



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

La Construcción de la sexualidad y el género en
estudiantes de la escuela Normal bilingüe
e intercultural de Oaxaca (ENBIO)

Dra. María Leticia Briseño Maas

Dr. Antonio Carrillo Avelar
Asesor



Ciencia Nueva
doctorados UNAM

AGRADECIMIENTOS

La construcción de esta tesis fue posible gracias al apoyo de varias personas que brindaron su tiempo y diversos aportes.

Agradezco a la Facultad de estudios Superiores Aragón de la UNAM la oportunidad de realizar mis estudios de posgrado.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el respaldo financiero que me fue otorgado y que me permitió culminar mis estudios de doctorado.

Mi profundo reconocimiento al Dr. Antonio Carrillo por la dirección de la tesis, guía invaluable en el desarrollo de la investigación, y en mi proceso de formación como pedagoga. Gracias por la confianza depositada en mi persona.

A Eduardo Bautista Martínez, quién además de apoyarme en la construcción del trabajo de investigación en sus diferentes etapas, me acompañó durante el todo el recorrido por la maestría y el doctorado. Gracias por la paciencia, escuchando inquietudes, dudas, anhelos. Gracias por estar siempre a mi lado.

Agradezco sinceramente los comentarios y sugerencias a los lectores de este documento, a la Dra. Elvia Taracena, por su confianza y comentarios siempre constructivos al documento, a la Dra. Mercedes Araceli Ramírez por las observaciones y atinadas puntualizaciones, a la Dra. Virginia Guadalupe Reyes de la Cruz, por la disposición para la revisión del documento, Al Dr. Miguel Ángel Martínez por sus valiosas aportaciones y guía invaluable.

Gracias al Maestro Bulmaro Vásquez y al Maestro José Ángel Gómez Antonio, ex director y director de la ENBIO por permitir mi ingreso el espacio institucional para llevar a cabo este trabajo de investigación.

Mención especial merece la comunidad académica de la ENBIO, a la Mtra. María Soledad Saucedo por brindarme su tiempo y compartirme su experiencia al frente del área de psicopedagogía así como su trabajo con los jóvenes estudiantes, además de haber realizado la minuciosa revisión a la última versión de este documento; a la profesora Juanita Bautista Santaella, por su tiempo y sus conocimientos y al Maestro Alejandro Luis Gómez subdirector por su invaluable apoyo al proporcionarme la información estadística de la ENBIO. De igual forma gracias al Maestro Olegario Pérez Calletano, al Maestro

Floriberto Gutiérrez García y la Mtra. María Beatriz Hernández. A todos ellos y ellas gracias por su generosidad y confianza.

A María Guadalupe Pérez Aguilar, con quién he compartido los aprendizajes en esta ruta de investigación.

Agradezco también las valiosas observaciones y comentarios al documento, realizadas por el Dr. Gunther Dietz de la Universidad Veracruzana.

A los jóvenes hombres y mujeres que participaron en los talleres, por darme la confianza y compartirme sus ideas sobre la sexualidad y el género y a todas aquellas personas que de alguna forma contribuyeron a culminar esto que comenzó como un sueño y que ahora se cristaliza en este documento.

A mis padres

A Natalia mi niña de grandes sueños

A mi pequeño Imanol por su inagotable ternura y amorosa sonrisa

A Eduardo mi compañero

ÍNDICE

Págs.

INTRODUCCIÓN

Justificación del estudio	
Metodología de la investigación.....	
El caso de la ENBIO.....	
La implicación ética del investigador.....	
La experiencia con los jóvenes de la ENBIO.....	
Contenidos de la tesis.....	

CAPÍTULO 1. Culturas indígenas, territorios e identidades en México

1.1 Presentación al capítulo.....	
1.2 Región cultural, territorios e identidades.....	
1.3 La diversidad cultural de los pueblos indígenas de México.....	
1.4 La diversidad cultural de los pueblos indígenas de Oaxaca.....	
1.5 El contexto socioeconómico de Oaxaca.....	
1.6 Consideraciones preliminares.....	

CAPÍTULO 2. La construcción social de las Juventudes

2.1 Presentación al capítulo.....	
2.2 ¿Juventud o juventudes?.....	
2.3 Los estudios sobre la juventud.....	
2.4 Los estudios sobre juventudes indígenas.....	
2.5 Juventudes indígenas en México, una aproximación a partir de las cifras.....	
2.6 Jóvenes indígenas y acceso a la educación.....	
2.7 Las juventudes indígenas de Oaxaca.....	
2.8 Las mujeres en las juventudes indígenas.....	
2.9 Consideraciones preliminares.....	

CAPÍTULO 3. Cambio cultural, jóvenes, sexualidad y género

3.1	Presentación al capítulo.....	
3.2	Cultura y cambio cultural.....	
3.3	Cambio cultural, sexualidad y jóvenes.....	
3.4	Los estudios sobre juventud y sexualidad.....	
3.5	La intersección entre la sexualidad y el género.....	
3.6	Diferencia entre sexualidad, sexo y género.....	
3.7	La trayectoria de los estudios de género.....	
3.8	La construcción social de los mandatos de género.....	
3.8.1	Los mandatos femeninos.....	
3.8.1.1	El mandato de la maternidad.....	
3.8.1.2	El mandato de la abnegación femenina.....	
3.8.1.3	El mandato de la virginidad.....	
3.8.2	Los mandatos masculinos.....	
3.8.2.1	El mandato de la hombría.....	
3.8.2.2	El mandato de la virilidad.....	
3.8.2.3	El mandato del hombre proveedor.....	
3.9	Los mandatos de género en la sexualidad.....	
3.10	Los mandatos de género y el VIH/SIDA.....	
3.11	La sexualidad y el género desde las cosmovisiones indígenas.....	
3.12	La sexualidad en la época colonial.....	
3.13	La sexualidad entre los pueblos indígenas.....	
3.14	Consideraciones preliminares.....	

CAPÍTULO 4. Institución, educación y cambio en América Latina

4.1	Presentación al capítulo.....	
4.2	La educación intercultural en América Latina.....	
4.3	La educación intercultural en México y en Oaxaca.....	
4.4	El modelo pedagógico de la ENBIO: la formación de saberes.....	
4.5	La operación del modelo pedagógico de la ENBIO.....	

4.5.1	Las reuniones de academia.....	.....
4.5.2	Las reuniones de los grupos lingüísticos.....	.....
4.5.3	El poder comunal a través de las asambleas comunitarias o reuniones de los pueblos originarios.....	.....
4.5.4	Las reuniones con los padres de familia.....	.....
4.5.5	El trabajo comunal y el territorio comunal.....	.....
4.5.6	Los talleres lingüísticos y de desarrollo pedagógico.....	.....
4.5.7	El museo comunitario.....	.....
4.5.8	El disfrute comunal.....	.....
4.5.9	Las manifestaciones culturales.....	.....
4.6	Alcances del modelo intercultural de la ENBIO.....	.....
4.7	Consideraciones preliminares.....	.....

CAPÍTULO 5. Los jóvenes de la ENBIO y los hallazgos de investigación

5.1	Presentación al capítulo.....	.....
5.2	Los jóvenes de la ENBIO: el universo de estudio.....	.....
5.3	El taller grupal.....	.....
5.3.1	Los cuestionarios y las bitácoras personales.....	.....
5.3.2	El buzón de los secretos.....	.....
5.3.3	La elección de los testimonios.....	.....
5.4	Los hallazgos de investigación.....	.....
5.4.1	La experiencia de la migración con fines de estudio.....	.....
5.4.2	Los mandatos femeninos y la vivencia de la sexualidad.....	.....
5.4.3	El valor de la virginidad.....	.....
5.5	Los mandatos masculinos.....	.....
5.5.1	El mandato de la hombría.....	.....
5.5.2	El mandato de la virilidad.....	.....
5.6	La sexualidad y el género en el espacio de la escuela.....	.....
5.7	Las inquietudes en la vivencia de la sexualidad.....	.....
5.8	El cambio de mirada.....	.....
5.9	Consideraciones preliminares.....	.....

6. CONCLUSIONES GENERALES

7. BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES CONSULTADAS

8. ANEXOS

INTRODUCCIÓN

“...se trata de que el estudiante indígena se forme al igual que los estudiantes de cualquier institución educativa del mundo, para que así esté en condiciones de competir con ellos, pero con la ventaja de tener el dominio y el conocimiento de una lengua y una cultura propias, la lengua y la cultura indígenas mismas que deben ser siempre los puntos de partida de toda su formación escolar...” (Reyes Gómez, 2005:260)

Un líder Ayuuk escribió “el futuro de nuestros pueblos está en sus propias fuerzas e inteligencias, de la toma de conciencia de su realidad, de la capacidad de organización y de habilidades y destrezas en sus acciones para enfrentar los retos que se avecinan, nos acechan los dueños de los grandes capitales económicos queriendo quitarnos nuestras vidas, nuestras tierras, nuestros caminos, ríos y montañas que son los lugares sagrados de nuestro Ëy Konk Wëntsent”¹ (Wejën Kajën, 2008:7).

La perspectiva es compartida por diversos grupos étnicos de Oaxaca, quienes están convencidos que uno de los retos de la educación es que sirva para la toma de conciencia, de decisiones, de organización y de acciones planeadas para el beneficio de las comunidades de origen, en espacios de aprendizajes para que sus propios miembros se conviertan en agentes educativos.

A partir de lo anterior, esta investigación se planteó como objetivo principal conocer la construcción social de la sexualidad y el género entre jóvenes indígenas que entran en procesos de interacción con nuevas formas institucionales; de manera particular se estudia el caso de los estudiantes² de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), y los cambios culturales que al llegar a este espacio de formación, lejos de sus comunidades de origen se llevan a cabo.

La ENBIO está ubicada en el municipio de Tlacoahuaya, a 20 kilómetros de la capital del estado de Oaxaca; a pesar de su cercanía a la ciudad, esta localidad se

¹ Líder mítico de la cultura mixe Ayuuk, que encabezó la búsqueda del monte sagrado Zempoaltepetl; los ayuujk, creen que su espíritu aún vive hasta nuestros días en la montaña.

² En el título de la presente tesis el uso del término estudiante está referido a la categoría de joven en un sentido más amplio, que se desarrolla en todo el contenido del documento, en donde la alusión a los jóvenes remite a una construcción histórica, situada en el tiempo y en el espacio social; en donde ser joven deviene en sujeto social: heterogéneo, diverso, múltiple y variante (Reguillo, 2000), sea dentro de un espacio escolar o fuera de éste.

caracteriza por el predominio de una población indígena zapoteca dedicada a las actividades del campo. Esta escuela surgió en el año 2000 con el propósito de formar docentes desde la perspectiva de una educación bilingüe e intercultural, que permitiera a los estudiantes indígenas de todas las regiones del estado, desarrollar la capacidad de valorar las culturas originarias; la organización sociopolítica de los pueblos indígenas, la comunalidad, la asamblea y el trabajo cooperativo.

Desde los espacios áulicos y en el trabajo cotidiano de los profesores de la ENBIO, se fomenta que los alumnos egresados se incorporen a sus centros de trabajo para impartir clases en forma bilingüe, además de rescatar los valores de los pueblos originarios.

Los jóvenes que asisten a esta escuela provienen de culturas y territorios diferenciados; migran de sus comunidades de origen llevando consigo sus saberes, su cultura a un nuevo espacio de formación que no sólo es lugar de encuentro en las aulas, sino de interacción e intercambio con otros jóvenes con características e historias propias. De esta manera, al llegar a esta escuela reciben los elementos de formación que la institución les aporta, incidiendo en la modificación, afirmación o resignificación de sus saberes.

Si por una parte, estos jóvenes tienen historias comunes de desventaja socioeconómica, exclusión y discriminación, consecuencias de una colonización prolongada hasta nuestros días, mantienen entre sí una serie de diferencias culturales, determinadas por su pasado milenario y por las propias dinámicas de sus comunidades y los grupos sociales de adscripción. Estas diferencias se mezclan al llegar al nuevo espacio de la escuela, dando como resultado nuevas formas culturales de concebirse a sí mismos y de concebir el mundo.

La ENBIO no sólo constituye un espacio de recreación y preservación de los valores tradicionales de cada una de las comunidades de origen de sus estudiantes, sino también un espacio desde donde los jóvenes pueden tomar distancia de estos valores, en la confrontación y asimilación de otros saberes, situación que les permite repensarse a sí mismos, tanto en relación a sus tradiciones de sus comunidades de origen, como sus expectativas de vida al incursionar en un espacio distinto, no sólo en lo que corresponde a los roles de género que viven en lo cotidiano como hombres o bien como mujeres, sino del

conjunto de sus identidades las cuales se comprenden en constante transformación (Berger y Luckmann, 1984).

A lo largo de este trabajo se plantea que la temporalidad de la construcción del género y de la sexualidad depende de las trayectorias históricas particulares de los grupos socioculturales y de la conformación de las respectivas juventudes con las herencias de sus bagajes culturales. Pero la temporalidad de dicha construcción va más allá, llega al tiempo-espacio de la escuela como momento de confrontación, afirmación o debilitamiento de lo que cada estudiante retroalimenta en la relación con sus pares, con las autoridades escolares, con los profesores y con toda la red de posibilidades de interacción social y tecnológica que un nuevo espacio de formación en el nivel superior trae consigo.

Justificación del estudio

Hasta hace unas décadas los estudios para dar cuenta de la diversidad y del papel que juegan los jóvenes indígenas en las sociedades actuales, eran casi inexistentes. Sin embargo en los últimos años han comenzado a aparecer diferentes trabajos a través de los cuales se empieza a visibilizar a este sector de la población (Urteaga, 2008a 2008b; Martínez y Rojas, 2005).

Maritza Urteaga (2008b), señala que esta invisibilidad o falta de presencia de los jóvenes y de las jóvenes en las etnografías clásicas, obedece al hecho de que los antropólogos y antropólogas de la juventud que realizaron sus estudios en la década de los noventa, habían llegado a la conclusión de que en la mayor parte de las etnias mexicanas no se reconocía una fase del ciclo vital equivalente a la “juventud” en los mismos términos que en la sociedad occidental (Feixa, 1998; Pacheco, 1997).

La inexistencia de signos de identidad específicos en este sector de la población y el hecho de que en muchas de las lenguas indígenas no exista un término específico para definir a la juventud explican la ‘invisibilidad’ de los jóvenes en las comunidades étnicas (Feixa, 1998), aunque a ese conjunto de trabajos habría que responder con el argumento de que la invisibilidad va a depender de las perspectivas de interpretación y no de las realidades objetivas y subjetivas que confluyen en las comunidades indígenas.

Virginia Caputo (1995), en un trabajo realizado sobre las formas en que la antropología ha silenciado las voces de los “otros”, señala dos posibles causas de esta invisibilidad o marginalidad de niños y jóvenes en los estudios étnicos: en primer lugar las

relaciones de poder que cruzan entre los miembros de un grupo étnico y en segundo, las relaciones de poder que atraviesan las preguntas epistemológicas que se hacen desde la investigación antropológica y que llevan a realizar una selección de ciertos eventos sobre otros y de ciertos grupos sobre otros. Esta autora se acerca un poco más al argumento de la presente tesis, en el sentido de afinar miradas para comprender las experiencias en sus propias singularidades y particularidades históricas.

En términos prácticos, en los últimos años en México, diversos factores como el aumento de la población joven mexicana (CONAPO 2005), la migración interna y externa que se vive por parte de quienes buscan mejores oportunidades de vida, el desarrollo de las tecnologías de la información, los cambios sociales, culturales derivados de los procesos de globalización y los cambios teóricos metodológicos en la antropología y en otras ciencias sociales, han propiciado un aumento en el número de estudios sobre este grupo de población, que han permitido visibilizar a los jóvenes y a las jóvenes en los nuevos contextos (Urteaga, 2008b; Ponce, 2006; Amuchástegui, 2005; Meneses, 2002; Rodríguez y Keijser, 2002).

A partir de lo anterior el interés por realizar este trabajo es abordar los temas de la sexualidad y el género en los jóvenes indígenas cuya vivencia cotidiana está enmarcada por los cambios acelerados que ocurren en el contexto de la globalización, entendido como realidad compleja, plural y diversa, caracterizada por la crisis económica, la pérdida de certezas, de credibilidad en las instituciones fundamentales como la escuela, las iglesias y el Estado, la revalorización y diversificación de la familia; mayor participación de las mujeres en el trabajo y en la vida pública en general (Giddens, 2004).

De igual manera habría que agregar la profundización de las desigualdades sociales, la exclusión, la migración, la violencia y el fomento a través de los medios de comunicación de una sexualidad más libre, enfrentada en la realidad, al aumento de embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual como el VIH/SIDA.

Por otro lado, los desplazamientos masivos de población hacia las ciudades o bien hacia el vecino país del norte, así como las dinámicas propias de las regiones indígenas, propician la reconfiguración de las identidades tanto de las comunidades expulsoras, como de las comunidades receptoras no sólo de mano de obra, sino también de nuevas identidades, costumbres, mitos, creencias, tabúes, en torno a la sexualidad y el género.

Se considera que estos cambios estructurales inciden en la transformación de las identidades juveniles, tomando en cuenta que las identidades no son estáticas ni unidimensionales, sino que se encuentran abiertas a un sinnúmero de posibilidades (Jiménez, 2005). En el caso de los jóvenes indígenas, si bien en sus identidades existen referentes primarios y secundarios a partir de las tradiciones de sus lugares de origen, también hay receptividad a aspectos novedosos que no necesariamente se oponen ni destruyen sus tradiciones.

En este complejo proceso de cambio cultural e identitario, existen realidades subjetivas en los propios actores quienes tienen tantas posibilidades para conservar su realidad objetiva pero también para inducir el sentido del cambio, con nueva información, nuevas prácticas y nuevas formas de relacionarse consigo mismo y con los demás.

Así que a la noción tradicional de ser joven se están agregando ahora nuevas valoraciones y significados, producto de las nuevas condiciones de vida y de las nuevas formas de socialización; es decir, si antes la socialización se desarrollaba fundamentalmente en el seno de la familia y en la vida comunitaria, a partir de un sistema social, con reglas, normas y prescripciones claramente definidas para establecer actitudes y comportamientos, basados en tradiciones mayoritariamente compartidas, hoy los jóvenes socializan en diferentes ámbitos como son la escuela, los medios de comunicación, los espacios de migración, que escapan al control de las comunidades de origen.

En este contexto los jóvenes y en particular los jóvenes indígenas tienen que tomar decisiones importantes, tales como:

- Continuar en la comunidad o separarse de sus familias para seguir estudiando
- Estudiar o migrar hacia otros espacios en búsqueda de mejores oportunidades de vida
- Tener o no su primera relación sexual
- Casarse o no casarse
- Tener o no tener hijos
- En el caso de llegar a concluir los estudios, la pregunta ante la falta de oportunidades en las comunidades de origen, es si se retorna a la comunidad o se migra hacia otros espacios en búsqueda de mejores condiciones de vida.

Lo anterior nos lleva a plantear las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué construcciones sociales y culturales a lo largo de su vida han realizado los jóvenes estudiantes indígenas de la ENBIO en torno a la sexualidad y el género dentro de sus familias y en sus comunidades de origen? ¿Cómo resignifican o se transforman estas construcciones en los procesos de interacción con nuevas formas institucionales? ¿Cómo y desde dónde construir una cultura sobre la sexualidad y el género que permita a los jóvenes prevenir riesgos en la vivencia de la sexualidad? ¿Qué papel juega la ENBIO como espacio institucional de formación, en la construcción de una cultura de la sexualidad y el género distinta a las que se han construido desde los grupos sociales dominantes?

Metodología de la investigación

La metodología que da sustento a esta investigación, es producto de varias aproximaciones sucesivas realizadas en distintas visitas a la ENBIO, las cuales empezaron un año antes del levantamiento de la información en campo. El punto de partida fue conocer la escuela, su historia; la labor de sus docentes y el esfuerzo por construir una práctica distinta en el aula, el perfil de sus estudiantes, los contenidos de su plan de estudios, la postura política de sus integrantes, la lucha frente a un sistema homogeneizante y totalizador, la importancia de los valores de la comunidad pero principalmente, el acercamiento al concepto filosófico de comunalidad que rige la práctica cotidiana de la escuela. Con esta información se fue clarificando la ruta que seguiría la investigación.

Lo anterior llevó a un replanteamiento constante de tiempos y herramientas, en virtud de que las técnicas convencionales resultaban insuficientes para el propósito que se pretendía: buscar la información en voz de los participantes a través de la construcción de condiciones que favorecieran la confianza para hablar de estos temas.

El dilema se centró ante la pregunta inicial de la comunidad de profesores de la ENBIO “¿y tú qué nos das”, cuestión comprendida como un rechazo a la investigación convencional de la que han sido objeto; “vienen, nos estudian y se van”, “¿y qué nos dejan?”.

Estas cuestiones marcaron retos en la forma de abordar el tema de la sexualidad y el género, no sólo ante la planta directiva y docente, sino ante los propios jóvenes participantes en los talleres y entrevistas grupales. Por ello, una condición importante para iniciar el proceso de investigación fue la construcción de confianza con los interlocutores

para asegurar primero el acceso al espacio áulico con los jóvenes y segundo a las ideas, y reflexiones de los jóvenes en torno a estos temas.

El ejercicio en su conjunto permitió la integración de la investigadora en un proceso de reciprocidad, que resultó útil para comprender mejor la multiplicidad de miradas y la diversidad cultural de los jóvenes indígenas que se esboza en los primeros capítulos.

De esta manera, el trabajo se construyó dentro del paradigma cualitativo-interpretativo de las ciencias sociales, articulado a partir de la fenomenología, la antropología, la etnografía reflexiva, la construcción social y la teoría de género.

Además de los anteriores paradigmas, autores como Bertely (2000), ubican a la sociología comprensiva, la antropología simbólica, la teoría social crítica, el enfoque psicoanalítico y la psicología social como articuladores de la ciencia social interpretativa.

Una constante articuladora de los contenidos de la tesis fue comprender la diversidad cultural a partir de conceptos que permitieran dar cuenta de las dinámicas de socialización entre los diversos grupos, mismas que llevan a la transformación constante de las identidades, las cuales no son consideradas estáticas ni ancladas en el pasado, sino reconfiguradas de manera constante en las mismas interrelaciones sociales, trátense de grupos indígenas o de cualquier otro grupo.

Para cumplir el objetivo de conocer la construcción social de la sexualidad y el género entre jóvenes indígenas que entran en procesos de interacción con nuevas formas institucionales, se procedió a un trabajo en diferentes etapas y la recuperación de diferentes estados de la cuestión, considerando la dificultad de abordaje del tema objeto de la presente investigación, así como de la carencia de andamiajes teóricos que permitiera dar cuenta de esa complejidad, por lo que como apuntaría Lagarde se requirió: "...de diversas teorías muchas de ellas elaboradas como parte de otros paradigmas y de otras disciplinas, las cuales al integrarse devienen en una nueva perspectiva teórica ..." (2005:45).

Si bien el trabajo requirió el estudio casi simultáneo de la diversidad cultural de los pueblos indígenas, del debate sobre juventudes y de las cuestiones de sexualidad y género, con múltiples intercambios entre estas tres grandes dimensiones a partir de las preguntas de investigación, para efectos del presente documento, se organizan como capítulos separados pero mantienen en común el hecho de que dan respuestas complementarias a las interrogantes planteadas.

Para la construcción del andamiaje teórico desde la fenomenología fueron importantes los elementos conceptuales de Peter Berger y Thomas Luckmann (1984), en su tesis sobre La construcción social de la realidad, siguiendo el principio de relación dialéctica entre realidad objetiva, lo que antecede y contextualiza al individuo, y la realidad subjetiva, identificada como la internalización en la conciencia de los individuos de esa historicidad y del contexto, para comprender la posición de sí mismos y de sus semejantes, además de dar sentido a sus acciones cotidianas.

Ambos autores retomando una conceptualización planteada inicialmente por Edmund Husserl y posteriormente por Alfred Schutz (1962), desarrollaron desde una perspectiva fenomenológica la tesis según la cual los seres humanos son los autores de la realidad materializada en las instituciones sociales a través de un proceso de “sedimentación”, mediante el cual las personas unidas por un sistema lingüístico y cultural (simbólico), le dan un soporte intersubjetivo al orden institucional existente o en construcción.

Estos elementos teóricos fueron importantes para comprender la forma en que los jóvenes de la ENBIO, han objetivado el conocimiento de su mundo social a través de las rutinas cotidianas, en la familia y en la comunidad de origen, en un proceso que Berger y Luckmann denominan *institucionalización*, y se refiere al proceso por el que se construye el sentido de la realidad social. En este proceso las personas desarrollan pautas habituales de acción (rutinización) e interacción en situaciones recurrentes, a partir de las cuales se controla el comportamiento de las personas con base en el establecimiento de pautas de conducta que han sido definidas con anterioridad (Berger y Luckmann, 1984).

Por otro lado también fueron importantes para comprender cómo en este proceso de institucionalización se establecen reglas de comportamiento y control social. Si este control persiste en el tiempo, cada nueva generación deberá ser formada para participar en las instituciones creadas por sus padres y por el grupo social de pertenencia a través del lenguaje, la tradición y la educación pues “Toda actividad está sujeta a la habituación. Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que ipso facto es aprehendida como pauta por el que la ejecuta” (Berger y Luckmann, 1984:74).

Aplicado lo anterior al proceso de institucionalización de la ENBIO, cuya creación data de apenas 11 años, y que se ha llevado a cabo a contracorriente del esquema educativo mexicano, cerrado, autoritario y homogeneizante; habría que plantear que en esta escuela se está gestando una alternativa de educación, distinta a las conocidas dentro del esquema dominante, a partir de la cual se pueden construir relaciones sociales más justas y equitativas que pueden quedar sedimentadas a partir de la *habituación* en las generaciones futuras. La cuestión sería tener presente que el mundo social, aún objetivado, fue hecho por los hombres, y de que éstos, pueden rehacerlo.

Todas estas consideraciones abrieron el camino para trabajar la investigación desde la perspectiva cualitativa, la cual plantea la búsqueda por comprender el sentido de lo que los otros dicen a través de sus palabras, sus silencios y sus acciones, a la vez que posibilita la construcción de generalizaciones para entender los aspectos comunes entre las diversas personas.

Al respecto Taylor y Bogdan (1996), señalan algunas características de la investigación cualitativa:

- 1) Es inductiva, o mejor cuasi-inductiva; su ruta metodológica se relaciona más con el descubrimiento y el hallazgo que con la comprobación o la verificación.
- 2) Es holística. El investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva de totalidad. Las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo integral, en donde el pasado y las situaciones en las que se encuentran los sujetos son importantes.
- 3) Es interactiva y reflexiva. Los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
- 4) Es abierta. No excluye la recolección y el análisis de datos y puntos de vista distintos. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas, más aún cuando se trata del análisis de subjetividades. En consecuencia, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
- 5) Es humanista. El investigador cualitativo busca acceder por distintos medios a lo privado o lo personal como experiencias particulares; captado desde las percepciones, concepciones y actuaciones de quien los protagoniza.

En términos generales se pueden recuperar tres aportes fundamentales de la perspectiva cualitativa:

- 1) La construcción de objetos de conocimiento dentro de las diversas perspectivas cualitativas se desarrollan a través de un proceso progresivo que adquiere sus particularidades a partir de las contribuciones que cada investigación le imprime.
- 2) El diseño de los procesos cualitativos son semiestructurados y flexibles, sin que por ello pierdan rigurosidad científica
- 3) Los supuestos teóricos que plantea obedecen a un carácter emergente y no preestablecido, en este proceso cada hallazgo puede constituirse en un nuevo ciclo de investigación.

Es importante aclarar que el asumir la postura cualitativa en esta investigación, no implicó la descalificación o renuncia de los datos numéricos, sino como apuntan Berger y Luckmann (1984), llevó a la priorización de lo subjetivo y lo intersubjetivo, de lo significativo y lo particular para analizar y comprender la realidad social de los estudiantes indígenas de la ENBIO; porque como apuntan ambos autores, desde la perspectiva cualitativa, el conocimiento de la realidad humana no es sólo la descripción operativa de ella, sino ante todo la comprensión del sentido de la misma por parte de quienes la producen y la viven.

El caso de la ENBIO

El acercamiento a la ENBIO para realizar este trabajo, forma parte de un proyecto de Investigación más amplio sobre educación intercultural, denominado “Hacia la construcción de una didáctica decolonial”; desarrollado por un equipo de académicos de la Facultad de Filosofía y Letras y la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM, coordinado por el Dr. Antonio Carrillo Avelar.

En el proyecto se consideró que la perspectiva sobre la sexualidad y el género que plantea la presente tesis, podría contribuir al debate sobre el tema, partiendo de un compromiso ético de quienes participamos en el Doctorado en Pedagogía en la FES Aragón, de no quedarnos como meros receptores de información, sino de retribuir a los sujetos de estudio con los resultados de la misma.

El primer contacto con la ENBIO fue entre la planta directiva y el grupo de Investigación de la UNAM, posteriormente se tuvieron diversos acercamientos de manera individual con el área de psicopedagogía, con algunos maestros y estudiantes para conocer el contexto y la filosofía de la escuela, caracterizar a la población de estudio y revisar el plan de estudios.

Desde un inicio las autoridades de la escuela plantearon la idea de la colaboración y reciprocidad, en el sentido de que quien investiga debe ser consciente de la corresponsabilidad que se genera entre el investigador y la escuela en un proceso de investigación social:

Nosotros queremos que quien venga aporte algo a nuestra escuela, porque muchos de los que vienen sólo observan, obtienen información y ya no regresan y nosotros decimos dónde quedó la reciprocidad, porque aquí decimos tú me das yo te doy (Entrevista directivo ENBIO).

Pasaron varios meses antes de comprender el significado de “dar”, al que hacía alusión el director de la escuela, ya que comúnmente dentro de la cultura occidental, el término se asocia más a la remuneración material o económica; por el contrario para los pueblos originarios, este “dar”, va más allá, obedece a una cosmovisión particular del mundo y de la vida³, en donde para alcanzar la armonía es necesario integrar en un todo, al universo, a la naturaleza y al hombre, una triada que deviene en lo sagrado y a través de la cual se organizan todos los actos de la vida de estos pueblos, concretándose dicha organización en la *guelaguetza* y en el *tequio comunitario*.

Respecto a ambos conceptos, aunque con algunas particularidades entre las diferentes culturas, el primero de ellos remite a la cooperación y a la ayuda recíproca, el segundo se refiere al trabajo colectivo del que se beneficia la comunidad con la participación de todos sus miembros.

³ Se entiende por cosmovisión al conjunto de pensamientos y de actitudes articulados de tal manera que ordenan las acciones de los individuos, frente a la naturaleza, a su persona y todo aquello de lo que está rodeado, de tal forma que constituye un entramado de acciones y pensamientos que les permiten explicarse su mundo y el mundo de lo otro. La cosmovisión no es estática, por el contrario, ressignifica elementos nuevos acomodándolos en una lógica propia, pero sin romper el orden establecido (Romero, 2006).

Para el pueblo mixe (*Ayuuk*) por ejemplo, el tequio es el espacio en donde *Jää'y* (ser humano)⁴ combina sus intereses individuales y familiares con los de la comunidad, la acción del dar permite la transformación de la persona en niveles superiores mediante el desarrollo de sus capacidades y potencialidades (Méndez, 2008).

Los párrafos anteriores ilustran la importancia y el alcance que para las autoridades de la ENBIO tiene el “tú me das, yo te doy” en términos de reciprocidad, cooperación crecimiento mutuo y el compromiso ético, los cuales se establecieron en esta conjunción.

Otra idea que se desprendió de esta serie de visitas fue la del “honor de la palabra”, en el sentido de que un compromiso que se establece por medio de ésta, conlleva una responsabilidad moral en quién realiza dicho compromiso. No existen documentos firmados o evidencias del compromiso, sin embargo el valor del honor y de la palabra empeñada adquieren fuertes connotaciones en las relaciones de reciprocidad al interior de las relaciones sociales.

Estos valores propios de las comunidades indígenas, acompañaron durante toda la investigación a quién esto escribe, ya que a partir de ellos se buscó corresponder en reciprocidad a la apertura del espacio y a la confianza otorgada por parte de las autoridades de la escuela y de los jóvenes que participaron en la investigación.

La implicación ética del investigador

Contrario a lo que se creía en las visiones positivistas, desde la perspectiva cualitativa, los métodos para abordar un problema social no son neutrales, ni suprimen al investigador, por el contrario lo mueven a participar en la comprensión de la acción que investiga a partir de sus marcos referenciales (Bravo, 1997); aunque este aspecto no constituye una condición que desvalorice la investigación social.

Bajo esta perspectiva, la realidad no es un objeto que se puede aislar ni manipular. El investigador que interviene no está fuera ni es externo al acontecimiento que estudia, por el contrario pone en la observación y en el análisis de ésta su experiencia vital. Se considera que cuando las palabras y los actos de las gentes se reducen a cuestiones estadísticas o un pretendido objetivismo, se pierde de vista el aspecto humano de la investigación.

⁴ Dentro de la cultura mixe, *Jää'y*, el ser humano (lo que en occidente se llamaría hombre), no es el único con sentimiento y lenguaje, sino uno más entre todos los seres vivos de la naturaleza (Díaz, 2003).

Así, la importancia del investigador, como sujeto de conocimiento, aparece precisamente cuando se selecciona la parcela de la realidad por investigar, cuando se opta por un tema y se construye un objeto de estudio, siempre en función de un sistema personal de elementos referenciales, que si bien se constituyen en una teoría, no dejan de representar una postura valorativa (Bravo, 1997).

El proceso de construcción del andamiaje metodológico cualitativo de esta investigación se fue dando a través de aproximaciones sucesivas. Este ejercicio permitió revalorar los aspectos cambiantes no sólo del objeto en cuestión, sino también de la postura del investigador hacia el fenómeno observado.

Si bien es cierto que en el método etnográfico clásico la objetividad y neutralidad significaban distancia entre el investigador y objeto de estudio (Rosaldo, 1991), en la realidad esta supuesta distancia es cuestionada, debido a que el investigador, al ser portador de cultura, no puede ubicarse fuera del objeto estudiado, ni ser neutral; porque como apuntaría Bertely (2000:37), “en el trabajo etnográfico y antropológico, el texto se convierte en una objetivación de subjetividades”, que no necesariamente debe representar un obstáculo para la investigación; por el contrario el reconocimiento de la existencia de subjetividad en el interprete es un elemento que evita invisibilizar la postura colonialista de la antropología como disciplina académica.

A partir de estos planteamientos surgió la necesidad de valorar en esta investigación aspectos tales como la implicación y el compromiso ético y social por parte de quién investiga ante los problemas del grupo investigado (Taracena, 2007; 2010), aspectos que regularmente quedan fuera ante los criterios de rigurosidad científica y de objetividad exigidos a las investigaciones de corte positivista.

Acerca de lo anterior, Berger y Luckmann (1984), plantean que la construcción de un problema de investigación implica un recorte de la realidad, y esta sólo puede ser conocida y aprehendida si el investigador interactúa con ella, lo cual en sí mismo, implica una intervención. El conocimiento no se "adquiere", se construye; la realidad no es un ente externo que puede ser estudiado en estado puro; más bien los objetos de conocimiento se construyen durante y en su relación con el investigador, y ambos se transforman en este proceso.

La experiencia con los jóvenes de la ENBIO

En primer lugar y para establecer el compromiso de reciprocidad con los jóvenes de la ENBIO, se diseñó el taller denominado “sexualidad y jóvenes”; cuyo contenido abarcó cinco temas:⁵

- La construcción de género
- Jóvenes y autoestima
- Cuerpo y placer
- Vivencia de la sexualidad y prevención del VIH/SIDA
- Uso del condón

Desde la primera reunión entre el grupo de investigadores y la planta docente de la UNAM, pasó un año para poder aplicar el primer taller grupal, el cual se llevó a cabo con 29 estudiantes del 6º semestre. El segundo taller se realizó un mes después con 25 estudiantes de 2º semestre. En total participaron 64 jóvenes (25 hombres y 39 mujeres); ambos talleres duraron, tres días.

Para el levantamiento de la información al inicio del taller se aplicó un cuestionario sobre datos del alumno (a) y sus construcciones acerca de la sexualidad y el género en las comunidades de origen; también se entregó una bitácora personal a cada participante como recurso para que escribieran sus reflexiones en torno a los temas abordados al final de cada sesión.

Debido a la dificultad para hablar del tema de la sexualidad, no sólo entre los jóvenes, sino entre la población en general, al inicio del taller, a cada participante se le proporcionó un cuestionario y una bitácora marcadas con un mismo número; esta estrategia permitió cruzar la información obtenida en ambos instrumentos para elaborar la caracterización del grupo (género, pueblo de origen, lengua, respuestas proporcionadas en el cuestionario y testimonios escritos en las bitácoras).

Los materiales didácticos que se usaron para facilitar la información sobre la sexualidad y el género fueron videos, audiovisuales, tarjetas, fotografías, audio, y música. Para la

⁵ Este taller tomó como base la experiencia con estudiantes de la FES Aragón, con quienes se trabajó en el año 2004 en un taller sobre sexualidad, dentro del marco de la investigación de maestría “Hacia una Pedagogía de la prevención” (Briseño, 2006). Por tratarse de un contexto distinto y con jóvenes de comunidades indígenas, fue necesario cambiar la dinámica del taller, la presentación de los contenidos, los materiales didácticos para propiciar la generación de confianza, y poder aplicar las herramientas para el levantamiento de la información.

generación de confianza con los jóvenes se utilizaron dinámicas de relajación, introspección y visualización.

Las herramientas utilizadas para el levantamiento de la información fueron el cuestionario inicial sobre información general acerca de los jóvenes y la bitácora personal en donde cada participante, al final de cada día, podía escribir libremente sus inquietudes o comentarios sobre los temas vistos. Las participaciones y reflexiones que los jóvenes realizaron durante el taller, fueron registradas en grabaciones de audio.

Los testimonios que se encuentran citados en este documento, fueron transcritos de las bitácoras de los estudiantes. Cabe señalar que en algunos casos se hicieron pequeñas correcciones de ortografía (letras omitidas) y en otros se agregaron signos de puntuación para dar mayor claridad a las ideas expresadas, sin alterar el contenido sustancial del texto.

Una situación que se repitió en ambos talleres fue que los jóvenes hablaban de manera más abierta sobre la forma en que se educaba a las mujeres y a los hombres en sus comunidades, pero hablaban poco sobre la vivencia de su sexualidad, sin embargo escuchaban con atención cuando otros u otras se referían al tema. La mayoría tomaban apuntes o comentaban entre ellos sus dudas.

A pesar de que era un grupo conformado por hombres y mujeres, lo cual dificultaba que externaran de manera más abierta ante los compañeros, sus comentarios y opiniones sobre la sexualidad, el manejo de la bitácora y la información proporcionada durante el taller aunadas a las dinámicas de introspección y visualización para generar la confianza, lograron que los jóvenes expresaran por escrito sus ideas y dudas en torno a los temas abordados. Algunos de ellos y ellas no sólo realizaron comentarios respecto a los temas, también externaron inquietudes directas sobre su sexualidad y dieron su correo electrónico para que éstas fueran contestadas de forma más amplia.

Una herramienta que surgió en el marco del taller, luego de revisar las inquietudes vertidas por los jóvenes en las bitácoras personales y los comentarios que se acercaban a realizar de manera personal al final de cada día, fue el buzón de los secretos, que no era otra cosa que una caja negra completamente sellada y con una ranura para depositar sus dudas respecto a su salud y a la vivencia de su sexualidad.

El anonimato que garantizaba el buzón permitió que los jóvenes realizaran preguntas e inquietudes de manera anónima, sobre aspectos más puntuales acerca de su sexualidad y su

salud, las cuales por inhibición no podían externar en el taller ante los otros jóvenes. Algunas de las preguntas fueron respondidas durante el mismo taller, otras más complejas por el tema planteado acerca de la salud, requirieron una búsqueda de médicos y especialistas en salud sexual y reproductiva para dar respuesta profesional vía correo electrónico.

El buzón de los secretos se convirtió así en la oportunidad para que los jóvenes externaran preguntas sin mayores prejuicios, como lo muestran las preguntas depositadas en el buzón durante los días que duró el taller, las cuales se presentan en el capítulo cinco de este documento.

Los resultados de esta herramienta se pueden observar en las narrativas mostradas en este documento, las cuales permiten conocer las inquietudes que enfrentan los jóvenes indígenas de la ENBIO en la vivencia de su sexualidad escritas por ellos mismos.

Contenidos de la tesis

El primer capítulo de la tesis se dedica al estudio de las culturas indígenas bajo la perspectiva de la diversidad, en analogía a un caleidoscopio, recuperando las definiciones de cultura y región cultural, para proceder a un balance de la situación de los pueblos indígenas de México y de Oaxaca, en particular.

La idea de comparar la perspectiva de interpretación con este instrumento físico es porque resulta útil para considerar el movimiento constante de imágenes, diferentes entre sí, pero que más que una ilusión óptica remiten a la concepción misma de la cultura como la codificación subjetiva de los diversos grupos a partir de sus respectivas realidades.

El segundo capítulo se orienta al análisis de las juventudes indígenas, en plural, y se realiza un estado de la cuestión sobre esta temática en América Latina y en México, considerando que esta temática constituye un terreno prácticamente inexplorado en el ámbito académico, que lleva a pensar a las juventudes indígenas como desconocidas y segregadas.

Se aborda el concepto de juventudes en asociación a las sociedades occidentales modernas (Feixa ,1999; Reguillo, 2000), insertas en un contexto social complejo (Luhman,

1991)⁶, no sólo porque se refiere a un rango de edad⁷ que a lo largo del tiempo se ha ido redefiniendo y está influido por múltiples factores, como construcciones históricas, sino también porque agrupa a una gran variedad de sujetos heterogéneos que coexisten en sociedades donde la cultura se expresa en una enorme ampliación de posibilidades de vida. Los jóvenes están agrupados en diferentes tramos de edad, pertenecen a clases sociales diferentes, pudiendo incluso promover intereses distintos, o afrontar vivencias y desafíos diferentes en función de ser hombre o mujer o bien, por el grupo etnolingüístico de adscripción.

Dado que el término juventud, no se refiere solamente a una diferenciación semántica o de forma, sino que va más allá, aludiendo a una construcción epistemológica del concepto en donde no es lo mismo ser joven urbano que joven rural o indígena, se plantea la necesidad de hablar de juventudes y no de juventud a lo largo del presente trabajo.

En el tercer capítulo se realiza un acercamiento a la construcción de los conceptos de género y sexualidad, en un primer momento se analiza la sexualidad y el género como la definición de roles normativos sobre lo masculino y lo femenino, enfatizando las diferencias entre sexo/género, que más allá de lo biológico, se presenta como un conjunto de construcciones sociales y culturales a partir de las cuales se ubica tanto a hombres como a mujeres en una escala social de poder o sumisión, o en la combinación de posiciones.

Si bien los diversos trabajos hacen mención de las condiciones de la diversidad, se centran más en cuestiones de orden general sin explicitar las formas particulares de esa diversidad, como se indica en el estado de la cuestión. El debate en su conjunto permite distinguir las diferenciaciones conceptuales entre sexualidad y género, así como la forma en que se construyen los mandatos dominantes femeninos y masculinos.

La perspectiva de la sexualidad se construye a partir de los aportes de Foucault (2005) y Weeks (1995), que plantea a la sexualidad como una construcción social, cultural

⁶ Para Luhman (1991) la complejidad consiste en la existencia de un conjunto de posibilidades superior a las que de hecho pueden ser realizadas y que exige algún tipo de selección entre ellas; equivale a un imperativo de selección, entre el cúmulo de opciones que se abren a la acción.

⁷ Se considera que la juventud inicia con la capacidad de individuo para reproducir a la especie humana y termina con la asunción plena de las responsabilidades y autoridad del adulto. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) por su parte define a ésta como las personas que se encuentran en el rango de edad de 15 a 24 años. En la Comunidad Europea al igual que para México el rango de edad oscila entre los 15 y 29 años (ENJUVE, 2005). Sin embargo para las comunidades indígenas el concepto de juventud se concibe de manera distinta; por ejemplo en algunas comunidades indígenas se llevan a cabo matrimonios en donde las niñas son obligadas a casarse a los 11-12 años pasando prácticamente de la niñez a la adultez sin que medie entre estas dos etapas lo que en occidente conocemos como juventud.

e histórica, atravesada por relaciones de poder, las cuales dictan la normatividad social que han de seguir los sujetos desde que nacen, en el reconocimiento de sí mismos y de la disposición de sus cuerpos y de su vida sexual.

Se realiza un balance de los estudios sobre sexualidad y género en México, así como de las caracterizaciones generales que brindan esos trabajos como una primera forma de acercarnos a la vivencia de la sexualidad de las juventudes en el país, recuperando estadísticas oficiales y estudios académicos sobre esta temática.

Se plantea la necesidad de retomar las cosmovisiones de los pueblos originarios como una forma para comprender y profundizar sobre los conceptos de jóvenes, sexualidad y género, en contextos de pluralidad cultural y estratificaciones socioeconómicas como las que existen en el país, y en Oaxaca en particular. Lo anterior porque la presente investigación involucra a jóvenes provenientes de espacios territoriales diferenciados los cuales a pesar de ser indígenas oaxaqueños tienen culturas y cosmovisiones distintas, por lo que no pueden ser caracterizados de manera homogénea.

El capítulo quinto se centra en la definición de la ENBIO como espacio de interacción entre jóvenes, considerando el contexto de cambios educativos ocurridos en el país y en América Latina, así como la incidencia de los movimientos indígenas en su lucha por el reconocimiento y en la construcción de alternativas educativas al modelo civilizatorio occidental. Se analiza la norma, la filosofía y la forma de operación de esta escuela, a partir de sus documentos oficiales, así como de las perspectivas de sus profesores fundadores pero también de aquellos profesores jóvenes que se han ido incorporando a la planta docente de la ENBIO, para conocer las características del proyecto educativo de esta escuela y las características de sus estudiantes.

Finalmente el sexto capítulo se dedica al análisis de las construcciones de la sexualidad y el género en los estudiantes de la ENBIO a partir del trabajo de campo realizado. Se exponen y analizan las construcciones sobre la sexualidad y el género que los jóvenes traen consigo, desde la salida de sus comunidades de origen hasta su llegada a la ENBIO y la incidencia de la escuela así como de las cosmovisiones heredadas, las reglas y las formas particulares en que se construyen los roles de género, así como de las formas en que se recuperan las nuevas interacciones.

Además de lo anterior, este capítulo se aboca a la interpretación de la información recabada en los talleres (reflexiones grupales, testimonios personales obtenidos de las bitácoras y los comentarios depositados dentro del buzón de los secretos). Separando los momentos de encuentro y reconocimiento entre los distintos grupos etnolingüísticos en un mismo espacio, la identificación de cosmovisiones a partir de escuchar y leer las vivencias de los jóvenes en torno a la forma en que desde sus lugares de origen fueron construyendo sus ideas y saberes sobre el “ser mujer” y sobre el “ser hombre” y el impacto que esta construcción tiene en la vivencia de la sexualidad.

CAPÍTULO 1. Culturas indígenas, territorios e identidades en México

“Estas otras formas de existir son innovadoras por su capacidad de transformar la realidad cotidiana que, para muchos pueblos indígenas, está marcado por la exclusión, la explotación y la violencia. Al mismo tiempo, tienen raíces profundas en la historia de los pueblos, en sus culturas vivas y en movimiento, y sobre todo, en sus territorios” (Gasparello, 2009:23)

1.1 Presentación al capítulo

En el presente capítulo se analiza la diversidad de las culturas indígenas en México y en Oaxaca en particular, tomando como punto de partida la multiplicidad de lo observado, como si se tratara de un caleidoscopio que a medida que se gira, cambia la imagen inmediata anterior.

La idea de comparar la perspectiva de interpretación con este instrumento físico es porque resulta útil para considerar el movimiento constante de imágenes, diferentes entre sí, pero que más que una ilusión óptica remiten a la concepción misma de la cultura desde una perspectiva dinámica y compleja, producto de la codificación subjetiva de los diversos grupos sobre sus respectivas realidades y como ambos niveles, identidades y cultura, se retroalimentan de manera dialéctica (Berger y Luckmann, 1984).

En la primera parte del capítulo se realiza la recuperación de las definiciones de cultura y de región cultural para dar cuenta de las particularidades objetivas y subjetivas de los sujetos de estudio, para enseguida centrarnos en un esbozo general sobre la situación de los pueblos indígenas de México. Más adelante se realiza una semblanza analítica de la diversidad cultural en el estado de Oaxaca y se cierra el capítulo con una caracterización de los rezagos históricos de carácter socioeconómico que resiente este sector de la población en la entidad.

Se considera que este contexto resulta necesario para definir y ubicar a la ENBIO, como un espacio institucional en construcción, donde confluye esta diversidad de experiencias y expectativas, sintetizándose en la mirada de los estudiantes que allí acuden y cuya reelaboración es necesaria para comprender las nociones sobre la sexualidad y el

género y la forma en que estas construcciones pueden posibilitar o no una forma distinta de vivir la sexualidad y con ello prevenir situaciones de riesgo producto de esta vivencia.

Es importante señalar que en la revisión de la literatura sobre el estado de la cuestión, algunos autores mencionan lo indígena, otros lo indio y otros más los pueblos originarios o nativos, entre otras acepciones. Estas elaboraciones corresponden a distintos procesos históricos, sociales y políticos, tienen contenidos polisémicos y difieren entre sí, y han dado pie a debates que no han terminado, pero que tienen como denominador común el rechazo a la simplificación del sujeto en cuestión. Para efectos del presente capítulo recupero las denominaciones de cada autor considerando que en su conjunto no rompen con la lógica del análisis que se sigue en la tesis.

1.2 Región cultural, territorios e identidades

Para aproximarnos a la intrincada diversidad cultural de los pueblos indígenas, cabe recuperar la definición de los conceptos de cultura y de región cultural, el primero entendido como el conjunto de valores, normas, creencias, aprendidas y compartidas por los miembros de una comunidad que constituyen el tejido desde donde orientan y dan sentido a sus acciones. El segundo concepto se refiere a la diversidad de microrregiones definidas a escala de comunidades y municipios, a las que identifica como “pequeños mundos” o mini sociedades pueblerinas, que expresan dinámicas complejas y particulares y diferentes expresiones simbólicas; las delimitaciones de estos pueblos no coinciden necesariamente con las categorías comunes de división geográfica administrativa (Giménez, 1994).

La cultura desde esta perspectiva, permite comprender a los grupos étnicos, no desde el exterior con propósitos clasificatorios, sino desde sus propias subjetividades, lo que da relevancia al concepto de identidad en tanto realidad subjetiva que da sentido y vitalidad a la realidad objetiva. La cultura podría definirse como “El conjunto de territorios culturales interiorizados, a través de los cuales los actores sociales demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado” (Giménez, 1996:54).

De tal manera que la cultura constituye una dimensión fundamental del territorio, porque la apropiación del espacio no tiene sólo un carácter instrumental sino también simbólico y expresivo que vincula pasado, presente y futuro.

En los debates recientes sobre cultura y territorio destaca la idea de “*desterritorialización*”, como una consecuencia de la influencia de las tecnologías de la información, las migraciones y las diversas interacciones sociales que hacen difícil distinguir el “aquí” del “allá”, el “nosotros”, del “ustedes” (Giménez, 1996), no se considera la diversidad del espacio- tiempo de los pueblos indígenas que plantean conceptos emergentes de reclamo como el de “*comunalidad*” (Díaz, 2007).

Aún cuando no hay un consenso sobre el concepto de comunalidad, la idea pretende explicar el actuar y las razones que expone y ejercita una comunidad para entender la relación entre territorio y pueblos indígenas no sólo como un recurso de sobrevivencia, sino como la fuente de su realización cotidiana, en donde la tierra no es mercancía sino que es

vista como la madre misma de la comunidad, que le confiere un valor sagrado como espacio para la reproducción de la diferencia y como lugar de recreación de valores en torno a tradiciones organizativas como la asamblea y el tequio comunitario (Díaz, 2007; Martínez, 2010).

Esta definición es importante si consideramos que la cuestión territorial está íntimamente vinculada a la cultura entendida como “pauta de significados”, o como la dimensión simbólica expresiva de las prácticas sociales, incluidas sus matrices subjetivas y sus productos materializados en términos de instituciones o artefactos, que comprenden signos, símbolos, representaciones, modelos, actitudes y valores (Giménez, 1996).

Otro aspecto relevante en el estudio de los pueblos indígenas tiene que ver con el uso del término "*cosmovisión*" que implica el conjunto de creencias, valores y sistemas de conocimiento de los grupos indígenas. “La cosmovisión es el conjunto estructurado de los diversos sistemas ideológicos con los que el grupo social, en un momento histórico, pretende aprehender el universo, engloba todos los sistemas, los ordena y los ubica” (López Austin, 1990:20).

El debate va más allá de la cosmovisión común o singular puesto que se considera que cada grupo dispone de formas particulares de concebir la relación entre el hombre, la sociedad y el mundo natural y sobrenatural.

La cosmovisión expresa la relación de las comunidades con las deidades, y en esta relación considera los vínculos con la agricultura, el territorio, el medio ambiente y la cultura; en donde el individuo es indisociable de la colectividad. Desde esas visiones amplias, resulta común que las calamidades, las tensiones sociales y los enfrentamientos entre individuos o grupos se expliquen por conflictos entre los hombres y las divinidades, los dueños de aguas, bosques, cuevas, montes, cerros; por lo que los rituales juegan un papel central en la vida comunitaria (López Austin, 1984).

En lo que se refiere a las identidades culturales dentro de las comunidades indígenas, éstas nos remiten a pasados familiares, patrimonios territoriales, tradiciones, simbolismos particulares, que se reflejan en sus rituales y encuentros de reconocimiento entre sí, como vínculos de reciprocidad y pertenencia, así como de diferenciación con los otros.

