit han contado con el trabajo de la juventud indígena que año con año se incorpora a la zafra de los cultivos de exportación. Se puede afirmar que los cultivos comerciales cuentan con la mano de obra barata de los jóvenes indígenas para obtener los niveles de ganancias con que han operado durante el siglo XX (González, 1994), pero no han generado derechos que les correspondan como sujetos económicos ni como seres humanos.

En el primero de los casos, la juventud indígena carece de contratos escritos que les posibilite alguna forma de reconocimiento de derechos ante los empleadores que año con año los contratan. Tampoco disponen de servicios de salud durante el tiempo que dure el trabajo asalariado. Tan sólo son canalizados a los hospitales de las cercanías si tienen un accidente en el trabajo que no pueda ser resuelto con la medicina tradicional o la medicina proporcionada por el empleador. Los jornaleros indígenas carecen de algún tipo de seguridad social que les permita disfrutar de beneficios por la incorporación al trabajo. Aún más, los lugares donde viven durante el tiempo que dura la zafra, carecen de cualquier tipo de aprovisionamiento. En ocasiones, las familias de jornaleros viven en la parcela, bajo los árboles y aún, bajo las sargas de tabaco que realizan durante el día. Ello es común en el caso de jornaleros agrícolas del tabaco y del café, los cuales pernoctan bajo los cafetales (Pacheco, 1999).

En el segundo de los casos, no se ha desarrollado un marco normativo que contenga derechos de los pueblos indios particularizados en la cultura señalada ni existe ningún trato específico en la legislación del trabajo capaz de tutelar la particularidad del trabajo realizado por los miembros de los pueblos indios. Los derechos de los pueblos indios son referidos a la Constitución general sin que existan políticas capaces de hacer realidad los contenidos de las leyes, aún cuando se les trata dentro de la categoría de ciudadanos. Además de ello, el trabajo desarrollado por la juventud indígena no ha legitimado su participación dentro de la sociedad mestiza, ya que ésta, al estar fundada en valores mestizofílicos, desvalora la presencia de jóvenes indígenas, a los cuales discrimina, margina y los aísla de las oportunidades de educación y trabajo que al resto de los jóvenes.

El uso del trabajo comunitario por la economía mercantil

El trabajo que desarrolla la juventud indígena en las comunidades, el trabajo gratuito, tequio o comunal no es el mismo que el trabajo asalariado desarrollado en los campos tabacaleros o cafetaleros. Las identidades resultantes de cada uno de los trabajos conducen a lugares sociales diferentes. Por ello, no se postula una base común de identidad contenida en la categoría trabajo. Por ello, es importante explorar de qué forma el trabajo realizado en la comunidad modifica el funcionamiento de la economía asalariada y de qué manera el trabajo asalariado de la sociedad mercantil modifica la vida comunitaria.

En el primer caso, la economía mercantil se aprovecha del trabajo comunal por lo siguiente: 1) el costo de la reproducción social de los jóvenes indígenas se realiza por la comunidad indígena sin que la sociedad mercantil se responsabilice de ella. Desde este punto de vista, las comunidades indias subvencionan a la economía mercantil ya que se aprovecha la mano de obra formada fuera de su ámbito; 2) la economía mercantil hace uso de las solidaridades y cooperaciones establecidas por los miembros de las comunidades, ya que los jornaleros agrícolas trasladan sus formas de cooperación con ellos, gracias a lo cual pueden sobrevivir como grupo; 3) la economía mercantil se aprovecha de los saberes comunitarios porque la juventud indígena se traslada con sus conocimientos sobre el territorio, la flora y la fauna, los cuales ponen en ejercicio en el momento del trabajo; 4) se aprovecha la capacitación de la juventud indígena porque los y las jóvenes han sido entrenados para el trabajo dentro de la cultura del trabajo comunal, de ahí que una parte de las actividades desarrolladas por los jornaleros indígenas en la costa, carezcan de remuneración. Por ejemplo, el cuidado de las sartas, la selección de las hojas o los frutos maduros y otros, sin que se traduzca en un costo específico. 5) se aprovecha la especialidad en el trabajo ya que se trata de jóvenes indígenas socializados en la dinámica del trabajo comunitario-trabajo asalariado temporal, lo cual los convierte en mano de obra especializada en determinados cultivos, dependiendo de las familias de origen, la zona indígena de procedencia, etc.

Por su parte, la influencia del trabajo asalariado dentro de las comunidades se refiere a lo siguiente: 1) los y las jóvenes trasladan a las comunidades bienes-dinero adquiridos en la sociedad mercantil. En un primer momento estos bienes son superfluos al modo de vida de la comunidad, sin embargo, poco a poco se convierten en bienes necesarios; 2) el trabajo asalariado permite a los y las jóvenes indígenas desprenderse de la comunidad ya que les proporciona una base desde la cual transitar hacia la consecución de un mayor ámbito de autonomía respecto de la comunidad; 3) el trabajo asalariado independiza a la juventud indígena del trabajo agrícola y la carga comunitaria que conlleva; 4) libera a los jóvenes de la incertidumbre que significa depender de la agricultura de temporal para la obtención de bienes agrícolas 5) también, el trabajo asalariado convierte a las ceremonias comunitarias del trabajo en innecesarias ya que la obtención del trabajo asalariado depende del propio individuo independientemente de las ceremonias que lo propician; 6) el trabajo asalariado cuestiona la realización del trabajo comunal ya que los jóvenes valoran la realización del trabajo con fines de apropiación individual o en todo caso, familiar; 7) el trabajo asalariado permite entrar a un proceso de acumulación de bienes que, a su vez, acelera la diferenciación social en la comunidad.

Trabajos y tensión juvenil

La juventud indígena *wirrárikas* transita hoy dentro de dos lógicas de trabajo de contenidos diferentes: la lógica del trabajo comunitario y la del trabajo asalariado. Sin embargo, lejos de tratarse de ámbitos separados se trata de espacios con múltiples lugares de intersección e influencia donde el eje central son las juventudes indígenas. El trabajo asalariado cuenta con los beneficios desarrollados por las comunidades a partir del entrenamiento de los niños-adolescentes-jóvenes en el trabajo comunitario. Es este trabajo el que fortalece al trabajo asalariado ya que le aporta la riqueza cultural generada por las comunidades.

