



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO



DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA RURAL

DOCTORADO EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

**REPRESENTACIONES SOCIALES QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES DE LA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO SOBRE MULTICULTURALIDAD**

TESIS

Que como requisito parcial para obtener el grado de

DOCTORA EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

Presenta:

FABIOLA GARCÍA HERNÁNDEZ

DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA
DEPARTAMENTO DE SERVICIOS ESCOLARES
OFICINA DE EXÁMENES PROFESIONALES

Bajo la supervisión de:

Directora: MARÍA EUGENIA CHÁVEZ ARELLANO, DOCTORA

Co-directora: WILLELMIRA CASTILLEJOS LÓPEZ, DOCTORA

Chapingo, Estado de México, diciembre del 2018.

REPRESENTACIONES SOCIALES QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO SOBRE MULTICULTURALIDAD

Tesis realizada por Fabiola García Hernández bajo la dirección del comité asesor indicado, aprobada por el mismo y aceptada como requisito parcial para obtener el grado de:

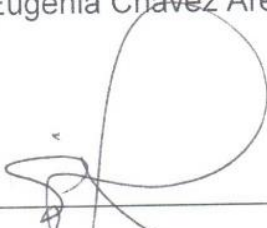
DOCTORA EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

DIRECTORA:



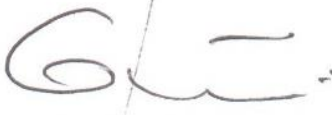
Dra. María Eugenia Chávez Arellano

CO-DIRECTORA:



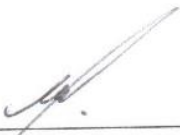
Dra. Willelmira Castillejos López

ASESOR:



Dr. Jesús Soriano Fonseca

LECTOR EXTERNO:



Dr. Jesús García Reyes

AGRADECIMIENTOS

A la doctora María Eugenia Chávez Arellano, quien aceptó dirigir este trabajo a pesar de todo; tuvo la paciencia para guiarme hasta su conclusión, con tenacidad y con cariño. Mi más sincero agradecimiento por trazarme una ruta hacia la investigación.

A la doctora Willelmira Castillejos López, siempre tan entusiasta para impulsar el trabajo de investigación y llevarme de la mano en lo que al idioma se refiere. De corazón, mil gracias.

Al doctor Jesús Soriano Fonseca, por su guía permanente durante mi recorrido por el doctorado, no solamente como asesor del trabajo de investigación sino también como coordinador del posgrado en el departamento de Sociología Rural.

Al doctor Juan Manuel Piña Osorio, Jesús y Lupita por recibirme en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM, por compartir su conocimiento sobre las RS, por la buena charla y el acompañamiento de vuelta a mi *alma mater*.

A la Universidad Autónoma Chapingo, porque después de tanto tiempo en ella, al final terminé también siendo *chapinguera*, lo cual es un orgullo.

A Magaly García, por su valioso apoyo para la conclusión del documento de tesis, que no hubiera sido posible sin ella.

A mis compañeros de la generación del doctorado Benito, Mere, Ofelia, Eve, Marcos, Vero y Jesy, gracias por los momentos, las risas y las angustias compartidas.

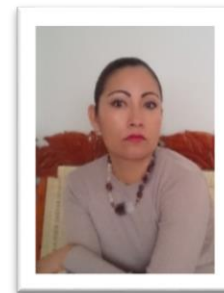
DEDICATORIA

A mi esposo Wilber Sánchez Rosas y a mis dos hijos Sílfide y Wilber, por su amor y paciencia.

A mi madre María Dolores Hernández Hernández, porque su lengua náhuatl fue la motivación de mi tema de tesis. La mitad del grado es de ella, porque si no estuviera presente, no podría seguir escribiendo.

A mis hermanos Adán, Víctor y José Luis, porque siempre impulsan mis proyectos de vida.

DATOS BIOGRÁFICOS



Fabiola García Hernández es originaria del Estado de México, nació el 15 de noviembre de 1975; cursó los estudios de licenciatura en Ciencias de la Comunicación y Periodismo Colectivo en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México; concluyó los créditos de la carrera de Ciencias Políticas y Administración Pública en la misma facultad.

Realizó la maestría en Humanidades: Estudios Literarios en la Universidad Autónoma del Estado de México. Ha sido profesora visitante en la Universidad de Sevilla, España y ha colaborado en proyectos con dimensión nacional e internacional.

Se desempeñó como reportera para el periódico *El Día*, ha sido jefa del departamento de Publicaciones de la Universidad Autónoma Chapingo y profesora investigadora de tiempo completo de la misma universidad.

Ha publicado una obra, participado en otra colectiva y escrito artículos científicos sobre educación, sociología y literatura. Como parte del desarrollo de su investigación en el programa del doctorado en Educación Agrícola Superior, presentó resultados parciales en el Congreso Internacional de Investigación Cualitativa, celebrado en la Universidad de Illinois, Chicago, EU, en mayo del 2017.

RESUMEN GENERAL

Representaciones Sociales de Estudiantes de la Universidad Autónoma Chapingo Sobre Multiculturalidad¹

Student's Social Representations of the Chapingo Autonomous University about Multiculturality

Resumen

La Universidad Autónoma Chapingo (UACH) es una institución multicultural debido a que cerca de 30 por ciento de la matrícula estudiantil es indígena, hablante de lenguas originarias distintas del español. A pesar de que al interior de la institución no se reconoce el ejercicio de la discriminación, existe un discurso velado que muestra lo contrario.

En este contexto, la presente investigación aborda las representaciones sociales que tienen estudiantes de la Universidad Autónoma Chapingo sobre la *multiculturalidad* y su relación con lo *indígena*, para identificar las relaciones de inclusión-exclusión que se presentan al interior de la institución.

Abstract

Chapingo Autonomous University (UACH in Spanish) is a multicultural institution enrolling nearly 30 percent of students who come from indigenous communities where a language different to Spanish is spoken. The institution boasts about this multicultural context through discourse that actually hides discriminatory practices.

This piece of research tackles social representations by students from this university on the subject of multiculturality and its relation to the concept of indigenous, so as to identify relations of exclusion and inclusion within the university.

Under an interpretative-typed study, social representations were obtained through two instruments: one associative and one interrogative, which were applied to 144 students

¹ Tesis de Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior, Departamento de Sociología Rural de la Universidad Autónoma Chapingo.

Autora: Fabiola García Hernández

Directora de tesis: María Eugenia Chávez Arellano

Co-directora de tesis: Willelmira Castillejos López

Con un estudio de corte interpretativo, las representaciones sociales se obtuvieron a través de dos instrumentos: asociativo e interrogativo, aplicados a 144 estudiantes de la UACH. En el primero, 138 estudiantes asociaron *multiculturalidad*, *indígena* y *discriminación* con otras tres palabras presentadas en orden jerárquico. En el segundo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a seis estudiantes provenientes de pueblos originarios.

Las representaciones sociales halladas dan cuenta de que los y las estudiantes consideran la *multiculturalidad* como positiva; sin embargo, lo *indígena* les remite a una ambivalencia: por un lado la riqueza cultural, pero por otro, la pobreza y marginación que los pueblos originarios han padecido.

Palabras clave:

Multiculturalidad, indígenas, discriminación, representaciones sociales, diversidad cultural

of the UACH. The first study showed that 138 students associated *multiculturality*, *indigenous people* and *discrimination* with other three words presented in a hierarchical order. The second one included semi structured interviews to six students coming from autochthonous communities.

The found social representations explain the positive tone given by students to the word *multiculturality*; however, the *indigenous people* concept involves an ambivalence as it recollects not only the cultural richness, but also poverty and marginalization still present in the native communities.

Key words:

Multiculturality, indigenous people, discrimination, social representations, cultural diversity.

CONTENIDO

1	INTRODUCCIÓN	1
1.1	Planteamiento	1
1.2	Preguntas de investigación	7
1.3	Objetivos	7
1.4	Metodología	8
1.4.1	Recolección de representaciones sociales	9
1.4.2	Participantes	10
1.4.3	Etapas del ejercicio asociativo	11
1.4.4	Etapas interrogativas	13
2	SOBRE MULTICULTURALIDAD	15
2.1	El debate sobre la multiculturalidad	15
2.2	Multiculturalidad en México	16
2.3	Los programas del reconocimiento pluricultural	20
3	EL CONTEXTO: LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO	27
3.1	Características de la Universidad	27
3.2	La creación de la Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (UAAEI)	33
3.3	Estudiantes indígenas en la UACH	36
4	POR QUÉ LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	41
4.1	Una teoría sobre el sentido común	41
4.2	Crítica a las RS	49
4.3	Las representaciones sociales en la educación	50
5	ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	60
5.1	La multiculturalidad en la UACH, vista por los estudiantes	61
5.1.1	Los estudiantes de pueblos originarios y la multiculturalidad	65
5.1.2	Multiculturalidad: convivencia en diversidad	66
5.1.3	Sinónimo de multiculturalidad	68
5.1.4	Cultura, costumbres y tradiciones	69

5.1.5	Lo que se relaciona con la multiculturalidad	70
5.1.6	Lo que es multicultural	72
5.1.7	Lo que representa la multiculturalidad.....	73
5.2	Pasado enterrado pero vivo: <i>lo indígena</i>	77
5.2.1	Lo indígena como concepto	77
5.2.2	Indígenas en la educación formal	80
5.2.3	Pobres pero con riqueza cultural	83
5.2.4	El concepto “cultura”	87
5.2.5	La “cultura rural” en Chapingo	88
5.2.6	Representaciones sociales agrupadas sobre indígena	91
5.2.7	Lo indígena: nixtamal o pirámides	93
5.2.8	Asociaciones de <i>lo indígena</i> de estudiantes de pueblos originarios	96
5.3	Lo indígena en la multiculturalidad	98
5.3.1	De huaraches y huipil, imágenes de lo indígena	101
5.3.2	Multiculturalidad e indígena: el contraste	104
5.4	Discriminación velada.....	108
5.4.1	Racismo, discriminación y estigmatización hacia los diferentes	109
5.4.2	¿Por qué discriminan?	116
5.4.3	Discriminación: dolor y sufrimiento.....	119
5.4.4	Discriminación: maltrato y odio común	121
5.5	Vereda trajinada sin retorno: entrevistas a estudiantes indígenas	123
5.5.1	Sobre identidad étnica.....	125
5.5.2	Representaciones sobre la lengua materna.....	130
5.5.3	Identificación con otros indígenas	133
5.5.4	Ambivalencia por los orígenes	134
5.5.5	Sobre la motivación por ingresar a Chapingo	135
5.5.6	Expectativas de egreso	137
5.5.7	Desventajas de ser indígena	138
5.6	Triangulación de datos	141

CONCLUSIONES146
LITERATURA CITADA150
ANEXOS156

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Caracterización de estudiantes indígenas entrevistados.	11
Cuadro 2. La diversidad en los discursos multi e interculturales.	16
Cuadro 3. Universidades participantes en el PAEIIES.	23
Cuadro 4. Estudiantes de Chapingo por estado.	28
Cuadro 5. Estudiantes de Chapingo por regiones económicas.	30
Cuadro 6. Lenguas originarias habladas en Chapingo.	37
Cuadro 7. Núcleo de la red para multiculturalidad.	65
Cuadro 8. Núcleo de la red de estudiantes indígenas sobre multiculturalidad...	66
Cuadro 9. Cultura y tradiciones.	69
Cuadro 10. Lo que se relaciona con la multiculturalidad.	70
Cuadro 11. Lo que representa la multiculturalidad.	75
Cuadro 12. Núcleo de la red para el inductor indígena.	84
Cuadro 13. Núcleo de la red para estudiantes indígenas sobre indígena	85
Cuadro 14. Núcleo de la red de estudiantes sobre el término indígena	91
Cuadro 15. Universo semántico agrupado sobre indígena.	95
Cuadro 16. Universo semántico de asociaciones hechas por estudiantes de pueblos originarios sobre lo indígena.	96
Cuadro 17. Palabras que aparecen en los núcleos de las redes y su posición.	100
Cuadro 18. Imágenes de la multiculturalidad y lo indígena.	101
Cuadro 19. Núcleo de la red para estudiantes indígenas sobre discriminación	111
Cuadro 20. Sinónimo de discriminación.	112
Cuadro 21. A quién se discrimina.	113
Cuadro 22. Lo que representa la discriminación.	120
Cuadro 23. Palabra detonadora discriminación.	122

Cuadro 24. Comparativo de núcleos de la red entre asociaciones de estudiantes en general con estudiantes indígenas sobre lo indígena.....	142
---	-----

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Matrícula de educación superior por subsistema en %.....	22
Gráfica 2. Estudiantes indígenas por año en la UACH.	38
Gráfica 3. Tipo de publicación sobre representaciones sociales (%).....	55
Gráfica 4. Núcleo de la red para multiculturalidad.....	62
Gráfica 5. Representaciones sociales de estudiantes de la UACH sobre multiculturalidad.....	67
Gráfica 6. Sinónimo de multiculturalidad	68
Gráfica 7. Importancia de la lengua en la multiculturalidad.	71
Gráfica 8. Lo que es multicultural.....	72
Gráfica 9. Palabras neutrales, positivas y de denuncia.	74
Gráfica 10. Núcleo de la red para indígena.	87
Gráfica 11. Núcleo de la red sobre el término indígena.....	90
Gráfica 12. Representaciones sociales agrupadas sobre indígena.....	92
Gráfica 13. Núcleo de la red para discriminación.	110
Gráfica 14. Características de quien discrimina.	117
Gráfica 15. Lo que implica la discriminación.	121

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estudiantes de Chapingo por estado.	29
Figura 2. Organigrama funcional de la UCAME.	35
Figura 3. Dimensiones de las representaciones sociales.	45
Figura 4. Comparación de núcleos de las redes semánticas para multiculturalidad e indígena.	99
Figura 5. Mapa de imágenes sobre multiculturalidad e indígena.	105
Figura 6. Sujetos de la discriminación y su relación con lo indígena.	115
Figura 7. Esquema comparativo de representaciones sociales resultado de asociaciones y entrevistas.	144

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Acuerdos relacionados con estudiantes indígenas.....	156
Anexo 2. Ficha de registro para estudiantes indígenas en la UACH.....	159
Anexo 3. Universo semántico sobre multiculturalidad.	160
Anexo 4. Asociaciones de estudiantes indígenas. Universo semántico para multiculturalidad.....	162
Anexo 5. Asociaciones de estudiantes indígenas	163
Anexo 6. Universo semántico para indígena.	164
Anexo 7. Universo semántico para discriminación.	166
Anexo 8. Lo que implica la discriminación.....	168
Anexo 9. Estudiantes indígenas: experiencias y motivaciones.....	169
Anexo 10. Instrumentos.	171

1 INTRODUCCIÓN

1.1 Planteamiento

Al igual que la cultura, la multiculturalidad como concepto es polisémico. De acuerdo con Olivé (1999), la multiculturalidad es un término *factual* que nos remite a una realidad cada vez más visible. México, se dice, es un país multicultural toda vez que en su territorio habita una cantidad importante de culturas cuyo origen precolombino sigue siendo punto de diferenciación en este mundo diverso. Aunque la diversidad cultural en este país no se limita únicamente a la existencia de culturas indígenas originarias, sí son éstas el referente obligado al hablar de la multiculturalidad o la diversidad cultural, de manera que la multiculturalidad mexicana descansa en la existencia de las diversas etnias originarias.