La identidad se construye en la práctica cotidiana, se internaliza en los primeros años de vida, cuando a partir de la habituación el niño o la niña va aceptando como *natural* los roles institucionalizados en su cultura. Al aceptar el mundo de los otros, también están aceptando las reglas del mundo de esos otros. Este proceso de apropiación es denominado por Berger y Luckmann (1984) como *socialización primaria*, a través de la cual se arraiga la identidad individual en la conciencia del niño.

La socialización primaria comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Se efectúa en condiciones de enorme carga emocional. Existen, ciertamente, buenos motivos para creer que sin esa adhesión emocional a otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, cuando no imposible. El niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales; pero sean éstas cuales fueren, la internalización se produce sólo cuando se produce la identificación. El niño acepta los roles y actitudes de los otros significantes, o sea, los internaliza y se apropia de ellos (Berger, y Luckmann, 1984: 167).

Estos autores también señalan a la socialización secundaria como un proceso posterior en el cual el individuo a través de la socialización internalizará el mundo institucionalizado a partir de adquirir conocimientos sobre roles de actuación, arraigados en la división del trabajo.

La identidad entonces no es un dato objetivo, sino una construcción social que necesita para desarrollarse, de prácticas culturales concretas, que permitan a los integrantes de un grupo social, producir cierta estabilidad y permanencia, en los modos mediante los cuales unos grupos se diferencian de otros (Giménez, 2002).

A pesar de que los conceptos de cultura e identidad no significan lo mismo, estos interaccionan profundamente entre sí. De esta manera la cultura genera identidad porque ésta construye sus cimientos sobre prácticas culturales concretas y la identidad genera cultura porque retoma procesos culturales rutinizados creando y fortaleciendo nuevas prácticas culturales (Dietz, 1999).

Los conceptos de que cultura e identidad están relacionados entre sí, a pesar de ello, no son procesos equivalentes, en particular porque los rasgos culturales que son tomados en

cuenta son solamente aquellos que los mismos actores consideran significativos y porque la existencia de determinada práctica cultural no genera por sí sola identidad; para que ésta se dé, necesita de una reelaboración subjetiva y selectiva que le permita identificarse o distinguirse de esa práctica cultural (Giménez, 2002); lo anterior permitiría explicar por qué en ocasiones los cambios en los procesos culturales no siempre equivalen a cambios en las identidades.

1.3 La diversidad cultural de los pueblos indígenas de México

De acuerdo con las reformas constitucionales a la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, vigentes desde el 2001, se establece una definición de los pueblos indígenas. En el Artículo 2° se apunta que:

“La Nación Mexicana es única e indivisible, que tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas” (Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos).

Además, en el Título Primero, capítulo 1, se indica que:

“La conciencia de su identidad indígena deberá ser un criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas” (Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos).

Estas adecuaciones institucionales ocurren después de una larga historia de negación de los pueblos indígenas como sujetos de derecho bajo la idea de una pretendida homogeneidad nacional en torno a la imagen del mestizo, y que dieron paso a las políticas indigenistas de integración de los indígenas a partir de su castellanización y la paulatina aniquilación de las lenguas nativas.

El problema indígena en México no es un problema racial. La distinción entre indígenas y no indígenas estriba en una diferencia de cultura. México es un país mestizo y la inmensa mayoría de su población tiene sangre

indígena y sangre blanca. Establecer distinciones raciales, además de ser una actitud anticientífica sería inútil, pues no podríamos fundar en ella una política (Caso, 1971:155).

La conclusión de esta forma de ver al indígena podría expresarse en términos que planteaban que si una lengua no es desarrollada, la gente hablante de dicha lengua y su respectiva cultura tampoco lo es; como consecuencia, el Estado en los gobiernos posrevolucionarios estaba autorizado para intervenir en las comunidades para llevarles la civilización a través de la “*aculturación*” (Hernández, 1998:20).

La lógica de esta forma de pensar no era propia del caso mexicano, sino del mismo modelo civilizatorio centrado en la idea de que los Estados dominantes son portadores históricos de la razón universal, mientras que el resto se conforma de naciones bárbaras que requieren civilizarse y por tanto, no merecen autonomía ni independencia. Al interior de naciones dependientes se reproduce el esquema ideológico dominante en sus sistemas educativos, de tal manera que el progreso es tal cuando se tiene mayor semejanza con los Estados dominantes, mientras que todo lo que se aleje de éstos, como la cuestión indígena, se identifica dentro de las condiciones de atraso o primitivismo.

Aunque tendríamos que observar que los procesos culturales diferenciados no son armónicos sino que se encuentran sometidos a múltiples tensiones, en torno a fuertes corrientes que tienden a la homogeneización cultural como parte de un patrón de dominio que piensa en el modelo del mestizo y la aculturación de todos los demás.

Sin embargo, la multiplicidad de expresiones locales de resistencia y afirmación de las diferencias no sólo son de carácter cultural sino que se da también en rechazo a las desigualdades socioeconómicas y las estratificaciones sociales que generan categorías entre los desarrollados y los subdesarrollados, entre las culturas hegemónicas y las que son discriminadas y segregadas.

Cabe señalar que el Estado mexicano adoptó la definición de “pueblos indígenas” contenida en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, suscrita por el gobierno federal en 1990, y fue a partir de este instrumento de política internacional como inició el proceso de reconocimiento de la diversidad cultural de la nación, aunque los criterios oficiales de identificación de la población indígena siguen sin coincidir con las complejas identidades de estos grupos sociales.

El proceso desde luego se encuentra sujeto a innumerables tensiones, puesto que entre el reconocimiento formal y la efectividad de su operación existe un vacío que se ha expresado en conflictos de exclusión, discriminación, racismo y las reivindicaciones permanentes de los pueblos indígenas. El ejemplo más relevante constituye el alzamiento neozapatista en Chiapas en 1994, que marcó una mayor visibilidad de los reclamos y el ascenso del movimiento indígena en diferentes regiones del país bajo la consigna “nunca más un México sin nosotros”.

Para una mejor comprensión del fenómeno resulta importante la caracterización de los indígenas mexicanos pertenecientes a más de 62 grupos etnolingüísticos distintos, con diferencias entre ellos, lenguas propias, tradiciones particulares y características específicas de sus formas de vida ancestrales. Estos grupos se concentran principalmente en las entidades del área geográfico y cultural de Mesoamérica, como Yucatán, Oaxaca, Chiapas, Quintana Roo, Hidalgo, Campeche, Guerrero, Puebla, San Luis Potosí y Veracruz, las cuales registran aproximadamente 12 millones 403 mil habitantes (Zolla, 2004).

De acuerdo a este mismo autor (Zolla, 2004) en las últimas décadas se registraron importantes movimientos migratorios y un incremento de población indígena hacia estados del norte del país; particularmente Baja California duplicó la cantidad de indígenas en el periodo que va de 1990 (18,177) al 2000 (37,685), como resultado de las corrientes provenientes del centro, sur y sureste del país, principalmente, y que se dirigen a los grandes centros agrícolas en busca de empleo.

Conforme a las cifras proporcionadas por los censos, la población indígena de México ha crecido en términos absolutos pero ha decrecido en términos relativos: es decir, ha aumentado el número total de indígenas, pero ha disminuido el porcentaje histórico de éstos respecto del total de la población del país. En 1930 eran dos millones 451 mil 86, pasando a ser 6 millones 44 mil 547 en el año 2000 (incremento del 145 por ciento); pero mientras que en 1930 estas personas censadas constituían el 16 por ciento del total de los mexicanos registrados, en 2000 representaron el siete por ciento (Zolla, 2004).

Los 12 millones 403 mil indígenas estimados por el CONAPO en el 2005, representaron el 13 por ciento del total de la población mexicana. Este sector se encuentra distribuido en regiones rurales tradicionales (Altos de Chiapas, Huastecas, Meseta Purépecha, Mixtecas, Montaña de Guerrero, Sierra Tarahumara, Sierras de Oaxaca); en

ciudades grandes y medianas de México (Cancún, Ciudad Juárez, Distrito Federal, Ensenada, Guadalajara, León, Mérida, Tehuacán); en áreas agroindustriales y sus periferias (zonas hortícolas y frutícolas de Baja California, Chihuahua, Sonora, Sinaloa), y en campos y ciudades de los Estados Unidos (Arizona, California, Florida, Illinois, Nueva Jersey, Nueva York, Nuevo México, Texas) y de Canadá.

Dentro del país la población indígena sigue siendo predominantemente rural, a pesar de los cambios producidos por la migración nacional e internacional, puesto que el 65 por ciento habita en localidades rurales menores de 2 mil 500 habitantes; 19 por ciento en zonas semi-urbanas, de más de 2 mil 500 y menos de 15 mil habitantes, y sólo el 16 por ciento se concentra en zonas urbanas de más de 15 mil habitantes (Zolla, 2004).

De manera convencional los pueblos indígenas han sido caracterizados por sus economías de subsistencia, sin embargo sus economías indígenas se encuentran insertas en estructuras de producción y comercialización complejas, en donde se vinculan al mercado internacional con productos comerciales como el café, y en no pocas ocasiones han mostrado experiencias alternativas para la producción con criterios de sostenibilidad ambiental inmersos en redes económicas más amplias.

Cabe señalar que tampoco su inserción en el mercado puede calificarse de manera homogénea como de buenos resultados y es más frecuente que sus vínculos con el mercado los conduzca a relaciones de intercambio desigual, en donde las comunidades indígenas entregan al exterior más bienes y valores de los que reciben, y es frecuente la desvalorización de su trabajo (Zolla, 2004).

Esta situación está asociada a las condiciones de marginación en las que sobrevive la mayor parte de este tipo de población. La marginación es definida como "un fenómeno estructural que se origina en la modalidad, estilo o patrón histórico de desarrollo" y que "se expresa, por un lado, en la dificultad para propagar el progreso técnico en el conjunto de la estructura productiva y en las regiones del país, y por el otro, en la exclusión de grupos sociales del proceso de desarrollo y del disfrute de sus beneficios" (Zolla, 2004).

Los procesos que condicionan la marginación conforman una precaria estructura de oportunidades sociales para los ciudadanos, sus familias y comunidades; exponiéndolos a privaciones, riesgos y vulnerabilidades sociales que a menudo escapan al control personal, familiar y comunitario (CONAPO, 2005).

En un ejercicio comparativo de las magnitudes de la marginación en México, se observan diferencias significativas entre los promedios nacionales y los de la población en las regiones indígenas, como se observa en el siguiente recuento de cifras correspondientes al año 2005 (Cuadro 1 y 2).

TOTAL DE MUNICIPIOS EN EL PAÍS:	2,443	(100 %)
Municipios con marginación muy alta	386	15.5
Municipios con marginación alta	906	37.1
Municipios con marginación media	486	19.9
Municipios con marginación baja	417	17.1
Municipios con marginación muy baja	247	10.1

Cuadro 1. Elaboración propia. Grados de marginación en los municipios del país.

Fuente: CONAPO, 2005.

TOTAL DE MUNICIPIOS INDÍGENAS O CON PRESENCIA DE POBLACIÓN INDÍGENA	871	(100 %)
Municipios indígenas con marginación muy alta	300	37.4
Municipios indígenas con marginación alta	407	(50.7%)
Municipios indígenas con marginación media	79	(9.8%)
Municipios indígenas con marginación baja	12	(1.5%)
Municipios indígenas con marginación muy baja	3	(0.4%)

Cuadro 2. Elaboración propia. Grados de marginación en los municipios con presencia indígena en el país.

Fuente: CONAPO, 2005

Cuando se suman los municipios con marginación muy alta y alta a nivel nacional, vemos que el 52.6 por ciento se encuentra en esta condición; en el caso de los municipios indígenas la cifra se incrementa a un 88.1 por ciento. Esta caracterización revela la complejidad del fenómeno puesto que la misma condición de desventaja explica la persistencia de sus reclamos de afirmación y multiplicidad de reivindicaciones.

1.4 La diversidad cultural de los pueblos indígenas de Oaxaca

Diversas investigaciones antropológicas, históricas y sociológicas que se han realizado sobre Oaxaca coinciden en señalar que la entidad es el resultado de una diversidad de tradiciones y costumbres muy diferentes, en donde no sólo coexisten 16 grupos etnolingüísticos, sino una multiplicidad de pueblos que conviven sobre una diversidad de paisajes ecológicos de valles y costas localizadas en nudos de montañas escarpadas.

De acuerdo con Margarita Dalton (1997), podríamos señalar que para comprender Oaxaca hay que partir de lo múltiple. La historiadora admite que si bien sobre Oaxaca se ha escrito mucho, existen acontecimientos políticos, socioeconómicos y culturales que están guardados en la historia oral, en lenguas que no se acaban de traducir y que no dejan de crecer, con antiguas ideas y nuevas prácticas que aún no llegan al papel.

Esta misma idea es manejada por Margarita Nolasco quien señala que:

“la fragmentación de la población indígena se produce de manera distinta en cada región; de igual manera el tipo de relaciones entre la sociedad mestiza y la indígena no es uniforme, por el contrario tiene matices que van desde un contacto mínimo (huaves - mestizos, zoques mestizos, triquis - mestizos, hasta contactos más estrechos (zapotecos del istmo- mestizos; chinantecos - mestizos)”. Según la autora (...) la relación puede llegar a ser extra- nacional (mazatecos- mercados internacional de café” (1997:32).

A las redes anteriores se podría podrían agregar, las redes de mixes, mixes mestizos, las redes de migrantes internacionales que mantienen vínculos con sus territorios de origen y las formas particulares en que el capitalismo incide en las diversas regiones y microrregiones.

Oaxaca es considerado como el estado con mayor pluralidad étnica y cultural, con una conformación que data de tiempos ancestrales y que tienen como matriz originaria la familia lingüística mesoamericana otomangué, presentes aún en las lenguas mixe (*Ayuuk*), zoque, chontal y huave (*Ikoots*). Estas raíces que se remiten a los procesos complejos de construcción cultural del territorio mantienen vitalidad en las cosmovisiones indígenas contemporáneas.

Cosmovisiones localizadas pero que resultan de las combinaciones de nociones de elementos y actos sociales en constante apropiación y reelaboración. Como registra Alicia

Barabás (2008), estos procesos de construcción cultural retoman aspectos selectos de las tradiciones propias, al mismo tiempo que se apropian de otras culturas (y religiones) con las que mantienen vínculos. No se trata de procesos de control cultural pleno, ya que históricamente se han registrado múltiples situaciones de imposición cultural y organizativa, en las cuales las configuraciones culturales revelan que hasta las imposiciones provenientes de los grupos dominantes pueden ser reelaboradas antes de pasar a formar parte de las culturas y de los sistemas normativos locales.

Los pueblos indígenas actuales tienen una concepción humanizada y sociomorfa del cosmos, ya que conciben al universo, a la naturaleza y a la sociedad como semejantes, y las relaciones entre los sujetos que viven en los diferentes espacios o niveles del cosmos (espacio celeste, tierra, inframundo) se desenvuelven a partir de la reciprocidad equilibrada (Barabás, 2008:124).

Estos aspectos están presentes no sólo en las comunidades indígenas sino también en los lugares de destino de los migrantes, situación que ha llevado a Barabás, a definir las cosmovisiones indias, mitologías, rituales, nociones de territorialidad, como parte de la tradición mesoamericana, pero que han sido reconfiguradas en nuevas construcciones culturales, bajo lógicas propias, las cuales no son consideradas en las categorías convencionales de carácter agrario, político o administrativo.

Así, los territorios culturales no sólo son aquellos en donde los grupos indígenas encuentran su sustento, sino en donde se reproduce su cultura y sus prácticas sociales a través del tiempo.

Los pueblos originarios con mayor influencia debido a factores económicos, políticos, geográficos, son los zapotecos, los mixes y los mixtecos, aunque los pueblos identificados con estos grupos coexisten en medio de una variedad de expresiones particulares y diferencias entre unos y otros; el tronco común de estas culturas es la idea del territorio, el sistema de cargos (con algunas variantes para cada pueblo), el *tequio* y la *guelaguetza*; todos ellos son valores que han fortalecido históricamente las vidas comunitarias.

El territorio no solamente remite a la tierra, sino que es el vínculo con lo sagrado, con (Díaz, 2008); el tequio es la realización de trabajos comunitarios sin retribución económica en la que todos los miembros de las colectividades participan; la guelaguetza es la reciprocidad, el apoyo mutuo entre los miembros de la comunidad.

Dalton (1997:7), sugiere que para comprender la geografía humana del estado de Oaxaca es importante comprender “lo indio, lo étnico, el sincretismo religioso y la colonización cultural”.

Además, es importante considerar que las expresiones emergentes de los pueblos originarios en búsqueda de reconocimiento ante la avalancha de un sistema económico injusto, representado por los grupos dominantes y el Estado, que descalifica, estigmatiza y minimiza sus identidades. Estas expresiones levantan su voz para decir “no quiero morir, pero tampoco quiero vivir relegado, sometido, sojuzgado, buscando una incorporación digna” (Reina, 2000:9).

Cabe apuntar que las identidades se redefinen en la confrontación, producto de los múltiples contactos de los pueblos entre sí y con los grupos dominantes con quienes se encuentran en desventaja, por lo que las expresiones del conflicto se pueden expresar en las luchas por la tierra, por recursos materiales y económicos de los cuales los indígenas carecen, pero también en sus defensas de los territorios y de sus recursos naturales, del reconocimiento de sus culturas, de su dignidad y de sus autonomías para exigir posturas como sujetos de derechos propios.

Así, en las últimas décadas se observa en Oaxaca el crecimiento de las organizaciones indígenas que demandan el respeto a sus derechos y a la diferencia, revelando el fracaso de la política de aculturación e integración nacional, y han obligado al gobierno y a los partidos políticos a modificar su relación con los pueblos indígenas, como las reformas a la Constitución local de 1997, en donde por primera ocasión se da el reconocimiento institucional a sus formas ancestrales de organización política y de gobierno.

Es el caso particular de 412 municipios indígenas de la entidad que eligen a sus autoridades y se gobiernan bajo el régimen consuetudinario o de usos y costumbres. Este sistema organizativo se mantiene al margen de los partidos políticos; tiene como base las decisiones colectivas en asambleas comunitarias en donde participan los habitantes de la

comunidad y se articula a partir de la prestación de servicios no remunerados, siguiendo un sistema de cargos cívico- religiosos, en donde el prestigio moral adquiere una dimensión de trascendencia en la localidad.

La participación en los sistemas de cargos es una designación que la comunidad confiere generalmente a varones, como parte de los derechos y obligaciones comunitarios a quienes cumplen con la calidad moral y han alcanzado una jerarquía de prestigio en la escala social. Este prestigio se construye cumpliendo con los diversos servicios del escalafón comunitario que va desde topil (policía) hasta concejal del ayuntamiento o presidente municipal.

Para ello cada comunidad sanciona las acciones materiales y morales de sus integrantes, lo que determina el grado de reconocimiento que posee cada uno, y explica el hecho de que unos ascienden y otros no, incluso hay casos en que se cancelan los privilegios por transgresiones a las normas, la negación por la prestación de un servicio a la comunidad o incumplimiento de los acuerdos comunitarios porque, como apunta Donato Ramos todo hecho negativo en las comunidades implica una sanción moral de desprestigio pertinaz que afecta además a los familiares, incluso trasciende a otras generaciones. De la misma forma, los hechos positivos conllevan reconocimiento que se extienden a los familiares en sus distintos órdenes (Ramos, 2011).

Actualmente y debido en parte a las altas tasas de migración masculina temporal y permanente, las mujeres esposas e hijas de estos migrantes son impulsadas a tomar cargos públicos y actividades que anteriormente solo estaban destinadas a los hombres, aunque regularmente realizan esta actividad para representar al marido y no por el reconocimiento de meritos o prestigio propio. Esta situación provoca tensiones debido a la reconfiguración de las identidades y roles al interior de las comunidades indígenas que son sostenidas cada vez más por mujeres, niños y ancianos.

Las nuevas reconfiguraciones producto de la complejidad que enfrentan los pueblos indígenas se traducen no sólo en los reclamos por la defensa de estas formas organizativas, sino en la necesidad de dar voz a todos sus actores, toda vez que las diferencias no sólo son de carácter cultural, sino que tienen que ver con la distribución del poder y las diferenciaciones sociales que se muestran en la desigualdad entre hombres y mujeres y

entre una minoría que concentra los beneficios del sistema y las mayorías de desposeídos que habitan particularmente en sus regiones indígenas.

1.5 El contexto socioeconómico de Oaxaca

A diferencia de la tendencia nacional, observamos que la población indígena en el estado de Oaxaca se incrementa (Cuadro 3).

AÑO	1990	1995	2000
Habitantes	1 millón 18 mil 106	1 millón 27 mil 847	1 millón 127 mil 312

Cuadro 3. Elaboración propia. Población indígena en Oaxaca.

Fuente: Zolla, 2004.

Sin embargo este crecimiento poblacional ocurre en condiciones de persistencia de rezagos socioeconómicos que en la entidad se acentúan. Por tanto, referir las condiciones en que sobrevive la población indígena de Oaxaca equivaldría a dar una larga cuenta de rezagos sociales, como la alta proporción de población analfabeta, carencia de servicios a las viviendas de la mayoría, hacinamiento, ingresos económicos mínimos por familia, entre otros indicadores, datos que se sintetizan en la identificación de la entidad como uno los tres estados de la república con “muy alta marginación” (CONAPO, 2005).

En Oaxaca conviven más de 16 grupos etnolingüísticos dispersos en más de 10 mil localidades, que se encuentran organizadas en términos administrativos y políticos en torno a 570 municipios. La entidad comprende una extensión de 93,952 km. Según cifras del CONAPO 2005, el 47 por ciento de la población vive en espacios urbanos y el 53 por ciento en zonas rurales; de la población total, 1 millón 674 mil 855 (48 por ciento) son hombres y 1 millón 831 mil 966 son mujeres (52 por ciento).

Por su composición social, cultural y territorial, una mirada a Oaxaca podría remitir a la imagen que se observa pues a través del caleidoscopio, en donde al tiempo que se observan sus riquezas naturales, y la complejidad de sus costumbres, y formas de organización social, no pueden dejar de identificarse la multiplicidad de sus rezagos y la pobreza como característica principal de una población mayoritariamente indígena.

En algunos municipios esta población se incrementa, principalmente en aquellos que son receptores de migración interna, es decir población que continúa saliendo de sus

comunidades de origen, bien para continuar con sus estudios o bien, aquella cuyo objetivo es encontrar mejores oportunidades laborales y de ingresos.

En contraparte, en otros municipios que se pueden considerar como expulsores de mano de obra, su población disminuye, convirtiéndose en localidades semi-desiertas, donde habitan mujeres solas, algunos niños y ancianos. Para otros casos, el comportamiento poblacional, se observa poco afectado, menos perceptible o de bajo impacto.

Un 75 por ciento de los municipios de Oaxaca se consideran de alta o muy alta marginación, los cuales comprenden casi la mitad de todos los municipios del país en condición de alta marginación. La mayoría de estas comunidades rurales habla lenguas originarias; más de la mitad del territorio es comunal, y más de la mitad de los municipios del estado expulsan mano de obra a las ciudades grandes, a los estados mexicanos del norte, o a Estados Unidos (CONAPO, 2005).

Si por una parte las estadísticas nacionales sobre abatimiento de la marginación en México registra en promedio una mejoría, no es así en los municipios más empobrecidos, en donde, por el contrario, la situación de marginación se incrementa o en el mejor de los casos se mantiene. Observemos a través de los datos comparativos en una década, entre 1995 y 2005.

Para 1995, se tenía en Oaxaca una clasificación de 272 municipios considerados de alto y muy alto grado de marginación, mientras que para el 2005 el número de municipios ascendió a 463; es decir, se tuvo un incremento del orden del 79.2 por ciento, por lo que alcanzó el 81.2 por ciento de los 570 municipios, mientras que sólo el 18.8 por ciento de estos se encuentran dentro de los tres rangos de la clasificación: medio grado de marginación, 73 municipios; bajo grado de marginación, con 24 municipios y muy bajo grado de marginación, con sólo 10 municipios (CONAPO, 2005).

En esta última clasificación, los municipios de muy bajo grado de marginación son aquellos que registran una población más grande y por ende con mayores y mejores servicios, como son las ciudades de Oaxaca de Juárez, San Juan Bautista Tuxtepec, Juchitán de Zaragoza, Salina Cruz, Huajuapán de León, Santo Domingo Tehuantepec, Asunción Nochixtlán y Asunción Tlaxiaco, entre otros.

Las condiciones de pobreza y marginación disminuyen en las zonas urbanas pero se concentran y acentúan en las zonas rurales habitadas principalmente por población

indígena, misma que conforma el 35 por ciento del total de la población en la entidad, en una proporción que quintuplica el promedio nacional que es del siete por ciento.

Los habitantes indígenas de Oaxaca constituyen el saldo desfavorable de un modelo de explotación que favorece a los sectores capitalistas, mientras que la población nativa se encuentra sujeta al deterioro de la economía campesina, vulnerable al sector informal y a la migración para poder subsistir. Este sector resiente la cobertura limitada de servicios de infraestructura básica, agua potable, drenaje y energía eléctrica; servicios deficientes de salud pública y seguridad social, y altos niveles de analfabetismo.

1.6 Consideraciones preliminares

Los elementos expuestos en el presente capítulo dan cuenta de la forma en que la cultura organiza y confiere sentido a las prácticas sociales de los pueblos indígenas, que se manifiestan como las capacidades de representar la realidad inmediata dentro de un orden simbólico que a su vez proporciona coherencia, identidad, sentido, inteligibilidad e historicidad. Sin embargo, lejos de las pretensiones de armonía es importante la consideración de los conflictos y confrontaciones como procesos de afirmaciones identitarias pero también como rechazos a un contexto socioeconómico que les resulta adverso.

Los rezagos estructurales entre los que sobrevive este sector de la población así como el peso de los estigmas impregnados de racismo, discriminación y negación que resienten los pueblos indígenas, los conduce a una posición de vigilancia y resistencia permanente respecto a la explotación de sus recursos naturales, la defensa de sus territorios, de sus sistemas organizativos y de sus culturas, que entraña la denuncia de la falsa totalidad y homogeneidad del pensamiento simplificador dominante.

Los pueblos originarios oaxaqueños, vinculados a otras organizaciones, mantienen una posición activa en la recreación de sus formas alternativas de ver el mundo, sirviéndoles como medios para rechazar las perspectivas dominantes, que les han permitido modificar en alguna manera esas condiciones. Este conjunto de aspectos los lleva a configurar nuevas formas de relaciones entre sí y respecto a la sociedad nacional, que van de lo social a lo político, en donde desde luego se incluyen sus propias elaboraciones

respecto a la educación para exigir que esta responda a sus propias realidades y necesidades.

La educación indígena e intercultural bilingüe que se presenta en diversas regiones de México como una propuesta pedagógica alternativa al modelo educativo de integración basado en la tradición liberal occidental, tiene tras de sí una diversidad de luchas de grupos indígenas que tienen en común la búsqueda de reconocimiento a la diversidad cultural. Uno de los resultados es la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), localizada en la comunidad zapoteca de Tlacoahuaya.

Estas luchas a contracorriente llevan a revalorar los valores asociados al reconocimiento de sí mismos y de su vida en comunidad, con percepciones particulares sobre la sexualidad y el género, que no coinciden con las perspectivas dominantes y que son tema de la presente investigación.

CAPÍTULO 2. La construcción social del concepto de Juventudes

“La Juventud es más que una Palabra”.
(Margulis y Urresti, 2008).

2.1 Presentación al capítulo

El presente capítulo aborda la caracterización del concepto de juventud, se parte de la idea de que el concepto de juventud no es homogéneo, puesto que no se puede hablar de una sola juventud con rasgos muy generales, más aún cuando se trata de realidades diversas en términos culturales y de profundas desigualdades en términos socioeconómicos, como las que constituyen a los jóvenes del mundo actual.

Se propone el término juventudes en vez de su concepción en singular. La aclaración no se refiere solamente a una diferenciación semántica o de forma, va más allá, alude a una construcción epistemológica del ser jóvenes, lo cual implica mirar con múltiples lentes para aprehender la diversidad que entraña nuestro mundo social heterogéneo, puesto que no es lo mismo ser joven urbano que joven rural o indígena, y dentro de este último grupo, ser hombres o mujeres; asimismo, si habitan en sus comunidades de origen o son migrantes.

Cada una de estas categorías refiere una diversidad de expresiones, de historias, experiencias, identidades, lenguajes y formas de relacionarse con los entornos, con los otros. Su diferenciación resulta importante para comprender las subjetividades presentes en este sector de la población, no sólo para comprender su visión de la realidad sino para entender las formas en que se relacionan entre sí y con los demás.

2.2 ¿Juventud o juventudes?

Uno de los elementos característicos de las culturas juveniles es la construcción de la identidad generacional (Feixa, 1999), asociada a condicionantes individuales, familiares, psico-sociales, culturales e históricas. Este proceso trae consigo la identificación de género y la adopción de roles sexuales; en donde los jóvenes buscan el reconocimiento de sí

mismos, pero en función de los otros, de sus iguales, con los que comparte situaciones comunes de vida, prácticas sociales, y comportamientos colectivos que involucran valores y visiones del mundo.

Los cambios acelerados que están sufriendo las sociedades modernas influyen en los modos de vida de las personas, sobre todo en los jóvenes, los cuales hoy más que nunca son un sector de la población con una fuerte presencia, no sólo por su peso numérico, sino por las grandes dificultades que la gran mayoría de jóvenes -hombres y mujeres- tiene que enfrentar cotidianamente. Tan sólo en México se considera que hay 21 millones de jóvenes, la población actual entre 15 y 24 años, es la generación de mayor tamaño en la historia demográfica de nuestro país (ENJUVE, 2005).

Entre los problemas que resienten los jóvenes se menciona la pérdida de certezas, la pérdida de confianza hacia las instituciones que supuestamente se encargarían de otorgar sentidos a la vida, la fugacidad, rapidez y volatilidad de las vivencias en la vida cotidiana, lo cual lleva a muchos de ellos a tener que enfrentar situaciones de riesgo sobre todo en el ámbito de la sexualidad como lo es el VIH/SIDA o bien el alto índice de embarazos no deseados (CONAPO, 2005; ENJUVE, 2005).

La juventud como hoy la conocemos es una construcción de las sociedades postindustriales modernas (Feixa, 1999), tiene su origen a partir de la posguerra, cuando a partir del surgimiento de un nuevo orden internacional, se conformó una geografía política en la que los vencedores imponían sus estilos y valores. La sociedad reivindicó la existencia de los niños y los jóvenes, como sujetos de derecho y, especialmente, en el caso de los jóvenes, como sujetos de consumo (Reguillo, 2000).

Es importante hacer una diferenciación entre adolescencia y juventud. La adolescencia alude a una categoría biológica-psicológica, en la que resalta precisamente la “edad biológica” es decir, los cambios físico-emocionales que caracterizan al adolescente como un sujeto inacabado. Su contraparte será el joven que es una categoría socio-cultural, producto de procesos sociales; por lo que juventud sería básicamente una “edad social”. En base a lo anterior, los jóvenes son una construcción histórica, situada en el tiempo y en el espacio social; en donde lo juvenil deviene en sujeto social: heterogéneo, diverso, múltiple y variante (Nateras, 2002).

Carlos Feixa se refiere a las culturas juveniles actuales como aquellas juventudes agrupadas en microsociedades juveniles que han ido adquiriendo cierto grado de autonomía respecto del mundo adulto, referidas a “la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente, mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional” (Feixa, 1998:84).

El estilo es el rasgo distintivo de las culturas juveniles y se define como la manifestación simbólica de las culturas juveniles, expresadas en un conjunto más o menos coherente de elementos materiales e inmateriales que los jóvenes consideran representativos de su identidad como grupo (Feixa, 1998).

Los estilos juveniles se componen de una serie de elementos culturales como el lenguaje, utilizado por los jóvenes como forma de expresión oral distinta a la de los adultos; la música y la estética, que en la actualidad permite identificar estilos juveniles, marcados por el uso y apropiación del cuerpo, del pelo, la ropa, los accesorios (Urteaga, 1993).

En una búsqueda histórica del concepto de jóvenes o juventudes asociadas a las sociedades modernas, Carlos Feixa (1998), encontró que la construcción de modelos de juventud tiene correspondencia con ciertos tipos de sociedad. En base a este autor podemos encontrar los siguientes modelos de jóvenes asociados a determinadas sociedades:

Modelo de juventud	Tipo de sociedad
Efebos	Estados Antiguos
Púberes	Sociedades Antiguas (Grecia y Roma)
Mozos	Pre-industriales
Muchachos	Primera Industrialización
Jóvenes	Sociedades Modernas Post-industriales

Cuadro 4. Elaboración propia. Modelos de juventud en correspondencia al tipo de sociedad.

Fuente: Feixa, 1998.

Como se observa, el concepto de jóvenes aparece recientemente en las sociedades modernas, durante los años cincuenta en Estados Unidos; su origen está asociado a ciertas manifestaciones culturales como el cine y la música, en especial el Rock, que inicialmente se convirtió en la bandera de lo que hoy conocemos como cultura juvenil; y que más tarde

se convertiría en el pretexto para el surgimiento de una cultura juvenil basada en el consumo (Hobsbawm, 1998).

La juventud pasó de ser concebida como un período previo a la adultez, como la etapa culminante de la vida, en función de ella se constituyó todo un mercado de ropa, música, cosméticos, etcétera, que funcionaba gracias a la prosperidad económica de los padres, y por la internacionalización de películas, modas y programas televisivos, que produjo una homogeneidad cultural global (Hobsbawm, 1998).

Las nuevas culturas juveniles rompieron los cánones de la época, en el vestido, la música, el cabello, adoptando una actitud transgresora respecto al mundo adulto; el sexo y las drogas fueron las formas más evidentes de transgresión al volverse de carácter público. De esta manera se ampliaron los límites de los comportamientos públicamente aceptables, se hicieron más evidentes conductas hasta entonces consideradas inaceptables o perversas como la homosexualidad y el lesbianismo (Hobsbawm, 1998).

El contexto de las culturas juveniles de hoy está asociado a los cambios y transformaciones experimentadas a nivel global y representado en la lógica del paso de la sociedad industrial hacia la sociedad informacional o del conocimiento (Castells, 1999).

Sin lugar a dudas, uno de los momentos de mayor trascendencia en la definición de las juventudes contemporáneas se articuló en torno a los movimientos estudiantiles de 1968, emprendidos en diversos países, que aún con las respectivas diferencias y matices surgidas de cada problemática nacional, mantenían en común la crítica a las estructuras autoritarias de poder, los reclamos de democratización y una aspiración a condiciones de mayor libertad en las formas de vida de los jóvenes, mismas que se expresaron a través del arte y la cultura alternativa, pero sobre todo en una mayor visibilidad a un tema que durante mucho tiempo permaneció resguardado por los valores dominantes: la vivencia de la sexualidad (Hobsbawm, 1998).

2.3 Los estudios sobre la juventud

El concepto juventudes remite no sólo a un estado de desarrollo biológico, sino a una serie de construcciones culturales en donde los diversos grupos sociales la definen y la asocian con ciertas obligaciones, derechos y habilidades a partir de sus tradiciones,

costumbres, valores y demás aspectos culturales y socioeconómicos. Su comprensión en plural permite visibilizar su presencia en un mundo desigual y complejo.

El concepto de juventud como una construcción social, empieza a ser estudiado sobre todo por la antropología a mediados de los años cincuenta, (Feixa, 1998). La noción de juventudes indígenas surge como un hecho reciente asociado a la migración y los cambios estructurales de las sociedades que inciden en el surgimiento de nuevas identidades (Urteaga, 2008b).

De esta manera cuando hablamos de juventud no podemos referirnos a ella como algo general que da cuenta de un sector con características únicas y comunes entre todos quienes comprenden un rango de edad determinado. Así como en el México plural no es posible hablar del mexicano en singular tampoco se puede hablar del joven en singular.

Las diferencias de edad, género, escolaridad, religión, condición urbana rural, ocupación, región, clase social y etnicidad, entre otras, marcan diferencias que pueden contribuir a explicar sus posiciones frente a la vida, sus respuestas culturales, económicas, sociales y políticas, así como su estado civil y sus cosmovisiones.

Gabriela Rodríguez y Benno de Keijzer (2002), señalan que el estudio de las juventudes debe establecerse a partir del análisis de las formas en las que cada sociedad ha intentado resguardar los espacios de poder, por ejemplo, cuando se utiliza la lógica de lo joven como sinónimo de incompletud en oposición a lo viejo como un estado de madurez, de sabiduría y poder. Este último señalaría Bourdieu (2002), está implícito en la clasificación por edad y por sexo que se establece para que cada integrante de la sociedad se mantenga en el lugar que le corresponde.

La juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos (Bourdieu, 2000: 64).

Existen diferentes perspectivas para abordar el concepto de juventud; desde la visión biológica - psicológica que la señala como el punto máximo de desarrollo físico del ser humano, hasta la perspectiva cultural, la cual señala que la juventud es una construcción de las sociedades post-industriales, que tiene su origen en la posguerra; con el surgimiento de un nuevo orden internacional, que provocó la conformación de una nueva geografía política en la que los vencedores imponían sus estilos y valores.

Para Reguillo (2000) es necesario distinguir entre adolescencia y juventud. La adolescencia es una categoría en la que resalta precisamente la “edad biológica” es decir, los cambios físico – emocionales que caracterizan al adolescente como un sujeto inacabado. Su contraparte será el joven que es una categoría socio – cultural, producto de procesos sociales; por lo que juventud sería básicamente una edad social.

Desde esta última postura, el concepto de juventud es una construcción histórica, se inserta en un contexto social complejo, no sólo porque se refiere a un rango de edad influido por múltiples factores, sino porque agrupa a una gran variedad de sujetos heterogéneos que coexisten en sociedades donde la cultura se expresa en una enorme ampliación de posibilidades de vida (Maffessoli, 1990; Urteaga, 1993; Feixa, 1998, 1999; Rivas, 2000; Pérez, 2000; Reguillo, 2000).

2.4 Los estudios sobre juventudes indígenas

A pesar de que los estudios sobre jóvenes comienzan en la década de los cincuenta, la invisibilización de las juventudes indígenas puede encontrarse en la falta de términos o conceptos que desde las etnias estudiadas, designen esta etapa diferenciando la infancia de la adultez.

En una revisión de literatura etnográfica, entre los años cincuenta y hasta mediados de los noventa, Maritza Urteaga (2008b), muestra como a pesar de existir una gran diversidad de estudios e investigaciones sobre lo indígena, el tema de los jóvenes indígenas no ha sido central en la investigación antropológica y sociológica.

Las investigaciones conocidas remiten a las cosmovisiones, las culturas de los pueblos originarios y se centran en estudios subtemáticos y de caso como la medicina tradicional, la artesanía, la migración, aunque en ellas se privilegia el mundo de los adultos: chamanes, mayordomos, yerberos, etcétera, mientras que la cuestión de las juventudes pasa a un plano secundario. Mucho menos existen interpretaciones de conjunto sobre el sector.

Estos recortes de la realidad y de los actores que se desenvuelven en ella han invisibilizado a los jóvenes indígenas, como objetos y sujetos de estudio. Cuando se hace mención de ellos es integrados a significados compartidos por todos los miembros de una comunidad o bien a través del uso de modelos que plantean a la infancia y la juventud

como receptores pasivos moldeados por la sociedad adulta a través de la socialización y las instituciones.

Esta situación ha ido cambiando a la luz del surgimiento de factores sociales, políticos, culturales que hacen que la vida de las personas en general y de la población joven cambie también; esto explica la proliferación de diversos estudios y aproximaciones al tema de los y las jóvenes indígenas, aunque es pertinente insistir sobre el carácter fragmentario y aislado de dichas investigaciones.

Urteaga (2008b), identifica cinco elementos detonadores de un número mayor de estudios en los últimos años:

- El crecimiento demográfico de este sector de la población.
- Los flujos migratorios en los cuales el peso y la significación de los y las jóvenes mestizos e indígenas en la construcción de la denominada cultura migrante.
- La extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria o la introducción de la telesecundaria en zonas y pueblos indígenas.
- Las estrechas relaciones entre la televisión y la radio y las diversas poblaciones indígenas tanto en zonas rurales como urbanas.
- Los cambios teóricos metodológicos en la antropología y en otras ciencias sociales que han puesto en el debate no sólo la complejidad de los nuevos contextos, sino que al retornar al sujeto desde una visión hermenéutica, reconocen la mirada y la voz del joven indígena en la construcción del conocimiento.

De esta manera y aunque todavía de manera escasa, empiezan a surgir artículos en revistas, estudios exploratorios sobre jóvenes indígenas, hombres o mujeres, migrantes, habitando en contextos rurales, urbanos, estudiantes, migrantes, universitarios, etcétera, en donde se privilegian técnicas testimoniales.

En cada cultura, ser joven significa tener un cierto tipo de relación, significación y percepción específica con el resto de la sociedad de la que forma parte. En algunas comunidades indígenas de México se define a la juventud de acuerdo a sus propias características y está perfectamente establecido incluso cuando se utiliza el criterio de edad al interior de la misma comunidad (Bonfil, 1991).

En las sociedades tradicionales por ejemplo, se dividía la vida por etapas de edad y se transitaba de un estadio a otro a través de ritos de paso o de iniciación que permitían ubicar a qué clase de edad pertenecía cada miembro del grupo social, así como los derechos y obligaciones que correspondían a cada tipo de existencia (Lutte, 1992).

El paso de una categoría social a otra estaba dada por rituales en los que se definía quienes eran jóvenes o adultos, quiénes podrían casarse o no. Quiénes pertenecían a determinado estatus social y quienes pertenecían a un estatus inferior. Nauhardt (1997), señala que en algunas comunidades Mayas de Yucatán los jóvenes participaban en el ritual *Em' kú* que significa “bajada de dios”, en el cual se retiraban las cuentas atadas a la cintura de los niños y de las niñas como símbolo de virginidad; este ritual daba paso a la edad adulta tanto en niños como en niñas.

Este mismo autor refiere que durante el periodo prehispánico los mexicas utilizaban los vocablos *In Telpochti*, *in Ichpuchtli*, con los que se designaban al hombre joven y a la mujer joven. No existía un concepto genérico de juventud aplicable a ambos sexos como lo existe hoy, pero si existían símbolos o elementos a través de los cuales se ubicaba tanto al hombre como a la mujer, dentro o fuera de esta etapa.

En el México actual coexisten de manera simultánea una gran diversidad de culturas que sobreviven en espacios diversos, a pesar de ello, entre los grupos indígenas así como entre los grupos mestizos, el trato a la juventud, y el concepto mismo de juventud, se asocia a la estructura jerárquica de la comunidad. Por ejemplo señala Fábregas (1999), en las comunidades huicholes no hay una palabra que designe el concepto de juventud. Para este grupo hay tres etapas en la vida de las personas: infancia, adultez, y la de vejez o ancianidad, con esta última se obtiene un estatus de prestigio y por ende de privilegio.

La cultura entendida como el conjunto de simbolizaciones, significados, valoraciones, normas y comportamientos de una comunidad social, dada en un tiempo y espacio determinados (Bonfil, 1991), permite plantear que la construcción de juventud, lleva la marca cultural de la comunidad en donde se nace. Por su parte Pacheco (1997), plantea que en las comunidades indígenas el concepto de juventud no existe, se pasa de ser niño dependiente de la familia a la edad adulta como jefe de familia.

Esta misma autora ejemplifica la vinculación que realiza la cultura huichol entre el ser joven y los elementos de su cosmogonía. Señala que dentro de la cosmogonía huichol

existen cinco puntos cardinales *Aurra'm naka*, que simboliza el norte, *Wirikuta* el oriente, *Hara'mara* el poniente, *Rapa'villeme* el sur, el centro donde viven ellos, los *wixáricas*, en la serranía de Nayarit y Jalisco. La vida de los jóvenes se desarrolla justo en el cruce de estos cinco caminos. Cada camino está resguardado por una deidad específica, se habla de la diosa del nacimiento, del crecimiento, del amor, del tránsito de la muerte, del fuego, del viento, de la brisa, del maíz, de la humedad. Las deidades pueden ser tanto femeninas como masculinas o bien como en el caso del maíz, juegan ambos papeles.

En su paso por la tierra, cada hombre o mujer huichol se relaciona con los cinco caminos ya mencionados y aprende de ellos la herencia cultural de la comunidad, estructura esos saberes, en función de ellos organiza su actuar en el mundo y reproduce estos saberes aún de manera inconsciente, para las generaciones futuras.

En la cultura huichol ser joven significa estar en el tránsito del aprendizaje de la identidad. Los jóvenes huicholes aprenden la identidad étnica a través de la realización de tareas cotidianas. Las mujeres tejedoras aprenden a colgar su telar del tronco de un árbol porque el tronco mismo les mostrará los diseños que estamparán en el textil. Por su parte los jóvenes agricultores a través de rituales tendrán que solicitar a la diosa *Oli naka*, la madre tierra, permiso para sembrar en ella (Pacheco, 1997).

Durante los cinco primeros años de vida, los niños huicholes celebran el *Tatei Nayeri*, la fiesta en honor a los frutos de la tierra en la que los niños son presentados a los dioses. Cumpliendo las cinco fiestas, se considera que el niño tiene mayores posibilidades de sobrevivir y se convierte en un muchachito. Deja de ser *nonutzi* (niño) para convertirse en *uko* (mayor).

A partir de esta etapa, los jóvenes son incorporados al trabajo cotidiano asignado a cada género: las muchachas aprenden las labores domésticas junto al resto de mujeres de la familia; los muchachos aprenden las labores del campo junto a los hombres.

Los cantadores o *marakames* del grupo (adultos con poderes mágico-religiosos) deciden la ocupación de los jóvenes, predeterminándolos para realizar determinados trabajos: músico, cazador, curador, agricultor. En cuanto a las muchachas, a partir de los ocho años se las considera mujeres y se les aparta para matrimonios acordados por los padres. En ocasiones, un cantador viejo las puede pedir en matrimonio, lo que para los padres es un honor. De hecho, las jóvenes carecen de individualidad, lo que se refleja en el

hecho de que puedan ser intercambiadas: cuando una mujer comprometida decide escoger otro hombre y huir, su lugar es sustituido por su hermana. Si se acepta el matrimonio, que se hace efectivo en torno a los quince años, se realiza una ceremonia de petición de mano: el futuro esposo debe acarrear leña durante cinco días a la casa de ella; al sexto día, cierran el compromiso fumando un cigarro, debido a que el tabaco es símbolo de madurez sexual entre los hombres (Pacheco, 1997).

En las casas de juventud o *Telpochcalli*, al igual que en el Calmecac azteca, los muchachos entraban como hombres en el escalón más bajo de la escala de grados militares o sacerdotales; cada cambio de grado se señalaba mediante diferencias en el peinado, las ropas y los adornos. Los jóvenes plebeyos entraban en las casas de juventud antes de la pubertad y mientras eran muchachos se encargaban de actividades serviles como barrer o coger leña. Tras la pubertad, eran llevados al campo de batalla, primero como ayudantes, pero luego como guerreros. El éxito en la guerra determinaba su estatus social. Entre los veinte y los treinta años salían de la casa de juventud (espacio formación) para casarse (Feixa y González, 2006).

Como podemos observar todos estos elementos remiten a las variaciones del concepto juventud entre distintos grupos sociales. La referencia a los mitos no es por la validez de sí mismos, sino por el sentido que le imprimen a las subjetividades y a las acciones afirmativas que de esta se desprenden, generando sentidos a las practicas y vivencias cotidianas.

2.5 Juventudes indígenas en México, una aproximación a partir de las cifras

Según el II Censo Nacional de Población y Vivienda (CONAPO, 2005), elaborado por el INEGI, en México habitan 103, millones 263, mil 388 personas de las cuales 33 millones 774 mil 976 son jóvenes entre 12 y 29 años de edad; lo que representa 32.7 por ciento de la población; de los cuales el 48.52 por ciento son hombres y el 51.48 por ciento son mujeres. Lo anterior significa que casi el 30 por ciento de la población se encuentra actualmente en este rango de edad, distribuidos de la siguiente manera (Cuadro 5).

Población juvenil en México		
	Año 2000	Año 2005
12 a 14 años	6, millones 392, mil 415	6, millones 597, mil 968
15 a 19 años	9, millones 992, mil 135	10, millones 109, mil 021
20 a 24 años	9, millones 071, mil 134	8, millones 964, mil 629
25 a 29 años	8, millones 157, mil 743	8, millones 103, mil 358
Total	33, millones 613, mil 427	33, millones 774, mil 976

Cuadro 5. Elaboración propia. Grupos de edad de la población juvenil en México.

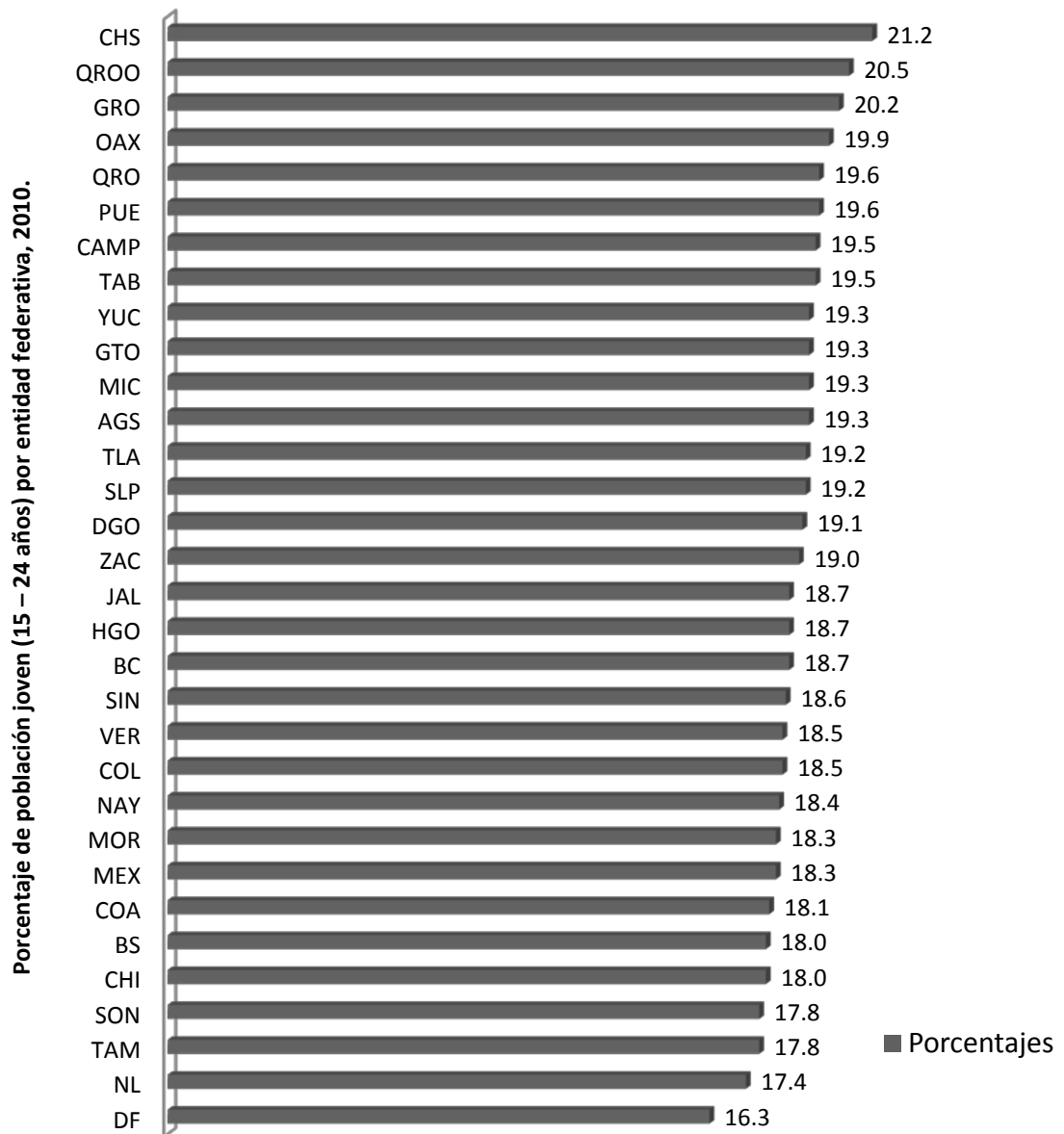
Fuente: ENJUVE, 2005.

En concordancia con las estimaciones de esta misma encuesta, 2012 será el año en el que la población juvenil en México alcanzará su máximo histórico ubicándose en 35 millones 911 mil 530, en proporción de la población de este sector.

Las estimaciones más actuales de CONAPO (2010), consideran que México es un país joven en tránsito a la adultez, considerando que dentro de la población 20.2 millones son jóvenes entre 15 y 24 años de edad, representando cerca de la quinta parte de la población total del país.

Las características demográficas de la población joven por entidad federativa se manifiestan de forma distinta; encontrando que la mitad de los Estados de la República tienen una proporción de población joven por debajo del promedio nacional (18.7 por ciento), entre ellas: Distrito Federal (16.3 por ciento), Nuevo León (17.4 por ciento), Tamaulipas (17.8 por ciento), Sonora (17.8 por ciento), Chihuahua (18.0 por ciento), mostrando una estructura por edad envejecida. En contraste la otra mitad de las entidades tienen una proporción de jóvenes por arriba del promedio nacional, como Chiapas (21.2 por ciento), Quintana Roo (20.5 por ciento), Guerrero (20.2 por ciento), Oaxaca (19.9 por ciento), Querétaro (19.6 por ciento); contextos que ya sea por encontrarse en transiciones demográficas menos avanzadas, tener bajos niveles de desarrollo social o presentar movimientos migratorios importantes, tienen una estructura por edad más joven (CONAPO, 2010) (Gráfica 1).

