

Adolescentes Indígenas en México: Derechos e Identidades Emergentes

• MARÍA BERTELY BUSQUETS • GONZALO A. SARAVÍ • PEDRO ABRANTES



© Fondo de las Naciones Unidas para
la Infancia (UNICEF) México, 2013

Paseo de la Reforma 645

Col. Lomas de Chapultepec

Del. Miguel Hidalgo

11000 México D.F.

Tel. 5284 9530 / Fax: 5284 9538

mexico@unicef.org

www.unicef.org/mexico

© Centro de Investigaciones y Estudios
Superiores en Antropología Social (CIESAS)

Calle Juárez 87

Col. Tlalpan, 14000, México D.F.

Tel. 5487-3600

www.ciesas.edu.mx

Diseño: Ana María Montes Trejo

Adolescentes Indígenas en México: Derechos e Identidades Emergentes

• MARÍA BERTELY BUSQUETS

• GONZALO A. SARAVÍ

• PEDRO ABRANTES



Índice

| | |
|---|-----|
| Presentación | 5 |
| 1. Introducción | 7 |
| 2. La experiencia indígena de la adolescencia | 15 |
| 3. Panorama socio-demográfico de los adolescentes indígenas en México | 27 |
| 4. Adolescentes indígenas y factores de exclusión: avances y retos | 45 |
| 5. Identidades, dilemas y oportunidades de las y los adolescentes indígenas | 71 |
| 6. Reflexiones finales | 87 |
| 7. Recomendaciones para las políticas y programas dirigidos a adolescentes indígenas | 97 |
| Referencias bibliográficas | 113 |

Presentación

Con el fin de explorar las relaciones entre adolescencia, identidad indígena y derechos, UNICEF y CIESAS realizaron en 2011 el libro-multimedia *Voces de Adolescentes Indígenas en México*, en el que las y los adolescentes indígenas expresaron sus sentimientos, anhelos, reclamos e inquietudes.

En esta ocasión UNICEF y CIESAS han vuelto a colaborar para la investigación *Adolescentes indígenas en México: derechos e identidades*, en la que se analiza la situación en la que viven las y los adolescentes indígenas en México.

En México el 6.6% de la población mayor de 3 años es hablante de alguna lengua indígena, para 2010 la población indígena era de casi 7 millones de personas (INEGI 2010). Si tomamos en cuenta el criterio de la auto-adscripción –las personas que se consideran indígenas hablando o no alguna lengua indígena–, el porcentaje asciende hasta el 14.9% de la población, 15,700,000 habitantes (INEGI 2010). El número considerable de personas indígenas, ya sea por el criterio de la lengua o por el criterio de la auto-adscripción, sumado al hecho de que en México se hablan 62 lenguas indígenas, convierten a México en uno de los países con mayor diversidad cultural e idiomática en el mundo.

Los pueblos indígenas que habitan en la actualidad en México han conseguido preservar su identidad y su lengua, transmitiendo su cultura y su idioma a las nuevas generaciones. Sin embargo, y a pesar de la enorme riqueza cultural de estos pueblos, la población indígena es uno de los grupos con mayor rezago y marginación del país.

En esta investigación se analizan detalladamente estos aspectos de rezago y marginación, así como el acceso a los servicios básicos de la población indígena y cómo la falta de acceso a estos servicios afecta a las y los adolescentes indígenas.

Mientras que el libro-multimedia *Voces de los Adolescentes Indígenas* recogía los testimonios de los propios adolescentes indígenas, en esta investigación se analizan los datos estadísticos recientes y la información cualitativa obtenida en campo, concluyendo con unas recomendaciones de política pública para los tomadores de decisión del país. Ambas publicaciones son por lo tanto complementarias y nos permiten tener un panorama más amplio de la situación de las y los adolescentes indígenas en México.

Esta investigación ha sido posible gracias a las y los adolescentes que participaron en el libro *Voces de Adolescentes Indígenas*, a los autores del libro Maria Bertely Busquets, Gonzalo Saraví y Pedro da Silva Abrantes, así como a la coordinación del equipo de educación de UNICEF. A todos ellos les agradecemos su participación en esta publicación.

1

Introducción

Este informe técnico sintetiza los principales hallazgos del proyecto “Ciudadanía y Adolescencia en la Población Indígena de México: Un Estudio Participativo”. A través de este proyecto se buscó involucrar a jóvenes de diversas comunidades indígenas, situadas en múltiples y diferentes contextos y procesos sociales, en espacios de reflexión y discusión en torno a tres ejes: la experiencia de la “adolescencia”, la identidad “étnica”, y sus “derechos” como adolescentes e indígenas. Estos jóvenes se constituyeron además en “autores” de diversas obras, que fueron producidas haciendo uso de distintos lenguajes audiovisuales, a través de las cuales expresaron ideas y experiencias (sobre los tres ejes temáticos previos) que deseaban transmitir a otros adolescentes en su propia voz. Este informe se basa precisamente en el análisis de esas reflexiones y discusiones, como de los productos de autoría adolescente indígena (PAAIs) que tuvieron lugar y se desarrollaron en las 13 comunidades con las cuales trabajamos a lo largo del país (ver mapa).

Explorar este campo que resulta de vincular estos tres ejes constituye además un tema particularmente relevante en las sociedades contemporáneas, y particularmente en México. En el país los indígenas representan alrededor del 10% de la población (dependiendo del criterio que se utilice), y constituyen uno de los sectores que históricamente ha padecido la concentración de múltiples desventajas, condiciones de pobreza y discriminación. Al mismo tiempo, las comunidades indígenas practican otras “formas de vivir”, que plantean la posibilidad de “otras” relaciones de organización y vida comunitarias, como de vinculación con el territorio y el medio ambiente. La población indígena es además protagonista de diversos procesos de cambio motivados por las luchas por el reconocimiento de sus culturas, lenguas e identidades distintivas; por los procesos de migración y la vida en los grandes

centros urbanos; así como por la expansión de la escolarización entre sus generaciones más jóvenes; entre muchos otros, que les plantean nuevas y diversas expectativas y experiencias de vida.

Las generaciones más jóvenes, sin duda, son particularmente afectadas y al mismo tiempo protagonistas de muchas de estas transformaciones. Resulta entonces, particularmente relevante para las políticas públicas conocer más sobre la experiencia de la adolescencia, y la juventud indígena en general, en estos múltiples contextos y procesos en que hoy están presentes. Este (re)conocimiento de una población de “adolescentes” “indígenas” como sujetos y actores de “derechos” tiene fuertes implicaciones en múltiples ámbitos. Mientras el enfoque de derechos aplicado a la política pública incluye sus derechos económicos, sociales y culturales, incluidos los colectivos y territoriales, el enfoque de derechos humanos refiere a los derechos individuales civiles y políticos de primera generación, sujetos a las críticas al universalismo occidental, el liberalismo y la racionalidad derivada de la Revolución Francesa.

Mapa 1. Distribución Geográfica de los 13 Grupos de Adolescentes Indígenas que Participaron en el Proyecto



Lo anterior implica repensar y/o re-significar conceptos eminentemente “occidentales” como los de “ciudadanía” y “adolescencia”, no sólo para situarlos en el contexto de las comunidades indígenas, sino también para considerarlos a la luz de los múltiples procesos y contextos en que está inmersa la población indígena actual. A efectos de poder dar cuenta de esta diversidad de situaciones que puede caracterizar a la adolescencia indígena, y por ende la especificidad de los derechos que les afectan y conciernen, se diseñó una estrategia metodológica que se basó en la construcción de una muestra de la población adolescente indígena por contraste, que consiste básicamente en buscar escenarios –empírica y teóricamente informados- que dan cuenta de esta diversidad y, a su vez, atienden las variaciones con respecto a la clase social, los niveles de vulnerabilidad y los grados de exclusión social. La muestra se construyó así con 13 comunidades que tienden a concentrarse en la región centro-sur del territorio nacional porque en ésta radica la mayor parte de la población indígena mexicana; pero también se incluyeron comunidades en regiones del occidente, la frontera norte, y transfronteriza de México que atraen o están conformadas por población migrante indígena (ver mapa 1).

Estos contrastes no sólo ni principalmente son regionales, sino que buscan dar cuenta de procesos y contextos sociales, culturales, y económicos diferentes. La Tabla 1 presenta una síntesis de las principales características de los cuatro escenarios enfatizando los contrastes que guían este modelo tipológico. Tratándose de casos “típicos”, tales contrastes no suponen que las características reportadas sean exclusivas de cada escenario, dado que en términos empíricos ellas pueden aparecer con distinta forma e intensidad en las distintas categorías, pero sí son rasgos dominantes y definitorios de cada uno de los respectivos escenarios, y por ende de las comunidades allí situadas.

Tabla 1. Contextos y Características de las Comunidades Indígenas que participaron en el Proyecto

| Contexto | Características de las comunidades | Comunidades Indígenas |
|---|--|--|
| Autonomía, Conflicto y Reivindicaciones Étnicas | Comunidades con instituciones y formas de autogobierno propias y con fuertes lazos de solidaridad que reportan sentimientos e iniciativas compartidos con respecto a la defensa de sus derechos económicos, culturales y sociales, incluidos los colectivos y territoriales. | Adolescentes zoques, ch'oles y tzeltales de la Selva Lacandona, Chiapas; mixes de la Sierra Norte de Oaxaca, Oaxaca; wixáritari de la Sierra Norte de Jalisco, Jalisco y tlapanecos y mixtecos de la Montaña Alta de Guerrero, Guerrero. |
| Lengua Indígena e Identidad Campesina | Comunidades en entornos rurales que enfrentan nuevos retos y oportunidades educativas, cambios económicos y alta exposición a medios de comunicación y flujos migratorios y, a la vez, que cultivan sus lenguas y culturas distintivas. | Adolescentes nahuas de la Huasteca Veracruzana, Veracruz; nahuas de Temixco, Morelos y mixtecos de la Mixteca Baja, Oaxaca. |
| Experiencias Migratorias | Familias indígenas de trabajadores migrantes que conservan lengua, pertenencia y/o filiações étnicas con sus comunidades de origen, no obstante radican de manera temporal y/o definitiva en nichos sometidos a dinámicas económicas, sociales y culturales urbanas o formas de producción agrícola intensiva. Incluye trabajadores migrantes estacionales tanto en el país como en espacios transnacionales y transfronterizos. | Adolescentes mixtecos de la Montaña de Guerrero en Yautepec, Morelos; indígenas de Guerrero, Veracruz y Oaxaca en la finca La Esmeralda, Sinaloa y mixtecos y zapotecos de la Mixteca y los Valles Centrales de Oaxaca en Santa María, California, EEUU. |
| Indígenas en la Ciudad | Comunidades radicadas en colonias urbanas o suburbanas populares que recrean lenguas propias, sentimientos de pertenencia y/o filiações étnicas con sus comunidades de origen. | Adolescentes zapotecos en la Ciudad de México; rarámuris en el asentamiento El Oasis, Ciudad de Chihuahua, Chihuahua y nahuas de Tetelcingo, Morelos. |

Fuente: Elaboración propia

El primer escenario se integra por comunidades insertas en procesos de Autonomía, Conflicto y Reivindicaciones Étnicas (adolescentes zoques, ch'oles y tzeltales de la Selva Lacandona, Chiapas; adolescentes mixes de la Sierra Norte de Oaxaca, Oaxaca; adolescentes wixáritari de la Sierra Norte de Jalisco, Jalisco; y adolescentes tlapanecos y mixtecos de la Montaña Alta de Guerrero, Guerrero). El segundo lo componen comunidades con Lengua indígena e Identidad Campesina (Adolescentes nahuas de la Huasteca Veracruzana, Veracruz, Adolescentes nahuas de Temixco, Morelos, Adolescentes mixtecos de la Mixteca Baja, Oaxaca). El tercer escenario da cuenta de comunidades con Experiencias Migratorias (adolescentes mixtecos de la Montaña de Guerrero en Yautepec, Morelos;

adolescentes indígenas de Guerrero, Veracruz y Oaxaca en la finca La Esmeralda, Sinaloa; y Adolescentes mixtecos y zapotecos de la Mixteca y los Valles Centrales de Oaxaca en Santa María, California, EEUU). Y finalmente encontramos un escenario compuesto por Indígenas en la Ciudad (adolescentes zapotecos en la Ciudad de México; adolescentes rarámuris en el asentamiento El Oasis, Ciudad de Chihuahua, Chihuahua; y adolescentes nahuas de Tetelcingo, Morelos).

Este informe se organiza en cuatro capítulos y conclusiones. Comenzamos por explorar la especificidad, e incluso la pertinencia, de referirnos a una “adolescencia indígena” (Capítulo 1); el objetivo es dar cuenta de las diversas formas en que puede vivirse y significarse esta etapa de la vida, no sólo con relación a la adolescencia no indígena, sino dentro de las propias comunidades indígenas. El Capítulo 2 presenta un panorama socio-demográfico de los adolescentes indígenas en México; haciendo uso de la información provista por el Censo de Población y Vivienda 2010, y otras fuentes disponibles, nos concentramos en estimar el volumen de esta población según diversos criterios, su distribución regional y en espacios urbanos y rurales, y otras dimensiones referidas a sus condiciones de vida (pobreza, tipos de vivienda, natalidad, maternidad adolescente, etc.). Posteriormente el análisis se focaliza sobre las condiciones educativas y laborales de los adolescentes indígenas (Capítulo 3). En el desarrollo de estos temas nos apoyamos en el Marco Conceptual y Metodológico (CMF) de UNICEF y UNESCO (2010) elaborado para la Global Initiative on Out-of-School Children,¹ explorando y aportando hallazgos etnográficos respecto a las dimensiones de exclusión educativa consideradas en dicho documento. A partir del enfoque integral que guía el CMF, estas dimensiones no únicamente aluden al incumplimiento de los derechos educativos, incluida la pertinencia lingüística y sociocultural de los programas educacionales, sino a las diversas expresiones de exclusión social de que es objeto la adolescencia indígena. Entre otras expresiones, estas consideran la ausencia de espacios de recreación, esparcimiento y participación social; la necesidad de mayor diálogo inter-generacional; la carencia de servicios

¹ UNICEF y el Instituto de Estadística de la UNESCO lanzaron la “Iniciativa Global de Niños Fuera de la Escuela” con el objetivo de reducir la cantidad de niños/as fuera de la escuela a partir de tener datos fehacientes sobre su número, las causas y un análisis de las políticas públicas y los sistemas de protección en materia de educación en los países miembros. A mayo de 2012, 26 países de todo el mundo incluido México se han sumado a la iniciativa.

médicos, infraestructura básica, desarrollo tecnológico, acceso a la información y vivienda digna; el ejercicio de prácticas de discriminación institucionales por razones culturales o de género; así como la interlocución escasa y poco respetuosa entre las autoridades federales, estatales y municipales, y las formas tradicionales de organización colectiva, como las asambleas.

El Capítulo 4 explora los procesos de construcción identitaria de los adolescentes indígenas, priorizando en cómo los diversos contextos considerados inciden en la etnicidad y su incorporación a la construcción como sujetos (subjetiva) de estos adolescentes. En relación a esta identidad el análisis se detiene sobre los dilemas que enfrentan los adolescentes indígenas, y sus experiencias, percepciones, y demandas, en relación a sus derechos. En este capítulo se plantean los conflictos y convergencias entre los derechos económicos, sociales y culturales que ponen énfasis en los derechos colectivos de los pueblos indígenas, y los derechos civiles y políticos que atienden a los derechos individuales y humanos desde una visión occidental y etnocéntrica.

Finalmente las Conclusiones se integran por un conjunto de reflexiones finales que intentan sintetizar los principales hallazgos de la investigación pero también sugieren, a partir de dichos hallazgos, un conjunto de recomendaciones. Estas recomendaciones se orientan al diseño de políticas públicas en ámbitos de intervención no exclusivos del Estado, lo cual implica considerar a los propios adolescentes indígenas y la ciudadanía organizada como co-participes en la definición de esas políticas. Los resultados aportan propuestas específicas a los planificadores de políticas de gobierno dirigidas a los adolescentes indígenas en México, incluidas la gestión social, el apoyo intersectorial así como formas alternativas de financiamiento. El diseño de políticas gubernamentales con la colaboración de los diversos hacedores de políticas públicas, considerados los mismos adolescentes, y la construcción de propuestas pertinentes con la participación de distintos interlocutores, instituciones, instancias sociales y niveles de gobierno, multiplicarán las buenas prácticas que acuñó este

proyecto, impulsadas por los y las jóvenes pertenecientes a este sector poblacional. No obstante mejorar la calidad de la educación destinada a los adolescentes indígenas es un objetivo alcanzable y posible que este informe intenta enfatizar, las recomendaciones acuñadas intentan contribuir en la construcción de una sociedad en la que la interculturalidad sea no sólo un discurso sino una experiencia cuyo punto de partida descansa en las voces de los propios adolescentes indígenas.

2

La experiencia indígena de la adolescencia

Un debate persistente de las ciencias sociales, y en particular de la antropología contemporánea, se refiere a la validez de categorías occidentales como niñez, adolescencia o juventud en contextos socio-históricos diversos; específicamente, en el contexto de esta investigación, nos preguntamos si el concepto “adolescente” tiene el mismo significado, o incluso algún significado, en las culturas indígenas de México. Algunas investigaciones ya clásicas de la antropología, como *Coming of Age in Samoa* de Margaret Mead (2001 [1928]) demuestran que en las culturas indígenas hay una participación más efectiva de los niños y las niñas en las actividades de la comunidad y una visión más integrada de las etapas de vida; esta estructura del curso de vida, disminuye los problemas comunes de tensión, ansiedad y/o exclusión que los individuos experimentan y sienten en otras sociedades (como la nuestra), particularmente durante los procesos de transición entre distintas etapas de la vida (de la infancia a la adolescencia, de esta a la edad adulta, y de la adultez a la vejez).

Los hallazgos de nuestro estudio son consistentes con los planteamientos sugeridos por Mead; en efecto, en la mayoría de las comunidades indígenas que participaron en este proyecto, la integración y cercanía entre diferentes generaciones (niños, jóvenes, adultos y ancianos) es un rasgo distintivo y sobresaliente, en contraste con lo que sucede en nuestra sociedad. Los adolescentes indígenas tienen una fuerte vinculación con los distintos integrantes de sus familias e incluso la consideran como un rasgo fundamental de la riqueza de sus culturas; el respeto por la gente mayor, por ejemplo, fue mencionado por casi todos los grupos que participaron en el proyecto como un atributo que los diferencia de otras formas de vivir la juventud, en particular, de aquellas asociadas a la

vida moderna, en las ciudades o en entornos no-indígenas. Desde temprana edad los jóvenes indígenas acostumbran a participar en las actividades de y con los adultos y desarrollan una noción más integral de sus vidas. A los 15 años o antes es frecuente que ya trabajen, cuiden a niños más pequeños, colaboren en tareas domésticas, e incluso pueden hacerse cargo del hogar si sus padres están ausentes debido a la migración o si enfrentan algún problema o enfermedad. En comparación con otros adolescentes, parecen ser más independientes, responsables y autónomos en un sentido diferente al que estamos acostumbrados: no necesariamente asociado a una mayor individualización, sino asumiendo nuevos derechos y obligaciones vinculados a entidades colectivas como la familia o la comunidad. Contrario a lo que habitualmente asociamos con esta edad, las comunidades indígenas asocian el inicio de la adolescencia con asumir nuevas responsabilidades y obligaciones, de las cuales como niño se está exento. Los adolescentes indígenas hablan de derechos íntimamente relacionados con sus obligaciones y, en ese sentido, asocian esta etapa de la vida con tareas y actividades claramente diferenciadas por género que, dependiendo de la edad, suponen mayores responsabilidades con respecto a sus familias y comunidades:

Tenemos más responsabilidades que nuestros hermanos menores, tenemos que cuidarlos, ayudar en la casa y en ocasiones apoyar a nuestros padres en su trabajo. Nuestros papás se han sacrificado mucho por nosotros, para que podamos tener una educación. Han tenido una vida muy dura y difícil y estamos muy agradecidos por los sacrificios que han hecho. Queremos poder casarnos más grandes, no tan jóvenes como nuestros padres y abuelos, queremos estudiar primero (Adolescentes mixtecos y zapotecos de la Mixteca y los Valles Centrales de Oaxaca en Santa María, California, EEUU).

Es significativo que el término “adolescente” no exista en las lenguas indígenas, y que incluso no sea frecuente el uso de esta palabra en español. El equivalente más cercano en el caso de las comunidades visitadas (tanto urbanas como rurales)

es el concepto de “muchacho” y “muchacha”; sin embargo, nuestra impresión es que más allá de estas categorías, las responsabilidades y los papeles asumidos al interior de las unidades domésticas (ser o no ser casados, tener o no hijos, etc.) así como los comportamientos propiciados (jugar o dar servicio, asumir un cargo y/o trabajar, etc.) son sumamente importantes y definitorios de sus identidades.

Somos miembros de la comunidad, sentimos amor por nuestra tierra y por sus tradiciones (Adolescentes zoques, ch'oles y tzeltales de la Selva Lacandona, Chiapas).

Algunos jóvenes de nuestra edad, ya tienen hijos, y por eso los tratamos como adultos. Nosotros no tenemos hijos y todavía jugamos, por eso nos consideramos jóvenes (Adolescentes nahuas de la Huasteca Veracruzana, Veracruz).

En las comunidades de donde somos, usamos la palabra “muchachos” para hablar de los que ya dejamos de ser niños, pero que no somos adultos todavía. Ser adulto es cuando nos casamos y empezamos a dar servicio a la comunidad en un cargo o cumpliendo con trabajos cuando hay fiestas en el pueblo (Adolescentes tlapanecos y mixtecos de la Montaña Alta de Guerrero, Guerrero).

En cuanto a los espacios de convivencia inter-generacional, muchos de los adolescentes participantes en el proyecto manifiestan que no siempre tienen voz para expresar sus opiniones y sentimientos al interior de sus familias y comunidades; sólo los adultos discuten y toman decisiones. A pesar de la cercanía y solidaridad entre las diferentes generaciones, las muchachas y los muchachos, al igual que las niñas y los niños, son percibidos como personas a las que aún les falta experiencia y madurez para participar en las conversaciones y decisiones que atañen al conjunto de la familia o la comunidad.

Algo que no nos gusta es que nuestros papás, los chavos más grandes y las personas adultas se aprovechen de nosotros; nos

sentimos tristes porque no nos escuchan, sentimos que no nos hacen caso, que no les importa lo que opinamos ni nuestras preocupaciones (Adolescentes indígenas de Guerrero, Veracruz y Oaxaca en la finca La Esmeralda, Sinaloa).

El fuerte vínculo familiar y comunitario, así como el escaso conflicto inter-generacional que se observa en estas comunidades, no inhiben el sentimiento de distinción de los adolescentes indígenas con respecto a los adultos. Los atributos previos conviven con una emergente “reivindicación de la juventud”, que implica el reconocimiento (y construcción) de espacios, tiempos y códigos propios, así como un nuevo protagonismo local y global, lo cual también ha sido notado por otros estudios recientes (Feixa y González, 2006; Urteaga, 2008). Los cambios económicos, la creciente escolarización y el acceso a los medios de comunicación (sobre todo la televisión, y en algunos casos también el internet), con sus canales y contenidos específicos para adolescentes, han generado oportunidades y dilemas, que los jóvenes indígenas resuelven y manejan en su devenir cotidiano y a partir de sus expectativas hacia el futuro. Tal como señala Pérez Ruiz a partir de una revisión del panorama de la juventud indígena en América Latina:

... Sea cual fuere la definición de joven – y si existía con anterioridad o no esta categoría social entre los indígenas de América Latina – hoy es comprobable que este sector existe como segmento diferenciado dentro de los pueblos indígenas, tanto en las comunidades rurales como en las urbanas. (2008:20).