Es bien sabido que el movimiento zapatista que tuvo lugar en Chiapas hace más de 20 años, se convirtió en un hito de atención a las culturas étnicas que habían sido objeto de diversas políticas de asimilación y de integración a la *cultura nacional* a lo largo de la historia del México independiente. De esta manera, el tema de *lo indígena*, el reconocimiento de las culturas originarias, sus lenguas, así como su derecho a la diferencia, ha dado paso a la creación de políticas y análisis académicos en torno al reconocimiento de la diversidad cultural propia de este país.

El reclamo que las culturas originarias han venido realizando para que se les reconozca su derecho a mantener sus pautas culturales, así como el derecho a participar de la vida económica y política del país desde sus particularidades, ha obligado a abrir algunos espacios de participación como es el caso de la educación formal. El caso de la educación superior ha ocupado un lugar importante instrumentando acciones específicas de apoyo a estudiantes de origen étnico-indígena, lo que ha permitido la incorporación de este tipo de estudiantes a las aulas universitarias.

El caso de la Universidad Autónoma Chapingo es un ejemplo de cómo una política específica de apoyo a estudiantes indígenas permitió visibilizar una población que pasó desapercibida por mucho tiempo. Como resultado de esto,

es posible señalar que al interior de la UACH se reconoce la existencia de una multiculturalidad entre los estudiantes de los diversos niveles de enseñanza: preparatoria, licenciaturas o ingenierías y posgrados. Cerca de 30 por ciento de la matrícula está integrada por estudiantes indígenas, hablantes de lenguas originarias, motivo por el cual, esta institución es considerada marcadamente multicultural.

El reconocimiento de la población indígena al interior de la UACH tuvo sus orígenes en el programa de apoyo que lanzó hace más de dos décadas la Fundación Ford para identificar y apoyar la trayectoria de los estudiantes indígenas en México y Latinoamérica. En el caso de México, se realizó un seguimiento en conjunto con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en diversas instituciones del territorio nacional.

Chapingo estuvo entre las primeras instituciones que recibieron apoyos económicos para la creación de instancias que identificaran a la población indígena estudiantil y dieran seguimiento de su trayectoria; en el 2001 creó la Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas. Después de que la Fundación Ford diera fin a los apoyos económicos, el programa institucional vino a menos, hasta quedar reducido a una oficina sin jerarquía y escaso presupuesto.

En este caso, se hace evidente que el interés disminuyó junto con los recursos internacionales; sin embargo, la institución aprobó un criterio de selección del nuevo ingreso por etnia indígena, es decir, realiza una acción afirmativa al seleccionar a los estudiantes indígenas con las mejores calificaciones obtenidas en el examen de admisión. Esa política continúa hasta el momento y la institución muestra la presencia de estudiantes indígenas como una política favorable de inclusión institucional.

Sin embargo, la nutrida literatura sobre el tema de los pueblos originarios da cuenta de que México sigue siendo desigual y racista:

Los arraigados prejuicios y la naturalidad de las conductas discriminatorias no se reconocen, entre nuestras poblaciones mayoritarias, como “racismo”. Son tan naturalizadas que no tienen nombre. Su combate educativo se hace más difícil en estas circunstancias, porque actitudes y conductas emergen sin que el sujeto se dé cuenta ante estímulos específicos que no fácilmente se convierten en objeto de análisis en el aula. (Schmelkes, 2013, p. 9)

La UACH presenta un ambiente multicultural en el que se produce un discurso de inclusión propio de lo políticamente correcto. Se escucha decir que en esta institución “no existe discriminación” de ningún tipo. Las autoridades afirman que la universidad es “incluyente” porque recibe un porcentaje elevado de estudiantes indígenas y tiene mucho éxito en mantenerlos y graduarlos.

En el caso de los estudiantes de pueblos originarios que ingresan a las instituciones educativas, también existe una amplia literatura que muestra el aculturamiento de los jóvenes a través del proceso de educación formal, así como las dificultades con que logran adaptarse a estos entornos (Tubino, 2012).

Al llegar a Chapingo se puede observar el tránsito de los y las jóvenes pertenecientes a costumbres, tradiciones y, en general, a grupos sociales y culturales muy diferentes; provenientes del sur, sureste, centro sur, de todo México; indígenas, altos o bajos de estatura, morenos o apiñonados, llegan de Oaxaca o de Yucatán, mayas o mixes que hablan alguna lengua originaria distinta, pero que al ser registrados en la institución, todos son considerados estudiantes indígenas, como si se tratara de una población homogénea.

Muchos otros no se reconocen como indígenas porque ya no hablan la lengua de sus padres o abuelos; algunos porque no les interesa que los identifiquen como tal, prefieren que pase desapercibida su condición porque al identificarlos se saben segregados, y no es para eso que ingresaron a Chapingo.

Los que provienen de zonas cercanas a las capitales de sus estados, ellos son *los otros*, los que no suman a la multiculturalidad, según su propia representación.

No hablan lengua indígena, son más como la mayoría. De entre ellos se distinguen también los del norte, centro y sur. Entre los jóvenes no se habla de discriminación, ni de rechazo, porque aseguran “a todos se nos da el mismo trato”, sin embargo, hay un escarnio constante entre ellos que aparece como un juego. Continuamente se desprecian unos a otros por el acento con el que hablan, por sus características físicas, por su condición general de vida en sus lugares de origen, por su pobreza, entre otras.

Decirse entre ellos, por ejemplo, “vamos a oaxaquear” cuando van a comer muy temprano, conlleva el significado de que la condición de vida de los que viven en Oaxaca es el hambre. Es una broma común entre los jóvenes, sin importar el lugar de origen, ni la lengua que hable, ni el color de piel. Contradictorio porque los de Oaxaca no son una minoría en la Universidad, la mayor población estudiantil en Chapingo es precisamente de este estado.

Cuando entre ellos hacen chasco por la gente que proviene de Puebla, le llaman “pipopes”, siempre que alguien pregunta el porqué, es muy gracioso para ellos definir “pinche poblano pendejo”. Con los que provienen del norte hay menos burlas pero hace falta escucharlos hablar para que existan risillas cómplices porque en su tono modifican la “s” por la “sh”. De tal manera que es común escuchar que los imitan y se burlan entre ellos: “hola, mushasha, musho gusto de verte”.

Pero ocurre lo mismo con quienes provienen del sur, Yucatán, Campeche, quienes tienen un tono diferente y al expresarse provocan el mismo sentimiento en un grupo. De pronto, se percibe esa idea de que quien se expresa es distinto y *los otros* conforman un grupo homogéneo, lo que en efecto, no existe.

No obstante, hablar de multiculturalidad implica un concepto elevado, que entienden los jóvenes a partir de la información que proporcionan sus profesores en clase. De modo que parece totalmente alejado de su cotidianidad. No se corresponde su concepto con el sentido común con el que actúan.

Ante tal escenario de múltiples significaciones en el lenguaje cotidiano, actitudes e información general que tienen los estudiantes de la universidad, resulta de gran interés conocer cómo entienden, viven y expresan los estudiantes de Chapingo la multiculturalidad.

El presente trabajo, entonces, trata sobre la multiculturalidad vista por los estudiantes de una institución que vive en diversidad cultural. El tema me interesó en el trabajo docente con jóvenes de diferentes culturas que se integran en una nueva, la “chapinguera”. Rápidamente los jóvenes son absorbidos por el sistema institucional debido a su internado, en el que el estudiante de nuevo ingreso debe integrarse o de lo contrario no logrará permanecer en la institución. No obstante, los estudiantes chapingueros saben que viven entre pares de diversos orígenes regionales y que su llegada a la institución implica el reconocimiento de las alteridades.

En un principio, mi pretensión era trazar una ruta institucional hacia la interculturalidad, pero me di cuenta de que no se puede ser intercultural en una institución que ya de inicio discrimina para admitir estudiantes, rechaza a quienes no acreditan el examen. No se puede ser intercultural cuando se impone un programa de estudio y se rechaza el conocimiento previo del sujeto de la educación, en este caso los saberes culturales del estudiante. Entonces, una vía para serlo es escuchar la voz de los estudiantes, interpretar desde su cotidianidad lo que viven al ser parte de una comunidad diversa. En principio, tendría que conocer e interpretar lo que los jóvenes enfrentan diariamente, indígenas o no, al formar parte de una comunidad diversa, la vía que tomé para llegar a ello fueron las representaciones sociales, como una teoría sobre el actuar cotidiano.

Hablar de multiculturalidad, entonces, implicaba conocer a fondo el origen del concepto, de dónde surge la necesidad de su uso y cómo se entiende en diferentes contextos. Desde hace más de dos décadas se ha usado y abusado de los términos pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad para referirse, con rigor teórico diverso, a las situaciones en donde actúan, entran en contacto, armonizan o divergen individuos o grupos sociales de culturas distintas.

No se trata de un asunto menor, pues en la mayor parte de los casos lo que subyace al empleo de estos términos es el debate sobre la posibilidad de construir sociedades pluriculturales democráticas, y, en el caso particular de México, el reconocimiento de y el respeto a los derechos de los pueblos indígenas y otros sectores sociales (C. Zolla y E. Zolla, 2011).

Para C. Zolla y E. Zolla (2011), la pluriculturalidad es sinónimo de multiculturalidad y la define como un dato de hecho:

...una característica social verificable y concreta: México es una nación pluricultural o multicultural que alberga hoy a más de 60 pueblos originarios, hablantes de casi un centenar de lenguas y dialectos autóctonos. En ella coexisten más de 13 millones de indígenas con otros pueblos originarios que han migrado a México desde Centroamérica y con grupos de origen africano, pero también con una población numerosa y mayoritaria, diversa por sus orígenes, mestiza, con rasgos culturales que definen y asumen identidades peculiares y diversas. (pp. 88-89)

Se puede decir que una sociedad multicultural es aquella en cuyo seno existen grupos que se distinguen entre sí sobre la base de criterios con gran fuerza social divisoria, como son los criterios de pertenencia etnorraciales, etnonacionales, religiosos y/o lingüísticos. Normalmente, en toda sociedad con estas características hay un grupo dominante, que suele ser el que posee las mayores cuotas de poder político y económico. En estas sociedades suele haber una tendencia a reducir o eliminar la diferencia cultural que representan los grupos minoritarios o menos poderosos (Pulido, 2005).

El trabajo tiene como finalidad entender y analizar cuáles son las representaciones sociales que tienen los jóvenes sobre la multiculturalidad que viven en la UACH. Para cumplir con el objetivo, se utilizó el enfoque teórico de las representaciones sociales, entendidas como un corpus de conocimientos que crean los individuos en sociedad para enfrentar su actuar cotidiano. Las representaciones sociales están nutridas del saber cotidiano, de la información

de que disponen los sujetos, que han leído o escuchado en los medios e, incluso, en la escuela pero que no es un conocimiento formal sino de sentido común.

Utilizar este concepto teórico para analizar lo que ocurre en los ambientes escolares resulta de mucha utilidad para entender las acciones cotidianas de las comunidades educativas, así como para identificar los intereses, juicios y prejuicios que privan en estos ámbitos. En este contexto, las siguientes interrogantes me llevaron a centrar el interés de la investigación:

Al reconocerse la Universidad Autónoma Chapingo como una institución multicultural, que se preocupa por identificar a su población estudiantil indígena, es relevante preguntarse ¿cuáles son las representaciones sociales que tienen los estudiantes en general sobre el tema?, ¿qué tanta información tienen los estudiantes?, ¿cómo viven en su cotidianidad la multiculturalidad que los contiene al interior de la institución?, ¿cómo ven al estudiante indígena?, ¿muestran rechazo o aceptación hacia los que considera distintos?

Todas estas interrogantes llevaron a trazar las preguntas centrales de la investigación:

1.2 Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los estudiantes de la UACH sobre *multiculturalidad* y su relación con lo *indígena*?
- ¿Qué imágenes que tienen los estudiantes de la UACH sobre lo indígena?
- ¿Qué actitudes positivas o de rechazo muestran los estudiantes hacia *los otros* en un ambiente de diversidad cultural?