PORCENTAJE DE POBLACIÓN JOVEN DE 15 A 24 AÑOS POR ENTIDAD FEDERATIVA, 2010



Gráfica 1. Elaboración propia. Porcentaje de población joven de 15 a 24 años por entidad federativa, 2010.

Fuente. CONAPO, 2010.

De estos jóvenes casi la mitad enfrenta obstáculos para estudiar o trabajar. Según datos de la Confederación Patronal de la República Mexicana (Miranda, 2010), la cifra de

los llamados *ninis*, (ni estudian ni trabajan), según una categoría oficial sujeta a discusión, la cifra va en aumento, al sumar ya ocho millones en el 2011.

A pesar de que México ocupa el octavo lugar mundial entre los países con mayor cantidad de pueblos indígenas (CNDH, 2010), aún hay divergencias sobre los datos de cuántos jóvenes indígenas viven el país. Por ejemplo el último censo efectuado por el INEGI (2005), arrojó que de los 105 millones del último censo, 13 millones de habitantes son indígenas, pero no existen cifras sobre el número de jóvenes indígenas mexicanos.

Según la información más reciente de CONAPO (2005), hay alrededor de 13.7 millones de personas indígenas en el país, de los cuales 6.7 son hombres y 6.9 son mujeres, pertenecientes a 62 diferentes grupos étnicos. Las agrupaciones mayores son los náhuatl y los mayas. La información oficial refiere que la mayor parte de la población indígena (76.1 por ciento), subsisten en condiciones de pobreza y marginación.

La migración de trabajadores mexicanos a Estados Unidos es una realidad histórica que involucra a amplios segmentos de la población nacional. Si bien los censos de población constituyen una valiosa fuente de información que permite precisar el alcance demográfico y territorial del fenómeno migratorio, no ha sido posible realizar seguimientos sistemáticos sobre la participación de algunos grupos de migrantes, como es el caso de la población indígena.

Algunas cifras estiman que durante el período del 1998 al 2000, había un total de 129 mil indígenas migrantes; en este período, la población que se desplazó hacia la frontera norte de México con la intención de cruzar a Estados Unidos para trabajar o buscar trabajo ascendió a más de 700 mil personas, de las cuales 7.6 por ciento se identificaron como hablantes de alguna lengua indígena; esto sin considerar a la población indígena cuyo destino migratorio es distinto al país vecino.

Finalmente, la mayor parte de estos jóvenes han emigrado de sus comunidades de origen hacia las grandes urbes, ya sea al interior o exterior del país, anhelando mejores oportunidades de desarrollo y disfrute de la vida. La población joven indígena constituye el sector más vulnerable de la población migrante, pues en general, cuenta con los niveles más bajos de escolaridad y enfrentan una precaria situación laboral, percibiendo bajos salarios y careciendo de prestaciones laborales.

2.6 Jóvenes indígenas y acceso a la educación

Las políticas educativas oficiales en países como México han estado marcadas por una asimetría histórica, entre un grupo dominante y grupos indígenas dominados; entre una lengua nacional, el castellano, y lenguas indígenas subordinadas. Esto ha llevado al establecimiento de políticas indigenistas con pretensiones de construir una nacionalidad mexicana homogénea, con programas de integración, castellanización y asimilación sin considerar la diversidad cultural de los pueblos mexicanos, pero sobre todo, soslayando la desigualdad de condiciones en que sobreviven y en donde los indígenas llevan la peor parte, lo que ha generado situaciones de rechazo de las comunidades que han llegado a los conflictos sociales (Bautista, 2010).

A nivel nacional, los desempeños más bajos acerca de la eficiencia escolar, la reprobación, la deserción, y el aprovechamiento académico se localizan en Oaxaca, Chiapas y Guerrero. Estas tres entidades son consideradas como las de mayores rezagos educativos en el país (CONAPO, 2005a).

El rezago educativo se acentúa en relación con la población indígena, encontrando que en el contexto nacional, por cada niño no indígena que está fuera de la escuela, se encuentran dos niños indígenas en esa situación. Según datos del Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural (2010), si el analfabetismo de niños no indígenas entre ocho y catorce años de edad es de dos por ciento, la proporción se eleva al 13 por ciento entre los niños indígenas. Entre la población mayor de quince años se incrementa la brecha de analfabetismo.

Las tasas de asistencia escolar indígena de entre 6 y 14 años son del 87.4 por ciento en niños y del 84 por ciento en niñas. Esta cifra disminuye de manera significativa en la educación media superior ya que a nivel estatal se registra solo el 20.8 por ciento de las mujeres y 25.8 por ciento de los hombres, sin embargo, estos números se reducen aún más en la población indígena ya que únicamente el dos por ciento y 3.2 por ciento respectivamente cuenta con educación media superior y superior (INEGI, 2005), tendencia que muestra inequidades no solamente en relación a la población indígena, sino al interior de este sector, entre hombres y mujeres.

En lo que se refiere al analfabetismo, de los 9 millones de analfabetas que existen en México, 30 por ciento, equivalente a 2.5 millones, se concentran en los estados de Oaxaca,

Guerrero y Chiapas, con índices similares a los países más atrasados del mundo (CONAPO, 2005).

Se estima que la tasa de analfabetismo entre los pueblos indígenas es cuatro veces más alta (más de 26 por ciento de la población de 15 años y más) que el promedio nacional (7.4 por ciento). Una de cada tres escuelas primarias generales es multigrado, mientras que dos de cada tres escuelas indígenas son multigrado, es decir, sus docentes atienden más de un grado. En 2005, apenas el 13 por ciento de los estudiantes del 6° grado de primaria en las escuelas indígenas se encuentra en el grupo más alto en términos de comprensión lectora, comparado con el 33 por ciento de promedio nacional. El 51 por ciento se encuentra en el nivel más bajo, lo que es importante considerar debido a que el promedio nacional es de 25 por ciento (CONAPO, 2005).

Respecto a la cobertura educativa, si bien ésta se ha ampliado tanto a nivel nacional como estatal, los índices de inasistencia a la escuela siguen siendo altos, sobre todo, si se contrasta lo que ocurre entre la población indígena y no indígena, que acentúa la condición de desventaja de este sector de la población.

Según los datos de la Encuesta de Ingreso y Gasto, de 2006 a 2008 las oportunidades educativas para los jóvenes de las zonas más pobres del país, las que se refieren a la población indígena, crecieron de manera “moderada”, por lo que uno de cada 100 estudiantes de entre 19 y 23 años lograron incorporarse a la educación superior (INEGI, 2009).

De los jóvenes que logran acceder a la educación superior, en su mayoría son hijos de padres de origen rural, que migraron a zonas urbanas en la búsqueda de trabajo o con el fin de reunirse con algún familiar y que al arribar a las urbes, generalmente laboran en el sector informal (Carnoy, Santibáñez y Ordorika, 2002); la otra parte de la población indígena universitaria son jóvenes que se ven obligados a abandonar sus comunidades de origen, para poder proseguir con sus estudios de este nivel, sin embargo, a diferencia de los estudiantes locales este grupo necesita de fuentes de manutención adicionales, por lo que quedan obligados a buscar empleos que en la mayoría de los casos son absorbentes, de baja calificación y por supuesto mal pagados.

Según un estudio elaborado por la ANUIES y la SEP (2010), sólo uno de cada 100 jóvenes de ascendencia indígena puede ingresar a las universidades del país, a pesar de los

programas de becas y de la creación de nuevas instituciones de educación superior. Lo anterior respecto al ingreso, en cuanto la situación del egreso de los jóvenes indígenas, de apenas uno por ciento que ingresa a las instituciones de educación superior, menos del 0.2 por ciento egresan y se titulan.

Estudios recientes señalan que la deserción obedece principalmente a razones económicas, ya que los jóvenes optan por insertarse al campo laboral para apoyar a sus familias en su sostenimiento. La inequidad es tan evidente que mientras en la población urbana de mediano ingreso, 80 por ciento de los jóvenes tiene acceso a la educación superior, en la población rural sólo tres por ciento puede aspirar a ella (ANUIES, 2010).

El balance que sustenta el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2010), sintetiza que históricamente, la población indígena ha carecido de estándares mínimos de calidad académica desde su educación inicial. Las escuelas a las que logra tener acceso no son suficientes ni adecuadas a la diversidad lingüística del país. Los profesores tampoco cuentan con formación técnica y pedagógica adecuadas, por lo que el proceso de acceso a la educación superior para los estudiantes indígenas es muy difícil y la desventaja social, económica y académica, es aún más.

Un estudio cuantitativo/ cualitativo sobre las barreras de acceso a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena, señala que los estudiantes indígenas enfrentan diferentes obstáculos no solamente para acceder a la educación superior, sino para permanecer y concluir sus estudios, entre ellos (Carnoy, et al. 2002):

La brecha geográfica: Los estudiantes se ven en la necesidad de trasladarse a las ciudades debido a que en la gran mayoría de las comunidades no se cuenta con instituciones que provean estudios de nivel medio superior y mucho menos cuentan con un nivel superior.

Las barreras culturales: Se refiere a la distancia, culturalmente hablando, entre las comunidades indígenas, con su lengua, sus tradiciones y la cultura de las instituciones de educación media superior y superior. Al llegar los indígenas a una ciudad se enfrentan a un choque cultural que implica un conflicto entre los propios valores, los valores que se

adquieren dentro de una cultura, en este caso de la población de origen y una cultura urbana que exige un cambio en la forma percibir las cosas.

Las barreras económicas: La mayor parte de las familias no está en la posición de financiar costos de transporte, hospedaje, libros y alimentación que se requieren para estudiar en las ciudades; además de ello, está la afectación indirecta, debido a que las comunidades dependen del trabajo familiar y cuando el joven o la joven viajan a estudiar, dejan de aportar su trabajo a la familia, lo cual los obliga a evaluar si vale la pena invertir en la educación de los hijos a sabiendas de que se pierde la contribución económica de uno de los miembros y que al contrario tendrán mayores costos de sobrevivencia en su vida diaria.

La calidad educativa: Se manifiesta en la baja calidad de la educación primaria para las comunidades indígenas, además de la escasez y precariedad en sus instalaciones y la deficiente calificación profesional de sus maestros.

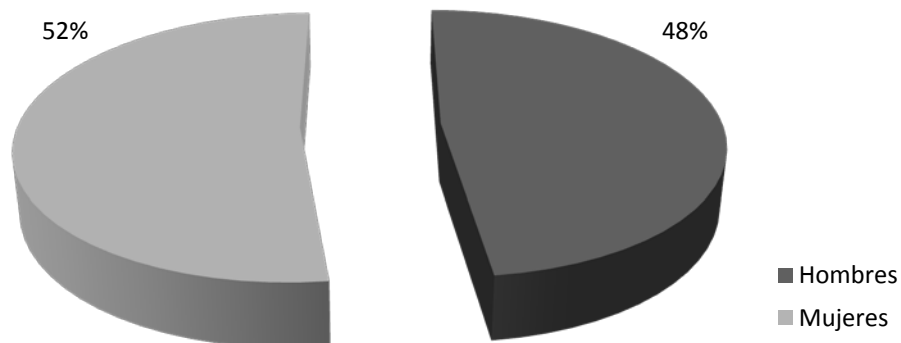
Los factores discriminatorios: Las diversas clases de discriminación, debido a su origen indígena generan un trato diferenciado debido a su lengua y al color de la piel entre otros factores.

En este contexto de exclusión como una realidad objetiva sustentada con estadísticas, cobra relevancia el proyecto de la ENBIO como alternativa de educación superior para jóvenes indígenas de Oaxaca.

2.7 Las juventudes indígenas de Oaxaca

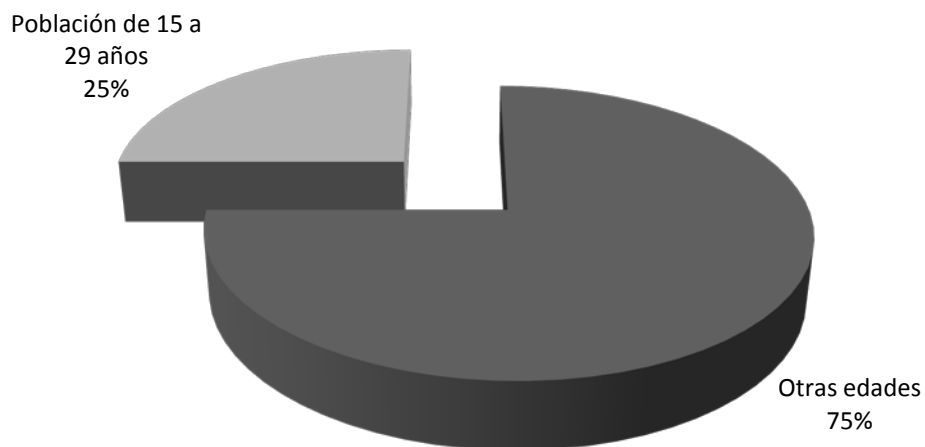
En el año 2005 Oaxaca registró una población total de 3 millones 506 mil 821 habitantes, de los cuáles, 1 millón 674 mil 855 son hombres y 1 millón 831 966 son mujeres. El total de la población de 15 a 29 años de edad fue de 892 mil 253, en donde 48 por ciento son hombres y 52 por ciento son mujeres (Gráficas 2, 3 y 4).

POBLACIÓN TOTAL DIVIDIDA POR SEXO EN EL ESTADO DE OAXACA



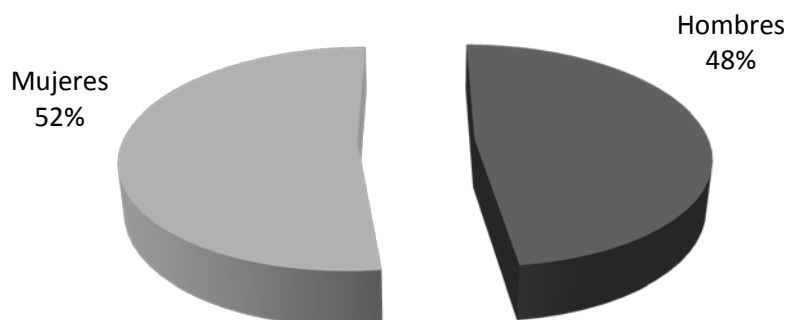
Gráfica 2. Elaboración propia. Población total del estado de Oaxaca dividida por sexo.
FUENTE: INEGI. II Censo de Población y Vivienda 2005.

POBLACIÓN DE 15 A 29 AÑOS EN EL ESTADO DE OAXACA



Gráfica 3. Elaboración propia. Población de 15 a 29 años en el estado de Oaxaca.
FUENTE: INEGI. II Censo de Población y Vivienda 2005.

POBLACIÓN TOTAL DE JÓVENES DE 15 A 29 AÑOS SEGÚN SEXO EN EL ESTADO DE OAXACA



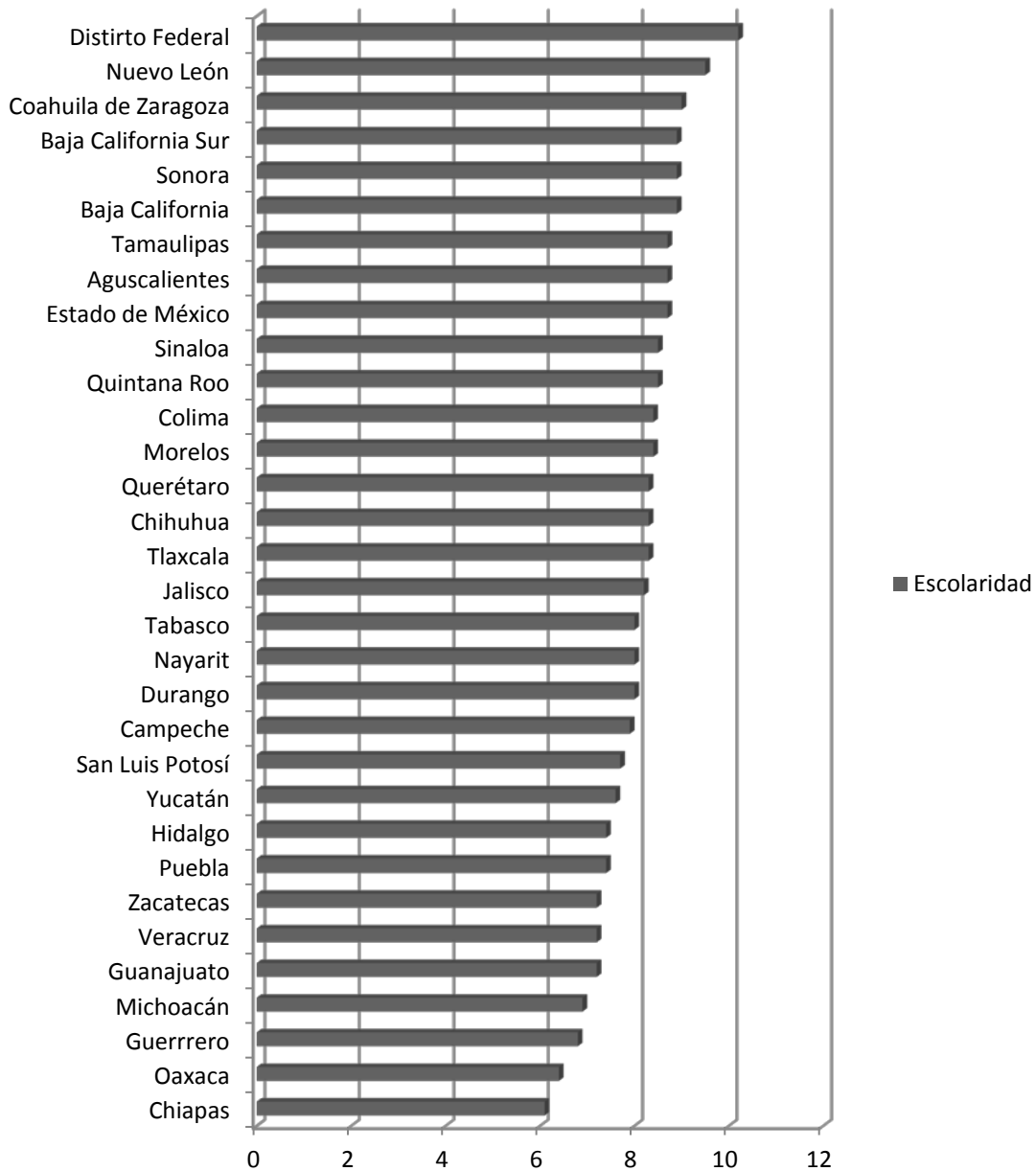
Gráfica 4. Elaboración propia. Población de jóvenes de 15 a 29 años según sexo en el estado de Oaxaca.

FUENTE: INEGI. II Conteo de Población y Vivienda 2005.

Respecto a la población indígena en el estado, ésta conforma el 35 por ciento del total de la población en la entidad, distribuida en más de diez mil localidades (INEGI, 2005). La proporción de población indígena es relevante si consideramos que el promedio nacional es del siete por ciento.

En lo que se refiere al grado de escolaridad, el promedio en la entidad es de 6.4 por ciento (primaria concluida), mientras que el promedio nacional es de 8.1 por ciento; y en el Distrito Federal alcanza el 10.2 por ciento (Gráfica 5), lo que permite observar el rezago educativo en el que se encuentra la entidad, y que la ubica en el penúltimo lugar antes de Chiapas.

GRADO DE ESCOLARIDAD POR ENTIDAD FEDERATIVA



Gráfica 5. Elaboración propia. Grado de escolaridad por entidad Federativa.

Fuente: INEGI, 2005.

Por otra parte, de los oaxaqueños de origen indígena que logran acceder y permanecer en el sistema educativo nacional hasta la conclusión de la educación básica (secundaria), es de 15 por ciento y 17.5 por ciento en mujeres y hombres, respectivamente.

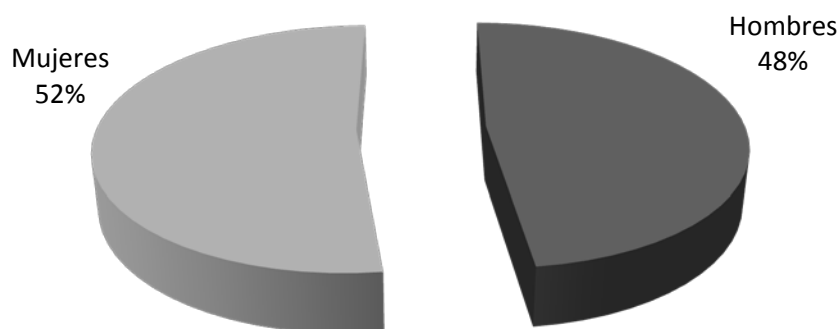
En los siguientes niveles educativos la distancia porcentual por sexo se mantiene constante por lo que es importante insistir no solamente en la segregación de los jóvenes indígenas sino también en las desigualdades del acceso a la educación formal entre hombres y mujeres, puesto que ello incide en las oportunidades o cancelación anticipada de las mismas (INEGI, 2005).

En cuanto a la población analfabeta, del total existente en la entidad, el 74.7 por ciento corresponde a personas indígenas, las que en su mayor parte son mujeres y jóvenes. Cabe señalar que la población adolescente y joven de las regiones indígenas de Oaxaca, enfrenta numerosos problemas que están asociados a su inserción social y a la aguda pobreza que persiste en su entorno comunitario.

De acuerdo al INEGI (2005), poco más de la mitad de la población de Oaxaca (53 por ciento), reside en localidades de menos de 2500 habitantes y en éstas una de cada tres mujeres (31.5 por ciento) de 15 años y más no sabe leer y escribir en contraste con la población masculina donde el 19.5 por ciento de 15 años y más no sabe leer y escribir. Nuevamente se observan las diferenciaciones por género.

El total de la población de 15 a 29 años de edad que habla una lengua indígena es de 282 mil 998 jóvenes. De los cuáles el 52 por ciento son mujeres jóvenes (Gráfica 6).

DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE 15 A 29 AÑOS DE EDAD QUE HABLAN LENGUA INDÍGENA DIVIDIDA POR SEXO



Gráfica 6. Elaboración propia. Distribución de la población de 15 a 29 años de edad que habla lengua indígena dividida por sexo.

Fuente: INEGI. II Censo de Población y Vivienda 2005.

De los 282 mil 998 jóvenes que hablan una lengua indígena, el 84 por ciento habla español (Gráfica 7).



Gráfica 7. Elaboración propia. Población total de 15 a 29 años de edad que habla lengua indígena. Fuente: INEGI. II Censo de Población y Vivienda 2005.

Del total de 282 mil 998 jóvenes que hablan una lengua indígena, la mayoría tiene edades que oscilan entre el rango de 15 y 19 años de edad y de 20 a 24 años (Gráfica 8).



Gráfica 8. Elaboración propia. Población total de jóvenes que hablan una lengua indígena según el rango de edad. Fuente: INEGI. II Censo de Población y Vivienda 2005.

Aún cuando la matrícula en primaria indígena ha crecido, en Oaxaca persisten rezagos, en tanto una cuarta parte de los niños indígenas que estudian la primaria, asiste a

escuelas multigrado. Es decir, las tres cuartas partes de las niñas y niños indígenas reciben clases en español, en un idioma que no es el suyo (CMPIO, 2007).

Además de lo anterior, habría que agregar que es frecuente encontrar maestros que hablan una lengua indígena diferente al de sus alumnos, situación que ilustra uno de los mayores retos del sistema educativo intercultural y desde luego mayores desafíos en el plano pedagógico cuando se pretende educar en la interculturalidad.

2.8 Las mujeres en las juventudes indígenas

Como hemos podido observar a partir del recuento de cifras y tendencias anteriores, las mujeres indígenas son quienes resienten en mayor proporción los efectos de la marginalidad y discriminación, en tanto a la condición étnica se agrega la condición de género.

Oaxaca es una de las entidades del país que registra el mayor rezago respecto a las condiciones de calidad de vida del sector femenino, por ejemplo ocupa uno de los primeros lugares por causas de muerte materna atribuidas a la suma de condiciones de marginación, en tanto ocurren por falta de acceso a servicios médicos de calidad, dificultades de comunicación y transporte para acceder a las localidades indígenas, así como por las relaciones asimétricas y discriminatorias por ser indígenas y por ser mujeres.

Ello ocurre a tal grado que la tasa de mortalidad materna de las indígenas es tres veces superior respecto a las mujeres no indígenas; el analfabetismo es mayor en las mujeres indígenas: en las regiones rurales 45.6 por ciento de las mujeres y 27.7 por ciento de los hombres indígenas son analfabetas, mientras que entre la población no indígena se trata de 13.3 por ciento de las mujeres y 9.3 por ciento de los hombres; 15.13 por ciento de las mujeres indígenas monolingües son analfabetas (INEGI, 2005).

Las mujeres indígenas son quienes enfrentan graves problemas de salud, resultado de carencias nutricionales y alta fecundidad (CDI, 2006). De la misma forma la tasa de mortalidad infantil es significativamente mayor también en los municipios indígenas que en los no indígenas, por ejemplo, 41 defunciones de menores de un año por cada mil nacimientos, en comparación con 24 nacimientos por cada mil de los no indígenas

Las desigualdades de género en las comunidades indígenas se expresan en las actividades que son asignadas a los hombres y a las mujeres, así como en la valoración

social de las mismas; además de la división sexual del trabajo, destaca la marginalidad de las mujeres en la toma de decisiones y en el reparto de los bienes de tipo patrimonial (CDI, 2006).

Las mujeres indígenas son encargadas de las actividades domésticas, como la preparación de alimentos, la limpieza de la vivienda, recolección de leña, acarreo de agua, cuidado de animales, lavado de ropa y cuidado de familiares, hijos e hijas, hermanos, hermanas, padre, madre, personas adultas mayores. Además, las niñas indígenas se incorporan desde temprana edad a las actividades productivas y reproductivas en la esfera familiar, lo que constituye uno de los principales obstáculos para su ingreso y permanencia en el sistema educativo formal. Sin embargo, paulatinamente y como consecuencia de los efectos de la pobreza, al interior de los hogares se generan cambios en la asignaciones y responsabilidades del trabajo dentro y fuera del ámbito doméstico, que conduce a las mujeres hacia espacios anteriormente restringidos para los hombres con el propósito de obtener ingresos monetarios (Navarrete, 2008).

Podemos observar el incremento de las mujeres indígenas en actividades remuneradas como jornaleras agrícolas, trabajadoras domésticas y obreras en las maquiladoras. Aún con la percepción de ingresos, las mujeres indígenas no ganan autonomía, pues tanto ellas como sus cónyuges se insertan marginalmente al mundo del trabajo (CEAMEG, 2007).

En general la vida de las mujeres indígenas está ligada al trabajo, ya que desde niñas se incorporan al trabajo doméstico, se casan a edades muy tempranas, entre los 13 y 16 años, y habituadas a la pobreza desde niñas se adaptan a las condiciones de precariedad, procrean varios hijos, regularmente con altos grados de desnutrición, y en donde su propia salud queda en riesgo por su maternidad prematura (Espinosa, 2004).

2.9 Consideraciones preliminares

El término juventudes da cuenta de la multiplicidad de expresiones e identidades que encontramos en este sector de la población, más aún si consideramos la procedencia étnica, que permite diferenciar entre aquellos que se encuentran en una situación de ventaja socioeconómica de aquellos que viven en la precariedad, así como el tipo de localidad que

habitan; inciden también en las condiciones de su integración al trabajo, a la educación media y superior.

Entre los jóvenes indígenas tampoco caben las generalizaciones pues hay quienes tienen mayores ventajas que otros, e incluso si consideramos la cuestión de género, en donde la revisión de las estadísticas nos revela que las condiciones de mayor precariedad y desventaja se encuentran entre las mujeres indígenas.

De igual manera se puede apuntar que a pesar de las inequidades respecto al acceso a mejores oportunidades de educación y empleo que enfrentan la mayoría de los jóvenes indígenas, existen jóvenes, hombres y mujeres que han trascendido esta situación, logrando alcanzar un papel sobresaliente en el campo profesional, laboral y comunitario.

Lo anterior nos lleva a plantear que la complejidad de este universo de estudio, debe ser considerada para una mejor comprensión, en términos de construcción de conocimiento, evitando generalizaciones que lleven a simplificar las realidades que viven en lo cotidiano las juventudes indígenas.

Desafortunadamente, el campo de estudio de las juventudes indígenas persiste como un terreno inexplorado en donde hacen falta más trabajos de investigación que nos revelen no solamente los rostros desde afuera, sino las perspectivas que se configuran desde adentro, particularmente cuando se trata de problemas de investigación como el de la presente tesis que aborda aspectos que tienen que ver con sus concepciones y actitudes más íntimas, como la sexualidad y el género.

CAPÍTULO 3. Cambio cultural, jóvenes, sexualidad y género

“¿Qué hacer? ¿Cómo acercarnos sin prejuicios a la sexualidad? Antes que nada hay que comprender cómo nos estructuramos psíquicamente, cómo opera la cultura como una mediación y, sobre todo, comprender el proceso de la lógica de género por el cual se ha naturalizado la heterosexualidad. Debemos reconocer que los hombres y las mujeres no son reflejo de una realidad natural, sino el resultado de una realidad histórica y cultural” (Lamas, 2000: 64).

3.1 Presentación al capítulo

El cambio cultural es inherente a las actuales sociedades contemporáneas, cuyo contexto está marcado por la complejidad, la desarticulación, la pluralidad y la diversidad; los cambios sufridos por la cultura cobran significados muy particulares y en ocasiones contradictorios.

El reconocimiento de esta emergente pluralidad trae consigo mayores incertidumbres, evidentes en el plano de la sexualidad, ya que aunque en las últimas décadas se observa una mayor liberalización del comportamiento sexual de los jóvenes, existe también una creciente inquietud en el mundo adulto, sobre todo, ante el aumento de los embarazos no deseados y las infecciones de transmisión sexual como el VIH/SIDA y el virus del papiloma entre otras.

A partir de lo anterior, en este capítulo se realiza un acercamiento al proceso histórico donde se llevan a cabo los cambios culturales en la vivencia de la sexualidad y el género en las juventudes actuales. Se plantea la construcción de la sexualidad y el género como procesos históricos con reminiscencias mesoamericanas y de la cultura colonial occidental.

La recuperación de ambos debates no es con la pretensión de definir la mirada de las construcciones sobre sexualidad y género de las juventudes en general y en las juventudes indígenas en particular desde estos enfoques, sino establecer coordenadas que permitan una aproximación teórica más adecuada a los contextos que se analizan en la presente tesis.

3.2 Cultura y cambio cultural

Clifford Geertz (1989), conceptualiza a la cultura como la red o trama de sentidos con que le damos significados a los fenómenos o eventos de la vida cotidiana; funciona como el conjunto de simbolizaciones, significados, valoraciones, normas y comportamientos propios de una comunidad dada en un espacio y en un tiempo determinado. La cultura actúa como un vínculo de sentido y normatividad que marca las reglas del juego en las relaciones sociales.

La cultura es dinámica, se transforma constantemente: cambia hábitos, ideas, las maneras de hacer las cosas y las cosas mismas, para ajustarse a las transformaciones que ocurre en la realidad y para transformar a la realidad misma. La cultura designa la dimensión simbólica presente en las prácticas de todos los hombres; abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y significación en la vida social; es decir, se produce, circula y se consume en la historia social (García Canclini, 2004).

Desde esta mirada, la cultura proyecta un objeto de estudio cambiante cuya situación exige, reconocer las etapas de desarrollo de una sociedad, distinguiendo el presente del pasado como expresión de un tiempo socialmente nuevo; en donde el cambio cultural se manifiesta a partir de nuevas conductas en la interacción social, diferenciadas claramente de conductas anteriores (Elías, 1989).

Melucci (1996), utiliza los calificativos sociedad moderna, sociedad compleja sociedad contemporánea, sociedad postmoderna postindustrial, para señalar un objeto de estudio nuevo, inaprensible dado los cambios vertiginosos que las sociedades actuales presentan en todas las esferas de la vida. Para este autor, la complejidad a la que han llegado las sociedades modernas, se observa en las transformaciones generadas en todos los niveles de la organización social, cultural y simbólica, lo que deriva en un aumento en las posibilidades de vida, superior a las que pueden ser realizadas por los sujetos, lo que deviene en contingencia y ésta a su vez, en riesgo.

En las sociedades modernas actuales la idea de conjunto característica de las sociedades tradicionales entró en crisis al igual que los “grandes relatos” de referencia (tales como el positivismo) que operaban en forma homogeneizadora, y que constituían referentes a los cuales se remitían los sujetos de manera consciente o inconsciente.

En esta tesitura, se plantea que los espacios culturales locales sufren los embates de la globalidad, desestabilizándose antiguas formas establecidas de identidad y cultura, siendo reemplazadas por espacios culturales nuevos y distintos a los de las generaciones anteriores (Gleizer, 1997).

Margaret Mead en su texto *Cultura y Compromiso* (1970: 1105-106), da cuenta del cambio cultural al que ella denomina, ruptura generacional entre las generaciones adultas y las generaciones jóvenes de las sociedades modernas. La autora señala que en este tipo de sociedades conviven tres tipos de cultura: la cultura *posfigurativa*, en la que los adultos transmiten el saber tradicional a los jóvenes, y en donde el futuro está plasmado en el pasado de los abuelos, pues la matriz de esa cultura se halla en el convencimiento de que la forma de vivir y saber de los ancianos es inmutable e imperecedera.

La cultura configurativa en la que tanto adultos como jóvenes aprenden unos de otros; lo que le permite a los jóvenes, con la complicidad de sus padres, introducir algunos cambios en relación al comportamiento de los abuelos.

Finalmente la cultura *prefigurativa* promovida a través de los medios masivos de comunicación y el acceso a la educación liberal moderna (Castells, 1999), caracterizada por un nuevo esquema en el cual los jóvenes enseñan a los adultos a moverse en un mundo inicialmente conocido sólo por ellos y por la sustitución del papel de guía, que hacen los pares o grupos de amigos, de los padres.

En nuestras culturas latinoamericanas y en el caso específico de México, con características propias de la cultura moderna, pero conformado a partir de la tradición indígena y el catolicismo español, no podemos hablar de una ruptura tajante como la planteada por Mead, ya que si bien es cierto que las culturas juveniles presentan expresiones de tipo *prefigurativa* que nos hablan de una ruptura generacional, estas expresiones se deslizan y superponen con expresiones de la cultura *postfigurativa*, fuertemente arraigada en la tradición, en un proceso continuo de resignificación.

3.3 Cambio cultural, sexualidad y jóvenes

Con la eliminación del sentimiento de culpa la sexualidad se empezó a vivir con mayor libertad sobre todo en las parejas jóvenes. La noción del placer pasó del pecado a convertirse en un fin en sí mismo. El temor al castigo divino aminoró; pero a la par,

también creció la responsabilidad de los amantes de enfrentarse a riesgos reales con sus propios medios (Lamas, 2002).

Los mandatos que regían sobre la sexualidad comenzaron a transformarse; en este cambio los medios de comunicación jugaron y siguen jugando un papel muy importante, a tal grado que en la actualidad puede observarse la manera en como la televisión, los libros, las revistas, o el Internet promueven imágenes explícitas o implícitas sobre sexo asociados a situaciones límite o extremas como el sadomasoquismo y otras formas de violencia para alcanzar nuevas formas de placer (Briseño, 2006).

Junto con estos cambios en la vivencia de la sexualidad, también la vida familiar sufre transformaciones; ahora, los discursos sobre las familias diversas, las relaciones prematrimoniales y uniones consensuales, la iniciación sexual más temprana y desligada de la reproducción, la aceptación del deseo femenino, empiezan a formar parte de la realidad cotidiana de los jóvenes.

Fue a partir de la segunda mitad del siglo XX, que las generaciones adultas comenzaron a percibir en las nuevas generaciones de jóvenes, pautas de comportamiento en torno a la sexualidad, diferentes a las que eran vigentes entre ellos.

Aunque existe todo un debate sobre las transformaciones que ha sufrido la cultura en general y las culturas juveniles en particular, hay una coincidencia en señalar a la segunda mitad del siglo como el periodo en donde se dan importantes cambios de tipo socioeconómico, ideológico y cultural (Mead, 1970; Weeks, 1998; Nateras, 2002; Feixa, 2000; Giddens, 2004).

Estos cambios, que ya se venían gestando paulatinamente desde tiempo atrás, fueron acelerados por la difusión de la cultura moderna globalizada, a través de los medios masivos de comunicación (Castells, 1999).

Asimismo, puede plantearse que los cambios, provocados por la creciente tendencia a la urbanización, transformaron las relaciones entre los grupos, las familias y las parejas; incidiendo notablemente en las culturas juveniles y en especial, en sus prácticas sexuales (Hobsbawm, 1998).

Lo anterior llevó a la ruptura de los modelos tradicionales patriarcales, que descansaban en la familia nuclear, el matrimonio, los roles heterosexuales y las identidades femeninas y masculinas (Amuchástegui, 2001).

Estos cambios tienen origen en la crisis económica que deriva en un ambiente de mayor precariedad. Esta situación llevó a las nuevas generaciones al desempleo, la subcontratación, a la búsqueda de oportunidades eventuales, de mayor educación, para finalmente hallar menos oportunidades. En ausencia de las condiciones básicas la vida se volvió inestable e incierta, dificultando la planificación de los ciclos vitales (Zermeño, 2005).

Ante la necesidad económica la mujer tuvo que incorporarse al ámbito laboral y a la vida pública, accediendo con ello no sólo a una fuente de subsistencia, sino al reconocimiento social que hasta ese momento había pertenecido sólo a los hombres; sólo que, a diferencia de ellos, las mujeres tuvieron que combinar las jornadas de trabajo asalariado con sus obligaciones domésticas del cuidado de la casa y de los hijos (Giddens, 2004; Lagarde, 2005).

El modelo tradicional del matrimonio temprano característico de las sociedades industriales, también se transformó; la imagen del adulto acompañada con la inserción del hombre al mercado de trabajo, al matrimonio y a la formación de una familia se fue modificando debido a que la condición económica fue retardando esta inserción. Esta situación se puede observar en los jóvenes adultos de hoy, quienes alargan su permanencia en el hogar más allá de los 30 años por motivo de estudios o por falta de oportunidades, de empleo y de vivienda (Vera, 2005).

Como tendencia general en Occidente apareció un aumento de la tasa de divorcios, de la cantidad de personas que viven solas, y la maternidad en soltería, lo que derivó en un cambio del modelo de familia nuclear heterogénea, que hasta la década de los cincuenta había funcionado eficazmente (Giddens, 1997; Hobsbawm, 1998; Castells 1999).

Por otro lado, los altos índices demográficos alcanzados con el *baby boom* después de la segunda guerra mundial representaban severos riesgos para la economía de los países occidentales, de ahí que las políticas de población se orientaran al control la natalidad a través de la anticoncepción (Hobsbawm, 1998).

A pesar del peso moral de la iglesia sobre algunos sectores, se dio un cambio respecto a los mandatos divinos que marcaban el ejercicio de la sexualidad sólo con fines reproductivos; propiciándose un proceso de secularización cuyos orígenes en México se remontan a principios del siglo XIX con el movimiento de Reforma, el cual establecía la

separación entre la Iglesia y el Estado, promoviéndose con ello la educación laica y la autonomía de las instituciones sociales respecto a las religiosas (Amuchástegui, 2001).

Con el surgimiento de nuevas tecnologías anticonceptivas y la difusión de su uso a través de los medios de comunicación, las mujeres fueron alcanzando el control de su fecundidad. Fue así como los actos sexuales dejaron de ser un recurso exclusivo para la reproducción (Giddens, 2004).

De esta manera se rompió el binomio ancestral sexualidad/reproducción con lo que se liberó la sexualidad femenina de sus antiguas ataduras y surgió lo que Giddens (2004) denominó sexualidad plástica, por su carácter maleable, abierto a distintas formas y posibilidades en las relaciones sexuales entre hombres y mujeres.

Por primera vez se daban cambios importantes en el lugar que ocupaban socialmente las mujeres, quienes ahora buscaban una relación de igualdad sexual y emocional, que vistas respecto a las formas preexistentes de relaciones de poder, adquirirían un carácter explosivo y revolucionario.

Otro de los rasgos característicos de las sociedades modernas se relaciona con la salida a los espacios públicos de las minorías sexuales. La conducta homosexual ha sido influida por las mismas transformaciones que han afectado a la conducta heterosexual y su "aparición" en el escenario social tuvo profundas implicaciones para la vida sexual en general. A partir de este momento se abrieron nuevas condiciones hacia la homosexualidad masculina y femenina (Hobsbawm, 1998).

3.4 Los estudios sobre juventud y sexualidad

Desde las ciencias sociales que se producen en México han comenzado a aparecer estudios sobre la sexualidad desde la perspectiva de la subjetividad, como una construcción sociocultural e histórica, entendida no sólo como producto de nuestra naturaleza biológica, sino como una serie de sistemas sociales, culturales y subjetivos que dan forma tanto a nuestra experiencia sexual, como a las vías por las que interpretamos y entendemos esas experiencias. Dicha construcción cambia según la época, la cultura, el género, la etnia, la clase social y la generación de pertenencia (Amuchástegui, 2005; Szasz y Lerner, 2005; Urteaga, 2008a).

Estos estudios señalan que los significados de la sexualidad generan categorías que organizan y le dan sentido a las experiencias subjetivas y colectivas de la sexualidad, impactando de manera directa en la disposición del cuerpo, la valoración de la virginidad, las relaciones sexuales, la prevención de enfermedades, y las actitudes hacia la reproducción.

Respecto al cambio cultural que se está gestando en las prácticas sexuales que llevan a cabo los jóvenes, los estudios consultados dan cuenta de que ahora se inician sexualmente a edades más tempranas que sus padres o abuelos (Pérez Islas, 2000; Rodríguez, 2000; Rivas, 2000; ENJUVE, 2000, 2006; Amuchástegui, 2001).

Estos estudios indican que los comportamientos sexuales que declaran hombres y mujeres, especialmente si son solteros, son diferentes. Los varones dicen iniciar relaciones sexuales a edad más temprana, mayoritariamente con parejas no estables o sin vínculos afectivos. En las mujeres el inicio de las relaciones se vincula mayoritariamente con el noviazgo, el matrimonio y la procreación (ENJUVE, 2006).

Además, los trabajos se orientan al estudio de salud sexual y reproductiva, de los cuales se ha identificado que el uso de anticonceptivos y de medidas preventivas son extremadamente bajos entre los jóvenes solteros sexualmente activos y es casi inexistente entre los diversos grupos de población (CONAPO, 2010).

Tanto en México como en otros países las investigaciones sociodemográficas y epidemiológicas han señalado la brecha que existe entre la información que tienen las personas para prevenir embarazos o infecciones de transmisión sexual y las actitudes y prácticas de esas personas; es decir, se puede disponer de información pero ello no garantiza el cambio de prácticas de riesgo.

Aunque nuestro país ha mostrado tradicionalmente tendencias conservadoras respecto a los aspectos sexuales, no obstante se ha demostrado que la edad de la iniciación sexual ha disminuido en las últimas décadas y que a su vez ha aumentado la frecuencia sexual de las parejas en relaciones fuera del matrimonio (CONAPO, 2002). Al respecto en la Encuesta Nacional de la Juventud (2005), el 48.7 por ciento de la población joven encuestada afirmó haber tenido ya relaciones sexuales (Cuadro 6).

Edad	Sí	No	No contestó
12 a 14	0.9 por ciento	98.7 por ciento	0.3 por ciento
15 a 19	27.2 por ciento	72.6 por ciento	0.2 por ciento
20 a 24	71.5 por ciento	28.0 por ciento	0.5 por ciento
25 a 29	86.9 por ciento	12.0 por ciento	1.1 por ciento
Total	48.7 por ciento	50.7 por ciento	0.5 por ciento

Cuadro 6. Elaboración propia. Edad de inicio de las relaciones sexuales.

Fuente: Encuesta Nacional de la Juventud, (ENJUVE 2006).

Al revisar los resultados de la Encuesta Nacional, nos encontramos que la edad de inicio de las relaciones sexuales, varía según la escolaridad. Por ejemplo, las mujeres con menores niveles de escolaridad inician su actividad sexual a los 15 años en promedio, mientras que las de secundaria y de mayor escolaridad se inician un año y medio después, lo que muestra la incidencia de la educación formal (Cuadro 7).

Escolaridad máxima	Edad Actual	Edad promedio de la primera relación sexual en mujeres
Sin escolaridad	15-19	15
	20-24	17.6
Primaria	15-19	15.9
	20-24	17.1
Secundaria	15-19	16
	20-24	18.2
Preparatoria y más	15-19	16.6
	20-24	18.6

Cuadro 7. Elaboración propia. Edad promedio de la primera relación sexual en mujeres de 15 a 24 años, según escolaridad y edad actual.

Fuente: Encuesta Nacional de la Juventud, ENJUVE 2006.

Por su parte los hombres de 15 a 19 años de edad también presentan una sexualidad temprana, y con edades aún menores que las mujeres adolescentes; lo que llama la atención es que en el caso masculino, la relación que se observa en las mujeres se invierte, ya que la mayor escolaridad se relaciona con una edad menor en la primera relación sexual. Esto

podría demostrar que la educación formal no ejerce presión social y/o ideológica en los hombres para que éstos oculten o bien pospongan el inicio de sus relaciones sexuales desde muy jóvenes (Cuadro 8).

Escolaridad máxima	Edad Actual	Edad promedio de la primera relación sexual en hombres
Sin escolaridad	15-19	16.5
	20-24	18.7
Primaria	15-19	15.5
	20-24	17.2
Secundaria	15-19	15.8
	20-24	17.2
Preparatoria y más	15-19	15.7
	20-24	17.2

Cuadro 8. Elaboración propia. Edad promedio de la primera relación sexual en hombres de 15 a 24 años según escolaridad y edad actual. Fuente: Encuesta Nacional de la Juventud, ENJUVE 2006.

Los estudios y las encuestas sobre la sexualidad juvenil, dan cuenta de que en México, aún cuando los jóvenes poseen información suficiente sobre prácticas y métodos de protección sexual, la mayoría no toma precauciones ni durante sus primeros actos sexuales ni después. La información muestra la poca efectividad de los programas informativos de instituciones como CENSIDA y los respectivos consejos estatales, en lo correspondiente a la protección en contra de enfermedades de transmisión sexual (Rivas, 2000; Pérez Islas, 2000; ENJUVE, 2006).

Los datos de la ENJUVE (2006), arrojan que en México los hombres con vida sexual activa tienen su primera relación sexual en promedio a los 16.9 años; mientras que las mujeres la tienen a los 17.8 años y solamente una de cada cinco mujeres y uno de cada dos varones emplean un anticonceptivo, principalmente el condón.

En una revisión realizada sobre diferentes encuestas en torno a la sexualidad en jóvenes mexicanos, aplicadas entre 1985 y 1999, se detectó que existen cambios en las ideas sobre el matrimonio, las relaciones prematrimoniales y la virginidad (Luengo, 2001). Por ejemplo, en lo que respecta al matrimonio, aunque para la mayoría de la población

mexicana (55 por ciento), el matrimonio es la única forma de vida conyugal, un porcentaje elevado (44 por ciento) no lo considera necesario para vivir en pareja.

En cuanto a las relaciones prematrimoniales, aunque la mayoría de la población (54 por ciento) las rechaza, la tendencia es el incremento de quienes las consideran normales o naturales; mientras que la tercera parte de la población las considera inmorales o prohibidas, la mayoría (55 por ciento) de hombres y mujeres jóvenes están a favor de ellas.

En lo que se refiere a la virginidad como valor, también ha cambiado, para las mujeres es más importante (28 por ciento) que para los hombres (4.9 por ciento), pero para ambos es lo que menos valoran en una mujer (3.4 y 0.3 por ciento respectivamente), que indica también la forma en que se interiorizan los valores a partir del género pero como un proceso de socialización diferenciada.

En lo que respecta a la religión y su incidencia en la sexualidad, aunque en México sigue persistiendo un fuerte arraigo en la religión católica, en la práctica cotidiana se está dando un fuerte distanciamiento entre las normas morales que promueve la iglesia para prohibir o restringir ciertas conductas sexuales, y las actitudes que manifiesta la mayoría de los jóvenes en torno a ellas (INEGI, 2010; ENJUVE, 2000, 2006).

Los jóvenes mexicanos en su mayoría se consideran católicos, a pesar de ello, se dividen entre católicos practicantes con un porcentaje mayor de mujeres, con 49.0 por ciento; y los católicos no practicantes donde predominan los hombres con 42.9 por ciento (Cuadro 9).

Religión	Hombres	Mujeres	Total
Católico practicante	40.2	49.0	44.7
Católico no practicante	42.9	36.7	39.7
Protestante	0.3	0.2	0.2
Pentecostal no católico	0.6	0.8	0.7
Testigo de Jehová	0.6	1.0	0.8
Adventista del séptimo día	0.1	0.1	0.1
Mormón	0.3	0.1	0.2
Cristiano	2.1	2.1	2.1
Judío	0.1	0.0	0.0
Otro	0.7	1.4	1.1
Indiferente a cualquier religión	4.6	1.9	3.2
No creyente	1.1	0.5	0.8
NS	1.7	1.0	1.3
NC	5.0	5.2	5.1

Cuadro 9. Elaboración propia. Identidad religiosa.

Fuente: Encuesta Nacional de la Juventud, ENJUVE 2006. INEGI.

Aunque en esta última encuesta no se contempla la influencia que tiene la religión en sus prácticas sexuales, la encuesta 2000 arroja que existen cambios sustanciales ya que el 75 por ciento de mujeres y el 78 por ciento de hombres afirmaron que no influía (Cuadro 10).

Hombres			Mujeres			Total		
Si	No	No contestó	Si	No	No contestó	Si	No	No contestó
17.4	78.3	4.3	23.6	72.3	4.1	20.6	75.2	4.2

Cuadro 10. Elaboración propia. Influencia de las creencias religiosas de los jóvenes sobre otros ámbitos.

Fuente: Encuesta Nacional de la Juventud, ENJUVE 2000.

En general, estos estudios arrojan que existen importantes cambios en la vivencia de la sexualidad, aunque estos no son generales, ni homogéneos; varían según la edad, la escolaridad, la religión, la ubicación geográfica y la adscripción étnica.

A pesar de que los estudios sobre sexualidad y jóvenes han ido en aumento, aún existe un marcado vacío en la generación de conocimiento sobre la sexualidad y género en este sector de la población; este desconocimiento marca las dificultades para el diseño de políticas públicas dirigidas a los jóvenes y en especial a los jóvenes indígenas.

3.5 La relación entre sexualidad y el género

Los diversos estudios importados desde otras latitudes y contextos, coinciden en señalar que los significados de la sexualidad generan categorías que organizan y le dan sentido a las experiencias subjetivas y colectivas de la sexualidad, impactando de manera directa en la disposición del cuerpo, la valoración de la virginidad, las relaciones sexuales, la prevención de enfermedades, y las actitudes hacia la reproducción (Weeks, 1998; Szasz y Lerner, 2005; Bonino, 2000).

Para Foucault (2005), la sexualidad está constituida por la triada formada por el placer, el conocimiento y el poder; este último sostiene y da forma al discurso sobre la sexualidad. Un discurso que no prohíbe la sexualidad, pero si establece normas y límites sobre lo permitido, y lo no permitido; ha sido construido como un saber que conforma las maneras en que pensamos y entendemos el cuerpo. Los discursos sobre el sexo se entienden como dispositivos de control sobre los individuos, basados tanto en la prohibición o en la

negación, pero sobre todo en la producción e imposición de una red de definiciones sobre las posibilidades del cuerpo.

Con base en ello, cada sociedad genera costumbres y normas, prácticas y creencias, que regulan la expresión sexual, sobre la temporalidad o cuando tener relaciones sexuales, con quién tenerlas, cuantas veces, de qué manera, con qué objetivo y, sobre todo, qué tipo de relaciones.

Las “restricciones de quién” tienen que ver con las parejas, su género, especie, edad, parentesco, raza, casta o clase, y limitan a quienes podemos aceptar como pareja. Las “restricciones de cómo” tienen que ver con los órganos que usamos, los orificios que se pueden penetrar, el modo de relación sexual y de coito: qué podemos tocar, cuándo podemos tocar, con qué frecuencia (Weeks, 1998).

En el caso de la cultura occidental basada en la tradición judeo-cristiana, se erigieron estrictas normas para regular, restringir y reprimir la sexualidad en general y la autonomía de las mujeres en particular. Durante siglos la iglesia y el Estado, establecieron y ordenaron las formas correctas para vivir la sexualidad, bajo el esquema trazado por estas instituciones hegemónicas, la familia monogámica basada en el matrimonio legítimo heterosexual, jugaría un papel muy importante para la conservación y transmisión del patrimonio y del linaje (Flandrin, 1984).

Las instituciones religiosas regulaban la vida sexual de la población, elaborando normas que prescribían las prácticas y los pensamientos autorizados o prohibidos dentro del matrimonio.

Philippe Ariés (1987), analiza la clasificación de los pecados realizada por San Pablo, el cual los engloba en cinco grandes categorías: contra Dios, contra la vida del hombre, contra su cuerpo, contra los bienes y las cosas y finalmente los pecados de palabra. Los pecados carnales eran considerados como pecados del cuerpo, y se subdividían a su vez en cuatro: *fornicarii*, las prácticas sexuales fuera del matrimonio incluyendo la prostitución; *adulteri*, las relaciones sexuales de una persona casada con otra que no es su cónyuge, la *molles*, que en la Grecia antigua se refería al rechazo que existía a que el hombre, ya fuera en la relación homosexual como heterosexual, ocupara un lugar pasivo; y *masculorum concubitores* que se refiere a la homosexualidad. Para Foucault el término *mollities* alude a

la masturbación o al auto-erotismo como formas para retrasar el coito en búsqueda de placer (Foucault, 2005).