La “reivindicación de la juventud” constituye un cambio profundo que permea las diferentes comunidades indígenas con las que trabajamos. Los adolescentes de hoy evidencian estos cambios al contrastar sus propias vidas con las de sus padres, en las que la juventud prácticamente estaba ausente al pasar casi de manera repentina de niños a adultos (entre los 13 y los 18 años) al casarse y tener hijos; hoy, en cambio, muchos de ellos tienen como actividad principal la escuela y quieren

disfrutar de un mayor período de libertad y experimentación antes de casarse y ser padres.² Así, asocian la juventud con estudiar, pero también con escuchar y tocar música popular, asistir a fiestas y bailes, practicar deportes y utilizar las nuevas tecnología como teléfonos celulares e internet, salir con los amigos, enamorarse y usar ropa a la moda, entre otras actividades que comparten con la juventud en general. Consideran que ya no son niños, pues tienen formas diferentes y más autónomas de pensar, sentir y relacionarse con los demás, pero igual no son todavía adultos, pues no mantienen a una familia.

Como se ve por su indumentaria y estilos de vida, están creando así nuevas “identidades”, en las cuáles fusionan elementos de las culturas juveniles globales y elementos de su cultura indígena, no al azar, sino según las oportunidades económicas, los significados culturales, las filiaciones políticas. Es curioso, por ejemplo, que los adolescentes que viven en entornos urbanos, donde la diversidad es mayor, se preocupen más en usar elementos del vestuario que los identifican como indígenas, aunque mezclados con otros que simbolizan lo moderno y lo juvenil.

Es evidente, en este punto, la importancia de la expansión de la escolaridad secundaria, pero igualmente de la migración y de los medios de comunicación, poderosos promotores de imágenes de la juventud, y en particular de la adolescencia, como espacio de libertad, experimentación, y sociabilidad (Urteaga 2008, Pérez Ruiz 2008). Determinados consumos materiales y culturales, son fuertemente asociados a “lo juvenil” como rasgos característicos y esenciales de esta etapa de la vida, dejando sentir su influencia sobre las expectativas y aspiraciones de muchos jóvenes indígenas.

Esto no implica necesariamente una tensión con la generación mayor, pues la mayoría de sus familias parece apoyar esta nueva etapa de la vida en construcción (cuando las posibilidades económicas lo permiten), lo cual significa un cambio socio-cultural profundo y una enorme oportunidad

² Transformaciones particularmente notorias, pero al mismo tiempo generadoras de grandes tensiones y conflictos individuales y comunitarios, en el caso de las mujeres (ver Valladares 2008).

para el diseño de políticas en este campo. Habría que considerar, sin embargo, que estos cambios también pueden generar frustraciones individuales y nuevas tensiones sociales. La exposición cotidiana a la promoción del consumo, la violencia, las adicciones, la emergencia de pandillas así como a una realización personal necesariamente relacionada con la migración pueden generar expectativas que no corresponden con oportunidades efectivas de concretarlas.

Aunque la expansión de la escolaridad indígena, pero también la migración y la vida urbana, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, han propiciado la generación de la juventud como un grupo social específico en estas comunidades, diferenciado a partir de nuevos valores y expectativas (Feixa y González, 2006), tal distinción ha generado también nuevas formas de desigualdad y exclusión. Maritza Urteaga (2008), por ejemplo, señala que en el contexto de profundas transformaciones para las comunidades indígenas es posible y necesario diferenciar al menos tres tipos paradigmáticos de adolescentes indígenas, a los que denomina: tradicionales, estudiantes y migrantes. Cada uno de estos grupos tiene experiencias de vida y oportunidades muy diferentes. Un reto fundamental para estas comunidades estriba en compatibilizar los cambios experimentados por los jóvenes con sus formas tradicionales de vida y organización comunitaria, sin que se desencadenen tensiones y conflictos que puedan debilitar sus espacios de cohesión social y buen vivir. El desafío es mayor, si tomamos en cuenta que en contraste con el pasado, muchos de los nuevos espacios de socialización, integración, y construcción de sentido para los adolescentes indígenas están fuera del ámbito de control familiar y comunitario (Pérez Ruiz 2008).

De esta forma, las y los adolescentes indígenas son hoy más abiertos al exterior que las generaciones que los antecedieron y buscan dominar diferentes códigos culturales, pero también son diversos a partir de los contextos que inciden en sus condiciones de vida, desde los cuales combinan de maneras sui géneris y creativas los referentes locales, nacionales y globales. Bajo distintas modalidades y con énfasis igualmente

variados, es muy fuerte y perceptible su interés por participar y ser parte de culturas juveniles “globales”, pero también por sostener las tradiciones de su comunidad en la vida adulta. Esto plantea innumerables incógnitas hacia el futuro, respecto a en qué medida las nuevas identidades juveniles afectarán las perspectivas culturales y modos de vida de estos adolescentes cuando sean adultos. Las respuestas a preguntas como ésta debiesen considerar algunas tensiones. En primera instancia, se ubica la que se da entre la desestructuración relativa de los mecanismos tradicionales de contención e inclusión social de estas comunidades para sus generaciones más jóvenes por una parte y la atracción que ejerce sobre éstas la migración así como el acceso a la escolarización y los medios de comunicación y nuevas tecnologías, por otra. En segunda, habría que considerar la tensión entre las nuevas expectativas derivadas de estas oportunidades y las escasas opciones laborales y de movilidad social con que cuentan estas generaciones para su efectiva realización y logro. Estas tensiones pueden debilitar a las comunidades o implicar su reconfiguración por medio del arraigo y retorno de los indígenas migrantes a sus pueblos de origen, poniendo a su servicio sus nuevas competencias culturales y profesionales, o generando comunidades étnicas emergentes en los nuevos contextos nacionales y transfronterizos. En todo caso, parece importante la actualización de los referentes de identificación étnica para que las nuevas generaciones puedan enfrentar, con el apoyo de sus comunidades, una crisis económica que afecta, sobre todo, el presente y futuro de las y los jóvenes indígenas.

Más allá de estos rasgos y tendencias comunes, existen diferencias y desigualdades entre las propias comunidades indígenas. Los zapotecas en la ciudad de México, por ejemplo, se destacan por la fuerte asociación que establecen entre adolescencia y promoción escolar, aunque también disfrutaban cuando participan en fiestas, bailes y paseos tanto juveniles como comunitarios, donde conviven con parientes y paisanos. En el otro extremo, en contraste, tenemos a los rarámuri de Chihuahua, quienes relacionan la escuela únicamente con la infancia. A partir de los 13 o 14 años de edad, los jóvenes se

dedican al trabajo como actividad principal mientras las jóvenes se hacen cargo de los quehaceres domésticos. Estas actividades se combinan con espacios y prácticas específicamente juveniles de sociabilidad, pero diferentes a las que reportan otros grupos como la integración de pandillas, la producción de grafitis urbanos o, en algunos casos, el uso de drogas.

Sea en el campo o en la ciudad, la mayoría de los adolescentes indígenas deben trabajar y ayudar en el hogar, con lo cual contribuyen de una u otra manera a la economía familiar. Esto fomenta en ellos actitudes de responsabilidad, solidaridad así como un mayor desarrollo moral con respecto al bien común pero, a la vez, los lleva a enfrentar más altos riesgos y desventajas sociales en comparación con los adolescentes no indígenas. En cuanto a sus desventajas, los datos disponibles y más recientes (CONEVAL 2010) señalan que el 80% de la población indígena es pobre en términos socioeconómicos (la mitad de ellos, pobres extremos o indigentes); esto significa que 8 de cada 10 hogares indígenas no cuentan con los recursos necesarios para cubrir algunas de sus necesidades más elementales.

Aquí en la ciudad nuestros papás trabajan como albañiles o peones en los ranchos ganaderos y agrícolas. Nuestras mamás trabajan en la limpieza de casas, vendiendo artesanías o vendiendo mazapanes en las calles. Nosotros también ayudamos en algunas de estas actividades para aportar más dinero a la casa (Adolescentes rarámuris en el asentamiento El Oasis, Ciudad de Chihuahua, Chihuahua).

Las condiciones de las viviendas, el acceso a los servicios públicos como el agua, el drenaje y la electricidad, y la disponibilidad de infraestructura en salud, educación y transporte en las comunidades de los adolescentes indígenas que participaron en este estudio se caracterizan, con excepción de los que radican en la Ciudad de México y Los Ángeles California, por la insuficiencia y precariedad. Indudablemente se trata de factores fundamentales para el bienestar personal y familiar, además de generar oportunidades que inciden en

áreas importantes de la vida de los adolescentes como son la educación, la salud, la sociabilidad, el acceso a la información y la necesidad o no de trabajar a edad temprana. Estas condiciones, sin duda, afectan y afectarán el desarrollo de los niños y adolescentes indígenas, quienes deben enfrentar mayores dificultades y desventajas que la población adolescente no indígena, no sólo porque limitan sus posibilidades educativas y laborales, sino porque pueden atraparlos en un ciclo de privación y falta de derechos. Como señala Magdalena Lorandi (2009), la pobreza de las comunidades indígenas suele asociarse con el desconocimiento y/o desesperanza respecto al cumplimiento de sus derechos, incluso aquellos que ya están consagrados en la constitución nacional y en los tratados internacionales.

Figura 1. Datos Destacados sobre la Población Indígena en México



Fuente: Elaboración propia con datos tomados del CENSO 2010 y CONEVAL 2010.

Sin embargo, el bienestar de los adolescentes indígenas que en términos económicos y materiales es muy deficiente, también debe considerar otros aspectos sociales que inciden en la calidad de sus vidas y en los que parecen estar mejor provistos que otros adolescentes no indígenas. En particular, los adolescentes indígenas cuentan con un tejido ético y social más arraigado y sedimentado en sus experiencias biográficas,

con fuertes filiaciones culturales, étnicas y lingüísticas que inciden en su autoestima y seguridad personal. Pero también los caracteriza un fuerte sentido de pertenencia a sus territorios y entornos naturales, que les brinda un espacio reconocible de contención, inclusión social y orgullo étnico. Estas propiedades se nutren a partir de la vitalidad que manifiestan las prácticas culturales y comunitarias, los lazos de ayuda, solidaridad y reciprocidad entre las familias y comuneros, así como la salud que parece depender también de la estrecha relación Sociedad-Naturaleza. Todos estos elementos, particularmente evidentes e intensos en las comunidades indígenas campesinas insertas en procesos autonómicos, contribuyen al buen vivir de niños y adolescentes. Podemos decir que los adolescentes indígenas padecen condiciones de desventaja (e incluso exclusión) con respecto a la educación, los servicios públicos y el mercado de trabajo, pero cuentan con ventajas con respecto al buen vivir.

Reconociendo sus privaciones presentes y de antaño, pero sus ventajas con respecto al buen vivir, los adolescentes indígenas que participaron en este proyecto no se consideran “víctimas”. Al contrario, les entusiasma (y es motivo de orgullo) relatar y mostrar tanto los cambios y las mejoras que se han dado en sus comunidades, como la riqueza que anida en sus territorios de origen o propios. Esta riqueza incluye sus recursos naturales; los conocimientos, las técnicas, tecnologías y procesos de transformación que han pasado de generación en generación y se renuevan cada día; así como los fines sociales, laborales, productivos, curativos y ceremoniales que se desprenden de actividades que consideran propias.

A lo largo de nuestro trabajo de campo, en todas las comunidades, las y los adolescentes mostraron una fuerte identificación con las cosmovisiones, tradiciones y costumbres de sus comunidades, incluyendo formas específicas de ser y estar. El respeto, ya sea hacia los ancianos y las familias, o hacia las montañas, los animales, la tierra y la Naturaleza en general, aparece siempre en la voz y los proyectos de estos jóvenes. La preocupación porque se pierdan las prácticas lingüísticas y culturales, los conocimientos locales, el sentido de libertad y los valores

ancestrales, es otro de los temas recurrentes que sugieren un intenso compromiso con el buen vivir de los pueblos indígenas.

Somos indígenas porque tenemos tradiciones que compartimos con la gente de nuestros pueblos. Estamos acostumbrados a la naturaleza, nos gusta la libertad de andar, jugar y trabajar en el monte (Adolescentes tlapanecos y mixtecos de la Montaña Alta de Guerrero, Guerrero).

Algunas manifestaciones y prácticas culturales como el trabajo agrícola, las prácticas productivas y de consumo así como las celebraciones y fiestas patronales, aparecen con distintos énfasis como referentes de identificación étnica. Pero, más allá de los matices, el sentimiento de comunalidad y las responsabilidades asumidas son fuertes, al igual que la conexión con la Naturaleza y una herencia histórica que hay que cuidar en el presente y desarrollar con miras al futuro.

Los lazos y sentimientos de pertenencia étnica son también más fuertes entre las y los adolescentes que pertenecen a las comunidades indígenas situadas en contextos de autonomía, conflicto y/o reivindicación étnica. Esta pertenencia que puede calificarse de resistencia activa, se nutre de prácticas, comportamientos, formas de organización e instituciones asumidas como propias. Los chicos y chicas indígenas que radican en comunidades rurales donde no hay movimientos indígenas, en cambio, también reportan una pertenencia étnica que se expresa como resistencia, pero de baja intensidad, de carácter latente y pasivo, a partir de la cual anhelan la recuperación y revitalización de los recursos materiales, simbólicos y emblemáticos propios. En este caso, se toman con cautela y temor los cambios económicos y culturales que representa la sociedad mestiza.

3

Panorama socio-demográfico de los adolescentes indígenas

Identificar la adscripción étnica no es una tarea sencilla, en parte debido a que como cualquier otra categoría identitaria no se define exclusivamente por criterios objetivos, sino que intervienen dimensiones subjetivas, simbólicas y sociales. En este sentido, existen diversos criterios a partir de los cuales la socio-demografía ha intentado resolver estos problemas para realizar un registro estadístico de la población indígena que permita conocer y evaluar sus características y condiciones de vida –herramienta imprescindible para el diseño de políticas gubernamentales. Los criterios más utilizados, nacional e internacionalmente, e incorporados en el último Censo de Población y Vivienda 2010, son el ser hablante de una lengua indígena y la auto-adscripción como indígena; es decir un criterio que pretende ser “objetivo” y otro que descansa totalmente en la “subjetividad” de los individuos. Se puede considerar entonces, que la población indígena está compuesta por las personas que hablan una lengua indígena (la definición más estrecha), o por las personas que se identifican como indígenas independientemente de cuál sea su lengua (la definición más amplia).

Si tomamos el primero de los criterios, en el año 2010 el 6.6% de la población mayor de 3 años en México era hablante de alguna lengua indígena, y por lo tanto la población indígena en el país era de casi 7 millones de personas.³ (INEGI 2010). De este total, el 12.3% eran niños de 3 a 9 años, y otro 20.1% jóvenes adolescentes de 10 a 19 años de edad. Si comparamos la estructura de edad de la población hablante y no hablante de una lengua indígena lo que encontramos es que en la primera predomina una estructura más envejecida. Es decir, en la población que habla una lengua indígena el peso relativo de los niños, adolescentes y jóvenes es menor que en la población

3 Al utilizarse el criterio de hablante de lengua indígena, sólo puede considerarse a la población mayor de 3 años, que en el total del país eran 105'661,364 personas. Los mayores de 3 años hablantes de lengua indígena eran exactamente 6'986,413 personas.

no indígena, y en contraparte hay un mayor peso de los adultos especialmente mayores de 60 años⁴, una tendencia que parece contraria a lo previsible.

Sin embargo, este rasgo no debe atribuirse al comportamiento demográfico de la población indígena, sino más bien al criterio utilizado para identificar a esa población: es decir, ser hablante de una lengua originaria. En efecto, el criterio de ser hablante de una lengua indígena puede ser más “objetivo” por un lado, pero por otro puede sesgar la información debido a procesos sociales y culturales que afectan (o impiden) el aprendizaje y uso de una lengua, pero no necesariamente la identidad étnica de la población que ese indicador intenta representar. Si bien la lengua es un fuerte marcador identitario, diversos estudios dan cuenta (Muñoz, 2009) de un paulatino debilitamiento de las lenguas originarias en el transcurso de la historia reciente, particularmente a través de la incorporación del español como única lengua en las generaciones más jóvenes. En el transcurso de nuestra investigación el uso de la lengua indígena emergió como un aspecto clave de la identidad indígena, pero al mismo tiempo como núcleo y disparador de innumerables tensiones y contradicciones. Como veremos con más detalle en un capítulo posterior, muchos de los adolescentes que participaron en este proyecto (y particularmente aquellos que residen en áreas urbanas) señalaron que hablar la lengua de sus padres en ciertos espacios era fuente de estigma, discriminación e incluso de vergüenza para ellos mismos, y muchos más reconocieron que directamente no habían aprendido a hablarla. Esto no significa un rechazo absoluto de la lengua indígena, ni mucho menos de la identidad indígena porque gran parte de estos mismos jóvenes manifestaron frustración ante la imposibilidad de dominar sus lenguas maternas. A pesar de reconocer la centralidad de la lengua en la identidad indígena y de no hablarla, la gran mayoría de ellos seguían reconociéndose como indígenas.

La lengua materna no se olvida, pero al hablar el español nos perdemos de aprender cosas. No dominamos bien la lengua wixárika [...]. Los que lo hablan claro son los ancianos o los

4 Los contrastes son los siguientes: en la población hablante de una lengua indígena los niños de 3 a 9 años representan el 12.3%, los adolescentes de 10 a 19 años el 20.1% y los jóvenes de 20 a 24 años 8.6%; en la población no hablante estos grupos de edad representan el 14.6%, el 21.1% y el 9.5%, respectivamente (Censo de Población y Vivienda 2010).

marakame (Adolescentes wixáritari de la Sierra Norte de Jalisco, Jalisco).

Los pueblos de la Montaña de Guerrero hablamos diferentes lenguas además del español. Tenemos derecho a hablar nuestra lengua cuando queramos, sin que se burlen o nos lo prohíban (Adolescentes tlapanecos y mixtecos de la Montaña Alta de Guerrero, Guerrero).

Con amigos y familiares hablamos náhuatl y, a veces, también en la escuela, para que las maestras no entiendan lo que estamos diciendo. En las clases tenemos que usar el español y también con la gente de fuera, en algunas fiestas y cuando vamos a Chicontepec. Nuestra lengua ya casi no nos gusta hablarla cuando salimos de Ahuica porque se burlan de nosotros, preferimos hablar español, y nos gustaría aprender mejor inglés para cuando salgamos de aquí (Adolescentes nahuas de la Huasteca Veracruzana, Veracruz).

Los que venimos de México hemos ido aprendiendo el inglés y el español, pero algunos fuimos olvidando el mixteco y el zapoteco. Para los que nacimos aquí sería importante aprender la lengua de nuestros padres (Adolescentes mixtecos y zapotecos de la Mixteca y los Valles Centrales de Oaxaca en Santa María, California, EEUU).

Otro dilema que muchos jóvenes enfrentamos es ya no hablar la lengua. Padres y abuelos no nos enseñaron la lengua por miedo a que no nos aceptaran en la escuela o en el trabajo, pero sí quisieramos hablarla y entenderla como ellos (Adolescentes zapotecos en la Ciudad de México).

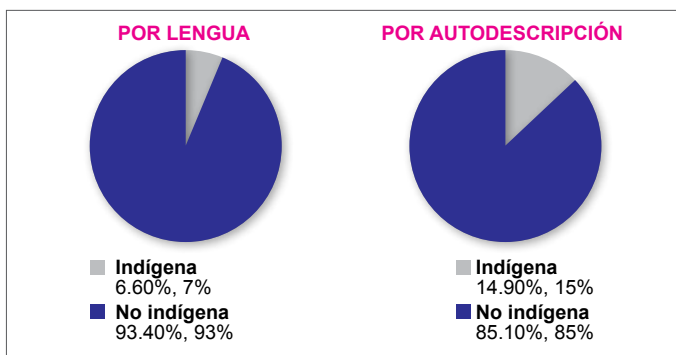
Los abuelos hablan náhuatl, pero la verdad nosotros conocemos poquitas palabras porque nuestros padres ya no nos hablan tanto en esta lengua (Adolescentes nahuas de Tetelcingo, Morelos).

Esto nos sugiere que lo que muestra esa pirámide de edad aparentemente envejecida, en realidad es la pérdida paulatina

de sus lenguas maternas en las generaciones más jóvenes de indígenas. Esto se expresa en una proporción menor de niños, adolescente y jóvenes hablantes de lenguas originarias; es decir, no se trata de que haya relativamente pocos niños y jóvenes indígenas, sino que hay relativamente pocos niños y jóvenes que hablen sus lenguas indígenas –no es un fenómeno o tendencia demográfica sino social. Cabe señalar además que muchos infantes y adolescentes suelen silenciar de manera temporal su lengua indígena a consecuencia de la discriminación social y escolar y aún a petición expresa de sus padres (Bertely, 1998); muchos de ellos no pudieron aprenderla, otros niegan hablarla aunque la sepan, y un gran número de ellos redescubren, revalorizan y reivindican estas lenguas a mayor edad como parte de un proceso de reconocimiento étnico.

Si se parte de un criterio menos restrictivo, como la auto-adscripción étnica, se observarán no sólo algunas diferencias en las características de la población indígena, sino también que muchos no hablantes se reconocen igualmente como indígenas, respaldando lo que encontramos en nuestra investigación con los adolescentes. Según el Censo de Población y Vivienda de 2010, utilizando el segundo criterio, es decir a las personas que se auto-adscriben como indígenas (independientemente de si hablan o no una lengua originaria), la población indígena mayor de 3 años en México asciende a 15,700,000 habitantes, representando el 14.9% de la población total. La proporción de población indígena es aún más importante si consideramos hogares en lugar de personas; el último censo nacional registra que en el 8.6% de los hogares mexicanos al menos uno de los dos cónyuges jefes de familia habla una lengua indígena, pero este porcentaje se incrementa al doble (17.3) cuando además del habla se incluye a los jefes o cónyuges que se consideran indígenas (INEGI 2011).

Gráfica 1. Población Indígena según el criterio lingüístico o la auto-adscripción.



Fuente: Elaboración propia con datos tomados del CENSO 2010 (INEGI).

Casi todos los hablantes (el 94.0%) se auto-adscriben como indígenas, pero también lo que podemos observar es que más de la mitad (el 58%) de la población que se reconoce como indígena no son hablantes de una lengua originaria, es decir han perdido ese marcador identitario sin por ello dejar de percibirse como indígenas. Estos indígenas no hablantes representan casi 10 millones de personas y una proporción muy alta de ellos pertenecen precisamente (como era de esperar) a las generaciones más jóvenes (por ejemplo, el 28.7% son ciertamente niños de 3 a 14 años). Si bien no contamos con un corte de auto-adscripción para los grupos de edad adolescente (10 a 19), lo que nos sugiere este último indicador y los índices de natalidad más altos de las mujeres indígenas (que veremos más adelante) es que en realidad cuando tomamos como criterio la auto-adscripción la población indígena tiene una mayor proporción relativa de niños y adolescentes que la población no indígena. Los cálculos más austeros nos dirían que la población de adolescentes de 10 a 19 años de edad que se auto-adscriben como indígenas sería en México de aproximadamente 3,500,000, de los cuales sólo una tercera parte serían hablantes de una lengua indígena.⁵

⁵ La lengua indígena y la auto-adscripción son dos criterios extremos, uno muy restrictivo y otro muy incluyente. El primero, en el sentido ya expuesto puede dejar fuera a muchas personas, sobre todo de las generaciones más jóvenes, que a pesar de sentirse indígenas no han podido aprender la lengua de sus padres; el segundo, porque puede incluir a personas que a pesar de reconocerse como indígenas, hayan perdido no sólo la lengua sino muchos otros atributos culturales que permitirían reconocer una común pertenencia étnica. En este sentido debería interpretarse que la población indígena representa un segmento de la población mexicana que va del 6.6% al 14.9%. Un criterio intermedio consiste en reconocer hogares indígenas, es decir contabilizar a todas las personas que viven en un hogar en el que el jefe del mismo habla una lengua indígena, sumándolas a las demás personas individuales que hablan una lengua originaria sin vivir en este tipo de hogares. En base al conteo de 2005 y siguiendo este criterio la población indígena representa el 9.5% de la población total, con casi 9'854,301 indígenas (PNUD 2010)

En México existen 11 familias lingüísticas, las cuales se subdividen en 68 agrupaciones lingüísticas, que a su vez incluyen un total de 364 variantes lingüísticas actualmente registradas. Si consideramos a la población hablante de una lengua indígena, el grupo mayoritario está integrado por quienes hablan náhuatl, los cuales representaban en 2010 el 23% de la población indígena del país. En orden descendente, le siguen los hablantes de maya (11.5%), tzeltal (7%), mixteco (6.9%) tzotzil (6.5%), zapoteco (6.4%), otomí (4.2%), mazateco (3.5%), totonaca (3.3%), ch'ol (3.1%) huasteco (2.5%) y chinanteco (2.1%). En conjunto, estas lenguas dan cuenta del 80% de la población hablante de alguna variedad lingüística indígena.