1.3 Objetivos

- Identificar las representaciones sociales que tienen los estudiantes de la Universidad Autónoma Chapingo sobre *multiculturalidad* y su relación con lo *indígena*.
- Analizar las imágenes positivas, negativas o neutrales que construyen los estudiantes sobre el término *indígena*.

- Desvelar las actitudes de exclusión-inclusión que muestran los estudiantes hacia *los otros*, en su entorno de diversidad cultural.

1.4 Metodología

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), la metodología tiene que ver con el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En este caso, el presente estudio es de corte interpretativo, en la búsqueda de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente.

El objeto de la investigación son las representaciones sociales, los sujetos son los estudiantes de la universidad en general y los estudiantes indígenas. El referente teórico para las representaciones sociales está dado por Abric (2004), Jodelet (1984), Moscovici (1979) y Vasilachis (2013).

Al tratarse de entender cómo viven la multiculturalidad los estudiantes al interior de la Universidad, se ha elegido a las representaciones que tienen los jóvenes sobre el tema y por qué actúan y se vinculan de determinada forma con el resto de sus compañeros, indígenas o no.

Comprender la cultura de un grupo social supone captar su carácter cotidiano sin reducir su particularidad. Para Stake (2010), toda investigación es interpretativa; de hecho, el comportamiento humano requiere interpretación a cada momento. Al final, explica, las percepciones que tenemos de las cosas, eventos y relaciones humanas siempre están siendo interpretadas y reinterpretadas. Es la única manera de comprender y reconstruir las realidades sociales y educativas, cambiantes y evolutivas.

En concordancia con ello, se optó por un estudio descriptivo-interpretativo con la intención de tener un acercamiento profundo a las formas de pensamiento, imágenes y actitudes del estudiantado participante. Se seleccionó un diseño mixto de recolección de información que incluyó un ejercicio de asociación simple de palabras y una entrevista semiestructurada dirigidas a estudiantes indígenas. Ambas técnicas se complementaron a fin de poder interpretar las

representaciones sociales, y comprenderlas, a través de las asociaciones y los condicionantes que median en dicho proceso de construcción identitaria.

Cuevas (2016) destaca que las representaciones sociales tienen dos enfoques para la investigación: procesual y estructural. En cuanto al procesual, lo describe como un estudio que se enfoca en “los hechos particulares que dan lugar a una representación específica, donde los significados que se asignan a un hecho, personal u objeto, están íntimamente ligados a la historia, el contexto y la cultura” (p. 113). Su interpretación es hermenéutica. En tanto, la investigación estructural se enfoca en identificar la estructura de las representaciones sociales y conocer el núcleo de ésta.

1.4.1 Recolección de representaciones sociales

De acuerdo con Abric (2004), la entrevista sigue siendo una herramienta fundamental para la recolección de las representaciones sociales porque permite en cierta medida tener acceso al contenido de una representación y a las actitudes desarrolladas por el individuo, sin embargo, solo raramente permite entrar directamente a su organización y a su estructura interna. Es decir, obtenemos un discurso que se puede interpretar como una postura, pero no sabemos qué tanta profundidad o arraigo puede tener en el grupo de personas entrevistadas.

Por otra parte, las asociaciones, que tienen carácter espontáneo —por lo tanto menos controlado— permiten el acceso, mucho más rápido y fácil que en una entrevista, a los elementos que constituyen el universo semántico del término o del objeto estudiado, lo que diferencia entre la investigación procesual y estructural (Cuevas, 2016). Eso ocurre porque con el tratamiento estructural de la información logramos identificar las palabras centrales y saber qué representación es central y cuál periférica. Por tal motivo, reforzamos la obtención de las representaciones sociales a través de ambas técnicas de recogida de datos: asociativa e interrogativa.

1.4.2 Participantes

La investigación se desarrolló en dos etapas: una fase asociativa y una interrogativa. Los participantes en la investigación fueron 144 estudiantes. De ellos, 138 respondieron al ejercicio de asociación libre de palabras, mientras que seis estudiantes de procedencia indígena fueron entrevistados con un instrumento semiestructurado, por un tiempo aproximado de 45 minutos.

Para la aplicación del instrumento asociativo se localizaron grupos de estudiantes que se encontraban cursando los últimos semestres tanto del nivel bachillerato como del nivel profesional, esto con el objetivo de que hubieran estado más tiempo en la institución, conocieran el ambiente universitario y tuvieran mayor información sobre la temática motivo del ejercicio. La generación de tercer año del nivel preparatoria para mayo del 2018 constaba con una matrícula de 579 alumnos, mientras que el sexto año de nivel licenciatura con una matrícula de 1 085 estudiantes.

Era indispensable contar con la disposición de los y las jóvenes a participar en el ejercicio propuesto, una vez especificado que la información sería utilizada exclusivamente para la investigación. En el caso del instrumento asociativo, se logró que contestaran el ejercicio 138 estudiantes. En el momento de la investigación, 75 de ellos cursaban el tercer año del nivel preparatoria agrícola y tenían un promedio de 16.5 años de edad; en tanto que los otros 63 cursaban el último grado de nivel licenciatura y tenían un promedio de 20 años de edad.

Del conjunto de 138 estudiantes que aceptaron contestar el ejercicio asociativo, 28 son hablantes de lenguas originarias (20 por ciento del total), por lo que en el análisis también se consideran las respuestas que aportaron los estudiantes pertenecientes a pueblos originarios. Las lenguas que hablan los y las estudiantes indígenas participantes en el ejercicio asociativo son las siguientes:

mixteco, otomí, zapoteco, triqui, chatino, náhuatl, mazateco, tlapaneco, tzotzil y zoque.

En el caso de las entrevistas, se solicitó un listado de estudiantes hablantes de lenguas originarias (identificados en la institución como estudiantes indígenas), en la Unidad para la Convivencia y Atención Multidisciplinaria a Estudiantes, de la cual depende el Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas, donde consta el seguimiento a este tipo de estudiantes. Fueron proporcionados nombres y teléfonos de los y las posibles participantes. Se incluyó en esta etapa a seis estudiantes indígenas de los últimos años de nivel licenciatura y posgrado, por considerar que tendrían mayor experiencia en el ambiente universitario, así como tendrían mayor información sobre el tema a abordar en las entrevistas. En el Cuadro 1 se integra la caracterización de los entrevistados.

Cuadro 1. Caracterización de estudiantes indígenas entrevistados.

Nombre	Edad	Grado que estudia	Lengua y variante que habla	Lugar de origen
Audelia Mujer	21 años	Posgrado	Zapoteco del Sur	Oaxaca
Jesús P. Hombre	21 años	Licenciatura	Mixteco Medio	Guerrero
Irma Mujer	21 años	Licenciatura	Mixteco Alta	Oaxaca
Jessi Mujer	21 años	Licenciatura	Zapoteco del Rincón	Oaxaca
Yahaira Mujer	24 años	Licenciatura	Huasteco	San Luis Potosí
Magaly Mujer	19 años	Licenciatura	Zapoteco	Oaxaca

Fuente: elaboración propia.

1.4.3 Etapa del ejercicio asociativo

La asociación libre es una técnica utilizada para obtener redes semánticas naturales cuyo análisis brinda información sobre las representaciones sociales de los sujetos (Cuevas, 2016). En este caso, tiene la finalidad de buscar una respuesta poco elaborada, desde la cotidianidad del individuo. Es probablemente

una técnica capital para recolectar los elementos constitutivos del contenido de la representación (Abric, 2004; Cuevas, 2016; Rateau y Lo Monaco, 2013).

Para esta investigación, el instrumento consta de tres apartados: instrucciones, información general del participante (nombre, nivel, departamento de enseñanza o división, si es indígena y lengua que habla, en su caso) y tres cuadros, cada uno con cada término inductor: *multiculturalidad*, *indígena* y *discriminación*. Se solicitó a los estudiantes, luego del llenado de datos generales, que escribieran para cada término otras tres palabras, ordenadas jerárquicamente, que les evocaran los términos inductores (Anexo 10, inciso a).

Las palabras obtenidas en las asociaciones fueron capturadas en una base de datos. Se obtuvo un total de 420 palabras sobre el término *multiculturalidad*, 412 sobre el inductor *indígena* y 400 palabras para *discriminación*. El número de palabras obtenido no es el mismo porque entre los participantes hubo quien dejó en blanco alguna jerarquía de las asociaciones. De cada conjunto de palabras se procedió a normalizar el listado (estandarizar ideas similares) para tener una base de datos manejable.

Al concluir la normalización se procedió a eliminar las palabras repetidas, con lo que se obtuvieron en esta fase 116 palabras sobre el término *multiculturalidad*, 109 sobre el de *indígena* y 115 sobre *discriminación*. Con este nuevo listado se calculó el peso semántico de cada palabra, que se obtiene al relacionar el número de veces que se repitió una palabra con el valor jerárquico que otorgó cada estudiante. Con el peso semántico, entonces, podemos conocer qué palabras, de acuerdo con los estudiantes, son las que tienen más importancia jerárquica y, al mismo tiempo, un mayor número de repeticiones en el ejercicio.

De esta manera, fue posible observar la estructura interna de las representaciones sociales, pues al ordenar el listado de los dos términos inductores, se obtuvo el núcleo central de la red semántica (Abric, 2004; Rateau

y Lo Monaco, 2013). Para el caso de la presente investigación el núcleo se localizó al realizar el corte en las primeras quince palabras con mayor peso semántico. Sin embargo, se realiza análisis del universo semántico completo, interpretando en el contexto la significación de las palabras, por lo que se incluye análisis de toda la base de datos normalizada.

1.4.4 Etapa interrogativa

Como se aclaró anteriormente, el contacto se hizo a través del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas de la institución, donde proporcionaron los números telefónicos de quienes dijeron a la encargada de la oficina que estarían dispuestos a participar, y tras acordarlo, realizamos la entrevista al interior de la institución.

Las entrevistas, con una duración aproximada de 45 minutos cada una, fueron grabadas bajo conocimiento y aceptación de los participantes, para ser transcritas después con objeto de facilitar su análisis. Con esta estrategia se recabó la caracterización del entrevistado y se obtuvo información sobre cuatro aspectos fundamentales: cómo entiende la diversidad cultural, motivación para estudiar en Chapingo, su sentir sobre pertenecer a un pueblo originario, sus dificultades para insertarse en la institución.

Terminada la transcripción se codificó la información obtenida. Las categorías que se examinaron en el texto hacían referencia directa a los aspectos recabados en el primer instrumento: *multiculturalidad*, *indígena* y *discriminación*, con el objetivo de realizar un análisis comparativo. Con la información obtenida se generaron categorías de análisis que fueron de utilidad para crear un cuadro síntesis de las representaciones mostradas por los estudiantes. Se realizó un procedimiento de codificación axial, es decir, citas textuales que permitieran realizar un análisis comparativo. Finalmente, se realizó el análisis de las

representaciones sociales comparativamente a través de la información empírica obtenida de los participantes con ambas herramientas.

Al final, los resultados de ambos ejercicios fueron interpretados cruzando información para correlacionarlos y analizar más ampliamente las representaciones sociales. Tanto el estudiantado no proveniente de pueblos originarios como los indígenas comparten conceptos y discursos; las actitudes de los no indígenas se reflejan en la identidad que asumen los indígenas.

El trabajo de investigación está organizado de la siguiente manera: el planteamiento y cinco capítulos. El primer capítulo contiene un acercamiento general al concepto general sobre la multiculturalidad, posteriormente se concreta en cómo se ha atendido en México, su desarrollo e importancia de los programas en el país. Se deja clara la importancia de los pueblos originarios para la multiculturalidad de un país como México.

El segundo capítulo está orientado a reconocer el contexto específico de la investigación, por lo que se ofrecen las características generales de la Universidad Autónoma Chapingo y su relación con los estudiantes indígenas. La relación específica que tiene la institución con lo rural y las condiciones en que se ha hecho visible la multiculturalidad al interior de la institución.

El tercero se dedica al marco teórico de las representaciones sociales, como eje rector del trabajo de investigación. Se recupera el concepto y su desarrollo teórico, así como las investigaciones que se han desarrollado bajo esta óptica y su importancia en el desarrollo de la investigación en educación.

En el cuarto se exponen los resultados de la investigación en el que se abordan las representaciones sociales recuperadas de los tres detonadores propuestos: multiculturalidad, indígena y discriminación; además de que se realiza un análisis comparativo entre los tres y las respuestas obtenidas por parte de los estudiantes indígenas en las entrevistas. Finalmente, en el quinto se abordan discusión y conclusiones.

2 SOBRE MULTICULTURALIDAD

2.1 El debate sobre la multiculturalidad

La multiculturalidad es entendida en términos generales para describir sociedades en donde conviven grupos que provienen de diversas culturas (Dietz, 2012 y 2011; Olivé, 2004 y 1999; y C. Zolla y E. Zolla, 2011), al mismo tiempo asociada con la idea de la tolerancia (Sartori, 2001). De acuerdo con C. Zolla y E. Zolla (2011) “No se trata de un asunto menor, pues en la mayor parte de los casos lo que subyace al empleo de este término es el debate sobre la posibilidad de construir sociedades democráticas, y, en el caso particular de México, el reconocimiento de y el respeto a los derechos de los pueblos indígenas y otros sectores sociales” (p. 88).

Al igual que la cultura, la multiculturalidad como concepto es polisémico, por lo que tenemos que revisarlo detenidamente. De acuerdo con Olivé (1999), la multiculturalidad es un término *factual* que nos remite a una realidad cada vez más visible pero que es distinta según su contexto.

