


## **EXTENSIÓN Y DINAMIZACIÓN DE LA CONDICIÓN JUVENIL EN LOS ÑOÑHO DE SAN ILDEFONSO TULTEPEC: vínculos de la juventud indígena con la educación superior intercultural en México**

Alejandro Mira Tapia   
Universidad Autónoma de Querétaro  
Santiago de Querétaro, Qro., México

### **RESUMEN**

Insertar una perspectiva sociocultural sobre las juventudes indígenas contemporáneas en el campo de relaciones entre juventud, escuela y socialización, permite establecer nuevas vetas de análisis para comprender el vínculo que se teje entre la expansión aún activa de la educación superior en regiones históricamente relegadas de esta infraestructura escolar en México, y la producción social y cultural de nuevas y diferenciadas formas de ser joven indígena. Partiendo del reconocimiento de que al día de hoy las llamadas nuevas ruralidades están experimentando un proceso de desvinculación paulatina de las estructuras sociales del mundo agrario y tradicional, y se perfilan como una generación culturalmente más próxima a las prácticas sociales de las juventudes urbanas, el presente trabajo analiza las interacciones que mantiene la juventud otomí o ñoño de San Ildefonso Tultepec en Querétaro, frente a una de las instituciones de mayor perdurabilidad histórica en la construcción de las identidades juveniles: la escuela. Específicamente se explora a partir de datos etnográficos, cómo la entrada de la educación superior de corte intercultural a esta zona indígena en Querétaro, contribuye a extender y dinamizar los atributos juveniles de este sector de la población ñoño a partir de su condición estudiantil, al otorgarles nuevas cuotas de organización del tiempo individual - que postergan sus compromisos laborales y familiares -, oportunidades de construir nuevos lazos afectivos dentro y fuera del espacio comunitario, de ampliar sus gustos y capitales culturales, y de constituirse como un profesionista emergente con perspectivas diferenciales sobre su entorno comunitario.

**Palabras clave:** Condición juvenil. Jóvenes indígenas. Educación superior intercultural. Nuevas ruralidades. Otomíes.

## **EXTENSION AND NEW DYNAMICS OF THE YOUTH CONDITION IN THE ÑOÑHO OF SAN ILDEFONSO TULTEPEC: links of indigenous youth to intercultural higher education in Mexico**

### **ABSTRACT**

Inserting a sociocultural perspective on contemporary indigenous youth in the field of youth relations, school and socialization, allows to establish new veins of analysis to understand the link that is woven between the still active expansion of systems in higher education in historically relegated regions of this school infrastructure in Mexico, and the social and cultural production of new and differentiated ways of being indigenous young. Based on the recognition that to this day the so-called new ruralities are experiencing a process of gradual disengagement from the social structures of the agrarian and traditional world, and are emerging as a generation culturally closer to the social practices of urban youth, this work analyzes the interactions maintained by the otomí o ñõño youth of San Ildefonso Tultepec in Querétaro, compared to one of the institutions with the greatest historical durability in the construction of youth identities: the school. Specifically it is explored from ethnographic data, how the entry of intercultural higher education to this indigenous area in Querétaro, contributes to extend and energize the youth attributes of this sector of the ñõño population based on their student status, by granting them new quotas of organization of individual time - that defer their work and family commitments- , opportunities to build new youthful affective bonds within and outside the community space, to expand their social tastes and cultural capitals, and to establish themselves as an emerging professional with differential perspectives on their community environment.

**Key-Words:** Youth condition. Indigenous young. Intercultural higher education. New rurality. Otomíes.

## **EXTENSÃO E DINAMIZAÇÃO DA CONDIÇÃO JUVENIL ENTRE OS ÑÕÑO DE SAN ILDEFONSO TULTEPEC: vínculos da juventude indígena com a educação superior intercultural no México**

### **RESUMO**

Inserir uma perspectiva sociocultural sobre a juventude indígena contemporânea no campo das relações entre juventude, escola e socialização, permite estabelecer novos caminhos de análise para compreender a relação entre a expansão ainda em curso dos sistemas de ensino superior em regiões historicamente relegadas dessa infraestrutura escolar no México, e a produção social e cultural de novas e diferenciadas formas de ser jovem indígena. A partir do reconhecimento de que as chamadas novas ruralidades estão experimentando um processo de desengajamento gradual das estruturas sociais do mundo agrário e tradicional, e da emergência de uma geração culturalmente mais próxima das práticas sociais da juventude urbana, este trabalho analisa as interações mantidas pela juventude otomi ou ñõño de San Ildefonso Tulpectec em Querétaro, em relação com uma das instituições de maior durabilidade histórica na construção de identidades juvenis: a escola. O artigo explora especificamente, a partir de dados etnográficos, como a entrada do ensino superior intercultural nessa área indígena em Querétaro, contribui

para ampliar e dinamizar os atributos juvenis deste setor da população ñõño com base em seu status estudantil, ao imprimir novas formas de organização do tempo individual - que adiam seus compromissos de trabalho e família- , oportunidades para construir novos laços afetivos juvenis ao interior e fora do espaço comunitário, de expandir seus gostos culturais e capital cultural, e de se tornar um profissional emergente com perspectivas diferenciais sobre seu ambiente comunitário.

**Palavras-chave:** Condição juvenil. Jovens indígenas. Ensino superior intercultural. Novas ruralidades. Povo otomi.

## Introducción

Los jóvenes otomíes de San Idefonso Tultepec que deciden realizar sus estudios en el Instituto Intercultural Ñõño, están protagonizando un fenómeno socioeducativo y sociocultural novedoso para esta región indígena del sur de Querétaro, en México. Este fenómeno refiere a la extensión y dinamización de sus atributos de juventud asociados a la ampliación de la escolarización en el nivel superior al interior de su propia comunidad, representada por la creación de esta universidad de corte comunitaria e intercultural en el año 2009.