La distribución de la población indígena en el territorio nacional no es uniforme, pero sigue un patrón bastante claro definido por tres aspectos: se concentra mayoritariamente en los estados del sur del país, en comunidades rurales, y en localidades y regiones mayoritariamente habitadas por indígenas. De acuerdo con el último Censo de Población y Vivienda, ocho estados de la región Sur y Sureste del país concentran poco más del 80% de la población hablante de una lengua indígena; Chiapas, Oaxaca y Veracruz encabezan esta lista con 18.3%, 17.3% y 9.3% respectivamente⁶ -todas estas entidades fueron consideradas en la muestra a partir de la cual se llevó a cabo esta investigación.

La población que habla una lengua indígena tiende a concentrarse en localidades mayoritariamente habitadas por indígenas. Así mientras los hablantes representan poco menos del 7% de la población, más de la mitad de todos ellos se concentran en municipios donde los indígenas representan más del 70% de su población. Este patrón de concentración espacial vuelve a estar relacionado con el criterio utilizado para identificar a la población indígena; resulta bastante evidente y predecible que los hablantes de una lengua indígena se concentren en espacios territoriales donde esa lengua es predominante o al menos mayoritaria.

⁶ Si en lugar del número absoluto de indígenas se considera su peso relativo en el total de la población de cada estado, Yucatán resulta el estado más indígena, con más del 50% de su población reconociéndose como tal, seguido de Oaxaca y Chiapas con más de 30% de población indígena. En los estados del norte y centro del país los indígenas representan porcentajes marginales de la población, como en Jalisco, Aguascalientes, Guanajuato o Coahuila.

Algo similar sucede con la localización en contextos urbanos y rurales. Al considerar a la población que habla una lengua indígena, el Censo de Población y Vivienda 2010 muestra que la gran mayoría reside en pequeñas comunidades rurales: 61.1% en localidades muy pequeñas con menos de 2,500 habitantes y otro 19.6% en localidades de 2,500 a 15,000 habitantes. Sólo 2 de cada 10 hablantes de lenguas indígenas viven en ciudades medianas y grandes mayores a 15,000 habitantes.

Estos indicadores sugieren que los hablantes de lenguas originarias presentan un elevado nivel de segregación y concentración geográfica, residiendo mayoritariamente en comunidades pequeñas, rurales, homogéneamente indígenas, localizadas principalmente en los estados del sur y sureste del país. Estas pequeñas comunidades indígenas con frecuencia están situadas en áreas aisladas o de difícil acceso, vulnerables a diversos fenómenos meteorológicos, y con escasos servicios e infraestructura, pero al mismo tiempo se trata de comunidades en las que sus habitantes mantienen una fuerte relación -identitaria y de convivencia- con sus territorios, la naturaleza y el medio ambiente en general, al igual que con el trabajo de la tierra y la vida campesina.

La gente sigue viviendo de lo que siembra: maíz, frijol, calabaza, chile y algo de cacahuate; quienes tienen ganado, también cultivan sorgo para alimentar a sus animales. Los niños suelen ir a la milpa a ayudar a sus papás. Pero los campos rinden poco, así que entre enero y mayo los hombres van a buscar trabajo en otras partes (Adolescentes nahuas de Temixco, Morelos).

Sin embargo, no todos viven en este tipo de comunidades. Nuestro trabajo de campo muestra que efectivamente, el conocimiento y uso de lenguas originarias es más frecuente en este tipo de comunidades, y que a medida que nos desplazamos hacia las ciudades la población hablante es menor. Es decir, este patrón de residencia en pequeñas comunidades rurales corresponde fundamentalmente a la población indígena hablante de una lengua originaria; pero

la presencia de indígenas en las ciudades es un fenómeno en expansión, protagonizado principalmente por una población que se identifica como indígena pero que no es hablante. Esto es particularmente así en las generaciones de niños, adolescentes y jóvenes que llegaron de pequeños a la ciudad o son ya una primera o segunda generación de indígenas nacidos en centros urbanos, y que tienden a socializarse en espacios donde el español es absolutamente hegemónico. Según un estudio reciente de Del Popolo et. al. (2007), basado en el censo del año 2000, el 80% de los jóvenes indígenas que residen en comunidades rurales hablan una lengua indígena, pero este porcentaje desciende a 53% entre los jóvenes indígenas que viven en áreas urbanas.⁷

Cuando se considera la población que se auto-adscribe como indígena, la proporción que reside en áreas urbanas se incrementa sensiblemente y, de manera aún más pronunciada cuando consideramos a los niños y jóvenes (Del Popolo, López y Acuña 2009).⁸ Este proceso de transición rural-urbano tiene importantes efectos en las generaciones más jóvenes introduciendo nuevas prácticas, experiencias y pautas culturales tanto en sus comunidades como en sus propias vidas, lo cual da lugar a nuevas y diferenciadas formas de ser adolescente indígena (volveremos sobre esto más adelante).

Cabe enfatizar, sin embargo, que tal como se desprende de este y otros estudios (Hvostoff, 2009), la urbanización no necesariamente significa una disolución de la identidad y pertenencia étnica. Aún en contextos de migración, el retorno temporal o las visitas frecuentes a las comunidades de origen, son estrategias que permiten mantener el arraigo comunitario (Feixa y González, 2006; Bertely, 1998); por otra parte, la integración en las ciudades tiende a desarrollarse a través de redes sociales y modos de organización étnicos, que en ocasiones han significado incluso una consolidación y afirmación política y social de movimientos e identidades indígenas y el desarrollo de nuevas formas de resistencia y de lucha reivindicatoria (Blackwell et al., 2009; Rus, 2009).

⁷ Cabe señalar que la gran mayoría de los hablantes de lenguas indígenas son hoy bilingües, dominando igualmente el español (e incluso en algunos casos sabiendo algo de inglés), particularmente entre los varones, por su mayor integración al mercado de trabajo y su mayor propensión a emigrar. Según el Censo de Población y Viviendo de 2010, solamente el 15.8% de los hablantes de una lengua indígena no hablan español, y de ellos el 61.7% son mujeres.

⁸ Este proceso de creciente urbanización de la población indígena cuando se considera la auto-adscripción y no el ser hablante, se deja ver en la mayor presencia de jóvenes indígenas en las ciudades. El 40% de los jóvenes que se reconocen como indígenas de 15 a 29 años reside en áreas urbanas (Del Popolo, López y Acuña, 2009).

Algunos vamos a la escuela, otros trabajamos en la tierra de los patrones o nos vamos al 'norte' a buscar trabajo. Pero, aunque estamos lejos, siempre regresamos al pueblo a visitar a nuestra familia, por lo menos una vez al año, ya sea en día de muertos o en navidad, en noviembre aquí en Oacalco también ponemos ofrenda con pan, flores, comida, velas y trago, en diciembre hacemos atole y tamalitos como los de Yúvina (Adolescentes mixtecos de la Montaña de Guerrero en Yautepec, Morelos).

En efecto, el sentido de pertenencia no se limita al habla de una lengua indígena, y esto se aprecia en el elevadísimo porcentaje de indígenas que se reconocen como tales sin ser hablantes (casi las dos terceras partes). Esta situación se acentúa en el caso de los niños y adolescentes que residen en espacios urbanos, cuya interacción cotidiana y espacios de socialización (como la escuela) están dominados por el español. Nuestro trabajo nos enseña que aunque pueda mantenerse una auto-adscripción indígena, para los adolescentes indígenas urbanos la pérdida de su lengua materna no deja de ser motivo de preocupación. Uno de sus principales dilemas estriba en compatibilizar la atracción que presentan las pautas culturales (y en particular de consumo) de la vida urbana por un lado, con la conservación de los lazos comunitarios y las pautas locales de vida, por otro. Y en este sentido, aunque no sea determinante, la lengua es un factor trascendental en la construcción identitaria y en los sentidos de pertenencia, por lo cual consideramos (y recomendamos) que los esfuerzos para fortalecer las lenguas indígenas en contextos urbanos entre niños y adolescentes deben multiplicarse.

De hecho, de los trece casos estudiados, en diez de ellos, los adolescentes hablan su lengua indígena y, en los demás, sí la entienden, aunque no la hablen de un modo fluido.

Somos hablantes de Chol, Tzeltal y Zoque, casi siempre hablamos nuestra lengua, así es más fácil; hablamos español cuando alguien no nos entiende. A veces sí nos da vergüenza hablar nuestra lengua, sobre todo delante de los mestizos,

luego los mestizos no la toman en cuenta, tampoco a la cultura y la forma de ser de los indígenas; pero eso no importa, si en tu corazón crees, puedes ser indígena en el fondo sin avergonzarte (Adolescentes zoques, ch'oles y tzeltales de la Selva Lacandona, Chiapas).

Hemos visto hasta aquí que la población indígena en México es más joven que el resto de la población mexicana (cuando consideramos el criterio de la auto-adscripción), lo que se traduce en una proporción relativa más alta de niños y adolescentes entre los indígenas. Esta situación se explica principalmente por una transición demográfica más lenta entre la población indígena, que tiene dos indicadores y/o expresiones claves: tasas de mortalidad y morbilidad más altas que se traducen en una esperanza de vida menor, y tasas elevadas de fecundidad y maternidad. En este informe nos interesa detenernos particularmente en este último aspecto, pues se asocia de manera directa con algunos eventos de la transición a la adultez entre los jóvenes indígenas.

En las poblaciones indígenas, las mujeres experimentan la transición familiar a edades muy tempranas; significativamente antes que el resto de la población. Esta transición está marcada por dos eventos claves como son la unión conyugal y el nacimiento del primer hijo. Según la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2009 (ENADID 2009) las mujeres hablantes de una lengua indígena tienen en promedio su primera unión conyugal a los 18.8 años, esto es casi dos años antes que las mujeres no hablantes, para quienes la edad promedio es a los 20.5 años (INEGI 2011).⁹ Esta brecha en el calendario de la unión conyugal entre jóvenes hablantes y no hablantes, se puede observar también al detenernos sobre el estado civil en ambos grupos. Basándonos ahora en el Censo de Población y Vivienda 2010, encontramos que el 83.3% de las adolescentes de 15 a 19 años no hablantes de una lengua indígena son solteras, pero entre las jóvenes indígenas de esta misma edad el porcentaje de solteras desciende a 76.6%, es decir casi 1 de cada cuatro ya está casada; las diferencias son aún más notorias en el grupo de jóvenes de 20 a 24 años: entre

⁹ Se refiere al promedio de edad al momento de la unión conyugal de las mujeres en edad fértil, es decir de 15 a 49 años.

las no hablantes la mitad aún permanecen solteras (51.1%), mientras que entre las indígenas sólo el 33.8%; esto significa que 2 de cada 3 ya están casadas.¹⁰

Más allá del lugar que ocupan los prejuicios sociales e institucionales así como las disposiciones socioculturales con respecto a la imposibilidad de combinar el estudio con el trabajo y la fundación de una nueva familia, la unión conyugal a edades tempranas condiciona las oportunidades de las jóvenes porque limita y/o dificulta la continuidad escolar, y porque las obliga a asumir responsabilidades y obligaciones domésticas. Pero también porque uniones tempranas incrementan las posibilidades de una maternidad temprana y aumentan los índices de fecundidad, lo cual resulta aún en mayores desventajas para aquellas mujeres que radican en contextos donde no existen instituciones públicas que ofrezcan cuidados materno infantiles, educación inicial o guarderías. Con respecto a la maternidad, el Censo de Población y Vivienda 2010 arroja que el 19.0% de las adolescentes indígenas de 15 a 19 años ya eran madres, y el 58% de las que tienen entre 20 y 24 años.¹¹ Con respecto al segundo punto, el inicio temprano de la maternidad, junto con otras variables, se asocia con que las mujeres indígenas tengan a lo largo de su vida fértil más hijos que las mujeres no hablantes, es decir que presenten una tasa de fecundidad más alta. Según datos de la ENADID 2009, la tasa global de fecundidad¹² de las mujeres hablantes de una lengua indígena en edad fértil es de 2.8 hijos por mujer, exactamente un hijo más en promedio que las mujeres que no hablan lenguas indígenas, para las cuales la tasa es de 1.9 hijos por mujer (INEGI 2011)¹³.

Decíamos que estas tasas de fecundidad se asocian no sólo al inicio temprano de la maternidad, sino también con otros aspectos; uno de ellos es la educación en materia de salud sexual y reproductiva a la cual pueden tener mayor acceso las mujeres indígenas que reportan no hablar lenguas indígenas y, en consecuencia, que pueden comunicarse en español. En

¹⁰ Usamos el concepto de casadas en términos generales para hacer referencia a cualquier tipo de experiencia conyugal.

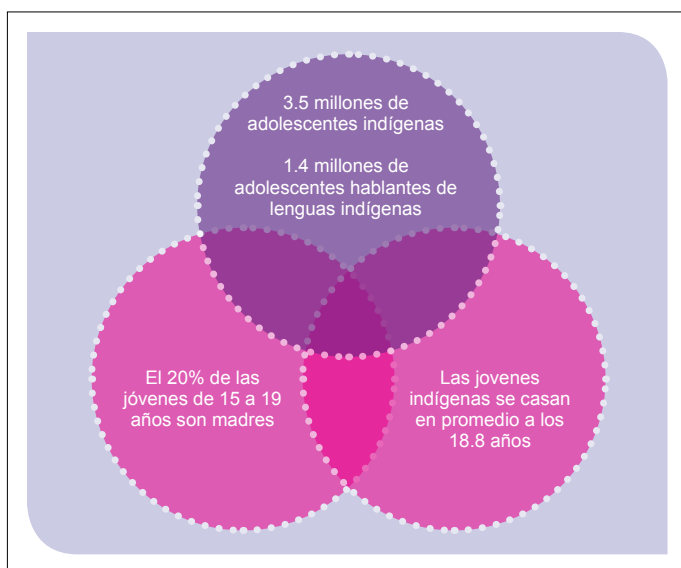
¹¹ Para las no hablantes los porcentajes son de 15.0% y 48.0%, respectivamente.

¹² El cálculo se refiere a la tasa global de fecundidad estimada para el quinquenio 2004-2008 de las mujeres (hablantes y no hablantes) en edad fértil.

¹³ Cabe señalar que la maternidad más temprana en las mujeres indígenas, también se observa si utilizamos el criterio de auto-adscripción. Según datos de Del Popolo, López y Acuña (2009) basados en el Censo 2000, el 30.0% de las adolescentes de 18 y 19 años de edad que se reconocen como indígenas son madres, porcentaje 10 puntos porcentuales superior al de las adolescentes de la misma edad no indígenas.

efecto, el nivel de conocimiento y, especialmente, de uso de métodos anticonceptivos es significativamente bajo entre las mujeres indígenas, y más aún entre las monolingües, lo cual señala la necesidad de implementar políticas educativas que atiendan a la diversidad lingüística en este ámbito, y que sean culturalmente pertinentes. Según datos de la ENADID 2009, entre las mujeres que hablan lenguas indígenas y que se encuentran en edad reproductiva, 85% conoce algún método anticonceptivo, pero sólo 43.3% lo usa (INEGI 2011).¹⁴ Es decir, no se trata exclusivamente de transmitir conocimientos, sino de contribuir a que ellos sean incorporados en la práctica, lo cual requiere de políticas de cuidado y reproductivas que atiendan y entiendan la diversidad cultural.

Figura 2. Datos Destacados sobre las y los Adolescentes Indígenas en México



Nota: la población adolescente por auto-adscipción es una estimación de CIESAS. La tasa de maternidad adolescente y el promedio de edad en la primera unión conyugal (formal) es para la población hablante de una lengua indígena.

Fuente: Elaboración propia con datos tomados del CENSO 2010 y ENADID 2009.

Sin embargo, aunque las tasas de maternidad adolescente y de fecundidad siguen siendo más elevadas entre las mujeres

¹⁴ Los porcentajes para las mujeres en edad reproductiva no hablantes de una lengua son 98.7% y 50.2%, respectivamente.

indígenas, también es necesario señalar que a lo largo de esta investigación emergieron elementos que sugieren una tendencia de cambio. Con la excepción clara de grupos de jornaleros agrícolas migrantes en campos de Morelos y Sinaloa, las adolescentes de la mayoría de los otros grupos que participaron en este proyecto señalaron en algún momento su pretensión de formar una pareja y tener hijos más tarde que sus madres. Incluso éste fue uno de los aspectos que en forma recurrente se mencionó a la hora de caracterizar la vida de los adolescentes de hoy en contraste con la generación de sus padres, cuando la etapa de la adolescencia estaba prácticamente ausente por una temprana transición hacia la adultez.

Nuestros papas sólo pudieron cursar la primaria y muchos con nuestra edad ya estaban casados, mientras que nosotros estudiamos y queremos casarnos cuando seamos más grandes (Adolescentes nahuas de Temixco, Morelos).

No queremos casarnos tan jóvenes. Las muchachas y muchachos tenemos el derecho de escoger a qué edad y con quién queremos casarnos (Adolescentes tlapanecos y mixtecos de la Montaña Alta de Guerrero, Guerrero).

Pero otro aspecto, más importante aún, que emergió durante la investigación y que pone en evidencia la relevancia que tiene este tema para los jóvenes indígenas de hoy, es la recurrencia con que en algunos grupos las adolescentes manifestaron particular interés por la educación sexual y reproductiva, y por las relaciones entre ambos géneros. Mayor información y relaciones de género basadas en el respeto y la igualdad, fueron demandas de muchas adolescentes indígenas.

Las mujeres, además, tenemos derecho a ser escuchadas y respetadas, a la libertad de decidir y no ser maltratadas (Adolescentes mixtecos de la Mixteca Baja, Oaxaca).

Finalmente, es necesario hacer referencia a las condiciones de bienestar de los hogares en los que nacen y crecen los adolescentes indígenas. En líneas generales, sus hogares se

caracterizan por presentar situaciones de mayor precariedad y desventaja que los hogares no indígenas. Según los datos más recientes de CONEVAL sobre pobreza en México, el nivel de pobreza de los indígenas es prácticamente el doble que en el resto de la población: el 44.1% de los mexicanos que no hablan una lengua indígena son pobres, mientras que este porcentaje llega al 79.3% entre los indígenas (39.1% pobres moderados y 42.2% pobres extremos). Este nivel de pobreza no sólo es preocupante en términos relativos; significa que de cada 5 personas que hablan una lengua indígena 2 son pobres extremos, otros 2 son pobres moderadas, y sólo 1 no es pobre (CONEVAL 2010, Anexo Estadístico, Tabla 13).

Esta situación de precariedad y desventaja en las condiciones de vida de la población indígena se refleja también en otros indicadores. Por ejemplo, el Censo de Población y Vivienda 2010 arroja que el 25.7% de las viviendas indígenas no dispone de agua entubada, el 76.8% no cuenta con drenaje conectado a la red pública, y el 17.8% tiene pisos de tierra, lo que contraste con porcentajes sensiblemente inferiores en el resto de la población no indígena (11.1%, 25.1% y 4.2%, respectivamente). Estas condiciones de pobreza y precariedad socioeconómica, más no sociocultural por la riqueza que se deriva de sus conocimientos ancestrales, afectan con particular intensidad a la niñez en sus oportunidades de salud y acceso a la educación formal. Las tasas de mortalidad infantil, cualquiera sea el indicador que se utilice, muestran una situación desfavorable para la población indígena; según datos del PNUD (2010) en la población indígena se producen 43 defunciones por cada 1,000 nacidos vivos y 26.5 en el resto de la población. No sólo las condiciones materiales afectan las oportunidades vitales de niños y recién nacidos. El nivel de escolarización de los padres (en particular de la madre) y la disponibilidad y calidad de los servicios de salud resultan factores sumamente relevantes. Fabiana Del Popolo y sus colegas (2009) señalan a partir de un estudio reciente sobre juventud indígena en América Latina que, en todos los países de la región, cuando las madres alcanzan un mayor nivel de escolarización la mortalidad desciende. También encuentran

que en todos los casos la mortalidad es mayor en áreas rurales (aun cuando las madres tengan el mismo nivel de educación que sus contrapartes urbanas); al respecto los autores señalan:

En líneas generales, la mortalidad para todos los grupos étnicos es mayor en el ámbito rural. En estos ámbitos existe una menor cobertura sanitaria, el acceso a los centros de atención primaria es difícil y el transporte a los centros médicos urbanos es problemático o inexistente. A ello se suma la falta de adecuación cultural de los servicios de salud disponibles, que muchas veces produce rechazo en las comunidades más tradicionales (Del Popolo, López y Acuña 2009: 98).

Sobre este último punto recomendamos la lectura y el análisis del libro *Voces de Jóvenes Indígenas: Adolescencias, Etnicidades y Ciudadanías en México*¹⁵ y, en particular, del documental realizado por un grupo de adolescentes náhuatl de la comunidad de Ahuica en el estado de Veracruz, el cual hace referencia explícita al trato discriminatorio y precario que reciben las familias indígenas en los centros de salud.

Sin embargo, también debemos hacer notar que frente a esta pobreza material, de infraestructura y de servicios, algunas comunidades indígenas particularmente rurales y campesinas, cuentan con otros recursos tangibles e intangibles que favorecen el buen vivir de niños y adolescentes. En particular, con respecto a los recursos tangibles, los adolescentes wixáritari del estado de Jalisco muestran en un video incluido en el mismo libro el valor que le atribuyen a los conocimientos de ancianos y curanderos sobre las plantas medicinales de sus territorios, como así también su preocupación y temor de que estos conocimiento y recursos naturales reconocidos como una propiedad de la comunidad, les sean expropiados o robados por diversos agentes externos con intereses comerciales. En cuanto a los recursos intangibles, baste mencionar nuevamente la presencia de fuertes lazos familiares, de parentesco y comunitarios, como de sólidas filiaciones étnico-culturales, que brindan contención, seguridad y autoestima a sus miembros más jóvenes. Estas opciones, tangibles e intangibles, se nutren de la vitalidad que manifiestan las

¹⁵ Puede accederse al libro completo en la siguiente dirección: www.vocesdejuvenesindigenas.mx/

prácticas culturales y comunitarias, de los lazos de ayuda, solidaridad y reciprocidad entre las personas y las familias, y de la salud y armonía que se desprenden de la relación integral (material y espiritual) entre la Sociedad (la comunidad) y la Naturaleza (el entorno natural). Con frecuencia, la migración y la vida urbana no sólo traen aparejada la pérdida de la lengua, sino también del buen vivir.

4

Adolescentes indígenas y factores de exclusión: avances y retos

Tras más de veinte años de la consagración de los derechos de los niños/as y adolescentes a la educación, según un principio de igualdad de oportunidades, así como a la protección en contra de la explotación económica y los trabajos que dañen su desarrollo y educación, su pleno y efectivo ejercicio es aún deficiente en México, en particular, cuando se trata de la población indígena. Además, en el caso de los niños y adolescentes indígenas con frecuencia se vulneran también derechos colectivos en materia educativa que tienen que ver con el derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación cultural y lingüísticamente pertinente.