Olivé (2004) detecta al menos tres tipos de sociedades multiculturales:

...por un lado, los países donde han subsistido pueblos tradicionales junto con sociedades que se han modernizado después de largos periodos coloniales, como la mayoría de los países de América Latina; por otra parte, los países que se han desarrollado sobre la base de grupos inmigrantes, como Estados Unidos. Un tercer tipo lo constituyen países compuestos históricamente por grupos étnicos y nacionales diferentes con intensos fenómenos de inmigración como España o el Reino Unido. (p. 21)

La multiculturalidad y la interculturalidad, como la ve Dietz (2012), tienen dos planos, uno fáctico y otro normativo, los cuales resultan de interés para comprender este estudio (Cuadro 2).

Cuadro 2. La diversidad en los discursos multi e interculturales.

Plano fáctico	Multiculturalidad	Interculturalidad
Lo que es	Diversidad cultural, lingüística, religiosa	Relaciones interétnicas, interlingüísticas, interreligiosas
Plano normativo	Multiculturalismo	Interculturalismo
Lo que debería ser	Reconocimiento de la diferencia 1. Principio de igualdad 2. Principio de diferencia	Convivencia en la diversidad 1. Principio de igualdad 2. Principio de diferencia 3. Principio de interacción positiva

Fuente: Dietz (2012, p. 16)

En esta investigación, los discursos multiculturales son abordados desde el plano fáctico, que es en el que se ubica el discurso del sentido común, nutrido desde el plano normativo. Asimismo, nos referimos a la composición multicultural de México, entendida en términos de la presencia de sus pueblos originarios. En este sentido, la multiculturalidad adquiere gran relevancia en Latinoamérica pues 90% de los habitantes indígenas viven en cinco países: México, Guatemala, Perú, Ecuador y Bolivia, sin embargo, México es el que mayor población indígena tiene en Latinoamérica (Raesfeld y Cuevas, 2008).

2.2 Multiculturalidad en México

La población indígena en México se encuentra distribuida en 871 municipios indígenas o con presencia indígena, y está conformada por más de 13 millones de personas. De la población rural sólo 3% puede aspirar a tener una profesión universitaria, pero sólo 1% ingresa a instituciones de educación superior y menos de 0.2% egresa y se titula (ANUIES/PAEIES, 2005).

Su ingreso se ve obstaculizado por la centralización de la infraestructura educativa en las zonas de mayor desarrollo urbano. Muchos de ellos no pueden

permanecer al enfrentarse a otro medio social y educativo diferente pues en sus regiones falta infraestructura educativa adecuada, por lo que deben emigrar y con ello se registra una pérdida de identidad comunitaria durante su proceso educativo (ANUIES/PAEIES, 2005).

Para Raesfeld y Cuevas (2008), México está transitando de una cultura de la convivencia de lo homogéneo a lo diverso y en este tránsito, la educación tiene un papel fundamental y dentro de las universidades es necesaria la generación de una nueva cultura del respeto a las diferencias. Es de reconocerse que solo una minoría de estudiantes de origen indígena accede a las universidades, lo que refleja marginación y exclusión.

Ante tal situación, cobra importancia el reconocimiento de la multiculturalidad, para su convivencia armónica y comunicación con respeto, en interculturalidad (Raesfeld y Cuevas, 2008). Precisamente porque la multiculturalidad es un hecho que no se puede eludir, es necesario que las universidades se conviertan en centros que promuevan y enseñen formas distintas de relación entre culturas preexistentes.

El respeto a la diferencia cultural ha sido factor de ocupación de los organismos mundiales y los gobiernos, con el afán de proteger las culturas de los pueblos originarios, en el marco de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En este ámbito, nace el Convenio sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, mediante la Convención 169 de la Organización Internacional del Trabajo, celebrada en Ginebra, Suiza, el 27 de junio de 1989 y aprobada para México por la Cámara de Senadores del H. Congreso de la Unión el 11 de julio de 1990 (Decreto Promulgatorio del Convenio 169).

El Convenio no define quiénes son los pueblos indígenas y tribales, sino que adopta un enfoque práctico proporcionando solamente criterios para describir los pueblos que pretende proteger. Un criterio fundamental para la identificación de los pueblos indígenas y tribales es la auto identificación, además de los criterios que se indican a continuación.

Los elementos de los pueblos indígenas incluyen:

- Estilos tradicionales de vida;
- Cultura y modo de vida diferentes a los de los otros segmentos de la población nacional, p.ej. la forma de subsistencia, el idioma, las costumbres, etc.;
- Organización social e instituciones políticas propias; y
- Vivir en continuidad histórica en un área determinada, o antes de que otros “invadieron” o vinieron al área.

Respecto al tema de la educación, el convenio refiere lo siguiente: “los gobiernos no sólo deberán coordinarse con los pueblos indígenas para la protección de las personas, bienes, trabajo, cultura y medio ambiente de las comunidades, sino implementar políticas públicas correspondientes para dotarlos de mecanismos necesarios para su educación”. Consultada de <https://www.ilo.org/global/topics/indigenous-tribal/lang--es/index.htm>

En la fracción 3ª del artículo 27 del citado convenio se agrega:

Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin. (Decreto Promulgatorio del Convenio 169)

En el año de 1992, se produce en México una Reforma Constitucional de fondo, modificándose el artículo 4º, el cual emprende la construcción de una nueva visión social, que modifica la concepción que se tenía después de la Revolución Mexicana, pasando del reconocimiento como un pueblo mestizo a la nueva concepción de un pueblo pluricultural:

La Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La Ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos y costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a

sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley (Diario Oficial de la Federación, DOF, 1992).

Aunque el párrafo adicionado al artículo 4º estaba mucho más orientado a atender las necesidades jurídicas en cuestiones de tenencia y propiedad agraria, empieza a conceptualizar la pluriculturalidad de México. No es sino hasta el año 2001 que se publica en el Diario Oficial una nueva modificación constitucional, en la que se deroga el primer párrafo adicionado al artículo 4º y se modifica en su totalidad el artículo 2º para completar el reconocimiento pluricultural de la nación:

La Nación 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.

La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quienes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas.

Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres (DOF, 2001).

Esta nueva concepción aparece como la reivindicación de los pueblos indígenas a ser reconocidos y se realiza una transición paradigmática, ya que este cambio se produce cinco siglos después de la llegada de los españoles a tierras americanas y con temor a la diferencia, al reconocimiento de la diferencia,

realizándose un viraje de fondo al autoconcepto del Estado-Nación mexicano (Raesfeld y Cuevas, 2008).

Aunque hay que reconocer que durante el virreinato estaba clara la existencia de los grupos indígenas, por razones de castas, pero desaparecieron después de la guerra de independencia porque suponían la necesidad de integración y deberían ser jurídicamente iguales todos los ciudadanos, a pesar de las diferencias.

Este es el panorama de la población indígena en México, reconocida en las leyes después de tantos siglos, pero en los hechos continuamente olvidada para el Estado. Por supuesto, esta situación se ve reflejada también en la educación.

En la modificación al artículo 2º Constitucional, apartado B, fracción II, se refiere el asunto de la educación de los pueblos indígenas:

Las autoridades Federales, Estatales y Municipales tienen la obligación de garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos de acuerdo con las leyes y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación (DOF, 2001).

2.3 Los programas del reconocimiento pluricultural

En el cumplimiento de estos postulados es que el gobierno federal inicia acciones encaminadas al acatamiento constitucional de reconocer a México como una nación pluricultural. En el mismo año 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Schmelkes (2013) refiere que la CGEIB inició con una amplia agenda y grandes aspiraciones: se crearon bachilleratos y universidades interculturales, y se diseñó la licenciatura en Educación Primaria Intercultural y Bilingüe; también se produjeron libros en lengua indígena o bilingües para las bibliotecas de aula y escolares de todas las escuelas del sistema; se desarrollaron programas sobre la diversidad cultural del país; esfuerzos aislados de interculturalización del currículo de los bachilleratos y de algunas universidades y un trabajo editorial importante sobre el tema.

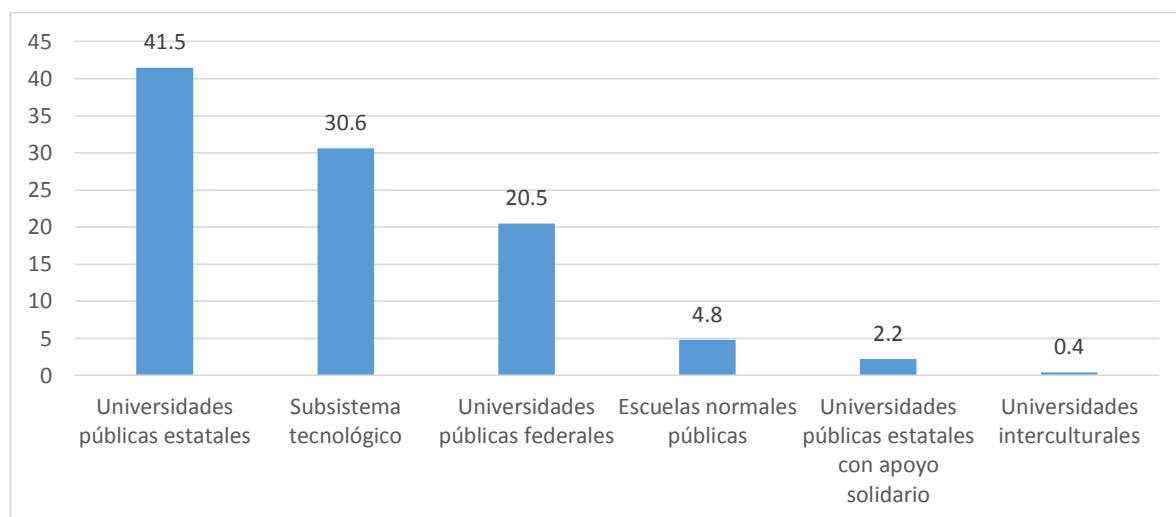
Sin embargo, existen dudas sobre la efectividad de todo ese trabajo emprendido. En entrevista breve, el mismo Fernando Salmerón Castro², en su papel de director de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, reconoció que aún no se tienen evaluaciones que muestren de forma fehaciente los resultados que han tenido las universidades interculturales en su propósito de brindar una educación incluyente a los indígenas del país.

Lo que sí se ha registrado es que la atención que se ha dado a la población indígena del país en las universidades interculturales es mínima. Se registra 0.4% de matrícula estudiantil, en comparación con otros subsistemas de educación superior. Esto significa que por cada 250 estudiantes solamente uno toma como opción formarse en el nivel superior en estas instituciones (Gráfica 1). Lo que

² La entrevista a Fernando Salmerón Castro, Coordinador General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública, la realizó la autora de este trabajo de investigación, al término de la presentación del tema “Panorama de las universidades interculturales en México”, en el marco del evento titulado: “Educación jurídica e intercultural en México”, celebrada en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, el 29 de abril del 2015.

hace pensar que no es del interés de los jóvenes incluirse en una formación intercultural (Segura, 2015).

Gráfica 1. Matrícula de educación superior por subsistema en %.



Fuente: Segura, 2015, p. 56.

Por otra parte, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) crea, también en el año 2001, el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), con apoyo económico de la Fundación Ford y del Banco Mundial.

Las universidades que se integraron en el PAEIIES en su primera fase (2001) son las siguientes:

- Universidad Tecnológica Tula-Tepeji
- Universidad Pedagógica Nacional
- Universidad Autónoma del Estado de México
- Universidad Autónoma Chapingo
- Universidad Veracruzana

El PAEIIES ofrece información hasta el año 2012 y refiere que hasta ese momento se encontraban inscritas 23 instituciones (Cuadro 3), ubicadas en 18 entidades federativas: Sonora, Chihuahua, Sinaloa, Nayarit, Jalisco, Michoacán, Tlaxcala Guerrero, Estado de México, Hidalgo, Puebla, Distrito Federal, Veracruz,

Oaxaca, Campeche, Yucatán, Chiapas y Quintana Roo. Consultada de <http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang--es/index.htm>

Cuadro 3. Universidades participantes en el PAEIIES.

1 Universidad Tecnológica Tula-Tepeji	13 Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
2 Universidad Pedagógica Nacional	14 Universidad de Quintana Roo
3 Universidad Autónoma de México	15 Universidad Autónoma «Benito Juárez» de Oaxaca
4 Universidad Autónoma Chapingo	16 Universidad de Occidente
5 Universidad Veracruzana	17 Universidad Autónoma de Guerrero
6 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	18 Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
7 Universidad de Guadalajara	19 Universidad Autónoma de Nayarit
8 Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora	20 Universidad Autónoma de Sonora
9 Universidad Tecnológica de la Huasteca Hidalguense	21 Universidad Tecnológica de la Selva
10 Universidad Autónoma de Chihuahua	22 Universidad Autónoma de Yucatán
11 Universidad Autónoma de Chiapas	23 Universidad Autónoma de Campeche
12 Universidad Autónoma de Tlaxcala	

Fuente: elaboración propia con información de PAEIIES. Consultada de: publicaciones.anui.es.mx/.../paeiies-programa-de-apoyo-a-estudiantes-indigenas-en-ins...

De acuerdo con la ANUIES, los impactos académicos que se obtuvieron fueron los siguientes:

- En 2002 el PAEIIES atendía a 1 309 estudiantes indígenas; para el 2012 atendía a 14 mil 130 en las 24 Instituciones de Educación Superior (IES) integradas al programa.
- En el 2012 colaboraron 933 tutores y 222 asesores pares (estudiantes avanzados que proporcionaron asesorías).

Aunque el apoyo económico de la Fundación Ford fue retirado, la ANUIES continuó impulsando el programa. Después se promovió la institucionalización del programa para que las instituciones inscritas autofinanciaran sus propias instancias y actividades. En algunas IES el programa continuó, en otras, como el caso de la Universidad Autónoma Chapingo, el programa fue relegado y hacia el año 2007, prácticamente desaparecieron sus actividades.