Aunque tradicionalmente la delimitación cultural de las edades sociales en las comunidades ñõño de esta región en México ha estado definida por el inicio de la vida familiar y por la contracción de responsabilidades laborales y comunitarias de sus integrantes, es decir, por la transición entre la vida de *bätsi* (niño o hijo) y de *dätäjä'i* (adulto), para este grupo de jóvenes la dedicación casi de tiempo completo a sus actividades escolares está implicando precisamente retrasar la aceptación de estos compromisos adultos. En vez de casarse, *juntarse*, tener hijos, adquirir un empleo dentro o fuera de su comunidad, o incluso participar en flujos migratorios transnacionales, los jóvenes universitarios dedican su tiempo a realizar tareas escolares, a participar en proyectos económicos e iniciativas socio ambientales regionales; realizan viajes fuera de su comunidad, conocen a jóvenes de otras esferas sociales, incluso a otros estudiantes de universidades indígenas, mantienen relaciones de amistad y de noviazgo entre ellos, lejos del control familiar; retardan su maternidad, en el caso

de las mujeres, y su paternidad, en el caso de los hombres. En el plano de su identidad étnica, tienden a fortalecerla al igual que su membresía comunitaria, a diferencia del resto de jóvenes de la comunidad que suelen migrar no sólo por motivaciones económicas y laborales, sino por los deseos de abandonar o negar su origen étnico y cultural.

Frente al conjunto de estas nuevas actividades, sociabilidades y espacios de construcción de lo juvenil experimentadas en el entorno comunitario, es posible afirmar que este actor social se está construyendo socialmente de formas novedosas alrededor de la escuela y en relación a sus pares generacionales. Los roles, las funciones y las dinámicas vinculadas al rol de estudiante universitario que están instituyendo para la propia juventud indígena y rural que ellos y ellas representan, participan de forma activa en el replanteamiento de las delimitaciones imaginarias y objetivas de corte tradicional sobre “lo joven” en las sociedades otomíes o ñoño, lo que también implica la producción de conflictos de corte generacional en el plano comunitario.

Así, el presente artículo busca específicamente evidenciar cómo la expansión (aún en activo) de sistemas educativos de nivel superior en regiones históricamente relegadas de esta infraestructura educativa, interactúa culturalmente de forma dinámica con las estructuras generacionales de las sociedades rurales e indígenas en las que se instalan, dando paso a nuevas configuraciones y formas diferenciadas de ser joven en estos escenarios. Puntualmente interesa el vínculo que se teje entre la emergencia de la llamada educación superior intercultural y la juventud indígena.

Los datos etnográficos que se reportan han sido obtenidos a partir de observaciones, entrevistas e interacciones sostenidas con tres generaciones de estudiantes y egresados del Instituto Intercultural Ñoño a partir del año 2015 y hasta el año 2017<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> El período de “contacto” con la institución educativa y su población estudiantil, estuvo enmarcado por el desarrollo de una investigación más amplia que buscó comprender cómo el diseño de políticas de identidad “propias” bajo principios de orgullo étnico, inciden en la

Para insertar los datos en este escenario de discusión, se retoma una perspectiva sociocultural sobre las juventudes étnicas contemporáneas (PEREZ; VALLADARES, 2014; URTEAGA; GARCÍA, 2015) en articulación con el campo de estudios sobre **juventud, escuela y socialización**. Se comprenderá que la construcción social de este sujeto, individual y colectivo, se atribuye a la reorganización de las relaciones sociales intergeneracionales dentro de campos culturales específicos (BOURDIEU, 1990), especialmente el que refiere a la ruralidad. A su vez, se comparte la postura que concibe a la juventud indígena como una posición desde la que se experimenta el cambio y la transformación sociocultural que atraviesan las estructuras del espacio rural-étnico (PÉREZ, 2011; URTEAGA, GARCÍA, 2015).

Igualmente, se adopta un punto de vista de la escuela que la ubica como un espacio social de subjetivación fundamental de la vida juvenil y como una unidad que articula dimensiones escolares y no escolares para la construcción de experiencias sociales (DUSCHATSKY, 1999; DAYRELL, 2010) que además, contiene la capacidad o agencia cultural de interactuar con las dinámicas de transformación de las edades sociales y las generaciones. Finalmente, como una de las pocas instituciones que goza de prestigio y credibilidad entre la juventud rural (PACHECO, CAYEROS, 2013), en oposición al resto de instituciones estatales que históricamente han abandonado e invisibilizado a este actor social al considerarlos como un grupo social que se encuentra en tránsito a la urbanización, pero “no como sujetos portadores de un proyecto de sociedad en sí misma” (PACHECO, 2013, p. 19).

### **1. Educación superior intercultural en San Ildefonso Tultepec**

El subsistema de educación superior instituido alrededor del modelo llamado Universidades Interculturales (UIs), fue creado en el año 2001 por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), adscrita a la

---

afirmación de la conciencia étnica de los actores estudiantiles pertenecientes a las comunidades ñoño de la región. Ver Mira (2017)..

Secretaría de Educación Pública (SEP). Constituyó una de las últimas acciones en materia de política educativa por parte del estado mexicano orientada a ampliar su sistema público de educación superior en determinadas regiones de composición indígena, sistemática e históricamente excluidas de infraestructura universitaria, a través de la creación o adaptación de unas 10 universidades (CASILLAS; SANTINI, 2006).

A pesar de que el modelo haya recibido críticas desde su origen por su carácter aparentemente neo indigenista, por no plantear ningún tipo de transformación a las políticas de identidad del sistema universitario convencional o por ser una política de minorías diseñada “desde arriba” (MATÉOS; DIETZ, 2013, p. 248), un aspecto relevante sobre su creación refiere a que, por primera vez, fueron diseñadas instituciones de educación superior orientadas a incorporar explícitamente al sujeto **joven indígena** al universo social de estudiantes del sistema público universitario mexicano. Lo que puede comprenderse como una gran política de acción afirmativa y/o discriminación positiva. Dicha “aceptación”, ocurrió sobre la base del diseño y oferta de programas de licenciatura contextualizados cultural y lingüísticamente a las realidades y necesidades de las comunidades, por lo que los y las aspirantes no tuvieron que recurrir a estrategias de ocultamiento de su etnicidad, lengua, conocimientos y valores comunitarios para ingresar y permanecer en estos centros educativos.

No obstante, otro grupo de instituciones que emergieron sobre la base colaborativa entre organizaciones comunitarias, no gubernamentales, académicos militantes y otras Instituciones de Educación Superior (IES), han venido desarrollando proyectos educativos alternativos bajo otras concepciones sobre el paradigma intercultural (ROJAS; GONZÁLEZ, 2016; MIRA, 2017).