No ocurre lo mismo con la influencia del trabajo asalariado respecto del trabajo comunal. Por el contrario, la existencia de este último se ve amenazada en su esencia: de ser parte de la construcción social del grupo, pasa a ser valorado tan sólo por su gratuidad. No obstante lo anterior, la fortaleza cultural del pueblo *wirrárika* hace que los jóvenes se encuentren en un momento de tensión entre la conservación de las pautas culturales comunitarias y la cada vez mayor incorporación a la sociedad mercantil.

La juventud indígena *wixarika* no ha perdido la convicción de sus actividades comunitarias cotidianas, no obstante la cada vez mayor participación en la sociedad del dinero. El significado vital otorgado por el trabajo comunal como la actividad laboral primordial establecida a través de la ceremonia del trabajo mítico, los cubre de la desprotección a la que ingresan cuando se incorporan a la economía dineraria. El trabajo comunitario, creación vital de su cultura, les ofrece un significado máximo porque está entrelazado inseparablemente en el mundo de las cosas y el mundo espiritual del que provienen. El trabajo (agrícola y comunal) es la unión de lo humano y lo sagrado a partir del cual la juventud indígena *wixaritari* toma posesión del mundo y lo hacen suyo infundiéndole sus significados.

A modo de colofón

Dejamos la cueva de *Oliánaka*, la Madre Tierra, junto al coamil ritual. Los hombres (uno joven, otro adulto) guardianes oficiales del ciclo agrícola bajaron la montaña para preparar el camino de los sembradores. Por la tarde continuó la ceremonia. El conjunto de jóvenes indígenas se incorporó a la ceremonia: los jóvenes tostaron el corazón de *Iku*/maíz, alimentaron con tejuino a *Nakawue*/Abuela de la creación. Por la noche, hablaron a *Tayao*/Abuelo Fuego con su lengua de pájaros. A la mañana siguiente, en nuestro regreso a la ciudad, las nubes volvían a cubrir el camino con su engaño de agua. Los adultos quedaron en la comunidad fijos en la tierra de los ancestros, poco a poco fuimos encontrando a los jóvenes indígenas con su rostro de jornaleros agrícolas, de peones de albañilería, de migrantes en las orillas. La comunidad compele pero no obliga. Los cargos deben ser asumidos voluntariamente por eso los jóvenes indígenas pueden escapar de ese designio un año. Al otro, volverán.

Referencias

- Arias, Patricia, "Diversidad rural y nueva rusticidad en México" en *Ciudades*, núm. 54, (México, abril-junio, 2002).
- Carrillo de la Cruz, Tutupika, (14 – 16 de marzo de 2007), *Modelos simbólicos de los femenino y masculino entre los wixaritari* ponencia presentada al I Coloquio Internacional y V Nacional de la Red de Estudios de Género del Pacífico Mexicano Mazatlán, Sinaloa.
- Fernández, Patricia, "Análisis comparativo entre jóvenes rurales y urbanos", en *Jóvenes, Revista de estudios sobre juventud, nueva época*, núm. 24-40, (México, julio-diciembre de 1999), pp. 8-23.
- González Román, Fabiola, *La Fuerza de Trabajo Indígena En un Cultivo de Exportación: El Tabaco En Nayarit* (tesis de licenciatura), Universidad Autónoma de Nayarit, Tepic, Nayarit, 1994.
- Pacheco, Lourdes, *Etnias de Nayarit*. Sep-Conafe, Nayarit, 1997
- , *Nomás venimos a malcomer. Jornaleros indios en el tabaco en Nayarit*, Tepic, UAN, 1999.

Capítulo 7. El enfoque de derechos para las juventudes indígenas

Introducción

Las propuestas para el desarrollo de los pueblos indígenas partieron de los estudios realizados sobre los adultos varones de los pueblos indios. Ha sido muy reciente el reconocimiento de las juventudes indígenas, la niñez y las mujeres como grupos específicos al interior de las comunidades con dinámicas específicas. Por su parte, las políticas hacia la juventud se dirigían a la juventud urbana lo cual ocultó a la juventud rural e indígena. En todo caso, las políticas hacia la juventud indígena se han contenido dentro de las políticas hacia la juventud rural, las cuales han tomado a la ruralidad como un lugar de tránsito hacia la urbanización.

La heterogeneidad de los pueblos indios, las dinámicas sociales de cada región y comunidad en particular, el acceso diferenciado a servicios públicos (educación y salud, principalmente) los procesos históricos de cada pueblo indígena requieren de visiones particulares que den cuenta de los procesos múltiples y complejos que atraviesan hoy los jóvenes indios rurales y urbanos del país. Por ello, el Desarrollo Humano con Enfoque de Derechos (DHED) permite establecer propuestas diferenciadas para las juventudes indígenas al reconocer la diversidad de éstas.

El enfoque de derechos para las juventudes indígenas

El enfoque de derechos para las juventudes indígenas implica reconocer:

- **La heterogeneidad de las juventudes indígenas en el país.** Los contextos en que habitan los distintos grupos indígenas han dado por resultado procesos diferenciados de construcción de las juventudes indígenas. La fortaleza o debilidad de las luchas establecidas en las distintas zonas del país, a su vez, han propiciado la organización de jóvenes en torno a procesos colectivos o a la búsqueda de opciones personales.
- **Los jóvenes indígenas rurales y urbanos.** El traslado de grupos indígenas a las ciudades vía migración temporal o definitiva, ha ocasionado el surgimiento de jóvenes indígenas urbanos los cuales tienen características propias derivado del contexto en que viven, se enfrentan a retos diferentes a los retos de la generación anterior. A su vez, los jóvenes rurales han visto modificar el entorno rural debido a la mayor internacionalización de la economía, el traslado de procesos laborales tecnificados al campo, etc. Cada vez más las localidades rurales participan de procesos característicos de las ciudades: aumento de las vías de comunicación, mayor acceso a la información generada en diversas partes del mundo, desarticulación de la unidad doméstica, densificación del espacio, aumento en los niveles de escolaridad, diversificación de las actividades económicas, aumento de necesidades de consumo y hábitos urbanos. Todo ello, potencializado por el aumento del intercambio social con múltiples sujetos sociales dentro y fuera del territorio vía la migración.
- **El acceso diferenciado de la juventud indígena a recursos y procesos** es consecuencia de una combinación de factores asociados a la historia particular de cada grupo, las relaciones establecidas con los gobiernos locales, los grupos de presión, la propia historia de cada pueblo y las políticas estatales establecidas en diversos campos de los pueblos indios.
- **El conflicto entre la sociedad tradicional y la sociedad moderna** ha sido asumido como un conflicto individual por cada joven quien se enfrenta a distintas disyuntivas relacionadas con las prácticas asociadas a la pertenencia a la comunidad y la demanda de incorporación a las dinámicas de la vida mestiza. La cercanía impuesta por la ciudad, la interrelación de flujos, la superposición de mensajes y prácticas, permite a los habitantes de la ruralidad reconocer elementos y actores que comparten características similares e identificar cómo, desde esa similitud, son diferentes a otros.