A través del confesionario la iglesia intervino y supervisó la vida íntima de hombres y mujeres; pues miraba los “placeres carnales” con profunda desconfianza, ya que provocaban que el espíritu quedara prisionero del cuerpo, lo que le impedía llegar hasta Dios (Ariés, 1987: 65).

Así la procreación constituyó el mandato principal para la sexualidad; aún dentro del matrimonio se debía luchar contra los deseos malsanos y pecaminosos so pena de cometer pecado mortal. Hasta el siglo XV la moral religiosa, evitó la familia numerosa, de hecho exigía a los creyentes que una vez asegurada su descendencia, evitaran todo roce carnal. Tales restricciones se extendieron hasta el siglo XVI tiempo en el que comenzaron las políticas poblacionistas de los Estados Europeos, y la misma iglesia empezó a aceptar la familia numerosa condenando todo intento de anticoncepción (Flandrin, 1984).

Respecto a la actitud aceptada para hombres y mujeres en la relación sexual dentro del matrimonio, los primeros debían tomar siempre la iniciativa y jugar un papel “activo”, por el contrario la mujer debía adoptar una actitud pasiva y de espera, con lo que se establecían una posición dominante y otra dominada.

La virginidad femenina era resguardada hasta el matrimonio y una vez casada se sometía a la mujer a un riguroso control por parte del marido. Los hombres por su parte gozaban de mayor libertad: podían tener aventuras amorosas antes del matrimonio, con mujeres solteras o bien con mujeres viudas, y podían sin ningún problema recurrir a la prostitución (Ariés, 1987). En el hombre se valoraba una virilidad traducida en el número de aventuras y proezas sexuales, situación que hasta la fecha sigue prevaleciendo entre diversas culturas.

Las relaciones sexuales entre cónyuges sólo eran lícitas en los momentos y lugares adecuados, lo que excluía los numerosos días de ayuno, las fiestas de guardar, la lactancia, las menstruaciones. En lo que respecta al matrimonio y sobre todo para las clases dominantes, éste era, sobre todo un trato entre familias en las que no importaba ni el amor ni el placer de los contrayentes (Flandrin, 1979).

En un principio las clases altas fueron las interesadas en conservar la solidez y permanencia del matrimonio. No fue sino hasta el siglo XIII cuando la iglesia confirió al

matrimonio el carácter de sacramento y consagró su indisolubilidad (Flandrin, 1979). Durante el siglo XIX con el desarrollo del régimen burgués, el auge del capitalismo y la modernidad, se puso especial énfasis en el control de la vida privada, del cuerpo y de la sexualidad, con todo ello no sólo se reglamentó la sexualidad sino también el mundo interno, la imaginación y el deseo (Flandrin, 1984).

Esta visión de la sexualidad basada en las diferencias genitales, determinó los significados del ser hombre y el ser mujer, estableciendo una contraposición de intereses que le otorgaban al sexo masculino un lugar de privilegios, quedando la sexualidad de las mujeres subordinada a la de los hombres (Weeks, 1998).

Los métodos utilizados para regular la sexualidad han variado según las épocas, dependiendo de la importancia de la religión, del papel del Estado, de las normas matrimoniales, de la fuerza del consumo y las industrias culturales.

Mientras que durante mucho tiempo la iglesia ejerció fuerte presión e influencia en los patrones sexuales de las personas; en la época actual se observa un alejamiento por parte de las nuevas generaciones de la reglamentación religiosa; a la par, se observa como los medios comunicación cada vez cobran más importancia como instituciones reguladoras de la sexualidad (Giddens, 2004).

En las últimas décadas, diversos estudios identifican procesos de transformación de las concepciones de la sexualidad y las relaciones de género orientadas hacia la equidad en las sociedades identificadas como desarrolladas, caracterizadas por su mayor proximidad a los modelos de democracia liberal, consideradas con referentes importantes por contar con los indicadores más altos de bienestar social y mayores niveles de crecimiento económico.

3.6 Diferencia entre sexualidad, sexo y género

Foucault explica que los seres humanos no siempre hemos vivido la sexualidad como lo hacemos actualmente, identifica el lugar del poder y la represión, no sólo en la creciente naturalización de las relaciones heterosexuales, sino en las relaciones entre los géneros. Este poder y esta represión han encontrado un valioso aliado en el discurso científico, a través del cual se busca una sola sexualidad como válida y un género dominante sobre el otro (Foucault, 2005).

Para entender lo que significa hablar de género, es pertinente establecer la diferencia entre sexo y género.

El género no es sinónimo de sexo, aunque ambas concepciones se determinan y complementan. El sexo es definido como el conjunto de características anatómicas y fisiológicas que diferencian a hombres y mujeres colocándolos en funciones reproductivas complementarias.

Por su parte, el género constituye un sistema de prácticas, símbolos representaciones, normas y valores en torno a la diferencia sexual entre los seres humanos que organiza la relación entre los sexos, de manera jerárquica, establece los procesos de división sexual del trabajo y las formas de control de la sexualidad, asegurando entre otras cosas, la reproducción humana y social (Scott, 1990).

Para Bourdieu (2000), toda la organización y reconocimiento social descansa en una operación fundamental de división: la oposición entre lo femenino y lo masculino. Categorías que se expresarían en la forma de ubicarse, mantenerse, comportarse, y de movilizar el cuerpo, conforme a oposiciones binarias: fuerte/débil, alto/bajo, seco/húmedo, que repercuten en los vínculos entre hombres y mujeres, y muy especialmente en las relaciones sexuales.

Esta división/oposición se puede observar en algunas sociedades mesoamericanas con la imagen del frío y el calor:

“Aunque cada pueblo indígena tiene una cosmovisión particular, relacionada con su lengua, su historia y su medio natural, las cosmovisiones indígenas comparten muchos elementos esenciales. Por ejemplo, casi todos los pueblos consideran que los seres de este mundo tienen elementos, o fuerzas, calientes y fríos. Los elementos calientes se asocian con el sol, el cielo, los varones, el orden, la luz, la vida; los fríos con la luna, la tierra, las mujeres, el desorden, la oscuridad y la muerte” (Navarrete, 2008:78).

En su obra "El Sentido Práctico" (1991), Bourdieu plantea la idea de que en su actuación en el mundo social, el sujeto no sólo obedece a ordenamientos simbólicos o estructuras binarias profundas, sino que también va acumulando un "sentido práctico" para actuar, en una lógica que moviliza los actos de los individuos, pudiendo conocer entonces

lo social tanto por el discurso reflexivo de nuestro sujeto, como por las condiciones en que desarrolla su experiencia cotidiana.

Para este autor la relación que hay entre el cuerpo y sus prácticas, radica en la fuerza simbólica que ejerce la habituación del cuerpo a este "sentido" con que las realizamos. El género en este caso, contiene un sin número de actos reiterativos que se han generado para mantener la relación dicotómica de lo femenino y lo masculino, dichos actos son ejecutados de forma inconsciente en el individuo y se sedimentan en la cultura (Bourdieu, 1991).

Que el hombre sea más rudo, que se siente con las piernas abiertas, o la mujer con ellas cerradas, el uso exclusivo de la falda en mujeres, ejemplifican una serie de prácticas que muestran la disposición del individuo a repetir esquemas ordenados simbólicamente. Como apunta Bourdieu “La virtud propiamente femenina, pudor, discreción, reserva, orienta todo el cuerpo femenino hacia abajo, hacia la tierra, hacia el interior, hacia la casa, mientras que la excelencia masculina se afirma en el movimiento hacia lo alto, hacia fuera” (1991: 120).

La existencia de conductas socialmente aceptadas entre hombres y mujeres es justamente lo que da fuerza y coherencia a la identidad de género; esta asignación no se desprende naturalmente de la biología, sino de lo que socialmente se ha construido como lo propio de hombres y mujeres según su sexo biológico (Lamas, 2002).

La sexualidad es una construcción producto de sistemas sociales y culturales que moldean tanto la experiencia sexual, como las formas en que la entendemos e interpretamos; el concepto refiere a comportamientos, prácticas y hábitos que involucran el cuerpo, así como relaciones sociales, ideas, moralidades y significados creados en torno a los deseos y comportamientos sexuales. En este sentido, la sexualidad es un saber que conforma las maneras en que pensamos y entendemos el cuerpo (Foucault, 2005).

Tanto la sexualidad como el género tienen un origen histórico. En el caso del género la necesidad de asegurar la herencia del patrimonio generado, hizo sobrevalorar y controlar la capacidad reproductiva de la mujer (Tuñón, 2001).

En el caso de la sexualidad las hambrunas de los siglos XVII y XVIII, marcaron una tendencia a rechazar a la idea de la muerte y por tanto a normar la vida y regular el sexo como algo que garantizaba la reproducción biológica. Estos dos hechos históricos condujeron a la imposición de límites, restricciones y prohibiciones que se tradujeron en

medidas legales que a su vez alimentaron la idea del género y la sexualidad asociadas a la naturalidad (Tuñón, 2001).

La sexualidad y el género están articulados por la identidad. Hoy se reconoce que tanto los rasgos de género como las diversas actividades sexuales humanas, constituyen lo que Berger y Luckmann denominaron el núcleo duro de la cultura al dar significado y sentido a la identidad de las personas. Y si el género es un conjunto de ideas sobre la diferencia sexual, que atribuye características femeninas y masculinas a cada sexo, la sexualidad es un concepto que alimenta el imaginario social, que otorga poder a los hombres sobre las capacidades de procreación y reproducción de las mujeres.

3.7 La trayectoria de los estudios de género

Hablar del concepto de género nos remite al campo de las ciencias sociales, espacio en el que durante los últimos años, se han producido importantes cambios en torno a los denominados estudios sobre la mujer como nuevo paradigma. El género, como categoría social, es una de las contribuciones teóricas más significativas del feminismo contemporáneo, sin que ello suponga que género es una forma más académica de decir mujer.

Este término alude a elementos psicológicos, sociales y culturales atribuidos a cada uno de los sexos en cada momento histórico y en cada sociedad, no se refiere al sexo de los individuos, sino a los roles considerados femeninos o masculinos.

En 1955 John Money propuso el término “papel de género” para describir el conjunto de conductas atribuidas a los varones y a las mujeres. Sin embargo, fue Robert Stoller en 1950, (Lamas, 2002), quien estableció con mayor claridad la diferencia conceptual entre sexo y género. Para este autor, el género es una categoría articulada por tres componentes fundamentales:

- *La asignación o rotulación* que se hace a la recién nacida o al recién nacido en base a la apariencia de sus genitales externos, “es niña” o “es niño”.
- *La identidad de género*, que se establece cuando se adquiere el lenguaje (a los dos o tres años) y a partir de la cual el niño estructura su experiencia vital, le sirve como cristal a través del cual mira todas y cada una de sus experiencias.

- *El rol de género*, que tiene que ver con las normas y mandatos establecidos por la cultura y la sociedad sobre los comportamientos femeninos y masculinos.

Para establecer lo que él denominó “la diferencia entre sexo y género”; Stoller revisó una serie de casos en donde las características confusas de los genitales externos de los recién nacidos, provocaron una asignación de sexo fallida. Por ejemplo hubo casos de niñas que tenían un sexo genético y hormonal femenino, pero que presentaban genitales masculinizados. A estas niñas les fue asignado un papel de niños, una vez transcurridos los tres primeros años, resultó imposible corregir la asignación, ya que después de este tiempo mantuvieron su identidad inicial. También hubo casos de niños genéticamente hombres pero con defectos anatómicos severos. A ellos, se les asignó preventivamente y desde un inicio como niñas; lo que facilitó posteriormente el tratamiento hormonal y quirúrgico para convertirse en mujeres.

A partir de estos casos Stoller llegó a la conclusión, de que lo biológico no es lo que determina la identidad y el comportamiento sexual, sino el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres determinados para cada género (Lamas, 2002).

Por su parte Talcott Parsons (1955), argumentó que en grupos sociales pequeños (por ejemplo la familia), existían roles definidos y complementarios para cada sexo; los hombres internalizaban un rol, ligado a lo público, al trabajo a la provisión económica, mientras que las mujeres, internalizaban un rol más “emotivo” ligado al espacio de la casa, a la crianza y cuidado de los hijos. Estos roles no sólo suponían el desempeño de un papel determinado sino que generaban la expectativa recíproca de este desempeño. La perspectiva planteada por Parsons suponía que la socialización de niños y niñas formaba parte del funcionamiento racional de la sociedad (Faur, 2003).

La antropóloga Gayle Rubin en su texto “El tráfico de las mujeres” (1986), afirma que la opresión de las mujeres no es un hecho natural, es un producto social que se lleva a cabo por medio de un sistema de parentesco controlado por los varones es decir, lo que ella llama el sistema sexo/género.

El sistema sexo-género es “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana” (Rubin, 1986:97). Si la forma básica del intercambio es el matrimonio, la heterosexualidad está implícita

como opción permitida. Por lo tanto, afirma Rubin, es en el intercambio de mujeres en donde hay que situar el origen de la opresión de las mujeres, en el sistema social, no en la biología.

Basándose en la obra de Levi Strauss, esta autora afirma que en las sociedades primitivas la organización social de la actividad económica, política, ceremonial y sexual son las estructuras de parentesco. Uno de los elementos claves de estas estructuras de parentesco son el “regalo” o “don”. En esas sociedades circulan todo clase de cosas: alimentos, hechizos, rituales, palabras, nombres, adornos, herramientas y poderes. En esas transacciones ninguna de las partes gana nada, existe reciprocidad. Existe, sin embargo, un intercambio principal: la mujer. Ella al circular como objeto de intercambio no están en condiciones de recibir los beneficios, en este sentido los únicos beneficiarios del producto de este intercambio son los hombres (Levy Strauss, en Rubin, 1986).

En los años 70 el movimiento feminista proporcionó una ruptura epistemológica en las ciencias sociales al colocar al sistema sexo- género como un asunto de poder y de conflicto social, en tanto el poder no existe por sí mismo, sino que es un producto social y cultural, y que se encuentra diseminado en todo el entramado de las relaciones sociales (Faur, 2003).

Esta situación trajo consigo problemas teóricos y de investigación orientados a la comprensión de los procesos a través de los cuales la condición femenina se ha ido desvalorizando, de tal manera que desde las visiones que ubican a la mujer como un objeto erótico, se ha vuelto un imperativo reglamentar los usos del cuerpo femenino para someter su sexualidad al control social.

Más adelante Simone de Beauvoir señaló que las mujeres “no nacen, se hacen”. Con esta idea planteaba que lo que llamamos femenino, no deriva de una supuesta naturaleza biológica sino que es adquirida a partir de un complejo proceso cuyo resultado es construir socialmente a un ser humano que nace con sexo biológico femenino (o masculino) una mujer (o un hombre). De esta forma Simone de Beauvoir inicia la crítica a los argumentos naturalistas y deterministas que justificaban la inferioridad del sexo femenino al tiempo que enfatizaba la importancia desempeñada por la cultura, las tradiciones o la historia para que las mujeres se conviertan en el segundo (Faur, 2003).

Por su parte Joan W. Scott (1990), incorpora nuevos elementos al debate definiendo el género como: “una categoría útil para el análisis histórico”. Esta autora introduce tres ideas principales:

- a) El género es la construcción social de la diferencia sexual.
- b) Es una forma primaria de las relaciones de poder.
- c) En tanto construcción de significados, está acotado por el contexto, la situación social.

“Los sistemas de género, sin importar su periodo histórico, son sistemas binarios que oponen el hombre a la mujer, lo masculino a lo femenino..., lo público a lo privado, y esto, por lo general, no en un plan de igualdad sino en un orden jerárquico [...] Lo interesante de estas oposiciones binarias es que nos permiten ver procesos sociales y culturales mucho más complejos, en los que las diferencias entre mujeres y hombres no son ni aparentes ni están claramente definidas” (Scott, 1990:33).

De esta manera el principio fisiológico de posición de los sexos se convierte en la posición de las relaciones de poder, lo duro – lo blando, lo recto – lo flexible. Lo grande que envuelve, rodea, protege; lo pequeño que sumiso espera, recibe, tolera; movimientos hacia lo alto, masculinos; movimientos hacia lo bajo, femeninos. Por el hecho de ser etiquetado como hombre o como mujer, cada sujeto es colocado dentro de una categoría social determinada.

3.8 La construcción social de los mandatos de género

Como ya se ha planteado, las diferencias de género no son producto de lo biológico o natural, se construyen a través de un complejo proceso en el que intervienen las disposiciones, las normas y valores sociales, de tal manera que podemos observar que en sociedades como la nuestra, las diferencias son construidas en el marco de una cultura patriarcal que determina los perfiles de hombres y mujeres, al mismo tiempo que define lo que se espera de cada uno de ellos, que se expresan con mayor claridad en los mandatos de género (Lagarde,2005).

La identidad de género se forma a partir de las interacciones cotidianas con la familia. En ella se aprenden los significados del “ser hombre” y “el ser mujer”. Desde la

primera infancia a través de los juegos infantiles, niñas y niños van aprendiendo las formas de comportamiento adecuadas a su sexo para desempeñarse en la vida, como hombres y como mujeres. Esta construcción cultural o simbólica es la que alude a la diferencia entre los sexos y repercute en los vínculos entre hombres y mujeres, y muy especialmente en la vivencia de la sexualidad (Carabí, 2000; Bourdieu, 2000; Lamas, 2000; 2002).

Un rasgo común entre muchas culturas es que siempre existe una marcada diferencia entre el rol del hombre y el de la mujer, la cultura marca a los sexos con el género y este a su vez influye en la visión y organización de lo social, lo político y la división del trabajo, siguiendo la perspectiva de interpretación de que las subjetividades se materializan en actitudes, comportamientos y formas de organización que tienden a la supremacía masculina.

Así, se puede señalar que el género se refiere a la red de símbolos culturales, conceptos normativos, patrones institucionales y elementos de identidad subjetivos que, a través de procesos de construcción social, diferencia los sexos, al tiempo que los articula dentro de las relaciones de poder (Lagarde, 2005:99).

Los mandatos de género se traducen en roles de obligado cumplimiento a partir de los cuales, se construye toda una serie de estereotipos o expectativas sociales “adecuadas” para hombres y mujeres.

Los roles de género se construyen a partir del sexo biológico con el que se nace y a partir de él, se van agregando otras determinaciones primero en la familia (al interior de ésta se llevan a cabo las calificaciones o descalificaciones sobre determinadas actitudes y tareas propias para cada sexo), después en la interacción con los medios de comunicación, las instituciones escolares y los espacios de trabajo, las cuales se van transmitiendo e interiorizando en forma de mandatos regulatorios que modelan los comportamientos de hombres y mujeres.

3.8.1 Los mandatos femeninos

En nuestra sociedad, la forma de ser y de sentirse mujer viene determinada por un estereotipo de "feminidad" tradicional definida a partir de lo emocional, las relaciones interpersonales, con el afecto, los cuidados, el apego hacia los otros.

Para Lagarde (2005), la feminidad es la distinción cultural históricamente determinada, que caracteriza a la mujer a partir de su condición genérica y la define frente a la masculinidad del hombre. De igual manera es también un conjunto de atributos de las mujeres adquirido y modificable, traducidos en comportamientos permitidos y no permitidos, actitudes, cualidades físicas, sobre todo sexuales, que implican relaciones sociales, económicas, políticas y eróticas frente a los *otros* los hombres, lo masculino.

3.8.1.1 El mandato de la maternidad

Jugando a las muñecas, las niñas internalizan el rol materno, del cuidado y alimentación del bebé. Cuando la niña crece y se convierte en madre, el cuidado de sus hijos o hijas, se convierte en una extensión de los juegos infantiles; de esta manera a la niña se le prepara dentro de la cultura para ejercer de forma natural el rol de la maternidad como mandato social.

Así, el rol materno supone atención y cuidado de ese “otro” o de esos “otros” por encima de las propias necesidades, de la propia frustración, las cuales ante el sentido de sacrificio y renuncia, transforman el mandato de la maternidad en un mandato “ideal” que obliga a reprimir cualquier manifestación de malestar u hostilidad hacia sus hijos para escapar al sentimiento de culpa o bien a la desaprobación social:

“Un cruzamiento de la identidad femenina que, al idealizar la privación, se conforma sintónicamente con el sufrimiento: ser una santa vs. Ser una madre desnaturalizada. Privación naturalizada, instituida en el formato de la maternidad. Por lo tanto cuando no se accede al ajuste correspondiente al formato de género, padecerá la feroz autocrítica del sufrimiento producido por su propia desaprobación más la crítica del entorno.”
(Levinton, 2000:70).

Se es madre o no se es nada, este es el imperativo categórico que ubica a la maternidad más allá del deseo natural, en un mandato derivado del modelo femenino internalizado desde la infancia.

3.8.1.2 El mandato de la abnegación femenina

La dependencia bajo la cual las mujeres se hallan subordinadas, se ve facilitada por la situación de apego a la madre, bajo la cual se lleva a cabo la crianza de las niñas, que se constituye como la carga motivacional más intensa a lo largo de toda su vida. De la relación entre madre-hija se desprenderá el patrón de la primera identidad femenina (Levinton, 2000).

A través de la madre, la niña aprenderá el modelo de feminidad que ella a su vez ha aprendido de su madre; este modelo dictará normas sobre el “ser mujer”, sobre sus hábitos y reacciones emocionales, a partir de lo permitido, y de lo no permitido. Mientras la agresividad masculina se convierte en un rasgo incorporado al carácter del niño, en la mujer se tenderá a favorecer la tolerancia a la frustración, a la renuncia a sus propias aspiraciones y necesidades, en función de los otros, todo ello arraigado en el apego como una poderosa motivación, pero también como una poderosa dependencia emocional (Burin, 2000).

Según Nora Levinton (2000), es en esta búsqueda de aceptación, donde las mujeres reproducen esquemas de aprobación, resumidas en la aspiración de “querer y ser querida”, Por esta razón señala la autora, en las niñas se refuerzan valores como la bondad, el amor, lo materno, el cuidado, la dedicación y protección de los otros; aún a costa de la propia frustración personal, la cual se transforma en mandato ideal de sacrificio y entrega.

“De modo que una de las condiciones que ejercen más opresión sobre la subjetividad femenina es que no existe freno simbólico para disminuir la culpabilidad de las mujeres en torno al desinterés o transgresión de esta dedicación al cuidado. Como si a partir de la amenaza inicial de <<si eres mala, no te vamos a querer más>> -y ser mala es ser desobediente- se fuera estructurando una forma de interrelación donde ser querida, valorada, aprobada, es el fin primordial y cualquier discrepancia la pone en peligro” (Levinton, 2000: 70-71).

A la niña se le enseña que para ser querida tiene que ser “buena y complaciente” con la madre, con el padre o con las figuras significativas cercanas a ella. En el caso de no cumplir con estos mandatos se le sanciona con la amenaza de la pérdida del amor. La persistencia de esta posición se expresa en la etapa de la adolescencia y en la edad adulta;

en la vivencia de las relaciones de pareja, se vuelve especialmente dramática, debido a la dependencia emocional que es generada por la búsqueda del amor a partir de un tipo de abnegación basada en la renuncia de los deseos y proyectos personales, en la complacencia de “los otros”, a costa de sí misma (Levinton, 2000).

3.8.1.3 El mandato de la virginidad

Precisamente, en la vivencia de la sexualidad, las mujeres jóvenes prefieren aparentar que “no saben”, por temor a ser tildadas de “lanzadas”, lo que es mal visto por su pareja y por la sociedad en general. Para cumplir con el mandato de la castidad, la mujer debe demostrar su pureza y castidad, lo contrario es tomado como transgresión a las normas generadas desde la visión del mundo masculino.

De esta forma, la honra, la virtud, la inocencia o la castidad forman parte del rígido control social hacia las mujeres; desde los roles tradicionales, las restricciones discriminatorias sobre el comportamiento femenino serían necesarias para protegerlas contra la corrupción y el contagio ante los cuales los hombres son “inmunes” (Phaterson, 2000).

A la mujer en tanto se le ha considerado un cuerpo para ser entregado y procrear a otros; se le ha impedido ser considerada como sujeto histórico-social, ya que su subjetividad ha sido reducida y aprisionada dentro de una sexualidad esencialmente para otros, no para sí misma (Lagarde, 2005).

Transgredir las normas establecidas ubica a la mujer ante señalamientos como “malvada”, “loca”, “perversa” si sólo muestra interés en sí misma, o si despierta los deseos masculinos. La ideología dominante católica, establece una división entre mujer virtuosa “honrada”, y la mujer “indigna”. Las primeras están representadas en María, la mujer virgen, símbolo de la negación del erotismo humano, en particular del erotismo femenino. A través del mito virginal se afirma la castidad y se consagra al cuerpo como espacio sagrado destinado únicamente a la gestación.

Las segundas, las que cometen el pecado de expresar su erotismo, son ubicadas en el lado negativo, en el de las mujeres malas, en el de las putas (Lagarde, 2005); este último calificativo sirve para estigmatizar no sólo a la mujer que vende su cuerpo, sino a toda aquella que manifiesta, autonomía sexual, económica, movilidad geográfica,

paradójicamente estos “defectos” en la mujer, son considerados como “virtudes” en un hombre.

3.8.2 Los mandatos masculinos

A través de ritos de iniciación, los jóvenes tendrán que demostrar su hombría “ya no son niños ni "mujercitas" y esta demostración se hará ejerciendo su poder sobre aquellos/as que "la naturaleza" ha resuelto que son inferiores, débiles, pasivos, afeminados.

Para ello el varón se ve obligado a reprimir cualquier manifestación que haga dudar de su hombría, expresiones como la ternura o la atracción sexual entre los mismos hombres puede ser amenazante para la masculinidad convencional y para la continuidad de la familia tradicional, cuyo eje rector es el varón heterosexual.

Lo anterior puede observarse en la necesidad de afirmación de la masculinidad por parte de muchos jóvenes, quienes siguen asociando hombría con mayor número de parejas, conquista, osadía, confianza en sí mismos, como antesala de conductas de riesgo y como una forma de demostrar qué tan varones son. Por ello, el temor a negarse a tener relaciones sexuales por temor a que se ponga en tela de juicio su virilidad u hombría.

Respecto a la virilidad, es importante señalar que no es suficiente tener órganos sexuales masculinos para ser hombre, para adquirir el status de “hombre de verdad”, la *illusio viril* de la que habla Bourdieu (2000), hay que realizar proezas y hazañas, que honren y enaltezcan la virilidad del hombre.

En este sentido, la figura masculina en la sociedad contemporánea debe cumplir cuatro mandatos básicos:

3.8.2.1 El mandato de la hombría

Para no parecer afeminado el hombre se ve obligado por lo menos en público, a reprimir expresiones como la ternura y la sensibilidad, consideradas como características propias de lo femenino. El hombre ante todo deberá demostrar que no es mujer ni homosexual.

Esta necesidad de afirmación masculina se manifiesta en un patrón de conducta que se expresa en el hombre independiente, autónomo e inmovible, que domina y evita mostrar el mínimo rasgo de debilidad; el hombre tendrá que demostrar que es el más fuerte

ejerciendo su poder sobre aquellos/as que "la naturaleza" ha resuelto que son inferiores, débiles, pasivos o afeminados "aguántese como los machos", "los hombres no lloran".

El sistema de dominación masculina genera pautas que los varones tienen que seguir para evitar ser tachados como débiles, "poco hombres", afeminados o impotentes, por parte de las mujeres, sus antagonistas en el juego del poder, así como por sus pares, los hombres, sus iguales.

Por lo tanto, la necesidad de afirmación masculina se manifiesta en un patrón de conducta que se expresa en el macho que domina a las mujeres y evita mostrar el mínimo rasgo de debilidad: todo su comportamiento es afirmación para subyugar.

De igual manera culturalmente los hombres, están obligados a reprimir sus emociones, actuando bajo la máxima de que los hombres no lloran, so pena de mostrarse vulnerables o frágiles ante otros hombres.

"A los hombres, como rasgo de género masculino, se les plantea la exigencia de no dejarse capturar por la así entendida debilidad de la vinculación emocional, y, por lo tanto, reprimen los aspectos asociados a la indefensión y vulnerabilidad. Al asociarse la expresión emocional con la debilidad, formará parte del hacerse hombre el dominar las emociones que podrían llevarlo a posiciones de fragilidad y falta de control, tan amenazadoras para la autoestima" (Levinton; 2000: 71-72).

De esta manera, con la adquisición de la masculinidad hegemónica los hombres se ven obligados a suprimir emociones, debilidades, necesidades, por lo que como señalaría este autor el poder que puede asociarse con la masculinidad dominante puede ser también fuente de sufrimiento o de la vivencia de situaciones de riesgo; por ejemplo, si revisamos las estadísticas respecto al número de defunciones entre los jóvenes, de 15 a 29 años, encontramos que las conductas y los riesgos son diferenciales por sexo y se reflejan en las principales causas de muerte que afectan a este grupo; en los varones las tres principales causas de muerte son clasificadas como externas, mientras que en las mujeres se incorpora como segunda causa los tumores malignos (Cuadros 11 y 12).

Principales causas de muerte en hombres	Porcentaje
Jóvenes (15 a 29 años)	100.0
Traumatismos accidentales	20.3
Accidentes de transporte	20.1
Agresiones	12.4
Otras causas	47.2

Cuadro 11. Elaboración Propia. Principales causas de muerte entre hombres jóvenes de 15 a 29 años.

Fuente: INEGI. Estadísticas vitales. CONAPO 2006.

Principales causas de muerte en mujeres	Porcentaje
Jóvenes (15 a 29 años)	100.0 por ciento
Accidentes de transporte	12.1
Tumores (Neoplasias) malignos	11.9
Otras causas externas de traumatismos accidentales	9.5
Otras causas	66.5

Cuadro 12. Elaboración propia. Principales causas de muerte entre mujeres jóvenes de 15 a 29 años.

Fuente: INEGI. Estadísticas vitales. CONAPO 2006.

3.8.2.2 El mandato de la virilidad

Este mandato puede observarse en la necesidad de afirmación de la masculinidad por parte de muchos hombres, quienes siguen asociando hombría con mayor número de parejas, conquista, osadía, confianza en sí mismos y como una forma de demostrar qué tan varones son. Por ello, no pueden negarse a tener relaciones sexuales por temor a que se ponga en tela de juicio su hombría, so pena de ser tachados como carentes de virilidad.

3.8.2.3 El mandato del hombre proveedor

Al hombre se le exige ser el jefe de familia el hombre proveedor que trabaje que proteja y genere bienestar económico para su familia expresado bajo la frase "que mis hijos tengan lo que yo no tuve".

3.9 Los mandatos de género en la sexualidad

Los mandatos de género en la sexualidad se traducen en el cumplimiento de lo que el orden simbólico establece como lo que debe ser, lo que se espera de las mujeres y lo que se espera de los hombres.

En la esfera de la sexualidad, los mandatos de género son los más rígidos y el espacio donde se han producido menos cambios, aunque pueda parecer lo contrario; en el caso de las mujeres la sumisión hacia el “otro”, desde la identidad de llenar “al otro de placer o de amor”, desemboca en una negación a sentir placer. Por su parte el hombre aprende desde niño que el goce es necesario para que crezca su masculinidad, su virilidad.

En algunas investigaciones sobre los significados de la sexualidad entre jóvenes mexicanos (Amuchástegui, 2001), se señala que existe una vigilancia diferencial para hombres y mujeres, pues mientras se procura preservar la virginidad femenina hasta el matrimonio, en el caso de los hombres después de cierta edad, la virginidad sería signo de una masculinidad dudosa.

En el caso de las mujeres, la condena se fundamenta en que la actividad sexual premarital sería una mancha para su reputación, mientras que para los hombres la masculinidad requiere de las “pruebas de hombría”, entre las cuales están las relaciones sexuales durante la adolescencia. En el primer caso lo que se condena es la existencia misma del deseo sexual de las mujeres, mientras que en el segundo lo que se mandata es el sexo independientemente del deseo. En ambos casos lo que se observa es la ausencia del derecho a decidir sobre el propio cuerpo y sus placeres.

En México, los hombres jóvenes tienen su primer coito vaginal entre los 15 y los 17 años en promedio, dentro de relaciones ocasionales y sin que les siga necesariamente el matrimonio o la cohabitación. En cambio, las mujeres tienen su primer encuentro coital entre los 17 y los 19 años, generalmente con su novio o esposo, con quien se unen en un lapso muy corto (Szasz y Lerner, 2005).

Esto demuestra que, aunque la prohibición del coito para las mujeres no es respetada universalmente, éste estaría condicionado al matrimonio y limitaría la libertad de las jóvenes para explorar su erotismo fuera de relaciones formales. Por otro lado, la iniciación no siempre sucede como consecuencia de su propio deseo. No en pocas

ocasiones la exigencia de una “prueba de amor” o la amenaza de abandono por parte de su pareja funcionan como mecanismos de coerción.

En un estudio donde aplicaron entrevistas a profundidad sobre el uso del condón a 20 estudiantes varones de 16 a 19 años (Aguilar Gil y Botello Lonngi, 1996), encontraron que la negativa al uso del condón, tiene que ver con las creencias, percepciones y expectativas de género por parte de los varones.

Los autores de este estudio señalan que, a pesar de la información, los adolescentes aún están lejos de identificar al condón como un dispositivo de prevención. Su preocupación sexual va por otro lado: la afirmación de su hombría y puesto que el adolescente está "en la búsqueda de su identidad; necesita probarse, arriesgarse, sentir, ya que esto le permite equilibrar sus impulsos con las exigencias sociales". Aquí es donde las creencias y los mitos sobre la masculinidad obstaculizan el entendimiento y la aceptación del mensaje preventivo.

En particular algunos jóvenes señalaron que el uso del condón interfiere con el acto sexual o, peor aún, que atenta contra su desempeño sexual, al poner a prueba su firmeza eréctil: "Los hombres no pueden asumir la pérdida de excitación; si esto sucede, atentarán contra su virilidad".

En el plano de la prevención, estos mandatos con valores diferenciados de género, resultan un serio riesgo para la salud tanto de hombres como de mujeres, los cuales se ven reflejados en el aumento de infecciones de transmisión sexual –el VIH/SIDA y el virus del papiloma- y al embarazo no deseado que puede terminar en abortos, matrimonios forzados y problemas emocionales.

3.10 Los mandatos de género y el VIH/SIDA

Los mandatos de género pueden considerarse como un factor de vulnerabilidad que puede determinar una mayor probabilidad de infectarse de VIH dado que estos mandatos dictan una serie de comportamientos a hombres y mujeres que pueden exponerlos/as a situaciones de riesgo de infección. Así, por ejemplo, algunas creencias y actitudes en torno a la sexualidad determinan lo que las mujeres y los hombres debe saber sobre sexo, sexualidad y los comportamientos sexuales. La representación social de la sexualidad de la mujer, en la que todavía prevalece la virginidad o el silencio frente al sexo, nos coloca en una situación

de vulnerabilidad dado que impide, en gran medida, ser consciente del riesgo, es decir impide tener percepción de riesgo frente a las infecciones de transmisión sexual.

En el caso de las mujeres éstas son diagnosticadas más tarde y en estados más avanzados de la infección lo que repercute negativamente en el éxito de los tratamientos, además de que en muchas de las ocasiones la importancia del que se les otorga, parece ir encaminada a reducir la tasa de incidencia en la transmisión perinatal (transmisión del VIH de la madre al hijo), más que a atender la problemática de salud que sufren las mujeres con VIH o SIDA.

Además, las desigualdades de poder entre hombres y mujeres condicionan la información e influyen en la toma de decisiones, entre ellas, las que tienen que ver con la salud sexual. La desigualdad de poder en las relaciones heterosexuales restringe la autonomía sexual de las mujeres y expanden la libertad sexual de los hombres, aumentando en ambos la vulnerabilidad al VIH.

3.11 La sexualidad y el género desde las cosmovisiones indígenas

En la década de los 30 del siglo pasado, aunque en un contexto distinto, Margaret Mead, fue pionera en este tema al estudiar en tres sociedades de Nueva Guinea la distribución de los roles femeninos y masculinos. En sus investigaciones encontró que la pertenencia a uno u otro sexo y los comportamientos “masculinos” o “femeninos” obedecen a cuestiones culturales más que a cuestiones biológicas. Encontró también que estos roles son distintos en las sociedades occidentales, realizando así el primer cuestionamiento sobre el supuesto carácter “natural” de estas diferencias (Mead, 2006).

En las culturas mesoamericanas el concepto de sexualidad como tal no existía, éste fue un concepto creado en la Europa del siglo XVIII. Los elementos que los historiadores han llamado "sexuales" al estudiar las fuentes de la historia indígena, se refieren mayormente al erotismo, a la conducta sexual, al género y a la reproducción (López Austin, 1984).

De acuerdo a la interpretación de diversos códices, en las culturas ancestrales, había una relación entre el cuerpo humano y el cosmos; los placeres sexuales y la reproducción, eran dones divinos que los dioses otorgaban a los mortales a fin de compensar sus sufrimientos en este mundo; contrario a lo que ocurría en la cultura occidental que tachaba

la actividad sexual y al deseo como algo sucio y pecaminoso; en estas culturas los placeres eran considerados bienes para toda la humanidad (López Austin, 1984).

En estas culturas se podía vivir el deseo y el erotismo como algo natural, las restricciones más que orientarse al pecado, tenían que ver con el exceso y abuso en las relaciones sexuales ya que provocaba la ira de los dioses.

Se creía que la privación de las relaciones sexuales y el coito interrumpido sin llegar al orgasmo, eran dañinos tanto para hombres como para mujeres. Sin embargo, se pensaba que el exceso de actividad sexual producía debilidad, precisamente por el derroche de esa energía vital tan preciada y resguardada sobre todo en los hombres, puesto que se requería para el trabajo y la guerra “El coito presumía la liberación de fuerzas y el debilitamiento; pero la energía no liberada conducía al desequilibrio orgánico” (López Austin, 1984:33).

Se consideraba que el exceso de las relaciones sexuales y la cópula temprana disminuían el semen masculino, por lo que se exhortaba a la población joven a evitarla hasta la edad adecuada. Se tenía la creencia que el hombre que entrega su simiente a la mujer se agota por tener relaciones sexuales tempranas; su líquido viril es limitado y por ello, mientras más tardía es la iniciación del varón en los placeres carnales, a más avanzada edad llegará su potencia. Por el contrario, “la mujer no arroja al exterior su supuesta emanación seminal por lo tanto es insaciable” (López Austin, 1984:334).

La abstinencia sexual además de ser condición que deberían preservar los jóvenes, se extendía para los sacerdotes en los periodos en que se desempeñaban en los templos, pues se consideraba que las relaciones sexuales frecuentes disminuían la energía que se usaría en los rituales para pedir por el bienestar de la comunidad. Los que no conservaban su castidad eran sometidos a la pena del garrote o golpes con palos. Esta misma abstinencia se exigía al pueblo en determinadas fechas con motivo de la preparación de las fiestas religiosas.

Otra de las restricciones tenía que ver con la pérdida de la virginidad, la cual era muy estimada y metafóricamente se equiparaba el himen íntegro a una joya. En estas condiciones debían acudir las mujeres al matrimonio.

Después del casamiento la virginidad de la mujer se anunciaba y su ausencia era causa de repudio por parte del esposo. A las jóvenes desde niñas se les inculcaba el miedo

al castigo divino, que pudriría su carne si perdían su virginidad antes del matrimonio (López Austin, 1984).

Prácticas de este tipo, aunque cada vez de manera menos frecuente, continúan llevándose a cabo en algunas comunidades del Istmo de Tehuantepec en Oaxaca, donde la tradición marca que al día siguiente de la boda, la madre del novio debe mostrar a los invitados la sábana donde durmieron los novios la noche de la boda. Si la sábana no presenta rastros de sangre, los suegros rompen las ollas que previamente han sido colgadas para señalar a la mujer que ya no es virgen. El castigo que precede al rompimiento de olla, va desde el desconocimiento de la novia por parte del novio y su familia, o bien un trato humillante y de servidumbre dentro del matrimonio. Por el contrario si la sábana muestra la marca de sangre los padres llenos de orgullo reparten tulipanes rojos a todos los presentes.

Dentro de las creencias de los pueblos mesoamericanos, una de las entidades que regía el destino, la vida y la sexualidad de los individuos era el *tonalli*, entidad que se introducía en el niño por medio de un ritual y quedaba alojado en él como uno de sus componentes anímicos que lo vinculaba con el cosmos. El *tonalli* le imprimía el temperamento particular, afectando su conducta futura; establecía también un vínculo entre el hombre y la voluntad divina por medio de la suerte (López Austin, 1984).

Entre las causas de ausencia del *tonalli* se señalaban el estado de inconciencia, la ebriedad, enfermedad, el sueño y el coito. Se creía que durante el coito los *tonalli* de los amantes se abrazaban y volaban juntos y para que pudieran regresar con seguridad al cuerpo -tanto del hombre como de la mujer- era preciso que la mujer llegara al orgasmo y él hombre a la eyaculación; ya que sólo así podría restablecerse el equilibrio anterior permitiendo el retorno pacífico del *tonalli* al cuerpo. Una repentina interrupción del acto sexual debido a algún susto o al coito interrumpido podría hacer que esta entidad perdiera su camino de regreso ocasionara enfermedad o muerte del individuo (López Austin, 1984).

En estas sociedades el matrimonio era unión soluble, pero su disolución era censurada moralmente por la sociedad. De la misma forma se enaltecía la procreación, ya que se creía que las mujeres que morían sin haber tenido hijos, pasarían penalidades en el otro mundo. Este enaltecimiento de la concepción originaba duras leyes contra el aborto:

pena de muerte tanto para el *Tetlaxiliqui* o médico abortador, así como para la mujer que abortaba.

El delito de adulterio se castigaba severamente, especialmente en la mujer. La poligamia sólo era permitida al grupo dominante o se obtenía el derecho como recompensa por hazañas bélicas (López Austin, 1984).

La homosexualidad era castigada con la pérdida de la vida, aunque se cree que entre los nobles se daban prácticas eróticas más allá de los límites considerados como permitidos entre la plebe (López Austin, 1984).

Tal sistema de creencias y valores morales habla de una sociedad que se preocupaba por la administración moral de su población y del control de sus prácticas sexuales y de género. El adulterio, la violación, la homosexualidad y el aborto eran castigados severamente, a menudo hasta con la muerte, al tiempo que se alentaba fuertemente el amor conyugal y filial. Lo anterior indica que las culturas prehispánicas valoraban positivamente la actividad sexual tanto para hombres como para mujeres, pero con moderación, y alentaban la reproducción únicamente bajo la institución del matrimonio.

Noemí Quezada (1996), registra que una de las características de las sociedades prehispánicas mesoamericanas es que en todas ellas existe una dualidad creadora, con lo femenino y lo masculino como planos organizativos, promoviendo que las relaciones entre los sexos fueron más igualitarias, mientras que en sociedades cuya cosmovisión se basa en un dios único creador masculino, las relaciones entre los sexos son asimétricas, con superioridad del hombre frente a la mujer.

La hipótesis propuesta por Quezada es que la existencia de relaciones más igualitarias entre los géneros, ocurrían en las sociedades prehispánicas más antiguas, regidas por la idea de la dualidad padre- madre. No así en aquellas sociedades guerreras, en donde las relaciones entre géneros se regía a partir de la idea de un dios guerrero, como en el caso de *Otonteucutli* para los otomianos y *Huitzilopochtli* para los mexicas.

Así los indicadores sociológicos patriarcales que vemos en la actualidad no son producto de una herencia prehispánica, sino de los sincretismos que se han desarrollado desde los tiempos de los imperios prehispánicos, imbricados con el proceso de la Colonia, hasta nuestros días.

Las relaciones entre los géneros son claves para entender la distribución de actividades entre los sexos y para marcar, más que su complementariedad, el entendimiento de la subordinación de un sexo respecto al otro, lo cual es producto de estas configuraciones míticas.

Según Quezada (1996), en la creación mítica del mundo mexicana la dualidad creadora es pertinente debido a que ambos sexos son creados pero son amorfos y asimétricos en cuanto a la asignación simbólica de responsabilidades. La etnóloga analiza un relato en donde define la distribución de actividades según los géneros. Por ejemplo, el conocimiento de la medicina y las prácticas mágicas se le asignan a la mujer, pues ella se encargará de hacer hechicería con los maíces, pero algo no menos relevante es el encargo del tejido. Lo relevante de esta recuperación es que los mitos del origen de la humanidad prehispánica ya refieren la distribución de las actividades entre mujeres y hombres; muchos de estos mitos son desconocidos y se han ido diluyendo en la tradición oral de muchas generaciones.

González y Vizcarra (2006), destacan por su parte que esta “dualidad creadora” es importante para la descendencia, pues no se trata de un dios creador masculino que hace la vida por su propia voluntad; por el contrario introduce el principio de la fertilidad y la mediación entre los géneros, de cuyo encuentro se produce la sustancia para crear la vida y asegurar la descendencia.

Así, según estos autores, con el paso del tiempo la sociedad prehispánica devino en una sociedad guerrera. La centralidad de los dioses manifiestos por la dualidad mujer-hombre dejó su lugar a los dioses masculinos de la guerra como fue *Huitzilopochtli* para los mexicas.

En este nuevo tipo de sociedades las mujeres *macehuales* eran de suma importancia, pues se dedicaban a las labores agrícolas mientras que sus hombres iban a la guerra. Sin embargo con las mujeres *Pipiltin* o principales, la situación fue diferente, pues se convirtieron en objeto de alianza política en las sociedades guerreras, lo que muestra el papel estratégico de la asignación de género para la reproducción de la vida comunitaria y para alianzas políticas necesarias para la estabilidad de las colectividades.

De acuerdo con González y Vizcarra (2006), la economía de guerra, como base social y política de los grupos dominantes, asignó a las mujeres principales un papel

fundamental en la logística de la guerra; éstas eran utilizadas como instrumento político para crear alianzas entre los dominantes y los dominados. Así en cada batalla los *tlatonís* del grupo vencedor dejaban una hija para que se casara con el principal del pueblo vencido. De esa manera garantizaban una posible alianza frente a situaciones emergentes, así como el pago de tributo al grupo vencedor.

Este giro social prehispánico acentuó el sentido patriarcal de la sociedad. En 1942 Alonso de Zorita, en su libro *Los señores de la Nueva España* (González y Vizcarra, 2006), proporciona elementos sobre las prácticas de sucesión en el poder del principal con los mexicas de la época inmediata anterior a la conquista “No sucedían hijas, sino el hijo mayor habido en la mujer principal y si no tenía el señor hijo varón y tenía hijas, y algunas de ellas tenía hijos, nombraba el señor uno de estos nietos, el que tenía por más suficiente; y si tenía nietos de hijos, los prefería a los de sus hijas” (En González y Vizcarra, 2006: 33)

Como se puede observar en esta cita, las mujeres no podían heredar la tierra, a tal grado que cuando una de ellas enviudaba, la costumbre las obligaba a casarse con el hermano del difunto, si se llegaba a casar con otro le confiscaban tierras y propiedades. Sin duda, este tipo de herencia ha sido practicado desde la conquista y evangelización judeo-cristiana hasta nuestros días, sentando la marca del sistema patriarcal que afecta sobre todo a las mujeres indígenas.

Este conjunto de referencias se consideran no necesariamente como un conjunto de acontecimientos con validez en sí mismos, sino en tanto configuraron un orden en la relación entre géneros y organización de roles, que adquieren consistencia en las tradiciones que se siguen reproduciendo.

3.12 La sexualidad en la época colonial

En las culturas prehispánicas los sistemas de reglas, tabúes y prohibiciones tocantes a la actividad sexual eran distintos al concepto de la carne como pudrición o como obstáculo para la redención del alma, que manejaba el catolicismo de la época colonial.

El hecho de que entre las culturas antiguas prehispánicas el placer sexual no fuera considerado un pecado en sí, hacía más difícil la imposición de la religión católica, por ello durante este periodo fue necesario que los españoles, buscaran estrategias para que los indígenas se familiarizaran con los conceptos occidentales del cuerpo y de la actividad

sexual, para así poder introducir los preceptos católicos que pudieran facilitar la imposición de su religión.

La diferencia en los significados de la sexualidad en ambas culturas, se puede observar en las palabras que algunos misioneros católicos utilizaron para traducir los conceptos de coito y placer a las lenguas locales. Por ejemplo lo que en las culturas prehispánicas era visto como un don que los dioses daban a los hombres y las mujeres como compensación por el sufrimiento en la tierra, mientras que el mismo concepto colonial, al ser traducido al lenguaje indígena, fue equiparado a la suciedad y al pecado a través del uso de palabras como *catzauac* o *catzaualiztli* (lodo), *coquitl* (pus), *temalli*, (orina) y *axistli*, *nemanauilli* (excremento), que llevó a que los colonizadores buscaran los términos más execrables en los códigos indígenas para denominar lo sexual (López Austin, 1984).

La imposición del concepto de matrimonio cristiano, fue facilitada por las semejanzas que existían en torno a la procreación, la condena al aborto, al adulterio, a la homosexualidad y la importancia de la virginidad femenina en ambas culturas. Sin embargo también se dieron discordancias, por ejemplo en la idea de la castidad como eterna virtud, ya que para las culturas indígenas el placer sexual era necesario para esta vida tanto para hombres como para mujeres, y sólo se le evitaba bajo ciertas circunstancias, para la cultura occidental sólo era permitido dentro del matrimonio y con fines meramente reproductivos.

Mientras que en las formas prehispánicas de matrimonio se consultaba con el sacerdote respecto a la compatibilidad de los *tonalli* y del destino de la pareja a fin de prever y prevenir cualquier posibilidad de fracaso; el matrimonio cristiano se basaba la mayoría de las veces en alianzas familiares en las que poco o nada tenían que ver los contrayentes (Quezada, 1996).

La imposición no fue del todo fácil, se dieron varias manifestaciones de resistencia por parte de los indígenas. Uno de los ejemplos de esta resistencia se encuentra en la erradicación de la poligamia, práctica frecuente entre los hombres de la nobleza indígena. No sólo se trataba de convencerlos de que la poligamia iba en contra de los preceptos divinos, sino, por sobre el afecto que los nobles pudieran sentir por sus esposas, se trataba de prescindir de varias mujeres tan necesarias para la realización de las labores domésticas,

de decidir cuál de sus mujeres era la legítima. Las prácticas endogámicas -como el matrimonio entre un viudo y su cuñada- de las culturas indígenas, fueron consideradas como incestuosas (Amuchástegui, 2001).

La confesión fue la principal herramienta que la iglesia católica aprovechó en la Nueva España para introducir lo que Foucault (1981), llamó el dispositivo de sexualidad; es decir, toda una tecnología de la carne y del cuerpo mediante la introspección, la culpa, la auto-vigilancia y la divulgación no sólo de las prácticas sexuales sino de los deseos, las sensaciones y los pensamientos.

La confesión no sólo se convirtió en el dispositivo de entrada para la religión católica, sino también en una conceptualización distinta de la persona, en términos de libre albedrío y la responsabilidad individual, que estaba ausente de la cultura indígena, tan apegada al resguardo de los dioses.

De esta manera, la colonia fue una época de mezcla racial y cultural, cuando la imposición de la moralidad sexual, las prácticas matrimoniales y el concepto del pecado católico no constituyó un proceso lineal, ya que no provino de un modelo monolítico de la sexualidad y tampoco fue recibida pasivamente por las poblaciones indígenas (Amuchástegui, 2001).

3.13 La sexualidad en los pueblos indígenas

En la actualidad el tema de la sexualidad en los pueblos indígenas se observa como un proceso histórico, heterogéneo y continuo, que ha pasado por distintas épocas. La transformación que han sufrido no sólo las prácticas, sino también los discursos en torno a la sexualidad, forman parte de un proceso más amplio de transformaciones culturales que llevan consigo múltiples entrecruzamientos.

Algunas de estas interacciones son producto de imposiciones en el transcurso de tiempos largos, de sus relaciones con los agentes del Estado y de la iglesia; otros más por apropiaciones o invenciones a partir de sus múltiples contactos con la información del exterior o por la dinámica propia de las relaciones internas, pero que en conjunto van conformando las tradiciones vigentes, así como las culturas que permite cosmovisiones y orientan sus quehaceres presentes y futuros.

Las asignaciones de género entre estos pueblos dependen, entre otros factores, de un conjunto de aspectos que tienen que ver en primer lugar con las relaciones al interior de

cada hogar; en segundo, por los vínculos organizativos en el espacio de la comunidad, en donde incide la estratificación social; en un tercer lugar, el gobierno de la comunidad y finalmente, la cuestión religiosa que controla y administra el ejercicio de la sexualidad y los roles de género. Cabe aclarar que para caracterizar las primeras tres dimensiones se ha buscado apoyo en la contribución de González y Vizcarra (2006).

En ese orden, la familia es el primer nivel en el que se institucionalizan las asignaciones de género, y en donde se definen las formas organizacionales para el trabajo, como las estrategias económicas y deberes de mujeres y de hombres, desde la reproducción del orden familiar mismo. Desde aquí se asignan los roles y los espacios femeninos y masculinos desde el día del nacimiento.

De ahí que el ciclo de la vida doméstica sea fundamental para entender la dinámica de la asignación social a los géneros y marca la ruta de la vida de los hombres y de las mujeres. Con esta formulación se accede al conocimiento de las reglas que operan en la lógica de las relaciones familiares, del parentesco y que en círculos concéntricos de mutua retroalimentación, llegan hasta el nivel de gobierno de las comunidades.

La segunda dimensión de la organización social indígena se refiere a los sistemas vinculantes y de enlazamiento de la familia ampliada; es decir, los lazos de parentesco entre los grupos familiares de las comunidades; las reglas de afiliación, los rituales de pedimento y matrimonio, los sistemas de herencia de la tierra, los tipos de tenencia de la misma así como los conflictos internos y con los agentes externos.