Como parte de este espectro de instituciones educativas, se encuentra el Instituto Intercultural Nõño A.C. (IIN), un pequeño centro de estudios profesionales fundado en el año 2009, cuyos antecedentes remiten a la creación de una escuela para los miembros de una red de cooperativas indígenas de la



región de San Ildefonso Tultepec. Desde esta fecha, el IIÑ constituye el primer espacio de profesionalización dirigido específicamente para jóvenes de comunidades otomíes o ñoño en el sur del estado de Querétaro, así como de otras localidades del norte del Estado de México.

Actualmente se ofertan las carreras de agroecología, traducción intérprete ñoño-español, comunicación comunitaria y economía solidaria. Ésta última, conformó su emblemático programa de licenciatura durante casi una década, el cual figuró como el primer programa de licenciatura de una IES en México orientado al campo de las economías sociales o economías alternativas bajo planteamientos interculturales. La base político-pedagógica que impulsó la creación del IIÑ, consistió en crear un espacio educativo capaz de formar profesionistas con habilidades para el desarrollo de estrategias económicas basadas en los principios solidarios y cooperativistas.

Desde su apertura hasta el día de hoy, la población estudiantil del IIÑ se compone por unos sesenta alumnos y egresados aproximadamente. Esto, probablemente la convierte en la institución intercultural de educación superior con la matrícula más pequeña de México.

La mayoría de los jóvenes que estudian o acuden a esta institución educativa son originarios de los barrios y las localidades que componen la región otomí de San Ildefonso Tultepec. Asisten principalmente de San Ildefonso centro, Yosphi, Tenazdá, Xajay y el Bothé. Trasladarse desde sus casas al IIÑ regularmente puede hacerse a pie, o tomando el transporte local que no demora más de 20 minutos y tiene un costo de siete a diez pesos, dependiendo de la distancia.

El perfil sociocultural de los estudiantes corresponde a nivel genérico con el perfil que también atiende el grueso de universidades interculturales e indígenas del país. Son básicamente jóvenes hombres y mujeres entre 18 y 24 años que pertenecen a familias de composición indígena y/o campesina, con recursos económicos limitados, originarios de comunidades con alta marginación y que cuentan con una educación básica adquirida en escuelas

rurales indígenas, bilingües y/o bajo la modalidad multigrado en sus propias regiones (MATÉOS, 2015, p. 72). La particularidad radica en que un gran porcentaje de los estudiantes del IIÑ pertenecen a familias que parcialmente dependen económicamente de la comercialización de artesanías (principalmente de la muñeca otomí), y de alfarería, actividades que implican migraciones itinerantes a la ciudad de Querétaro y otras áreas urbanas de la región del bajo.

En este sentido, el sector de jóvenes que ingresan y egresan del IIÑ plantean una ruptura importante respecto a los grados escolares de sus padres, y representan una generación que comienza a dictar una tendencia de cambio intergeneracional al interior de las culturas rurales e indígenas (MESEGUER, 2012, p. 389), expresadas no solamente en su acceso a nuevas estructuras de oportunidades sociales y educativas, sino en la construcción de nuevos hábitos y esquemas de percepción sobre su propio entorno, ligados al fuerte vínculo simbólico que mantienen con estilos de vida relativamente cercanos a lo urbano, que rebasan su contexto de socialización inmediato.

## **2. Jóvenes ñoño universitarios: nuevos atributos de juventud en el entorno comunitario**

En San Ildefonso Tultepec, resulta complejo ubicar o definir con concreción cuál es el rol social que cumple un joven universitario y el lugar cultural asignado dentro de la estructura comunitaria. De acuerdo a Gallart y Henríquez (2006, p. 32), para el año 2000, solamente el 5% de la población de 18 años o más en toda la región otomí de Hidalgo y Querétaro contaba con estudios profesionales. En este sentido, se puede inferir que décadas atrás, la figura del joven universitario en esta región indígena, era prácticamente inexistente o desconocida, con la excepción del gremio de docentes que trabaja en el subsistema de educación básica para el medio indígena.

Lo anterior no quiere decir que al día de hoy exista un vacío de jóvenes que realicen estudios superiores en esta localidad. La idea de acumular más grados educativos ha ido ganando aceptación entre las generaciones más



adultas en los últimos años, por lo que, cada vez con mayor frecuencia existen recién egresados de bachilleratos locales que buscan por diferentes medios ingresar a IES, recurriendo a estrategias de migración para el acceso a estudios universitarios. La ampliación de esta nueva **conciencia educativa** se encuentra fuertemente vinculada a imaginarios sociales que ubican a la universidad como un espacio de prestigio y vehículo para la construcción de proyectos de vida ligados a la superación individual y al desarrollo (MIRA, 2017).

En este sentido, los grupos de jóvenes que logran ingresar a IES ubicadas en centros urbanos cercanos suelen regresar a sus casas en fines de semana, cada quince días, cada mes o cada dos meses, dependiendo de las posibilidades económicas de sus familias. En consecuencia, ser universitario en San Ildefonso se traduce frecuentemente en ser un joven ausente definitivamente (porque deciden ya no volver a su comunidad) o ser un joven ausente parcialmente.

No obstante, dicha adscripción a la figura de estudiante universitario corresponde a una posición de privilegio en relación a las condiciones estructurales que rodean la vida de la juventud ñoño en esta región rural e indígena. La pobreza, la desterritorialización, la desvinculación de los jóvenes a las actividades agrarias, el “refugio en el espejismo de la migración” (PACHECO, 2009, p. 94), la discriminación, el desempleo, la participación precaria bajo una estructura racial y desigual de división del trabajo, la entrada del narcotráfico y la violencia como un elemento cotidiano, son algunos de los componentes sociales que comparte el grueso de la juventud ñoño con el resto de jóvenes rurales e indígenas en México (PACHECO; ROMÁN; URTEAGA, 2013; PERÉZ; VALLADARES, 2014; URTEAGA; GARCÍA, 2015).

En este contexto, ingresar a una universidad instalada en su comunidad implica colocarse en una de las pocas posiciones a nivel local en las que su condición juvenil no está determinada por formas institucionalizadas de la exclusión social. Este fenómeno sociocultural y educativo emergente, los aglutina bajo una condición común y sobre la que se basa la reproducción de

distintos factores y atributos generacionalmente diferenciadores que a continuación se desarrollan.