- **El temprano ingreso de los jóvenes varones al mercado de trabajo** en la escala más baja de la estructura ocupacional los ubica como los trabajadores con mayores desventajas. Los jóvenes indios se convierten en la mano de obra más barata desde el estado de inferiorización y desigualdad en el que existen dentro de la sociedad mestiza. La inferiorización se basa en la desvalorización de la forma de vida india y en la negación de esas sociedades a ser diferentes a la sociedad mestiza. Si bien la inserción de los jóvenes a los mercados rurales es una imposición de la pobreza, su consecuencia, la deserción escolar significa la cancelación de la juventud como posible capital humano, la hipoteca de la juventud al futuro. La mayor parte de los jóvenes inicia su primer trabajo antes de los 14 años (CIEJUV, 2002). No es muy claro afirmar si la incorporación temprana a los mercados de trabajo se convierte en obstáculo para continuar la escolaridad o la carencia de oportunidades de escolarización compele a los jóvenes a insertarse al ámbito laboral.
- **La entrada a la procreación en edades tempranas** por parte de las jóvenes indígenas establece una desventaja sistemática para las mujeres ya que al salir del sistema educativo a edades tempranas permanecen en el monolingüismo analfabeta que las ubicará lejos del acceso de programas y políticas. Las jóvenes indígenas tendrán mayores dificultades para remontar las desventajas en que transcurre su vida. Las jóvenes indígenas enfrentan condiciones de mayor desigualdad al interior de las comunidades. El patriarcalismo imperante en la mayor parte de las comunidades provoca mayores sujeciones a los controles colectivos-patriarcales-comunitarios. Además, las jóvenes indígenas realizan una gran cantidad de trabajo destinado al aprovechamiento familiar, trabajo realizado en condiciones precarias.
- **Las características de la juventud indígena respecto de la generación anterior.** La juventud indígena actual tiene mayores niveles de escolaridad que sus padres (Pacheco, 2002); tiene acceso a información que pone en duda o al menos discute los discursos tradicionales sobre la vida, el cuerpo, el destino; hace un manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's). Esas características se pueden convertir en posibilidades de transformación generacional.
- **La comunidad convergente.** La tradición rural tiende hacia una misma escala de valores marcada por el papel de la familia como organizadora total. La familia organiza la vida en su conjunto. El trabajo y la habitabilidad se encuentran articulados en aras de la reproducción y el consumo del grupo familiar. Las asignaciones de género y edad distribuyen a los habitantes confiriéndoles diferentes espacios y tareas, con señales claras de los momentos de cruce. La pertenencia a los grupos de edad y el lugar ocupado en la estructura jerárquica familiar determina la sociabilidad. Ello se pone de manifiesto en las festividades colectivas donde se reitera la adhesión a la familia y a la colectividad. De ahí que la identidad colectiva de los jóvenes indios ha surgido a partir de ser socializados en una cultura de lo colectivo donde las decisiones individuales son subordinadas a las decisiones grupales. En la socialización comunitaria, la autoridad tradicional tiene formas de procesar el disenso de tal manera de continuar la unidad del grupo.

A su vez, la crisis del campo así como el cambio climático agudizan la situación de los jóvenes indígenas rurales:

1. En la disponibilidad de recursos hídricos con que antes contaba la comunidad, ya que la construcción de obras de infraestructura como las presas hidroeléctricas aunado a las condiciones de sequía, alejan la posibilidad de abastecimiento de agua.
2. En la desvalorización de sus saberes y aptitudes ya que al cambiar el paisaje rural, los acervos de flora y fauna se modifican y con ello, pierde vigencia el saber heredado por los/as jóvenes indígenas.

Las críticas a las políticas de desarrollo en el caso de los pueblos indígenas mostraron los límites al enfoque centrado en necesidades puesto que el objetivo se agotaba en satisfacerlas. Ello dio lugar al Desarrollo Humano con Enfoque de Derechos el cual explicita el vínculo entre derechos humanos y desarrollo humano. El objetivo del enfoque de derechos es integrar en las prácticas del desarrollo, los principios éticos y legales inherentes a los derechos humanos. Establecer prácticas basadas en el reconocimiento de que toda persona es titular de derechos (ONU, 2003). El Desarrollo Humano con Enfoque de Derechos ha venido a enriquecer las posturas que se implementaron tradicionalmente respecto de los pueblos indios.

Aunque no se tiene una interpretación única del enfoque de derechos, sin duda, las distintas prácticas de integración de los derechos al desarrollo significan un avance en sí mismo⁵.

Los derechos humanos

Generalmente se está de acuerdo en que los principales derechos humanos son los siguientes:

- El derecho a la vida, la libertad y la seguridad de la persona.
- La libertad de asociación, expresión, reunión y circulación.
- El derecho al más alto grado posible de salud.
- El derecho a no ser sometido a arresto o detención arbitrarios.
- El derecho a un juicio imparcial.
- El derecho a condiciones de trabajo equitativas y satisfactorias.
- El derecho a alimentos en cantidad suficiente, vivienda y seguridad social.
- El derecho a la educación.
- El derecho a igual protección de la ley.
- El derecho a no ser objeto de injerencias arbitrarias en la vida privada, la familia, el domicilio o la correspondencia.
- El derecho a no ser sometido a tortura ni a tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes.
- El derecho a no ser sometido a esclavitud.
- El derecho a la nacionalidad.
- La libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.
- El derecho a votar y a participar en la dirección de los asuntos públicos.
- El derecho a participar en la vida cultural⁶.

Sin embargo, las desigualdades socioculturales en que se encuentra la juventud indígena se convierten en obstáculos para el acceso a los derechos⁷, por lo que la mayoría de los derechos humanos son aspiraciones en tanto no se establezcan estrategias claras para su ejercicio y disfrute.