La tercera dimensión social se refiere al sistema de cargos o la autoridad local de la comunidad. Se proyectan allí las representaciones simbólicas y los roles sociales masculino y femenino que se observan en el nivel familiar, pero con la diferencia de que ahora lo hacen hacia la comunidad en su conjunto.

En este complejo proceso no puede dejarse de lado como un elemento más, la cosmovisión cristiana, toda vez que desde sus primeros tiempos, esta religión edificó su presencia en los pueblos mesoamericanos a partir de una serie de normas dentro de las cuales se encontraban aquellas que intentaban controlar el ejercicio de la sexualidad. Particularmente de la existencia del “pecado”, vinculado desde los orígenes de su discurso a la misma sexualidad, como una de las herencias culturales más fuertes de la colonización

que ha incidido de manera diferenciada en las identidades y culturas de los pueblos indígenas.

Aunque existen diferencias entre la cultura occidental y la cultura de los pueblos originarios sobre la sexualidad, en ambos casos se puede detectar lo que el mismo Foucault (2005), llamó discursos naturalizados que establecen reglamentaciones sociales, tales como las restricciones de quién y las restricciones de cómo.

Las investigaciones sobre la sexualidad confirman la apropiación y recreación constante de ideas y costumbres sexuales entre los pueblos, así como la resistencia a cambiar las regulaciones. Aún dentro de cada sociedad la sexualidad es histórica, se transforma con el tiempo; los sistemas de prohibiciones y valores se van adecuando de diferentes maneras y distintos ritmos entre los grupos mesoamericanos.

Desde las cosmovisiones de los pueblos indígenas, la sexualidad es entendida como una red compleja de elementos simbólicos, prácticas y creencias que generan una diversidad de sentidos para sus actores, de tal suerte que su ejercicio no se reduce a aspectos físico-genitales y reproductivos, sino que abarca elementos de sentido mucho más amplios, interrelacionados y tejidos en redes simbólicas, como son la expresión de la identidad, el género, el reconocimiento de la diversidad de grupos culturales, de la complejidad de relaciones y redes socioafectivas, la expresión de creencias religiosas y morales a las cuales se adhieren los actores y a través de las cuales otorgan sentido y significado a sus prácticas.

Las investigaciones señalan que ciertos comportamientos sexuales son interpretados como reafirmadores de la identidad masculina. También indican que hay significados de la sexualidad que se asocian con la afirmación de la identidad y social de las mujeres, los cuales en conjunto no responden a únicas determinaciones ni siguen trayectorias lineales (González y Vizcarra, 2006).

3.14 Consideraciones preliminares

La superposición de creencias y valores nos lleva a plantear matices en la idea del cambio cultural que viven las culturas juveniles latinoamericanas en el plano de la sexualidad, en donde la adopción de nuevos comportamientos, no es ni total ni monolítica, sino más bien una apropiación selectiva de los modelos culturales, de los objetos y de las

conductas de los grupos hegemónicos, que se van superponiendo y mezclando con las tradiciones propias de estas culturas, para reconfigurar nuevas formas de ser y vivir la sexualidad por parte de los jóvenes.

Para el enfoque de construcción social, la sexualidad, más allá de la naturaleza, es producto de la cultura. No niega el papel de los factores biológicos y psicológicos como parte de la sexualidad, pero no los considera absolutamente determinantes de ella. Por el contrario son los procesos sociales y culturales los que moldean y organizan la biología humana (Weeks, 1998).

En este sentido, la experiencia subjetiva de la vida sexual es un producto de los significados y símbolos intersubjetivos, asociados con la sexualidad en diferentes situaciones sociales y culturales. Por ello, la sexualidad es una experiencia histórica y personal, a la vez (Weeks, 1998), en donde es importante observar la naturaleza intersubjetiva de los significados sexuales, sus cualidades colectivas y compartidas, no como propiedad de los individuos aislados, sino como sujetos integrados dentro del contexto de distintas y diversas culturas sexuales, mediados por relaciones de poder.

Estas condiciones han tenido sin duda, un impacto en las transformaciones de la subjetividad de las personas, ya que mientras en el modelo tradicional hombres y mujeres disponían de modelos claros de identificación y las identidades de género estaban dadas; la nueva posición de la mujer y por tanto la del hombre implica también el surgimiento de nuevas identidades.

Los significados que han dado contenido a valores en torno al machismo en el hombre y la virginidad en la mujer, configurando patrones de comportamiento sexual y de género en una resignificación constante en el transcurso de cinco siglos. Pese a lo que algunos creen, los valores de los que se hace mención no han desaparecido, por el contrario llegan hasta nuestros días reformulados, y disfrazados bajo la máscara de mayor libertad sexual y la equidad de género.

La sexualidad está estrechamente ligada a la cultura, y ésta a su vez tiene que ver con la apreciación y análisis de elementos tales como valores, costumbres, normas, estilos de vida, organización social. Cualquiera de los elementos nombrados de la cultura,

proviene de las tradiciones, del pasado, con sus mitos, leyendas y costumbres de tiempos lejanos, los cuales llevan al presente, pero sin dejar de mirar el pasado que le dio forma.

Desde esta perspectiva, se piensa que los rasgos que caracterizan a la cultura no son inamovibles, por el contrario se transforman según el lugar, la época, las condiciones geográficas, económicas y políticas; ya que la cultura no sólo tiene un aspecto social, también tiene un aspecto individual. Dichos rasgos varían según nuestros códigos culturales, es decir, nuestra forma de ver la vida, nuestros gustos, nuestra escala de valores, dependiendo de los aprendizajes obtenidos a partir de la socialización, del tiempo y el espacio en el que nos encontremos.

CAPÍTULO 4. Institución, educación y cambio en América Latina

Todo conocimiento ya sea empírico o científico debe fundamentarse en la cultura, que es una forma específica de vivir la vida y de interpretarla en un espacio y tiempo determinados, en los simbolismos explicativos cosmogónicos y filosóficos. Entonces, el reto es identificar las formas propias, las técnicas pedagógicas y didácticas que tiene la propia comunidad, y este aprendizaje en concreto puede resumirse en: vivir viviendo; aprender aprendiendo; ser siendo; hacer haciendo (Wejen – Kajën, 2008).

4.1 Presentación al capítulo

En el presente capítulo se realiza una caracterización de la ENBIO en el contexto de cambios educativos ocurridos en el país y en América Latina, considerando la incidencia de los movimientos indígenas en su lucha por el reconocimiento y en la construcción de alternativas educativas al modelo civilizatorio occidental. Se sigue la lógica de que la comprensión de una institución resulta más clara cuando se le ubica en su contexto histórico (Berger y Luckmann, 1984).

Aún cuando podemos considerar que la experiencia de la ENBIO es innovadora en el ámbito local, se entiende mejor cuando se consideran experiencias similares en el subcontinente que mantienen en común un conjunto de reivindicaciones compartidas.

En la región existen 17 países en donde se registran experiencias en materia de educación intercultural, en regiones indígenas desde donde se generan rechazos a la colonización, a la tendencia opresiva y la imposición de la perspectiva occidental del mundo como si se tratara de una visión universal, y niega las cosmovisiones de las diversas culturas indígenas que existen en América Latina, lo que permite observar como las subjetividades de resistencia a la dominación, organizan acciones afirmativas en torno a nuevas instituciones.

Para explicar este proceso, en un primer momento se analiza la implantación y desarrollo de la educación intercultural en América Latina, con el propósito de recuperar las contribuciones de esos procesos para comprender mejor el caso particular de la ENBIO, de sus características y forma de inserción en el ámbito local, así como su comprensión como

un espacio en donde ocurren interacciones entre jóvenes indígenas provenientes de distintas localidades y municipios de Oaxaca.

En un segundo momento se realiza un balance de la educación intercultural en México y el proceso histórico en el que nace la ENBIO en el estado de Oaxaca, lo que resulta importante de considerar en tanto no es una iniciativa aislada ni responde a decisiones de política pública coyuntural, sino que es una institución que nace como respuesta a reclamos históricos.

Más adelante, se realiza una descripción de la norma, la filosofía y la forma de operación de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, a partir de sus documentos oficiales, así como de las perspectivas de sus profesores fundadores pero también de profesores que se han ido incorporando al proceso, para conocer los alcances del proyecto y lo que aún falta por hacer para el cumplimiento de sus propósitos enunciados.

4.2 La educación intercultural en América Latina

Desde hace tres décadas se han registrado en varios países de América Latina iniciativas dirigidas a apoyar el desarrollo de la educación intercultural bilingüe. Destacan los programas universitarios de formación e investigación de la Universidad de los Andes, en Colombia; de las Universidades Nacional del Altiplano, de Puno, la Nacional de la Amazonía, de Iquitos, y de la Nacional Mayor de San Marcos, en el Perú; de las Universidades de Cuenca y Politécnica Salesiana, en Ecuador; de la Universidad Rafael Landívar, en Guatemala; de las Universidades Arturo Prat, de Iquique, y Católica de Temuco, en Chile; del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y de la Universidad Pedagógica Nacional, en México; y, desde 1996, también del PROEIB Andes, de la Universidad Mayor de San Simón, de Cochabamba, Bolivia (López y Kuper, 1999).

En este sentido se puede apuntar que la educación intercultural tiene ya cierto reconocimiento institucional en el continente y que va tomando diversas formas y modalidades según los contextos sociohistóricos y sociolingüísticos en los cuales se va desarrollando, así como de las prácticas particulares de los actores que intervienen.

El avance de la educación intercultural se asocia al reconocimiento que está realizando un número creciente de países acerca de su carácter multiétnico y de las deudas

con las poblaciones nativas, sobre las cuales se constituyeron los modernos Estados nacionales. Eso ha llevado que las constituciones de por lo menos once países (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela) reconozcan y acepten su pluri o multiculturalidad y que algunos, como en el caso ecuatoriano, dejen incluso traslucir el carácter “multinacional” del país. A estos se suman otros cuatro (Chile, El Salvador, Honduras y Panamá) que, con disposiciones de menor rango, reconocen también tales derechos y entre ellos el relativo a una educación diferenciada (López y Kuper, 1999).

La diversidad cultural latinoamericana está relacionada con la presencia de cerca de medio millar de idiomas indígenas u originarios, por las incidencias y apropiaciones particulares del idioma español y de otras lenguas extranjeras, producto de las migraciones africana, europea y asiática. Si bien una alta proporción de lenguas indígenas ha sido trasladada a la escritura, otras más son ágrafas y persisten en la tradición oral.

Las luchas por nuevas instituciones que correspondan a las diversas realidades de los grupos indígenas tienen en común el ascenso de los movimientos indígenas, que han generado una mayor apertura y sensibilidad de los distintos gobiernos a sus reclamos, los cuales de manera gradual han incidido en las modificaciones o reformas de las Constituciones de más de diez Estados.

Así, la vinculación del movimiento indígena, las reformas legales y nuevas instituciones tienen un camino paralelo cargado de tensiones, represiones pero también de algunas respuestas. De la misma manera el avance de algunos gobiernos progresistas genera condiciones para el desarrollo de instituciones alternativas.

Por ejemplo, en Bolivia el discurso de la interculturalidad y del bilingüismo surgió y se desarrolló en el marco del gobierno de la Unidad Democrática y Popular, entre 1982 y 1985, cuando el país tuvo un viraje democrático después de su larga historia de gobiernos dictatoriales y de facto. Esta es una característica compartida con Chile a partir de su gobierno democrático de 1990, cuando inició la discusión de una ley indígena y se esbozaron las primeras ideas respecto de una alternativa educativa para las poblaciones indígenas (López y Kuper, 1999).

En Colombia la aceptación de la diversidad y el reconocimiento de las poblaciones indígenas y afrocolombianas adquirieron mayor vigor en el marco de una nueva

Constitución, la cual, en 1991, reconoció importantes derechos a los pueblos indígenas. Estos reconocimientos no hubiesen tenido lugar de no haber sido por la participación en estos procesos de las organizaciones y comunidades indígenas.

Desde los años 70 del siglo pasado, el movimiento indígena ha logrado convertirse en interlocutor de los pueblos y comunidades con el Estado, incluso en temas que van más allá de la problemática indígena y de reivindicaciones puntuales sobre tierra y educación, como son los casos, de Colombia, Ecuador, Guatemala y Nicaragua. En Guatemala el avance ha llegado a tal punto que se han logrado establecer comisiones paritarias gobierno-movimiento indígena para la formulación de proyectos estatales, como el de la reforma del Estado o la propia reforma educativa, así como la discusión en torno a las autonomías indígenas. Esta última solución marcó también el fin del conflicto político en la Costa Atlántica de Nicaragua, permitiendo la instauración de un nuevo orden y de nuevas relaciones entre los sectores dominantes y las poblaciones indígenas de esa zona.

A su vez, en Ecuador el movimiento indígena ha logrado articular los intereses de todo un país, llegando incluso a convertirse en portavoz de los más diversos sectores, ante el agotamiento de las fuerzas políticas tradicionales (López y Kuper, 1999).

El desarrollo de la educación intercultural se explica pues asociada a este proceso de luchas por el reconocimiento; el espacio del movimiento indígena permitió la denuncia de los problemas y desajustes provocados por el sistema educativo dominante, castellano y colonizador, en contextos diversos.

Si bien, las primeras iniciativas de educación intercultural se desarrollaron como proyectos piloto o experimentales, sus alcances se fueron extendiendo a través de programas y acciones de cobertura nacional.

A su vez, resulta relevante la forma en que se va adecuando la educación intercultural a las diversas colectividades y como a su vez, estas se ven identificadas con la propuesta de esta corriente:

“La escuela que hemos conocido antes nos hizo callar, nunca permitió expresarnos ni comunicarnos, teníamos miedo de equivocarnos, nos castigó tanto moral como físicamente y nunca nos trató con afecto y cariño... En todas las escuelas el maestro hablaba en un idioma que no entendíamos, quienes sabían algunas palabras en castellano alquilo podían

entender... Había profesores de origen campesino... que no hablaban en las clases en sus idiomas originarios: unos por vergüenza, otros porque poco a poco se habían olvidado” (Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia citado por López y Kuper, 1999).

4.3 La educación intercultural en México y en Oaxaca

Sylvia Schmelkes (2003), realiza un recuento de los momentos que sentaron las bases para el desarrollo de la educación intercultural, destacando que:

- En 1992 se reformó la constitución para incluir, en su artículo 4º, la definición del país como multicultural y plurilingüe. Como consecuencia de otra reforma en el año 2001, esta definición aparece en el artículo 2º constitucional. Se trata de un reconocimiento importante toda vez que desde su creación como nación independiente, en México se había procurado la unidad nacional mediante la homogeneización cultural.
- En 1997 la educación primaria destinada a poblaciones indígenas cambia su denominación, de educación bilingüe bicultural, a educación intercultural bilingüe.
- En el año 2001, en el contexto de la primera alternancia en la Presidencia de la República, se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, a partir del principio de brindar educación culturalmente pertinente para los indígenas de todos los niveles educativos.
- En el año 2003 se expidió la Ley de Derechos Lingüísticos, la cual reconoció el derecho de la población indígena a la educación bilingüe, independientemente del nivel educativo o del tipo de escuela al que asista.

Estos cambios significaron el reconocimiento institucional de la necesidad de construir alternativas en materia de educación para una sociedad multicultural y plurilingüe, admitiendo la falta de consistencia y desarticulación de los programas previos dirigidos a los pueblos indígenas y las dificultades de que la población indígena se enfrentara a una metodología escolar tradicional que poco o nada tenían que ver con sus formas culturales de aprender.

Además, los propios actores revelaban distintas formas de apropiación de las políticas educativas, para abordar los contenidos desde la perspectiva de las poblaciones indígenas, que generaron una multiplicidad de proyectos innovadores surgidos desde ámbitos locales y que en su conformación y desarrollo han dependido de las dinámicas políticas y sociales particulares en cada región.

Respecto a los antecedentes de la educación intercultural en México y en Oaxaca, resulta pertinente mencionar que la educación en zonas indígenas resintió la etapa de la Revolución de 1910 que se vivió mediante el cierre de escuelas normales y una crisis socioeconómica generalizada; que recibió más adelante el impulso del Programa Federal de Misiones Culturales por más de cinco décadas, que llevo a la coexistencia de enfoques pedagógicos distintos en el mismo estado de Oaxaca, entre escuelas municipales estatales y federales (Kraemer, 2004).

Con el inicio del cardenismo en 1934, se impulsó la educación socialista, racional, antirreligiosa y agraria, con formadores en las Escuelas Regionales Campesinas y las Escuelas Normales Rurales, que consideraron la enseñanza de actividades agropecuarias, para la formación del trabajo solidario en las comunidades; ello llevó a que muchos maestros se involucraran en la organización campesina y la lucha agraria (Kraemer, 2004).

Además, bajo la política del indigenismo se desplegaron una serie de programas y proyectos con la intención de “mexicanizar al indio”, a partir de una educación integradora social y cultural a la sociedad nacional mestiza, y modernizar sus economías locales y regionales, abriéndolas hacia los mercados nacionales e internacionales. Para ese fin se creó el Instituto Nacional Indigenista (INI); sus políticas de integración persistirían sin mayores resultados hasta la década de los noventa con el ascenso del movimiento indígena en varias regiones del país, que puso en cuestión sus principales postulados.

Al tiempo de los proyectos indigenistas, varios maestros se incorporaron al sistema de control político en sus regiones y comunidades de influencia, afines al desarrollo de las instituciones gubernamentales o al partido de Estado a través del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el cual fue fundado en 1943; otros más lo hicieron desde la oposición y la crítica al sistema político, nutriendo disidencias en agrupaciones que fueron perseguidas y acosadas por las elites del poder político (Bautista, 2010).

Con toda su orientación social, las Normales Rurales carecían de programas específicos para formar maestros indígenas. En 1963 se decreta el Plan Nacional de Educación Bilingüe, empleando como maestros en sus primeras generaciones a egresados de las primarias. En los años setenta, en Oaxaca se creó el Instituto de Investigación e Integración de Servicios del Estado de Oaxaca (IISEO), para capacitar a los maestros en el trabajo con la comunidad, alternando técnicas pedagógicas con la enseñanza de algunos oficios. Aún no se impulsaba la lengua materna.

Las condiciones entre los maestros bilingües y los maestros de escuelas federales eran muy distintas. Los primeros trabajaban con salarios más bajos y sin prestaciones. Ello dio pie a que por la defensa de sus derechos y de la orientación comunitaria e indígena de la educación, los egresados del IISEO constituyeran la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO). Uno de los móviles de la reorganización del sector ha sido la conciencia de la desigualdad y la lucha contra la inequidad laboral.

En 1978, desaparece el IISEO y se constituye la Dirección General de Educación Indígena, que asume la función de promover la educación bilingüe- bicultural; los maestros del CMPIO se organizan como Dirección Regional del Plan Piloto. En la década de los ochenta, los maestros del CMPIO participan en la lucha por la democratización del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y el rechazo de líderes que se eternizaban, se beneficiaban personalmente y se corrompían en los cargos de la cúpula sindical (Kraemer, 2009).

Los maestros indígenas, sumados al resto de integrantes de la Sección 22, integraron la disidente Coordinadora Nacional de Trabajadores. Las tácticas eran afines a los movimientos de la época, toma de edificios públicos, carreteras y avenidas, paros de actividades, marchas y huelgas generales para denunciar las irregularidades en el comportamiento de sus dirigencias y de las elites del aparato estatal, que si eran identificadas como lesivas por los integrantes del gremio, eran resentidas aún más por los profesores indígenas que se han desenvuelto en condiciones de mayor marginación socioeconómica.

Desde el espacio de la disidencia, los mentores indígenas plantearon la necesidad de una educación alternativa, con nuevas técnicas pedagógicas en preescolar y primaria indígena; esta propuesta adquirió mayor concreción en la década de los noventa; a partir de

1995, con el Movimiento Pedagógico, desarrollado en el contexto del ascenso de movimientos indígenas en diferentes regiones del país, particularmente del alzamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas a partir de 1994 y del debate sobre el carácter del V Centenario del llamado “descubrimiento” de América. En este sentido podría observarse la retroalimentación entre el movimiento magisterial y los movimientos sociales, así como el carácter político de esta perspectiva pedagógica.

En el año 2000, se crea la Escuela Normal indígena Bilingüe de Oaxaca (ENBIO), en la localidad zapoteca de Tlacoahuaya; desde su creación la ENBIO se enfrentó a grandes obstáculos para ser aceptada debido a que tanto las autoridades federales como estatales e incluso autoridades del nivel de formadores de docentes se negaban rotundamente a la creación de esta escuela.

Fue una lucha política muy fuerte que se dio desde el nivel de educación indígena para que se aceptara. Por lo que su origen tiene como antecedentes las movilizaciones políticas del magisterio oaxaqueño, en particular de los maestros de educación indígena.

Así podemos observar que en el contexto nacional de principios de este siglo concurren un conjunto de movilizaciones indígenas que apuntalaron el surgimiento y desarrollo de las universidades interculturales y de escuelas normales de educación Superior en México, al tiempo que se crearon programas universitarios para la atención grupos indígenas en el país en las instituciones de educación superior ya establecidas. Por ejemplo, en el caso de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca se instituyó la Unidad de Atención al Estudiante Indígena con apoyos de la Fundación Ford, como parte de una serie de acciones compensatorias dirigidas a este sector.

El acceso limitado de los jóvenes indígenas a estudios de nivel superior es perceptible en las universidades públicas mexicanas, y especialmente en las escuelas normales de educación superior, ya que la profesión docente, a decir de Baronnet (2008) sigue siendo relativamente atractiva para ellos, aunque habría que agregar que en este ámbito la oferta de formación académica es sumamente restringida y es condicionada por el respaldo de las secciones sindicales para que los egresados se incorporen de manera inmediata al ámbito laboral en regiones indígenas, tradicionalmente desvalorizadas por los profesionales de la educación superior convencional, pero necesarias para quienes no tienen más opciones en la búsqueda de trabajo al finalizar una carrera.

En este proceso surgieron tres nuevas escuelas normales dirigidas únicamente a jóvenes bachilleres indígenas, la Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM), la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) y la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe (ENIIB) "Jacinto Canek", las cuales precedieron a la misma Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) la cual se instituyó en 2001.

En la primera década del siglo XXI, algunos grupos de maestros indígenas, con el apoyo de secciones sindicales y de autoridades comunitarias, han estado impulsando proyectos alternativos y regionales de licenciaturas en educación primaria "indígena", lo que provocó que la SEP reaccionara con el reacomodo de los planes de educación normal y la creación de licenciaturas en educación "intercultural".

Ahora bien los planes originales para la preparación de futuros maestros de educación primaria "indígena" se han disuelto en los planes de educación primaria "intercultural" impuestos a nivel nacional, sin embargo, esta imposición centralista no ha estado exenta de negociaciones y adecuaciones por parte de grupos de docentes preocupados por generar alternativas curriculares más adecuadas a las necesidades de los pueblos de origen.

A raíz de la creación de las mencionadas normales indígenas por grupos de maestros bilingües apoyados por corrientes indígenas al interior de las secciones sindicales, la SEP persiste en su pretensión de imponer las normas del llamado "enfoque intercultural" que se incorpora al currículo nacional en vigor desde 2004-2005 como algo "adicional"; es decir, que agrega horas suplementarias de enseñanza dedicada a aspectos específicos de educación indígena, así como de restringir los contenidos de formación intercultural bilingüe a cursos semestrales denominados "Lengua y Cultura" en los procesos de enseñanza y Talleres de diseño y evaluación de propuestas didácticas vinculadas con la experiencia de trabajo docente antes de concluir la licenciatura (Baronnet, 2008).

Con la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe se pretende que los futuros profesores desarrollen y adquieran los rasgos del perfil de egreso considerados en el Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria, además, una formación específica para atender los retos del trabajo con poblaciones indígenas (SEP, 2004: 5).

Para el diseño de esta propuesta por la CGEIB, se conformó un equipo de trabajo de altos funcionarios de la SEP en la DGN, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal y la DGEI, así como de algunos profesores normalistas con la finalidad de lograr:

“La inclusión de la interculturalidad de manera transversal en los programas del Plan 1997, y la constitución de un Campo de Formación Específica para la Atención Educativa a la Diversidad Cultural, Lingüística y Étnica, que tiene como objetivo la atención de las niñas y los niños indígenas que asisten a la educación primaria” (SEP, 2004:5).

Al surgir las escuelas normales indígenas, el gobierno mexicano tuvo que aceptarlas en un primer momento, pero les impuso los principios y objetivos curriculares de orden nacional que rigen a las escuelas normales no indígenas, en un proceso en donde persiste la falta de coordinación interinstitucional, la insuficiencia de recursos materiales, técnicos y humanos, pero sobre todo, la falta de sensibilidad de las autoridades ante la problemática.

4.4 El modelo pedagógico de la ENBIO: la formación de saberes

Ubicada en San Jerónimo Tlacoahuaya Distrito de Tlacolula, Región de Valles Centrales la ENBIO imparte en la actualidad las licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar Intercultural Bilingüe. Durante sus primeros años, comenzó a trabajar a partir del plan de estudios 1997, que regía a todas las normales del país. Actualmente la ENBIO, trabaja con el Plan de licenciatura en Educación Primaria con enfoque Intercultural, articulados en el Plan 2004, que considera los aspectos anteriormente mencionados como referentes culturales y perfil de egreso.

Actualmente a las licenciaturas que imparte la ENBIO asisten 257 jóvenes indígenas, de los cuales 227 están inscritos en la Licenciatura en Educación Primaria y 30 en la Licenciatura en Educación Preescolar⁸; todos ellos provienen de las distintas regiones del Estado, buscando continuar sus estudios de nivel superior. Si bien es cierto que Tlacoahuaya es considerado un municipio indígena cuyo sistema de gobierno basado en el sistema de usos y costumbres, su cercanía con Oaxaca, le otorga la posibilidad de acceder a saberes distintos propios de la ciudad.

⁸ Estos son los últimos datos al 30 de septiembre de 2011, proporcionados por la Dirección de la escuela.

Con el mapa curricular autorizado, se cursan asignaturas nacionales, con la adecuación de temas, contenidos, estrategias didácticas y bibliografías que abordan las características de la educación en los contextos interétnicos de Oaxaca. Además, se adicionaron asignaturas y talleres propios de la cosmovisión indígena.

Desde los primeros semestres de la formación, los estudiantes tienen acercamiento al contexto escolar en los ámbitos: comunidad, escuela, aula y familia, con el fin de confrontar los referentes teóricos con la realidad y así poder responder a las condiciones y exigencias reales de trabajo docente. Desde 1° a 6° semestre se realizan observaciones y prácticas pedagógicas en diferentes grados de la Educación Primaria bilingüe y en 7° y 8° en sus áreas culturales llevan a cabo el trabajo social y prácticas intensivas (ENBIO, Plan 2004).

Su organización académica es por áreas de trabajo entre profesores:

- Psicopedagógico, Didáctico y Lingüístico-cultural.
- Academia de Profesores y alumnos por semestres.
- Plenarias generales con profesores y alumnos.
- Colectivo de Profesores del Seminario de 7° y 8° semestres (Asesores Pedagógicos).
- Colegiado de Alumnos y Profesores por grupos etnolingüísticos y variantes dialectales.

La filosofía del Plan 2004 se sustenta en la comprensión de la interculturalidad como aquella que permite comprender y atender la diversidad cultural y lingüística, fortalecer el mantenimiento de actitudes y valores democráticos, la construcción de procesos educativos pertinentes e incluyentes, el fomento al respeto a las diferencias y el reconocimiento y aprecio de otras identidades; además, de una disposición para la convivencia con otros estilos culturales que les permite compartir y revalorar los elementos de sus comunidades, los cuales a decir de los maestros de la escuela, los lleva a aprender de otras culturas de otras lenguas:

“Los muchachos si comparten por ejemplo en las actividades, culturales, en los eventos, donde hay una gran diversidad de gastronomía ,de alimentos y cada uno prepara sus alimentos desde sus propia cultura y

eso pues lo comparten con los muchachos de otras culturas, los bailes también lo comparten ,la lengua también porque he observado en lo personal que muchachos que pertenecen a una lengua o variante dialectal por ejemplo platican o expresan o dicen palabras de otra variante dialectal o de otra lengua, que no sabría decirle el porqué, posiblemente porque comparten el mismo cuarto, porque se llevan muy bien, a veces uno de diferente etnia, de diferente cultura, se familiariza con la lengua que habla el otro; por ejemplo en mi caso hay compañeros mixtecos con los que yo comparto mi experiencia aquí en la escuela, y yo como zapoteco lo saludo en mixteco a él, entonces si compartimos cuestiones de ese tipo” (Entrevista Profesor ENBIO, Lengua Zapoteca,).

Los propósitos de la ENBIO como alternativa educativa, establecen la formación de profesionales capaces de atender la Educación Básica de los Pueblos Indígenas; a partir de los referentes culturales y lingüísticos de la entidad.

El Plan de Estudios 2004, con enfoque intercultural impuesto desde el centro esta orientado en términos generales el trabajo académico, pero en la práctica al interior de la escuela se reorienta en los siguientes aspectos:

Perfil de ingreso:

- Haber cursado el bachillerato general.
- Dominar la lengua indígena del área de procedencia, así como el español, es decir, que sea bilingüe.
- Estar formado desde las costumbres y estilos de vida de sus comunidades de procedencia.
- Tener expectativas de formación que consideren el fortalecimiento de su identidad, mostrar compromiso ético y moral con su comunidad de origen.

El perfil de egreso es:

- Fortalecimiento de su identidad lingüística y cultural.
- Dominio de habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) en las lenguas indígenas y el español.
- Capacidad de adecuar, modificar y/o enriquecer contenidos nacionales para el fomento y desarrollo de los valores comunitarios.

- Investigar y sistematizar los saberes comunitarios para transformarlos en contenidos educativos.
- Diseñar y producir materiales de enseñanza para una educación bilingüe e intercultural, así como habilidades para diseñar estrategias y actividades didácticas para el proceso enseñanza aprendizaje.
- Valorar y respetar la diferencia de género, reconociendo el papel de la mujer como la principal reproductora e impulsora de la vida comunitaria.
- Asumir actitudes de tolerancia y de estimación a lo diferente.
- Concientizar sobre los valores éticos y morales de los pueblos y comunidades indígenas y cultivarlos, a través de un alto sentido de reconocimientos y aceptación positiva a la diversidad cultural, lingüística y étnica que caracteriza el medio indígena.
- Aprender a convivir en la diversidad a través de una educación y sociedad tolerante.
- Recuperar y recrear su pasado histórico, para entender el presente y proyectarse a partir de la construcción del futuro en su posible e inmediato campo de acción.
- Tener dominio oral y escrito de la lengua indígena, como del español, para proyectar su desarrollo práctico en el ámbito laboral.
- Recrear la instrumentación y promoción de la cultura entre diversas manifestaciones.
- Proyectar la cultura indígena al ámbito estatal, nacional y universal.

Las adecuaciones al Plan 2004 buscan que el perfil de los docentes sea más idóneo a la diversidad regional y que se cumplan los siguientes aspectos:

- Provenir de las diferentes regiones del Estado.
- Hablar alguna de las diversas lenguas indígenas que se hablan en el Estado de Oaxaca, aunque también hay maestros que sólo hablan el español.
- Tener conocimiento de la problemática educativa del medio indígena.
- Contar con perfil mínimo de licenciatura y/o Posgrados, en diferentes campos del conocimiento en educación básica e indígena.

Este modelo se crea con el objetivo de contar con un programa de formación docente propio y que los reclamos por la interculturalidad no se queden sólo en la cuestión de la

formación de docentes bilingües e interculturales con visión instrumental, es decir, con habilidades procedimentales para atender el aula bilingüe, sino que se reafirmen compromisos para responder a las necesidades de las respectivas comunidades.

En palabras de los propios profesores impulsores del modelo se menciona:

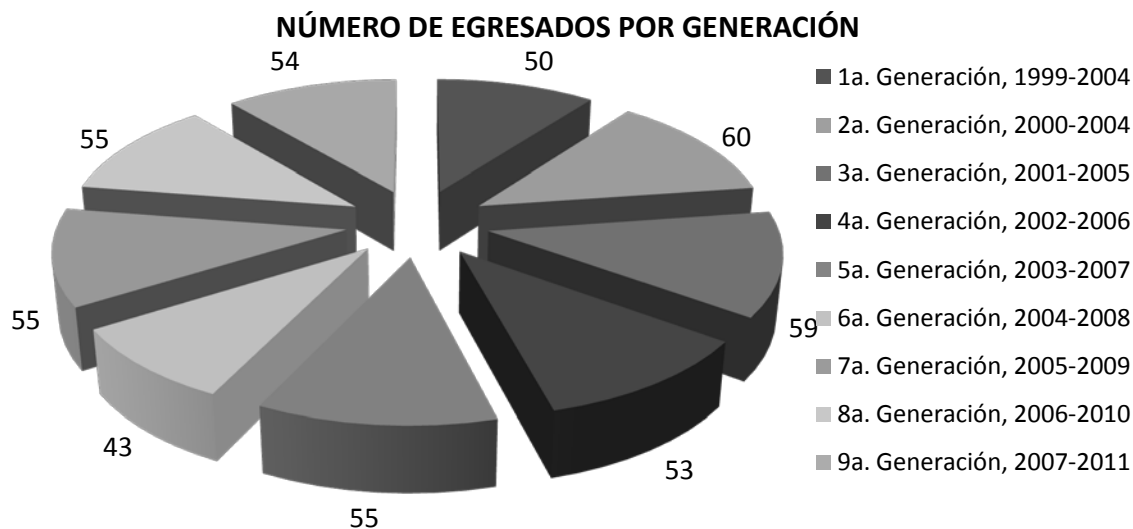
“Pretendemos que el servicio docente trascienda el aula para que al mismo tiempo se realice el rescate y el fortalecimiento del mundo de vida de las comunidades indígenas. Intentamos, de hecho, que el docente se convierta en un transmisor cultural de la comunidad, es decir, una especie de docente intercultural cuyo centro de su trabajo sea en la comunidad para servirle y apoyarla” (Reyes y Vásquez, 2008).

Desde su creación la ENBIO lleva formadas a nueve generaciones de maestros bilingües interculturales, en total a setiembre de 2011 han egresado 484 estudiantes y se han titulado 458 jóvenes (Cuadro 13 y grafica 9).

GENERACIÓN	EGRESADOS	PASANTES DE LICENCIATURA	TITULADOS	SIN TITULAR
1999-2004	50	0	50	0
2000-2004	60	1	59	1
2001-2005	59	0	59	0
2002-2006	53	0	53	0
2003-2007	55	5	50	5
2004-2008	43	4	39	4
2005-2009	55	8	47	8
2006-2010	55	3	52	3
2007-2011	54	5	49	5
TOTAL	484	26	458	26

Cuadro 13. Elaboración Propia. Población egresada de la ENBIO. Datos al 30 de septiembre de 2011.

Fuente: Dirección ENBIO.



Gráfica 9. Elaboración propia. Número de egresados por generación Datos al 30 de septiembre.

Fuente: Dirección ENBIO.

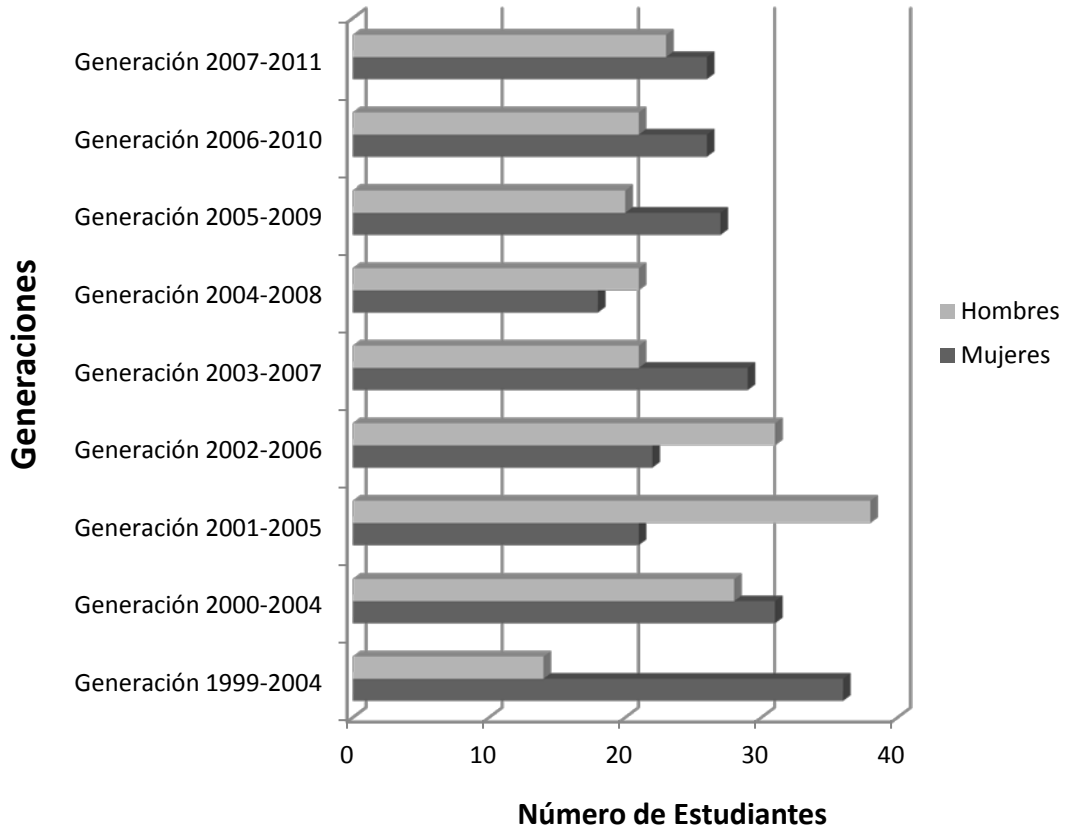
Desde su primera generación de estudiantes, y hasta el 2011, la matrícula ha estado compuesta por un mayor número de mujeres; de la misma forma el número de titulados es mayor en ellas (236), que en los hombres (217), como se muestra en el siguiente cuadro (Cuadro 14 y Gráfica 10).

	GENERACIÓN	TITULADOS		
		MUJERES	HOMBRES	TOTAL
1ª	Generación 1999-2004	36	14	50
2ª	Generación 2000-2004	31	28	59
3ª	Generación 2001-2005	21	38	59
4ª	Generación 2002-2006	22	31	53
5ª	Generación 2003-2007	29	21	50
6ª	Generación 2004-2008	18	21	39
7ª	Generación 2005-2009	27	20	47
8ª	Generación 2006-2010	26	21	52
9ª	Generación 2007-2011	26	23	49
	TOTALES.	236	217	458

Cuadro 14. Generación de estudiantes titulados por sexo. Datos al 30 de septiembre de 2011.

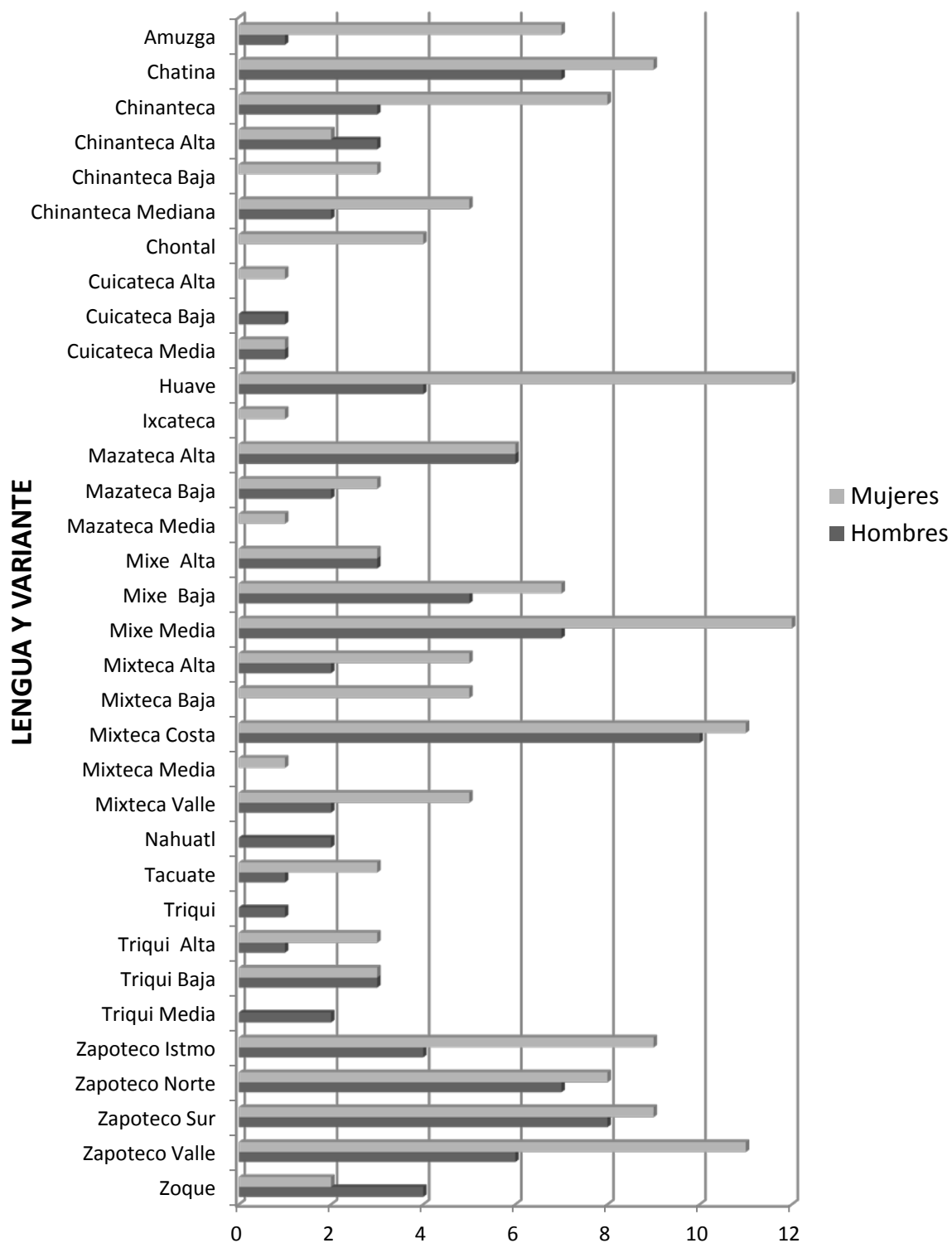
Fuente: Dirección ENBIO.

DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL TITULADA, SEGÚN LA GENERACIÓN Y EL SEXO



Gráfica 10. Elaboración Propia. Distribución de la población estudiantil titulada según la generación y el sexo. Datos al 30 de septiembre. Fuente: Dirección ENBIO.

La lengua con mayor número de hablantes entre los estudiantes es el zapoteco (62) en sus diferentes variantes dialectales, seguido por el mixteco (41) la lengua mixe *ayuuk* (37) y la lengua chinanteca (26). Destaca el caso de la lengua ixcateca (considerada en peligro de extinción) con una joven hablante de esta lengua (Gráfica 11 y cuadro 15).



Gráfica 11. Elaboración Propia. Hablantes de cada lengua y variante según sexo en la población estudiantil de la ENBIO. Datos al 30 de septiembre de 2011. Fuente: Dirección ENBIO.

LENGUAS Y VARIANTES	HOMBRES	MUJERES	TOTAL POR VARIANTE	TOTAL GENERAL
Amuzga	1	7	8	8
Chatina	7	9	16	16
Chinanteca	3	8	11	26
Chinanteca Alta	3	2	5	
Chinanteca Baja		3	3	
Chinanteca Mediana	2	5	7	
Chontal		4	4	4
Cuicateca Alta		1	1	4
Cuicateca Baja	1		1	
Cuicateca Media	1	1	2	
Huave	4	12	16	16
Ixcateca		1	1	1
Mazateca Alta	6	6	12	18
Mazateca Baja	2	3	5	
Mazateca Media		1	1	
Mixe Alta	3	3	6	37
Mixe Baja	5	7	12	
Mixe Media	7	12	19	
Mixteca Alta	2	5	7	41
Mixteca Baja		5	5	
Mixteca Costa	10	11	21	
Mixteca Media		1	1	
Mixteca Valle	2	5	7	
Nahuatl	2		2	2
Tacuate	1	3	4	4
Triqui	1		1	13
Triqui Alta	1	3	4	
Triqui Baja	3	3	6	
Triqui Media	2		2	
Zapoteco Istmo	4	9	13	62
Zapoteco Norte	7	8	15	
Zapoteco Sur	8	9	17	
Zapoteco Valle	6	11	17	
Zoque	4	2	6	6
TOTAL	98	160	258	258

Cuadro 15. Elaboración Propia. Hablantes de la lengua y variante según sexo en la población estudiantil en la ENBIO. Datos al 30 de septiembre de 2011.

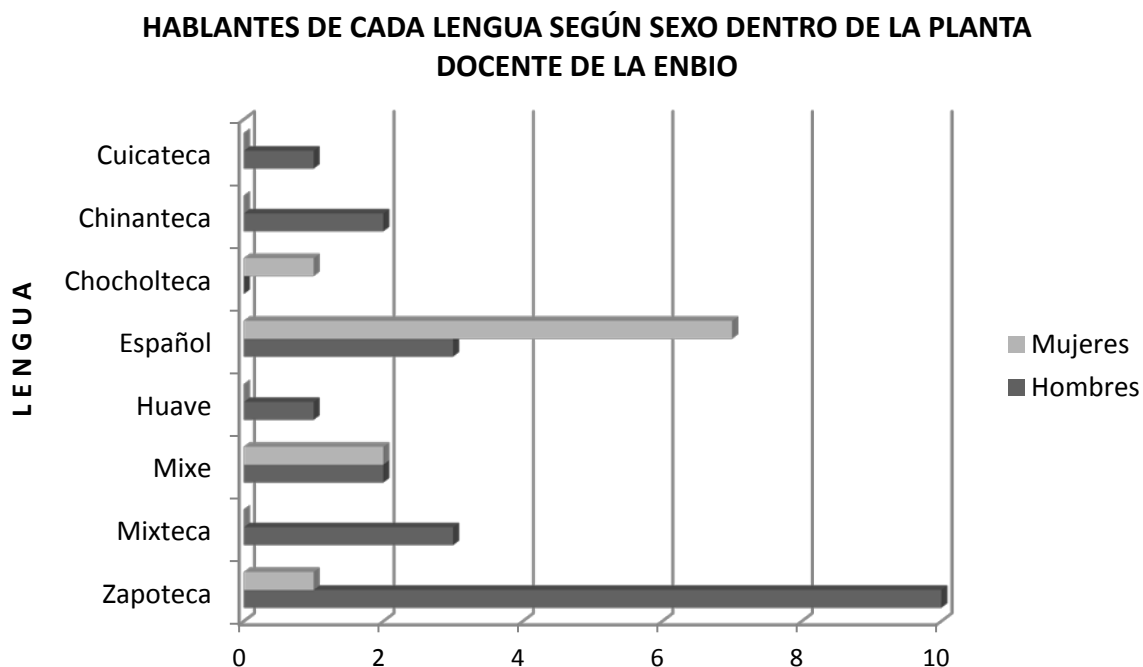
Fuente: Dirección ENBIO.

En el caso de la planta docente, se observa que entre los 33 docentes, 22 hombres y 11 mujeres, con que cuenta la ENBIO; la lengua con mayor número de hablantes es el zapoteco (11), seguido por el español (10) (Cuadro 16, gráficas 12 y 13).

LENGUA	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Cuicateca	1	0	1
Chinanteca	2	0	2
Chocholteca	0	1	1
Español	3	7	10
Huave	1	0	1
Mixe	2	2	4
Mixteca	3	0	3
Zapoteca	10	1	11
TOTAL	22	11	33

Cuadro 16. Elaboración propia. Hablantes docentes de cada lengua por sexo. Datos al 30 de octubre de 2011.

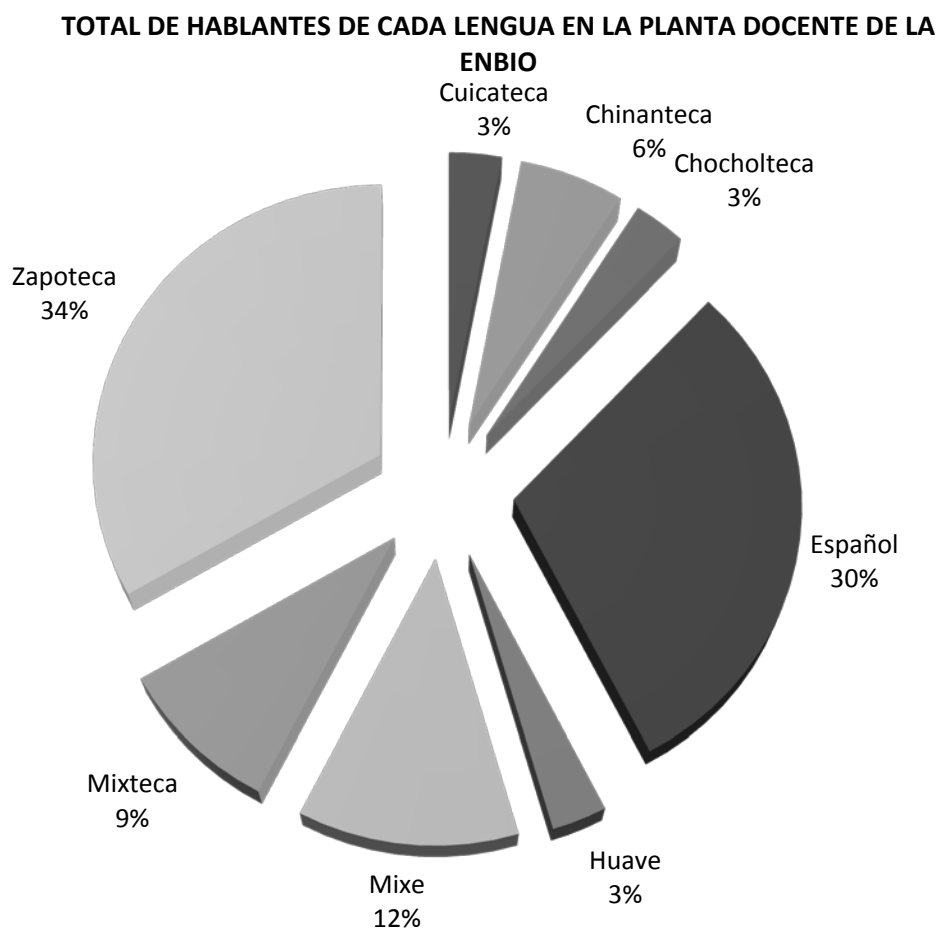
Fuente: Dirección ENBIO.



Gráfica 12. Elaboración propia. Hablantes de cada lengua según sexo dentro de la planta docente de la ENBIO. Datos al 30 de septiembre de 2011.

Fuente: Dirección ENBIO.

De esta manera, podemos observar que mientras en la población estudiantil existe una diversidad etnolingüística en la planta docente la lengua predominante es el zapoteco (34 por ciento), seguido del español (30 por ciento).



Gráfica 13. Elaboración propia. Total de hablantes de cada lengua en la planta docente de la ENBIO. Datos al 30 de septiembre de 2011. Fuente: Dirección ENBIO

Respecto a la cuestión de género, en toda su historia, en las cuatro administraciones que ha tenido la ENBIO han estado al frente varones, ninguna mujer ha ocupado esta plaza:

Sólo en la segunda administración una mujer ocupó la plaza de subdirectora administrativa pero no concluyó su periodo salió al año (Entrevista directivo ENBIO).

Actualmente la planta de trabajadores de la escuela está conformada por un total de tres directivos, 30 docentes, 12 administrativos, cinco de intendencia y mantenimiento (Ver cuadro 17).

PERSONAL ENBIO 2010-2011	Hombres	Mujeres	Total
Personal Directivo	3	0	3
Personal Docente	19	11	30
Docente Investigador y Docente Auxiliar de Investigador	0	0	0
Investigador	0	0	0
Auxiliar de Investigador	0	0	0
Administrativo	5	7	12
Técnico y de Servicios Profesionales	0	0	0
De intendencia y Mantenimiento	3	2	5
Otros	0	0	0
TOTAL DEL PERSONAL	30	21	51

Cuadro 17. Elaboración propia. Personal ENBIO 2010 – 2011.

Fuente 17. Formato 911 fin de curso 2010-2011.

4.5 La operación del modelo pedagógico de la ENBIO

Con el mapa curricular autorizado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), se cursan Asignaturas Nacionales, con la adecuación de temas, contenidos, estrategias didácticas y bibliografías que abordan las características de la educación en los contextos de las culturas originarias de Oaxaca, además de que se adicionan asignaturas y talleres propios de la cosmovisión de estos pueblos.

Desde los primeros semestres de la formación, el alumno tiene diversos acercamientos al contexto escolar en los ámbitos: Comunidad, Escuela, Aula y Familia, con el fin de confrontar los referentes teóricos con la realidad y así poder responder a las condiciones y exigencias reales de trabajo docente en las comunidades.

Con miras a tener una formación que responda a las necesidades del contexto, desde el primero al sexto semestre, los jóvenes realizan observaciones y prácticas pedagógicas en

los diferentes grados de la educación primaria bilingüe y en séptimo y octavo llevan a cabo el trabajo social y sus prácticas intensivas (Cuadro 18).

Semestre	Actividades
Primero	Observación de la práctica docente de los maestros en visitas a escuelas primarias indígenas.
Segundo	Prácticas de ayudantía a maestros en las escuelas primarias indígenas
Tercero	Primeras prácticas como responsables directos ante el grupo, basándose en las asignaturas matemáticas, español, lengua indígena.
Cuarto	Aplican las materias que estudian en el plan curricular.
Quinto	Trabajo docente en las escuelas multigrado.
Sexto	Seleccionan grupos para trabajo docente construyendo una propuesta didáctica.
Séptimo	Servicio social
Octavo	Aplicación de la propuesta didáctica de trabajo

Cuadro 18. Elaboración propia. Información sobre observaciones y prácticas pedagógicas.