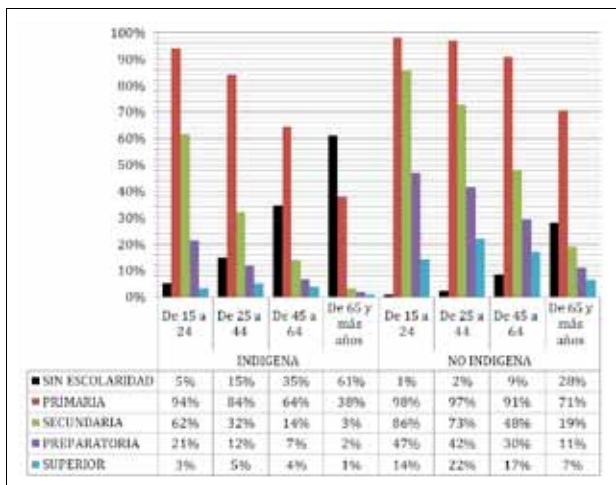
En este capítulo nos concentramos en el análisis de los factores de riesgo que afectan a los adolescentes indígenas y que amenazan su continuidad escolar. Estos factores pueden constituirse en disparadores de procesos de acumulación de desventajas que desencadenen situaciones de exclusión educativa (y social). Para este análisis seguimos algunos de los lineamientos del Marco Conceptual y Metodológico (CMF por sus siglas en inglés -Conceptual and Methodological Framework) desarrollado por UNICEF y UNESCO (2010) para la Global Initiative on *Out-of-School Children*.¹⁶ El análisis de los resultados de esta investigación brinda nuevos insumos para interpretar las causas, la forma en que operan, y las inter-relaciones entre algunas de las principales dimensiones de exclusión educativa consideradas en el CMF. En particular nuestros hallazgos hacen referencia a la Dimensión 3 (D3), referida a los adolescentes en edad de asistir al nivel escolar intermedio (secundaria baja) y que no

¹⁶ La iniciativa lanzada por la UNICEF y el instituto de estadísticas (UIS) de la UNESCO llamada en inglés Global Initiative on Out-of-School Children impulsó un marco conceptual y metodológico que permite una nueva aproximación al problema de los niños “fuera de la escuela” y que se centra en el reconocimiento de “cinco dimensiones de exclusión” (Five Dimensions of Exclusion (5DE)). A partir de estas 5 dimensiones se busca dar cuenta de la existencia y las características de la exclusión educativa de niños y jóvenes en edad de asistir a los niveles educativos (que si lo trasladamos a México conforman la educación básica): pre-primaria (3 años), primaria (6 años) y secundaria (3años), a través de un rango de disparidades y grados de exposición a la educación. A grandes rasgos, las dimensiones 1, 2 y 3 de exclusión se enfocan en quienes en edad de asistir a la educación pre-primaria, primaria y secundaria, respectivamente, no lo hacen; las dimensiones 4 y 5 examinan a la población que asiste a la educación primaria y secundaria, respectivamente, pero están en riesgo de abandonar los estudios.

lo hacen, y a la Dimensión 5 (D5) que considera a quienes cursan ese nivel pero están en riesgo de abandonar la escuela o ver truncadas sus expectativas de promoción escolar al nivel subsiguiente. Específicamente en relación con la D3, en este proyecto participaron grupos minoritarios de adolescentes que cursaban la educación primaria con sobre-edad o que directamente estaban fuera del sistema educativo, y en relación con la D5 la mayoría reunían un conjunto de factores de riesgo que hacían peligrar su continuidad escolar.

En efecto, la gran mayoría de los 249 adolescentes que participaron en este proyecto, cuyas edades abarcan de los 12 a los 18 años (136 hombres y 113 mujeres), asistían a la escuela y lo hacían en el nivel de educación secundaria. Esto demuestra los alcances y logros de las políticas educativas y sociales con respecto al acceso, la cobertura y la expansión de la escolaridad de la población indígena en México. En términos estadísticos esto se ve reflejado si exploramos los progresos en el nivel de educación alcanzado por la población indígena por grandes grupos de edad.

Gráfica 2. Nivel de Escolaridad de la Población según Grupos de Edad y Condición Indígena



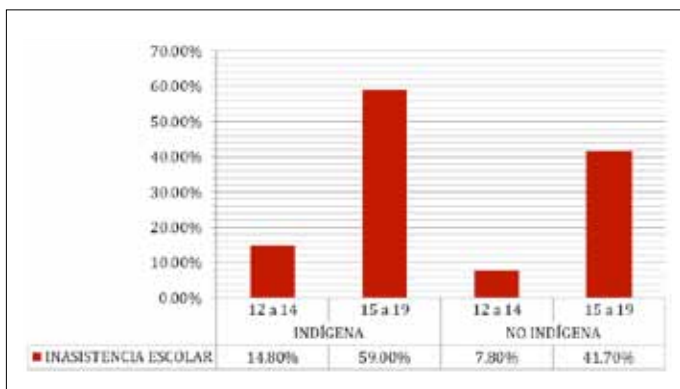
Nota: Condición étnica definida a partir de la lengua.

Fuente: Elaboración propia con base en datos del CENSO 2010 (INEGI).

Seguendo la Gráfica 2, basada en datos del Censo de Población y Vivienda 2010, podemos ver que el 62.0% de los jóvenes indígenas de 15 a 24 años han completado la educación básica (9 años de escolaridad), pero este porcentaje se reduce prácticamente a la mitad (32.0%) en la generación de 25 a 44 años; es de apenas 14.0% en la generación de 45 a 64, y es prácticamente nulo entre los de mayor edad. De esta manera, en el transcurso de cuarenta años se ha quintuplicado el porcentaje de indígenas con educación básica, lo cual podría interpretarse desde un enfoque restringido como expresión de inclusión social.

Sin embargo, a pesar de la importancia de estos avances, el gráfico previo también supone debilidades y desafíos pendientes si consideramos otros factores. Por un lado, la inclusión escolar y la expansión del nivel básico se ven opacadas si consideramos la significativa devaluación de las credenciales educativas, la cual ha ocurrido en el mismo período de tiempo de tal manera que la secundaria para un adolescente de hoy tiene mucho menos valor que el que tenía en la generación de sus padres, y más aún en la de sus abuelos. Por otro lado, el gráfico deja en claro la persistencia de grandes brechas de desigualdad entre la población indígena y la no indígena, y un marcado rezago en el conjunto de la población, pero especialmente en la indígena. Un indicador aproximado de las D2 y D3 (consideradas simultáneamente) nos dice que en 2010 sólo el 4.7% de los niños de 6 a 14 años no hablantes de alguna lengua indígena no asistían a la escuela, pero este porcentaje se duplica al pasar al 9.7% entre los niños indígenas de la misma edad. Es decir 1 de cada 10 niños indígenas, en edad de hacerlo, no asisten a la educación básica obligatoria (primaria y secundaria).

Gráfica 3. Exclusión Educativa de las y los Adolescentes según Grupos de Edad y Condición Indígena



Nota: Condición étnica definida a partir de la lengua.

Fuente: Elaboración propia en base a datos del CENSO 2010 (INEGI).

Basándonos siempre en datos del último Censo de Población y Vivienda, si consideramos específicamente el grupo de adolescentes indígenas de 12 a 14 años, es decir la edad que corresponde con la asistencia a la secundaria, el porcentaje de los que en 2010 no asistían a la escuela ascendía al 14.8%. La situación resulta aún más preocupante si consideramos al grupo de adolescentes de mayor edad, es decir los de 15 a 19 años, pues en este caso el 59.0% de ellos ya habían abandonado sus estudios.¹⁷

Haciendo uso de otras fuentes, resulta evidente que la exclusión en materia educativa está atravesada por otras variables además de la condición étnica, tales como el lugar de residencia y el género. Los jóvenes indígenas que viven en localidades rurales y las mujeres presentan niveles de exclusión educativa más altos que los jóvenes urbanos y los hombres. Según el estudio de Del Popolo, López y Acuña (2009) basándose en datos del Censo del año 2000 y tomando como referentes el criterio de auto-adscripción, el 50.2% de los jóvenes indígena de 15 a 29 años de edad que viven en la ciudad han alcanzado 7 o más años de estudio, pero en ámbitos rurales este porcentaje

¹⁷ Los porcentajes para los jóvenes no hablantes de una lengua indígena son 7.8% para los de 12 a 14 años de edad, y 41.7% para los de 15 a 19 años.

se reduce a 27.2%, es decir casi la mitad que sus contrapartes urbanas. Es interesante hacer notar que los cifras brindadas por Del Popolo y sus colegas sugieren que las disparidades entre jóvenes indígenas y no indígenas son levemente mayores en las localidades rurales que en las urbanas, lo cual resulta llamativo en virtud de que, como vimos en otro capítulo, es precisamente en espacios rurales donde reside la mayor parte de la población indígena del país.

En términos de género, el estudio de Del Popolo, López y Acuña (2009) también deja ver que en México, al igual que en la mayoría de los países latinoamericanos, las mujeres indígenas están en mayor desventaja que los hombres. Nuevamente tomando como referencia 7 años de educación o más, los autores muestran que en el grupo de 20 a 24 años el 38.1% de los hombres alcanzó este nivel y sólo el 28.5% de las mujeres; resulta preocupante que si tomamos el grupo de 15 a 19 años la brecha entre niños y niñas se mantiene con muy poca variación (48.5% frente al 38.6%), lo cual sugiere que la desigualdad de género no parece estar acortándose o lo hace muy lentamente.

Por otro lado, la desigualdad de género en materia educativa en la población indígena adquiere connotaciones especiales que coincide con una situación de mayor desventaja, en términos relativos, de las mujeres indígenas frente al resto de las mujeres. En efecto, en el transcurso de los últimos años en el total de la población mexicana, el acceso de las mujeres a la educación creció de manera notable, no sólo logrando disipar la distancia que las separaba de los hombres, sino incluso dando por resultado que hoy sean ellas quienes tienen más años de escolaridad. La ventaja educativa de las mujeres con respecto a los hombres en el conjunto de la sociedad, no parece darse en el caso de la población indígena. Datos del Censo de Población y Vivienda 2010 ilustran esta situación de contraste: entre los niños de 12 a 14 años de edad que no hablan una lengua indígena el 7.4% de las mujeres no asiste a la escuela, pero el porcentaje de varones es más alto (8.4%); entre los niños de esta misma edad hablantes de lenguas indígenas la situación es la opuesta dado que el 13.5% de los hombres no asiste, pero en las mujeres

este porcentaje llega a 16.2%. Entre los adolescentes de 15 a 19 años las brechas resultan aún más notorias en demérito de las mujeres: entre los no hablantes 40.9% de las mujeres y 42.5% de los hombres no asisten, mientras que en los indígenas los porcentajes son de 61.3% y 56.7% para mujeres y hombres, respectivamente, que no asisten a la escuela. Otra lectura de estos datos es que las brechas intragéneros entre indígenas y no indígenas son mayores en el caso de las mujeres; es decir una niña indígena y una no indígena tienen experiencias y oportunidades de vida más desiguales que un niño indígena respecto a uno no indígena. Este es un llamado de atención respecto a las desigualdades intra-género, las cuales pueden ser tan importantes como aquellas inter-géneros, y que colocan a las mujeres y niñas indígenas en una situación de doble desventaja respecto a los hombres indígenas y las mujeres no-indígenas.

Los datos presentados hasta aquí nos permiten concluir que: **a)** hay avances muy significativos en la Dimensión 2 (D2), pues el porcentaje de niños indígenas en edad de primaria fuera de la escuela se ha reducido de manera significativa en el transcurso de las últimas dos décadas; **b)** en la Dimensión 3 (D3), el rezago y los retos son mayores y muy significativos, ya que 1 de cada 7 adolescentes en edad de cursar el nivel secundario no asisten a la escuela (a los que habría que añadir los que presentan un desfase o rezago importante al estar cursando aún la primaria); **c)** en la Dimensión 5 (D5) (adolescentes que están en el nivel secundario pero en riesgo de abandonarlo o bien de no continuar en el nivel medio superior) es donde se concentran los mayores desafíos, riesgos y desventajas para la población indígena; incluso podríamos decir que la mayoría de los adolescentes que participaron en este estudio se encontraban en esta situación; y **d)** las adolescentes mujeres y de áreas rurales son las que enfrentan los mayores riesgos de exclusión educativa a temprana edad, siendo aún significativas las brechas de desigualdad entre espacios urbanos y rurales, entre hombres y mujeres, y entre mujeres indígenas y no indígenas.

Este panorama de la situación de la educación en la adolescencia indígena, y en particular de las desventajas y desigualdades que

los afectan, obliga a preguntarse por sus causas y los factores de riesgo que pueden encontrarse detrás. Los trece estudios de campo nos permitieron identificar al menos ocho barreras que enfrentan las comunidades indígenas del México actual para garantizar un pleno derecho a la educación de sus generaciones más jóvenes. Ellas son: **(a)** insuficiencias en la red escolar; **(b)** calidad pedagógica; **(c)** adecuación y pertinencia cultural; **(d)** prácticas discriminatorias y maltrato escolar; **(e)** trabajo infantil; **(f)** restricciones y responsabilidades familiares; **(g)** flujos migratorios; y **(h)** concepciones culturales. Estas barreras, mencionadas sin orden de prevalencia, favorecen una deserción precoz de muchos adolescentes indígenas, observándose actualmente un “cuello de botella” muy relevante entre el último año de secundaria y el primero de bachillerato.

Siguiendo los planteamientos del Conceptual and Methodological Framework de UNESCO y UNICEF (2010: 37) estas barreras y obstáculos a una plena inclusión educativa pueden clasificarse en factores asociados con la oferta y la demanda educativas. Los primeros cuatro factores mencionados en el párrafo anterior están directamente vinculados con problemas de la oferta educativa, mientras que los cuatro últimos tienen que ver con características específicas de un sector en particular de la demanda educativa, como son los adolescentes indígenas. Sin pretender que estos sean los únicos factores intervinientes, aunque muy probablemente pueden ser considerados los más relevantes, a continuación nos ocupamos de ellos con más detalle.

1) Factores de la oferta: las deudas del sistema educativo

Los trece estudios de campo que hemos realizado indican que en materia de oferta educativa existen matices significativos dependiendo de los contextos en los que nos situemos, y que por lo tanto los problemas que se enfrentan no son unívocos. Por un lado, en varias de las comunidades en las que trabajamos se observan rupturas y vacíos importantes en la red escolar, que dificultan o impiden la asistencia de los adolescentes indígenas. Esto es particularmente así en las regiones de mayoría indígena, donde los servicios educativos son más

escasos (sobre todo a nivel de bachillerato) y los índices de reprobación, rezago y deserción escolar más altos. En las comunidades de la Selva Lacandona Chiapaneca, la Huasteca Veracruzana y la Mixteca Oaxaqueña, por ejemplo, solamente existen escuelas primarias y telesecundarias. Para asistir al nivel medio superior los adolescentes deben desplazarse a otras localidades. Hay que añadir que las vialidades suelen estar muy degradadas y el transporte generalmente es escaso, irregular y caro; muy pocas escuelas disponen de albergues, y cuando los hay estos implican costos insostenibles para las familias pobres además de implicar innumerables riesgos y complejidades cuando se trata de menores de edad. En este sentido, la experiencia y los avances registrados por el Bachillerato Intercultural Tateikí, de la comunidad huichol de la Sierra Norte de Jalisco, basada en la creación y reivindicación de una educación adaptada a la cultura local y apropiada por la comunidad – en este caso de nivel medio - resulta un ejemplo aleccionador y alentador al mismo tiempo, que podría seguirse como modelo para el fortalecimiento de la oferta educativa en este tipo de escenarios.

Como vimos en el capítulo previo, muchas de las comunidades en las que reside la población indígena se caracterizan por ser muy pequeñas y rurales, con población dispersa, y localizadas en zonas aisladas, de difícil acceso, geográficamente muy vulnerables; todos estos aspectos dificultan la presencia de instituciones escolares y más aun de niveles medio-superior y superiores que, aunque demandados, no son reconocidos constitucionalmente como obligatorios. La búsqueda de soluciones a este desafío, sin embargo, es un imperativo para dar cumplimiento al derecho de todos los niños y adolescentes a la promoción escolar: la construcción de más escuelas de nivel medio-superior, el reconocimiento y cobijo institucional de opciones educativas autogestivas e innovadoras impulsadas por las propias comunidades, la mejora de las vialidades, la implementación de sistemas de transporte escolar en áreas rurales o inhóspitas, son algunas de las opciones imaginadas por los propios adolescentes para dar respuesta a estas dificultades.

Por otro lado, sin embargo, estas deficiencias no sólo ocurren en las regiones más pobres y desfavorecidas del país. En algunas regiones con niveles de escolarización relativamente altos en comparación con el conjunto del país, los adolescentes indígenas, sin embargo, presentan niveles educativos muy bajos, lo cual se ve potenciado por el hecho de que la mayoría de ellos suelen ser migrantes. Un ejemplo paradigmático de esta situación es el Estado de Sonora. En el transcurso de la primera década de este siglo, Sonora logró avances e incrementos muy significativos en la escolarización de su población, al punto de constituirse en la segunda entidad de la república mexicana con mayor escolaridad de los jóvenes (un promedio de 10.6 años). Sin embargo, estos logros no parecen haber alcanzado a la población indígena del estado, en gran parte compuesta por migrantes de Guerrero, Oaxaca y Veracruz. Mientras que, entre la población no indígena, solamente 4.5% de los niños (6-14 años) no asiste a la escuela, este porcentaje alcanza el 36.5% entre los niños indígenas de este estado.

Lo que sugiere el caso anterior es que las deficiencias en la oferta educativa, no sólo tienen que ver con la insuficiencia de la red escolar en términos de infraestructura o edificios, sino con sus dificultades y limitaciones para alcanzar a ciertos sectores de la población particularmente vulnerables. Si bien la mayoría de los adolescentes que participaron en este proyecto asisten a la escuela, donde se detectaron los mayores problemas de deserción escolar temprana fue precisamente entre la población jornalera agrícola migrante. De los 13 grupos participantes, los mayores niveles de exclusión en la Dimensión 3 (D3) fueron observados precisamente en el caso de los jornaleros agrícolas en Morelos y Sinaloa, y en el asentamiento urbano de rarámuris en Chihuahua; en los tres casos, además, la deserción temprana se combina con un importante rezago escolar, traducido en una marcada sobre edad en el nivel primario y secundario.

Cabe señalar que en algunas comunidades, niños y adolescentes indígenas de familias migrantes y jornaleras estudian a pesar de las muchas dificultades que enfrentan; en general, lo hacen

de manera irregular y temporal, y gracias al apoyo de becas escolares del gobierno federal, como por ejemplo el Programa Oportunidades. Si bien estas becas y programas representan un aporte significativo para estas familias en términos económicos, lo que observamos es que resultan totalmente intrascendentes en incrementar el interés de los beneficiarios y sus familias en la escuela. El vínculo escolar continúa siendo muy débil y vulnerable.

En los últimos años, con el fin de paliar las deficiencias de la red escolar en términos de oferta educativa el Estado mexicano ha optado por los sistemas de educación a distancia. Sin embargo, casi siempre esto ha significado sacrificar de manera muy significativa la calidad de la educación brindada. Desde 1993 cuando se incorporó la secundaria a la educación básica obligatoria en la Constitución y luego en la Ley General de Educación, el cumplimiento de esta reforma se ha dado principalmente a través del sistema de educación a distancia conocido como telesecundaria. Entre los ciclos escolares 1993-1994 y 2006-2007, el 39.3% del incremento de alumnos de secundaria correspondió a estudiantes de telesecundaria; en el mismo período, del total de escuelas creadas el 64% correspondieron a planteles bajo esta modalidad, de las cuales 6 de cada 10 se ubicaron en localidades de alta y muy alta marginalidad. Poco más del 20% de la matrícula de estudiantes de secundaria está inscrito en esta modalidad (INEE 2008). Cabe señalar que sistemáticamente a lo largo de los últimos años, en todas las evaluaciones de aprendizaje, los estudiantes de telesecundaria alcanzaron los peores resultados, con más de la mitad de sus estudiantes sin alcanzar los conocimientos “básicos” requeridos para ese nivel. El dominio de éstos se dificulta aún más cuando la base del conocimiento indígena parte de epistemologías, fuentes, contenidos y estilos de aprendizaje y enseñanza distintivos que, en algún grado, resultan incompatibles con la base monocultural que rige la cultura escolar convencional y desde la cual se diseñan tanto el currículum educativo como las pruebas estandarizadas y universales que se aplican en los procesos de acreditación (Bertely, 2000).

Diversos estudios (Backhoff et. al., 2006; Backhoff et. al., 2007; INEE, 2008a) sugieren que las diferencias en los rendimientos escolares pueden atribuirse a factores ligados con el capital socio-cultural y económico de los estudiantes y sus familias de origen, y con factores específicamente escolares como capacitación de maestros, infraestructura y condiciones de enseñanza, materiales y programas pedagógicos, entre otros. La complejidad del problema reside en que en el caso mexicano (a diferencia de lo que sucede en otros países de la OCDE), ambos conjuntos de factores tienden a coincidir, o reforzarse mutuamente; es decir, los estudiantes con más desventajas en términos del conocimiento escolar monocultural y hegemónico tienen escuelas con más deficiencias. La calidad pedagógica de los maestros, la infraestructura, y los recursos y materiales de las escuelas a las que asisten los niños y adolescentes más desfavorecidos suelen ser en promedio más bajas y precarias que las demás, lo que condiciona el bienestar y el proceso de enseñanza de sus estudiantes, contribuyendo al rezago, la deserción escolar, y la expansión de las brechas educativas.

El caso de Tetelcingo, Morelos, una de las comunidades donde trabajamos, es un buen ejemplo. La escuela primaria indígena Tezahuapan está construida con cartón (lámina negra), revestida con chapopote, y sufre frecuentes inundaciones durante la temporada de lluvias. Con el aumento de alumnos, se ha construido este año un nuevo salón con el mismo tipo de láminas y fueron montadas dos aulas móviles. Durante la entrega de premios de las Olimpiadas del Conocimiento del Bicentenario, una de las alumnas de esta escuela (Laura) interpelló al Gobernador del Estado: “No quiero dinero, juguetes ni zapatos, solicito una escuela digna”.

Creemos que es muy importante tener una buena educación. Y la verdad queremos ir a escuelas que estén bien hechas y donde los maestros no sean tan “regañones” (Adolescentes nahuas de Tetelcingo, Morelos).

Muchos de los participantes en el proyecto se lamentaron porque sus escuelas son de mala calidad, no cuentan con

recursos básicos y sus maestros son muy autoritarios y “aburridos”. El maltrato y los prejuicios por parte de los propios maestros, fue mencionado con cierta frecuencia, constituyéndose en un factor que al distanciamiento de la escuela respecto a este sector de la población.

El derecho a aprender también es importante, nos gusta aprender cosas nuevas, pero no nos gusta ir a la escuela porque nos tratan mal. (Adolescentes nahuas de Temixco, Morelos).

Es más, el desarrollo de proyectos de autoría indígena evidenció que la mayoría de estos adolescentes no reportan experiencias de educación de carácter colaborativo, crítico y participativo acordes a la etapa por la que atraviesan, ni actividades escolares o institucionales que estimulen su conciencia étnica y ciudadana o los formen como sujetos de derechos individuales y colectivos. Esto, a pesar de haber mostrado una gran iniciativa, capacidad e interés en la realización de proyectos de autoría adolescente indígena sobre los temas de adolescencia, condición indígena y derechos en los que se involucraron directamente como autores, protagonistas y verdaderos hacedores de políticas públicas, no solo con derechos sino obligaciones.

La interpelación e involucramiento comprometido de los estudiantes en el proceso de enseñanza es un gran desafío para la escuela contemporánea en general. En el caso de niños y adolescentes indígenas, este desafío implica otros aspectos específicos que lo vuelven aún más complejo. Nos referimos a la adecuación y pertinencia cultural que debiesen orientar el proceso de enseñanza en sus escuelas. Lo que sucede, en la mayoría de los casos, es que la educación, los contenidos e incluso la atmósfera escolar están totalmente desligados de la cultura y vida cotidiana de las comunidades en las que se insertan; en última instancia la escuela resulta un mundo extraño y sin sentido ni relevancia para la comunidad local. Esto favorece la incomprensión y desinterés de los niños y adolescentes indígenas, y se constituye en otro factor que, directa o indirectamente, contribuye al rezago y la deserción

escolar, lo que legitima la reproducción de una posición subalterna de las poblaciones indígenas en la estructura social (Gutiérrez, 2007).

Es cierto que en varias de estas comunidades se han instalado escuelas indígenas o interculturales, aunque esto no siempre ha significado que los maestros, la currícula y los materiales estén adaptados para respetar y valorar las culturas locales y, a la vez, articular los conocimientos indígenas con los escolares y universales. Como sostiene Jorge Gasché (2009), en estas escuelas la interculturalidad transcurre de forma necesaria y espontánea, considerando el contraste entre la cultura escolar y la comunitaria, pero en un contexto asimétrico caracterizado por el ejercicio de relaciones de dominación/sumisión. Muchos maestros sólo hablan español y regañan a los niños que no lo dominan, debido a que sus familias hablan o les enseñaron alguna lengua indígena (Lorandi Tavizón, 2009).