⁵ “En 2003 En el año 2003, el Sistema de Naciones Unidas acordó una Declaración de Entendimiento Común sobre el Enfoque Basado en Derechos, en la cual se establecen una serie de atributos fundamentales para el trabajo de cooperación y desarrollo de los organismos de la ONU:

- Las políticas y programas de desarrollo deben tener como objetivo principal la realización de los derechos humanos.
- Los programas de desarrollo deben fortalecer las capacidades de los titulares de obligaciones para cumplir con sus deberes y de los titulares de derechos para reclamar sus derechos.
- Las normas, estándares, y principios de derechos humanos contenidos en los instrumentos internacionales de derechos humanos deben orientar la cooperación y programación de desarrollo en todos los sectores y en todas las fases del proceso de programación”.

⁶ Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos . (2006). Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo, Ginebra. <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FAQsp.pdf>

⁷ **CDI-PNUD. (2006).** Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas de México. México: CDI-PNUD. Primera edición, 295 p.

El enfoque de derechos y las juventudes indígenas

Uno de los primeros aspectos a considerar es el argumento de que el enfoque de derechos dentro del desarrollo humano hace énfasis en los derechos de cada persona tomada individualmente, en tanto que los jóvenes indígenas no se diferencian de la comunidad con deseos, proyectos o metas fuera de los establecidos por la comunidad. Al interior de las comunidades los jóvenes tienen una identidad colectiva, grupal, sin que exista la persona individualizada. Esta se explica en tanto es miembro de una familia determinada quien lo reconoce y le asigna tareas específicas en relación a la colectividad. Por ejemplo, en los grupos indígenas, la pareja es fuente de derechos (no necesariamente el matrimonio): derecho a tener un nombre indígena, formar parte de una familia y realizar las ceremonias correspondientes al grupo familiar. Los principales aspectos a considerar en la aplicación de los Desarrollo Humano con enfoque de Derechos (DHED) son:

- La subjetividad colectiva de los jóvenes indígenas en tanto el énfasis individual de los DHED.
- La realidad en que se encuentran los jóvenes indígenas: lugares sociales con mayores desventajas, lo cual ocasiona una mayor distancia en el acceso a los derechos comparados con la juventud mestiza.

Las políticas hacia la juventud indígena

Las políticas hacia la juventud se han diseñado a partir de la juventud urbana como población objetivo. La falta de caracterización de las juventudes indígenas ha ocasionado la aplicación de políticas generales hacia la juventud indígena. Las políticas tradicionalmente han considerado a los jóvenes como población objetivo, de ahí que hayan sido diseñadas *para* la juventud. Las políticas relacionadas con la juventud indígena que incorporen el DHED deberán partir de las propias expectativas de los/as jóvenes y tendrán que:

1. Caracterizar los lugares sociales de las juventudes indígenas a fin identificar la distancia respecto de los estándares nacionales o internacionales y se establezcan procesos reales de acceso a los derechos
2. Priorizar la incorporación del ejercicio de los derechos a la vida cotidiana de los jóvenes y comunidades en el sentido de naturalizar el ejercicio de los derechos más que establecerlos como excepciones a la vida cotidiana
3. Establecer el Desarrollo Humano con enfoque de Derechos como un proceso, lo cual permitirá establecer una estrategia progresiva de ejercicio de derechos, vinculando los logros obtenidos e impulsando el avance y generalización de éstos.

Los liderazgos juveniles indígenas y el DHED

Sin liderazgos juveniles indígenas capaces de asumir el Desarrollo Humano con enfoque de Derechos será prácticamente imposible llevarlo a cabo. Por ello se requiere que los jóvenes indígenas se conviertan en los actores demandantes de su implementación. Para ello, es de esperar que los jóvenes indígenas, al menos:

- Aprovechen los espacios de la educación indígena para construirse como actores decisivos de sus comunidades: identificar y construirse como los intelectuales de los jóvenes indígenas y los líderes sociales. En la construcción de los líderes sociales e intelectuales se abrirán paso nuevas formas de convocatorias sociales derivado de las prácticas de socialización. Este papel ha sido asumido inicialmente por una parte del profesorado de la educación indígena bilingüe puesto que ha sido la primera generación que obtiene mayores grados de escolaridad, lo cual le ha permitido asumir su propia condición de miembro de su comunidad a partir de dos factores: 1) capacidad de obtener ingresos dinerarios independientemente del ciclo agrícola, lo que les otorga cierta autonomía y 2) capacidad de reflexionar sobre su propia condición cultural a confrontarse con el grupo mestizo en nuevas condiciones.

- Generen prácticas para la participación social, movilizaciones, formas de expresión y demanda de derechos para obtener reconocimiento a sus demandas. Para ello, las prácticas colectivas en que los jóvenes indígenas se han socializado pueden potencializar las prácticas colaborativas.
- Construyan una opinión pública favorable para el ejercicio de los derechos por parte de los jóvenes indígenas. Ello no es fácil ya que la segmentación de los intereses sociales en la sociedad mestiza origina una multitud de demandas de diversos tipos en la cual las demandas específicas de los jóvenes indígenas se minimizan. Además, debe tomarse en cuenta la falta de sensibilidad de la sociedad en general sobre los asuntos indígenas ya que se tiende a pensar que los asuntos indígenas competen a los miembros de los pueblos indios.
- Identifiquen aliados para la demanda de incorporación de los derechos dentro de las políticas. Los liderazgos indígenas tendrán que pulsar las posibilidades de realizar alianzas con otros sujetos a los cuales el desarrollo basado en necesidades les ha impedido el ejercicio de derechos: minorías, mujeres, etc.
- Utilicen las TIC'S. Los liderazgos de la juventud indígena deberán partir de la falta de equipamiento y cobertura de las TIC'S en el territorio y de la escasa capacitación de recursos humanos para su utilización y manejo. Sin embargo el uso cada vez más acelerado del uso de las TIC'S por parte de jóvenes indígenas y sus organizaciones, les posibilitará la comunicación e interacción con diversos grupos de la sociedad, generará un capital de información propio y potencializará las capacidades de cada grupo o asociación.
- Identifiquen las Tecnologías de Apropiación y Aplicación del Conocimiento (TAC'S) como herramientas necesarias para la incorporación de los derechos a las prácticas.