## 2.1. Compromisos escolares y organización del tiempo individual

En función del día de la semana y del horario de clase, Estefany se levanta entre las seis y siete de la mañana. Se baña, se arregla, toma su libreta y su mochila, y se dirige al Instituto. No es necesario que tome transporte, pues el lugar donde renta queda a diez minutos caminando del IIÑ. Al llegar ahí, regularmente pasa al espacio en donde se encuentran adyacentes la dirección, el pequeño centro de cómputo (conformado por cuatro computadoras de escritorio), la biblioteca (compuesta en su mayoría por libros donados), una sala de juntas y una especie de recepción. Saluda a la administradora y espera en un sillón mientras llega su maestro o maestra. Aprovecha para conectarse a la intermitente señal de internet a través de su celular para ver videos, poner música, ver redes sociales, o bien, para platicar con sus compañeras.

Dependiendo del tema de la clase y de la confianza hacia su maestro o maestra, decide o no hacer aportaciones y exponer sus puntos de vista. A veces suele tomar notas y otras simplemente se limita a escuchar. Otras veces su atención se va hacía otros asuntos. Cuando la dinámica del docente implica trabajar en equipo, ya sea para discutir un tema, resolver un problema, formular preguntas o exponer, generalmente suele reunirse con tres de sus compañeras con quienes ha desarrollado un vínculo de amistad sólido. Para las tareas en grupo, el desarrollo de proyectos escolares o prácticas de campo, también forma equipo con ellas. Mientras realizan dichas tareas suelen platicar sobre otros ámbitos de sus vidas, sobre qué ocurre en sus casas, sus preocupaciones de la escuela, lo que hicieron el fin de semana, sobre algo “chistoso” o “divertido” que vieron en internet o a veces sobre alguna noticia que consideran relevante. Sin embargo, Estefany siente a veces que sus compañeras “la bromean mucho”, por lo que tampoco les cuenta todo sobre ella.

Si en la semana le toca integrarse al equipo de la cocina, sale a las 11:30 de su clase para preparar la comida junto a otros tres o cuatro compañeros. A las 12:00 debe de estar listo el almuerzo, ya que es la hora en la que el resto de alumnos de los otros cuatrimestres se dirigen a la pequeña cocina escolar-comunitaria. Algunas veces, después de comer, los estudiantes, hombres y mujeres, de los distintos cuatrimestres juegan fútbol en el pequeño terreno que tiene el IIN como patio. Si no hay “reta”, dedican más tiempo a comer y conversar en los distintos grupos de amigos que se forman durante el receso. Al finalizar el descanso, 12:30, todos regresan nuevamente a sus salones.

Después de clases, y si no es día de ensayo de teatro o para realizar alguna tarea en equipo, Estefany camina nuevamente a su casa alrededor de las cinco de la tarde. El resto del día, a diferencia de otros de sus compañeros, permanece en la casa donde vive. Ahí platica y convive con su casera, juega con sus hijas, y acercándose la noche, realiza las tareas o lecturas que tiene para el día siguiente. Si tiene algo de tiempo restante, ve un poco de televisión antes de dormir, lo que ocurre alrededor de las 10 de la noche.

Otros de sus compañeros dedican tiempo a realizar ciertas actividades regresando a casa, como ayudar a limpiar su hogar, hacer la comida, cuidar y/o atender los animales, o bien, pasar un rato de la tarde con amigos, con sus novios o novias, o de forma solitaria para distraerse escuchando música. Pero de forma general, y pese a estas distintas actividades, para los estudiantes del IIN la escuela opera como el centro de sus vidas y de su experiencia juvenil.

En vinculación directa con sus compromisos escolares, los estudiantes del IIN se ven obligados a desarrollar significativamente nuevos mecanismos o hábitos en la distribución de sus actividades cotidianas y que difieren de los tiempos que dirigían a las responsabilidades dentro de sus hogares (*nguu*) en otras etapas escolares, debido a la fuerte carga de actividades académicas ahora implicadas en ir a la universidad.

En contraste con las responsabilidades que tienen amigos, hermanos o primos como jefes de familia o en los quehaceres de sus hogares, los

estudiantes del *Instituto* administran su tiempo bajo una nueva racionalidad escolar. Por ejemplo, el tiempo que una madre joven dedica al trabajo doméstico, una alumna lo invierte en la realización de alguna tarea o lectura para sus clases, incluso en alguna actividad “libre” de recreación. Los jóvenes del IIN experimentan una faceta no conocida en sus experiencias escolares previas marcada por cuotas de libertad y autonomía en un plano individual, sobre qué hacer con sus nuevos períodos de tiempo libre, por mínimos que sean.

La carga de trabajo escolar vinculado al ritmo académico cuatrimestral, implica para los alumnos que los espacios de sociabilidad que solían compartir con sus amigos ahora sean limitados, al preferir dedicar tiempo a sus compromisos escolares. Estos espacios de sociabilidad juvenil refieren a la asistencia a eventos concurridos por otros jóvenes, como los llamados *bailes*, a las interacciones casuales que mantienen en diversos espacios en la comunidad, a reuniones en la calle, reuniones entre amigos y amigas en fines de semana donde es frecuente el consumo de bebidas alcohólicas, sobre todo en el caso de los varones, o también su participación en actividades deportivas en equipos juveniles. Al desistir y estar cada vez menos presente en dichos espacios y actividades, los alumnos expresan que reciben críticas por parte de sus propios amigos, lo que contribuye a ser percibidos como **otro tipo** de jóvenes:

Me han dicho también que como ya estudio que ya ni le hablo, que ya nomás, bueno así en burla a veces, de que “ya te crees mucho” ya nada más porque estudias y así. Pero pues también así a veces cuando hablamos dicen que he cambiado mucho porque ya no salgo, así como que tan seguido con ellos porque digo que estoy haciendo trabajos y no sé qué.

Adicionalmente, los compromisos escolares liberan a los jóvenes del cumplimiento de tiempo completo en determinadas actividades o tareas domésticas que suelen estar diferenciadas por el género, tales como ayudar en las tareas del campo, el cuidado de animales, la atención de los hermanos más pequeños, la preparación de alimentos, la limpieza del hogar, ir por leña, entre

otros. La nueva carga de tareas que tienen y la centralidad de su papel como estudiantes suele ser un argumento para deslindarse de estas labores, aunque sea parcialmente. Como lo comenta María, desde sus primeros semestres de la carrera tiene menos compromisos y obligaciones en su hogar. Ella menciona que sus padres han delegado parte de las responsabilidades que tenía en su casa hacia sus hermanos más pequeños.