En tanto, en el año 2004, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), impulsó el Programa México Nación Multicultural, que tenía por objetivo el incidir en todas las áreas de formación, investigación y difusión de la UNAM y en la sociedad nacional en su conjunto, con el propósito de estimular la reflexión, el diseño y la definición de estrategias adecuadas en todos los órdenes de la realidad nacional para asumir plena y democráticamente el carácter multicultural de la nación mexicana. Consultado de:

http://www.nacionmulticultural.unam.mx/portal/puic/acuerdo_creacion.html

A partir de ese momento, la UNAM ha generado una serie de investigaciones y colección de materiales que ofrecen reflexión sobre la multiculturalidad desde distintos puntos de vista críticos. Entre los trabajos realizados destaca la colección “La pluralidad cultural en México”, que hasta 2015 contaba con 25 títulos que promueven la reflexión sobre la multiculturalidad de los pueblos originarios pero también lo abordan como una condición de todos los ciudadanos del país.

En el seno del mismo programa, el 3 de marzo de 2014 nace el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con los siguientes propósitos: realizar, promover y coordinar investigaciones disciplinarias o interdisciplinarias de carácter teórico, metodológico y aplicado

sobre problemas sociales de México y otras regiones, en el marco de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad que produzcan y aporten nuevos conocimientos a las humanidades y las ciencias sociales, así como la plena comprensión de las estructuras sociales fundamentales, comunitarias o familiares, de la Nación mexicana (consultado en http://www.nacionmulticultural.unam.mx/portal/puic/acuerdo_creacion.html)

Los investigadores de la UNAM continúan haciendo aportaciones al tema multicultural y han generado reflexión teórica concreta sobre los pueblos originarios de México, así como la relación con otras naciones.

En la opinión de Velasco (2010), el programa de la UNAM tiene el propósito de alcanzar una meta trascendental:

Impulsar la formación académica profesional entre los estudiantes miembros de pueblos originarios de la UNAM, así como la revaloración y fortalecimiento de su identidad, generando de esta forma conciencia sobre la importancia de su aporte y participación dentro de la sociedad mexicana. (pp. 2562-2563)

Sin embargo, Velasco (2010) reflexiona respecto de que el programa no dice cómo en realidad podría, ya no digamos la sociedad mexicana, sino la comunidad universitaria en su conjunto alcanzar una forma de conciencia sobre la importancia del aporte de los pueblos originarios en la sociedad mexicana para aceptar a los pueblos indígenas de hoy en día como integrantes de culturas trascendentes, importantes y por lo mismo respetables y enriquecedoras de la condición multicultural del país.

Afirma que lo cierto es que su propósito entraña el interés de visibilizar a los indígenas y afirmarlos dentro de la universidad como una medida inicial de un proceso, aún incierto, desde lo que la información oficial del programa prevé hoy en día, que podría llevar a la intervención en el currículum educativo de la universidad nacional, de sus diferentes carreras, para darle un lugar preciso a la

introducción de contenidos que hagan viable la revaloración de las culturas y las identidades indígenas del país.

Esta misma situación se refleja en otras instituciones como en Chapingo; se inició el reconocimiento de la matrícula estudiantil hablante de lenguas originarias, a través de la creación de una instancia específica que desarrolla acciones afirmativas en beneficio de este tipo de estudiantes, pero no se queda claro cómo se puede transitar hacia una relación intercultural con el resto de la comunidad universitaria.

3 EL CONTEXTO: LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO

3.1 Características de la Universidad

Para retomar el asunto, es indispensable conocer de cerca la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), que por sus características específicas crea una identidad universitaria que obliga a sus estudiantes a integrarse a la denominada por muchos “cultura chapinguera”.

Es una institución pública mexicana con una gran trayectoria (más de 150 años de antigüedad), cuyos objetivos son ofrecer educación media superior y superior, especializada en agronomía, a jóvenes de escasos recursos, principalmente. Por ello, brinda mayor oportunidad de acceso a jóvenes provenientes de pueblos originarios que hablan alguna lengua materna distinta al español.

La UACH sostiene en su filosofía la atención a los grupos más desfavorecidos, por lo que desde sus orígenes ha mantenido una matrícula estudiantil proveniente de diferentes regiones y culturas del país. Una de las características más importantes de esta institución es que brinda educación gratuita a sus estudiantes, bajo un sistema de becas y servicios asistenciales (dormitorios, comedores, servicios médicos), lo que permite a sus estudiantes de bajos recursos asegurar su educación y dedicar tiempo completo a la misma (Oceguera, 1992).

Es importante destacar que 90% de los alumnos de la UACH están becados, bajo un sistema de cuatro categorías: a) becados internos –son aquellos que reciben los servicios asistenciales necesarios para su sostenimiento en el interior de la UACH-, b) becados externos –son los que perciben recursos económicos para su sostenimiento, fuera de la Universidad, c) externos media beca –son aquellos que perciben la mitad del recurso económico que reciben los becados externos, para apoyar su sostenimiento fuera de la Universidad-, y d) externos -son aquellos que sólo tienen derecho a los servicios educativos de la institución-.

La universidad realiza difusión de la convocatoria para el examen de admisión a lo largo del país para captar matrícula de zonas rurales pobres. La mayor parte de la población estudiantil proviene de las regiones Centro Sur, Oriente y

Sureste. Es importante destacar que los estados con mayor presencia en la matrícula de la UACH son: Oaxaca, Estado de México, Puebla, Veracruz y Chiapas. La presencia de estudiantes del norte es menor (Cuadro 4).

Cuadro 4. Estudiantes de Chapingo por estado.

ENTIDAD	NÚM DE EST.
Aguascalientes	47
Baja california norte	95
Baja california sur	4
Campeche	85
Chiapas	576
Chihuahua	82
Coahuila	30
Colima	15
Distrito federal	79
Durango	301
Guanajuato	256
Guerrero	434
Hidalgo	349
Jalisco	101
Mexico	1,714
Michoacan	150
Morelos	151
Nayarit	103
Nuevo leon	7
Oaxaca	2,001
Puebla	962
Queretaro	114
Quintana roo	32
San luis potosi	175
Sinaloa	42
Sonora	22
Tabasco	53
Tamaulipas	48
Tlaxcala	98
Veracruz	775
Yucatan	37
Zacatecas	86
Total	9,024

Fuente: elaboración propia con información de Servicios Escolares de la UACH. Consultada de

<http://saeweb.chapingo.mx/estadisticas/?sae=esta&rpt=6>

Esta situación se corresponde con las zonas geográficas que habitan los indígenas en México (Figura 1). De acuerdo con Navarrete (2004), esta región comprende las zonas centro y sur del país “...que son, generalmente, las más montañosas, las más remotas, las más empobrecidas, las más rurales, y las que menos acceso tienen a los servicios gubernamentales” (p. 7).



Figura 1. Estudiantes de Chapingo por estado.

Fuente: elaboración propia con datos de Servicios Escolares de la UACH en saeweb.chapingo.mx/estadisticas/?sae=esta&rpt=6

Como se puede identificar en el Cuadro 5, la mayor matrícula estudiantil se concentra en el Oriente, Centro Sur y Suroeste, donde también se encuentran concentrados los estados con mayores índices de pobreza, además de que no es mera coincidencia que también se ubique en esas regiones un número importante de pueblos originarios.

En muchos de los casos, esta universidad es la única posibilidad de los estudiantes para tener educación media superior y superior. De tal manera, deben abandonar sus lugares de origen, muchos tienen pocas posibilidades de visitar a sus familiares debido a la lejanía y a la falta de recursos económicos. Esta situación, hace mucho más fuerte la necesidad de integrarse plenamente a la institución, a veces identificada entre los estudiantes como “mamá Chapingo”, que los absorbe, normaliza y forma.

Cuadro 5. Estudiantes de Chapingo por regiones económicas.

Regiones³	Estados	Núm. de estudiantes
Noroeste	Baja California, California Sur, Chihuahua, Durango, Sinaloa y Sonora	546
Noreste	Coahuila, Nuevo León, Tamaulipas	85
Occidente	Colima, Jalisco, Michoacán y Nayarit	369
Oriente	Hidalgo, Puebla, Tlaxcala y Veracruz	2184
Centro	Aguascalientes, Guanajuato, Querétaro,	678
Norte	San Luis Potosí y Zacatecas	
Centro sur	Ciudad de México, México, Morelos	1944
Suroeste	Chiapas, Guerrero, Oaxaca	3011
Sureste	Campeche, Quintana Roo, Tabasco, Yucatán	207

Fuente: elaboración propia con información de Servicios Escolares de la UACH. Consultada de <http://saeweb.chapingo.mx/estadisticas/?sae=esta&rpt=6> en

Desde que la Escuela Nacional de Agricultura (ENA) se transformó en la UACH en el año de 1974, la Ley que Crea la Universidad (art. 3º, Fracc. I y III) delineó el perfil de quien ingresa a la institución al plantear entre sus objetivos:

Impartir educación de tipo superior -técnico, de licenciatura y de postgrado- para formar personal docente, investigadores y técnicos con juicio crítico, democrático, nacionalista y humanístico que los capacite para contribuir a la solución de los problemas del medio rural.

³ Las regiones económicas fueron tomadas de la propuesta desarrollada por Ángel Bassols Batalla en la obra titulada *La división económica Regional de México*, publicada en 1969 por la UNAM.

Preservar, difundir y acrecentar la cultura y promover la realización del hombre especialmente en el medio rural para lograr una sociedad más justa y creadora.

En ese mismo tenor, el Estatuto de la Universidad, en el capítulo VI: De los estudiantes, artículo 132, dice: “Para la selección de los alumnos de la Universidad, se dará preferencia a los solicitantes de escasos recursos económicos y provenientes del sector rural, tomando en cuenta la calificación obtenida en el examen de admisión”.

La Universidad nace en un momento histórico en el país de florecimiento socialista y su espíritu es paternalista, por eso crea a una institución que sustituirá a la madre de los estudiantes pobres, rurales, campesinos, indígenas. Esta gestación también está abonada por el asistencialismo, el rescate de los pueblos originarios, la educación como reivindicación de la pobreza, la instrucción como liberación de la ignorancia, etc. Eso continúa representando Chapingo para muchos estudiantes de origen rural. Aunque su población se ha transformado paulatinamente y en la actualidad recibe más jóvenes de zonas metropolitanas.

En un discurso, reproducido íntegro por Ocegüera (1992), el entonces rector de la Institución, Ingeniero Marte R. Gómez , exaltó la función socialista del ingeniero agrónomo:

Faltaríamos a nuestros deberes de ciudadanía y a nuestras convicciones revolucionarias si pretendiéramos que esta Escuela produjera competentes administradores para los latifundios que todavía hay en nuestro país, una Escuela que es sostenida con el dinero del pueblo mexicano, no puede considerar cumplida su misión lanzando agrónomos muy sabios y muy prácticos, pero que vayan a continuar la obra de los hacendados, no merecerá el nombre de hijo de esta Escuela, quien regrese al campo para hacer que el peón trabaje de sol a sol, o para escamotearle la mísera soldada con las tiendas de raya...(p. 18)

En ese mismo sentido, Zaldívar (citado por Ocegüera, 1992), quien se desempeñaba en 1934 como director de la Revista Chapingo:

El agrónomo no debe ser burgués, porque, dada la índole de nuestra profesión, sería contradictoria tal actitud. El agrónomo está llamado a desempeñar una labor efectiva dentro de la política agraria del país, y en general dentro de todo aquello que se relacione con la masa trabajadora del campo... el agrónomo, pues, debe ser socialista. (p. 18)

La UACH tiene entre sus atributos planear estrategias de ingreso de sus estudiantes y en esta medida, uno de los criterios de selección establecidos ha sido aceptar a jóvenes hablantes de alguna lengua originaria para reforzar la presencia de la matrícula estudiantil indígena. Desde el año 2001, la UACH aceptó integrar a 200 estudiantes de origen indígena de forma extraordinaria en su matrícula, por propuesta del Instituto Nacional Indigenista (INI). Luego, en el año 2003, se iniciaron estrategias para incluir a jóvenes de pueblos originarios hablantes de lenguas indígenas (Anexo 1. Acuerdos del H. Consejo Universitario relacionados con estudiantes indígenas en la UACH).

A partir del 2008, el Consejo Universitario estableció nueve criterios para la selección de los estudiantes de nuevo ingreso:

1. Selección por medias
2. Por entidades federativas
3. Por etnia indígena
4. Por municipios pobres
5. Por escuela agropecuaria o forestal
6. Por TV secundaria
7. Por media regional
8. Ingreso regional (aplica para propedéutico)
9. Por calificación

Hasta el año 2015, prevalecieron los nueve criterios de selección y al menos dos de ellos refuerzan la política de ingreso de matricular a jóvenes de zonas rurales marginales y/o pertenecientes a una etnia indígena:

Criterio por etnia indígena. Seleccionar la parte proporcional de cada etnia indígena con las más altas calificaciones, sobre la base de 200 para Preparatoria y 100 para Propedéutico, a partir de un mínimo de 4 por cada etnia. El total resultará de la suma de la base de cada nivel, más el complemento a 4 para los grupos cuya proporción resulte menor que 4. En caso de empate en la calificación se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante.

Criterio por municipios pobres. Con base en los Índices de Marginación de la CONAPO (Comisión Nacional de Población), seleccionar a quien haya obtenido la máxima calificación por cada municipio de los declarados con muy alto grado de marginación del país. En caso de empate se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante (consultada de <http://saeweb.chapingo.mx/estadisticas/?sae=esta&rpt=6>).