Los liderazgos de la juventud indígenas y el Estado

La participación activa en el diseño e implementación de las políticas y programas destinados a la juventud indígena es el primer requisito para el establecimiento de prácticas exitosas. Dada la diversidad de instancias relacionadas con la juventud indígena, los jóvenes indígenas deberán establecer sus esquemas de prioridades para el avance en el ejercicio de los derechos (Secretarías, programas y dependencias del Gobierno Federal, Gobiernos Federales y Municipales, Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), Universidades e Instituciones de Educación Superior, Partidos Políticos, Iglesias, Agencias Internacionales y otros),

La segunda participación de la juventud indígena deberá ser el seguimiento y evaluación de los programas y acciones, dentro de la exigencia de rendición de cuentas por parte de los organismos señalados a través de información oportuna, confiable, accesible y verificable. Así como el establecimiento de sanciones en caso de incumplimiento.

Notas para una propuesta del DHED para las juventudes indígenas

¿Cómo hacer pertinente el Desarrollo Humano con Enfoque de Derechos (DHRD) en las condiciones de la juventud indígena rural y urbana?

Primero: Identifique el contenido del derecho correspondiente de cada uno de los Derechos Humanos (el bien protegido).

Segundo: Establezca las principales acciones necesarias para incorporar ese derecho a las prácticas de la juventud indígena.

Tercero: Precise los organismos responsables de la incorporación de esos derechos a las prácticas de la juventud indígena.

Ejemplo:

Tabla 7.1 Propuesta del DHED para las juventudes indígenas

Derechos Humanos	Bien protegido	Acciones
El derecho al más alto grado posible de salud	La salud física, psicológica y emocional de cada persona	Establecer un sistema de salud integral para la juventud indígena que incorpore los saberes de salud de los pueblos indígenas
El derecho a la educación	El derecho de cada persona de recibir educación laica, gratuita y obligatoria	Otorgar educación de calidad a los miembros de los pueblos indígenas en su propia lengua. Establecer y ampliar el sistema de educación en las zonas indígenas. Garantizar el acceso y la permanencia de los niños/as en la educación básica. Establecer sistemas de educación superior interculturales a partir de los grupos indígenas.
El derecho a un juicio imparcial	Equidad en la impartición de justicia	Capacitación a miembros del sistema judicial sobre la cultura indígena. Establecer un sistema de defensoría de oficio indígena. Recibir defensoría de oficio en su propia lengua. Capacidad de defenderse en su propia lengua. Reconocer los sistemas de impartición de justicia de los pueblos indios.
Libertad de asociación	Derecho de asociarse en torno a fines lícitos	Reconocimiento de las formas de asociación tradicionales de los pueblos indígenas. Participación en programas a partir de las asociaciones internas de los pueblos indígenas sin ser obligados a organizarse de acuerdo a las lógicas mestizas.

Cuarto: Identifique el actor o actores sociales, sujetos colectivos demandantes de ese derecho.

Quinto: Fortalezca el trabajo colaborativo, asociativo, de capacitación tendiente a establecer sujetos colectivos con capacidades de exigencia de sus derechos a partir de las prácticas de los jóvenes indígenas.

Sexto: En algunos casos deberá precisarse la interpretación de cada uno de los Derechos Humanos en el ámbito de la cultura indígena correspondiente y en el de la interpretación mestiza con la finalidad de establecer punto de acuerdo o de conflicto. Por ejemplo:

– El derecho a la nacionalidad.

Es preciso establecer si la pertenencia al pueblo indígena es asumida como una primera nacionalidad por parte de los miembros de ese grupo o si la nacionalidad mexicana se establece como la única nacionalidad. El pueblo *wixarika*, por ejemplo, considera la identidad huichola como una nacionalidad, Francisco Carrillo, profesor bilingüe expresa “La Nación huichola porque la tierra es sagrada” (Carrillo, 1994).

Lo mismo ocurre con la libertad de asociación puesto que los pueblos indios tienen formas tradicionales de organización (El gobierno tradicional, los sistemas de cargos), los cuales son ignorados por las lógicas de las dependencias gubernamentales ya que obligan a las comunidades a establecer comités fuera de la lógica de la comunidad. Es el caso de los comités de salud, construcción, educación, bienestar social, etc., organizados en torno a cargos tales como presidente, secretario, tesorero y vocales que carecen de arraigos en las formas organizativas de los pueblos.

Séptimo: Es conveniente identificar la situación actual del ejercicio del derecho con la finalidad de proponer acciones para garantizar el ejercicio real. En el caso de la educación indígena, por ejemplo, deberá precisarse los factores del abandono escolar por parte de los jóvenes indígenas en el sentido de que es el sistema educativo quien los abandona al establecer una educación similar a la impartida a la educación mestiza, lo cual la convierte en una educación no pertinente.

Octavo: Establezca un sistema de monitoreo de la incorporación de los derechos a las prácticas tomando en cuenta las condiciones de la juventud realmente existente: urbana y rural, femenina y masculina. Para ello, delimite responsabilidades y formas de rendición de cuentas.

Noveno: Proponga un avance etápico en el ejercicio de los derechos hasta lograr el ejercicio pleno de cada uno y del conjunto.

Finalmente

Si bien los Derechos Humanos son derechos universales e inalienables, por lo tanto, no renunciables individual o grupalmente, la falta de condiciones para garantizar su ejercicio y disfrute los convierte en derechos abstractos para la juventud indígena, principios generales, aspiraciones de vida, derechos correspondientes a otros. De ahí que la incorporación del Enfoque del Desarrollo Humano con Enfoque de Derechos (DHED) permitirá desarrollar liderazgos juveniles indígenas como sujetos colectivos capaces de demandar la incorporación de derechos en las políticas, programas y acciones diseñados por organismos de los diversos órdenes de gobierno siempre y cuando los mismos jóvenes lo realicen. También, los habilitará para la vigilancia del cumplimiento de las acciones comprometidas por el gobierno.

La generación de la capacidad de participación se considera un fin en sí misma ya que establece los liderazgos juveniles como procesos y no como meta. A partir de desarrollar (impulsar y posibilitar) las capacidades de participación para la defensa de los derechos individuales y colectivos de la generación actual de jóvenes indígenas se estará propiciando la apropiación de derechos para la actual generación de jóvenes indígenas, pero cuyos efectos repercutirán en las siguientes generaciones, ya que los jóvenes indígenas actuales serán las autoridades comunitarias posteriores y los formadores de nuevas familias. Un factor esencial es la identificación de las dependencias responsables de programas y acciones con la finalidad de establecer los compromisos y responsabilidades directos de cada acción específica a fin de que los derechos dejen de considerarse principios abstractos sin contenido real. Todo ello permitirá establecer estrategias para aumentar las capacidades de los liderazgos juveniles sobre la base de las condiciones reales de las que parten.