Por otra parte, este nuevo tiempo escolar y de juventud entra en tensión con la estructura comunitaria/etaria “tradicional” que determina y establece culturalmente compromisos de reproducción familiar y económica a la edad en la que se encuentran precisamente realizando sus estudios profesionales los jóvenes del IIÑ. Tal es el caso de Heriberto y Germán, quienes comentan que aún no desean tener hijos. Igualmente Alicia, quien considera que antes de tener hijos, le gustaría seguir estudiando una maestría que contribuya a la revitalización de su lengua. O Lucía, quien recuerda cómo en su hogar y a lo largo de su infancia y adolescencia, prevalecieron posturas que cuestionaban sus deseos de continuar estudiando por parte de sus hermanos varones, quienes a menudo afirmaban “pues es que tú vas a tener hijos ¿para qué estudias?”.

En ese sentido, ser hombre y mujer joven universitaria constituye un rol instituyente en el núcleo familiar y en la estructura tradicional de una familia otomí. Lo anterior corresponde a una realidad compartida con los y las jóvenes tseltales de la UNICH en Oxchuc, Chiapas. De acuerdo a Gómez (2014, p. 103), los jóvenes universitarios que asisten a esta UI corresponden a una generación “bisagra” que se encuentran entre lo “tradicional” y lo “moderno”, es decir, a una juventud que emerge desde la tensión entre las estructuras culturalmente determinadas por la familia y la comunidad, por sus lógicas de distribución del tiempo, y por la producción social del rol de estudiante universitario.

## 2.2. Identidad juvenil y construcción de lazos afectivos

La experiencia de asistir al IIÑ paulatinamente se va convirtiendo en un espacio que marca y define la vida e identidad colectiva de este grupo de jóvenes, a partir de la formación de relaciones de cohesión grupal y lazos de afectividad. Sus deseos por acceder a la universidad no solamente están compuestos o contruidos por motivaciones escolares y/o académicas, se crean también por las intenciones de construir lazos afectivos y de amistad entre los pares generacionales, incluso de afianzar los que ya existen. Así lo narra Heriberto, para quien la decisión colectiva de su grupo de amigos del COBAQ de ingresar al IIÑ fue determinante para que él también lo hiciera:

Llegamos a esa vez cuatro [al IIÑ], llegamos Panchis, Carolina, Crescencio y yo. Nosotros íbamos los cinco en el último año de bachí. Y sí, yo creo que la inercia fue de "Panchis va a estudiar ahí, y no soy el único, y Crescencio igual y Caro igual ¿por qué no?" Fue un punto importante para agarrar y tomar más valor de continuar en la escuela.

De igual manera, la posibilidad de generar nuevas relaciones sociales con otros jóvenes pertenecientes a la región de San Ildefonso, es un elemento instalado en el imaginario juvenil, ya que no necesariamente la totalidad de los jóvenes de los barrios de San Ildefonso y las localidades aledañas tienen contacto entre sí. Este es el caso de "Xuwa", quien formó parte de la primera generación de alumnos que ingresó al IIÑ. Ante la novedad que acompañó la noticia de la apertura de una universidad en San Ildefonso, Xuwa generó una expectativa importante sobre su posible ingreso. La idea de poder estudiar una licenciatura que le ofreciera la posibilidad de producir nuevos aprendizajes escolares conjuntamente con la posibilidad de conocer nuevas personas, fue un hecho que le entusiasmaba:

Pues me sentí con mucha expectativa porque bueno, la carrera nunca la había escuchado, más que nada tenía esa mentalidad de aprender muchas cosas que me sirvieran más que nada en la práctica y ya vine [...] me llamaba la atención conocer a mis compañeros, de dónde venían, qué hacían, porque creo que de mis compañeros que habían estado en el COBAQ, nada más era uno, todos los demás los había visto, pero no tan cerca pues...y ya después de conocerlos, el hecho de ser pocos, fueron muchas cosas que influyeron para que te sintieras a gusto, para que te quisieras quedar, y ya me quedé.



Asimismo, la dimensión de sociabilidad entre pares que se va produciendo durante el tránsito de los jóvenes por el *Instituto*, se traduce en la producción de un escenario experiencial en el que involucran sus intereses y problemáticas relativas no sólo a su vida escolar, sino también del ámbito personal, familiar o como se ha comentado, en relación a los nuevos roles de género que van descubriendo.

La paulatina pertenencia a este estado prolongado de ser joven, también es asociada por los estudiantes al mundo de las emociones y de los sentimientos o estados de “incomprensión”, y por la sensación de no ser cercanos a sus padres u otros integrantes de la familia. Así lo comenta una alumna:

ser joven no es nada fácil porque es una nueva etapa que vivimos [...] pues nosotros los jóvenes no nos sentimos comprendidos, como que queremos toda la comprensión del mundo, cuando sí la tenemos, pero queremos más de la que ya tenemos (risas).

Por otra parte, una de las posibilidades que ofrece asistir a una universidad como el IIÑ, es que de forma permanente sus estudiantes interactúan con jóvenes originarios de otros barrios, de otras localidades, de otras regiones del país e incluso con estudiantes de otras universidades interculturales que pertenecen a otros grupos étnicos. Lo anterior, se debe a las actividades de investigación, vinculación social, servicio social y prácticas profesionales que realizan tanto en su región como fuera de Querétaro. También a los intercambios y actividades académicas que sostienen con otras universidades interculturales, que implican encuentros, reuniones o congresos. Así lo expresa una estudiante:

[...] me gustó mucho cuando fuimos a un coloquio a la ciudad de México porque convivíamos con otras personas que eran indígenas también [...] Vi muchísimos tipos de lengua que cada quien hablaba y entonces veo que diversidad hay en México, o sea, si sé que hay muchas [lenguas] pero no pues así, como que conocer en persona a quien lo habla

A su vez, el tiempo permanente de interacción y de convivencia entre los alumnos y alumnas dentro del Instituto, ha contribuido a la producción de

relaciones de noviazgo entre ellos, incluso de parentesco, dado que un par de alumnos han formado sus respectivas familias a través de conocerse en el IIN.

Especialmente para las personas adultas de San Ildefonso, las formas de establecer relaciones de noviazgo entre los jóvenes, corresponden a hechos culturales que difieren cualitativamente por completo en relación a cuando ellos recuerdan tener las edades de sus hijos. El control, la regulación y la incidencia familiar en las relaciones sociales que mantenían los hijos con integrantes de otras familias o barrios, obedecían casi por completo a mecanismos de cuidado de las relaciones de parentesco. Así, el *omtöti* (matrimonio) era establecido por las familias y generalmente ocurría durante la edad de los catorce a los veinte años. De ahí se afirma que este sector de los jóvenes ñoño, también está planteando una ruptura en relación a los mecanismos de regulación de la vida afectiva de las generaciones más adultas sobre las más jóvenes.