Fuente: Área psicopedagógica de la ENBIO.

A decir de un profesor de la ENBIO entrevistado en el marco de esta investigación, la propuesta didáctica es la promoción de la escritura y la lectura en lengua indígena, a partir de didácticas basadas en la etnomatemática y etnolingüística” (Entrevista Profesor ENBIO, hablante lengua mixe *ayuuuk*).

La organización académica de la escuela se realiza a partir de 4 áreas sustantivas en donde participan los docentes de la escuela:

- Área de docencia.
- Área de extensión y difusión educativa.
- Área lingüística-cultural.

- Área de investigación.

El área psicopedagógica está integrada al área de docencia. Las reuniones son para planear las diferentes acciones, así como analizar y resolver problemas propios del área de manera colectiva.

4.5.1 Las reuniones de academia

En cada semestre se constituyen las academias en las que participan tanto los académicos como los estudiantes en dos modalidades, la primera es que los grupos nombran dos representantes que participan en reuniones semanales, donde se analizan los trabajos pedagógicos de los seminarios, los avances, las dificultades, las debilidades y las amenazas y en donde también se proponen alternativas de solución, también se analizan las formas de planeación y desarrollo de las jornadas de observación y práctica docente en las comunidades indígenas, así mismo se van evaluando los trabajos que realizan las academias.

La segunda modalidad son las plenarias donde participan todo los estudiantes y docentes, y que se llevan a cabo según el proyecto de cada academia. En la plenaria se analizan los temas y problemas comunes y se comparten las experiencias pedagógicas. La virtud de las reuniones por área estriba en la búsqueda de trabajos en colectivo que afirmen el modelo de comunidad.

4.5.2 Las reuniones de los grupos lingüísticos

En estos se reúnen los estudiantes, docentes, administrativos y de servicio en grupos lingüísticos como son zapotecos, mixes, mixtecos, chontales, *ikoots*, etcétera. Estas reuniones son semanales y en ellas se tratan asuntos sobre las problemáticas de cada grupo lingüístico como son: la construcción de alfabetos, la recuperación de las lenguas, la alfabetización en lenguas indígenas, la producción de textos en lengua indígena, etc. también se abordan cuestiones como participaciones en eventos socioculturales, deportivos, y académicos. El rescate de elementos culturales y otros. De igual manera se planean viajes culturales y académicos a otras regiones indígenas del país y se desarrollan convivencias sociales.

El trabajo curricular marcado en los planes y programas, ha sido adaptado a las

necesidades del contexto indígena, la operación del modelo pedagógico se sustenta en los cuatro elementos principales de la comunalidad como principio teórico y articulador de vivencias y experiencias, los cuales son:

- El poder comunal.
- El trabajo comunal.
- El territorio comunal.
- El disfrute comunal.

4.5.3 El poder comunal a través de las asambleas comunitarias o reuniones de los pueblos originarios

En ellas participan indistintamente alumnos, personal administrativo, académico y de servicio para tratar diversos asuntos para el mejoramiento de la institución; en algunas ocasiones, estas reuniones son de carácter político referente a las jornadas de movilización en el marco de las luchas magisteriales de la sección sindical a la que pertenecen los académicos. También constituyen la base para el nombramiento de los directivos.

Lo que aquí se ha pregonado y se ha intentado y de alguna forma se viene realizando, aunque ha costado trabajo, no es un trabajo tan fácil transpolar nuestras formas de vida, nuestras formas de ver el mundo, nuestra formas de organizarnos desde el principio de la comunalidad que es un principio de vida de formas de vivir en las comunidades aquí por ejemplo se desarrolla las reuniones de etnia por ejemplo, que son reuniones en donde nos reunimos como miembros de una sola etnia de un grupo lingüístico. Además existen las reuniones comunitarias por ejemplo, las asambleas comunitarias donde todos los muchachos tienen participación, voz y voto en las reuniones, cuando se toma una decisión se consensa con ellos, se valora con ellos las decisiones, no son decisiones que vienen de arriba hacia abajo nada más, si no que se busca aplicar esos principios de la vida en la comunalidad (Entrevista profesor ENBIO, hablante lengua mixteca, *Ñuu savi*).

La reproducción o resignificación de las asambleas comunitarias, trasladadas al ámbito de la escuela y con una diversidad de actores, las convierte en otras, pero adquieren

sentido como acciones afirmativas que tienden a visibilizar prácticas organizativas tradicionales, que han sido invisibilizadas por el modelo pedagógico dominante.

4.5.4 Las reuniones con los padres de familia

Anualmente, al inicio de cada período escolar se realizan reuniones con los padres de familia para hacerlos partícipes de la responsabilidad que implica ser docentes bilingües interculturales, responsabilidad que escogieron sus hijos al optar por esta institución, y se promueve la reflexión sobre la práctica docente en el medio indígena.

4.5.5 El trabajo comunal y el territorio comunal

El trabajo comunal se aterriza en el tequio, considerado como trabajo gratuito para el bien común, se realizan generalmente dos o tres servicios por semestre o según las circunstancias. En estos participan todos los miembros de la comunidad escolar, desde los directivos hasta los estudiantes para la limpieza del territorio de la institución, aquí se conjuga el trabajo comunal con el territorio comunal, como es el caso de la siembra de árboles, además de que cada quien tiene la responsabilidad del cuidado de los árboles que sembró o que sembrará si es de nuevo ingreso.

En la ENBIO hacemos los tequios para las limpieza de nuestras escuela y todos, sean docentes, sean alumnos, sean personal de apoyo, de asistencia al trabajo educativo, todos nos integramos en el tequio participamos, limpiamos, convivimos. La toma de decisiones es a través de la asamblea comunitaria en donde participan los muchachos, inclusive en la elección de los directivos de la escuela (Entrevista profesora ENBIO, Hablante de la lengua Ayuuk, mixe).

4.5.6 Los talleres lingüísticos y de desarrollo pedagógico

Existen dos tipos de talleres, de desarrollo lingüístico y de fortalecimiento al trabajo pedagógico; los primeros son coordinados por el área Lingüística y Cultural, en ellos se trabaja el desarrollo de las diferentes lenguas indígenas con la finalidad de producir textos que puedan servir como material de lectura o material didáctico en las prácticas docentes.

Estos talleres se dan curricularmente enmarcados en el seminario de lengua y cultura. En los talleres de fortalecimiento y apoyo al trabajo pedagógico participan docentes y estudiantes, se desarrollan semanalmente e incluyen las áreas tanto de la cultura regional, como disciplinares de música, danza, banda de guerra y lectura y redacción, entre otros.

4.5.7 El museo comunitario

El museo comunitario es implementado por iniciativa de un grupo de estudiantes quienes se organizaron para crear este museo, docentes y estudiantes participan obsequiando algún material u objeto prehispánico, encontrados generalmente en sus localidades de origen y se concentran para enriquecer un acervo común. Este museo sigue bajo la coordinación del grupo de estudiantes que lo ideó y lo creó.

4.5.8 El disfrute comunal

Se han desarrollado eventos socioculturales en fechas significativas como el aniversario de la escuela, en donde han participado todos los grupos culturales mostrando parte de su cultura en las festividades, los bailes, danzas, música, poesía, teatro, los rituales. La idea es que estas manifestaciones se conviertan en contenidos escolares para trabajarse con los alumnos en las aulas y en los espacios cotidianos dentro de la escuela.

En las fiestas también convivimos todos, portamos nuestros trajes regionales cuando la ocasión lo amerita, se han hecho en la escuela también algunos rituales como al inicio del semestre y al final del semestre en agradecimiento a la madre tierra, al ser supremo para que nos guíe y nos alumbre en el desarrollo del semestre y agradecemos al final del mismo (Entrevista profesora ENBIO, hablante lengua zapoteca).

4.5.9 Las manifestaciones culturales

En la ENBIO se realizan diversas manifestaciones culturales; destacan las exposiciones artesanales que se llevan a cabo en fechas significativas, como son, el aniversario de la escuela y otros eventos cívicos o festivos; en ellas las y los estudiantes comparten productos elaborados en sus regiones y localidades con el resto de la comunidad escolar y

con los visitantes.

De la misma forma la actividad “así es nuestra comida” (lo que se conoce como muestra gastronómica). Esta actividad es reciente, se llevó a cabo por primera vez en uno de los últimos aniversarios de la escuela. En esta actividad los grupos de estudiantes elaboran alimentos representativos de sus lugares de origen, y se realiza una convivencia intercultural en donde todos intercambian sus alimentos. Esta es una manifestación cultural muy significativa, ya que no sólo muestra la variedad de alimentos de los distintos pueblos originarios: sino que además permite compartir y gozar con el intercambio.

Nosotros en nuestros aniversarios llevamos a cabo un encuentro que le hemos denominado “a si son nuestras comidas” lo que en el otro mundo se llama gastronomía no y te das cuenta de cuanta riqueza cultural tiene, los chavos lo saben hacer y lo pueden promover y todos comemos en el mismo plato y quien quiera comer de los istmeños, de los huaves, vas encontrar esa riqueza de comidas de lo que hablamos de lo que producimos, de lo bueno, hasta el himno nacional cantamos en lengua indígena, entonces te darás cuenta que tratamos de articular esto, esta vida comunitaria como la vida formativa (Entrevista profesora ENBIO, hablante de la lengua chocholteca. Región mixteca alta).

4.6 Alcances del modelo intercultural de la ENBIO.

Un balance de entrevistas realizadas y testimonios elaborados por profesores fundadores y quienes participan actualmente como parte de la planta académica de la escuela indica que en los 11 años de existencia de la Normal Bilingüe se ha ido creando una concepción de interculturalidad en un proceso de aprendizajes continuos, puesto que una constante de las respuestas es “seguimos aprendiendo”.

Esto se explica porque es una escuela con una vida relativamente corta y porque los antecedentes en la formación de profesores y apoyos institucionales para el proyecto eran insuficiente para la formulación de un modelo alternativo como el que se propone.

En el transcurso han incorporado conceptos antiguos en la tradición de los pueblos indígenas, como el de comunalidad, pero de uso reciente en la terminología académica institucional. Estos conceptos adquieren consistencia como parte de una estrategia de

visibilización de lo que había permanecido excluido y segregado, y como una forma de expresar una cosmovisión de carácter más integrador.

Esta idea parte del supuesto de que antes que sincretismo, los pueblos originarios tenían saberes acumulados y una forma de vida claramente diferenciados sobre los cuales se superpuso la cultura de la colonización; aunque remitirse a la búsqueda de esos saberes implica un trabajo de investigación acción de profesores y estudiantes con sus propias comunidades, toda vez que no hay documentos escritos y su legado es posible a través de la tradición oral en las voces de los ancianos.

“La Normal es nuestra casa de formación, el hogar para el futuro docente de grupo, donde el estudiante reconoce lo que ya sabe de su cultura: la recrea, sistematiza y la potencia hacia otros mundos de conocimiento, como pueden serlo los saberes nacionales o los conocimientos universales. Casa de formación significa que el estudiante no viene a la Normal sólo a adquirir saberes y competencias, habilidades o destrezas. No queremos hacer de él un profesor técnico que reproduzca el enfoque técnico de la modernidad basado en la eficiencia y el control técnico. Nos interesa un estudiante con rostro y corazón, a la usanza de la antigua enseñanza mesoamericana que daba importancia a la formación de la personalidad en el educando, papel que correspondía al sabio, el anciano que tiene la palabra” (Reyes y Vásquez, 2008).

En el discurso de los profesores de la ENBIO, se expresa el alto valor que la escuela pone en la sistematización de saberes ancestrales vinculados a la práctica, sin subordinarlos a los nuevos conocimientos técnicos. Destaca la concepción de las prácticas profesionales como elemento fundamental en la formación de los estudiantes, teniendo como punto de partida los saberes comunitarios y las formas organizativas trasladadas y redimensionadas en la escuela.

A pesar de lo anterior aún hay tareas pendientes de realizar y que tienen que ver con la situación que se vive en la escuela en términos de equidad de género y de persistencia de los roles tradicionales que debe realizar tanto un hombre como una mujer, aunque se ha avanzado en este sentido, hay un mayor número de maestras respecto a años anteriores e

incluso ocupan cargos directivos, aunque cabe señalar que en la historia de la ENBIO ninguna maestra ha llegado a ocupar la dirección.

Lo que se observa a partir de los testimonios, es que la aceptación de la mujer en espacios “tradicionales” para hombres, es mayor en los jóvenes estudiantes; en los maestros causa aún resistencia:

(...) hasta eso en los muchachos como que hay mayor aceptación a la participación de las mujeres ,pero los maestros no, hay cosas en las que como que ponen una barrera en cuanto a la participación de las mujeres y las mujeres ahorita ya somos más y ya tenemos como que una fuerza dijéramos en equidad, en igualdad, pero anteriormente puestos como por ejemplo la dirección, no te digo que en el cuerpo directivo no haya mujeres, pero la dirección de la escuela por tradición siempre ha sido un hombre quien lleva el mando, en la representación sindical igual, entonces si hay apertura en algunas cosas pero para otras como que difícilmente es aceptable, los muchachos por ejemplo ahorita tu vez que ya se forman equipos de futbol de mujeres y de hombres e incluso equipos de hombres donde participan las mujeres , anteriormente como que había esa reserva , como que avanzando en ese proceso, siento que es como parte del proceso y se va avanzando (Entrevista profesora ENBIO, hablante zapoteco, región Istmo).

Esta experiencia permite reflexionar sobre la concepción misma de la juventud como una etapa de cambio en donde las aspiraciones juveniles pueden modificar las condiciones objetivas, que para la población adulta pueden parecer ya dadas o difíciles de transformar.

Entre las contribuciones de la experiencia destaca el “trabajo colegiado” por campos de formación y en plenarias académicas, lo cual les permite articular el quehacer de los profesores según el campo de formación a que corresponden las asignaturas. Como parte del proceso de seguir haciendo destaca el trabajo de indagación constante sobre saberes comunitarios que son significativos en la construcción de las identidades de los pueblos indígenas, quienes son los que dan contenido al uso de nuestras lenguas originarias en la vida de las comunidades.

El modelo pedagógico de la ENBIO, se basa en la recreación de valores de las culturas indígenas tales como el respeto a las tradiciones y costumbres de la comunidad, el rescate de normas, el desarrollo de prácticas profesionales ligadas a las necesidades de los pueblos, la jerarquía de cargos cívico religiosa, las reuniones de etnias y las plenarias académicas asociadas a las formas de organización comunitaria.

Este modelo pedagógico se observa como un modelo político, en tanto permite la afirmación de identidades por el reconocimiento de la diversidad, a partir de la recuperación de prácticas y expectativas de inclusión y dialogo de saberes entre los diversos grupos étnicos dentro la sociedad dominante, y como ellos mismos dicen, porque han hecho de la resistencia una institución.

Es importante señalar que el desarrollo de la escuela está vinculado también al quehacer de los maestros indígenas dentro del movimiento magisterial, que ha colocado en el centro de sus luchas, demandas de carácter laboral, lo que ha constituido bajo la forma de un sindicato con una estructura vertical, mientras que el movimiento indígena procura los valores de la comunidad, la horizontalidad de las asambleas, la vocación de servicio reflejada en el tequio, la participación colectiva organizada y valores como la solidaridad y el respeto al otro, así como la alta estima del prestigio moral de los integrantes de la comunidad que permite el cumplimiento y fortalecimiento de los valores de reciprocidad.

Esta concurrencia genera tensiones en la organización de la escuela que inciden no sólo en la formación profesional de los estudiantes, sino en sus propias configuraciones identitarias al abrir una nueva comunidad, compleja y altamente diferenciada en un espacio que es otro, distinto a las comunidades de origen de los jóvenes que allí concurren.

Tampoco se trata de la configuración de la comunidad idealizada, sino de una comunidad de estudiantes, profesores y autoridades escolares en donde persisten contradicciones, que van de la armonía de la colectividad y el espíritu de solidaridad, hasta el individualismo en donde cada quien procura beneficios para sí mismos, propio del patrón cultural dominante en una sociedad más amplia, como lo muestra el siguiente testimonio:

(...) algunos jóvenes cuando llegan aquí, lo que en algunas ocasiones he percibido es que ellos tiene un recuento con su cultura, se rencuentran con su cultura con su lengua si no la habían magnificado no la habían valorado por el mismo proceso de desplazamiento lingüístico que sufren

las lenguas originales en su relación o en su conflicto lingüístico que vive con la lengua dominante que es el español, entonces como un proceso natural de desplazamiento, pues las actitudes de ellos muchos veces han venido aquí en relación de negar su propia identidad pero el trabajo que se ha hecho aquí de alguna forma en muchos jóvenes a servido como un reencuentro con su identidad, con su lengua ,con su cultura pero también hay muchachos que han tenido una actitud como de indiferencia podría decirse en algunos momentos porque yo he escuchado unos comentarios tal vez sin fundamento para que vamos a trabajar con la lengua si de todas maneras van a desaparecer, es como que no le cae todavía el veinte el porqué lo voy a trabajar, que está pasando, entonces aquí se da de todo pues, si como punto de valoración podría yo decirle que si hay una valoración positiva en este sentido, si hay un recuento se ve que muchos jóvenes se sienten comprometidos también, trabajan la lengua, trabajan sus saber comunitario, sus actitudes, pues si se ve también que cambian pero pues también hay jóvenes que se les hace indiferente el trabajo (Entrevista profesor ENBIO, hablante zapoteco del valle, Región Valles centrales).

Estas contradicciones se reflejan en la relación con sus pares, en sus nuevas formas de concebir el mundo, la sexualidad y el género, así como las formas de reconfiguración de la política, que van desde sus nociones preliminares sobre la política comunitaria antes de su experiencia migratoria, hasta la política gremial que viven todos los días y les transmiten sus profesores y las autoridades escolares; además, el acceso a las tecnologías de información con una cauda compleja de nuevos significados y referentes culturales y al hecho de convivir en una localidad, Tlacoahuaya, que aún indígena, no deja de ser extraña a sus historias particulares.

4.7 Consideraciones preliminares

En la construcción de un modelo pedagógico que contemple los elementos de la interculturalidad, aún falta por hacer. Se han logrado avances, pero estos todavía son insuficientes para cumplir con los objetivos planteados en su creación, con experiencias que van de desencuentros y readecuaciones constantes, del *ethos* de la comunidad a la práctica de todos los días, y de estas a la normatividad oficial:

“Como ENBIO tenemos pendiente el establecimiento de un sistema de cargos que nos sea más propicio para encaminar la participación organizada y eficaz en la consecución de nuestra misión como institución formadora de maestros indígenas. La estructura orgánica que desde la normatividad oficial se propone para gobernar una escuela Normal, en nuestro caso no satisface del todo nuestras necesidades de organización y funcionamiento” (Reyes y Vásquez, 2008).

El conjunto de estos aspectos también permiten pensar en los tiempos de la institucionalización que tienden a plazos largos, así como de las dificultades propias de una primera etapa; más aún cuando se trata de construir una institución como la ENBIO, que se perfila a contracorriente del modelo educativo dominante y en sentido contrario a las prácticas políticas centradas en la imposición y la desvalorización de saberes de los pueblos indígenas

La institucionalización es un proceso muy largo, las relaciones de sedimentación tienen siglos y fructificaron en un sistema educativo vertical y cerrado, por lo que resulta difícil su modificación en un periodo sumamente corto, de 10 años, como los que lleva la ENBIO. Más aún si consideramos que el proceso de cambio no es lineal ni la ruta es rápida.

Resulta trascendente el surgimiento de nuevas instituciones con un perfil distinto a las que conocemos bajo el sistema occidental dominante, y que en su trayectoria nos dan cuenta de las posibilidades que pueden abrirse para el desarrollo de otras opciones educativas, pero también identificar las dificultades y las formas a través de las cuales se resuelven, generando así una pedagogía de las alternativas para los “otros”.

CAPÍTULO 5. Los jóvenes de la ENBIO y los hallazgos de investigación

5.1 Presentación al capítulo

En el presente capítulo se contextualiza a los jóvenes de las diferentes comunidades indígenas que estudian en la ENBIO, a partir de sus características culturales, de sus saberes sobre la sexualidad y de patrones de género. El análisis se inscribe en la teoría de género y en el reconocimiento de la complejidad de las culturas juveniles.

Hablamos de juventudes indígenas toda vez que la misma categoría de juventudes no deja de ser una generalidad, ya que aún cuando acotemos el universo y pensemos solamente en los “jóvenes indígenas” no podemos diluir todas las posibilidades para la interpretación: jóvenes mixes, zapotecos, mixtecos, del istmo, del valle, de la sierra, jóvenes indígenas en la ciudad, o en el campo, migrantes, etcétera. Toda esta gama de opciones abre el estudio desde una diversidad en la configuración de las identidades de las juventudes indígenas y por tanto en la construcción de la subjetividad, la sexualidad y el género y los alcances que esta construcción tiene ante los riesgos de las infecciones de transmisión sexual, los embarazos no deseados y la violencia de género.

Por otro lado, cuando se habla de la construcción de la sexualidad y el género, como elementos que se aprenden de la cultura, para el caso de las juventudes indígenas de Oaxaca, es necesario comprender la diversidad cultural del estado de Oaxaca y de las culturas indígenas que habitan en este territorio; en donde su historia nos remite a una cultura mesoamericana, a otra cultura católica española y finalmente a la cultura moderna difundida a través del desarrollo y la urbanización de los espacios y al auge de los medios de comunicación (Amuchástegui, 2000).

El encuentro de estas culturas ha derivado en una mezcla de valores y creencias, el “acervo de conocimientos”, a los cuales los jóvenes desde su nacimiento se han habituado a partir de la socialización con los otros, es el proceso de habituación que la adopción de ciertos “modos” de comportamiento que legitiman el mundo institucionalizado, al cual el joven está expuesto o bien están antecediendo la institucionalización de estas acciones y los encuentra como “dados” (Berger y Luckmann, 1984).

En el caso de los comportamientos que los jóvenes tienen ante la vivencia de la sexualidad y el género, estos se llevan a cabo a partir las pautas de comportamiento que se

socializan al interior de la familia, en la comunidad de origen y en el espacio escolar y a los cuales los jóvenes tendrán que adscribirse o recibir la sanción.

Este proceso va definiendo el rol del joven en tanto hombre o mujer, a través de sanciones positivas o negativas, en relación a conductas aprobadas socialmente. Los refuerzos recibidos durante la infancia, permiten que los sujetos, acepten los roles sexuales, que se esperan de ellos o de ellas.

Para Giddens estos son los agentes de socialización que “contribuyen al mantenimiento del orden social, ocupándose de que la socialización de género de las nuevas generaciones, se desarrolle con tranquilidad” (Giddens, 2002: 154).

El género es un concepto creado socialmente que atribuye diferentes roles sociales e identidades a hombres y mujeres. En la gran mayoría de las culturas, el género es una forma de estratificación social. Los roles masculinos están mejor valorados, por sobre los femeninos, las mujeres tienen asignadas funciones del cuidado de la casa y entrega hacia los hijos, de abnegación. En cambio los hombres están a cargo de proporcionar el sustento a la familia.

En los y las jóvenes en formación, las imágenes que se desprenden del aprendizaje de los roles tradicionales de género: la abnegación, la maternidad, el cuidado de los otros en las mujeres; la osadía, la virilidad y la hombría en el caso de los hombres, proporcionadas por el mundo institucionalizado, puede llevar a la adquisición de patrones de conducta que en la vivencia de la sexualidad y el género les lleve a enfrentar situaciones de riesgo.

5.2. Los jóvenes de la ENBIO: el universo de estudio

El universo de estudio estuvo compuesto por estudiantes indígenas hombres y mujeres de 2° y 6° semestre; al primer taller asistieron 39 alumnos y al segundo 25, en total, en ambos cursos participó un total de 64 jóvenes de los cuales, 25 son hombres y 39 son mujeres. (Ver cuadro 19).

Los jóvenes provienen de territorios y culturas diferenciadas, pero con elementos comunes respecto a la cosmovisión del mundo basada en la idea de la dualidad, la madre tierra, y el respeto hacia el universo.

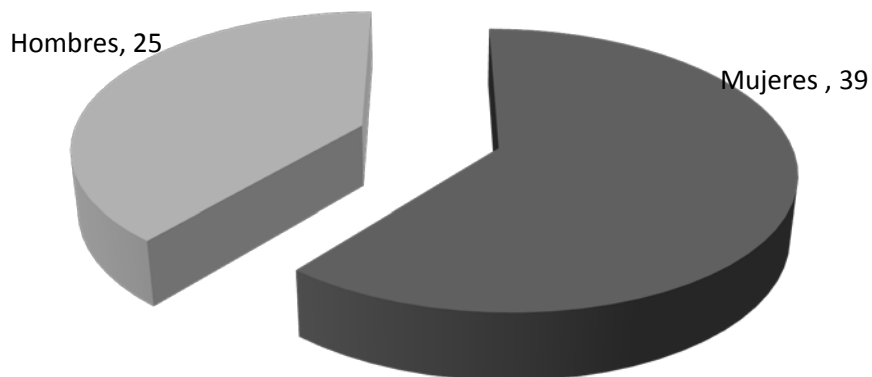
Sexo	Edad	Lugar de origen	Lengua
M	24	Santiago Huaxolotipac	Mixteca, variante Valle
H	22	San Antonio Atotonilco, Nopala Juquila	Chatina, variante Nopala
M	22	San Juan Coatzóspam	Mixteca, variante Coatzóspam
M	23	Santa María Tlaxiatac	Cuicateca de Santa María Tlaxiatac
H	24	Santiago Zacatepec Mixe	Mixe (Ayuúik)
H	22	Oaxaca de Juárez	Zapoteca
M	22	San Cristobal Amatlán, Miahuatlan	Zapoteca
M	23	Santa María Quiegolani, Yautepec	Zapoteca, variante sierra sur
H	22	Santa Cruz Zenzontepec	Chatina, variante de Zenzontepec
H	23	Ocotlán	Zapoteca
M	22	San Miguel M.	Zapoteca
M	23	Cuicatlán	Cuicateca
M	21	San Andrés Solaga, Villa Alta	Zapoteca, variante Sierra Juárez
M	22	Villa Nueva	Náhuatl
M	23	San Pablo Güilá	Zapoteca
M	23	San Pablo Güilá	Zapoteca
H	23	Coatecas Altas, Ejutla	Zapoteca
M	20	Santa María Quiegolani, Yautepec	Zapoteca, variante Sierra Sur
H	20	Comunidad de las Conchas	Zoque
M	20	El Fortín Alto	Mixteca
M	23	Juchitán	Zapoteca, variante del Istmo
M	22	San José Chiltepec Yautepec I	Chontal
H	22	San Andres Chicahuaxtla, Putla	Triqui
M	24	San Miguel del Progreso, Tlaxiaco	Mixteca
M	18	San Juan Lachao, Juquila	Chatina, variante Nopala
H	18	Santa Lucía Teotepec, Nopala	Chatina
H	18	San Agustín Loxicha, Pochutla	Zapoteca, variante Sierra Sur
H	18	San Juan Colorado, Jamiltepec	Mixteca, variante Costa
H	18	Santiago Tlaxaltepec, Etlá	Mixteca, variante Valles
H	18	Santa Catarina Buenavista, Huatla	Mazateca
M	18	Rancho Viaje, Santa Cruz Zenzontepec	Chatina
M	18	La Cieneguilla, San Juan Quiahije, Juquila	Chatina, variante San Juan Quiahije
M	18	San Felipe Usila, Tuxtepec	Chinanteca
M	18	San Pedro Amuzgos	Amuzga
M	18	Santo Domingo Cacalotepec, Ixtlán	Zapoteca
M	18	San Pedro Jicayán, Jamiltepec	Mixe, (Ayuúik)
M	18	San Pedro Jicayán, Jamiltepec	Mixteca, variante Costa
M	18	Loma Morillo, San Miguel Suchitepec Miahuatlán	Zapoteca, variante Sierra Sur

H	18	San Juan Guichicovi	Mixe (Ayuúik)
H	18	San Pedro Jicayan, Jamiltepec	Mixteca, variante Costa
H	18	San Felipe Usila, Tuxtepec	Chinanteca, variante media
H	18	Santiago Jamiltepec	Mixteca Costa
M	20	Piedra Blanca Guichicovi	Mixe (Ayuúik)
M	20	San José Tenango, Teotlán	Mazateca
H	20	San Pedro la Alianza, Tlacoatzintepec , Cuicatlan	Chinanteca
H	20	San Mateo del Mar, Tehuantepec	Huave
M	19	Santa María Zoogochi	Zapoteca, variante Sierra Norte
H	21	San Francisco Yatee	Zapoteca, variante Sierra Norte
M	19	El Zacatal Guichicovi	Mixe (Ayuúik)
M	20	Santa María Tepantlali	Mixe (Ayuúik)
H	20	San Mateo del Mar, Tehuantepec	Chontal
H	20	Joya del Mamey Copala, Putla de Guerrero	Triqui
H	19	Asunción Cacalotepec	Mixe (Ayuúik)
M	19	San Felipe Usila, Tuxtepec	Chinanteca
M	18	Paso Escalera Usila, Tuxtepec	Chinanteca
M	18	Santa María Papalo, Cuicatlán	Cuicateca
M	18	San José Tenango, Teotitlan	Mazateca
M	18	Capellanía Guadalupe, Etlá	Mixteca
M	20	San Juan Guelavia, Tlacolula	Zapoteca
M	18	San Pedro Amuzgos	Amuzga
M	20	La soledad Caballo Rucio Yucuhiti, Tlaxiaco	Mixteca
H	20	Buenavista Loxicha, Pochutla	Zapoteca, variante Sierra Sur
H	20	Las Conchas San Miguel Chimalapa	Zoque
M	20	San Mateo del Mar, Tehuantepec	Huave

Cuadro 19. Elaboración propia. Datos de la población participante.

Fuente: Información obtenida de los cuestionarios aplicados.

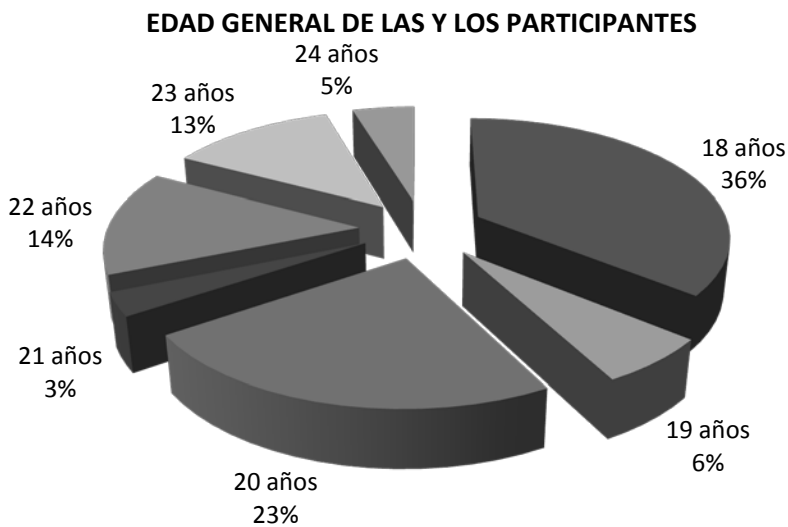
DATOS DE LA POBLACIÓN PARTICIPANTE POR SEXO



Gráfica 14. Elaboración propia. Datos de la población participante por sexo.

Fuente: Información obtenida de cuestionarios aplicados.

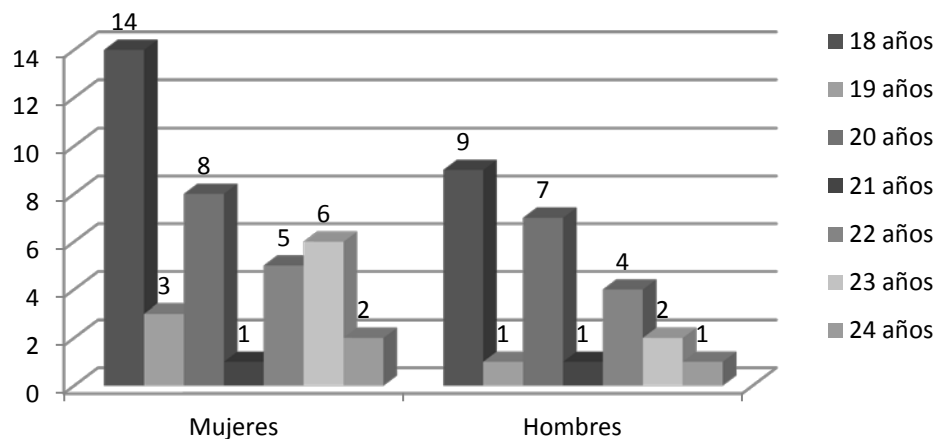
En lo que se refiere a las edades en general de los 64 estudiantes hombres y mujeres que participaron en el taller fueron de los 18 a los 24 años (Gráficas 15 y 16).



Gráfica 15. Elaboración propia. Edad general de las y los participantes.

Fuente: Información obtenida de los cuestionarios aplicados.

EDAD DE LAS Y LOS PARTICIPANTES

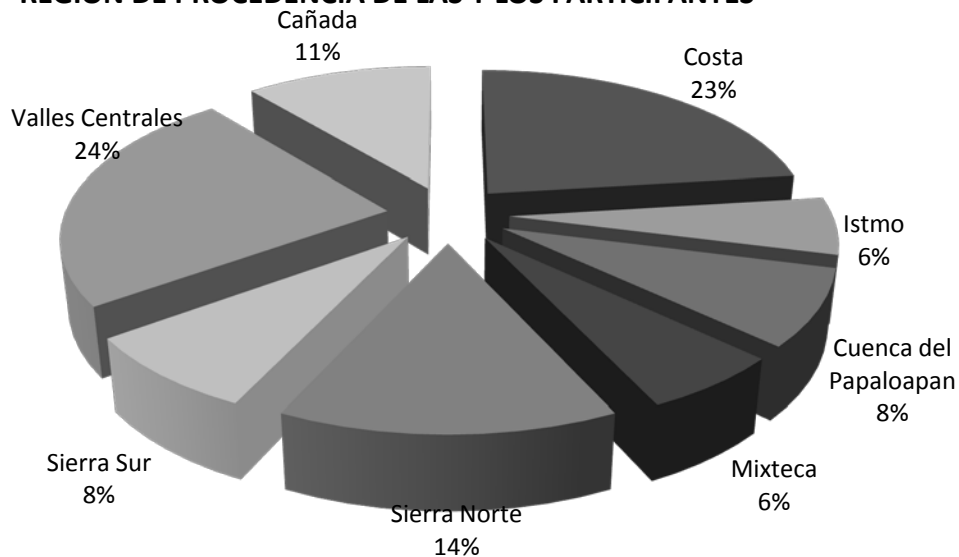


Gráfica 16. Elaboración propia. Edad de las y los participantes por sexo.

Fuente: Información obtenida de los cuestionarios aplicados.

Respecto a la región de procedencia, el mayor número de estudiantes proviene de la Costa (14), le siguen Valles Centrales y la Cañada (10 y 8 estudiantes) (Gráfica 17).

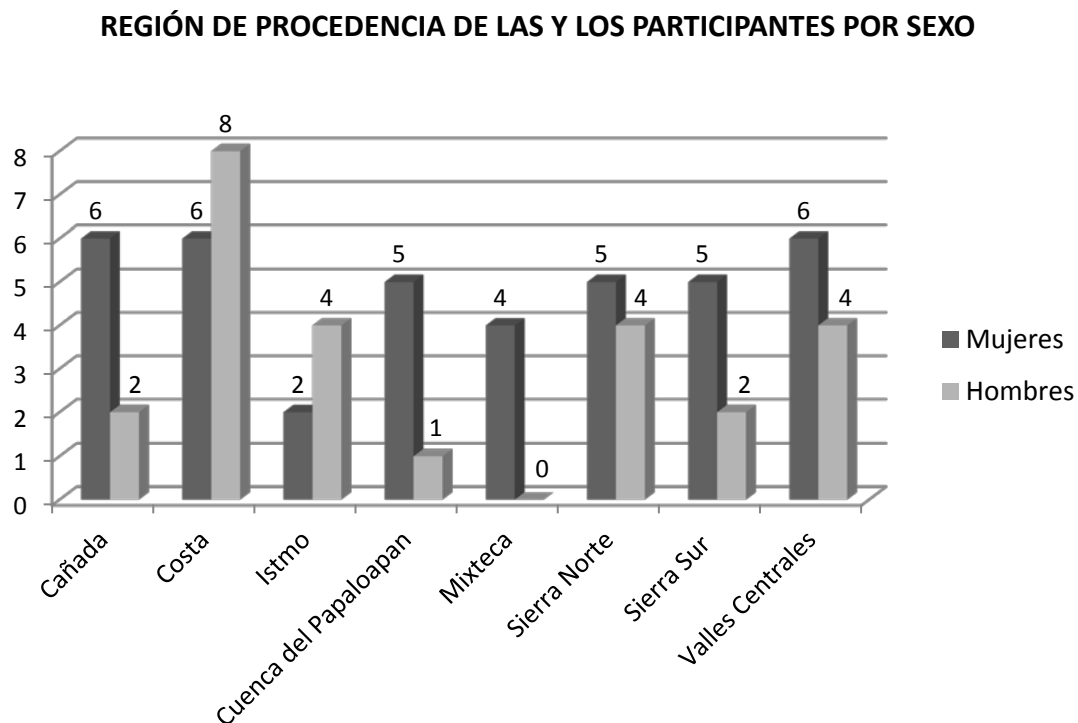
REGIÓN DE PROCEDENCIA DE LAS Y LOS PARTICIPANTES



Gráfica 17. Elaboración propia. Región de procedencia de las y los participantes. Fuente: Información obtenida de los cuestionarios aplicados.

Al revisar la región de procedencia por sexo de los participantes, observamos que en el caso de las mujeres el mayor número proviene de la Costa (8), seguido por Valles Centrales

(4), e Istmo (4). Respecto a los hombres, tenemos que el mayor número proviene de la Cañada (6), Costa (6) y Valles Centrales (6) (Gráfica 18).

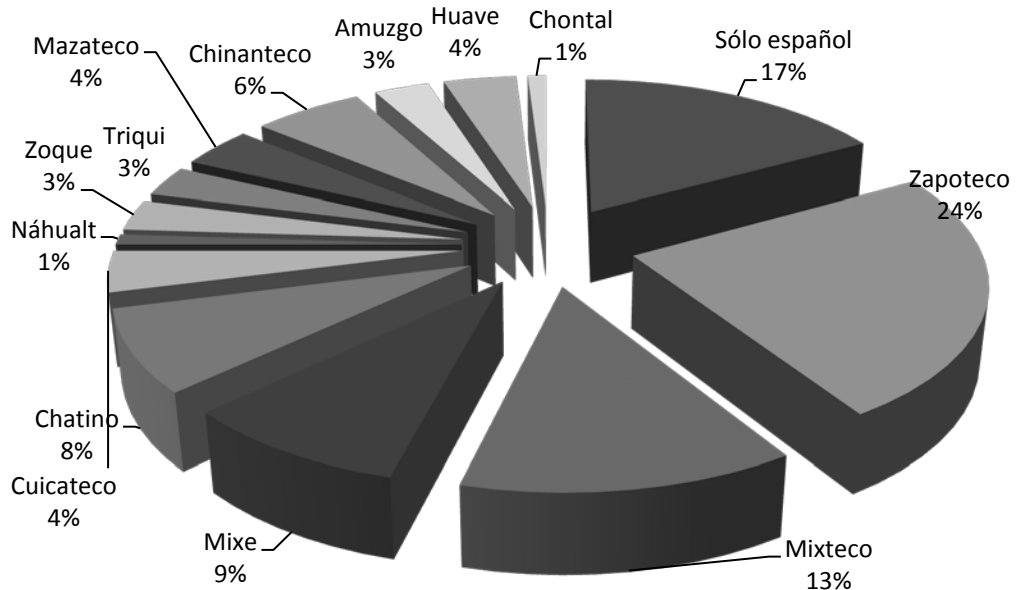


Gráfica 18. Elaboración propia. Región de procedencia de las y los participantes por sexo.

Fuente: Información obtenida de los cuestionarios aplicados.

En total se detectaron 14 lenguas originarias, la más hablada el zapoteco con 18 participantes la segunda el español, seguida de la lengua mixteca y mixe con 11 y 7 respectivamente (Gráfica 19).

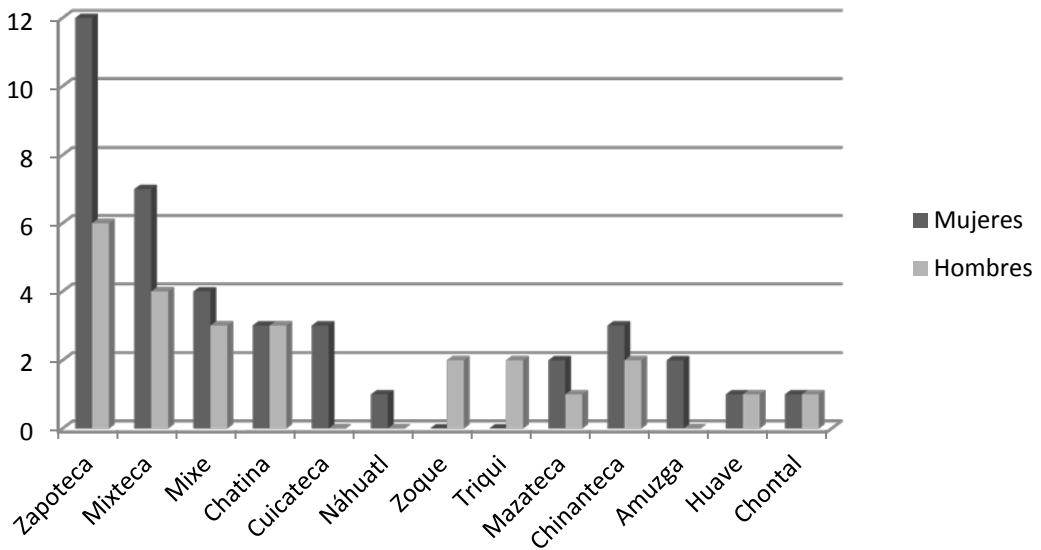
TOTAL DE LENGUAS HABLADAS POR LAS Y LOS PARTICIPANTES



Gráfica 19. Elaboración propia. Total de lenguas habladas por las y los participantes.

Fuente: Información obtenida de los cuestionarios aplicados.

LENGUA QUE HABLAN LAS Y LOS PARTICIPANTES SEGÚN EL SEXO



Gráfica 20. Elaboración propia. Lengua que hablan las y los participantes según el sexo.

Fuente: Información obtenida de los cuestionarios aplicados.

5.3 El taller grupal

El taller se diseñó con una duración de tres días, en los cuales se abordaron los siguientes temas:

- La construcción de género,
- La vivencia del género
- Jóvenes, autoestima y género,
- Género, sexualidad y SIDA
- Autocuidado, cuerpo y placer
- Uso del condón

Dicho taller fue aplicado a dos grupos en fechas distintas, el primero de ellos se llevó a cabo en un grupo de segundo semestre y asistieron 25 jóvenes, el segundo se aplicó un mes después a un grupo de 39 jóvenes sexto semestre. En total a ambos talleres asistieron 64 (25 hombres y 39 mujeres).

Los materiales didácticos que se usaron para facilitar la información sobre la sexualidad y el género fueron videos, audiovisuales, tarjetas, fotografías, audio, y música. Para la generación de confianza con los jóvenes se utilizaron dinámicas de relajación, introspección y visualización.

Con el taller grupal como estrategia para aplicar la investigación, se intentó ir más allá de colocar a quién investiga en la postura de sólo obtener información y retirarse; por el contrario, se brindó información para sensibilizar a los participantes ante los riesgos de infecciones de transmisión sexual como el VIH/SIDA, embarazos no deseados en esta etapa de su vida; a través de un lenguaje directo, el cual favoreció la confianza, misma que se expresó en los comentarios escritos:

¿Cómo saber si tu pareja está infectada de VIH?

Me refiero sin antes hacerse estudios, porque no puedes decirle a tu pareja que se los haga y después de los resultados tener relaciones, porque para ellos sería una ofensa y otro porque no los terminamos nunca de conocer.

Qué pasa si soy una persona regular mi mes me baja cada día 27, tengo relaciones con mi pareja sin protección alguna y se me retrasa mi mes 15

días, o sea después de 15 días me baja mi mes pero el primer día es sangre negra (...) Estoy confusa por un momento pensé estar embarazada, pero cuando me bajo mi mes me entraron muchas dudas ya que nunca me había atrasado nunca, aparte mi pareja tiene antecedentes hace 3 años estuvo hospitalizado por sufrir convulsión por exceso de droga de todo tipo, pero hace tres años que según él lo desinfectaron y por eso estoy muy preocupada.

Espero su respuesta al correo que aparece en la hoja anterior y muchas gracias por la plática me sirvió mucho (Testimonio Bitácora personal, mujer. Lengua zapoteco Istmo. Región Istmo).

Una situación que se repitió en ambos talleres fue que los jóvenes hablaban de manera más abierta sobre la forma en que se educaba a las mujeres y a los hombres en sus comunidades, pero hablaban poco sobre la vivencia de su sexualidad, sin embargo escuchaban con atención cuando otros u otras se referían al tema. La mayoría tomaban apuntes o comentaban entre ellos sus dudas.

A pesar de que era un grupo conformado por hombres y mujeres, lo cual dificultaba que externaran de manera más abierta ante los compañeros, sus comentarios y opiniones sobre la sexualidad, el manejo de la bitácora y la información proporcionada durante el taller, así como las dinámicas de introspección y visualización utilizadas como estrategia para generar la confianza de los jóvenes, lograron que los jóvenes expresaran por escrito sus comentarios personales en torno a los temas abordados. Algunos de estos jóvenes no sólo realizaron comentarios respecto a los temas, también externaron inquietudes directas sobre su sexualidad y dieron su correo electrónico para que éstas fueran contestadas. Todas las participaciones y reflexiones que los jóvenes realizaron durante el taller, quedaron registradas en audio.

5.3.1 Los cuestionarios y las bitácoras personales

Para el levantamiento de la información al inicio del taller se aplicó un cuestionario inicial sobre información general acerca de los jóvenes, así como sobre sus construcciones acerca la sexualidad y el género, aprendidas en su familia y en sus comunidades de origen. Dada la dificultad para hablar del tema de la sexualidad, no sólo entre los jóvenes, sino entre la población en general, al inicio del taller, a cada participante se le proporcionó una bitácora

para que al final de cada día escribieran libremente sus reflexiones en torno a los temas abordados.

Es importante señalar que tanto el cuestionario como la bitácora estaban marcados con un mismo número; esta estrategia permitió cruzar la información obtenida en ambos instrumentos para elaborar la caracterización del grupo en función del género, pueblo de origen y lengua, contrastando esta información con las respuestas proporcionadas en la bitácora.

5.3.2 El buzón de los secretos

Una herramienta que surgió en el marco del taller y luego de revisar las inquietudes vertidas por los jóvenes en las bitácoras personales, y de reflexionar sobre los comentarios que se acercaban a realizar de manera personal al final de cada día con quién esto escribe, fue el buzón de los secretos, el cual se denominó metafóricamente de esta forma, debido a que se utilizó una caja, con una ranura para que los jóvenes de manera anónima depositaran libremente sus dudas e inquietudes respecto su salud y la vivencia de su sexualidad.

El anonimato que garantizaba el buzón permitió que los jóvenes realizaran preguntas e inquietudes sobre aspectos más puntuales acerca de su sexualidad y su salud, las cuales por pena no podían externar ante los otros jóvenes. Algunas de las preguntas fueron respondidas durante el mismo taller, otras más complejas por el tema planteado acerca de la salud, requirieron una búsqueda de médicos y especialistas en salud sexual y reproductiva para dar respuesta vía correo electrónico.

El buzón de los secretos se convirtió así, en la oportunidad para que los jóvenes externaran preguntas sin mayores prejuicios, como lo muestran las preguntas depositadas en el buzón durante los días que duró el taller.

Las preocupaciones que más externaron las y los jóvenes en el buzón fueron acerca de la posible aparición de infecciones genitales. En algunos testimonios se pudo observar que aún no hay claridad en los jóvenes para distinguir los momentos y condiciones físicas que pueden favorecer el contagio de una infección. También se externaron las inquietudes y dudas sobre la eyaculación temprana o coito interrumpido como se ilustra en el siguiente cuadro (Cuadro 20).

LA SALUD SEXUAL	LA VIVENCIA SEXUAL
¿Por qué nos baja el flujo es bueno o es malo? ¿Cómo pido un examen para detectar VIH?	¿Puede una mujer llegar a embarazarse con tan sólo un roce del pene en la vagina sin penetración?”
¿Qué consecuencias trae la pastilla del día siguiente o de emergencia?	¿Se puede dar cuenta un hombre que una mujer ya no es virgen cuando tiene relaciones sexuales?
“¿Qué tan mortal podría ser una infección vaginal que no se dio por infección vaginal”	¿Cuando se está en la penetración y el hombre tira el semen a un lado, es posible que la chica quede embarazada? y ¿Cuándo un hombre en vez de que saque semen saca sangre a qué se debe?
He tenido relaciones con diferentes hombres pero según yo los conozco bien y no me he cuidado ¿hay posibilidad de un contagio? Por ahora tengo un novio estable.	Tuve relaciones hace tiempo (me cuidé) pero un tiempo después que decidí volver a hacerlo tuve la sensación de la primera vez ¿porqué?
¿Qué tan efectivas son las pastillas abortivas y son seguras? Y qué cuidados se deben tener al consumirla?	¿El exceso de relaciones sexuales produce cáncer de próstata?
Qué pruebas de laboratorio podría hacerse en caso de tener el virus del papiloma humano en la garganta ¿Cuáles son los síntomas de esta enfermedad del VPH en la garganta	¿Abusar del sexo es malo? Por ejemplo si se llegara a tener más de tres veces al día relaciones y hacerlo diario por ejemplo?
¿Cuáles son los signos de alarma de infecciones sexuales?	¿Qué se siente porque yo no lo he hecho?

Cuadro 20. Elaboración propia. Dudas y comentarios externados por las y los jóvenes en el buzón de los secretos. Fuente: Preguntas depositadas por los participantes al taller en el buzón de los secretos.

Al inicio de cada día se respondían a las preguntas más reiteradas en el buzón de los secretos, tratando que la información pudiera servir a todos los participantes al taller. Para evitar generar incomodidad en los jóvenes que habían planteado sus preguntas de manera anónima, se evitaba hacer alusión a que la información proporcionada era la respuesta a preguntas de los participantes depositadas en el buzón.

5.3.3 La elección de los testimonios

Los testimonios seleccionados no sólo remiten a experiencias individuales, sino que muestran la persistencia de una cultura sobre la sexualidad y el género sedimentada en la tradición de la cultura mesoamericana y la cultura católica española. Es importante señalar que esta sedimentación no sólo está presente ni es exclusiva a las sociedades indígenas, sino que está presente aunque en diferentes maneras e intensidades en las sociedades latinoamericanas que han sufrido siglos de dominación europea.

En términos metodológicos no pretendo discutir la representatividad de los casos presentados, ya que el propósito del estudio es recuperar la riqueza de la diversidad y las singularidades de las experiencias individuales, las cuales sin embargo, muestran una tendencia recurrente en el desempeño de roles sexuales y de género tradicionales por parte de los jóvenes .

Los testimonios que se encuentran citados en este documento, fueron transcritos de las bitácoras de los estudiantes; cabe señalar que en algunos casos se hicieron pequeñas correcciones de ortografía (letras omitidas) y en otros se agregaron signos de puntuación para dar mayor claridad a las ideas expresadas, sin alterar el contenido sustancial del texto.

5.4 Los hallazgos de investigación

5.4.1 La experiencia de la migración con fines de estudio

La distancia de la comunidad, la socialización en la escuela con estudiantes que viene de otros lugares y con quienes no comparte la lengua materna, más aún cuando se trata de nivel superior, llevan a la ruptura de las fronteras locales de cada comunidad, por consiguiente al debilitamiento de la autoridad moral de la misma sobre la vida de los individuos.

En las reflexiones de grupo, los estudiantes manifestaron que fue difícil la salida de su comunidad debido a que para sus padres, al no contar con los recursos suficientes para mantener sus estudios, tuvieron que realizar muchos sacrificios.

En algunos casos algunos refieren que para poder estudiar tuvieron que vender tierras o animales o bien varios integrantes de la familia trabajaron para aportar para el boleto del viaje y aún en la actualidad siguen trabajando para la manutención del cuarto, de la comida, la ropa y los libros o materiales que utilizan en la escuela.

Las y los jóvenes que tienen estabilidad económica para mantener sus estudios, son aquellos que cuentan con el apoyo de su familia y con algún tipo de beca como las proporcionadas por Comisión Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO); el resto recibe apoyo de su familia y trabaja, ya sea de manera eventual o medio tiempo. Otro dato importante observado, es que al tener un trabajo y vivir fuera de su núcleo familiar también se vuelven más independientes de sus familias.

En el caso de las mujeres la salida se complica aún más debido a la prevalencia de cuestiones culturales muy diferentes a las que corresponden a los hombres, porque según manifiestan “ellos tendrán que mantener a una familia” y en el caso de las mujeres “sus maridos se harán cargo de ellas”.

Otra condicionante fue el temor de dejarlas salir de sus comunidades, debido a los riesgos que “como mujercitas pueden tener”, o bien porque es mal visto que una mujer viva sola fuera de la casa y de la comunidad.