Referencias

CDI-PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas de México*, México, CDI-PNUD, 2006.

CIEJUV, *Encuesta Nacional de la Juventud*, Instituto de Investigaciones de Juventud, CIEJUV, México, 2002.

Carrillo, Francisco, "La nación huichola porque la tierra es sagrada", en *Unir*, Universidad Autónoma de Nayarit, núm. 1 (México, julio-septiembre de 1994), pp. 24-30.

Naciones Unidas, *El Desarrollo Basado en un Enfoque de los Derechos Humanos: Hacia una Comprensión Colectiva entre las Agencias de las Naciones Unidas*, 2003, consultado en http://www.undp.org/governance/docs/HR_Guides_CommonUnderstanding_Sp.pdf

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, *Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo*, Ginebra, 2006, consultado en <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FAQsp.pdf>

Pacheco, Lourdes, "Juventudes rurales en México", en *Jóvenes Mexicanos del Siglo XXI. Encuesta Nacional de la Juventud*, Instituto de Investigaciones de Juventud. CIEJUV, México, 2002, pp. 416-452

Instructions for Scientific, Technological and Innovation Publication

[Título en Times New Roman y Negritas No. 14 en Español e Inglés]

Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 1er Autor†*, Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 1er Coautor, Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 2do Coautor y Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 3er Coautor

Institución de Afiliación del Autor incluyendo dependencia (en Times New Roman No.10 y Cursiva) International Identification of Science - Technology and Innovation

ID 1^{er} Autor: (ORC ID - Researcher ID Thomson, arXiv Author ID - PubMed Autor ID - Open ID) y CVU 1er Autor: (Becario-PNPC o SNI-CONACYT) (No.10 Times New Roman)

ID 1^{er} Coautor: (ORC ID - Researcher ID Thomson, arXiv Author ID - PubMed Autor ID - Open ID) y CVU 1er Coautor: (Becario-PNPC o SNI-CONACYT) (No.10 Times New Roman)

ID 2^{do} Coautor: (ORC ID - Researcher ID Thomson, arXiv Author ID - PubMed Autor ID - Open ID) y CVU 2do Coautor: (Becario-PNPC o SNI-CONACYT) (No.10 Times New Roman)

ID 3^{er} Coautor: (ORC ID - Researcher ID Thomson, arXiv Author ID - PubMed Autor ID - Open ID) y CVU 3er Coautor: (Becario-PNPC o SNI-CONACYT) (No.10 Times New Roman)

(Indicar Fecha de Envío: Mes, Día, Año); Aceptado (Indicar Fecha de Aceptación: Uso Exclusivo de ECORFAN)

Citación: Primer letra (EN MAYUSCULAS) del Nombre del 1er Autor. Apellido, Primer letra (EN MAYUSCULAS) del Nombre del 1er Coautor. Apellido, Primer letra (EN MAYUSCULAS) del Nombre del 2do Coautor. Apellido, Primer letra (EN MAYUSCULAS) del Nombre del 3er Coautor. Apellido

Correo institucional [Times New Roman No.10]

Primera letra (EN MAYUSCULAS) del Nombre Editores. Apellidos (eds.) Título del Collection [Times New Roman No.10], Temas Selectos del área que corresponde ©ECORFAN- Filial, Año.

Instructions for Scientific, Technological and Innovation Publication

Abstract

Texto redactado en Times New Roman No.12, espacio sencillo, en inglés.

Indicar (3-5) palabras clave en Times New Roman y Negritas No.12

1 Introducción

Texto redactado en Times New Roman No.12, espacio sencillo. Explicación del tema en general y explicar porque es importante.

¿Cuál es su valor agregado respecto de las demás técnicas?. Enfocar claramente cada una de sus características.

Explicar con claridad el problema a solucionar y la hipótesis central. Explicación de las secciones del Capítulo.

Desarrollo de Secciones y Apartados del Capítulo con numeración subsecuente

[Título en Times New Roman No.12, espacio sencillo y Negrita]

Desarrollo de Capítulos en Times New Roman No.12, espacio sencillo.

Inclusión de Gráficos, Figuras y Tablas-Editables

En el *contenido del Capítulo* todo gráfico, tabla y figura debe ser editable en formatos que permitan modificar tamaño, tipo y número de letra, a efectos de edición, estas deberán estar en alta calidad, no pixeladas y deben ser notables aun reduciendo la imagen a escala.

[Indicando el título en la parte Superior con Times New Roman No.12 y Negrita, señalando la fuente en la parte Inferior centrada con Times New Roman No. 10]

Tabla 1.1 Título

Variable	Descripción	Valor
	Partición 1	481.00
	Partición 2	487.00
	Partición 3	484.00
	Partición 4	483.50
	Partición 5	484.00
	Partición 6	490.79
	Partición 7	491.61

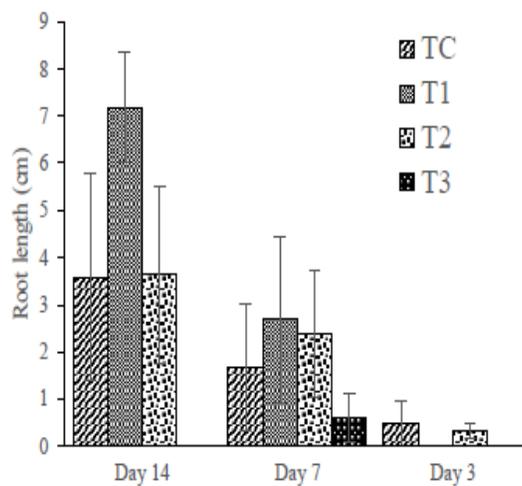
Fuente de Consulta:
(No deberán ser imágenes, todo debe ser editable)

Figura 1.1 Título



Fuente de Consulta:
(No deberán ser imágenes, todo debe ser editable)

Gráfico 1.1 Título



Fuente de Consulta:
(No deberán ser imágenes, todo debe ser editable)

Cada Capítulo deberá presentar de manera separada en 3 Carpetas: a) Figuras, b) Gráficos y c) Tablas en formato .JPG, indicando el número en Negrita y el Título secuencial.