### 2.3. Adquisición de nuevos gustos sociales y capitales culturales

La construcción de nuevos atributos o marcadores juveniles entre los estudiantes, también se da sobre la base de la apropiación de nuevos gustos sociales y de la acumulación de nuevos capitales culturales (BOURDIEU, 2012) durante su experiencia universitaria.

El acceso que los jóvenes tienen a redes sociales digitales y tecnología, contribuyen a que su consumo de bienes simbólicos, culturales y estéticos no provenga exclusivamente de los repertorios culturales de su contexto comunitario -poseído sobre todo por las generaciones más adultas- sino de la cultura nacional e incluso de la cultura global.

Música de diversos géneros, películas de origen extranjero, documentales de diversas temáticas, series televisivas contemporáneas, distintos tipo de literatura, forman parte de los gustos sociales (BOURDIEU, 2012) que los estudiantes forman o adicionan a los que ya poseían durante su etapa de juventud; proceso que es ampliado durante su tránsito por la universidad. Por ejemplo, Nancy disfruta de escuchar música y ver series

animadas de origen coreano durante sus tiempos libres. O Ana, quien aparte de realizar lecturas para sus clases, dedica tiempo a leer literatura de diversos géneros. También, Edgar, a quien le gusta ver vídeos de fútbol de ligas europeas. De acuerdo a Pacheco (2013), este tipo de consumos culturales globales comienzan a ser una característica genérica de las llamadas nuevas ruralidades, a raíz de cambios e interacciones que se suscitan entre los estilos de vida del campo influenciados por los de la ciudad, derivados “del acceso a medios de comunicación y la disponibilidad de mayores y mejores vías de comunicación” (PACHECO, 2013, p. 20-21). De ahí que en la juventud rural contemporánea estén fuertemente implicados gustos sociales que hasta hace algunas décadas correspondían más a las juventudes urbanas, lo que genera sentidos de pertenencia por parte de los jóvenes rurales a mundos culturales que existen más allá de su lugar de sociabilidad inmediato, conectándose a la sociedad global (PACHECO; ROMÁN; URTEAGA, 2013, p. 15).

A pesar de lo anterior, no es propiamente y por sí solo el consumo de componentes de la cultura global, la formación de nuevos gustos sociales y la acumulación de conocimientos académicos lo que van a construir atributos juveniles diferenciadores entre los estudiantes del IIN y sus pares generacionales. Será el conjunto de estos elementos que, mediados por prácticas culturales y pedagógicas a su vez orientadas por enunciados interculturales instalados en el modelo de su universidad, lo que contribuirá a la formación de este fenómeno local de distinción social y cultural. Por ejemplo, su inclinación por aprender y alfabetizarse en la lengua hñöñho, su reincorporación a actividades de tipo agrario (como praxis cultural concientizada), su involucramiento en procesos de defensa del maíz a nivel local.

Adicionalmente, el involucramiento de los jóvenes universitarios en actividades de teatro, radio y televisión comunitaria durante su formación, implicarán un rol ya no sólo de consumidores de bienes culturales, sino de productores de cultura.

Por una parte, su participación en obras de teatro de corte indígena, además de capacitar a los estudiantes en el campo de las artes escénicas, constituye un espacio en el que ponen en juego su capacidad creativa a través de las distintas versiones del mundo ñoño y del mundo juvenil que expresan en sus obras, que son escritas y representadas por ellos mismos.

A su vez, el involucramiento de los jóvenes en el proyecto de radio y televisión comunitaria que se desarrolla en el *Instituto*, implica un proceso de aprendizaje en donde no solamente se pone en juego la acumulación de herramientas técnicas y tecnológicas de comunicación. Se pone en juego su capacidad de leer, transmitir y filtrar elementos de la cultura propia considerados como aspectos que pueden nutrir críticamente, la apreciación de actores externos sobre la realidad social en la que ellos se inscriben.

En suma, este conjunto de gustos, prácticas y conocimientos, son incorporados y desplegados por los jóvenes desde su pertenencia a una comunidad indígena y rural, y a una universidad de corte comunitaria. Pasan por la elección de un criterio autoformado, y no por la condicionante de los “gustos prácticos o de necesidad” de las clases sociales populares, como afirma Bourdieu (2012, p. 441). La adhesión de estos nuevos capitales culturales, simbólicos e incluso políticos adscritos a su situación escolar universitaria, son asumidos por los jóvenes como componentes de una autorrepresentación como **otro tipo** de jóvenes.

#### 2.4. Perspectivas diferenciales sobre el entorno comunitario

La construcción de nuevas posturas o posiciones sobre el entorno comunitario y cultural por parte de los estudiantes del IIN, y en general de nuevos aspectos sobre su forma de ver y comprender el mundo, atraviesa por un proceso que es mediado por “la influencia socializadora” (LAHIRE, 2007) de la cultura escolar de su universidad intercultural.

Como se ha comentado, la interacción con sus profesores, quienes también ahora forman parte de sus marcos recurrentes de socialización,

interviene en la construcción de nuevos aprendizajes de orden académico pero también de orden político. Toman papel en el proceso por parte de los estudiantes de posicionarse críticamente frente a su entorno social, pues con ellos suelen intercambiar ideas, reformular opiniones, construir perspectivas reivindicativas sobre su historia y cultura. También toman sus recomendaciones sobre noticias, documentales y otros contenidos, a veces extra clase, que abonan para la producción de una conciencia crítica en los estudiantes.

Estas nuevas formas de interpretar hechos sociales, económicos y políticos que acontecen en su entorno próximo, se convierten en su conjunto en un elemento que llega a generar también diferencias al interior del grupo familiar de los estudiantes. El cuestionamiento de las formas en las que se construyen las relaciones de género al interior de la familia, los contenidos sobre noticias que se difunden a través de medios de comunicación sobre procesos políticos y/o económicos locales, son temas en los que los jóvenes comienzan a mantener posturas distintas a las de sus padres y hermanos.