Se dicen muchas cosas de las mujeres que venimos a estudiar, que si somos locas, que si nos vamos a descomponer, que si nuestro lugar es cuidando hijos, también que nos vamos a crear mucho cuando regresemos. A veces cuando regresamos por algún tiempo en vacaciones, ya no nos hablan igual; en la familia pues sí, pero sales a la calle y ves que no es igual, sobre todo las mujeres piensan que les vamos a quitar al marido (Testimonio Bitácora personal, mujer. Lengua chontal alta. Región Istmo).

En la segunda parte del testimonio se puede observar una idea que está presente en los discursos de algunas jóvenes que participaron en el taller, las cuales señalaron que al regresar a su comunidad ya no son bien vistas; su preparación lejos de la comunidad y fuera de la vigilancia de los padres las convierte en una amenaza, no sólo para las mujeres, quienes las ven como rivales; sino también para los hombres mayores, que observan en ellas nuevas ideas, nuevas formas de vestir, nuevas costumbres, y en algunos casos una visión distinta del papel que la mujer debe tomar en la comunidad.

Dicen, ya llegó esa, a alborotar el gallinero con sus ideas socialistas, mejor que se deje de chingaderas y se ponga a hacer tortillas (Testimonio Bitácora personal, mujer. Lengua Chatina. Región Costa).

La migración de los jóvenes en función de si son hombres y mujeres, también adquiere características distintas, por ejemplo las mujeres jóvenes solteras que migran generan sospechas sobre su comportamiento sexual, en tanto dejan de estar bajo el control y la vigilancia de la familia y de la comunidad (Evangelista y Kauffer, 2007).

En mi pueblo la mujer se educa para obedecer, para servir. En mi casa mi papá es más abierto y por eso me manda aquí a estudiar, para que yo no sea igual, pero no falta quién les dice que hacen mal en dar estos estudios a una mujer. En mi pueblo piensan que yo no valgo porque al estar fuera ya no soy buena, pero yo como digo a mis padres que me tengan confianza, que no los voy a defraudar porque yo ni siquiera tengo novio (Testimonio Bitácora personal, mujer. Lengua Chontal, Región Istmo).

En el caso de los hombres jóvenes que van a estudiar, la situación es distinta; su salida es vista como una oportunidad que tiene la familia de progresar, de salir adelante a través de que el hijo logre alcanzar una profesión y con ella alcance un mejor nivel de vida para la familia en su conjunto:

Cuando un hombre sale de la comunidad si hay tristeza sobre todo de la mamá, claro el papá también lo extraña porque ya no hay quien ayude en las labores del campo. Pero se tiene la esperanza de que si logra terminar su carrera, va a ayudar a su familia y además, cuando una familia tiene un hijo que progresa, no le hace que esté fuera, es un gusto, una distinción para toda la familia, pero cuando se trata de una mujer hay mucho temor de ella (Testimonio Bitácora personal hombre. Lengua Chatina. Región Costa).

En este testimonio se observa la experiencia particular de una joven que ha tenido la oportunidad de continuar con sus estudios, esta situación genera una nueva conciencia y un rechazo a las tradiciones y costumbres que privilegian la formación de los hombres sobre

las mujeres. Además, la toma de distancia alienta la conciencia sobre la diferencia y la desigualdad de los roles así como el rechazo a seguir reproduciendo dichas prácticas.

Yo viví con mi mamá, mi abuelo, mi hermano y mi tía. Mi mamá me educó e influyó en mi formación como mujer, me enseñaba a hacer tortillas, lavar trastes, lavar ropa y hacer todas las actividades de la cocina, en cuanto al campo me enseñaba como ir a dejar la comida, cortar café, pizarcar mazorca y recoger frijol, así también a cortar y amarrar la leña. Cuando yo le pedía a mi hermanito a ayudarme a llevar los trastes al lavadero, él decía que no era mujer para estar en la cocina. A veces yo le pedía que por lo menos desmugrara su ropa para que yo se la lavara pero no quería porque mi abuelo decía que sólo las mujeres hacía eso, así también cuando él tenía entre los cuatro y los 10 años, si lloraba mi abuelo le decía que los hombres no deben llorar y que no era vieja para hacerlo. Cuando crecimos yo salí de sexto y le dije a mi mamá que quería seguir estudiando ella me dijo que no, que para las mujeres era más fácil la vida porque al casarse, su marido le daba todo lo necesario para sobrevivir, que yo trabajara para ayudar a mi hermano porque él era el hombre y él necesitaba más los estudios, porque de grande lo necesitaría para sostener una familia (Testimonio Bitácora personal mujer. Lengua Zapoteco, variante norte. Región Sierra norte).

5.4.2 Los mandatos femeninos y la vivencia de la sexualidad

Como ya se ha visto en los capítulos anteriores, en los últimos años y a partir de factores como la migración, la inserción de las jóvenes indígenas a la educación, se han empezado a observar cambios en el otorgamiento de mayor libertad a las mujeres jóvenes y en la apertura hacia los temas sobre sexualidad; estos cambios son más evidentes en la familia que en la comunidad; en la primera se otorga mayor libertad a las hijas, aunque con la recomendación de evitar las relaciones sexuales fuera del matrimonio; esta apertura choca con los valores tradicionales de la comunidad, en donde como señala Badinter (1993), se observa una visión de lo femenino que contiene referentes ideales tales como la sumisión, el cuidado de los hijos; la reproducción de la vida cotidiana a través de la aceptación de las responsabilidades domésticas como se ilustra en el siguiente testimonio:

En mi comunidad es lo que se piensa, de que las mujeres son las que tienen que atender las actividades domésticas y los hombres al campo.

En mi caso mi familia nos ha dado libertad de relacionarnos con los hombres pero siempre y cuando tener presente de que no tenemos que tener relaciones sexuales fuera del matrimonio, más cuando uno es joven para no echar a perder nuestro futuro.

Además mis padres son abiertos con los temas que se vio (se refiere al taller), se prestan para platicar con ellos (Testimonio Bitácora Personal, mujer. Lengua mixteca de San Juan Coatzóspam. Región mixteca).

Si bien es cierto que los mandatos de género no son propios únicamente de las jóvenes provenientes de comunidades indígenas, estos mandatos adquieren connotaciones de sacrificio, renuncia y malestar, pues las llevan a reprimir cualquier manifestación en la vestimenta o en la disposición del cuerpo que pueda poner en duda su feminidad; de la misma forma las ubica en una posición de subordinación ante los integrantes masculinos de la familia y de la comunidad.

Mi historia es que me enseñaron a ser mujer. Tenía que aprender a moler, tejer, cocinar, cuidar a mis hermanos traer leña, traer agua, solamente debía hacer lo que mi mamá hacía, no me dejaban subirme en los árboles, no podía hablar como mis hermanos, siempre tenía que servirles de comer a mis hermanos mientras que ellos estaban sentados sin mover ni un dedo. Ser una niña era cuestión de permanecer callada no debía responder, no podía tener amigos, solamente tenía que juntarme con niñas, no me dejan jugar carros, no canicas, mucho menos usar pantalones. Odiaba los vestidos, siempre soñaba con usar pantalones, salir a cazar animales con una resortera, pero no era permitido además tenía que sentarme en un petate y no en una silla. En mi comunidad los hombres piensan que una mujer solamente sirve para tener hijos, la ven como un objeto sexual además son esclavas sin poder decir nada (Testimonio Bitácora personal mujer. Lengua mixteca alta. Región Mixteca).

En los relatos analizados también puede identificarse la educación recibida al interior de la familia en torno al vestir, al hablar, pero sobre todo en la forma de disponer del cuerpo, en función de lo adecuado para las mujeres y lo adecuado para los hombres.

Los elementos de esta educación entran choque con la necesidad de las mujeres de expresarse y disponer de su cuerpo de forma distinta a la aprendida desde la infancia, situación que la lleva a tener que soportar la descalificación de su feminidad:

Bueno a mí me enseñaron a ser mujer por la forma de vestir, de hablar de no discutir con mis hermanos hombres porque me podían pegar. Desde muy chica aprendí a lavar ropa traste y a moler, pero de igual forma mi papá me llevaba al campo montada a caballo, mis hermanos se enojaban decían que yo era mujer y que no debía subirme a un caballo que se veía mal, pero mi papá siguió y ahora ya estoy grande puedo hacer trabajos de hombre y de mujer y no me da pena porque sé que lo puedo hacer y que no se ve mal, aunque digan que soy machorra. En mi comunidad la gente tiene muchas diferentes ideas, porque la gente indígena piensa diferente que las personas que no hablan una lengua indígena. Algunos dicen que las mujeres solo nacen para servirle a los hombres, para moler, lavar o a las labores de la casa, que en el vestuario debe ser puro huipil y en los hombres debe ser de ir al campo, puros trabajos de hombres pero de igual forma hay gente que les gusta que sus hijos e hijas practiquen las diferentes actividades. Pero en mi caso mi mamá nos trató muy diferente al menos yo nunca tuve la oportunidad de poder jugar con una muñeca, con una pelota, porque no le gustaba a mi mamá, siempre con el quehacer y casi no me dejaba hacer mis tarea, y me siento bien porque de 6 hermanos más grandes soy la única que está estudiando en un nivel de carrera (Testimonio Bitácora personal, mujer. Lengua amuzga. Región Sierra Sur).

En los testimonios que se registran a continuación, se observa la forma en que la construcción de la identidad femenina, norma los espacios domésticos como los confines naturales de la mujer, en donde los muros de la casa donde habitan las mujeres sirven para marcar su encierro, y las labores domésticas representan un destino del cual esta joven quisiera escapar.

Las niñas no deben salir a la calle y menos en la noche, y claro aprender todo lo que la mamá hace. Los niños trabajan en el campo y prohibido hacer tortillas, porque está actividad es sólo para niñas. Cuando veía a las mujeres que hacían tortillas pensaba que quería huir de mi pueblo

(Testimonio Bitácora personal, mujer. Lengua chinanteca variante media. Región Papaloapan).

Otro de los testimonios sobre el mismo tema pero escrito por un joven señala que:

Cuando era niño a mi me educaron que no debía llorar, que si me caía me tenía que levantar y de no quejarme, que no debía jugar con las niñas, que sólo con los niños, pero sólo era un rato ya que también me prohibían jugar mucho, no entendía del porque a los niños se les decía que no jugaran con niñas, se prohibía llorar, estar dentro de la cocina, o apegarse a la mamá.

Mientras a las niñas se les prohibía jugar con los niños, salir a la calle, reír a carcajadas, pero eso sí tenían que ser obedientes, ayudar a cuidar niños, realizar los quehaceres de la casa (Testimonio Bitácora personal, hombre. Lengua mixteca costa. Región Costa).

Otro evento muy importante que se desprende de los testimonios de las jóvenes dentro de los rituales de la feminidad, es la llegada de la primera menstruación, la cual a decir de de las mismas jóvenes, se convierte en un proceso particularmente difícil, que genera temor y vergüenza, sobre todo por la falta de información respecto al tema y el temor de entrar a la edad donde se tendrá que tener mayores cuidados y vigilancia para evitar cualquier duda respecto a su honorabilidad:

En ser mujer en mi familia me enseñaron a comportarme que no debía sentarme como hombre, que no debía manejar bicicleta, antes de mi menstruación no me dijeron nada, cuando tuve mi primera menstruación me asusté, me puse a llorar. Pero cuando ya tuve mi menstruación me dijeron que debía comportarme a que no manejara bicicleta, a que no jugara con los niños, y que los niños son diferentes a las mujeres, ya que no debía tener ninguna plática con los hombres, mi primera menstruación fue a los 12 años, pero no tenía idea de que era lo que me iba a pasar. En mi comunidad les dicen a las mujeres que no deben sentarse abiertamente ante los hombres.

En mi pueblo cuando una chava platica con un chavo ya le dicen que la chava es una mujer cualquiera, que chava es muy atrevida. En mi pueblo no se permite que los hombres juega con las mujeres. Que las mujeres no

deben estar guapa, porque a todos los hombres les va gustar (Testimonio Bitácora personal, mujer. Lengua chinanteca, variante media. Región Papaloapan).

En el testimonio que sigue se observa el temor y la vergüenza causada ante la llegada de la menstruación, lo que obliga a ocultar el cuerpo a la mirada de los otros. De esta manera, la coquetería inocente de la niña, se convierte en una amenaza que no es conveniente mostrar.

A mí como mujer mis padres en la casa no me enseñaron que mi cuerpo es lo más hermoso que tengo y que si me pasara algo o descubriera algo en mi cuerpo que les avisara para que me explicaran porque el día que yo me empecé a desarrollar sentí mucha vergüenza así que me ponía blusas muy grandes guangas para que no me vieran mis pechos cuando llegó el día de mi menstruación me dio mucho miedo pues mis papás no me habían platicado de esto. Me dio vergüenza contarle a mi mamá lo que pasaba. Después de unos días ellos me preguntaron qué es lo que me pasaba, yo les contesté que nada, en ese tiempo yo usaba vestidos y mis colores favoritos eran el rosa y azul ya que mi mamá me decía que los vestidos y faldas eran para las niñas y que nunca debía cortarme el cabello.

La comunidad tiene esa mentalidad que los vestidos para niñas y el pantalón para los niños que es lo que más nos distingue de ser hombre o mujer. Las actividades que la mujer realiza son los quehaceres de la casa y el hombre del campo pero hoy en día mujeres y hombres hacen ambas cosas (Testimonio Bitácora personal, mujer. Zapoteco norte. Región Sierra norte).

La disposición que pueden realizar las jóvenes sobre su cuerpo, está definida por el género; desde los primeros días de vida el cuerpo empieza a ser moldeado en función de convenciones establecidas por la sociedad en la que se nace, así como por ejemplo los aretes colocados a la niña casi al nacer, el color rosa dispuesto en la ropa y los cabellos largos, formarán los rasgos distintivos de su identidad femenina. Aunque algunas familias empiezan a educar a sus hijos e hijas en un esquema más flexible respecto a las labores que según el género les corresponde tanto a hombres como a mujeres, esta educación choca

ante el rechazo y el señalamiento que la comunidad hace respecto a esta mayor permisividad como lo ilustra el siguiente testimonio de una joven zapoteca:

En mi casa no hubo ni hay distinción de género en cuanto a los trabajos, somos tres integrantes, bueno éramos tres, falleció mi papá y nos quedamos mi mamá y yo. Desde chica lo único en que diferenciaron mis padres era en la ropa, me vestían con adornos en la cabeza y con falditas pero conforme fui creciendo me compraban lo que a mí realmente me gustaba, no me dijeron que vestidos para las mujeres y pantalones porque eso es para los hombres, ni me prohibieron jugar, juntamente con hombres, tuve mucha libertad en comparación de mis compañeros yo veía que a ellos si les prohibían ciertas cosas, más en las mujeres, en mi casa yo jugaba con hombres y si se me antojaba jugar con carritos, pelotas, canicas o correr como los niños lo hacían. En los trabajos mis padres me enseñaron de todo un poco no me dijeron esto es para las mujeres y esto para los hombres más bien me dijeron si puedes y si quieres aprender de esto hazlo te va a servir en el futuro.

En comunidad a mí me discriminaron mucho con el simple hecho de que soy muy socialista, tengo más amigos que amigas y me catalogan de prostituta y todo lo que se puede decir por una mujer, porque hablo fuerte soy machorra y porque ando sola por el campo también, en fin hay otras muchas cosas (Testimonio Bitácora personal, mujer. Lengua Zapoteco. Región Sierra sur).

5.4.3 El valor de la virginidad

Si bien es cierto que entre los jóvenes a nivel nacional, este valor se ha ido transformando debido a la influencia de los medios de comunicación y el internet, en jóvenes que participaron en el taller su educación se ha basado en la idea de que la virginidad sigue siendo un valor muypreciado por lo que su pérdida la afectaría socialmente no sólo a ella, sino también a su familia y al grupo social, porque como apuntarían Evangelista y Kauffer (2007), la virginidad no sólo es un atributo individual e íntimo sino un bien social que debe resguardarse hasta el matrimonio.

En mi Familia somos 4 hermanos, yo por ser la única mujer me educaron de diferente manera que a mis hermanos, me enseñaron a no jugar con

mis hermanos pesado, a no usar bicicletas, a comportarme y darme a respetar como mujer, aparte de que me enseñaban a hacer labores de mujer, como cocinar, barrer, limpiar, lavar, etc.

También les enseñaron a mis hermanos a respetarnos ya que, yo compartía cama con uno de ellos, así me acostumbraron desde niña, pero todo era con respeto y claro con el amor de hermano que nos teníamos y porque mis abuelos nos enseñaron a querernos mucho, pero si a respetarnos y ellos a cuidarme por ser mujer.

En mi comunidad que es Juchitán de Zaragoza, se le da tanto a la mujer como al hombre la libertad de juntarse, casarse, o vivir con la persona que quiera, pero en las muchachas se da una tradición que debe ser robada por el novio y que debe ser virgen ya que la virginidad es enseñada por la gente que asiste a verla y pues para tu familia es un orgullo. Si sucede lo contrario es hablada y el pueblo la juzga pero algunas no les dan importancia ya que son personas más abiertas (Testimonio Bitácora personal mujer. Lengua Zapoteca variante Istmo. Región Istmo).

En testimonio anterior se observa la importancia que para las jóvenes tienen los juicios que emite la comunidad en torno a las conductas y valores esperados en las mujeres; pureza, inocencia, seriedad, para “darse a respetar” y no provocar que se comenten “cosas feas”, refiriéndose con ello a la pérdida de la virginidad y el inicio de la vida sexual activa, fuera del matrimonio. De ahí que las mujeres jóvenes prefieran aparentar que “no saben”, por temor a ser tildadas de “lanzadas” esta situación cobrará vital relevancia cuando la joven inicie su vida sexual activa, y este obligada a demostrar que de sexo no sabe nada para evitar ser juzgada por como “loca o fácil”.

“Darse a respetar” es una idea reiterada en los testimonios de las jóvenes, la cual nos permite la clasificación que se sigue estableciendo en las mujeres según su comportamiento sexual: las mujeres fáciles por un lado, y las mujeres que se dan a respetar por el otro; las mujeres para pasar el rato y las mujeres con las que se llega al matrimonio.

Me acuerdo que cuando estaba chiquita me decían que tenía que comportarme bien y no sentarme abiertamente ante los demás. Me compraban juguete para jugar y que no me juntara con los niños porque ellos son muy groseros, y como iba creciendo me decían que no me debía poner faldas cortitas, porque solamente las prostitutas se las ponen.

En mi comunidad todas las personas ya grandes dicen que las mujeres, se deben de cuidar y protegerse de los hombres, para no embarazarse, a temprana edad, si no hasta cuando ya están casadas; pero si sucede lo contrario, quedan señaladas para toda su vida (Testimonio Bitácora personal, mujer. Lengua Chatina variante Nopala. Región Costa).

Para las madres de las jóvenes el noviazgo es visto como algo muy importante, pues de esta elección dependerá su vida futura, para ello se prepara a la niña para llegar a esta etapa con una reputación intachable: no basta con ser virgen, a los ojos de los posibles prospectos varones también hay que parecerlo.

De acuerdo a las costumbres y creencias de mi comunidad, lo que las personas dicen es que uno debe portarse bien.

Uno como mujer debe ser seria, debe de darse a respetar no sonreírle a cualquier hombre porque si lo haces es que eres una mujer fácil, debes usar ropa como la falda larga y blusas formales, que no sean escotadas y que no debes de tener muchos novios, nada más esperar al que te vaya hablar y decidir si te quedas con él o no. Pero se toma el noviazgo ya con mucha seriedad dicen las mamás que con esa persona te tienes que casar y la edad adecuada es arriba de los 18 años a 20 años y una mujer debe ser virgen, si es así se le quiere mucho, y si no se dicen muchas cosas feas de ella. Dice mamá que tienes que cuidarte mucho, darte a respetar (Testimonio Bitácora personal mujer. Lengua chontal alta. Región Istmo).

Sin embargo el valor de la virginidad es diferenciado, ya que mientras en las niñas es un bien que se preserva para demostrar pureza, en los niños su pérdida es un valor que se exalta para demostrar la virilidad frente a los demás. La existencia de normas diferenciadas para el ejercicio de la sexualidad masculina y femenina se traduce en prácticas diferenciadas, con significados distintos para los individuos y con sanciones sociales diferentes. Mientras para las mujeres prevalece la norma social de la virginidad que les prohíbe ejercer su sexualidad antes del matrimonio, para los varones existe un modelo que favorece el libre ejercicio de la sexualidad.

En casa mis papás me cuidaban mucho porque soy mujer, y que me podría pasar algo, pero a mí hermano no, porque es hombre y bien se podía quedar en cualquier lugar, no le pasa nada. Tenía que realizar actividades pero en la cocina ayudar también a mi papá o hermano pero siempre y cuando estén otras mujeres como ir al campo o al cerro a buscar leña.

En mi comunidad las mujeres tenemos que ser muy serias casi no podemos o más bien no debemos reír. Cuando una mujer ya no es virgen es muy discriminada (Testimonio Bitácora personal, mujer. Lengua mixteco alta. Región Mixteca).

El valor de las niñas va a depender de su buen comportamiento y del resguardo de su reputación, su libertad corporal está condicionada a la vigilancia de la familia y la comunidad; tienen eso sí, la libertad de externar sus emociones. En el caso de los niños, si bien es cierto que a ellos se les otorga mayor libertad, están obligados a reprimir cualquier signo de debilidad “deben ser fuertes” ante cualquier situación, por más difícil que esta sea.

En mi comunidad perciben a las niñas como algo muy valioso siempre y cuando se porten bien y no se junten con los niños; mientras que en el caso de los niños es muy distinto, ya que ellos tienen más libertad de hacer lo que quieran. Sin embargo, ante alguna situación difícil deben ser fuertes, porque si no les denominan niñas. Si bien en la actualidad, se ha dejado un poco esta ideología, pero aún prevalece un poco en la sociedad. En cuanto a los jóvenes tienen libertad de hacer y tener cuantas novias quieren, caso muy distinto a las mujeres, ya que ellas en su caso si las ven platicando o paseando con un hombre las tachan como una cualquiera (Testimonio Bitácora personal, hombre. Lengua Zapoteca variante Valle. Región Valles centrales).

5.5 Los mandatos masculinos

Al igual que en las niñas la identidad masculina se construye desde la primera infancia, cuando a partir de la interrelación con los padres el niño aprende los significados de “todo un hombrecito”, lo que más tarde se cambiará a “ser muy hombre”.

Dentro del esquema patriarcal, al niño se le educa para reprimir sus emociones, para ser fuerte, ya que culturalmente se espera que responda con mayor agresividad y valentía;

por ejemplo, es común ver que los juegos entre padre e hijo son más bruscos y violentos, mientras que a las niñas se les trata con mayor delicadeza.

5.5.1 El mandato de la hombría

Uno de los mandatos que condicionan la demostración emocional en los hombres es el mandato de la hombría (Bourdieu, 2000), el cual se tiene que demostrar evitando expresiones como la ternura y la sensibilidad, consideradas como características propias de lo femenino. El hombre ante todo deberá demostrar que no es mujer porque no llora ni externa sus emociones como ellas, ni es afeminado porque no hace las mismas labores que las mujeres. Esta necesidad de afirmación masculina para alcanzar la aceptación social, se manifiesta conductas que se expresan en el hombre independiente, autónomo e inmovible, que domina y evita mostrar el mínimo rasgo de debilidad:

A mí en lo personal, mi familia me educó que soy hombre y debo hacer cosas propias del campo, pero las niñas deben de hacer labores de la casa. Es por eso que hay una diferencia de sexo, además porque la misma sociedad señala o hace una crítica, cual es su comportamiento dentro de una determinada sociedad. Porque si la sociedad ve a un hombre haciendo labores de la casa, piensan que es puto, homosexual, o los mismos amigos le dicen parece vieja haces cosas de mujeres (Testimonio Bitácora personal, hombre. Lengua zoque. Región Istmo).

La actividad en el campo es lo propio para los hombres, para ello desde niños interiorizan a través del juego los roles que tendrán que llevar a cabo en la edad adulta, el machete forma parte de la idea de fuerza y valentía.

Desde que me acuerdo cuando era niño es que mis padres me compraban juguetes de animalitos y carritos porque me dijeron que yo debo de jugar con eso porque soy hombre. Y así conforme fui creciendo me educaron que yo iba a ayudar a mi padre en el monte, en otra parte lo que me acuerdo es que yo jugaba mucho con trompos, canicas y mis padres no me dijeron nada cuando me vieron jugando con las canicas. Bueno cuando yo tenía 6 a 7 años me aconsejaron que cuando me vaya al monte siempre

debo cargar un machete (Testimonio Bitácora personal, hombre. Lengua Mixteca. Región Costa)

5.5.2 El mandato de la virilidad

La demostración del mandato masculino de la virilidad o *illusio viril* (Bourdieu, 2000), lleva consigo toda una carga simbólica asociada al prestigio y al reconocimiento social, en el plano sexual, este prestigio se adquiere a través de proezas y hazañas que permitan “responder”, “dar la cara como hombre” ante los otros. El buen comportamiento exigido a las jóvenes desde niñas, se traduce en no socializar con los niños para no perder su valor; para los jóvenes ocurre lo contrario, tener muchas novias, eleva el prestigio ante los otros hombres de la comunidad; lo contrario, despierta sospechas sobre su virilidad. Este mandato aparece identificado con claridad en siguiente testimonio:

(...) como hombre uno tiene que responder, y si no se ha tenido relaciones todavía, pues es difícil porque los amigos preguntan y uno no quiere quedarse atrás, porque que van a decir, que uno es gay, entonces se tiene que demostrar lo contrario (Testimonio Bitácora personal, hombre. Lengua Mixteca. Región Costa).

Por ello, la primera relación sexual se convierte, en un ritual de iniciación con su consecuente divulgación, a través de la cual adquirirá el estatus de ser “un hombre de verdad”, situación que exige a los hombres iniciarse cuanto antes en la vida sexual y participar la noticia a sus iguales para evitar el señalamiento y la burla por la “falta de”, que connota una situación de incompleto.

Quisiera comentar de que yo no he tenido relaciones ni tampoco me he masturbado y esto no signifique que yo sea gay pero necesitaría yo saber la forma de retener la burla de algunos amigos, del porqué yo no quiero tener relaciones sexuales burlándose de que yo no soy gay (Testimonio Bitácora personal, hombre. Lengua Huave (*ikoots*). Región Istmo).

Mientras que en las mujeres la sexualidad está relacionada con el ejercicio de la maternidad, y en ella no entran conceptos como placer, erotismo o deseo; por el contrario para los varones existe la posibilidad positiva y placentera de la sexualidad, donde el

impulso y el pacer son plenamente aceptados, debido a que las relaciones sexuales son una forma de sustentar su masculinidad. En el caso de los jóvenes, ser hombre significa una demostración constante de los atributos masculinos: “ser fuerte”, “el que manda en la casa”, “el que trabaja”; son atributos construidos socialmente; mandatos que les obligan a comportarse “como hombres” y a realizar las labores “propias” de los hombres lo contrario implica el señalamiento social y el cuestionamiento de la hombría.

En nuestras comunidades indígenas la diferencia entre el hombre y la mujer es visible, ya que cada uno juega un rol diferente, aunque siempre hay un respeto mutuo, esto a lo mejor se ha ido cambiando por el paso del tiempo, pero a medida que se va reconociendo a la mujer se ha tratado de establecer un género de equidad.

Los roles son diferentes, en el caso de la mujer es desempeñarse en las actividades del hogar como cuidar a los niños, la preparación de las comidas, el mantener limpia y alegre la casa y en ocasiones apoyar con las actividades del campo. En cuanto al hombre es lo contrario ya que él es el encargado de traer el pan de cada día por así decirlo y velar por el bien de la familia. Por eso debe mandar en la comunidad (Testimonio Bitácora personal, hombre. Lengua mixe (*Ayuuk*). Región Mixe).

5.6 La sexualidad y el género en el espacio de la escuela

La existencia de normas diferenciadas para el ejercicio de la sexualidad masculina y femenina se traduce en prácticas diferenciadas, con significados distintos para los individuos y con sanciones sociales diferentes. Mientras para las mujeres prevalece la norma social de la virginidad que les prohíbe ejercer su sexualidad antes del matrimonio, para los varones existe un modelo que favorece el ejercicio de la sexualidad antes del matrimonio.

El problema más grande de género creo que lo viví aquí en la normal cuando yo empecé a llevarme con un chavo, él y yo siempre platicábamos de la escuela, incluso de su novia y yo también de mi novio. Después empecé a sentir que él me miraba de diferente manera, me frecuentaba más dando lugar a que mis compañeros amigos y vecinos pensarán que él y yo teníamos otro tipo de relación, aún cuando yo ya tenía una pareja, y

como ese no era el caso los dos desmentimos lo supuesto por las demás personas, y poco a poco nos fuimos separando. No sé si le pasa a otras personas pero a mí me gusta llevarme más con los hombres porque siento que son más sinceros como amigos e inicie otra relación amistosa con otro chavo, lo que a los demás les parecía que yo era una mala persona o una puta como regularmente denominan a una mujer cuando la ven con varios hombres, pero si los hombres andan con varias mujeres no son considerados como unos putos en cuestión de que son más hombres, más chingones y cuando me entere de lo que comentaban me sentí triste porque me impedía seguir teniendo amigos además de que me sentía mal que me dijeran puta sin ser nada de eso y los hombres señalan muy mal a las mujeres denominadas de esa manera (Testimonio Bitácora personal, mujer. Lengua Nahuatl. Región Cañada).

Como se puede observar existen normas distintas en la disposición del cuerpo para cada género, ya que mientras se castiga e impide el ejercicio de la sexualidad femenina, se premia y alienta el ejercicio de la sexualidad masculina. La afirmación de estas normas diferenciadas para hombres y mujeres ubica a los primeros en la categoría de los “muy machos” mientras que a las segundas las adscribe en la categoría de la mujer “sucia”, la “puta”, “la cualquiera”.

Aquí dicen que somos más abiertos porque estudiamos en la normal y tenemos otra información que otros no tienen, que nos forman para defendernos, pero la verdad es que muchas de nosotras seguimos sintiendo acoso y somos señaladas por el simple hecho de ser mujeres y estar fuera de nuestras casas. Algunos de los hombres, no sólo los compañeros, se sienten con derechos (Testimonio Bitácora personal, mujer. Lengua mixteca alta. Región Mixteca).

El lenguaje cotidiano da cuenta del peso moral que en general se suele cargar sobre las mujeres, por ejemplo señala Puig (1997), la palabra promiscuidad tiene sentidos distintos en tanto se usa para calificar a la mujer o al hombre; en las primeras ser promiscua significa una cosa mala, la degradación y por tanto la exclusión; en los segundos la palabra promiscuo rara vez adquiere una connotación degradante, por el contrario se considera un atributo propio de la hombría.

Aún aquí, los jóvenes tienen libertad de hacer y tener cuantas novias quieren, caso muy distinto a las mujeres, ya que ellas en su caso si las ven platicando o paseando con un hombre las tachan como una cualquiera (Testimonio Bitácora personal, mujer. Lengua zapoteco variante sierra sur. Región Sierra sur).

5.7 Las inquietudes en la vivencia de la sexualidad

El inicio de las relaciones sexuales no sólo marca la transición de una etapa de la vida a otra etapa distinta, también marca una mayor exposición a embarazos tempranos y con ello a una paternidad y maternidad temprana o no esperada, así como a infecciones de transmisión sexual. Con los riesgos que esto trae consigo, la temática de la sexualidad se presenta como algo de lo que no se puede hablar de manera abierta, sin embargo en un buen número de las bitácoras de los jóvenes, se observó la necesidad de externar dudas e inquietudes sobre la vivencia de la sexualidad como se muestra en los testimonios que a continuación se presentan:

En cuanto al tema del sida me parece importante preguntarle y pedirle la dirección de algún lugar donde ya pueda hacerme la prueba, porque en una ocasión tuve algunas verruguitas en mi pene, fui al médico, me atendió, pero me mandó a hacerme una prueba del VIH en sus dos modalidades. Por temor y no tener dinero no lo hice, pero tengo el temor y la curiosidad por saber si tengo el virus, es que he tenido sexo pero sin protección y eso me ha llevado a casi asegurar que estoy contagiado.

Tengo miedo de que la prueba salga positiva pero necesito hacérmela para tener la plena seguridad si estoy contagiado o no. Para ello quisiera que me diera la dirección de alguna clínica o un lugar seguro donde yo no me sienta cohibido al hacerme la prueba.

(Testimonio Bitácora personal, hombre. Lengua chatina variante Nopala. Región Costa).

En el testimonio anterior se puede observar que el SIDA es una preocupación para los jóvenes que ya han iniciado su vida sexual activa sin protección, por lo que temen estar contagiados. También se observa el temor a hacerse la prueba, que les permitiría confirmar

su condición de salud, el temor el temor es más grande que la angustia que provoca en ellos el pensar en un posible contagio. Este temor representa un riesgo para sus parejas sexuales, debido a que en la mayoría de los casos los jóvenes a pesar de saber que pueden estar contagiados, siguen teniendo relaciones sin protección.

En el caso de los varones es evidente que una de las mayores preocupaciones tiene que ver con el tema de la penetración y la eyaculación precoz.

Al momento del acto sexual, el pene siempre va estar en contacto con la vagina, es decir siempre va a ver roce ó fricción, cuando la piel del pene se rompe o se raspa, ¿puede generar alguna enfermedad, ante estos casos que se debe hacer? Cuando uno está en contacto con la vagina, hay ocasiones que con la fricción eyacula uno, es decir, eyacula antes de tiempo. ¿Puede generar algún problema a futuro o es natural, y ante esto qué se puede hacer? (Testimonio Bitácora personal, hombre. Lengua Ayuuk mixe. Región Mixe).

A continuación se muestra un testimonio relativo a la masturbación y a la eyaculación precoz. En el escrito se ilustra la angustia que se vive ante la experiencia de la eyaculación temprana, angustia que nos permite observar uno de los mandatos que más pesa sobre los hombres: la demostración de la hombría, sobre todo porque mantener una erección, está asociado a satisfacción de las expectativas femeninas en el plano de la relación sexual:

Creo que ya es tiempo de expresar un problema que tengo, pero no puedo por medio de esta fuente porque mi problema es muy fuerte. Bueno mejor si se lo digo: Es que mi eyaculación es demasiada rápida, me he dado cuenta al momento de masturbarme o lo peor que me pasa es cuando estoy con una chica y sólo con abrazarla o estar un rato no sé 2 minutos máximo empiezo a eyacular, a veces trato de controlarme cuando mi pene erecta pero no puedo hacer nada y eso me ha llevado a masturbarme consecutivamente para que cuando esté con una compañera o alguna persona pueda yo estar a gusto. En verdad no sé porque plasmo este problema ahora, porque nunca antes lo había dicho a nadie, tampoco a nadie de mi familia, ahora lo que hago es ver continuamente películas pornos y quisiera que este problema ya terminara, a veces digo q siento

que esto impedirá que algún día llegue a tener una novia. Ojalá pueda contestarme en mi correo (...) (Testimonio Bitácora personal, hombre. Lengua mazateca, variante baja. Región Cañada).

Por su parte las mujeres expresan en sus testimonios inquietudes que si bien es cierto que se manifiestan en las dudas sobre las infecciones, y problemas con la menstruación, dejan ver los temores de que estas infecciones puedan provocar la puesta en duda acerca de su virginidad, ya que aún existe la creencia generalizada que las infecciones vaginales sólo se transmiten por contacto sexual:

¿Qué pasa cuando una chica tiene una infección vaginal sin haber tenido relaciones sexuales, si le trae problemas en su salud en un futuro? ¿Qué pasa cuando una mujer no ha tenido relaciones sexuales a los 24 años?. El dolor de la menstruación es por no tener relaciones sexuales, porque antes no se presentaba. Yo no quiero tener relaciones porque no estoy preparada. Porque tengo mucho flujo, este problema lo tengo desde hace 4 años me dio una infección vaginal, se me quitó pero nuevamente me volvió a dar. Antes me habían sugerido ponerme óvulos pero mi tía me dijo que no porque me iba a desvirginar (Testimonio Bitácora personal, mujer. Lengua mixteca alta. Región Mixteca).

Otras inquietudes manifestadas, tienen que ver con problemas de salud sexual, que, en el caso del siguiente testimonio, se está viviendo no sólo con angustia sino en el desconocimiento total de la magnitud del problema que se vive:

La verdad es que yo ya tengo mi prometido y hace unos meses que empecé a tener relaciones con él, solo que yo pensé que era tan normal que me doliera pero ya llevo 5 meses con él y la verdad hay veces que me duele, ya no como la primera vez pero si, no logro tener relación con el más de 15 minutos, y como está en mi pueblo tenemos relaciones cada 15 días o más, y cuando esto sucede a largo tiempo me duele más, y la verdad no sé si esto sea normal; o tengo algún problema; esperando que usted me conteste, me despido de usted respetuosamente, muy agradecida. Mi

correo es (...) (Testimonio Bitácora personal, mujer, Lengua Amuzga. Región Sierra sur).

También se observa el temor ante la experiencia de una primera relación sexual dolorosa; hay inquietud de saber qué pasa con el cuerpo, porqué sangra, después de esta primera relación, pero sobre todo temor de que esta mala experiencia se repita:

Es normal cuando después de tres días de tener relaciones empezar a sangrar pero nada más en la hora de hacer pipi? ¿A qué se debe el sangrado? Cuando tuve relaciones sexuales por primera vez no sangré, ni en la segunda vez, pero en la tercera vez sí, pero solo sangraba un poco al momento de hacer pipi o el sangrado interrumpía el pipi y por el dolor ya no seguía orinando, a que se debe o será ¿que el chavo me lastimó? Por qué tenía un dolor muy fuerte en el vientre. Tome pastillas calmo el dolor y el sangrado pero tengo miedo y ya no quiero tener relaciones sexuales. Tengo miedo que me pase lo mismo (Testimonio Bitácora personal, mujer. Lengua mixteca alta. Región Mixteca).

Algunas jóvenes en las preguntas realizadas dejaban la variedad de información que les ha llegado a través de otros talleres y que al presentar diferencias sustanciales en su contenido, en lugar de aclarar las dudas genera mayor confusión:⁹

La verdad este taller fue muy fructífero porque despejé algunas dudas sobre el VIH, pero una cosa que no me quedó muy bien es sobre el coito interrumpido pues sabe, en otro taller al que asistí, sexo, pudor y lagrimas, me dijeron que uno no se embarazaba con el coito interrumpido, y ahora usted dice que si entonces me gustaría que me explicará más a fondo (Testimonio Bitácora personal, mujer. Lengua zapoteca, variante Valle. Región Valles Centrales).

⁹ En el caso de esta joven, como la pregunta se hizo un día antes de que terminara el taller, se decidió ahondar más en el tema del coito interrumpido ante todo el grupo, pero sin hacer alusión a que la inquietud había sido planteada una compañera del grupo. Al explicar el tema los jóvenes mostraron interés; en algunos casos se pudo observar risitas pero ninguno emitió algún comentario acerca del tema. Al final de ese día el buzón de los secretos recibió un mayor número de preguntas respecto a los días anteriores. Esta estrategia sería de gran utilidad para resolver de forma directa las inquietudes o dudas más reiteradas entre los jóvenes, escritas en la bitácora o depositadas dentro del buzón de los secretos.

Otro temor que se externó en el siguiente testimonio, fue la posibilidad de que la pareja estuviese contagiada de VIH, sin la posibilidad, de pedirle a la pareja la realización de estos estudios, ya que esto sería tomado como una ofensa:

¿Cómo saber si tu pareja está infectada de VIH?

Me refiero sin antes hacerse estudios, porque no puedes decirle a tu pareja que se los haga y después de los resultados tener relaciones, porque para ellos sería una ofensa y otro porque no los terminamos nunca de conocer.

Qué pasa si soy una persona regular mi mes me baja cada día 27, tengo relaciones con mi pareja sin protección alguna y se me retrasa mi mes 15 días, o sea después de 15 días me baja mi mes pero el primer día es sangre negra.

Estoy confusa por un momento pensé estar embarazada, pero cuando me bajo mi mes me entraron muchas dudas ya que nunca me había atrasado nunca, aparte mi pareja tiene antecedentes hace 3 años estuvo hospitalizado por sufrir convulsión por exceso de droga de todo tipo, pero hace tres años que según él lo desinfectaron y por eso estoy muy preocupada.

Espero su respuesta al correo que aparece en la hoja anterior y muchas gracias por la plática me sirvió mucho (Testimonio Bitácora personal, mujer. Lengua Zapoteca variante Istmo. Región Istmo).

La anticoncepción fue uno de los temas que más genero interés entre los jóvenes, sobre todo entre las mujeres, por ejemplo respecto a la pregunta encaminada a saber si las pastillas anticonceptivas pueden ocasionar esterilidad en la mujer, este temor es natural si se considera que uno de los mandatos femeninos más importantes es la maternidad:

En lo particular me interesa saber. ¿Qué consecuencias trae consigo consumir pastillas o utilizar algún método anticonceptivo? Algunas personas cuentan que esto ha sido causa de que algunas personas nunca llegan a embarazarse (Testimonio Bitácora personal, mujer. Lengua mazateca, variante alta. Región Papaloapan).

En este testimonio se pueden observar dos situaciones, la primera de ellas, la subordinación hacia sus parejas a la que una buena parte de las mujeres indígenas está

sometida y que les impide el uso de anticonceptivos para evitar embarazos; y la segunda la edad ideal en la que culturalmente la mujer está lista para casarse:

En el pueblo no se permite usar métodos anticonceptivos porque el hombre no deja a la mujer usarlo mucho menos que él lo use. La idea del pueblo es que las mujeres se deben casarse en cierta edad, por ejemplo si alguien ya pasó los 20 años, no encontró su marido es que se va a quedar solterona (Testimonio Bitácora personal, mujer. Lengua chatina variante de San Juan Quiahjé. Región Sierra sur).

Las inquietudes observadas en la vivencia de la sexualidad entre los estudiantes, llevan a plantear la necesidad de que esta temática se considere como parte de la formación y los servicios que debería proporcionar la escuela, no como contenidos adicionales u optativos, sino como parte de un conjunto de contenidos articulados en torno a la equidad, como eje transversal del currículo escolar.

5.8 El cambio de mirada

En este grupo particular de jóvenes, en primer lugar hay que mencionar que el traslado a la ciudad les ofrece nuevas posibilidades de ejercer su sexualidad lejos de los controles y normas que rigen en la comunidad y en la familia. Una característica general en los testimonios de las y los jóvenes, es que tienen en común el uso de las categorías: el “antes” y el “ahora”, el “nosotros” los jóvenes y “ellos” los adultos, la “comunidad” y la “comunidad de la escuela”; categorías que hacen referencia a la percepción de que las “costumbres” entendidas como las pautas o normas que rigen el comportamiento sexual, están modificándose y reconfigurándose a partir de su encuentro con el nuevo espacio:

En mi comunidad por el hecho de que una mujer platique o se vea con diferentes hombres, ya es considerada como una cualquiera o bien una puta. Durante mi crecimiento muy poco recuerdo ya que siempre traté de ser una chica muy recatada, evitaba salir a las calles y mucho menos que me vieran platicando con un chavo, nunca tuve amigos, solo compañeros de escuela, pero ahora ya tengo otra visión, conforme he venido

estudiando y saliendo he cambiado mi forma de ser, ahora soy más liberal (Testimonio Bitácora personal, mujer. Lengua Amuzga. Región Sierra sur).

Por otra parte, el traslado desde las comunidades de origen hacia la ciudad permite a los jóvenes tomar cierta distancia de su cultura de origen; con nuevos referentes para sus respectivas identidades (Amuchástegui, 2000; Betancourt, 2011). Como jóvenes indígenas normalistas, “el nosotros, aquí en este tiempo, en este espacio” les permite distinguirse, por una parte de los jóvenes que permanecen en la comunidad, y por otra, del mundo adulto a quién atribuyen el hecho de haber construido normas de comportamiento distintas para hombres y para mujeres, y de haber creado castigos para evidenciar a quienes se salen de esta norma:

Considero que los padres tienen gran culpa del comportamiento de los hijos, ya que existen padres que acostumbran a los hijos varones a no lavar trastes, no lavar su ropa, no barrer, no trapear, etc., que porque eso es trabajo de una mujer, una mujer debe estar en la casa cuidando y criando chamacos y los hijos al ser acostumbrados de esta manera, también ellos transmiten esas ideas a las nuevas generaciones. A mí me castigaron por inconforme (Testimonio Bitácora personal, mujer. Lengua zapoteca. Región sierra sur).

Entre el grupo de jóvenes estudiantes empieza a aparecer la inquietud por mayor información, por querer rebasar mitos y modelos que atan a formas de ser, la cuestión tiene que ver con un sector relativamente privilegiado respecto al resto de los jóvenes de sus localidades en tanto tienen acceso a la educación superior, están en contacto con más información por parte de sus profesores, sus propios compañeros y más expuestos a los medios masivos de comunicación:

En mi pueblo a las mujeres, se les dificulta hablar sobre sexualidad porque todavía las mujeres son muy conservadoras y les da pena hablar de estos temas, y también por la falta de información de los padres aunque en la actualidad se les ha tratado de explicar sobre la importancia de la

sexualidad, existen padres que consideran que no es importante hablar del tema porque cada quien es responsable de sus actos.

Este taller me pareció muy interesante porque nos sacó de dudas en algunos aspectos, referentes a la sexualidad, ya que en las comunidades de dónde venimos todavía no se liberan totalmente de sus costumbres (Testimonio Bitácora personal, hombre. Lengua zapoteca variante sur. Región Sierra sur).

Un aspecto reiterado por la mayor parte de los participantes lleva a la necesidad de desarrollar una pedagogía de la sexualidad en contextos distantes de las comunidades, en donde persisten tabúes y mitos respecto al tema y que fue expresado por una joven chatina ¿Cómo regresar a la comunidad de origen? y más allá ¿cómo hacerlo desde la mirada de mujer, joven, estudiante, indígena; en una comunidad, de la que estuvo fuera el tiempo que duraron los estudios?

¿Cómo regreso a mi comunidad para hablar con niños y jóvenes de todo esto que es tan importante para la vida?”

Me gustaría conocer más a fondo todas las enfermedades de transmisión sexual, para así tener conocimientos y transmitirlos a los niños y chavos de la comunidad, creo que es muy pero muy necesario (Testimonio Bitácora personal, mujer. Lengua zapoteca, variante norte. Región Sierra norte).

Para estos jóvenes la “comunidad” parece ser vista como un espacio que a pesar de los cambios se caracteriza por la vigencia de ciertas normas y valorizaciones negativas en torno a la sexualidad, de allí la importancia de que a su regreso dispongan de mayor información y conocimiento en materia de sexualidad y género:

¿De qué manera dar a conocer el tema de sexualidad a las personas de los pueblos? Es muy importante que lo sepan” (Hombre, bitácora personal).

¿De qué manera se puede dar información sobre el VIH a personas que están muy arraigadas a ideas que no les permite conocer sobre este tema? (Bitácora personal, mujer. Lengua cuicateca. Región Cañada).

¿Cómo concientizar a las personas de nuestras comunidades sobre este tema?, lo digo porque son personas cerradas a nuestras costumbres de la

misma comunidad (Testimonio Bitácora personal, hombre. Lengua Triqui Alta. Región Mixteca).

5.9 Consideraciones preliminares

La tendencia de acumulación de múltiples rezagos socioeconómicos no exime el aspecto de la sexualidad, en donde el hermetismo es el cimiento de los tabúes, de los mitos, desde donde se despliega una forma de control de unos sobre otras, que se organiza en círculos concéntricos desde la regulación de la intimidad al espacio doméstico, la casa hasta el gobierno de la comunidad en donde mandan los hombres, de acuerdo a los mandatos de género. La transgresión de estos límites, o el surgimiento de expresiones diferentes, lleva consigo el estigma, la descalificación, el rechazo y la exclusión por la comunidad.

A partir del análisis de los testimonios proporcionados por los jóvenes, se puede decir a su llegada a la escuela, se ven inmersos en profundos procesos de cambios socioculturales provocados en primer lugar por el traslado a la ciudad, situación que les ofrece nuevas posibilidades de ejercer su sexualidad lejos de los controles y normativas comunitarias y familiares; y en segundo, por el acceso a nueva información, nuevos elementos culturales; factores que tienen fuertes implicaciones en el ámbito de la vivencia de la sexualidad y el género.

También permite que las y los jóvenes se enfrenten a estas normas, rechazando algunas, actualizando otras u otorgándoles otros sentidos.

Para las y los jóvenes que migraron a la ciudad para continuar sus estudios, las normas y valores comunitarios comienzan a entretorse con nuevos conocimientos y experiencias derivadas de vivir en la ciudad y convivir con otros jóvenes indígenas, mestizos de la ciudad de Oaxaca, mestizos de otras ciudades de México y extranjeros.

En primer lugar un aspecto que merece destacarse es que para los jóvenes la escuela juega un importante papel en la constitución de vínculos de relaciones afectivas o de noviazgo, las cuales pueden marcar el inicio de las relaciones sexuales; en el caso de los jóvenes varones, en el nuevo espacio se da la posibilidad de tener una variedad de experiencias sexuales, que van desde la iniciación o encuentros con sexoservidoras hasta

relaciones con “compañeras o amigas”, con quien no se establece un compromiso de noviazgo, fidelidad o promesa de unión.

En segundo lugar el alejamiento de la comunidad y de los lazos que unen a las y los jóvenes a la misma, puede llevar a sentimientos de soledad y desprotección familiar y comunitaria, que la llevan a vincularse o iniciar relaciones de noviazgo lejos de la custodia familiar y comunitaria, situación que favorece el inicio de las relaciones sexuales con la pareja. En el caso de surgir un embarazo no deseado, el hecho de que el noviazgo no se haya “formalizado”, puede provocar que su familia y la familia de su novio le nieguen apoyo, argumentando desconocimiento de la situación de noviazgo y la posibilidad de que la joven haya mantenido relaciones con otro joven en la misma escuela.

Esta situación se agrava, cuando se encuentra de por medio el amor o cuando la relación sexual se realiza en situaciones de pareja estable, debido a que se considera al uso del condón como no necesario debido a que interfiere o amenaza la comunicación de la pareja (Szasz y Lerner 2005).

En relación a la percepción de riesgos en el inicio sexual, el mayor riesgo parece construirse en torno al embarazo y no frente a las infecciones de transmisión sexual o el VIH/SIDA, lo anterior debido a que un embarazo al ser más evidente, constituiría una mayor amenaza en tanto truncaría las fuertes expectativas que pesan sobre estos jóvenes para que finalicen sus estudios y alcancen así un mejor nivel de vida para ellos y para sus familias.

Situaciones como las planteadas en los párrafos anteriores, permiten ver el papel de la escuela como formadora de conocimientos, y como escenario de la condición juvenil en muchas comunidades indígenas del país (Rodríguez y Keijzer, 2002). De esta manera la escuela permite la apropiación de nuevos saberes, acerca de las relaciones entre los géneros y el ejercicio de la sexualidad, mismos que favorecen el surgimiento de nuevos modos de pensarse a sí mismos como “sujetos sexuales” pero que paralelamente genera nuevos conflictos, distanciamientos y cuestionamientos de los saberes tradicionales del mundo adulto aprendidos desde la infancia.

Por ello si se quiere construir estrategias para la construcción de una cultura de la prevención frente a embarazos, ITS y VIH/SIDA, resulta importante, considerar que para el

caso de los jóvenes indígenas que estudian lejos de sus comunidades, la vivencia de la sexualidad se dé en condiciones distintas a las aprendidas dentro de la comunidad.

6. CONCLUSIONES GENERALES

Cuando se habla de la construcción de la sexualidad y el género, como elementos constitutivos de las culturas, para el caso de las juventudes indígenas de Oaxaca, no podemos dejar de lado la historicidad de las mismas, construidas en el largo plazo a través de sedimentaciones de elementos de las culturas mesoamericanas y la diversidad de influencias coloniales acicaladas en el Medievo español.

Esta fusión remite a una herencia patriarcal vinculada a viejas ideas aristocráticas sobre el poder, mezcladas con una religiosidad católica que dio paso a una ideología compleja, la cual persistió con el transcurrir de los siguientes cinco siglos, que se implantaron de manera diferenciada en las diversas regiones de América Latina.

La mezcla de estas culturas se convirtió en un conjunto de valores y creencias en diversos planos, desde el conocimiento de sí mismos vinculados a cuestiones de la sexualidad y el género, hasta aspectos sociales, económicos y políticos más amplios, que se presentan como el “acervo de conocimientos”.

A estos conocimientos acceden los jóvenes. Desde su nacimiento se han habituado a partir de la socialización con los otros, a ciertos “modos” de comportamiento que legitiman el mundo institucionalizado al cual están expuestos (Berger y Luckmann, 1984).

En el caso de los comportamientos que los jóvenes tienen ante la vivencia de la sexualidad y el género, estos se llevan a cabo a partir de las reglas o normas de que se socializan al interior de la familia, en la comunidad de origen, en el espacio escolar.

Este proceso va definiendo los roles de los jóvenes en tanto hombres o mujeres, a través de sanciones positivas o negativas, en relación a conductas aprobadas socialmente. Los refuerzos recibidos durante la infancia, permiten que los sujetos, acepten los roles sexuales, que se esperan de ellos o de ellas.

Para Giddens estos son los agentes de socialización que “contribuyen al mantenimiento del orden social, ocupándose de que la socialización de género de las nuevas generaciones, se desarrolle con tranquilidad” (Giddens, 2002: 154), preservando con ello el estatus quo.

El género es un concepto creado socialmente que atribuye diferentes roles sociales e identidades a hombres y mujeres. En la gran mayoría de las culturas, el género es una forma de estratificación social. Los roles masculinos están mejor valorados, sobre los femeninos, las mujeres tienen asignadas funciones del cuidado de la casa y entrega hacia los hijos, en donde se espera de ellas entrega y abnegación. Los hombres en cambio están a cargo de proporcionar el sustento a la familia; el papel económico de proveedor le asigna por sí mismo una posición de poder dentro de la relación.