Para el uso de Ecuaciones, señalar de la siguiente forma:

$$\int = \lim_{1 \rightarrow \infty} \lim_{-1 \rightarrow -\infty} \int \lim_{1 \rightarrow \infty} \lim_{-1 \rightarrow -\infty} = [1(-1)im]2 = (0)2lim = \sqrt{lim} = 0 = 0 \rightarrow \infty \quad (1)$$

Deberán ser editables y con numeración alineada en el extremo derecho.

Metodología a desarrollar

Dar el significado de las variables en redacción lineal y es importante la comparación de los criterios usados.

Resultados

Los resultados deberán ser por sección del Capítulo.

Anexos

Tablas y fuentes adecuadas.

Instructions for Scientific, Technological and Innovation Publication

Agradecimiento

Indicar si fueron financiados por alguna Institución, Universidad o Empresa.

Conclusiones

Explicar con claridad los resultados obtenidos y las posibilidades de mejora.

Referencias

Utilizar sistema APA. No deben estar numerados, tampoco con viñetas, sin embargo en caso necesario de numerar será porque se hace referencia o mención en alguna parte del Capítulo.

Ficha Técnica

Cada Capítulo deberá presentar en un documento Word (.docx): Nombre del Collection

Título del Capítulo

Abstract Keywords

Secciones del Capítulo, por ejemplo:

1. *Introducción*
2. *Descripción del método*
3. *Análisis a partir de la regresión por curva de demanda*
4. *Resultados*
5. *Agradecimiento*
6. *Conclusiones*
7. *Referencias*

Nombre de Autor (es)

Correo Electrónico de Correspondencia al Autor Referencias

Requerimientos de Propiedad Intelectual para su edición:

-Firma Autógrafa en Color Azul del Formato de Originalidad del Autor y Coautores

-Firma Autógrafa en Color Azul del Formato de Aceptación del Autor y Coautores

Reserva a la Política Editorial

ECORFAN Collections se reserva el derecho de hacer los cambios editoriales requeridos para adecuar la Obra Científica a la Política Editorial del Ecorfan Collections. Una vez aceptada la Obra Científica en su versión final, el Ecorfan Collections enviará al autor las pruebas para su revisión. Ecorfan® únicamente aceptará la corrección de erratas y errores u omisiones provenientes del proceso de edición de la revista reservándose en su totalidad los derechos de autor y difusión de contenido. No se aceptarán supresiones, sustituciones o añadidos que alteren la formación de la Obra Científica.

Código de Ética – Buenas Prácticas y Declaratoria de Solución a Conflictos Editoriales

Declaración de Originalidad y carácter inédito de la Obra Científica, de Autoría, sobre la obtención de datos e interpretación de resultados, Agradecimientos, Conflicto de intereses,

Cesión de derechos y distribución

La Dirección de Ecorfan-México, S.C reivindica a los Autores de la Obra Científica que su contenido debe ser original, inédito y de contenido Científico, Tecnológico y de Innovación para someterlo a evaluación.

Los Autores firmantes de la Obra Científica deben ser los mismos que han contribuido a su concepción, realización y desarrollo, así como a la obtención de los datos, la interpretación de los resultados, su redacción y revisión. El Autor de correspondencia de la Obra Científica propuesto requisitara el formulario que sigue a continuación.

Título de la Obra Científica:

- El envío de una Obra Científica a Ecorfan Collections emana el compromiso del autor de no someterlo de manera simultánea a la consideración de otras publicaciones seriadas para ello deberá complementar el Formato de Originalidad para su Obra Científica, salvo que sea rechazado por el Comité de Arbitraje, podrá ser retirado.
- Ninguno de los datos presentados en esta Obra Científica ha sido plagiado ó inventado.
- Los datos originales se distinguen claramente de los ya publicados. Y se tiene conocimiento del testeo en PLAGSCAN si se detecta un nivel de plagio Positivo no se procederá a arbitrar.
- Se citan las referencias en las que se basa la información contenida en la Obra Científica, así como las teorías y los datos procedentes de otras Obras Científicas previamente publicados.
- Los autores firman el Formato de Autorización para que su Obra Científica se difunda por los medios que Ecorfan-México, S.C. en su Holding México considere pertinentes para divulgación y difusión de su Obra Científica cediendo sus Derechos de Obra Científica.
- Se ha obtenido el consentimiento de quienes han aportado datos no publicados obtenidos mediante comunicación verbal o escrita, y se identifican adecuadamente dicha comunicación y autoría.
- El Autor y Co-Autores que firman este trabajo han participado en su planificación, diseño y ejecución, así como en la interpretación de los resultados. Asimismo, revisaron críticamente el trabajo, aprobaron su versión final y están de acuerdo con su publicación.
- No se ha omitido ninguna firma responsable del trabajo y se satisfacen los criterios de Autoría Científica.
- Los resultados de esta Obra Científica se han interpretado objetivamente. Cualquier resultado contrario al punto de vista de quienes firman se expone y discute en la Obra Científica.

Copyright y Acceso

La publicación de esta Obra Científica supone la cesión del copyright a ECORFAN-Mexico, S.C en su Holding México para su ECORFAN Collections, que se reserva el derecho a distribuir en la Web la versión publicada de la Obra Científica y la puesta a disposición de la Obra Científica en este formato supone para sus Autores el cumplimiento de lo establecido en la Ley de Ciencia y Tecnología de los Estados Unidos Mexicanos, en lo relativo a la obligatoriedad de permitir el acceso a los resultados de Investigaciones Científicas.

Título de la Obra Científica:

Nombre y apellidos del Autor de contacto y de los Coautores	Firma
1.	
2.	
3.	
4.	

Principios de Ética y Declaratoria de Solución a Conflictos Editoriales

Responsabilidades del Editor

El Editor se compromete a garantizar la confidencialidad del proceso de evaluación, no podrá revelar a los Árbitros la identidad de los Autores, tampoco podrá revelar la identidad de los Árbitros en ningún momento.

El Editor asume la responsabilidad de informar debidamente al Autor la fase del proceso editorial en que se encuentra el texto enviado, así como de las resoluciones del arbitraje a Doble Ciego.

El Editor debe evaluar los manuscritos y su contenido intelectual sin distinción de raza, género, orientación sexual, creencias religiosas, origen étnico, nacionalidad, o la filosofía política de los Autores.