Según datos de Administración Escolar de la UACH (mayo del 2016), la matrícula general es de 8 686 estudiantes en los niveles medio superior y superior, mientras que la matrícula estudiantil indígena es de 1 865 registros. La lengua sigue siendo el criterio para identificar a los estudiantes indígenas, por lo que 21.47% de la población identificada es hablante de una lengua indígena y/o descendiente de un grupo autóctono. Consultada de <http://saeweb.chapingo.mx/estadisticas/?sae=esta&rpt=6>

3.2 La creación de la Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (UAAEI)

Debido a las características fundacionales de la institución, cuya matrícula proviene de diferentes regiones del país, tiene entre sus propósitos brindar

educación media superior y superior a jóvenes de zonas rurales de bajos recursos económicos, lo que posibilita atraer a jóvenes de comunidades indígenas.

Desde sus orígenes, la UACH ha mantenido la presencia de estudiantes indígenas hablantes de lenguas originarias, pero no había tenido el registro sino hasta la aparición del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), financiado por la Fundación Ford y el Banco de México en el 2001. A través de este programa y en coordinación con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Chapingo crea en el 2002 la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas, mediante la firma del convenio de colaboración entre Fundación Ford–ANUIES-UACH, con la finalidad de responder al compromiso de la universidad con los sectores rurales y específicamente con los grupos indígenas.

Durante ese periodo, en la Universidad Autónoma Chapingo se impulsa la UAAEI, dotándola de instalaciones, personal y desarrolla un ambicioso programa en el que se incluyen cursos, se promueve la lectoescritura en lenguas originarias, se difunden becas, y se inscriben más de cien profesores para brindar acompañamiento y tutela a los estudiantes indígenas; sin embargo, con la conclusión de los apoyos económicos brindados por el PAEIIES la unidad queda sin recursos suficientes para dar continuidad, se retira el incentivo para los tutores y comienza a disminuir el número de profesores que apoyan esta labor.

Desaparece como tal la UAAEI en el año 2006, cuando se establece en la UACH (por acuerdo No. 764-2, del H. Consejo Universitario) la Unidad para la Convivencia y Atención Multidisciplinaria a Estudiantes (UCAME), tomando como base a la Coordinación para la Convivencia Universitaria (creada en 1988). La UCAME queda establecida con la tarea fundamental de promover un espacio de convivencia sana entre los estudiantes, dentro de la Dirección General Académica y dependiendo directamente de la Subdirección de Administración Escolar.

En 2007, las funciones que había realizado la UAAEI son absorbidas por la UCAME, a través del Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI),

incorporado en el Área Psicopedagógica de la UCAME. El proyecto de la UAAEI, que inicialmente fue institucional, con instalaciones propias, recursos y personal, se desmanteló hasta quedar adherido dentro de un área de la UCAME, tal como se muestra en la Figura 2. Finalmente, el programa tutorial que inició para estudiantes indígenas se volvió institucional desde mayo de 2010, con la aprobación del H. Consejo Universitario.

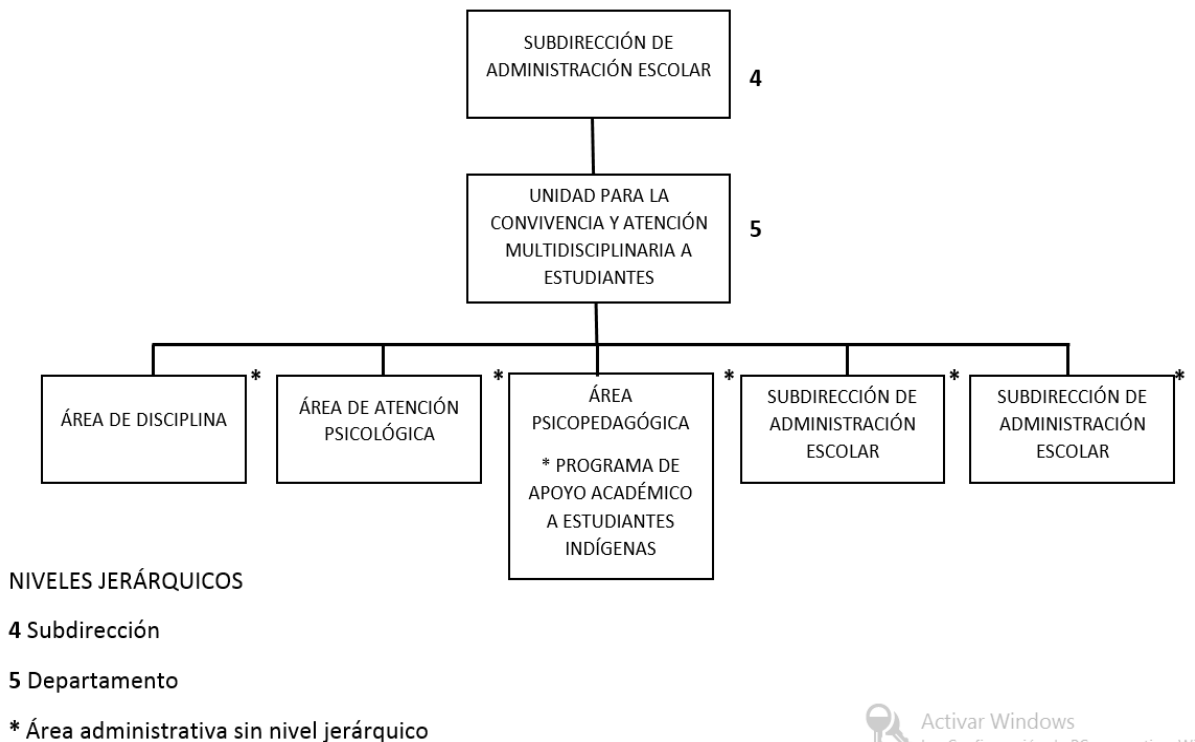


Figura 2. Organigrama funcional de la UCAME.

Fuente: Manual de organización de la UCAME.

La UACH continuó en el 2009 con la búsqueda de recursos externos a través del PAAEI, al participar en la cuarta convocatoria emitida por el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES-ANUIES), con lo que se obtuvo la ampliación de recurso externo a dos años (2010-2011) y se aseguró “la ejecución de acciones encaminadas a fortalecer la interculturalización de la educación superior, acciones afirmativas que fomenten

la inclusión de estudiantes indígenas y capacitación a tutores” (Manual de organización de la UCAME).

3.3 Estudiantes indígenas en la UACH

Es importante reconocer que lo mismo que ocurre en el país con los grupos indígenas se replica en Chapingo, los indígenas no son un grupo homogéneo, no tienen las mismas características ni culturales, ni sociales, ni de lengua. Se trata en realidad de una pluriculturalidad, en los términos planteados por C. Zolla y E. Zolla (2011): aquella en cuyo seno existen grupos que se distinguen entre sí sobre la base de criterios con gran fuerza social divisoria, como son los criterios de pertenencia etnorraciales, etnonacionales, religiosos o lingüísticos.

Algunas universidades interculturales están ubicadas estratégicamente para captar una, dos, o hasta tres culturas y lenguas que se derivan de una misma. Eso no ocurre en Chapingo, como se señalaba líneas arriba, incluso dos estudiantes de Oaxaca que hablen mixe pueden no comprenderse por hablar variantes de la misma lengua.

De acuerdo con Servicios Escolares, en Chapingo están detectadas alrededor de 44 lenguas diferentes, algunas con un gran número de hablantes y otras con uno o dos registros, pero que se mantienen presentes. Entre las lenguas con mayor número de hablantes en Chapingo se encuentran las siguientes: náhuatl, zapoteco y mixteco (Cuadro 6). Con menos hablantes pero importante presencia están la lengua totonaca y otomí.

Gutiérrez (2012), en el marco del informe del Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI) de la UACH, afirma que antes del inicio del programa, debido a que 80% de la matrícula de la institución provenía del medio rural, se infería que existía un gran número de estudiantes indígenas, pero no se contaba con los controles que permitieran conocer de manera efectiva el número de alumnos de origen indígena.

Cuadro 6. Lenguas originarias habladas en Chapingo

Lengua	Hablantes
Acateco	12
Amuzgo o tzancue	12
Chatino o cha'cña	59
Chinantenco o tsa jujimi	71
Chocholteca o chocho	2
Chol	42
Chontal de oaxaca o slijuala xanuk	5
Chontal de tabasco o yokotan	1
Cora o naayeri	6
Cuicateco o nduudu yu	12
Huasteco o tenek	17
Huave o mero ikooc	24
Huichol o wirrarica	3
Jacalteco o abxubal	1
Kanjobal	4
Kekchi	1
Mame o qyool	4
Matlatzinca o botuna	1
Maya	39
Mayo o yoreme	3
Mazahua o jñatio	44
Mazateco o ha shuta enima	74
Mixe o ayook	93
Mixteco o ñuu savi	366
Motozintleco o mocho	1
Nahuatl	479
Ocuilteco o tlahuica	8
Otomi o ñahñu	132
Pame o xigue	2
Popoloca	9
Popoluca	5
Purepecha o tarasco	20
Taraumara o raramuri	1
Tenek	9
Tepehua o hamasipini	3
Tepehuan u o dam	6
Tlapaneco o mepha	41
Tojolabal o tojolwinik otik	10
Totonaca o tachihuiin	155
Triqui i driki	20
Tzeltal o k op	61
Tzotzil o batzil kop	69
Zapoteco o diidzaj	442
Zoque u ode put	37
Sin registro	196
Total	2,602

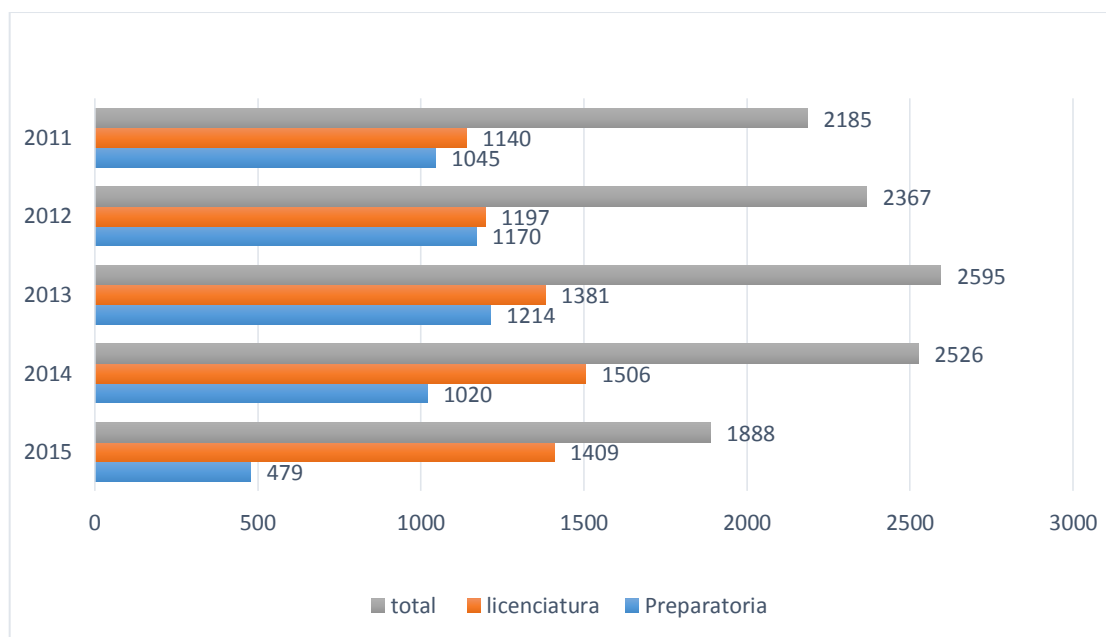
Fuente: Servicios Escolares de la UACH. Consultada de:

<http://saeweb.chapingo.mx/estadisticas/?sae=esta&rpt=6>

El seguimiento documental realizado como requisito para presentar el proyecto ante ANUIES dio como resultado la identificación y seguimiento de los estudiantes indígenas registrados en la universidad: se identificó en un primer momento, en septiembre de 2001, a 301 estudiantes indígenas; sin embargo, una vez que se dio inicio formal a las actividades del Programa en 2002, se logró identificar y registrar a 702 estudiantes indígenas (Gutiérrez, 2012).

En los años siguientes se registró de mejor manera la matrícula de estudiantes hablantes de lenguas originarias y se detectó que en promedio anualmente se cuenta con 25 por ciento de la matrícula total de la UACH identificada como de estudiantes indígenas (Gráfica 2).

Gráfica 2. Estudiantes indígenas por año en la UACH.



Fuente: Elaboración propia con información de UPOM, UACH.

Para identificar a los jóvenes hablantes de una lengua indígena la universidad, a través de la Unidad para la Convivencia Multidisciplinaria a Estudiantes (UCAME), ha utilizado, desde el 2001, una ficha de registro que es llenada por los jóvenes que se han reconocido a sí mismos como indígenas hablantes de una lengua materna distinta del español (Anexo 2).

La ficha de registro de alumnos de nuevo ingreso al Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas está integrada por tres secciones: la primera contiene un encabezado con el nombre de la institución e instancias universitarias que organizan esta información, un número de registro de ficha, fecha y ciclo escolar; la siguiente sección contiene las instrucciones y datos generales del alumno en donde debe anotar también el grupo étnico al que pertenece. La última sección recaba información sobre el grado de dominio que el estudiante tiene de su lengua originaria; asimismo, pide que el alumno responda cinco preguntas sobre su condición indígena en relación con los otros:

- ¿Alguna vez te has sentido menos por pertenecer a un grupo étnico?
- ¿Te sentirías inferior al resto de los compañeros de tu grupo académico si supieran que perteneces a un grupo indígena?
- ¿Te sientes en confianza para hablar en tu lengua materna en cualquier espacio de la universidad (salón, comedores, con tus amigos, etc.)?
- ¿Te gustaría participar de manera activa en las actividades promovidas por el programa?
- ¿Qué actividades te gustaría que se realizaran en la universidad para fomentar la cultura indígena y el uso de la lengua originaria?