Debemos reconocer que aprender español es fundamental para la inclusión social de estos adolescentes, ofreciéndoles mayores oportunidades para desempeñarse en el mundo urbano y mestizo. Pero es más fácil aprender una segunda lengua, como el español, en un contexto bilingüe, en que la lengua y cultura materna sean reconocidas y valoradas, que en un contexto en que la cultura dominante es la única aceptada. Incluso el manejo de más de una lengua contribuye a un efecto multiplicador y a un mayor impacto comunitario de la educación: jóvenes bilingües con mayores niveles educativos representan un capital importante para sus comunidades de origen, a la vez que es un elemento que contribuye a conservar y fortalecer una identidad y compromiso local. A muchos niños y adolescentes, sin embargo, aún se les prohíbe hablar su lengua en la escuela, con lo cual aprenden a despreciar también los conocimientos tradicionales y locales que se practican en sus hogares.

Queremos que en la escuela nos den la clase en lengua rarámuri. Tenemos derecho a la escuela para aprender muchas cosas (Adolescentes rarámuris en el asentamiento El Oasis, Ciudad de Chihuahua, Chihuahua).

Por otra parte, los currículos escolares privilegian un tipo de conocimiento y competencias que tienen escasa aplicación práctica en la vida de estas comunidades, no ayudando a la resolución de los problemas reales que enfrentan cotidianamente. Este problema se agudiza en secundaria, pues si bien casi todos los adolescentes reconocen cierta utilidad en la lectura, la escritura y la matemática elemental (contenidos sustantivos de la educación primaria), les resulta más difícil comprender la pertinencia de las materias más específicas que se imparten en la educación secundaria. Los adolescentes de Chiapas que participaron en el proyecto plantearon claramente en sus ejercicios de reflexión la falta de adecuación entre escuela y comunidad, pero también los dilemas que esta situación les plantea. Como se refleja en la siguiente cita, consideran que los estudios no les sirven para mejorar su trabajo o sus ingresos dentro de la comunidad pero, en cambio, podrían resultarles útiles si decidieran emigrar a la ciudad.

Somos conscientes de la importancia de nuestra tierra. Si tuviéramos que salvar algunas cosas de nuestra comunidad luego de una inundación, salvaríamos los documentos de la tierra de la comunidad; el agua pasará, la tierra no, si los perdemos no tenemos derechos, no podemos reclamar la tierra. También salvaríamos los certificados de estudios, porque son importantes si queremos trabajar en la ciudad. Si la meta es llegar al 'otro lado' entonces los estudios están bien (Adolescentes zoques, ch'oles y tzeltales de la Selva Lacandona, Chiapas).

En la obra de teatro “Las garras de la ciudad”, que aparece en el libro Voces de Jóvenes Indígenas, la utilidad de la escuela, incluso en el caso de emigrar a la ciudad, es puesta en duda. Por diversos factores, los espacios laborales destinados a los adolescentes y jóvenes indígenas suelen ser los más precarios y sometidos a prácticas discriminatorias, sea por condición étnica, de género o la nula o escasa calificación requerida para su desempeño. Este es el caso de la población adolescente indígena que se emplea en el jornal agrícola, la albañilería o el trabajo doméstico.

Encontrar la educación adecuada en estos contextos exige la búsqueda de un equilibrio que no es fácil de alcanzar. Los adolescentes son sensibles a estos desafíos y conscientes de los dilemas que enfrentan: por un lado, exigen mayor adecuación y pertinencia cultural y social de las escuelas y la educación recibida con su entorno local y comunitario pero, por otro lado, no quieren quedar limitados a un conocimiento exclusivamente local que no tenga valor en un mercado de trabajo global que en muchos casos puede ser su destino final.

Los que vamos a la escuela, también trabajamos en la casa y nos gustaría que nos enseñaran en nuestra lengua pero lo mismo que les enseñan a todos los demás, porque trabajamos como los demás (Adolescentes mixtecos de la Montaña de Guerrero en Yautepec, Morelos).

2) Factores de la demanda: vulnerabilidad de la adolescencia indígenas

La cita de un adolescente mixteco con la que cerramos el apartado anterior, no sólo hace referencia a la demanda por una educación que considere tanto la pertinencia cultural como las habilidades exigidas en un espacio extra-local, e incluso global, sino que introduce el tema del trabajo durante la niñez y adolescencia indígena. El trabajo y la participación económica desde temprana edad constituyen uno de los factores que tradicionalmente ha sido asociado con la deserción escolar. Si bien idealmente estas actividades deberían postergarse en la vida y evitar que entraran en conflicto con la continuidad escolar, en el caso del trabajo de los adolescentes indígenas debemos introducir ciertos matices en atención a ciertas especificidades socio-culturales propias. En particular debemos considerar tanto el sentido culturalmente atribuido a la colaboración de niños y adolescentes en actividades económicas de la familia y la comunidad, como el papel que cumple esta participación como mecanismo de integración social. Considerar estos aspectos nos permitiría diferenciar modalidades de explotación del trabajo infantil que implican una flagrante violación a su tratamiento como sujetos de derechos y atentan contra la posibilidad de ejercer otros

(como la educación), de otras modalidades socio culturales legitimadas a nivel comunitario, que no necesariamente entran en conflicto con los derechos de la infancia, la adolescencia y otros derechos individuales.

Tal como señala la Human Rights Education Associates (HREA) los niños trabajan por una infinidad de razones en diferentes contextos sociales, económicos y culturales; y en este sentido, un trabajo puede ser definido o no como explotación a partir de un amplio conjunto de factores como el tipo de trabajo, las condiciones y el entorno de trabajo, la presencia de riesgos y peligros o la naturaleza de la relación laboral o contractual. Un buen indicador para poder diferenciar las modalidades del trabajo infantil consiste en identificar en qué medida interviene en o contraviene el ejercicio o disfrute de otros derechos. Esta posición es congruente con la Convención sobre Derechos del Niño de la Organización de las Naciones Unidas (párrafo 1, artículo 32) que exige la protección del niño contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda entorpecer su educación.

Por un lado, en la totalidad de las 13 comunidades con las cuales trabajamos en este proyecto, los adolescentes colaboran con sus familias en diversas actividades; las cuales, como es previsible, están claramente diferenciadas según el género. En contextos rurales, usualmente los varones ayudan a sus padres en las tareas agrícolas, mientras que las niñas asumen responsabilidades domésticas ya sea ocupándose de algunas tareas del hogar y/o del cuidado y atención de otros niños más pequeños. En espacios urbanos las adolescentes mujeres también asumen estas responsabilidades domésticas, aunque también es probable que se ocupen en actividades fuera del hogar como el comercio o los servicios (principalmente comercio informal en la calle o como empleadas de servicio doméstico); en el caso de los varones urbanos, la participación económica es menos precisa y más diversa, vinculándose con las actividades que desarrollan sus padres como la construcción o el comercio, entre otras).

En cierta medida, especialmente en las comunidades rurales, esta participación laboral es aceptada por los propios adolescentes y asumida como parte de un conjunto de patrones compartidos o sistemas socioculturales donde se fusionan derechos y obligaciones, ya sea familiares o comunitarios, que corresponden a su edad. En varios de los casos explorados a lo largo de esta investigación, la participación económica de los adolescentes tiende a ser en horarios extra-escolares y a no interferir (de manera directa) con su proceso educativo; en estos casos, las propias familias también respetan y valoran los estudios como la principal actividad de sus hijos menores.

Nuestra principal actividad es la escuela, pero ayudamos a nuestras familias en el cuidado de nuestros hermanos pequeños, en la limpieza de la casa, o los acompañamos en sus trabajos y algunos vamos a trabajar en el verano a los campos agrícolas (Adolescentes mixtecos y zapotecos de la Mixteca y los Valles Centrales de Oaxaca en Santa María, California, EEUU).

En nuestra comunidad, además de estudiar, las mujeres ayudamos a nuestras mamás a hacer tortillas, traer agua para tareas de la casa y lavar la ropa en el pozo; los hombres tenemos que ir con nuestros papás a trabajar la tierra y a recoger la siembra cosechada (Adolescentes nahuas de la Huasteca Veracruzana, Veracruz).

Sin embargo, en otros contextos la participación laboral de los adolescentes se vuelve más compleja y problemática, afectando directamente sus posibilidades futuras. En términos generales en estos casos el trabajo de los adolescentes se asocia o bien con situaciones de pobreza y carencias económicas, o con transiciones muy tempranas a la adultez.

En el primer caso, muchos adolescentes indígenas entran al mercado laboral desde los 12 o 13 años, con una escolaridad muy baja. Y lo hacen casi siempre por necesidad económica porque sus familias se dedican a actividades laborales poco valoradas, precarias y con ingresos muy bajos. En estos casos, niños y

adolescentes asumen en general ocupaciones de jornaleros agrícolas o albañiles y las niñas se dedican al comercio o a los servicios domésticos; con frecuencia junto con alguno de sus padres. En ambos casos, sufren de una doble discriminación (por edad y por condición étnica), constituyéndose en una de las formas más duras de explotación y ubicándose en los eslabones más bajos de la cadena laboral (Blackwell et al., 2009).

Entre los rarámuris en la Ciudad de Chihuahua, los nahuas de Tetelcingo, Morelos, o los indígenas migrantes que trabajan en los estados en Morelos y Sinaloa, se expresan las consecuencias de un capitalismo muy poco regulado, un Estado ausente y una estructura social altamente desigual que favorecen y estimulan la explotación del trabajo infantil. En estos contextos, la incorporación de niños y adolescentes al mercado laboral desde temprana edad parece ser un factor decisivo para el abandono escolar, sobre todo cuando surge sobre una base mercantilizada y una estructura familiar y comunitaria debilitada.

Algunos vamos a la escuela, otros trabajamos en la tierra de los patrones en los campos cercanos o nos vamos al 'norte' a buscar trabajo (Adolescentes mixtecos de la Montaña de Guerrero en Yautepec, Morelos).

Tenemos obligaciones: estudiar en la "secu" y hacer las tareas, ayudar a nuestras mamás a vender comida en la central de abastos o atender la tienda de la familia; algunos de nosotros tenemos que ir casi toda la semana a las bodegas de semillas a cargar costales (Adolescentes nahuas de Tetelcingo, Morelos).

En Sinaloa, en un campo agrícola que emplea a familias de jornaleros migrantes indígenas, se implementa un proyecto que permite conciliar los estudios de los adolescentes indígenas que residen temporalmente en el campo con su necesidad y aún deseo de trabajar. Sin embargo, las ganancias económicas se vuelven más importantes para estos jóvenes porque desean adquirir ropa, calzado o satisfactores que consume la juventud en general, mientras la asistencia a la escuela se vive como

una obligación con reducido sentido o utilidad. Además de obstaculizarse con ello la inclusión educativa, se limitan al mínimo o directamente anulan otros derechos igualmente importantes en esta edad como son el tiempo libre y las actividades recreativas y culturales.

Nos levantamos a las 6 de la mañana y trabajamos hasta la 1 de la tarde. Aunque seamos menores y trabajemos, también vamos a la escuela, en la tarde. Aunque a algunos de nosotros no nos gusta mucho. Como nosotros somos menores de edad tenemos que ir a la escuela para que nos dejen trabajar; así después del trabajo tenemos escuela (Adolescentes indígenas de Guerrero, Veracruz y Oaxaca en la finca La Esmeralda, Sinaloa).

Nosotros ayudamos a nuestros padres en muchas actividades desde los seis años; por eso, a veces faltamos a la escuela (Adolescentes mixtecos de la Mixteca Baja, Oaxaca).

La participación económica de los adolescentes exigida por sus familias y comunidades, muchas veces se entrecruza y tiene elementos en común con transiciones muy tempranas a la vida adulta. Estas situaciones tienen un matiz de género y afectan principalmente a las mujeres. Como vimos previamente en este mismo capítulo, en la población indígena (contrario a lo que sucede en el resto de la población) los niveles de deserción escolar a edades tempranas son significativamente mayores entre las mujeres que entre los hombres. Por un lado, las demandas de colaboración en las tareas del hogar suelen ser más intensas y representar una mayor carga o exigencia para las adolescentes; además las mujeres y en particular las adolescentes suelen ser víctimas de diversas prácticas de violencia y autoritarismo al interior de sus propios hogares y comunidades (Valladares 2008). Como veremos más adelante, las restricciones que todavía pesan sobre las mujeres, especialmente cuando son jóvenes y solteras, para moverse con libertad y autonomía en los espacios públicos – fuera del hogar – muchas veces incluye la escuela – particularmente a partir de la secundaria. Por otro lado, como resulta obvio, la maternidad (frente a la paternidad)

y las uniones conyugales tempranas afectan también en mucho mayor medida a las mujeres, quienes en la sociedad en general y más aún en contextos indígenas, tienden a vivir estos eventos a edades mucho menores que los hombres (debido a la vigencia de un modelo tradicional de pareja y familia que supone un hombre con varios años de diferencia respecto a la mujer). Estas situaciones se ven reflejadas en los bajos (y relativamente menores) niveles educativos de las adolescentes indígenas en comparación con los varones.

En Ahuica, Veracruz, por ejemplo, observamos que muchos adolescentes usualmente se casan y tienen hijos al terminar la secundaria, es decir a partir de los 15 años. Generalmente los hombres continúan estudiando si así lo desean, al contrario de las mujeres, que se quedan en la casa a cuidar a sus hijos y realizar las tareas del hogar. Lo que no es claro, en estos casos, es si la constitución de una nueva familia a una edad precoz es la principal causa de deserción escolar o si, en realidad, es una forma legitimada de transición a la adultez. Otros contextos, presentan situaciones más duras, como en la Mixteca Oaxaqueña, donde a pesar de los esfuerzos de maestros y activistas, sigue la tradición de compra y venta de mujeres; el valor de las mujeres disminuye a medida que aumenta su edad, lo cual conlleva a que muchas adolescentes dejen de estudiar, se casen y tengan hijos a temprana edad, sin su consentimiento. Incluso la migración parece haber incrementado estas prácticas, pues muchos jóvenes se van a Estados Unidos a juntar dólares que permitan comprar una adolescente en su pueblo de origen. Un fenómeno similar, pero menos institucionalizado, observamos en Oacalco, Morelos. Las hijas de indígenas migrantes de las montañas de Guerrero que residen en esta comunidad, manifestaron que por su condición de género tienen menos posibilidades de salir solas de sus casas, ir a lugares públicos o realizar ciertas actividades extra-domésticas. Estos factores, nuevamente favorecen que las mujeres opten por casarse siendo todavía adolescentes, lo que inicia todo un círculo de obligaciones y responsabilidades familiares y domésticas que, además y como ya se mencionó, se agudiza por la falta de centros materno infantiles, guarderías y educación inicial.

Más allá de los factores que llevan a las y los adolescentes indígenas a involucrarse en actividades económicas, lo cierto es que su participación en el mercado de trabajo es significativamente más alta que en la población no indígena. Tal como puede verse en la Tabla 2 y basándonos en datos del último Censo de Población y Vivienda 2010, el porcentaje de población indígena de 12 a 14 años económicamente activa duplica a este mismo porcentaje entre la población no indígena: 8.3% frente al 3.9% respectivamente. En todos los casos, los hombres tienen una participación económica más alta que las mujeres, diferencia que es en general más amplia entre la población indígena, particularmente en el rango de 15 a 19 años de edad. También cabe hacer notar, que en este grupo de edad (15 a 19 años), las diferencias en las tasas de participación económica entre mujeres indígenas y no indígenas son mínimas: 17.5% y 16.3% respectivamente. Estas dos últimas observaciones tienen relación directa con el hecho que la tasa de participación económica no contempla el trabajo doméstico en el propio hogar, sino exclusivamente la participación en el mercado de trabajo. Esto significa que no se da cuenta de un altísimo porcentaje de mujeres que desarrollan actividades en el seno de sus propios hogares, lo cual además, es particularmente relevante en el caso de la población indígena donde la división tradicional de roles por género continúa siendo muy fuerte.

Tabla 2. Tasas de Participación Económica de Adolescentes según Condición Étnica y Género (México 2010)

| Edad | Mujeres | | Hombres | | Total | |
|---------|----------|-------------|----------|-------------|----------|-------------|
| | Indígena | No Indígena | Indígena | No Indígena | Indígena | No Indígena |
| 12 a 14 | 4.1 | 1.7 | 12.5 | 6.1 | 8.3 | 3.9 |
| 15 a 19 | 17.5 | 16.3 | 53.5 | 40.4 | 35.4 | 28.3 |

Nota: Condición étnica definida a partir de la lengua.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Censo 2010 (INEGI).

En síntesis, el trabajo de niños y adolescentes indígenas es un tema complejo que encierra varios dilemas. Como hemos tratado de mostrar existen condicionamientos culturales,

sociales y económicos que favorecen su participación económica desde edades muy tempranas. Los datos del último censo de población, muestran que la participación en el mercado de trabajo de la población adolescente indígena siempre es más alta que en la población no indígena; aún con independencia de las comparaciones, sigue siendo una tasa muy alta que casi 1 de cada 10 niños/as indígenas de 12 a 14 años esté en el mercado de trabajo, a lo que habría que agregar todas aquellas, principalmente mujeres no registradas en estas estadísticas, que realizan pesadas y demandantes actividades domésticas. Tal como hace notar la propia Organización Internacional del Trabajo “El Convenio de la OIT no tiene la intención de impedir que los niños/as ayuden a sus familias realizando tareas domésticas o ayudando en las cosechas. Pero dos objetivos claros son garantizar que todos los niños reciban por lo menos educación primaria y que no se les obligue a realizar trabajos peligrosos desde el punto de vista físico o mental” (Egipto CRC/C/SR.68 párrafo 44). El gran desafío consiste en identificar cuándo el trabajo de los adolescentes indígenas constituye un mecanismo de integración social en un sistema de derechos y obligaciones social y culturalmente legitimado, y cuándo el trabajo se constituye en un mecanismo de explotación que coarta derechos fundamentales de estos adolescentes.

El involucramiento en el mercado de trabajo desde la niñez, es sin duda un rasgo presente en este sector de la demanda educativa que incide en una temprana deserción escolar. Sin embargo no es el único. A las condiciones de pobreza y desventaja estructural de las que dimos cuenta en el capítulo previo y que sin duda favorecen la exclusión educativa, deben añadirse otros factores como transiciones tempranas a la adultez, prácticas autoritarias (generacionales y de género), una división tradicional de roles y la persistencia de marcadas desigualdades de género.

En este mismo sentido, también debemos mencionar el nivel de presencia y adaptación de la escuela en la vida familiar y comunitaria. Si bien hemos observado un cambio generacional significativo en relación a la valoración familiar e individual de la escolaridad formal, e incluso si la escuela ha logrado

constituirse para muchos adolescentes indígenas en un espacio legitimado de aprendizaje y convivencia, hay que añadir que la gran mayoría de ellos y ellas no tiene altas expectativas escolares (excepto los zapotecos residentes en la Ciudad de México). Muchos adolescentes no tienen una clara convicción de continuar sus estudios; en parte por la necesidad eminente de trabajar y contribuir a los ingresos familiares, pero también por otros motivos que incluyen el distanciamiento y la falta de empatía con la institución escolar.

Mientras más grandes somos, tenemos más responsabilidades con nuestras familias, en la casa, en el campo y en la escuela; por ejemplo, lavar los trastes y ropa, barrer, cortar café, y algunos también tenemos que emplearnos para apoyar económicamente a la familia (Adolescentes mixes de la Sierra Norte de Oaxaca, Oaxaca).

Algunos de nosotros queremos seguir estudiando, pero no sabemos si nuestros padres nos podrán apoyar económicamente para seguir después de la secundaria (Adolescentes nahuas de la Huasteca Veracruzana, Veracruz).

El trabajo en el campo es difícil y peligroso. Nosotros podemos hacer mucho más y contribuir como profesionistas u otro tipo de trabajo. Pero la educación es elitista y muy cara. Por eso muchos paisanos dejan la escuela y se van a trabajar al campo (Adolescentes mixtecos y zapotecos de la Mixteca y los Valles Centrales de Oaxaca en Santa María, California, EEUU).

A partir de estos hallazgos, que coinciden con otras investigaciones sobre factores de riesgo y abandono escolar, encontramos que no hay un solo determinante, ni ninguna combinación específica que pueda predecir con precisión la deserción escolar (Hammond et. al. 2007). Estudios previos han demostrado, además, que hay varios tipos de abandonos, con diferentes causalidades que pueden ir desde transiciones familiares tempranas o condiciones desfavorables en el hogar, hasta la pérdida de empatía y expectativas en la institución escolar (Elliot y Voss, 1974; Goldschmidt y Wang, 1999).

Figura 4. Datos Destacados sobre Exclusión Educativa de los y las Adolescentes Indígenas en México



Fuente: Elaboración propia con datos tomados del CENSO 2010

Las causas son múltiples y no deben entenderse aisladamente dado que suelen tener un efecto recíproco potenciándose mutuamente. Teniendo en cuenta esta salvedad, las políticas para erradicar la exclusión educativa deben ir más allá del ámbito educativo en sí mismo y tener un carácter integral (UNICEF 2008). En este sentido, y sólo a modo de ejemplo, resultan necesarias acciones institucionales, sociales y ciudadanas dirigidas a la superación de la pobreza, la prevención de la discriminación, la apertura de opciones laborales, la regulación del trabajo infantil, el fomento a las culturas y lenguas indígenas, el mejoramiento de la salud y cuidados materno infantiles así como la equidad de género, entre otras, en colaboración estrecha entre distintos niveles de gobierno, instancias legislativas, instituciones académicas y pueblos indígenas.

5

Identidades, dilemas y oportunidades de las y los adolescentes indígenas

La adolescencia ha sido caracterizada casi de manera esencial con referencia al futuro; diversos sentimientos y experiencias, corporizados de manera distinta en cada experiencia biográfica, emergen frente a un futuro inminente pero al mismo tiempo incierto y múltiple. Al tratarse de una etapa en la cual se empieza a tomar conciencia de uno mismo como actor y sujeto autónomo, y en que se definen situaciones que van a ser importantes a lo largo de toda la vida, la mirada está siempre puesta, de manera explícita o tácita, en el futuro. Esto es evidente aún en el caso de los adolescentes indígenas, e incluso con algunas connotaciones propias debidas a las tensiones, retos y oportunidades por las que atraviesan sus comunidades, mayoritariamente insertas en procesos de cambio social y cultural. En este sentido, las reflexiones de los adolescentes indígenas, en particular aquellas concernientes a sus dilemas y preocupaciones, están referidas al futuro.

La adolescencia es también un período de la vida creativo e inestable, en el que se definen, consolidan y recrean nuevas identidades. Los adolescentes indígenas principalmente manifiestan tensiones y conflictos identitarios derivados, principalmente, de la convergencia de procesos y experiencias diversas. Sin embargo, en ningún momento dudan de su identidad étnica. Es más, excepto entre los nahuas, su identificación es inicial y principalmente con su grupo étnico (mixtecos, zapotecos, zoques y rarámuris, entre otros), y sólo en un segundo momento su pertenencia es incluida en la categoría más amplia de pueblos indígenas.¹⁸

En la tabla 3 que se presenta más abajo, sintetizamos los principales atributos que los adolescentes asocian con su identidad étnica. Todos los facilitadores involucrados en el

¹⁸ Sólo entre los adolescentes zapotecos observamos cierta resistencia o distanciamiento entre su pertenencia étnica –zapoteca- y la identidad “indígena”, asociando esta última a condiciones de pobreza, marginación y otros estereotipos no deseados de los cuales los zapotecos pretenden distinguirse.

proyecto crearon distintas dinámicas de grupo para permitir que los adolescentes expresaran sus ideas y experiencias con relación a esta identidad. Hay que subrayar que no se trata de un mapa basado en la observación directa de la intensidad de los rasgos mencionados en cada comunidad, lo que hubiese implicado un trabajo etnográfico mucho más profundo y prolongado, pero sí una síntesis de los aspectos más mencionados por los adolescentes durante las sesiones de trabajo y reflexión.