Por otra parte, un hecho que suele acarrear conflictos refiere a la producción de puntos de vista diferenciados de los estudiantes respecto a los que tienen integrantes de su familia, sobre todo los que contradicen las versiones de los padres, quienes pueden llegar a descalificarlos ante la “inverosimilitud” de sus ideas. En este punto suele ser relevante el contacto de los alumnos con experiencias colectivas y consolidadas sobre el campo del cooperativismo y la economía solidaria, de la agroecología, la educación intercultural, o la referencia a medios alternativos de comunicación, así como a contenidos académicos, pues desde ahí pueden sostener sus argumentos, como en este caso se hace referencia a la creación de las monedas comunitarias en México:

Cuando uno trata de transmitir lo que uno aprende en el aula en el núcleo familiar, tan sólo en la familia, tan sólo como que “no, estás loco” te dan el avión, si si [...] hablas de monedita de papel, y así tal cual de “eso no va a funcionar [...] si, que te vaya bien, mucha suerte”, y si, pues ...

Al refutar determinadas ideas transmitidas en el núcleo familiar se pone en entre dicho la transferencia de esquemas de interpretación, apreciación y actuación sobre el mundo cotidiano que son mediadas por la cultura familiar (valores culturales, tradiciones, costumbres, y conocimientos de orden práctico, “sentidos comunes”), y que hasta cierta edad de los estudiantes hombres y mujeres del IIN, correspondía a un dominio controlado por sus padres (no así de otros saberes que a los que se le asigna a la escuela la función de transmitirlos).

Siguiendo a Lahire (2007), esto supone un ejemplo de que ciertas socializaciones calificadas como secundarias pueden movilizar disposiciones adquiridas en la familia por disposiciones adquiridas en el marco escolar o profesional, y así replantear “profundamente el papel central de la socialización familiar” (LAHIRE, 2007, p. 28). Lo anterior puede ser igualmente comprendido bajo la perspectiva de la tensión entre un *habitus* primario, construido desde la socialización familiar, y un *habitus* estudiantil, formado en el marco de su profesionalización, pero al que se adhieren nuevas características juveniles no conocidas por la generación de sus padres.

Visto precisamente este *habitus* como la construcción de esquemas de apreciación independientes del grupo familiar y comunitario, constituye una esfera de autonomía que los jóvenes atribuyen a la adquisición de nuevos saberes profesionales y a la construcción de criterios propios sobre determinados procesos sociales, económicos y políticos de su contexto y de la sociedad contemporánea. A este nuevo locus de enunciación los jóvenes suelen denominarlo como **ideologías**, que pueden llegar a entrar en tensión con el grupo familiar, pero también con amistades externas a su entorno escolar. Luisa comenta como la adopción de estas nuevas ideologías comienza a ser un atributo de diferenciación precisamente en relación a sus amigas del bachillerato, con quienes ha dejado de compartir el rol de ser estudiante:

Yo creo que sí cambia muchas cosas, por ejemplo, tengo unas amigas que cuando salimos de la secundaria, pues tenían los mismos intereses como de seguir estudiando para pues como que tener una calidad de vida mejor. Ahorita por ejemplo ellas, ahorita ya no siguieron estudiando, y si hablamos y todo pero ya no,



como que la relación ya no es, pues porque ahora ellas ya tienen otro objetivo, [...] pues yo ya tengo otra ideología a como que a futuro y ellas tienen otra y pues ya ahí cambia.

Bajo su adhesión a estas nuevas perspectivas sobre la naturaleza de las relaciones que giran alrededor de su vida, familia, amigos y comunidad, y en general, sobre el mundo rural, los jóvenes no solamente se diferencian cualitativamente de sus pares generacionales. Producen un tipo de imaginación social que pone en el centro de su potencial compromiso comunitario, la tensión entre la reproducción de valores tradicionales –que en general los jóvenes tienden a preservarlos culturalmente-, y el despliegue de prácticas de transformación social y política que devienen del desarrollo de nuevas capacidades de corte profesional, asociadas a su pertenencia a un determinado tipo de institución de educación superior que apuesta por ellos y ellas como jóvenes indígenas.

### **Consideraciones finales**

El conjunto de experiencias y socializaciones que construyen los y las universitarias de origen ñoño en torno a su vida estudiantil, nos hablan de la centralidad que tiene para ellos y ellas continuar en la escuela para seguir asumiendo y sintiendo su posición de joven. Su condición étnica-juvenil extendida y dinamizada, desconocida dentro de la estructura comunitaria de roles sociales décadas atrás, produce una interesante situación cultural que contribuye al replanteamiento de las formas sociales que delimitan, de acuerdo a la edad y roles sociales (y que son objetivas pero también simbólicas), funciones y significados en torno a lo qué es ser joven en esta comunidad indígena y campesina.

Trayendo a colación el planteamiento de Pérez y Valladares (2014, p. 12) sobre la histórica inexistencia o invisibilización dentro de las sociedades indígenas, de espacios de ocupación o realización del sujeto joven, la creación de las universidades interculturales y su ubicación en contextos multiétnicos

parece plantear un punto de quiebre entre las formas en las que han interaccionado históricamente la escolarización profesional con la construcción de la juventud indígena y rural. Así lo confirman otras investigaciones realizadas sobre las realidades de jóvenes indígenas en universidades interculturales (GÓMEZ, 2014; MESEGUER, 2012; MIRA, 2017).

A partir de esta relación en la que se cruzan el hecho socioeducativo de la expansión de los niveles escolares y la demarcación simbólica de las fronteras de edad (BOURDIEU, 1990), se vuelve preciso mirar las configuraciones de identidades estudiantiles y juveniles vinculadas al marco estructural de cambio cultural por el que se atraviesa de forma genérica (MESEGUER, 2012).

En este sentido, los estudiantes del IIN corresponden a un sector de la juventud rural e indígena que se construyen socialmente a partir de características socioculturales distintas a la generación de sus padres, representadas por el incremento de sus grados de escolaridad, y en este caso, por la apropiación de saberes escolares que ponen en entredicho visiones y versiones sobre el mundo, las cuales solían ser transmitidas precisamente desde la socialización familiar (PACHECO, 2009). Como se ha sostenido, una dotación o nueva acumulación de capital cultural por parte de los estudiantes ocurre en su formación universitaria, caracterizada por la adopción y reivindicación de gustos, así como en la producción de nuevos saberes académicos. El acceso a medios de comunicación y el manejo crítico de ellos, también se conforman como una característica diferencial al interior de sus grupos familiares y en sus ámbitos de agrupación generacionales; hecho que en articulación con los contenidos escolares y no escolares de su preparación profesional les proporciona la capacidad de crear ideas diferentes sobre cómo funciona la sociedad. Así, ser joven y estudiante son procesos interrelacionados que se reproducen mutuamente desde este espacio educativo intercultural inserto en la ruralidad, donde tienden a vivir y pensar su cotidianidad desde nuevos referentes.