El Editor y su equipo de edición de los Holdings de ECORFAN® no divulgarán ninguna información sobre la Obra Científica enviado a cualquier persona que no sea el Autor correspondiente.

El Editor debe tomar decisiones justas e imparciales y garantizar un proceso de arbitraje por pares justa.

Responsabilidades del Consejo Editorial

La descripción de los procesos de revisión por pares es dado a conocer por el Consejo Editorial con el fin de que los Autores conozcan cuáles son los criterios de evaluación y estará siempre dispuesto a justificar cualquier controversia en el proceso de evaluación. En caso de Detección de Plagio a la Obra Científica el Comité notifica a los Autores por Violación al Derecho de Autoría Científica, Tecnológica y de Innovación.

Responsabilidades del Comité Arbitral

Los Árbitros se comprometen a notificar sobre cualquier conducta no ética por parte de los Autores y señalar toda la información que pueda ser motivo para rechazar la publicación de la Obra Científica. Además, deben comprometerse a mantener de manera confidencial la información relacionada con la Obra Científica que evalúan.

Cualquier manuscrito recibido para su arbitraje debe ser tratado como documento confidencial, no se debe mostrar o discutir con otros expertos, excepto con autorización del Editor.

Los Árbitros se deben conducir de manera objetiva, toda crítica personal al Autor es inapropiada.

Los Árbitros deben expresar sus puntos de vista con claridad y con argumentos válidos que contribuyan al que hacer Científico, Tecnológica y de Innovación del Autor.

Los Árbitros no deben evaluar los manuscritos en los que tienen conflictos de intereses y que se hayan notificado al Editor antes de someter la Obra Científica a evaluación.

Responsabilidades de los Autores

Los Autores deben garantizar que sus Obras Científicas son producto de su trabajo original y que los datos han sido obtenidos de manera ética.

Los Autores deben garantizar no han sido previamente publicados o que no estén siendo considerados en otra publicación seriada.

Los Autores deben seguir estrictamente las normas para la publicación de Obra Científica definidas por el Consejo Editorial.

Los Autores deben considerar que el plagio en todas sus formas constituye una conducta no ética editorial y es inaceptable, en consecuencia, cualquier manuscrito que incurra en plagio será eliminado y no considerado para su publicación.

Los Autores deben citar las publicaciones que han sido influyentes en la naturaleza de la Obra Científica presentado a arbitraje.

Servicios de Información

Indización - Bases y Repositorios

RESEARCH GATE (For international bibliographer's manager)

MENDELEY (For basification of data from scientific journals)

GOOGLE SCHOLAR (For your international search specialized in retrieving scientific documents)

REDIB (Ibero-American Network of Innovation and scientific knowledge-CSIC)

Servicios Editoriales

Identificación de Citación e Índice H

Administración del Formato de Originalidad y Autorización Testeo de Collections con PLAGSCAN

Evaluación de Obra Científica

Emisión de Certificado de Arbitraje Edición de Obra Científica Maquetación Web

Indización y Repositorio Publicación de Obra Científica Certificado de Obra Científica Facturación por Servicio de Edición

Política Editorial y Administración

143 – 50 Itzopan Calle. La Florida, Ecatepec Municipio México Estado, 55120 Código postal, MX.

Tel: +52 1 55 6159 2296, +52 1 55 1260 0355, +52 1 55 6034 9181; Correo electrónico: contact@ecorfan.org www.ecorfan.org

ECORFAN®

Editor en Jefe

VARGAS-DELGADO, Oscar. PhD

Directora Ejecutiva

RAMOS-ESCAMILLA, María. PhD

Director Editorial

PERALTA-CASTRO, Enrique. MsC

Diseñador Web

ESCAMILLA-BOUCHAN, Imelda. PhD

Diagramador Web

LUNA-SOTO, Vladimir. PhD

Asistentes Editoriales

TREJO-RAMOS, Iván. BsC

Traductor

DÍAZ-OCAMPO, Javier. BsC

Filóloga

RAMOS-ARANCIBIA, Alejandra. BsC

Publicidad y Patrocinio

(ECORFAN®- Mexico- Bolivia- Spain- Ecuador- Cameroon- Colombia- El Salvador- Guatemala- Nicaragua- Peru- Paraguay- Democratic Republic of The Congo- Taiwan), sponsorships@ecorfan.org

Licencias del Sitio

03-2010-032610094200-01-Para material impreso, 03-2010-031613323600-01-Para material electrónico, 03-2010-032610105200-01-Para material fotográfico, 03-2010-032610115700-14-Para Compilación de Datos, 04 -2010-031613323600-01-Para su página Web, 19502-Para la Indización Iberoamericana y del Caribe, 20-281 HB9-Para la Indización en América Latina en Ciencias Sociales y Humanidades, 671-Para la Indización en Revistas Científicas Electrónicas España y América Latina, 7045008-Para su divulgación y edición en el Ministerio de Educación y Cultura-España, 25409-Para su repositorio en la Biblioteca Universitaria-Madrid, 16258-Para su indexación en Dialnet, 20589-Para Indización en el Directorio en los países de Iberoamérica y el Caribe, 15048-Para el registro internacional de Congresos y Coloquios. financingprograms@ecorfan.org

Oficinas de Gestión

143 - 50 Itzopan, Ecatepec de Morelos – México.

21 Santa Lucía, CP-5220. Libertadores -Sucre–Bolivia.

38 Matacerquillas, CP-28411. Moralarzal –Madrid-España.

18 Marcial Romero, CP-241550. Avenue, Salinas I - Santa Elena-Ecuador. 1047 Avenida La Raza - Santa Ana, Cusco-Perú.

Boulevard de la Liberté, Immeuble Kassap, CP-5963.Akwa- Douala-Camerún.

Avenida Suroeste, San Sebastian - León-Nicaragua. 6593 Kinshasa 31 - Republique Démocratique du Congo.

Avenida San Quentin, R 1-17 Miralvalle - San Salvador-El Salvador.

16 kilómetros, carretera estadounidense, casa Terra Alta, D7 Mixco Zona 1 -Guatemala. 105 Alberdi Rivarola Capitán, CP-2060. Luque City- Paraguay.

69 Street. Distrito YongHe, Zhongxin. Taipei-Taiwán.

43 Street # 30 -90 B. El Triunfo CP.50001. Bogotá-Colombia.