Tabla 3. Rasgos que los Adolescentes Asocian con su Identidad Étnica

| Marcadores Étnicos | Comunidades | | | | | | | | | | | | |
|--------------------|-------------|---|---|---|-----------|---|---|-----------|---|----|---------|----|----|
| | Autonómicas | | | | Campesina | | | Migrantes | | | Urbanas | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| Lengua | X | X | | | X | | X | | X | X | | X | X |
| Territorio | | X | | | X | | X | | | | | | X |
| Trabajo | | X | | | | | X | | X | X | | | |
| Físico | | | | | | | | X | X | | | | |
| Carácter | X | | | | | | | | | | | | |
| Costumbres | | X | | | X | | | | | | | X | |
| Rituales | X | | | | X | | X | | | X | | X | X |
| Leyendas | | | | | | | X | | | | | | |
| Vestimenta | | X | | | X | | | | X | | | X | X |
| Sagrado | | | | | X | | X | | | | | | X |
| Artes | | | | | | | X | | X | | | X | X |
| Comida | | | | | | | | | | X | | | X |
| Comunidad | X | | | | X | | | X | | | | | X |
| Respeto | | X | | | | | | | | X | | | |
| Bandas | | | | | | | | | | | X | X | |
| Discriminación | X | | | | | | | X | X | X | X | X | X |
| Pobreza | X | | | | | | | | | X | | | |

Nota: Adolescentes zoques, ch'oles y tzeltales de la Selva Lacandona, Chiapas; 2. Adolescentes mixes de la Sierra Norte de Oaxaca, Oaxaca; 3. Adolescentes wixáritari de la Sierra Norte de Jalisco, Jalisco; 4. Adolescentes tlapanecos y mixtecos de la Montaña Alta de Guerrero, Guerrero; 5. Adolescentes nahuas de la Huasteca Veracruzana, Veracruz; 6. Adolescentes nahuas de Temixco, Morelos; 7. Adolescentes mixtecos de la Mixteca Baja, Oaxaca; 8. Adolescentes mixtecos de la Montaña de Guerrero en Yauatepec, Morelos; 9. Adolescentes indígenas de Guerrero, Veracruz y Oaxaca en la finca La Esmeralda, Sinaloa; 10. Adolescentes mixtecos y zapotecos de la Mixteca y los Valles Centrales de Oaxaca en Santa María, California, EEUU; 11. Adolescentes zapotecos en la Ciudad de México; 12. Adolescentes rarámurís en el asentamiento El Oasis, Ciudad de Chihuahua; 13. Adolescentes nahuas de Tetelcingo, Morelos. En los grupos 3, 4 y 6, por diferentes razones, no se ha desarrollado esta dimensión del estudio.

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse en la tabla previa, la lengua emerge como el aspecto asociado por más grupos con una pertenencia étnica, lo cual puede relacionarse con el énfasis puesto en

los censos de población y las políticas gubernamentales en este rasgo distintivo. En algunos casos, los adolescentes mencionan la importancia de ser bilingüe como una riqueza de las comunidades indígenas (o por lo menos de sus miembros más jóvenes) que no todos poseen, pero agregan a ésta el sentimiento de pertenencia y auto-adscripción étnica, la vigencia de tradiciones así como su estrecho vínculo con la naturaleza y el respeto a los mayores.

En la Montaña de Guerrero hablamos diferentes lenguas además del español. Nosotros somos me'phaa y na savi, hablamos el tlapaneco y el mixteco. Todos nosotros nos sentimos indígenas. Somos indígenas porque tenemos tradiciones que compartimos con la gente de nuestros pueblos. Estamos acostumbrados a la naturaleza, nos gusta la libertad de andar, jugar y trabajar en el monte. Nos sentimos orgullosos de saber respetar a los mayores (Adolescentes tlapanecos y mixtecos de la Montaña Alta de Guerrero, Guerrero).

Es interesante notar que los rasgos físicos o de carácter, e incluso los atributos idiosincráticos, son poco mencionados y sólo en muy pocas comunidades se les asocia con el “ser indígena”. Por otra parte, la conexión a un territorio específico y a su entorno natural, es señalada sobre todo por las comunidades campesinas, mientras que la asociación de la identidad étnica a formas específicas de trabajo (especialmente a labores agrícolas) es subrayada por los adolescentes pertenecientes a comunidades rurales, pero también migrantes. Los elementos culturales también son privilegiados como forma de expresar el ser indígena. En este caso, las fiestas y las vestimentas destacan, sobre todo, en las comunidades urbanas. En estas últimas, las referencias a diversas costumbres culinarias, festivas y religiosas cobran mucha fuerza como mecanismos de revalorización étnica, tal vez frente a la pérdida de otros referentes como el territorio, las tareas agrícolas, la relación con la naturaleza o la vida comunitaria.

Tenemos formas propias de vestir, de hablar, de saludar, de cantar y de bailar; también tradiciones como la fiesta de

muertos. Nosotros apreciamos la naturaleza y su corazón. Nos sentimos bien al respirar aire fresco y nos gusta ver el verde de los árboles, nos gusta ver los animales en nuestra comunidad (Adolescentes mixtecos de la Mixteca Baja, Oaxaca).

Las ciudades tienen mucho tráfico, están contaminadas, allá te asaltan, en cambio acá no, porque aquí no hay ladrones, aquí nadie se roba nada porque aquí todos nos conocemos. Queremos que nuestros hijos crezcan aquí, aprendan la lengua náhuatl, además de las costumbres de la comunidad, las fiestas, y la preparación de la comida, como el mole (Adolescentes nahuas de Temixco, Morelos).

El sentido de pertenencia a una comunidad en la que la gente se respeta y puede participar, en la que la seguridad y la tranquilidad imperan, fue otro aspecto mencionado por varios grupos. Esto, como una forma de contrastar estos modos de vida con los estilos que prevalecen en los entornos urbanos, percibidos como anónimos, peligrosos, contaminados y excluyentes. El respeto a la gente mayor, por ejemplo, es un elemento cultural que muchos adolescentes indígenas enuncian y destacan, a la hora de compararse con otros jóvenes no indígenas, especialmente urbanos. Es interesante que esta imagen negativa, y al mismo tiempo temida, de lo urbano sea incluso sostenida por algunos adolescentes indígenas que viven en grandes ciudades, en particular por aquellos que mantienen fuertes lazos con sus comunidades de origen. En otros contextos urbanos, específicamente en aquellos en los que las comunidades indígenas han pasado a formar parte de sectores populares con altos niveles de vulnerabilidad y marginación (tal como ha sucedido con las comunidades indígenas estudiadas en Chihuahua y Tetelcingo, por ejemplo), los adolescentes, en cambio, parecen más interesados en las subculturas y prácticas juveniles urbanas y populares. Actividades como el grafiti, la participación en grupos como los skaters, el consumo de drogas o la integración a bandas o pandillas, algunas de ellas de base étnica (Rus, 2009) son frecuentes entre los adolescentes indígenas urbano-marginados.

Finalmente, resulta significativo que muchos de los grupos participantes en el estudio asocien la identidad étnica con una situación estructural de pobreza y, sobre todo, de discriminación. De manera recurrente y generalizada, aunque con mayor énfasis en las grandes ciudades y en contextos de migración, los adolescentes mencionan que un rasgo central de la identidad indígena, o mejor dicho de la categoría “indígena”, refiere a personas pobres y discriminadas, lo que se hace más evidente en las escuelas y en los contextos laborales. Es decir, los adolescentes tienen conciencia de que su ser indígena no sólo es una identidad que resulta de una condición, herencia y filiación comunes, sino un factor que los somete a un proceso externo de clasificación, segregación y dominación objetiva y subjetiva, asociado con los sistemas escolar y productivo, que resulta más evidente en las ciudades o en contextos migratorios.

En esta discusión sobre la adscripción étnica, dos tensiones se identifican en casi todos los grupos. Una primera cuestión tiene que ver con el orgullo frente a la vergüenza de hacer explícita una identidad indígena, especialmente en presencia de personas externas a sus comunidades de origen. Es decir, los adolescentes fluctúan entre momentos de reivindicación y ocultamiento de su identidad indígena. La vestimenta típica, algunas manifestaciones artísticas, e incluso de manera muy notoria, la lengua, son aspectos en los que esta ambivalencia se hace presente frente a contextos y situaciones diferentes. En algunos espacios, como la escuela o el trabajo, opera una “discriminación incorporada” que se expresa en la pretensión de pasar desapercibido, negando una identidad que se sabe estigmatizada. En cambio, en otros contextos abiertos y promotores de la diversidad, como en los espacios de reflexión gestados por este proyecto, la posición dominante entre los adolescentes es que a pesar de la discriminación, la pertenencia indígena es algo que los enriquece y enorgullece –incluso, en algunas situaciones se dan procesos de redescubrimiento o reconocimiento de esta identidad.

Nosotros somos indígenas, y en nuestros pueblos tenemos costumbres, tradiciones y lenguas diferentes al español,

pero cuando estamos fuera, no nos gusta decirlo porque las otras personas se burlan de nosotros y nos avergonzamos (Adolescentes indígenas de Guerrero, Veracruz y Oaxaca en la finca La Esmeralda, Sinaloa).

Una segunda cuestión que genera cierto grado de angustia y ambigüedad se refiere a la valoración y posición frente a procesos de cambio que estarían favoreciendo la pérdida de algunos atributos distintivos y definitorios de una identidad étnica. Esta tensión se expresa entre el reconocimiento de la importancia de preservar y transmitir los rasgos propios y el reconocimiento de que estos rasgos están siendo abandonados por las generaciones más jóvenes, en parte por la discriminación a la que hacíamos referencia previamente y, a la vez, el deseo de incorporar nuevas prácticas y estilos de vida. No se trata sólo de un reconocimiento consciente de ambos procesos, sino de ambivalencias naturalizadas que muchos adolescentes experimentan en sus vidas cotidianas, constituyéndose en sus protagonistas. Esta tensión está influenciada también, y de manera muy evidente, por el discurso de los adultos que permanentemente contrastan el presente con el pasado.

En términos generales podría pensarse que la migración a las ciudades, el acceso a los medios de comunicación, a nuevas tecnologías, y a otros bienes de consumo, e incluso que la misma extensión de la escolaridad, son factores que estarían acelerando una dilución de la adscripción y de los rasgos distintivos asociados con la etnicidad. Percepción que es compartida y expresada en el propio discurso de algunos adolescentes. Sin embargo, esto no es necesariamente así porque los marcadores étnicos suelen ser más fuertes en comunidades urbanas, espacios de migración, escuelas públicas estándar o incluso vía el manejo de nuevas tecnologías. Así, la escuela, la migración o los medios de comunicación pueden ser simultáneamente asociados con contextos de discriminación y pérdida de identidad, pero también representar, para algunos grupos indígenas, nuevas oportunidades de afirmar su pertenencia étnica.

Para difundir la cultura zapoteca en México y otros países vamos a las universidades, estudiamos en el extranjero y usamos la tecnología que existe: computadoras, internet, YouTube, Facebook, ipods, ipads, iphones, y tenemos nuestra propia página de Internet llamada Zapotecos del Mundo que es como Facebook pero zapoteco. Como nos gusta usar la tecnología que nos ayuda a estar en contacto con el mundo moderno nos nombramos zapotecas universales (Adolescentes zapotecos en la Ciudad de México).

Las tensiones y dilemas que enfrentan los adolescentes indígenas no se reducen a su identidad étnica. Tampoco son transversales y homogéneas en todos los grupos, ni se presentan con la misma intensidad en todos ellos. En comunidades bien integradas social y culturalmente, estas tensiones se reducen y no difieren sustancialmente de las de otros adolescentes; en comunidades más desfavorecidas y debilitadas, las tensiones se entretajan con otras desventajas y condiciones de desamparo, incrementando la vulnerabilidad de los adolescentes y los riesgos de su transición a la adultez.

Un dilema que enfrentan los adolescentes indígenas, común a muchos otros adolescentes de la sociedad mexicana actual, se refiere a una duda persistente durante la trayectoria escolar (particularmente durante los años de la educación media) entre continuar estudiando o dedicarse al trabajo. Como se ha visto en el capítulo 3, este dilema tiene diferentes matices en las distintas comunidades, desde el lado de la demanda (pobreza, dinámicas familiares y migración) y desde el de la oferta (red escolar, calidad educativa y pertinencia cultural). Hay que subrayar la cuestión de la adecuación cultural, pues en la mayoría de las comunidades, los adolescentes también han expresado un dilema entre ampliar los aprendizajes escolares no indígenas o desarrollar la lengua y la cultura de su comunidad, como si se tratara de alternativas incompatibles. La capacidad de la escuela para responder a este reto intercultural e interpelar y comprometerse con estos adolescentes es fundamental.

Pero si la escuela pareciera enfrentar dificultades para retener a la población adolescente indígena, la migración, en cambio, comienza a emerger como un fenómeno con una particular fuerza de atracción sobre la juventud, desde muy temprana edad. Sin embargo, la migración tampoco está exenta de dudas, incertidumbres y riesgos. Por un lado, una serie de factores económicos asociados con la pobreza en las comunidades de origen y las oportunidades laborales que ofrecen las ciudades –de México y de Estados Unidos– presentan a la migración como una opción atractiva. Los encantos de la migración no terminan allí; con frecuencia, y de manera especial en los adolescentes, también inciden o están presentes otros factores sociales y culturales como las expectativas de conocer otros lugares, de acceder a determinados bienes de consumo, de asumir nuevos estilos de vida, de ganar dinero, o de obtener un trabajo fuera de la milpa de sus familias que les permita una vida independiente (Aquino 2010). Por otro lado, sin embargo, este sector de la población se plantea una serie de cuestionamientos y dudas respecto a los riesgos que implica un proceso migratorio; riesgos a nivel individual –no regresar, asumir comportamientos negativos, entre otros– y también a nivel colectivo, pues con frecuencia se asocia a la migración con la erosión del tejido social y cultural de sus comunidades.

Indudablemente estas ambigüedades se vinculan con los estilos de vida que se plantean las nuevas generaciones de la población indígena en México. Los adolescentes indígenas demuestran una apertura creciente hacia las nuevas tecnologías, los lenguajes, los criterios estéticos y las formas de sociabilidad que hoy son parte de una cultura juvenil global, muy promocionada por la televisión, el internet y otros medios de comunicación. Pero simultáneamente, les preocupa la amenaza que estos cambios y nuevas prácticas pueden representar tanto para sus culturas y redes tradicionales, como para la cohesión social comunitaria. El dilema entre lo tradicional y lo moderno se manifiesta en la ambivalencia antes mencionada, entre el orgullo y la vergüenza relacionados con la pertenencia étnica.

Si bien frente a estas alternativas predomina la ambivalencia, la posición dominante es que si bien la migración no es siempre una opción deseada, muchas veces es necesaria para la sobrevivencia de la propia familia. Entre los adolescentes migrantes se observa una tensión similar: la voluntad de regresar a sus comunidades de origen se confronta con la falta de condiciones de estas comunidades para proporcionarles un nivel de vida aceptable. En ambos casos, se observa así una tensión creciente entre los valores a favor de la integración sociocultural que son parte importante de la formación en las comunidades indígenas (la espiritualidad, la ayuda, la reciprocidad, el respeto, la solidaridad, el trabajo compartido, la libertad y la integración Comunidad-Naturaleza, entre otros) y la búsqueda de condiciones materiales que permitan la propia existencia de estas mismas comunidades, en un escenario político-económico que va erosionando los modos de producción y de vida comunitarios.

Sin embargo, a lo largo de este proyecto fuimos testigos de la enorme y sorprendente capacidad de los adolescentes indígenas para buscar modos creativos y colectivos de conciliar la pertenencia a dos mundos y visualizar sus tensiones y dilemas; por ejemplo, muchos de ellos parecen plantearse la “adolescencia” como una etapa para experimentar la juventud propia de un mundo global para luego, en la adultez, regresar a una vida apegada a las prácticas sociales y culturales tradicionales de su comunidad –la adolescencia emerge así como una etapa de moratoria sui generis.

Finalmente, un último tema central para este proyecto se refiere a las experiencias y percepciones de los adolescentes indígenas como sujetos de derecho. El tema no emergió espontáneamente y a lo largo de su tratamiento fueron evidentes las dificultades de estos adolescentes para referirse a este tema. Tal como también lo ha observado Lorandi (2009) en otro estudio, los adolescentes indígenas tienen, por lo general, una noción muy vaga de lo que son sus derechos y un escaso conocimiento y reflexión sobre ellos, confundiéndolos a menudo con sus obligaciones.¹⁹ Esta confusión, culturalmente

determinada, es un rasgo importante a destacar, pues en las comunidades indígenas parece estar muy enraizada la idea de que los derechos forman parte de un sistema en el que son indisociables de las obligaciones. En este caso, los y las adolescentes con frecuencia definen esta etapa de la vida como un conjunto de obligaciones que, aunadas a sus derechos, corresponden a su edad.

La frágil presencia de la noción de derecho, pero también del ejercicio de los mismos, se asocia tanto a un rasgo propio de las comunidades indígenas, como es la escasa presencia de derechos reconocibles para esta etapa de la vida, como con factores externos. Entre estos últimos cabe mencionar el distanciamiento, desconocimiento e incluso indiferencia con respecto a las instituciones oficiales que deben velar por sus derechos. Cuando emerge el tema de los derechos, los adolescentes indígenas muestran cierta dificultad para hablar de ellos y, sobre todo, en conectarlos con sus vidas cotidianas.

Cuando se refieren a sus derechos estos se asocian con libertades y protecciones que se deben garantizar a toda la población. Entre los más mencionados se cuentan el derecho a la educación, a la libre expresión, a la cultura/lengua y a la no discriminación. En general, más allá del primero que tiene una carga propia de la edad, ya que es un derecho que compete principalmente a niños y adolescentes, los tres restantes se relacionan con una demanda por el derecho al reconocimiento y el respeto. Este ha sido un eje clave, tanto en términos de derechos vulnerados como de exigencia prioritaria.

Tenemos varios derechos; el más importante, el derecho a ser respetados, porque no nos gusta que nos insulten por usar nuestra vestimenta o por hablar nuestra lengua (Adolescentes nahuas de la Huasteca Veracruzana, Veracruz).

Como adolescentes tenemos derecho de estudiar, a la educación, al bienestar, a la libertad, a divertirnos, a trabajar, a la salud, a la libre expresión, a no ser maltratados (Adolescentes mixtecos de la Mixteca Baja, Oaxaca).

Es pertinente señalar que la noción de derechos parece tener un promotor importante en los entornos escolares, lo que significa que la escolarización de los adolescentes indígenas contribuirá a un mayor nivel de conocimiento y exigibilidad de los mismos. Sin embargo, visto desde otra perspectiva, puede decirse que en el nivel de la educación media sería plausible esperar un conocimiento más efectivo de lo que significa ser sujeto de derechos y, sobre todo, una mayor capacidad y disposición para conectar estos derechos y los humanos y los aplicados a la infancia, la adolescencia y la juventud con su vida cotidiana o con las instituciones encargadas de salvaguardarlos. La tendencia general es que la contribución de la escuela en este campo se reduce a introducir un vocabulario de derechos y nociones vagas, formales y abstractas sobre los mismos.

En las comunidades campesinas en contextos autonómicos, los adolescentes suelen hacer referencia a las asambleas locales y a las votaciones como derechos fundamentales. En estos casos, sin embargo, lamentan que su participación en estos procesos sea limitada o nula, pues son espacios exclusivos de los adultos; la exclusión que padecen por su condición de edad se extiende a otros espacios como la familia, la escuela o las comunidades eclesiales de base donde tienden a predominar reglas y decisiones adultocéntricas. Pero aun así, estas comunidades presentan una situación favorable o esperanzadora frente a lo que sucede en otros contextos. En estos últimos, es decir la mayoría, los adolescentes indígenas desconocen aún los derechos sancionados por la democracia formal, aunque en algunos casos cuestionan su capacidad para garantizar la efectiva representación de los pueblos indígenas, sirviendo más bien para dominarlos.

En síntesis, podemos concluir este panorama considerando el cruce de las dos categorías subjetivas e identitarias que intervienen en el tratamiento de esta población como sujeto de derechos: la etnicidad y la adolescencia. La primera alude a derechos colectivos relacionados con el reconocimiento, el respeto y la reivindicación lingüística, cultural y territorial de los adolescentes como integrantes de pueblos indígenas, lo cual

cuestiona al conjunto de la sociedad así como las pretensiones formales de interculturalidad. La segunda, mientras tanto, refiere a derechos aplicables a la adolescencia en general que, en el caso de los indígenas, requieren de un análisis crítico al marco jurídico universal, monocultural y monolingüe dominante. Al respecto, las iniciativas deben evitar la doble discriminación que se deriva del ser indígena y adolescente.

Con respecto a la etnicidad, a través de diversos lenguajes y producciones artísticas los adolescentes asignaron sentidos y significados étnicos a los distintos espacios creativos y de reflexión. Esto, para expresar de manera explícita sus demandas de reconocimiento a sus culturas, identidades, lenguas, territorios y entornos naturales. Estas demandas, relacionadas con los derechos colectivos, se verifican a partir de la recurrencia de fotografías sobre sus tradiciones, fiestas, vestimentas, animales o paisajes, así como documentales, videos y obras de teatro que muestran las agresiones a sus nichos socioculturales y ecológicos. En particular, la discriminación por su condición étnica, en múltiples y diversos espacios, aparece como tema central en la mayoría de los productos de autoría adolescente indígena.

La intensificación de los flujos migratorios y el creciente acceso a los medios de comunicación masiva parecen volver a los adolescentes indígenas más conscientes de las formas de discriminación que sufren sus pueblos. Por ejemplo, a pesar de que muchos de estos adolescentes manifiestan su gusto por la televisión, al mismo tiempo se sienten lastimados e indignados por los estereotipos indígenas que suelen presentarse en este medio. La asistencia escolar parece generar un sentimiento de ambigüedad en esta población, pues no obstante se trata de un derecho importante para todos los adolescentes y supone un mayor conocimiento sobre éste y otros derechos, los jóvenes no se sienten respetados en la escuela ni como indígenas, ni como adolescentes.

Nos gustaría que la televisión hablara con la verdad, que digan que somos trabajadores, honestos, responsables de

nuestras acciones y en las decisiones que tomamos. Que no se burlen de nuestra cultura ni lenguaje (Adolescentes nahuas de Temixco, Morelos).

Tenemos derecho a hablar nuestra lengua en la escuela, en la calle y a que no se nos discrimine por ello o por el color de nuestra piel (Adolescentes mixtecos de la Montaña de Guerrero en Yautepec, Morelos).

Ni en la escuela podemos decir lo que pensamos, quieren que digamos sólo lo que nos dicen que digamos (Adolescentes mixtecos y zapotecos de la Mixteca y los Valles Centrales de Oaxaca en Santa María, California, EEUU).

Los muchachos y las muchachas tenemos la misma libertad para escoger a qué edad y con quién queremos casarnos (Adolescentes tlapanecos y mixtecos de la Montaña Alta de Guerrero, Guerrero).

En este sentido, con respecto a la categoría de adolescente, se observa una preocupación y demanda significativa por el respeto a derechos individuales directamente ligados a esta condición. En particular los adolescentes indígenas reclaman a sus familias y comunidades, mayor autonomía, voz y participación en asuntos que le atañen así como márgenes más amplios para la toma de decisiones individuales. Estos reclamos adquieren en algunos casos una fuerte connotación de género, dado que las jóvenes padecen una doble subordinación en el ejercicio de su individualidad, por ser adolescentes y por ser mujeres. Con frecuencia la población adolescente contrasta su vida con la de sus padres, la cual estaba marcada por un apego casi irrestricto a una serie de reglas y obligaciones tradicionales que determinaban incluso el devenir de sus trayectorias biográficas. Las generaciones más jóvenes reconocen cambios importantes con respecto a ese pasado no muy lejano, pero esos cambios parecen ser aún insuficientes; hay una demanda, pero eso no significa que siempre sea respondida. Las jóvenes que han logrado ir más allá de estos espacios tradicionales y culturalmente asignados a las mujeres, que limitan muchos

de sus derechos, son aun minoritarias y en algunos contextos casos excepcionales; incluso, el haber continuado los estudios más allá de la educación media, permanecer soltera y sin hijos en la juventud, o en términos generales asumir mayor autonomía en la toma de ciertas decisiones, puede constituirse para estas jóvenes en fuente de estigmatización y rechazo por parte de las propias comunidades.