El instrumento es muy sencillo y no siempre da cuenta cabal del número de estudiantes indígenas matriculados en la institución, porque éste es aplicado a los estudiantes durante su proceso de inscripción y no todos los estudiantes de nuevo ingreso se reconocen como estudiantes indígenas. Además, las preguntas pueden ocasionar que el estudiante perteneciente a un grupo originario piense que su origen puede ser causa de sentirse inferior. Es decir, el manejo de la información no es el más afortunado para conocer la situación que vive el estudiantado indígena que ingresa a la institución.

En entrevista realizada a la licenciada Cecilia Canela Flores (marzo, 2016), encargada del Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas, dijo que muchos de los estudiantes indígenas no quieren mostrar que lo son, entonces no declaran que hablan una lengua, por lo que los registros no siempre son precisos.

En otros casos, cuando un estudiante sabe que puede obtener beneficios si se declara indígena, entonces así lo hace, aunque no hable una lengua originaria, asegura la encargada: “hemos recibido estudiantes que no están registrados y vienen a vernos cuando están por egresar y dicen que también hablan una lengua indígena y quieren participar en algún programa”.

4 POR QUÉ LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

4.1 Una teoría sobre el sentido común

Las representaciones sociales son una construcción teórica que explica el actuar de las personas a partir de lo cotidiano. Son un *corpus* organizado de conocimientos, una actividad psíquica que permite al individuo hacer inteligible la realidad física y social, que propicia la integración en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios.

El concepto de representaciones sociales lo inició Moscovici (1979), a partir de su investigación titulada *El psicoanálisis, su imagen y su público*, en la que estudia cómo es expresado el psicoanálisis –en boga por esos tiempos- por la población parisina de la época. Es decir, se trataba de investigar cómo se populariza una ciencia, específicamente, el psicoanálisis del que todos hablaban en ese momento.

Según se plantea en la citada obra de Moscovici, “el psicoanálisis abandonó el cielo de las ideas para entrar en la vida, los pensamientos, las conductas, las costumbres y el mundo de las conversaciones de gran cantidad de individuos” (p.11). Lo que persigue el autor en su obra es identificar cómo es que la ciencia se disemina entre el público y se vuelve parte de un discurso cotidiano:

El individuo común está interesado, ya sea porque fue incitado por los mismos científicos, ya sea porque resultan afectados su medio o sus hábitos, ya sea, finalmente, porque considera necesario estar al corriente por si necesita recurrir a él. Tal es el caso del cardíaco que se documenta sobre los progresos de la cirugía del corazón o del ciudadano inquieto por conocer si su aire o sus alimentos están contaminados. (Moscovici, 1979, p. 14)

La idea, en general, es cómo la aparición de una ciencia modifica el comportamiento cotidiano de las personas, al recibir y asumir en alguna medida la información generada en las esferas científicas. Por su puesto, la manera en que es interpretada muchas veces es simplificada y hasta radicalmente comprendida pero sin lugar a dudas afecta el desarrollo de la vida cotidiana.

Moscovici observó que el psicoanálisis fue asumido de la misma forma por las personas, que comenzaron a utilizar el lenguaje del psicoanálisis para realizarse auto terapias o diagnosticar a las personas a su alrededor. Pero lo que el autor identifica es que la apropiación de la ciencia por la gente común tiene un efecto creador y no solamente simplificador de la ciencia. Se trata de la formación de otro tipo de conocimiento, el individuo reelabora lo que la ciencia le proporciona.

El origen de esta idea de las representaciones fue tomado por Moscovici de Durkheim quien se refirió a las “representaciones colectivas” con las que diferenciaba las representaciones individuales. Moscovici (1979) afirma que para Durkheim la representación individual es un fenómeno puramente psíquico, pero la representación colectiva no es simplemente la suma de las representaciones individuales. Lo social desborda a lo individual.

En una primera aproximación al concepto, Moscovici dice que las representaciones sociales son organizaciones de imágenes y lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes.

Por eso, una representación social habla, así como muestra; comunica, así como expresa (...) Produce y determina comportamientos, porque al mismo tiempo define la naturaleza de los estímulos que nos rodean y nos provocan, y el significado de las respuestas que debemos darles. La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. (Moscovici, 1979, p. 17)

Una de las aportaciones relevantes del autor es que identifica que la apropiación de la ciencia por la gente común tiene un efecto creador y no solamente simplificador de la ciencia. Se trata de la formación de otro tipo de conocimiento, el individuo reelabora lo que la ciencia le proporciona. De tal manera, las representaciones sociales son una construcción nueva que permite al individuo actuar en su vida cotidiana.

Una representación siempre es una representación de alguien, así como es una representación de una cosa, por ello es que Moscovici afirma que no es menos original ni más simple o de menor valor que la ciencia misma. Representarse, entonces, no es copiar, seleccionar, reducir, sino edificar de manera distinta para descubrir, predecir o anticipar actos.

Para concretar su concepto, Moscovici (1979) define a la representación social como:

un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (p. 18).

Es importante mencionar que para Moscovici, las representaciones sociales se generan y reproducen en la comunicación (interpersonal o colectiva), pero no está pensando en una diseminación de arriba hacia abajo. No se refiere al control de los medios de comunicación que imponen una sola y única forma de pensamiento. Explica que la comunicación nunca se reduce a transmitir los mensajes originales e inmutables. Siempre se están modificando, combinando, reinventando.

De acuerdo con lo planteado por Moscovici (1979), las representaciones sociales no pueden ser comparables con los mitos, no son simples coproductos de una ciencia ni solamente una imagen u opinión. Parte de otras premisas, porque no existe un corte dado entre el universo exterior y el universo del individuo. Cuando un individuo expresa su opinión, ya se ha representado antes algo, es decir, el estímulo y la respuesta se forman conjuntamente. La representación no es una reacción, sino su origen.

La representación social da sentido al comportamiento si, como dice Moscovici, partimos de que una representación social es una “preparación para la acción”; no lo es sólo en la medida en que guía el comportamiento, sino sobre todo en la

medida en que remodela y reconstituye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar.

Las representaciones sociales son conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado. (Moscovici, 1979, p. 33)

En realidad, todo lo que está a nuestro alrededor nos es exterior y logramos apropiarnos de ello a través de un conocimiento indirecto. Lo que sabemos, por ejemplo, de algunas enfermedades, es sólo resultado de lo que leemos, escuchamos en los medios o nos dice un médico especialista. La mayoría de los conocimientos tienen este origen y los hacemos parte de nuestro discurso cotidiano. Penetra en nuestras conversaciones de forma que parece demasiado natural pero en realidad no es concreto. Se trata, entonces, de una representación de la ciencia. Esto es a lo que Moscovici denomina “sabios aficionados”. Se trata de estar “al corriente”, de tener tema de conversación, de estar al tanto de los temas de los que todos hablan. De tal forma, de acuerdo con el autor, todos, en algún momento, nos comportamos como los sabios aficionados.

Explica que siempre hay un desequilibrio entre lo que conocemos y lo nuevo que está en nuestro alcance. Entonces, entra en nuestro campo lo nuevo, nos apropiamos de ello al generar nuestro discurso. “Hay que hacer familiar lo insólito e insólito lo familiar, cambiar todo el universo, conservándolo como nuestro universo” (Moscovici, 1979, p. 40). Es un proceso cognitivo en el que el individuo se integra a su entorno y lo hace suyo.

Las representaciones sociales tienen la característica de que constantemente se están recreado, porque se usa la creatividad para manifestarla, pero es redundante porque están dentro de lo que ya se conoce, el que se representa algo lo hace a partir de los conocimientos previos. Entonces recrea lo que aparece como nuevo, con profunda creatividad, a partir de lo familiar. La

representación social es, entonces, “un proceso psíquico apto para volver familiar, situar y hacer presente en nuestro universo interno lo que se halla a cierta distancia de nosotros, lo que de alguna manera está ausente” (Moscovici, 1979, p. 42).

Una vez que el objeto de la representación ha entrado en el universo del individuo y lo ha hecho familiar, éste lo transforma y a su vez se transforma el interior del individuo. El objeto es transformado y transforma. Representar un objeto es conferirle la categoría de signo, conocerlo haciéndolo significativo.

De acuerdo con lo planteado por Moscovici, existen tres dimensiones de la representación que se reproducen para su mejor comprensión en la Figura 3:

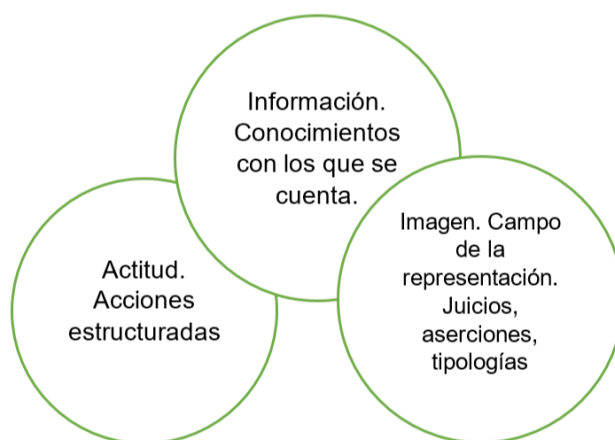


Figura 3. Dimensiones de las representaciones sociales.

Fuente: elaboración propia con información de Moscovici, 1979.

Mireles (2017) afirma que acercarse a cada una de estas dimensiones (información, actitud y campo de representación) permite determinar el grado de estructuración de las representaciones en los grupos estudiados. Si se encuentra la tridimensionalidad se habla entonces de una representación coherente. La presencia única, aislada, de cualquiera de estas dimensiones indica que no se tiene una representación social, situación que evidencia que un grupo tiene pocas coincidencias; es decir que es muy diverso en lo que toca a un objeto representacional.

Existen esferas del conocimiento que el individuo se las representa como alejadas, desconocidas, esotéricas, porque no ha logrado hacerlas suyas. Eso o curre con algunas instituciones, avances científicos, gobiernos, en los que se hace todo lo posible porque la gente de sentido común no esté presente. Introducirnos en una región del pensamiento o de la realidad de donde hemos sido eliminados y por este hecho la rodeamos y nos apropiamos de ella. (Moscovici, 1979, p. 43)

De acuerdo con Moscovici (1985), la diferenciación entre la ciencia y el sentido común nace como consecuencia de una división en la sociedad. Una escisión de la ciencia, la técnica e incluso del arte. Por una parte, dice, los conocimientos elaborados por especialistas se hacen autónomos, mientras que las tradiciones son vaciadas de sus contenidos y prosiguen su crecimiento sobre el terreno de lo cotidiano. Tenemos, entonces, una cultura de expertos encerrados en instituciones y sus disciplinas, mientras que el conocimiento de lo cotidiano ha sido dejado de lado como inservible.

Moscovici, en el prólogo que escribe de la obra *El discurso de lo cotidiano y el sentido común: la teoría de las representaciones sociales*, de Wagner y Hayes (2011), afirma que:

El hombre cotidiano de la calle se ha convertido en el héroe involuntario de todas las maquinaciones teóricas incitadas en las ciencias humanas (...) Todo lo que parece familiar, rutinario y lugar común, ocupa una posición superior entre aquellos asuntos que demanden un entendimiento meticuloso. (p. 9)

Para Jodelet (1984), “el concepto de representaciones sociales designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan las operaciones de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. Designa una forma de pensamiento social” (p. 474). Son pensamientos orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material, ideal.

Jodelet (1984) también afirma que el contenido de las representaciones sociales son las informaciones, imágenes, opiniones y actitudes.

Este contenido se relaciona con un objeto: un trabajo a realizar, un acontecimiento económico, un personaje social, etc. Por otra parte, se trata de la representación social de un sujeto (individuo, familia, grupo, clase, etc.), en relación con otro sujeto. La representación social depende, entonces, de la posición que ocupan los sujetos de la sociedad, la economía, la cultura (...) Toda representación social es representación de algo y de alguien. (p. 475)

Es decir, todo depende de quién dijo qué sobre quién. De acuerdo con Jodelet (1984), las representaciones tienen determinadas características:

- Siempre es la representación de un objeto;
- Tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto;
- Tiene un carácter simbólico y significante;
- Tiene un carácter constructivo;
- Tiene un carácter autónomo y creativo. (p. 478)

En este mismo sentido, Jodelet (1984) traza las ópticas para la elaboración psicológica y social de una representación:

Cognitivo contexto-pertenencia. El sujeto de la representación se halla en una interacción social por lo que la representación aparece como un caso de la cognición social y como perteneciente a un grupo social.

Actividad representativa. El sujeto expresa en su representación el sentido que da a su experiencia en el mundo social. Como la expresión de una sociedad determinada.

Como discurso. Desprende sus características de la práctica discursiva de sujetos situados en la sociedad. Comunicación, pertenencia social de quien habla y finalidad del discurso son los elementos para el análisis.

Práctica social. Se toma en cuenta la práctica social del sujeto. Refleja las normas institucionales de su posición o el lugar que ocupa en la sociedad.

Juego de las relaciones intergrupales. El desarrollo de las interacciones entre los grupos modifica las representaciones que los miembros tienen de sí mismos, de su grupo, de los otros grupos y de sus miembros.

Reproducciones de esquemas sociales. Es la postura más socializante, hace al sujeto portador de determinaciones sociales.