Finalmente, el ingreso de este sector de jóvenes a la universidad comienza a desencadenar un pequeño fenómeno socioeducativo de producción de un selecto grupo de individuos con escolarización profesional en el contexto local, marcado por un salto intergeneracional respecto a los grados escolares con los cuentan sus padres, generalmente con educación básica incompleta. Las oportunidades escolares y sociales que potencialmente puede representar esta situación para la siguiente generación de integrantes de este grupo de familias otomíes, es un fenómeno que probablemente tendrá implicaciones en el aumento de sus niveles escolares de forma generalizada en las próximas décadas. Bajo la tesis que se ha sostenido en este escrito, esto implicará, a su vez, la transferencia generacional de otras formas culturales y sociales de ser joven indígena, aunque cualitativamente y culturalmente mucho más heterogéneas que la actual condición emergente juvenil ñoño que ellos y ellas protagonizan.

### Referencias

BOURDIEU, Pierre. **La distinción. Criterio y bases sociales del gusto**. España: Taurus, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **La juventud no es más que una palabra, x: Sociología y cultura**. México, D.F: Grijalbo, 1990.

CASILLAS, Lourdes; SANTINI, Laura. **Universidades Interculturales: modelo educativo**. Ciudad de México: CGEIB-SEP, 2006.

DAYRELL, Juarez. Juventud, socialización y escuela. **Archivos de Ciencias de la Educación. Revista de la FAHCE**, v. 4, n. 4, pp. 1-20, 2010.

DUSCHATZKY, Silvia. **La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares**. Buenos Aires: Paidós, 1999.

GALLART, María Antonieta; HENRÍQUEZ, Cristina. Indígenas y educación superior: algunas reflexiones. **Universidades**, n. 32, pp. 27-37, julio-diciembre, 2006.

GÓMEZ, Marco Antonio. **Ser joven estudiante en Oxchuc. Los estudiantes tzeltales de la Universidad Intercultural de Chiapas.** Tesis de maestría en Antropología Social. México, D.F: CIESAS, 2014.

LAHIRE, Bernard. Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. **Revista de antropología social.** Madrid, n. 16, p. 21-38, 2007.

MATEÓS, Laura; DIETZ, Gunther. Universidades Interculturales en México. *In* BERTELY, María; DIETZ, Gunther; DÍAZ, Guadalupe (coords.) **Estado del conocimiento. Multiculturalismo y educación, 2002-2011.** México: ANUIES, COMIE, 2013.

MATEÓS, Laura. La formación de gestores interculturales: jóvenes profesionistas egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural. **Revista Interamericana de Educación de Adultos.** Pátzcuaro, n. 2, p. 65-8, 2015.

MESEGUER, Shantal. **Imaginarios de futuro de la juventud rural. Educación Superior Intercultural en la Sierra de Zongolica,** Veracruz, México. Tesis de doctorado en Antropología Social. Granada, España: Universidad de Granada, 2012.

MIRA, Alejandro. **El papel de la profesionalización intercultural en los procesos de afirmación étnica y resignificación identitaria.** Tesis de maestría en Investigación Educativa. Xalapa, México: Universidad Veracruzana, 2017.

PACHECO, Lourdes. Juventud rural. Entre la tradición y la cultura. **Diario de Campo.** México, n. 56, p. 51-60, 2009.

PACHECO, Lourdes. La construcción de la cohesión social en la ruralidad. *In*: PACHECO, Lourdes; ROMÁN, Rosario; URTEAGA, Maritza. **Jóvenes Rurales. Viejos dilemas, nuevas realidades.** México: Juan Pablos Editor, Universidad Autónoma de Nayarit, p. 19-30, 2013.

PACHECO, Lourdes; CAYEROS, Laura. Jóvenes rurales de Nayarit. La voluntad de estar. *In*: PACHECO, Lourdes; ROMÁN, Rosario; URTEAGA, Maritza. **Jóvenes Rurales. Viejos dilemas, nuevas realidades.** México: Juan Pablos Editor, Universidad Autónoma de Nayarit, pp. 75-104, 2013.

PACHECO, Lourdes; ROMÁN, Rosario; URTEAGA, Maritza. **Jóvenes Rurales. Viejos dilemas, nuevas realidades.** México: Juan Pablos Editor, Universidad Autónoma de Nayarit, 2013.

PÉREZ, Maya. Retos para la investigación de los jóvenes indígenas. **Alteridades**. México, v. 21, n. 25, p. 65-75, 2011.

PÉREZ, Maya; VALLADARES, Laura (coords.). **Juventudes indígenas. De hip hop y protesta social en América Latina**. México, INAH, 2014.

ROJAS, Angélica; GONZÁLEZ, Érica. El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. **Liminar**. México, v. 1, n. 14, p. 73-91, 2016.

URTEAGA, Maritza; García, Luis Fernando. Juventudes étnicas contemporáneas en Latinoamérica. Introducción. **Cuicuilco**. Ciudad de México, n. 62, enero-abril, pp. 9-35, 2015.

## **SOBRE EL AUTOR**

ALEJANDRO MIRA TAPIA es maestro en Investigación Educativa, con especialidad en educación intercultural, por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana; profesor en los programas de licenciatura en psicología área social y desarrollo local, de la Universidad Autónoma de Querétaro; colaborador como docente en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (Oaxaca) y en el Instituto Intercultural Ññoño (Querétaro), integrante del Centro de Capacitación y Asesoría para el Desarrollo Comunitario “Ricardo Pozas Arciniega”, miembro de la Red Latinoamericana de Investigación y Reflexión con niños, niñas y jóvenes (REDREIR), forma parte del padrón de investigadores jóvenes del Seminario de Investigación en Juventud de la UNAM, becario por el CONACYT para realizar una estancia de investigación en el Centro de Desarrollo Sustentable de la Universidad de Brasilia (UnB), en Brasil.

*E-mail:* jandro.mira07@gmail.com

**Recibido en: 29.02.2020**

**Aceptado en: 18.04.2020**