Los adolescentes indígenas plantean así, simultáneamente, demandas hacia afuera y hacia el interior de sus comunidades. Se trata de reclamos que cuestionan prácticas fuertemente arraigadas en la sociedad no indígena y en las comunidades indígenas, que se constituyen en limitaciones a sus derechos colectivos e individuales como indígenas y adolescentes y como adolescentes e indígenas.

6

Reflexiones finales

La adolescencia es una categoría socialmente construida y, como tal, depende de los contextos socio-históricos y culturales en los que nos situemos. Esta investigación nos confirma que no existe una única manera de ser adolescente, y que sería más correcto hablar de múltiples adolescencias. En las comunidades indígenas no existe un reconocimiento explícito de una etapa en la vida de las personas a la cual identificar como adolescencia, e incluso resulta difícil identificar con cierto grado de universalidad un período de juventud con los atributos que solemos asignarle a quienes definimos como jóvenes. Sin embargo, hemos observado que en la población indígena está en emergencia una etapa de la vida con rasgos propios y que permiten diferenciarla de otras etapas como la niñez, la adultez, e incluso la misma juventud, a la cual podríamos denominar “adolescencia”. La escuela, en particular la expansión de la escolarización a nivel básico y medio-superior entre las poblaciones indígenas, tienen mucho que ver con la emergencia y el incipiente reconocimiento de esta etapa.

No en todos los contextos y comunidades la adolescencia se nutre de los mismos atributos. En todos ellos, pero más aún en poblaciones ubicadas en contextos de autonomía, conflicto y reivindicación étnica, la adolescencia se asocia con la primera etapa de la juventud e inicia muy temprano, a edades que podrían identificarse con la plena niñez. Contrario a los derechos que habitualmente se asocian con esta edad, las comunidades indígenas relacionan el inicio de la adolescencia con asumir nuevas responsabilidades y obligaciones, de las cuales como niño o niña se está exenta. Tal vez por la importancia que tiene la vida comunitaria, los adolescentes indígenas hablan más de sus obligaciones que de sus derechos. Ellas y ellos asocian esta etapa con tareas y actividades claramente diferenciadas por género, que se basan en el compromiso con sus familias y

comunidades: las adolescentes deben cuidar a los hermanitos y otros niños más pequeños, ayudar en el aseo de la casa, en la preparación de la comida, entre otras; los varones en las actividades del campo, trayendo agua, recogiendo leña, y todos participando con roles precisos en las fiestas, celebraciones y trabajos comunitarios.

En los relatos de estos adolescentes destacan la visibilidad de las relaciones inter-generacionales y, al contrario, la invisibilidad de la escuela, dos rasgos que también contrastan con las conceptualizaciones más habituales acerca de la adolescencia. De este modo, en las comunidades indígenas, sobre todo en las que conservan una identidad campesina, existen múltiples espacios de encuentro inter-generacional y actividades compartidas por niños, adolescentes, adultos y ancianos. Los grupos de edad no sólo conviven, sino que los adolescentes valoran, respetan y aprecian las experiencias, opiniones, y conocimientos de los mayores. Esta situación contrasta con una demanda reiterada de los adolescentes indígenas: ser escuchados y tenidos en cuenta por los mayores. Pero así como las otras generaciones están presentes en las vivencias cotidianas de los adolescentes indígenas, quienes no sólo no están en conflicto con los adultos sino que incluso buscan el involucramiento de éstos en sus vidas, la escuela manifiesta en contraste una presencia difusa. Sabemos que la escuela es uno de los espacios por excelencia para la institucionalización de la adolescencia: no sólo es un ámbito de formación, sino de socialización, de interacción entre pares y con adultos, de incorporación de responsabilidades y obligaciones, de construcción de sujetos de derechos e identidades, e incluso de estructuración de la vida cotidiana. Los adolescentes indígenas efectivamente asisten a la escuela más que antes y, muchas veces, se reconocen como tales por esta nueva condición, casi ausente en las generaciones previas. Sin embargo, más allá de la referencia a la necesidad de estudiar “para ser alguien en la vida”, la escuela no está presente ni en los relatos ni en las experiencias de los adolescentes indígenas, y ninguna de las funciones enunciadas previamente parece ser cumplida por la escuela. La escuela no está presente en los relatos de la

vida cotidiana de los adolescentes indígenas, y con frecuencia es vista como una institución social y culturalmente ajena y distante de sus comunidades. Aunque resulte paradójico, otras prácticas como el apoyo al trabajo familiar o la participación comunitaria parecen cumplir mejor estas funciones.

En algunos contextos, los aspectos propios de la adolescencia indígena comienzan a cambiar. En las poblaciones indígenas que han experimentado procesos migratorios, pero muy especialmente en aquellos que residen en la ciudad, la adolescencia adquiere nuevos atributos. Entre otros cambios, la vitalidad de las relaciones inter-generacionales se debilita y emergen referencias a comportamientos que ponen a los adolescentes en situación de riesgo, como las drogas o la violencia. En espacios urbanos la adolescencia se asocia de manera más evidente con la escuela, pero sobre todo y de manera determinante con nuevos gustos y estilos, principalmente en lo que se refiere a la vestimenta, la música así como el acceso a las nuevas tecnologías, los teléfonos celulares, el Internet y las “maquinitas”. Estos nuevos estilos y gustos que los adolescentes indígenas de la ciudad definen como “más modernos”, marcan no sólo un distanciamiento generacional respecto a sus padres, sino también un quiebre, un cambio socio-cultural significativo en la forma de transitar hacia la adultez.

Sin embargo, la adolescencia sigue encontrando limitaciones socio-culturales. A la pobreza, extendida entre los indígenas migrantes y urbanos, se suman otras desventajas como las uniones conyugales, la maternidad y la incorporación al mercado de trabajo a edades muy tempranas. La colaboración en las actividades del hogar sigue estando presente, especialmente en el caso de las mujeres, pero en general en las ciudades el trabajo adolescente tiene un nuevo sentido, diferente al que predomina en las comunidades rurales. Los jóvenes indígenas de las ciudades y los migrantes manifiestan un interés más explícito por ganar dinero, donde el trabajo se relaciona con esta posibilidad. Es decir, claramente nos enfrentamos a dos nociones profundamente distintas y con connotaciones dispares: en un contexto, el trabajo adolescente representa

una instancia de participación y socialización familiar y comunitaria, formando parte de las responsabilidades que acompañan esta etapa de la vida; en otros contextos, el trabajo es una mercancía para venderse en el mercado, un medio por el cual obtener dinero para contribuir con la economía familiar pero, sobre todo, para participar del consumo que se vuelve clave para todo joven. Es importante detenernos a reflexionar sobre estas diferencias y sus repercusiones al momento de interpretar las frecuentes referencias al trabajo adolescente.

Las experiencias de la población adolescente también están permeadas por las características que asume la identidad indígena, la cual nuevamente no es homogénea sino que asume diferencias y particularidades dependiendo de los contextos en los que nos situemos. Los contrastes en las maneras en que los adolescentes definen sus identidades indígenas resultaron notables, así como elocuente el peso de los procesos socio-políticos e históricos que caracterizan a sus comunidades y sentidos de pertenencia. En contextos de autonomía, conflicto y reivindicación étnica la identidad indígena no es un tema que los adolescentes se cuestionen ni se planteen como un dilema a resolver o explorar, más allá del orgullo expresado. La identidad indígena se vive cotidianamente, y por ello no emerge en sus discursos como algo que merezca debatirse; no es necesario hacerlo porque les es evidente. Se expresa y manifiesta en múltiples detalles de sus experiencias y vivencias cotidianas, en el apego a sus territorios, el compromiso con sus comunidades, el respeto a las pautas de convivencia y auto-gobierno, la reproducción de lógicas propias de organización e interacción familiar y con sus pares, entre otras manifestaciones. En este caso, la identidad indígena es una forma de ser, hacer, ver y percibir el mundo que no requiere de marcadores precisos; estos marcadores se establecen, más bien, en función de las relaciones interculturales conflictivas que generan prácticas de resistencia y distinción que se naturalizan y convierten en cotidianas. En estos contextos, la migración, muy especialmente entre los más jóvenes, emerge como una potencial amenaza a estas formas de vida y trae a discusión el tema de la propia identidad.

En otros contextos, en cambio, los marcadores que recuerdan y señalan la distinción étnica se hacen necesarios. El ejemplo paradigmático es la lengua, cuando muchos adolescentes se reconocen como indígenas por hablar una lengua propia, originaria, y diferente al español. A diferencia de los adolescentes mencionados en el párrafo anterior, para quienes hablar su lengua materna es tan evidente como su propia identidad, estos últimos experimentan al respecto fuertes tensiones y ambivalencias. Por un lado, reivindican el derecho a una lengua propia, se sienten orgullosos y gustosos de conocerla y poder usarla en sus comunidades, sus familias y sus grupos de pares, es un fuerte signo de una identidad indígena; pero por otro lado, reconocen que sienten vergüenza de hablarla en determinados contextos, que están limitados en lo que pueden hacer con ella, y principalmente, que es fuente de estigmas y discriminación. Aún hoy, muchos adolescentes indígenas señalan que en la escuela usan sus lenguas en secreto o cuando no quieren que los maestros sepan lo que están diciendo; esto no sólo expresa el distanciamiento de los alumnos indígenas con sus escuelas y maestros, sino también el largo trecho que queda por recorrer para lograr una verdadera educación bilingüe e intercultural que involucre a la sociedad no indígena.

Pero también existe un tercer escenario, que se da principalmente en contextos urbanos donde los adolescentes ya no hablan, aunque algunos entienden, la lengua originaria de sus padres y abuelos. Para ellos, la identidad indígena se amalgama con otras identidades juveniles, ciudadanas, transfronterizas y globales; de ahí que el ser indígena o pertenecer a un pueblo distintivo se asuma como algo heredado no exento de conflictos y tensiones. En estos casos la identidad indígena puede reducirse a un conjunto de elementos emblemáticos que son visibilizados a partir de la celebración de fiestas tradicionales, la preparación de comidas propias de la región o localidad de origen, el reconocimiento y la recreación de danzas y piezas musicales distintivas o el uso festivo de trajes típicos. Pero la identidad indígena también renace, se actualiza y acompaña la vida cotidiana de la juventud urbana. Esto, a partir de diversas manifestaciones: la convivencia en espacios étnicos

propriadamente juveniles, la participación en iniciativas como la que nutrió esta investigación, la resignificación de lo que es ser mujeres y hombres indígenas contemporáneos, así como su preocupación por apoyar a su propia gente, sea como futuros profesionistas o aprovechando los nuevos insumos culturales. El tema de la identidad como adolescentes e indígenas emerge con cierta recurrencia y de forma más o menos directa cuando se refieren a sus dilemas. Las preocupaciones y los dilemas de los adolescentes que participan en procesos de reivindicación étnica y luchas autonómicas tienen que ver con informaciones y prácticas culturales que amenazan su identidad y sus propias formas de vida desde procesos ante los cuales se reportan resistencias. El desarrollo y uso de nuevas tecnologías es uno de ellos; algunos adolescentes miran con resquemor estas tecnologías y aun se plantean como un dilema cómo podrán compatibilizarse con sus propios estilos de vida aún altamente valorados y caracterizados por el apego a la tierra, la integración y respeto al medio ambiente, y el trabajo campesino.

La urbanización y la migración también aparecen como amenazas potenciales para estos adolescentes. Es interesante que la ciudad sea visualizada como un espacio hostil, fuente de temor y desconfianza, frente a la seguridad y contención que brindan sus propias comunidades. La ciudad no sólo se asocia con la violencia y la delincuencia, sino también con escenarios donde la vida artificial daña al medio ambiente. Esto contrasta con lo que sucede en sus comunidades, donde a pesar de las dificultades económicas y de diversa índole prima la armonía con la naturaleza. La migración hacia las ciudades es mirada con recelo, pues no sólo debilita a sus comunidades en términos demográficos, sino también porque las contamina con la adopción de nuevos estilos de vida disruptivos de sus pautas de organización comunitaria.

En otros contextos, como el jornalero, la migración tiene una connotación completamente distinta. Se asocia directamente con la posibilidad de ganar dinero, algo que en algunos espacios es una necesidad y un valor, pero también con la oportunidad de “conocer”. En estos contextos, la migración no parece verse

como una tensión estructural o un proceso socio-económico que choca con la vida comunitaria, sino más bien como un dilema subjetivo que se les plantea a nivel personal a muchos adolescentes: por un lado quieren migrar para ganar dinero, vivir nuevas experiencias y conocer nuevos lugares y estilos de vida, pero por otro no quieren dejar sus pueblos, ni perder sus lazos familiares y debilitar la cohesión de sus comunidades. De algún modo, algunas de estas expresiones coinciden con los rasgos de la adolescencia en general, como son la angustia, los dilemas y la crisis que experimentan las personas que, en determinada etapa de la vida, se preguntan qué hacer frente al futuro y cómo construir la propia biografía.

Pero la ciudad, y también la migración, se asocian en todos los casos con otro aspecto sumamente preocupante: la discriminación. Cuando los adolescentes indígenas hablan de sus derechos, un rasgo muy notorio es que sus voces están fuertemente permeadas por una perspectiva que privilegia los derechos colectivos frente a los derechos individuales. El derecho a la no discriminación como pueblos indígenas es una demanda recurrente e insistente. Este derecho, planteado en diversas formas y situaciones, tiene que ver con la demanda de reconocimiento y el rechazo a los estigmas y prejuicios degradantes y/o compasivos que perciben de la sociedad no indígena hacia los indígenas. El énfasis en los derechos colectivos no termina allí. Esto se expresa también en el derecho a una lengua propia y todo lo que implica su uso y disfrute, el derecho a la tierra y a un territorio, el derecho a mantener sus tradiciones, y el derecho a regirse de acuerdo a formas de organización propias, entre otros.

Los derechos individuales fueron menos mencionados, pero los pocos que se enunciaron fueron discutidos con profundidad y resultaron iluminadores. A los adolescentes indígenas les preocupa el derecho de las mujeres a recibir un trato igualitario, el derecho de los adolescentes en general a ser escuchados y participar en la toma de decisiones, el derecho a soñar y, en menor medida y sólo en algunos contextos, el derecho a una vida en familia sin violencia.

Aunque en primera instancia no lo parezca, encontramos que estos derechos tienen muchos aspectos en común, los cuales apuntan hacia el pleno ejercicio de la ciudadanía adolescente en las comunidades indígenas. Estos derechos plantean una redefinición de las relaciones de poder inter-generacionales así como la necesaria reflexión crítica al interior de las comunidades. Los adolescentes indígenas destacan y valoran que esta etapa de la vida venga acompañada de las nuevas responsabilidades y obligaciones que les asignan sus familias y comunidades. Pero ellas y ellos desean ser escuchados, tomar decisiones, e incidir en la vida familiar y comunitaria con una perspectiva a futuro.

7

Recomendaciones para las políticas y programas dirigidos a adolescentes indígenas

El análisis y las reflexiones previas abren un amplio abanico de posibilidades y tareas pendientes para los hacedores de políticas públicas comprometidos con el tratamiento de los adolescentes como sujetos de derechos y, en específico, con la atención a la diversidad y la interculturalidad en distintos ámbitos. Los destinatarios y niveles de gobierno, intervención e incidencia son múltiples, por lo que no pretendemos concluir este informe con recomendaciones precisas y definitivas, sino más bien con una serie de lineamientos que orienten la toma de decisiones. En este sentido, las recomendaciones están organizadas en tres grandes ejes: **a)** las políticas a favor de la diversidad e interculturales, las cuales no deben pensarse como políticas exclusivamente para indígenas, ni sólo atinentes a aspectos étnicos, sino también de género, generación, residencia, etc.; **b)** las políticas educativas dirigidas específicamente hacia los adolescentes indígenas, con énfasis en la inclusión educativa; y **c)** políticas para enfrentar factores de riesgo y exclusión que afectan a este grupo de la población. Además a partir del análisis de los hallazgos recabados, identificamos algunas dimensiones que pueden atenderse desde múltiples ángulos y espacios de acción para que las y los adolescentes participen en la definición de políticas públicas que les atañen, constituyéndose así su autoría y propia voz en un primer ejercicio de ciudadanía.

El primero de los ejes mencionados, tiene que ver con las políticas interculturales y a favor de la diversidad, las cuales no deberían pensarse como políticas exclusivamente para indígenas. Los adolescentes indígenas son activos protagonistas del buen vivir en sus comunidades, lo cual contrasta con los estereotipos negativos que la sociedad no

indígena suele atribuirles. De ahí que ellos y ellas enfatizan la necesidad de enfrentar la exclusión, la discriminación, los prejuicios, los estigmas y el desprecio de que son objeto a partir del diálogo con otros jóvenes indígenas, no indígenas y la sociedad toda. Así se podrá avanzar hacia la superación de los obstáculos que impiden su pleno reconocimiento. A través de un conjunto de diversas acciones, los gobiernos, en distintos niveles e instancias, pueden contribuir a este diálogo y reconocimiento intercultural. Pero la diversidad no se agota en la etnicidad; las recomendaciones que se plantean también enfatizan la importancia de reconocer e incluir las diversas formas de vivir la adolescencia, y las diferencias y matices que introduce el género, la generación, y el ámbito de residencia, para diseñar políticas y programas pertinentes y adecuados a los grupos que se pretende alcanzar.

La segunda dimensión se refiere a la escuela, una institución clave en esta etapa de la vida. Los adolescentes indígenas asisten más que en el pasado a la escuela, y es deseable que este proceso continúe, se incremente en términos de la matrícula, y se amplíe en años de escolaridad. Pero la escuela resulta aún una institución distante a la vida de los adolescentes indígenas, ajena a sus intereses y experiencias cotidianas, e incapaz de generar iniciativas, expectativas y compromisos mutuos. Esta situación resulta paradójica cuando las y los adolescentes indígenas saben compartir, reciprocarse y asumir responsabilidades y obligaciones a favor del bien común, lo cual debiesen atender los objetivos escolares; presentan disposiciones al diálogo y la convivencia inter-generacional que podrían propiciar una relación más horizontal con el profesorado; y demandan participar y tomar decisiones como actitudes factibles de incidir en la democratización de las escuelas. Frente a esta actitud activa y propositiva, las escuelas no deberían permanecer indiferentes, y en cambio deberían abrirse y fomentar el reconocimiento, la participación y el involucramiento de estos adolescentes. En este eje se articulan una serie de recomendaciones para favorecer la inclusión educativa de los adolescentes indígenas, considerando tanto factores asociados con la demanda como con la oferta educativa.

Finalmente, el tercer eje de recomendaciones articula una serie de lineamientos para atender otros factores de riesgo que enfrentan los adolescentes indígenas contemporáneos. Estos lineamientos se basan en el fortalecimiento de estos adolescentes como sujetos de derechos y en acciones tendientes a su cumplimiento. Con el apoyo de las nuevas generaciones y la participación del Estado, agencias de financiamiento, organizaciones de la sociedad civil, y miembros del sector académico, las comunidades indígenas pueden contribuir a la elaboración de políticas públicas que contrarresten las amenazas a sus formas de organización y buen vivir. Las políticas gubernamentales habrán de garantizar su derecho a ejercer en la vida práctica sus derechos colectivos e individuales. Entre los primeros, los adolescentes plantean el derecho sobre su entorno natural, territorios, lenguas, conocimientos y culturas así como a participar e involucrarse en los proyectos de desarrollo que los afectan, entre otros. Entre los segundos, consideran su derecho a la educación, la salud, la igualdad de género, una vida sin violencia y relaciones inter-generacionales más democráticas. Este enfoque de derechos, debe a su vez complementarse con ciertas acciones y programas concretos y focalizados para atender grupos de adolescentes con condiciones de vulnerabilidad específicas (i.e. madres adolescentes solteras, violencia doméstica, adicciones, etc.).

Eje 1: Políticas Interculturales y Promotoras de la Diversidad

Destinatarios responsables de su ejecución y vigilancia: Agencias financiadoras, instituciones y agentes de gobierno, legisladores, organizaciones de base no gubernamentales y civiles, consejos ciudadanos, asambleas comunitarias e instituciones académicas.

Niveles de gobierno: federal, estatal, municipal y asambleas comunitarias.

Intervención: Intersectorial.

1.1 Perspectiva diversificada, pertinente y colaborativa

a. Evitar generalizaciones abstractas sobre la población adolescente indígena, considerando las especificidades de los

contextos sociales, culturales y económicos en los que viven para lograr una mayor pertinencia de las políticas públicas. Esta pertinencia deberá considerar la diversidad que existe al interior de este sector poblacional así como sus variaciones con respecto al peso que tienen en cada caso la clase social, la condición de género, los procesos socio-demográficos y otros factores. Entre muchos otros, se recomienda considerar la presencia de conflictos locales y situaciones de violencia, la migración y sus efectos, la vida campesina y la presencia de movimientos étnicos. Estas situaciones derivan en grados de vulnerabilidad y exclusión social diferenciales y en posibilidades concretas de realización personal y colectiva en el caso de los adolescentes. En este punto se debe considerar el peso de la discriminación como rasgo característico de las relaciones interculturales.

b. Articular el análisis de datos cuantitativos (censales y socio-demográficos en general) con estudios y proyectos de intervención cualitativos y colaborativos. Estos deben servir de base para impulsar el diseño o re-diseño de políticas públicas que consideren a los y las adolescentes indígenas, a sus comunidades y a los diversos órganos e instancias de participación social, incluidas las asambleas y los consejos ciudadanos, así como la interlocución y colaboración respetuosas entre las autoridades federales, estatales y municipales en el diseño de las políticas gubernamentales.

c. Apoyar la formación (y/o capacitación) de profesionales especializados y sensibilizados en temas indígenas. Asegurar su presencia y participación en esferas de decisión en los más diversos ámbitos gubernamentales, especialmente en los niveles locales e intermedios.

d. Generar propuestas intersectoriales y nuevos marcos de gestión social y financiamiento que se orienten al diseño de políticas públicas en ámbitos de intervención no exclusivos del Estado, incluidas las generadas por los propios adolescentes indígenas, sus comunidades, la ciudadanía organizada así como distintos interlocutores académicos y gubernamentales vía la intervención de diversas instituciones y niveles de gobierno.

e. Impulsar proyectos que apoyen, a nivel intersectorial, la realización de visitas a las comunidades de origen y ciudades medias y grandes, así como la construcción de redes sociales e iniciativas étnicas juveniles. Esto, a fin de que los y las adolescentes reflexionen acerca del impacto que tienen en sus vidas tanto las pautas culturales promovidas por la vida urbana, como los vínculos comunitarios y las pautas locales que se recrean en la vida campesina.

f. Hacer visibles diversas formas de conocimiento, organización y vida comunitarias con relación a los recursos, las actividades y la relación integral con el territorio para propiciar en y con la participación de la población adolescente indígena y sus comunidades rurales o urbanas el ejercicio activo de sus derechos individuales y colectivos así como la inclusión de sus culturas, lenguas e identidades distintivas en el diseño de políticas públicas.

1.2 Perspectiva intercultural no exclusiva para indígenas

g. Promover proyectos interculturales en contextos urbanos y rurales que, en función de los rasgos positivos de las comunidades indígenas, detonen políticas públicas en contra de la violencia y la discriminación así como a favor del medio ambiente, entre otras acciones.

h. Favorecer la presencia y revalorización de lo indígena en los medios de comunicación.

i. Enfrentar la exclusión, la discriminación, los prejuicios, los estigmas y el desprecio de que son objeto los adolescentes indígenas a partir de propiciar espacios de diálogo intercultural con adolescentes no indígenas y la sociedad toda. En contraste con los estereotipos negativos que les atribuye la sociedad, los adolescentes indígenas son activos protagonistas del buen vivir en sus comunidades y, como pudo comprobar este proyecto, buscan y están dispuestos a aprovechar diversos espacios de expresión y comunicación.