Sin embargo, las imágenes que se desprenden del aprendizaje de los roles tradicionales de género: la abnegación, la maternidad, el cuidado de los otros en las mujeres; la osadía, la virilidad y la hombría en el caso de los hombres, proporcionadas por el mundo institucionalizado, pueden llevar a la adopción de patrones de conducta los lleve a enfrentar situaciones de riesgo.

Lo anterior debido a que esas posiciones de poder dificultan la equidad en la relación, puesto que se sostienen en el dominio y la imposición de los hombres sobre las decisiones de las mujeres teniendo como punto de partida la vivencia misma de la intimidad y el enclaustramiento de estas problemáticas bajo el sello del tabú, de lo que se oculta, de lo que no está permitido mencionarse.

De esta manera, bajo el manto de la prohibición se encubren articulaciones vitales de las relaciones de poder que hacia fuera, en los espacios visibles, se nos presentan como inequidades de género.

Los jóvenes, entre la ENBIO y las comunidades de origen

En la experiencia de investigación con los jóvenes indígenas se observa la necesidad de abrir espacios para hablar de estos temas, sin temor a ser juzgados o señalados por sus prácticas sexuales, o bien por el simple hecho de externar dudas o inquietudes. Esta falta de espacios y de información sobre estos temas prohibidos, fomenta la vulnerabilidad de los y las jóvenes al vivir su sexualidad sin elementos que les permitan prevenir embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual, así como situaciones de violencia y discriminación por el tipo de prácticas que realizan.

El desarrollo de una cultura de la sexualidad y el género resultan necesarios no sólo como una serie de consideraciones de prevención sanitaria sino como condiciones para la

recuperación del control de los propios cuerpos, del conocimiento de sí mismos, como primera posibilidad para emprender la ruta de la autonomía en la toma de decisiones y la construcción de la equidad en las relaciones entre los géneros.

Si partimos del principio de que las sociedades, independientemente de que sean indígenas o no, tienden a la conservación de sus roles de género y la regulación de la sexualidad inscritas en tradiciones de largo plazo, es importante considerar que la preservación o el cambio de esas tradiciones depende de las subjetividades y particularmente de las subjetividades de los jóvenes.

De allí la importancia de la apertura de espacios como el de la ENBIO, dirigido a jóvenes indígenas, en tanto es una escuela que a contracorriente está intentando romper el esquema de la educación desde la perspectiva occidental, al preparar a las nuevas generaciones de jóvenes maestros, con nuevos conocimientos, pero también con la revalorización de la cultura de los denominados pueblos originarios.

La oportunidad de cambio que plantean escuelas en proceso de institucionalización como la ENBIO, es de vital importancia, para romper con la pesada línea de una educación creada desde el proyecto homogeneizador dominante que ha dejado de lado la voz, la cosmovisión y las necesidades de los pueblos originarios. De igual manera es importante porque posibilita que en este proceso de construcción tengan cabida temas emergentes como la sexualidad y el género desde la perspectiva de los jóvenes.

Tratar el tema de la sexualidad y el género remite a visibilizar la diversidad de territorios, etnias, desde la perspectiva de las relaciones de poder que se establecen entre los sexos. El tema de género va a manifestarse de manera diferente en cada categoría, según los rasgos culturales, la cosmovisión, expresada en las estructuras políticas, normativas y sociales, el acceso a los servicios y en todos los ámbitos de la vida cotidiana.

El proceso de asignación de género de las mujeres y los hombres indígenas, naturalizada a través del tiempo en las tareas domésticas que realiza la mujer como inherentes a su sexo y género, han reforzando esta posición de servicio y sometimiento a los otros; se trata de disposiciones aprendidas e interiorizadas desde la infancia, lo que lleva a las mujeres indígenas a la desvalorización del aporte que realizan a la familia, pues se considera que éste no es un trabajo “es una ayuda, una preparación para cuando tenga su familia”.

Aunque cabe señalar que estas relaciones de dominio no son particulares de los sectores indígenas sino que son características de las sociedades provenientes de la matriz occidental, pero que se reproducen de manera particular, en regiones indígenas. En estas, al dominio patriarcal se suma la exclusión y segregación socioeconómica a las que han estado expuestos estos grupos desde el inicio mismo del proceso de colonización.

El sistema de dominación/naturalización invisibiliza el aporte femenino y llega a considerar que la niña no necesita asistir a la escuela porque su lugar está junto al fuego, acarreando agua, o moliendo la masa para alimentar a la familia. Diversos informes documentan la persistencia de las inequidades de manera más acendrada en zonas indígenas.

Por ello podría plantearse que el cambio debe provenir de estos lugares, con la toma de conciencia sobre las inequidades, y que mejor espacio que en la escuela donde en especial las mujeres estudiantes pueden tomar puntos de distancia respecto a estas herencias culturales. Esta situación se da a tal grado que dentro de los testimonios de las jóvenes estudiantes, obtenidos en la investigación, se observan expresiones como “después de la ENBIO ya no somos las mismas”.

Los diversos testimonios refieren que cuando las jóvenes manifiestan su interés por continuar sus estudios, regularmente surge la negativa, tanto de las familias como de las comunidades, debido a que se piensa que la mujer no necesita prepararse, que sólo debe esperar a un hombre que la mantenga. Y si el permiso se otorga, se da como una concesión, y no como un derecho que tienen hombres y mujeres desde la infancia a recibir educación. Si la lucha de los grupos indígenas contra la exclusión ha sido tenaz, el esfuerzo es mayor para las mujeres indígenas y en los diversos testimonios presentados en esta tesis, las estudiantes de la ENBIO dan cuenta de ello.

Como contraparte, cabe destacar la conciencia del rechazo a esos mandatos lo que permite pensar que a su regreso a sus comunidades, la inserción de las estudiantes de la ENBIO será distinta, más aún si se les dota de mayores conocimientos sobre sexualidad y género, que quedan como tareas pendientes para nuevas instituciones de educación superior y no únicamente para la normal intercultural en cuestión.

Por su parte, del diagnóstico recuperado en la investigación, los jóvenes varones también están obligados a cumplir con los mandatos de género propios de sus comunidades

de origen, como son la manutención de la familia y la prestación del servicio obligatorio a su comunidad. Este rol es parte del prestigio al que aspiran los niños y jóvenes indígenas para ganarse el derecho de mando en la comunidad, vinculado a un ancestral rito de poder en el que los varones tienen que participar para ganarse este beneficio.

Los jóvenes designados para prestar un servicio, tienen que abandonar de manera temporal sus estudios para regresar a la comunidad a cumplir con esta obligación, situación que complica el tiempo dedicado y por lo tanto su preparación académica. Los jóvenes varones enfrentan también las responsabilidades propias de su género, si deciden estudiar, la comunidad los condiciona para su regreso, a mantener el vínculo que continuará aún en su condición de migrante fuera de la comunidad.

La transgresión de la norma implica la sanción, el desconocimiento y el rechazo o en el peor de los casos el retiro de sus bienes patrimoniales reconocidos como bienes comunes; ejemplo, las tierras que se le asignan para su cultivo.

Regularmente, en ausencia de estos jóvenes, las madres, esposas o hermanas son quienes realizan los servicios comunitarios en su lugar, sólo que a ellas esta situación no las exime de sus otros deberes, por lo que su jornada comprenderá las actividades “propias de su sexo”, más las del hijo varón que está estudiando o trabajando o bien las del esposo que migra a otros espacios a trabajar.

Un mandato que se manifiesta a lo largo de los testimonios es el de la comprobación de la hombría, los jóvenes están obligados a tener relaciones sexuales a partir de cierta edad, si esto no ocurre, el castigo será la presión social a través de comentarios, calificativos y burlas, lo que los lleva a sufrir situaciones de riesgo ante infecciones de transmisión sexual.

La expresión “aguántese como los machos”, obliga a los hombres a no manifestar actitudes ni expresar sus emociones; esta matriz cultural del patriarcado tiene diversas raíces y su reproducción se traslada a los nuevos espacios en donde los jóvenes se desenvuelven, sin embargo estas disposiciones no son determinantes y en este margen de indeterminación es donde se abren las posibilidades de cambio que genera la escuela.

La ENBIO y los márgenes del cambio cultural en materia de sexualidad y género

Al igual que en las mujeres, los hombres que acceden a una escuela como la ENBIO, tienen posibilidades de modificar estas tradiciones para orientarlas a la equidad y a relaciones de igualdad. La educación superior, por sí misma, es un punto de partida para los nuevos reconocimientos y en donde se abren los márgenes de transformación, más aún para los estudiantes indígenas que durante décadas han permanecido olvidados por los programas y políticas públicas educativas que se emiten desde los gobiernos estatales y federales

Al dejar el espacio cotidiano de la comunidad, tanto hombres como mujeres experimentan diversos cambios; llegan a un espacio que aunque también indígena les resulta extraño, hablan su lengua llevan consigo sus tradiciones, pero tienen que aprender de otras lenguas de otras costumbres y de otras tradiciones.

La libertad que empiezan a vivir, los discursos anti-hegémónicos de la institución formadora, la convivencia con otras y otros jóvenes en los espacios de la institución, o en el cuarto o la casa rentada, sin la mirada vigilante de los padres, generan por sí mismos condiciones distintas a las de sus lugares de origen y que se sintetizan en la expresión de uno de los jóvenes, “para no sentir la soledad”.

Lo anterior aunado a una herencia cultural que sigue pesando, en donde la sexualidad es concebida como algo sucio y la virginidad es todavía un bien muypreciado como valor de cambio para llegar al matrimonio, incidiendo en la negación de la vivencia del placer en las mujeres y todo conocimiento que pueda despertar suspicacias sobre su pureza.

Sin embargo este cobijo de carácter moral se traduce en la desinformación y el consiguiente desconocimiento de las mujeres sobre su propio cuerpo, y las lleva a iniciar su vida sexual en condiciones de mayor vulnerabilidad, por ejemplo, ante infecciones de transmisión sexual o embarazos no deseados, por la imposibilidad de negociar el condón con su pareja de manera oportuna y equitativa.

Hacia una pedagogía de la sexualidad y del género con referentes de diversidad

Si se intenta construir una pedagogía alternativa, es importante recuperar el valor y respeto a la diferencia de género que se registra en el perfil de egreso del estudiante de la ENBIO, y articularlos a contenidos curriculares que permitan aumentar las ventajas de esta institución

como formadora de profesionistas comprometidos con su entorno y con una sensibilidad más humanista, la cual tiene en la sexualidad y el género algunos de sus componentes transversales de mayor relevancia.

Lo anterior para que estos temas sean abordados desde una política institucional más amplia, que contemple horas asignadas a estos temas dentro de la currícula formal.

Si bien el aporte del área de psicopedagogía ha sido el buscar espacios en los horarios entre una clase y otra para propiciar el abordaje de este tipo de temas con los jóvenes, el trabajo desde de las academias podría ayudar a consolidar este proyecto, al potenciar a través de ellas, el valor de la solidaridad y las tradiciones comunitarias promoviendo la participación de todas y todos, para alcanzar acuerdos en torno al manejo de temas tradicionalmente prohibidos. Lo anterior podría propiciar la construcción de caminos pedagógicos desde la mirada de los jóvenes indígenas, que permitan descolonizar los saberes que desde occidente se han construido sobre la sexualidad y el género, y que impiden generar relaciones más justas y equitativas.

Si bien es cierto que hay reconocimiento acerca de que efectivamente, existe un problema cuando las jóvenes tienen que abandonar sus estudios por vivir un embarazo no deseado, y se ha de empezado ya a proporcionar información que prevenga y oriente a las y los jóvenes sobre el tema. Es necesario contemplar la generación de una pedagogía de la equidad de la sexualidad y el género, articulada desde el mapa curricular, que permita un seguimiento sistemático así como el manejo de contenidos más precisos para orientar el manejo de este tipo de temas entre la comunidad académica.

Dentro de las entrevistas realizadas se pudo detectar que además de los casos de embarazos no planeados e infecciones de transmisión sexual, otros jóvenes presentan problemas como el consumo del alcohol o de la marihuana, sobre este situación, es importante señalar, que no es particular de la escuela sino que es parte de un contexto que ha marcado el desarrollo de las juventudes urbanas en diferentes regiones del planeta y que puede asociarse a la ampliación de los círculos de socialización.

Aunque algunos de estos problemas son arrastrados por los chicos desde sus comunidades de origen y algunos de ellos los han vivido al interior de sus familias, la atención de esta problemática puede resultar difícil, por la falta de personal especializado,

sin embargo su organización en diversos colectivos de estudiantes, docentes, etnias y demás, podría permitir la generación de recursos de integración y solidaridad para su atención pero principalmente para su prevención entre los mismos jóvenes.

La percepción que tienen maestros y alumnos varones sobre la equidad de género en la escuela, es que ésta si existe en la escuela o bien que se está construyendo, y señalan que ésta se observa en la participación de las mujeres en las asambleas, en las reuniones de etnias y diversos espacios colegiados. Sobre esta situación en particular se puede considerar que si bien existen estos espacios y de que efectivamente cada vez más hay mayor participación de las mujeres en la ENBIO, estos avances seguramente se verán reforzados en el momento en que se disponga de un mayor número de mujeres en los diversos cargos de autoridad de la escuela y se fomente aún más su participación en la toma de decisiones.

La mayoría de los jóvenes refieren que la vivencia de la sexualidad y el género en sus comunidades sigue siendo tradicional, aunque en algunas situaciones se ha vuelto más permisiva. Las mujeres, en su condición de jóvenes estudiantes, aceptan que ellas viven de manera más abierta estos temas que sus madres o sus abuelas, lo que permite afirmar las posibilidades que el mayor conocimiento de sus circunstancias y derechos se asocia al acceso a la educación superior.

También se puede observar como las mujeres al igual que los hombres externan con mayor naturalidad en las bitácoras, sus inquietudes y dudas respecto a la vivencia sexual y a los problemas de salud reproductiva que de ésta se deriva, llegando incluso a solicitar respuesta a inquietudes y problemáticas específicas sobre su sexualidad, aunque ello podría asociarse a la identificación de género con la investigadora.

La ENBIO como institución alternativa

Entre las razones que los alumnos señalan sobre el porqué estudian en la ENBIO, éstas tiene que ver con el hecho de que en sus comunidades de origen no hay oportunidades para seguir preparándose, independientemente de vocaciones o de anhelos para fortalecer sus culturas, a pesar de ello, destaca el hecho de que la ENBIO, debido al manejo de contenidos y al trabajo a contracorriente respecto al paradigma educativo dominante, no sólo es una opción única para amplios sectores de jóvenes indígenas en el estado de Oaxaca, sino que

se ha construido como una opción diferente respecto al resto de las escuelas normales a nivel estatal y Nacional.

Otra observación derivada de la investigación, es que conforme transcurren los semestres, la identificación con la escuela se va fortaleciendo gracias al arraigo a sus costumbres y tradiciones; de tal manera que si en algún momento existió presión por parte de la familia para ingresar a la ENBIO o la percepción de haber ingresado a ella por falta de opciones, poco a poco los jóvenes que ingresan a este espacio, van adquiriendo un mayor reconocimiento de sus propias culturas y de las de sus compañeros, lo que los hace valorar su formación en la ENBIO. Al respecto varios jóvenes comentaron en un principio sólo querían tener cualquier formación académica, y durante el proceso su percepción se fue ampliando hasta permitirles revalorar su cultura.

En los días que se tuvo la oportunidad de visitar la escuela se pudo observar que la vestimenta tradicional de cada región, se porta solamente los días lunes. Las alumnas, alumnos, maestras, maestros, y personal administrativo, usan los trajes de sus regiones. Las mujeres, en su mayoría combinan el uso de zapatos con tacón. Otras más durante la semana, adoptan una forma de vestir y peinar propia de los grupos de jóvenes urbanos llamados *emos*, lo que muestra las amplias posibilidades de transformación presentes en las culturas juveniles. Esta observación va en el sentido de identificar el carácter dinámico de las culturas juveniles, sujetas a un sinnúmero de influencias, en donde no sólo converge la tradición y el arraigo a la comunidad, sino que se mezcla con los nuevos valores que el nuevo espacio trae consigo.

Tampoco se trata de observar la preservación como positiva y el cambio como negativo o viceversa, sino como parte de la dinámica propia de las culturas juveniles, del dinamismo de sus identidades, de su sensibilidad para incorporar nuevos referentes retomados de los medios de comunicación y de la convivencia con otros jóvenes de la ciudad.

En términos generales, la experiencia de la ENBIO resulta importante como un espacio que brinda oportunidades de formación a jóvenes indígenas, aunque las insuficiencias identificadas no sólo son atribuidas a la disposición de la comunidad escolar ni a su modelo intercultural, sino tienen que ver con un contexto adverso en donde la escuela ha navegado a contracorriente

Aún con sus primeros once años, el recorrido aún no termina en términos de institucionalización y de lo que falta por hacer para consolidar a esta escuela cómo un espacio alternativo en el manejo de temas como la revalorización de las culturas de los pueblos originarios y de temas emergentes que en la actualidad ponen en situación de vulnerabilidad y riesgo a los jóvenes, independientemente de su filiación ideológica, de clase o etnia.

Esta situación es compartida por la ENBIO con instituciones similares en México y en América Latina, en donde se promueven políticas de reconocimiento a la diversidad cultural y se insiste en la educación intercultural, así como en un conjunto de recursos pedagógicos alternativos, en tanto son considerados como opciones, aún incipientes, al modelo civilizatorio occidental de homogeneidad, por lo que los problemas pueden sintetizarse de manera constructiva en la expresión de un profesor, “seguimos aprendiendo”.

Si se está construyendo un proyecto de educación intercultural, las acciones afirmativas tienen sentido para insistir en todo lo que ha sido excluido del sistema educativo dominante y para replantear el debate con los otros. No se trata de esencialismos de enaltecimiento de unos y desvalorización de otros, sino de partir del rescate de lo intercultural para todos con perspectiva de equidad.

Ni la cultura ni las identidades son rígidas ni estáticas, no se encuentran dadas de una vez y para siempre, sino que se encuentran en constante intercambio y transformación lo que puede llevar de relaciones armónicas a relaciones conflictivas; por ello podría apuntarse que la construcción institucional de la ENBIO surge y se desarrolla en un momento importante de los debates sobre democratización y búsqueda de alternativas que permita identificar a quienes habían permanecido en el olvido, que vienen de mucho tiempo atrás y traen el aliento de ir cada vez más hacia adelante, como se registra en alguna consigna reivindicativa del neozapatismo.

La ruta que siguen los jóvenes que participan en la escuela es la intercultural, considerada como la revalorización de lo propio, sin dejar fuera la adquisición y el despliegue de competencias y habilidades que van más allá de lo étnico-indígena, trascendiendo la disyuntiva entre “lo propio” y “lo ajeno” con el objetivo de ampliar el abanico de referentes, saberes y cánones culturales para posibilitar un verdadero “diálogo

con los demás, con todos, bajo el telón del respeto a la interculturalidad y el desmantelamiento de las inequidades.

El proceso de cambio se percibe accidentado, pero abierto a las posibilidades de insertar diversas reivindicaciones de los pueblos indígenas, en donde resulta vital recuperar experiencias como las de la ENBIO en su convocatoria de construir nuevas relaciones entre los grupos sociales que han sido excluidos, de sus diversos aportes en la formación de nuevos liderazgos e intelectuales indígenas, y en la experiencia de navegar a contracorriente del sistema dominante.

Acciones afirmativas en la ENBIO desde la diversidad cultural

Como un nuevo espacio para la interacción, la escuela no es ajena a las diferencias de opinión entre los diferentes actores que allí confluyen, a las contradicciones entre las expectativas comunitarias y las individuales, a los compromisos sociales de la escuela y las expectativas personales, pero la contribución de la ENBIO es que permite a través de acciones afirmativas, visibilizar a sectores tradicionalmente excluidos del sistema educativo dominante y permite su incorporación al debate colectivo.

Entre las acciones afirmativas destaca la recuperación y resignificación de las tradiciones de sus comunidades de origen, los usos, costumbres y valores comunitarios, a la vez que en este espacio de interacción pueden acceder a herramientas novedosas como el encuentro con compañeros provenientes de otros lugares y el uso del internet que en su conjunto posibilitan, que los jóvenes asuman una posición distinta con respecto a sus padres en diversos valores, entre los que se encuentra la comprensión de la sexualidad y el género, a pesar de que estos temas sigan encubiertos.

Al salir de sus comunidades y llegar a la ciudad de Oaxaca, vecina de la localidad zapoteca de Tlacoahuaya, los jóvenes estudiantes refieren cambios importantes que los lleva a revalorar los lazos de solidaridad, pero también las condiciones asociadas a la marginación socio-económica, mismas que les provocan rechazos y seguramente expectativas de transformación de esas condiciones opresivas.

En el caso de estos jóvenes de la ENBIO, a nivel grupal defienden más sus ideales, debido a que se reafirma su identidad cultural a través de la filosofía de la Escuela. A nivel individual, adquieren mayor seguridad para expresar sus ideas, amplían sus conocimientos

académicos y conocen otras culturas, lo que fue observado en la investigación. Su estancia en la ENBIO les permite interactuar con otros jóvenes en ejercicios de reconocimiento de la diversidad cultural.

Los tipos de cambios en el carácter y/o conducta de las y los jóvenes se presentan en su experiencia migratoria, en tanto, dentro de sus comunidades las identidades tienden a cerrarse, mientras que en la escuela existe una visión valorizada de los saberes y valores comunitarios, por lo que podría apuntarse que el valor agregado proviene de la estrategia de revalorización cultural que promueve la ENBIO, y que en su interior concurren diversas tradiciones culturales agudizando el sentido de comparación analítica para quienes se forman en su espacio.

Respecto al activismo político, este surge por la misma vida política de la escuela, en donde la política es observada como la gestión, el dialogo y la participación por el bien común, lejos de la concepción política que se reduce a partidos y gobiernos. La noción de política amplia es motivada tanto por la réplica de la asamblea comunitaria en la ENBIO, como por las reuniones de etnia, que tienen tras de sí la filosofía del trabajo colectivo.

En este sentido, en las entrevistas realizadas a maestras y maestros, antes de la aplicación del taller para contextualizar el contexto, se observa la importancia que ellas y ellos dan a la actividad política de la escuela, como algo necesario para que los jóvenes al participar de la discusión y de la toma de decisiones, recreen el sistema de cargos propio de las comunidades indígenas.

El reconocimiento de las reuniones de grupos lingüísticos ha funcionado también como un espacio de apoyo y protección en situaciones particulares de las mujeres y hombres estudiantes. Hay que recordar, que en las asambleas participa toda la comunidad de la escuela (alumnos, profesores, trabajadores), afirmando la vida colectiva de la escuela.

De esta manera se puede observar que las identidades y los valores personales no van por separado respecto a la concepción política y social, sino que en la conjunción del contexto con la vida inmediata, adquieren contenido y sentidos, en las grandes aspiraciones de solidaridad, pero con acciones inmediatas y concretas, conviviendo todos los días en la diversidad.

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES CONSULTADAS

AGUILAR, G.; BOTELLO, L. (1996). Identidad masculina y uso del condón. En: *Letra S, Salud, Sexualidad, Sida. La Jornada*. 7 de noviembre de 1996.

AMUCHÁSTEGUI, H. A. (2000). Saber o no saber sobre sexo: Los dilemas de la actividad sexual femenina para jóvenes mexicanos. En: SZASZ, I.; LERNER, S. (Comps.). *Sexualidades en México: Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las Ciencias Sociales*. México: El Colegio de México.

_____ (2001). *Virginidad e iniciación sexual en México. Experiencias y significados*. México: EDAMEX, Population Council.

ANDERSON, B. (1993). *Comunidades imaginadas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

ANUIES, (2010). Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior en México. Consultado el 4 de febrero de 2011 en: http://paeiies.anuies.mx/index.php?pagina=info_gral.html

ARIÉS, P. ; et. al. (1987). *Sexualidades occidentales*. Buenos Aires: Paidós.

ARNAUT, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México (1887-1994)*. México: SEP - CIDE.

BADINTER, E. (1993). *XY la identidad masculina*. Madrid: Morata.

BARABÁS, A. (2008). Cosmovisiones y etnoterritorialidad en las culturas indígenas de Oaxaca. *Antípoda*, Núm. 7, julio-diciembre. Consultado el 30 de mayo de 2007 en: http://paeiies.anuies.mx/index.php?pagina=info_gral.html

BARONNET, B. (2008). La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”. Movilización étnica y autonomía negada en Chiapas. Consultado el 21 de junio de 2011 en: http://www.cemca.org.mx/trace/TRACE_53_PDF/Baronnet_T53.pdf

_____ (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de Las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Tesis para obtener el grado de Doctorado en Ciencia Social, con especialidad en Sociología. México: El Colegio de México y Université Sorbonne Nouvelle – Paris III. Consultado el 11 de mayo de 2011 en: http://www.cedoz.org/site/pdf/cedoz_886.pdf

_____ (2010). De cara al currículo nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México. En: Velasco, C. S.; Jablonska Z. A. (Coords.).

Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos. México: UPN.

BAUTISTA, M. E. (2010). Los nudos del régimen autoritario. Ajustes y continuidades de la dominación en dos ciudades de Oaxaca. México: Miguel Ángel Porrúa – UNAM.

BERGER y LUCKMANN (1984). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

BERTELY, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós mexicana.

BONFIL, P.; MARTÍNEZ M. (2003). Diagnóstico de la discriminación hacia las mujeres indígenas. Colección Mujeres Indígenas. México: CDI.

BONFIL, B. (1991). La teoría de control cultural en el estudio de procesos étnicos. En: *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Vol. 4, Núm. 12. México: Universidad de Colima.

BONINO, L. (2000). Varones, género y salud mental. Deconstruyendo la normalidad masculina. En: Segarra, M.; Carabí, Á. (Eds.). *Nuevas Masculinidades*. Barcelona: Icaria.

BOURDIEU, P. (1991). El Sentido Práctico. España: Taurus Ediciones.

_____ (2000). La dominación masculina. Barcelona: Anagrama.

_____ (2000a). Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI.

_____ (2002): La juventud no es más que una palabra. En: Bourdieu, P. (Comp.). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.

BRAVO, V. (1997). Weber, la construcción del Objeto de estudio. En: Bravo, Victor; et. al. *Teoría y Realidad en Marx, Durkheim y Weber*. México: Juan Pablos.

BRISEÑO, L. (2006). Hacia Una Pedagogía de la prevención: un estudio sobre los cambios culturales observados en la vivencia de la sexualidad y el género en jóvenes universitarios de la FES Aragón. Tesis para obtener el grado de Maestra en Pedagogía. México: UNAM.

BURIN, M.; MELER, I. (2000). Género y familia, poder amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad. Madrid: Paidós.

CAPUTO, V. (1995). Anthropology's silent 'others'. A consideration of some conceptual and methodological issues for the study of youth and children's cultures. En: V. Amit Talai; H. Wulff, (Eds.). *Youth cultures. A cross-cultural perspective*. London: Routledge.

- CARABÍ, Á. (2000). Construyendo nuevas masculinidades: una introducción. En: Segarra, M.; Carabí, Á. (Eds.). *Nuevas Masculinidades*. Barcelona: Icaria.
- CARNOY; SANTIBÁÑEZ; MALDONADO; ORDORIKA (2002). Una conversación sistemática a la intimidad cotidiana de los estudiantes universitarios indígenas. En: *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, Vol. XXXII, Núm.3. México.
- CASO, A. (1971). La comunidad indígena. México: SEP.
- CASTELLS, M. (1999). La era de la información. México: Siglo XXI.
- CASTRO, R. (1996). En busca del significado: supuestos alcances y limitaciones del análisis cualitativo. En: Szasz, I.; Lerner, S. (Comps.). *Para comprender la Subjetividad. Investigación Cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. México: El Colegio de México.
- CEAMEG (2007). Centro de estudios para el adelanto de las mujeres y la equidad de género. Consultado el 11 de julio de 2009 en: icpr.itam.mx/papers/CEAMEGMujeresPaperPlusCitation.pdf
- CLASTRES, P. (1978). La sociedad contra el Estado. Caracas: Monte Ávila Editores.
- CMPIO (2007). Coalición de maestros y promotores indígenas de Oaxaca. Convocatoria al II Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural. Oaxaca: CMPIO.
- _____ (2008). Presentación pública de proyectos. Oaxaca: Instituto de Artes Gráficas de Oaxaca. CMPIO.
- CONAPO (2000). Consejo Nacional de Población. Índice de marginación.
- _____ (2002). La situación actual de las y los jóvenes en México. Diagnóstico sociodemográfico. México: CONAPO.
- _____ (2005). Índice de marginación. México: CONAPO.
- _____ (2005a). Indicadores demográficos básicos por entidad federativa, México. Consultado el 01 de septiembre de 2008 en: <http://www.conapo.gob.mx/00cifras/00indicadores.htm>
- _____ (2010). Dinámica demográfica de la población joven de México. Consultado el 12 de enero de 2011 en: <http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/juventud/capitulos/01.pdf>
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, vigente desde el 2001.

- CORONADO, M. (2009). La polisemia de la interculturalidad en la educación pública. En: *Memoria del Foro Multiculturalismo y Minorías Étnicas en las Américas*. México: Universidad de Colima.
- CORTÉS M., M.; MALDONADO, B. (1999). La gente de la palabra sagrada. El grupo etnolingüístico ayuujk jä ay. Mixe. En: Baradas, A. M. y Bartolomé, M. A. (Coords). *Configuraciones étnicas de Oaxaca. Perspectivas etnográficas para las Autonomías*. Vol II, Mesoetnias. México: CONACULTA / INAH.
- DALTÓN, M. (1997). Oaxaca textos de su historia I. México: Gobierno del Estado de Oaxaca- Instituto Mora.
- DE LA GARZA, T. E. (1988). Hacia una metodología de la reconstrucción: fundamentos, crítica y alternativas a la metodología y técnicas de la investigación social. México: UNAM-PORRÚA.
- DGE (2005). Dirección General de Epidemiología. Registro Nacional de Casos de SIDA. Secretaría de Salud. Datos al 1º de noviembre de 2005.
- DÍAZ, F. (2003). Comunidad y comunalidad. En: Rendón J. J. *La comunalidad modo de vida de los pueblos indios*. México: Dirección General de Culturas Populares.
- DÍAZ-POLANCO, H. (2007). Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia. México: Siglo XXI.
- DIETZ, G. (1999). La comunidad purépecha es nuestra fuerza, etnicidad, cultura, y región en un movimiento indígena en México. Quito Ecuador: Ediciones Abya Yala.
- _____ (2001). Del multiculturalismo a la interculturalidad. En: De Prado Javier (Coord.). *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía*. Córdoba: Instituto de Estudios Transnacionales.
- _____; ZUANY M. (2008). ¿Interculturalizando la educación superior? Consultado el 15 de marzo de 2011 en: <http://trace.revues.org/index374.html>
- ELÍAS, N. (1989). El proceso de civilización. México: Fondo de Cultura Económica.
- ENJUVE (2000). Encuesta Nacional de la juventud. México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- _____ (2005). Jóvenes Mexicanos. Encuesta Nacional de la Juventud. México: Instituto Mexicano de la Juventud.

_____ (2006). Encuesta Nacional de la juventud. México: Instituto Mexicano de la Juventud.

ENOE (2010). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Consultado el 23 de febrero de 2011 en: www.coneval.gob.mx

ESPINOSA, G. (2004). Doscientas trece voces contra la muerte. En: Castañeda, M.; et al. *La mortalidad materna en México, cuatro visiones críticas*. México: Coordinadora Nacional de Mujeres Indígenas, Fundar, Centro de Análisis e Investigación, A.C.; *Kinal Antzetik* A.C., Foro nacional de mujeres y políticas de población y Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

EVANGELISTA, A.; KAUFFER, M. (2007). Iniciación sexual y unión conyugal entre jóvenes de tres municipios de la región fronteriza de Chiapas. En: *La ventana. Revista de estudios de género*, Vol.4, Núm. 30. Consultado el 17 de octubre de 2008 en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405>

ENBIO (2008). Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. Mecanografiado. Tlacoahuaya, Oaxaca.

FÁBREGAS, A. (1999). La rotación del prestigio: reflexión en torno a los estudios clásicos de los sistemas de cargos en México. En: *Anuario 1998*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: CESMECA-UNICACH.

FAUR, E. (2003). ¿Escrito en el cuerpo? Género y derechos humanos en la adolescencia. En: Checa, S. (Coord.). *Género, Sexualidad y Derechos Reproductivos en la Adolescencia*. México: Paidós.

FEIXA, C. (1990). Púberes, efebos, mozos y muchachos: la juventud como construcción cultural. En: *Juventud y sociedad: del neolítico al neón*. Zaragoza: Ayuntamiento de Zaragoza.

_____ (1998). El reloj de arena, culturas juveniles en México. México: SEP/Causa joven/centro de investigación y estudios sobre juventud.

_____ (1999). De jóvenes, bandas y tribus. Barcelona: Ariel.

_____; GONZÁLEZ, C. (2006). Territorios baldíos: identidades juveniles indígenas y rurales en América Latina. Consultado el 12 de marzo de 2009 en: <http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/51828/57557>

- FERNÁNDEZ, P. (2006). Indicadores con perspectiva de género para los pueblos indígenas. Fernández, H. P.; Embriz, O. A., (Coords.). México: CDI.
- FLANDRIN, J. L. (1979). Orígenes de la familia moderna. Barcelona: Crítica.
- _____ (1984). La moral sexual en Occidente. Barcelona: Garnica.
- FONSECA, H. C. (2006). La de-construcción de las masculinidades. En: *La manzana. Revista internacional de estudios sobre masculinidades*, enero- mayo 2006. México: BUAP.
- FONSECA H; QUINTERO, S. (2004). Feminización de la pobreza en el medio rural de México. En: *Cuaderno espacio femenino*, Vol.12, Núm.15. Universidad Federal de Uberlandia.
- FOUCAULT, M. (1981). Historia de la locura en la época clásica. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2005). Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber. México: Siglo XXI.
- FORNET, B. R. (2007). Lo intercultural: el problema de su definición. Consultado el 12 de marzo de 2009 en: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/betancour.pdf>
- FREUD, S. (1979). Tres ensayos para una Teoría Sexual. Tomo VII. Argentina: Amorrortu.
- _____ (1990). El malestar en la cultura y otros ensayos. Madrid: Alianza.
- GARCÍA CANCLINI. N. (1989). Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. México: Grijalbo.
- _____ (2004). Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la Interculturalidad. Barcelona: Gedisa
- GARCÍA O.; LLAGUNO S.; MÉNDEZ M. (2004). La escuela Normal Bilingüe e intercultural de Oaxaca. Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas e innovadoras del Oaxaca Indígena actual. En: Meyer; M.; B. (Coord.). *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras de Oaxaca indígena actual*. Oaxaca: IEEPO.
- GARCÍA, L. M.; et. al. (2006). Las mujeres indígenas de México: su contexto socioeconómico demográfico y de salud. México: INMUJERES.
- GASPARELLO, G.; QUINTANA, J. (2009). Otras geografías. Experiencias de autonomías indígenas en México. México: UAM.
- GEERTZ, C. (1989). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.

- GIMÉNEZ, G. (1994). Apuntes para una teoría de la región y de la identidad regional. En: *Estudios sobre culturas contemporáneas*, Año, Vol. VI, Núm. 018. México: Universidad de Colima.
- _____ (1996). Territorio y cultura. En: *Estudio sobre las culturas contemporáneas*. Año/Vol. II, Núm.004. Colima, México: Universidad de Colima.
- _____ (1997). La Sociología de Pierre Bourdieu. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Consultado el 13 de abril de 2010 en: <http://www.culturayrs.com/files/BOURDIEU.pdf>
- _____ (2002). Identidades sociales, identidades étnicas. En: Alcaman, E.; et. al. *Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural*. México: Castellanos Editores, Asociación Alemana para la educación de adultos de América Latina.
- GLEIZER, S. M. (1997). Identidad, subjetividad y sentido en las sociedades complejas. México: Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales - Juan Pablos Editor.
- GIDDENS, A. (2002). Modernidad e identidad del yo. Barcelona: Península.
- _____ (2004). La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades contemporáneas. Madrid: Cátedra.
- GONZÁLEZ, F.; VIZCARRA, I. (2006). Mujeres indígenas en el Estado de México, vidas conducidas desde sus instituciones. México: El Colegio Mexiquense A.C. - Universidad Autónoma del Estado de México.
- HARDING, S (1998). ¿Existe un método feminista? En: Bartra, E. (Comp.). *Debates en torno a una metodología feminista*. México: UAM, Unidad Xochimilco.
- HERNÁNDEZ, F. (2010). La construcción social del curriculum bilingüe e intercultural para la formación de docentes indígenas de educación primaria en Oaxaca. En: Velasco C. S.; Jablonska Z. A. (Coords.). *Construcción de políticas interculturales en la educación en México*. México: UPN.
- HERNÁNDEZ, J. (1998). Las imágenes del indio. Oaxaca, México: IOC.
- HERNANDO, A. (2000). Factores estructurales asociados a la identidad. En: Hernando, A.; et. al. *La construcción de la subjetividad femenina*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- HOBSBAWM, E. (1998). Historia del siglo XX. Buenos Aires: Crítica.

INEGI (2005). Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. II Censo Nacional de Población y Vivienda. Consultado el 24 de enero de 2008 en: www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/.../sm_conteo2005.pdf

_____ (2005a). Mujeres y Hombres en Oaxaca. México: INEGI.

_____ (2005b). Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud. Consultado el 30 de octubre de 2010 en: www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/default.asp?c=269&e

_____ (2006). Estadísticas a propósito del día internacional de las poblaciones indígenas. México: INEGI.

_____ (2009). Encuesta de Ingreso y Gasto. Consultado el 28 de octubre de 2010 en: <http://www.elsemanario.com.mx/doc/244/enigh08.pdf>

_____ (2009a). Encuesta de Ingreso y Gasto. Consultado el 28 de octubre de 2010 en: <http://www.elsemanario.com.mx/doc/244/enigh08.pdf>

_____ (2010). Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Cifras a propósito del 8 de marzo. Consultado el 28 de octubre de 2010 en: <http://www.blogs.imer.gob.mx/arreglandoelmundo/files/2011/03/inegi-2010.pdf>

JIMÉNEZ, N. (2005). El proceso cultural en educación escolarizada. Educación Bilingüe Intercultural en los zapotecos de Oaxaca México. Tesis para obtener el grado de Doctora. Laboratorio de Estudios Interculturales y Migraciones. Granada: Universidad de Granada.

JUNG, I. (1994). Propuesta de formación del maestro bilingüe. En: *Ser Maestro en el Perú. Reflexiones y propuestas*. Lima: Foro Educativo.

KAUFMAN, M. (1995). Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En: *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Santa Fé de Bogotá: Tercer Mundo Editores.

KRAEMER, B. G. (2004). Cultura política indígena y movimiento magisterial en Oaxaca. En: *Alteridades*, Año/Vol. 14, Núm. 027, enero – julio. México, D.F.: UAM, Unidad Iztapalapa.

LAGARDE, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM Universidad Nacional Autónoma de México.

LAMAS, M. (2000). Sexualidad y género: la voluntad de saber feminista. En: Szasz, I.; Lerner, S. (Comps.). *Sexualidades en México, algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales*. México: El Colegio de México.

_____ (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México: Taurus.

LANDER, E. (2004). *La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Buenos Aires: CLACSO.

LEVINTON, N. (2000). Normas e ideales del formato de género. En: Hernando, A.; et. al. *La construcción de la subjetividad femenina*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

LÓPEZ AUSTIN, A. (1984). *Cuerpo Humano e ideología. Las concepciones de los antiguos Nahuas*, Vol. I. México: UNAM.

_____ (1990). *Los mitos del Tlacuache*. México: Alianza.

_____ (2001). El núcleo duro, la cosmovisión y la tradición mesoamericana. En: Broda, J.; Baez, F. (Coord.). *La cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México*. México: FCE.

LÓPEZ, C.; S. M. (2008). Conferencias sobre lenguas otomangues y oaxaqueñas. En: López C. A.; S. M. (Coords.). *Memorias del Coloquio Francisco Belmar, Vol. II*. Oaxaca, México: Biblioteca Francisco de Burgoa, UABJO; CSEIIO; Fundación Alfredo Harp Helú Oaxaca; INALI.

LÓPEZ, L.E y Kuper, W. (1999) La educación intercultural bilingüe en América Latina. Perú, Revista Iberoamericana de educación No. 20 Editada por la Organización de Estados Iberoamericanos en:

<http://www.bvcooperacion.pe/biblioteca/bitstream/123456789/4796/1/BVCI0004047.pdf>

LUENGO, E. (2001). *La visión juvenil del mundo: sus representaciones, actitudes y valores*. México: Instituto Mexicano de la Juventud / Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud.

LUHMANN, N. (1991). Sistema y función en sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general. México: Universidad Alianza.

LUTTE, G (1992). Una primera definición de adolescencia y juventud. En: *Liberar la adolescencia*. Barcelona: HERDER.

- LÓPEZ, L.; KUPER, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas. En: Revista Iberoamericana de educación. Organización de Estados iberoamericanos. Consultado el 25 de mayo de 2010 en: www.rieoei.org/rie20a02.htm
- MAFFESOLI, M. (1990). El tiempo de las tribus. El declive del individualismo en las sociedades de masas. Barcelona: Icaria.
- MAGENDZO, A. (2000). Curriculum, educación para democracia en la modernidad. Colombia: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- MANZO, C. (2007). APPO: la comunalidad como opción indígena de resistencia nacional al neoliberalismo. En: Atilano, U. M. (Coord.). *Los retos del México actual*. México: Centro de Promoción y Educación Profesional.
- _____ (2008). Comunalidad y Resistencia. En: *Revista de Vinculación y Ciencia*, Núm. 4. México: Universidad de Guadalajara.
- MARGULIS, M. (Ed.) (1997). La juventud es más que una palabra. Buenos Aires: Biblos.
- _____ ; Urresti. (2008). La juventud es más que una palabra. En: Margulis, M.; Ariovich, L. *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos.
- MARTÍNEZ, L. J. (2010). Eso que llaman comunalidad. Oaxaca, México: Culturas Populares CONACULTA.
- MARTÍNEZ, R.; ROJAS, A. (2005). Jóvenes indígenas en la escuela: la negociación de las identidades en nuevos espacios sociales. México: Antropologías y estudios de la ciudad.
- MARQUES, J.; OSBORNE, R. (1991). Sexualidad y sexismo. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia - Fundación Universidad Empresa.
- MEAD, M. (1973). Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional. Buenos Aires, Argentina: Garnica Editor.
- _____ (2006). Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas. Barcelona: Paidós.
- MELUCCI, A. (1996). Individualización y globalización. Perspectivas Teóricas. En: *Estudios sociológicos del Colegio de México*, Vol. XVI, Núm. 41, mayo-agosto, 1996. México: El Colegio de México.
- _____ (2002). Acción colectiva, vida cotidiana y democracia. México: El Colegio de México.

- MÉNDEZ, N. (2008). Fundamentales de la Organización Social Zapoteca. Consultado el agosto 18 de 2008 en: <http://zimatlan.org/2008/08/18/guelaguetza-y-el-tequio/>
- MENESES, C. J. (2002). Juventud, sexualidad y cortejo en una comunidad indígena de Oaxaca. Tesis para obtener de Licenciado en Antropología Social. México: ENAH.
- MEYER, L. (2008). Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la “comunalidad”. Consultado el 01 de septiembre de 2011 en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art4.pdf>
- MEYER, L.; MALDONADO, B. (2004). Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias indígenas innovadoras del Oaxaca actual. México: IEEPO.
- MIRANDA, J. C. (2010). En el país 8 millones de Jóvenes ni estudian ni trabajan. En: *La Jornada*. Martes 10 de agosto de 2010.
- MONEY, J.; EHRHARDT, A. (1982). Desarrollo de la sexualidad humana (Diferenciación y dimorfismo de la identidad de género). Madrid: Morata.
- MORGADE, G. (2007). Educación, sexualidades y relaciones de género: ¿es posible trascender los límites del discurso escolar hegemónico? En: Oresta, L. (Coord.). *Entre lo emergente y lo posible. Desafíos compartidos en la investigación educativa*. Barcelona-México: Pomares.
- NATERAS, D. A. (2002). Prólogo. En: *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- NAUHARDT, M. (1997). Construcciones y representaciones. En: *El péndulo Juventud*, Cuarta Época, Año 1, Núm. 3, enero- marzo. México.
- NAVARRETE, F. (2008). Los pueblos indígenas de México. México: CDI.
- NOLASCO, M. (1997). La población indígena de Oaxaca. En: Daltón, M. (Comp.). *Oaxaca textos de su historia I*. Oaxaca, México: Gobierno del Estado de Oaxaca- Instituto Mora.
- OCHOA, A. (2005). Los anticonceptivos explicados a los jóvenes. México: Editorial Aguilar.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (1990). Convenio 169, Gobierno Federal.

- PACHECO, L. (1997). La doble cotidianidad de los huicholes jóvenes. Aportaciones sobre la identidad juvenil desde la etnografía. En: *Jóvenes. Revista de estudios sobre juventud*, Año I, Núm. 4, abril-junio. México: Causa Joven.
- PALOS, Rodríguez (1998). Educar para el futuro, temas transversales del currículum. Bilbao: Descleé de Brouwer, S.A.
- _____ (Coord.) (2000). Estrategias para el desarrollo de los temas transversales en Cuadernos de educación. España: ICE-HORSORI.
- PARSONS TALCOTT (1955). Elementos para una teoría de la acción. París: Librairie Plon.
- PÉREZ ISLAS, J. A. (2000). Jóvenes una evaluación del conocimiento. La investigación sobre juventud en México 1986-1999. México: SEP - IMJ.
- PHATERSON, G. (2000): El prisma de la prostitución. Madrid: Talasa.
- PUIG, M. (1997). El error gay. En: *Debate Feminista*, Año 8, Vol. 16.
- QUEZADA, N. (1996). Sexualidad, amor y erotismo: México prehispánico y México colonial. México: Plaza y Valdés.
- RAMOS, D. (2011). Significado e implicaciones de la participación de los migrantes en el sistema de cargos en comunidades de indígenas. Ponencia presentada en el 8º Congreso Nacional "Campesinos y procesos rurales, diversidad, disputas y alternativas". Días Mayo 2011. México. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México.
- REGUILLO, R. (2000). Identidades Juveniles. En: *Revista Generación*, Año XII, Núm. 26, diciembre de 1999 – enero 2000. México.
- _____ (2007). Legitimidad(es) divergentes. Jóvenes Mexicanos: Membrecía, Legitimidad, Formalidad, Legalidad. En: *Encuesta Nacional de la Juventud 2005*. Tomo I. México: IMJ.
- RENDÓN, J. J. (2003). La comunalidad modo de vida en los pueblos indios. Tomo I. México: CONACULTA.
- REYES, V. (2010). Región Migratoria. La construcción social de los migrantes jornaleros. México: UABJO-PROMEP-PORRÚA.
- REYES, S.; VÁSQUEZ, B. (2008). Formar en la diversidad. En: *Trace 53, junio. Educación Superior ante los pueblos indígenas*. México: CEMCA. Consultado el 17 de junio de 2009 en: <http://trace.revues.org/index397.html>

- RIVAS, M. (2000). Valores, creencias y significaciones de la sexualidad femenina. En: SZASZ, I.; LERNER, S. (Comps.). *Sexualidades en México: Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales*. México: El Colegio de México.
- ROBLES, H. S.; CARDOSO, J. R. (2007). Floriberto Díaz. Escrito comunalidad, energía viva del pensamiento mixe ayuujktsënää'yën – ayuujkwënnmää'ny –ayuujk mëk'' ajtën. México: UNAM.
- RODRÍGUEZ, G. (2000). Sexualidad juvenil. En: Pérez Islas, J. A. (Coord.). *Jóvenes, una evaluación del conocimiento. La investigación sobre juventud en México 1986-1996*. México: SEP-IMJ.
- RODRÍGUEZ, G. y KEIJZER, B. (2002). La noche se hizo para los hombres. Sexualidad en los procesos de cortejo entre jóvenes campesinos. México: EDAMEX, Population Council.
- RODRÍGUEZ, M. (2006). Jóvenes y erotismo: significados y subjetividades. Tesis para obtener el grado de Doctora. México: UAM, Unidad Xochimilco.
- ROMERO, L. L. E. 2006. Cosmovisión, cuerpo y enfermedad: el espanto entre los nahuas de Tlacotepec de Díaz, Puebla. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- ROSALDO, R. (1991). Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social. México: Grijalbo - CNCA.
- RUBIN, G. (1986). El tráfico de las mujeres. Notas sobre la economía política del sexo. En: *Revista Nueva Antropología*, Año/Vol. VIII, Núm. 030. México: UNAM.
- RUIZ, L. A. (2002). Multiculturalidad y la educación multicultural o intercultural. En: MUÑOZ, H. (Coord.). *Rumbo a la interculturalidad en Educación*. México: UPN-UABJO.
- RUIZ, V.; LARA, G. (2009). El programa de estudiantes Indígenas en estudiantes de Educación Superior en México. Ponencia presentada en 8ª Reunión de Antropología del Mercosur "Diversidad y Poder en América Latina". 29 de Septiembre al 2 de Octubre 2009. Buenos Aires, Argentina.
- SAU, V. (2000). De la facultad de ver al derecho de mirar. En: Segarra, M.; Carabí, Á. (Eds.). *Nuevas Masculinidades*. Barcelona: Icaria.
- SCOTT, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. Consultado el 21 de abril del 2001 en:

http://www.amdh.org.mx/mujeres3/biblioteca/Doc_basicos/5_biblioteca_virtual/2_genero/7.pdf

SCHMELKES, S. (2003). Diagnóstico de la educación primaria indígena. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, mimeo, SEP.

SCHUTZ, A. (1962). El problema de la realidad social. Buenos Aires: Amorrortu.

SEP, (2004). Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Plan de estudios 1997 Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe. Fundamentos y Estructura Curricular. México. SEP.

SOSA, M. (2010). México, octavo en población indígena. *El universal*. 20 de mayo 2010.

STOLLER, R. (1968). Sex and Gender: On the Development of Masculinity and Femininity. Nueva York: Science House.

SUÁREZ, E. M. (2007). Sexualidad, demonios e histeria en un caso de la inquisición novohispano. En: *Revista Tiempo y Escritura*, Núm. 9. México: UAM, Unidad Azcapotzalco.

SZSAZ, I.; AMUCHÁSTEGUI, H. (2002). Un encuentro con la investigación cualitativa en México. En: Szasz, I. y Lerner, S. (Comps.). *Para Comprender la Subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. México: El Colegio de México.

SZASZ, I.; LERNER, S. (Coords.) (2005). Sexualidades en México: Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales. México: El Colegio de México.

TARACENA, E. (2007). La implicación del investigador, el poder y el saber en la investigación-acción. En: ULLOA, N. y MARTÍNEZ, M. *La investigación acción*. México: UNAM.

_____ (2010). Hacia una caracterización psico-social del fenómeno de callejerización. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud 2010, Vol. 8*. Consultado el 29 de agosto de 2011 en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio>

TARRÉS, M. L. (Coord.) (2001): Observar, Escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México: Porrúa - El Colegio de México - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México.

- TAYLOR, S.; BOGDAN, R. (1996). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Madrid: Paidós.
- TEDESCO, J. C. (1996). La educación y los nuevos desafíos. En: *Revista Nueva sociedad*, Núm. 146, noviembre – diciembre. Caracas, Venezuela: Editorial Texto.
- TUÑÓN, P. E.; EROZA, S. E. (2001). Género y sexualidad adolescente. La búsqueda de un conocimiento huidizo. En: *Estudios Sociológicos*, Vol. XIX, Núm. 55, enero – abril 2000. México: El Colegio de México.
- ULLOA, L. N. Y. (2007). El dato de la investigación acción. En: Ulloa, L. N.; Martínez, R. M. A. (Coords.). *La Investigación Acción. Acciones y Reflexiones*. México: UNAM, FES Iztacala.
- URTEAGA, C. P. M. (1993). Identidad y jóvenes urbanos. En: *Estudios Sociológicos*, Vol. XI, Núm. 32, mayo – agosto. México: El Colegio de México.
- _____ (2008a). Lo juvenil en lo étnico. Migración juvenil indígena en la sociedad contemporánea mexicana. México: ENAH.
- _____ (2008b). Jóvenes e indios en el México contemporáneo. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Consultado el 21 de abril de 2010 en: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>
- VARGAS, V.; et. al. (2008). Wejën – Kajën. Las dimensiones del pensamiento y generación del conocimiento comunal. Oaxaca México: Ayuntamiento de Tlahuitoltepec Mixe.
- VERA, M. L. (2005). Interacción social y contexto histórico. En: *Semanario de la UAM*, Órgano informativo de la Universidad Autónoma Metropolitana, Vol. 12, Núm.13. México: UAM, Unidad Xochimilco.
- WEEKS, J. (1993). El malestar en la sexualidad. Significados, mitos y sexualidades modernas. Madrid: Talasa.
- _____ (1995). Valores en una era de incertidumbre: Construyendo identidades. España: Siglo XXI de España Editores.
- _____ (1998). Sexualidad. México: Paidós - UNAM PUEG.
- WEJËN KAJËN (2008). México: Honorable Ayuntamiento de Tlahuitoltepec, Oaxaca.
- YESCAS, M. I. (2006). La insurgencia magisterial en Oaxaca. México: UABJO.

ZAPATA, O. (2005). Herramientas para elaborar una tesis e investigaciones socio-educativas. México: Editorial Pax.

ZERMEÑO, S. (2005). La desmodernidad mexicana y las alternativas a la violencia y a la exclusión en nuestros días. México: Océano.

ZOLLA, C. (2004). Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas. Colección Pluralidad Cultural de México. México: UNAM.

ANEXOS



Mapa Único. Ocho regiones del estado de Oaxaca.