1.3 Perspectiva de derechos

j. En los distintos instrumentos legales, jurídicos y normativos en materia de derechos de la infancia y la adolescencia, distinguir el enfoque de derechos que incluye los derechos económicos, culturales y sociales de la población adolescente indígena, incluidos los colectivos y territoriales, del enfoque de derechos humanos que refiere a los derechos individuales y políticos de primera generación. Al respecto, considerar que éste último está sujeto a cuestionamientos a partir de la crítica al universalismo occidental, el liberalismo y la racionalidad derivada de la revolución Francesa.

k. Promover iniciativas jurídicas que atiendan de manera crítica y propositiva los marcos de inter-legalidad que operan en espacios socioculturales diversos. En particular, con respecto a comportamientos y prácticas evitados o propiciados en función de valores igualmente diversos, por ejemplo los valores diferenciales atribuidos a las tareas realizadas de acuerdo al género, a las responsabilidades tempranas y al trabajo realizado por menores de edad.

l. Repensar y/o re-significar conceptos eminentemente “occidentales” como los de “ciudadanía”, “adolescencia” y aún “derecho”, no sólo para situarlos en contextos indígenas, sino para hacerlos pertinentes a la luz de los múltiples procesos y contextos interculturales en que está inmersa la población indígena. Los derechos y obligaciones, en el caso de la población adolescente indígena, reportan intersecciones que impiden la fragmentación planteada por el marco jurídico occidental.

m. El re-conocimiento de los propios adolescentes indígenas como sujetos de derecho merece mayor atención y acciones gubernamentales que lo promuevan. Esto, cuando la población adolescente manifiesta dificultades para referirse a ellos, no los conecta con su vida cotidiana, sus nociones al respecto son muy vagas y desconoce los derechos de la infancia y la adolescencia así como sus derechos universales y constitucionales, individuales y colectivos, y más aún las instituciones gubernamentales encargadas de velar por ellos.

1.4 Perspectiva generacional sobre las adolescencias

n. La adolescencia es una categoría socialmente construida, dependiente de los contextos socio-históricos, culturales e interculturales en los que se sitúa. En consecuencia, las diversas iniciativas gubernamentales y las políticas públicas en general deberán atender: **a)** las múltiples maneras de ser y constituirse como adolescente, incluidas categorías y atributos construidos en los niveles jurídicos, institucionales y comunitarios; **b)** la improcedencia de la adolescencia como etapa de vida universal; **c)** su vinculación con etapas del desarrollo cultural donde las personas adquieren responsabilidades y obligaciones hacia las cuales los niños y las niñas están exentos; **d)** la emergencia o incipiente reconocimiento de culturas juveniles “modernas” y “globales” en poblaciones indígenas que reportan diversos grados de distanciamiento o quiebres generacionales.

o. Incorporar en el diseño de políticas públicas a favor de los adolescentes indígenas el cruce de las dos categorías subjetivas e identitarias que intervienen en el tratamiento de esta población como sujeto de derechos: la etnicidad y la adolescencia. La primera alude a derechos colectivos relacionados con el reconocimiento, el respeto y la reivindicación lingüística, cultural y territorial de los adolescentes como integrantes de pueblos indígenas; y la segunda a derechos aplicables a la adolescencia en general que, en el caso de los indígenas, requieren del cuestionamiento al carácter universal del modelo monocultural y monolingüe dominante. Al respecto, las iniciativas impulsadas deben evitar la doble discriminación que se deriva del ser indígena y adolescente.

p. Dependiendo de los contextos, la identidad indígena se amalgama con otras identidades juveniles, ciudadanas, transfronterizas y globales; de ahí que el ser indígena se asuma como algo heredado, aunque no exento de conflictos, tensiones, dilemas y ambivalencias que deben analizarse con los adolescentes de manera explícita. Entre otros temas habrá que considerar la participación en espacios juveniles étnicos e interculturales; la resignificación de lo que significa ser mujeres y hombres indígenas contemporáneos; la preocupación

por apoyar a su propia gente como futuros profesionistas o aprovechando los nuevos insumos culturales; el modo en que las actuales informaciones y consumos culturales amenazan su identidad, comunidades morales y formas de vida propias; y el modo en que las nuevas tecnologías pueden compatibilizarse o no con sus propios estilos de vida, el apego a la tierra, la integración Sociedad-Naturaleza, el respeto al medio ambiente y el trabajo campesino

q. Tomar en cuenta la integración y cercanía entre diferentes generaciones (niños, jóvenes, adultos y ancianos), el respeto a los mayores, y los fuertes lazos de parentesco, paisanaje y amistad como rasgos culturales de los pueblos indígenas en el diseño de programas y acciones destinadas a este sector, evitando producir segmentaciones intrafamiliares, intracomunitarias e inter-generacionales artificiales que pueden resultar perjudiciales para el éxito de los mismos.

r. Fomentar en las diversas instancias de gobierno una perspectiva generacional, que permita adecuar el contenido y el lenguaje de las políticas públicas en materia de educación, salud, trabajo, participación, etc. a las especificidades de los adolescentes, y en este caso además indígenas.

1.5 Perspectiva hacia la vitalidad, renovación y actualización étnica

s. Distinguir entre la pobreza socioeconómica y el incumplimiento de los derechos de la población adolescente indígena y otros aspectos sociales que inciden en su autoestima, seguridad personal, orgullo étnico y buen vivir, en los que parecen estar mejor provistos que los adolescentes no indígenas. En particular, la existencia de su fuerte sentido de pertenencia a sus territorios y entornos naturales, la vitalidad de sus prácticas culturales y sentido comunitario, la vigencia de lazos de ayuda, solidaridad y reciprocidad entre las familias y comuneros, así como la salud que se desprende de la integración Sociedad-Naturaleza; todos ellos como recursos que deben visibilizarse a la sociedad no indígena como riqueza, con miras a revertir la discriminación objetiva y subjetiva que pesa sobre este sector

poblacional. Las iniciativas impulsadas deben considerar tanto las desventajas que padece la población adolescente indígena como sus ventajas con respecto al buen vivir, ser y estar.

t. Impulsar iniciativas de comunicación e intercambio en español y lenguas indígenas (vía internet y redes electrónicas) entre adolescentes radicados en localidades rurales dispersas, pueblos alejados, cabeceras municipales y ciudades medias y grandes, para confrontar prácticas, experiencias y pautas culturales así como disminuir los niveles de segregación, exclusión y dispersión geográfica.

u. Fomentar una aproximación multidimensional e integral con respecto a los atributos étnicos y culturales atribuidos a la identidad indígena, que eviten visiones unívocas y homogeneizantes. Según los contextos y experiencias de vida, estos atributos pueden variar: la lengua y la auto-adscripción reportan mayor peso en general; los migrantes temporales le atribuyen importancia al trabajo; los adolescentes indígenas urbanos se lo dan a los rituales, la comida y la vestimenta; la adolescencia campesina destaca el apego al territorio, el medio ambiente y su vida en comunidad; y en contextos de autonomía y reivindicación étnica, los adolescentes añaden a los atributos previos sus formas de auto-gobierno y organización comunitaria.

v. Fomentar y crear en ámbitos urbanos espacios de encuentro para indígenas residentes en la ciudad, que permitan dar continuidad y revitalizar identidades, sentidos de pertenencia y redes de contención para los adolescentes indígenas urbanos.

w. Incluir en los proyectos de intervención no sólo a los hablantes de una lengua indígena o a quienes manifiestan una auto-adscripción étnica, sino a los y las adolescentes que en determinados contextos (por ejemplo de migración o de conflicto) expresan públicamente que han dejado de hablar o nunca aprendieron su lengua originaria, o que ya no se reconocen como indígenas, dado que en estos espacios hablar lenguas indígenas y asumirse como étnicamente

distinto puede ser fuente de estigma, discriminación e incluso de vergüenza. Su inclusión en estos programas puede ser el paso inicial para un redescubrimiento y revalorización de la identidad indígena.

Eje 2: Políticas Educativas para Adolescentes Indígenas

Destinatarios responsables de su ejecución y vigilancia: Agencias financiadoras, instituciones y agentes de gobierno, legisladores y organizaciones de base no gubernamentales y civiles, consejos ciudadanos, asambleas comunitarias, instituciones académicas, asesores técnico pedagógicos, profesores, educadores, promotores culturales y comunitarios

Niveles de gobierno: federal, estatal, municipal y asambleas comunitarias.

Intervención: Educativa a nivel secundario y medio-superior e intersectorial.

a. Promover y apoyar una mayor vinculación de la institución escolar con la vida, intereses y experiencias cotidianas de los adolescentes indígenas. Aunque los adolescentes indígenas de hoy asisten a la escuela más que en el pasado, su vinculación y empatía con la institución es sumamente frágil y distante. Es deseable que la escuela secundaria pueda interpelar a la población adolescente y generar iniciativas, expectativas y compromisos mutuos. Esta población es capaz de compartir, reciprocitar y asumir responsabilidades y obligaciones a favor del bien común, lo cual puede ser aprovechado por la escuela; cuenta con disposiciones a favor del diálogo y la convivencia inter-generacional, con lo que puede establecer una relación más horizontal con el profesorado; y demanda participar en la toma de decisiones, por lo cual puede incidir en la democratización escolar.

b. Favorecer la participación de niños, adolescentes, adultos y ancianos en actividades familiares y comunitarias que contribuyan al aprendizaje escolar. De este modo, la escuela valorará las experiencias y los conocimientos de los comuneros y, a la vez, ampliará los espacios para que la población adolescente indígena sea escuchada y tomada en cuenta.

c. Abrir las escuelas a otras actividades comunitarias no estrictamente educativas, en horario extraescolar o durante los fines de semana, con el objetivo de estimular la empatía, involucramiento, y compromiso de las comunidades indígenas con las instituciones escolares y sus planteles docentes.

d. Desarrollar programas de capacitación con directores y profesores para eliminar las prácticas discriminatorias, los estigmas, y los castigos y maltratos en las escuelas, además de fomentar enfoques pedagógicos pertinentes en términos socioculturales y lingüísticos.

e. Aunque la noción de derechos parece contar con un promotor importante en los entornos escolares, lo que significa que la escolarización de los adolescentes indígenas puede contribuir a un mayor nivel de conocimiento y exigibilidad de los mismos, se requiere de mayor voluntad institucional e intersectorial para que tales derechos se conecten con su vida cotidiana, más allá de introducir nociones vagas, formales y abstractas sobre los mismos, tal como sucede actualmente.

f. Revisar críticamente los currículos escolares del nivel básico (primaria y secundaria) y del nivel medio-superior, los cuales privilegian un tipo de conocimiento así como determinadas competencias con frecuencia no pertinentes a los contextos locales. Los contenidos básicos, aunque pueden resultar útiles a la población adolescente indígena, principalmente en caso de emigrar a las ciudades, reportan escasa aplicación práctica para enfrentar los retos que enfrenta este sector poblacional y sus comunidades. Los currículos escolares deberán atender a los marcos lingüísticos y culturales propios, los intereses y las demandas generacionales de la juventud en general, y las condiciones (necesidades y potencialidades) económicas y sociales locales y regionales.

g. En relación con el diseño de modelos educativos pertinentes, se recomienda el reconocimiento y cobijo institucional tanto de las opciones autogestivas e innovadoras impulsadas desde abajo

como de las propuestas visibilizadas por los y las adolescentes. Más aún tomando en cuenta los bajos resultados que reportan las evaluaciones de los aprendizajes entre los estudiantes indígenas en la modalidad de telesecundaria, así como las mayores desventajas que enfrenta esta población con respecto al conocimiento monocultural y hegemónico que, de modo paradójico, se ofrece en escuelas que reportan baja calidad en las condiciones docentes, materiales e infraestructurales.

h. Considerar que es más fácil aprender una segunda lengua, como el español, en un contexto bilingüe, en que la lengua y cultura materna sean reconocidas y valoradas, que en un contexto en que la cultura dominante es la única aceptada. El manejo de más de una lengua por parte de los estudiantes contribuye a que la educación recibida tenga un efecto multiplicador mayor e incrementa su impacto comunitario: jóvenes bilingües con mayores niveles educativos representan un capital importante para sus comunidades de origen, a la vez que es un elemento que contribuye a conservar y fortalecer una identidad y compromiso local.

i. Diseñar y aplicar modelos educativos pertinentes resulta particularmente importante para la población jornalera agrícola migrante que, en este estudio, reporta mayor deserción escolar.

j. Atender las siguientes barreras vinculadas a la oferta educativa: a) el ejercicio de prácticas discriminatorias, y la imposición de estigmas, castigos y maltratos en la escuela; b) la vigencia de enfoques pedagógicos insuficientes con escasa pertinencia sociocultural y lingüística; c) la debilidad de la red escolar e inexistencia de opciones educativas; d) la presencia de condiciones infraestructurales y docentes precarias y de baja calidad; g) la lejanía de las instituciones de educación media y media-superior en regiones rurales e indígenas, los caminos degradados y el alto costo del transporte público.

k. Atender las siguientes barreras vinculadas a la demanda educativa: **a)** la pobreza y las presiones sobre los recursos económicos familiares; **b)** el deseo de trabajar o emigrar como

apoyo a la economía familiar y obtención de satisfactores; **c)** los matrimonios, la maternidad y la paternidad tempranas; **d)** la falta de consenso familiar y comunitario acerca de la importancia y beneficios que puede traer la escolarización; **e)** prácticas discriminatorias por género y generación en el hogar y/o comunidad.

Eje 3: Políticas contra la Vulnerabilidad y la Exclusión

Destinatarios responsables de su ejecución y vigilancia: Agencias financiadoras, instituciones de gobierno, legisladores y organizaciones de base no gubernamentales y civiles, consejos ciudadanos, asambleas comunitarias e instituciones académicas. Agentes de gobierno, culturales y comunitarios en los sectores de la construcción, infraestructura y servicios básicos; laborales y productivos; de la comunicación, radio y televisión; enfocados a los cuidados y la salud materno-infantil, sexual y reproductiva; encargados de la seguridad social y la vivienda; dedicados a la promoción de la ciencia, la tecnología, la diversidad biológica, lingüística y cultural así como la no discriminación y una mayor participación social y democrática. Incluye encargados de programas a favor de los derechos ciudadanos, la herbolaria y la medicina tradicional, la salud familiar y las culturas juveniles, además de los que ofrecen becas de estudio y promueven la equidad de género, entre otros

Niveles de gobierno: federal, estatal, municipal y asambleas comunitarias.

Intervención: Intersectorial y multifactorial.

a. Promover programas de capacitación contra la discriminación de los adolescentes indígenas especialmente orientados a burócratas de diferentes instancias gubernamentales (salud, justicia, educación, trabajo, etc.) a nivel local y estatal.

b. Favorecer y contribuir a la creación de espacios de apoyo, reflexión y contención para adolescentes indígenas en sus propias comunidades, orientados a fortalecer sus capacidades (individuales, familiares y comunitarias) para enfrentar nuevos riesgos a los que son vulnerables los jóvenes indígenas, tales como adicciones a diversas drogas, embarazos

adolescentes, violencia de género, comportamientos violentos en general, trata de personas, actividades delictivas, migración, nuevas enfermedades (principalmente diabetes, obesidad, y enfermedades de transmisión sexual). La emergencia de un nuevo actor social (adolescentes indígenas), puede ser acompañado de nuevos riesgos para los cuales las comunidades indígenas no están preparadas.

c. Desarrollar programas remunerados de empleo y culturales en el ámbito local que permitan la retención y valoración de los jóvenes en sus comunidades, evitando comportamientos de riesgo como la migración, las adicciones, el desarraigo comunitarios, etc.

d. Promover mayores espacios de participación de los adolescentes y jóvenes indígenas, evitando su exclusión por edad o género, en espacios familiares, escolares, comunitarios o religiosos, los cuales suelen tener un carácter adultocráticos y/o gerontocráticos.

e. Considerar de manera crítica y productiva los dilemas que enfrenta este sector poblacional con respecto al trabajo y a la participación económica, distinguiendo entre el valor y sentido étnico y sociocultural atribuido a estas prácticas, por una parte, y la imposición de relaciones laborales y contractuales que los someten a riesgos y peligros así como a la explotación y violación a sus derechos.

f. Ofrecer a la población adolescente indígena sometida a explotación laboral o de otro tipo, programas de becas y estímulos económicos directos, no regulados por sus familias, para generar disposiciones a favor del estudio y en contra de su necesidad y aún deseo de trabajar. Esto, no únicamente para que cuenten con los recursos que demanda su escolarización, sino para acceder a espacios de recreación, satisfactores y consumos básicos, que forman parte de las necesidades propias de su edad.

g. Desde un enfoque de derechos y equidad de género, desarrollar políticas y programas que favorezcan los espacios

de autonomía y toma de decisiones por parte de las jóvenes, estimulen la postergación de la transición a la vida adulta (especialmente de eventos como la maternidad y la unión conyugal), y reprima el acoso de los hombres hacia las mujeres adolescentes como su transición temprana a la vida adulta.

h. Impulsar programas en materia de educación para la salud sexual y reproductiva, y que promuevan la longevidad y calidad de vida, así como relaciones más equitativas entre hombres y mujeres.

Referencias Bibliográficas

Aquino, Alejandra (2010), *De las Luchas Indias al “sueño americano”*. *La Experiencia Migratoria de Jóvenes Zapotecos y Tojolabales*. Tesis de Doctorado, presentada en L'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHSS), Paris, Francia

Backhoff Escudero, E., E. Andrade, A. Sanchez, M. Peón y A. Bouzas (2006). *El Aprendizaje del Español y las Matemáticas en la Educación Básica en México*. México: INEE.

Backhoff Escudero, E., A. Bouzas Riaño, E. Hernández Padilla, M. García Pacheco. (2007). *Aprendizaje y Desigualdad Social en México*. México: INEE.

Bengoa, José (2000), *La emergencia indígena en América Latina*. México: F.C.E.

Bertely, M. (1998). *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*. Tesis Doctoral. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Bertely, María (2000). *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: Etnografía para maestros*. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Bertely, María y Gonzalo A. Saraví (coords.) (2011). *Voces de Jóvenes Indígenas: Adolescencias, Etnicidades y Ciudadanías en México*. México: UNICEF / CIESAS.

Blackwell, Maylei et al. (2009), “Cruces de fronteras, identidades indígenas, género y justicia en las Américas”, en *Desacatos*, (31): 13-34.

CONAPO e INEGI (2009). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2009 (ENADID 2009)*. México: CONAPO e INEGI.

CONEVAL (2010). *Pobreza 2010*: http://www.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/pages/medicion/pobreza_2010.es.do (última visita 12 de enero de 2012).

Del Popolo, Fabiana, et. al. (2007), *Indigenous People in Urban Settlements: Spatial Distribution, Internal Migration and Living Conditions*. Santiago de Chile: CEPAL/CELADE.

Del Popolo, Fabiana, Mariana López y Mario Acuña (2009). *Juventud Indígena y Afrodescendiente en América Latina*. Madrid: OIJ/CEPAL.

Elliot, Delbert y Harwin L. Voss (1974). *Delinquency and Dropout*. Lexington, Mass.: DC Health.

Feixa, Carles y Yanko González (2006), “Territorios baldíos: identidades juveniles indígenas y rurales en América Latina”, en *Papers*, (79): 171-193.

Gasché, Jürg (2009), “Del terruño a la cosecha, pasando por la siembra, el abono y el cuidado a las plantas. Historia y evaluación de una aventura pedagógica intercultural compartida”, en María Bertely (coord.), *Sembrando Nuestra Educación como Derecho. La Nueva Escuela Intercultural en Chiapas*. México: CIESAS.

Giraudó, Laura (2007) “Entre rupturas y retornos: la nueva cuestión indígena en América Latina”, en Laura Giraudó (ed.) *Ciudadanía y Derechos Indígena en América Latina: Poblaciones, Estados y Orden Internacional*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Goldschmidt, Pete y Jia Wang (1999). “When can school affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis”, en *American Educational Research Journal*, 36(4): 715-738.

Gutiérrez, Daniel (2007), “Reproducción social y desigualdad en la educación indígena en México”, en *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, (44): 1405-1435.

Hammond, Allen, et. al. (2007). *The Next 4 Billion: Market Size and Business Strategy at the Base of the Pyramid*, Washington, World Resources Institute-International Finance Corporation.
Human Rights Education Associates (2011). “Documento informativo”, en http://www.hrea.org/index.php?doc_id=146 (última consulta 7 noviembre de 2011).

Hvostoff, Sophie (2009), “La comunidad abandonada: la invención de una nueva indianidad urbana en las zonas periféricas tzotziles y tzetzales de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México (1974-2001)”, en Estrada Saavedra, Marco (ed.), *Chiapas Después de la Tormenta: Estudios Sobre Economía Sociedad y Política*. México: El Colegio de México.

INEE. (2008a). *Informe 2008. ¿Avanza o Retrocede la Calidad Educativa? Tendencias y Perspectivas de la Educación Básica en México*. México: INEE.

INEGI (2010) *Censo de Población y Vivienda 2010*. México: INEGI.

INEGI (2005) *II Censo de Población y Vivienda 2005*. México: INEGI

INEGI (2011) “Estadística a propósito del día internacional de los pueblos indígenas”, Aguascalientes, 9 de agosto de 2011.

Lorandi Tavizón, Magdalena (2009). “Viviendo y promoviendo nuestros derechos: una investigación-acción participativa de niños, niñas y jóvenes indígenas del Estado de Puebla”, en *Una Mirada Hacia la Infancia y la Adolescencia en México*, Primer Premio UNICEF. México: UNICEF.

Martínez Casas, Regina (2002), “La invención de la adolescencia: las otomíes urbanas en Guadalajara”, en *Diario de campo*, (suplemento no. 23)

Mead, Margaret (2001), *Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilization*. New York: Perennial Classics

Muñoz Cruz, Héctor (2009), “De la protección y el reconocimiento a los derechos culturales de comunidades lingüísticas e identidades colectivas minorizadas”, en R. Guadalupe Mendoza Zuany (comp.), *Gestión de la Diversidad: Diálogos Interdisciplinarios*. Xalapa: Universidad Veracruzana – Universidad Veracruzana Intercultural.

Pérez Ruiz, Maya Lorena (ed.) (2008), *Jóvenes Indígenas y Globalización en América Latina*. México: INAH.

Pérez Ruiz, Maya Lorena (2008) "Diversidad, identidad y globalización. Los jóvenes indígenas en las ciudades de México", en *Jóvenes Indígenas y Globalización en América Latina*, ed. M Pérez Ruiz. México: INAH.

PNUD (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México*. México: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Rus, Jan (2009), "La nueva ciudad maya en el Valle de Jovel: Urbanización acelerada, juventud indígena y comunidad en San Cristóbal de las Casas", en Marco Estrada Saavedra, (ed.), *Chiapas Después de la Tormenta: Estudios Sobre Economía Sociedad y Política*. México: El Colegio de México.

Rus, Diane y Jan Rus (2008). La migración de trabajadores indígenas de los Los Altos de Chiapas a Estados Unidos, 2001-2005. El caso de San Juan Chamula", en Daniel Villafuerte y María del Carmen García Aguilar (coords.) *Migraciones en el Sur de México y Centroamérica*. San Cristobal de las Casas: UNICACH.

Saraví, Gonzalo (2009). *Transiciones Vulnerables: Desigualdad, Exclusión y Juventud en México*. México: CIESAS.

Saraví, Gonzalo (2010). "Juventud indígena en México: tensiones emergentes para el análisis y las políticas públicas", en *Aquí Estamos*, 7 (13): 5-10.

UNICEF y UNESCO (2010). "Conceptual and methodological framework", *Global Initiative on Out of School Children*. Paris: UNESCO / UNICEF.

Urteaga, Maritza (2008), "Jóvenes e indios en el México contemporáneo", en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (2): 667-708.

Valladares, Laura (2008). "Ser mujer y ser joven en las comunidades indígenas de Mexico". In *Jóvenes Indígenas y Globalización en México*, ed. M. Pérez Ruiz. Mexico: INAH.

Vizcarra Bordi, Ivonne y Nadia Marín Guadarrama (2006), "Las niñas a la casa y los niños a la milpa: la construcción social de la infancia mazahua", en *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 13 (40): 39-67

© Fondo de las Naciones Unidas para
la Infancia (UNICEF) México, 2013
Paseo de la Reforma 645
Col. Lomas de Chapultepec
Del. Miguel Hidalgo
11000 México D.F.
Tel. 5284 9530 / Fax: 5284 9538
mexico@unicef.org
www.unicef.org/mexico

© Centro de Investigaciones y Estudios
Superiores en Antropología Social (CIESAS)
Calle Juárez 87
Col. Tlalpan, 14000, México D.F.
Tel. 5487-3600
www.ciesas.edu.mx