Las representaciones hacen referencia al mundo de la vida cotidiana, de aquello que no es especializado, sino que desde las motivaciones, intereses y necesidades colma de sentido a las actividades del sujeto en relación. La noción de representaciones implica una abstracción de las vivencias y experiencias cotidianas a marcos de referencia para la orientación de los sujetos individuales y colectivos (Botero, 2008). Dan las razones profundas de los actos sin necesidad de que los sujetos sean conscientes de su origen e imprimen de sentido a los comportamientos, a los aprendizajes y a los cambios de percepción y de actuación en el mundo.

Esta rama de la psicología, de acuerdo con Botero (2008), aborda las representaciones sociales como construcción de un conocimiento denominado “de sentido común”, “epistemología popular” o interpretaciones y apropiaciones de la realidad de los sujetos sociales.

Las representaciones sociales son históricas, y su esencia –la influencia social-, se desarrolla desde la niñez temprana, pero al mismo tiempo, se construye en el transcurso de la vida; sus imágenes están derivadas de las experiencias escolares, de programas de radio, de conversaciones, de experiencias generales (Botero, 2008).

Un aspecto relevante de las representaciones sociales es la objetivación, la cual se expresa cuando se intercambia un concepto complejo por una imagen, como hacer una síntesis en algo concreto. Por ejemplo, indígena-huarache. Un concepto se intercambia por una imagen que ayuda al individuo a situarse en su

contexto. Se trata de hacer concreto lo abstracto, pero no lo sustituye, solo lo intercambia.

Por otra parte, el anclaje se refiere al enraizamiento social de la representación de su objeto, es decir, cuando la representación social se inserta de manera orgánica en el pensamiento constituido y da pie a la acción. Hasta cierto punto, cuando ocurre el anclaje, la información se vuelve funcional y permite al individuo obtener un valor funcional de la representación en su actuar.

4.2 Crítica a las RS

Las representaciones sociales enfrentan básicamente dos críticas: la primera es la multiplicidad de conceptos y, la segunda, las variadas técnicas con las que se dice se obtienen. Un concepto multivariado definido por distintos autores, que en las investigaciones se concibe de manera diferente y se muestran resultados dispares con la misma etiqueta: *representaciones sociales*. Esta serie de hechos provoca incluso cierta aversión por parte de algunos investigadores que señalan que entrar en esta modalidad de la investigación es un terreno pantanoso.

En el prólogo de la obra coordinada por Méndez (2015), Barraza hace señalamientos en torno a la crítica sobre la utilización de la teoría de las representaciones sociales:

... (La problemática) se evidencia en la multiplicidad de técnicas de investigación. Algunas investigaciones aplican una sola escala de actitud y afirman estar indagando las representaciones sociales; otras utilizan entrevistas semiestructuradas y sus resultados categoriales son definidos como representaciones sociales; y otras más, por mencionar solo un caso más, utilizan técnicas específicas como tris jerarquizados y con el solo uso de palabras aisladas llegan a lo que ellos denominan representaciones sociales. (p. 2)

En resumidas cuentas, se habla de una laxa y vaga amplitud teórica que deja a la deriva la precisión del concepto como referente teórico, como lo expresa Domínguez (2001), al referirse al elemento que abre la posibilidad a que cualquier idea pueda ser una representación social:

...el primer elemento que nos llama la atención es la apostilla de "Sociales". El hecho de que nos llame la atención deriva de la ubicuidad indefinida de este concepto, pues quizá sea este el concepto más empleado y, a la vez, más indefinido del pensamiento social. Bajo su ambigüedad, flexibilidad y laxitud parece que pudiera englobarse todo aquello que tenga un origen "social", por contraposición a aquello que tenga un origen "individual": la vaguedad es inabarcable. (p. 4)

Efectivamente, no se trata de un concepto fácil de asir y mucho menos de concretar mostrando resultados en una investigación, pues la comprensión teórica y estructural del concepto, así como de la producción misma de una representación social, es resultado de un trabajo arduo.

Independientemente de la problemática que muestran los críticos de las representaciones sociales, es un hecho que la teoría ha sido retomada ampliamente en muchas investigaciones desde que hizo su aparición en los años sesenta, y ha continuado su expansión hacia nuevos horizontes. El caso de las representaciones sociales como enfoque teórico para entender los ambientes en la educación, es muestra de ello.

4.3 Las representaciones sociales en la educación

“En la actualidad, la teoría de las representaciones sociales ha ido adquiriendo cada vez más importancia como perspectiva teórico-metodológica para el estudio de los fenómenos sociales, entre ellos los educativos” (Gutiérrez y Piña, 2008, p. 13).

Toda institución educativa es un espacio atravesado por dimensiones simbólicas. “(...) Se considera que aspectos tales como los valores, las creencias, las emociones y las representaciones, que orientan las acciones cotidianas de los actores, deben ser analizados detenidamente con el fin de comprender la complejidad de la vida escolar” (Mireles, 2017, p. 15).

Por su parte, Materán (2008), afirma que las representaciones sociales son útiles para la investigación educativa porque puede dar cuenta de cómo se desarrollan

las prácticas educativas, ya que un individuo tiene sus propias representaciones cuando participa en la formación de los conocimientos escolares.

Como lo afirma Cuevas (2016), en México, en el campo de la investigación educativa, el estudio de las representaciones sociales tiene una presencia significativa, ya que permite un acercamiento a las elaboraciones de los sujetos escolares (principalmente maestros y alumnos) de la evaluación, las políticas educativas, los planes de estudio, por mencionar algunos. Los investigadores educativos insisten en señalar que las representaciones sociales que construyen los sujetos influyen en el curso de las prácticas educativas.

De acuerdo con Cuevas y Mireles (2016), las representaciones sociales aparecieron en el campo de la investigación educativa desde 1980 para analizar el sentido común y las prácticas de los sujetos educativos. Señalan que entre los marcos de referencia de los trabajos se encuentran la vida cotidiana, la fenomenología, la etnometodología y la construcción social de la realidad, entre otros.

Por su parte, Piña y Cuevas (2004), en su trabajo denominado “La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México”, afirman que en México se desarrollaron diferentes investigaciones bajo el enfoque de las representaciones sociales, teniendo como sujetos a estudiantes, profesores, autoridades y padres de familia:

Las RS las expresa un sujeto y se refieren a algo o a alguien: una institución, un contenido, una metodología, un acontecimiento, un reglamento, etc. Resta enfatizar en la importancia que reviste la teoría y estudio de las RS en la investigación educativa. Habría que decir, simplemente, que se trata de una problemática emergente dentro de las ciencias sociales y, especialmente, en la investigación educativa en México. (p. 103)

En este mismo trabajo, los autores Piña y Cuevas (2004) afirman que aunque en esencia el pensamiento científico y el de sentido común son opuestos,

(...) lo importante para el investigador educativo es reconocer que el sentido común y sus diversas modalidades son un objeto de estudio interesante, porque indica las formas de pensamiento de los agentes educativos. La tarea del investigador educativo consiste en hacer una interpretación social de las interpretaciones de la vida cotidiana de los actores. (p. 105)

Por otra parte, argumentan que los actores del medio educativo son seres sociales que muestran valores, creencias, sentimientos y que actúan en consecuencia a éstos, por lo que no sólo serán sujetos de conceptos científicos. Es decir, no sólo el pensamiento científico predominará en estos centros educativos, sino que convivirá con el sentido común de sus actores.

Es relevante la apreciación que tienen los autores para recuperar las representaciones sociales en las investigaciones educativas, pues aclaran que se han cerrado los espacios como si se tratara de burbujas aisladas: hogar, escuela, oficina, cuando en realidad son espacios en los que los individuos interactúan: “Dentro de un territorio aparentemente homogéneo se encuentra una diversidad social impresionante y, por eso mismo, hay diversidad en las representaciones sociales sobre un mismo acontecimiento” (Piña y Cuevas, 2004, p. 106).

No hay RS sobre una sociedad ni RS universales sino, contrariamente, sobre objetos, sujetos, ideas o acontecimientos de esa sociedad. Por ejemplo, si alguien tiene una vaga idea sobre una sociedad, en el fondo la tiene sobre sus dirigentes, su sistema político, su sistema económico, sus ciudades, sus hospitales, o sobre sistemas o prácticas. Las RS sirven para relacionar el mundo de la vida cotidiana con los objetos con que los actores se representan éste. La RS sustituye lo material (externo al sujeto) y lo representa en las ideas de cada persona. Son un medio para interpretar la realidad y determinar el comportamiento de los miembros de un grupo hacia su entorno social y físico con el objeto representado. Las RS guían

y orientan las acciones y relaciones sociales. No son una calca fiel de lo externo en la mente de los agentes, sino una sustitución de aquello y, en consecuencia, una reconstrucción individual y social de lo externo. (Piña y Cuevas, 2004, p.109)

De acuerdo con lo que reportan Piña y Cuevas (2004), durante el periodo 1991-2001, existen 30 investigaciones relacionadas con las representaciones sociales en la educación: 2 son artículos en revistas, 10 ponencias, 14 tesis (2 de licenciatura, 8 de maestría y 4 de doctorado) y 3 capítulos de libro.

Los autores arriba citados hacen referencia a cómo se presenta un matiz en las investigaciones educativas realizadas en México sobre la teoría de las representaciones sociales, en las que se han incorporado conceptos provenientes de otras disciplinas sociales y de autores ajenos a los de la teoría francesa:

Para los seguidores ortodoxos de la teoría de las RS, las anteriores adaptaciones teóricas, metodológicas e instrumentales que han hecho investigadores e investigadoras mexicanas puede considerarse una desviación con la formulación original. Sin embargo, debe entenderse que la riqueza de una teoría descansa en la posibilidad de que ésta pueda incidir en la explicación e interpretación de problemáticas particulares, muchas veces distintas a las del país o la región donde surgió la teoría madre. La aplicación fiel y mecánica de una teoría en contextos históricos distintos al original puede presentar numerosos obstáculos para la interpretación de una realidad social; por ello, el empleo crítico de una teoría y de una estrategia metodológica en situaciones específicas es posible cuando se hace una lectura crítica de la teoría y del contexto. Esto último lleva a que los investigadores se aparten de la ortodoxia teórica y se vean orientados a usar críticamente la teoría y la estrategia metodológica. (Piña y Cuevas, 2004, p. 123)

Por su parte, Cuevas y Mireles (2016) se encargaron de revisar los trabajos de investigación educativa que se realizaron en México sobre representaciones sociales durante el periodo de 1995 al primer trimestre de 2015.

En su trabajo, revisaron 141 documentos publicados y observaron la forma en que se utiliza la teoría referida:

...para comprender el pensamiento de sentido común de maestros y alumnos sobre múltiples y variados objetos como: prácticas docentes, política educativa, educación ambiental, formación e identidad profesional, entre otros. Los autores más consultados son Moscovici, Jodelet y Abric. En los estudios se privilegia la metodología cualitativa y hay una tendencia hacia el uso de técnicas e instrumentos especializados para la obtención de información acerca de las representaciones sociales. (Cuevas y Mireles, 2016, p. 65)

De acuerdo con Gutiérrez (citada por las investigadoras Cuevas y Mireles, 2016), “durante cinco décadas esta teoría se ha fortalecido y ha trascendido en diferentes campos de las ciencias sociales, la psicología cognitiva, la comunicación social y también en el ámbito de la educación” (p. 66).

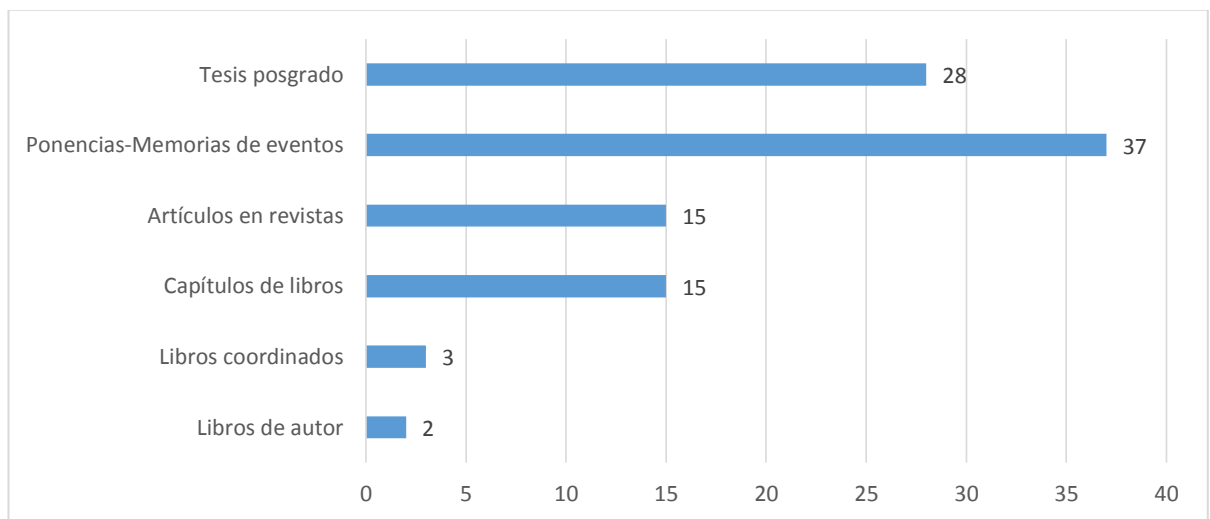
Refieren también que los enfoques metodológicos utilizados con mayor frecuencia son el procesual, que indaga de forma cualitativa (siguiendo a Moscovici y Jodelet); y el estructural, que busca conocer la estructura y organización de la representación social (Abric, 2004).

En sus hallazgos, las autoras clasificaron en tres categorías las investigaciones sobre la temática de representaciones sociales: “trabajos pioneros” a aquellos que consideraron fueron los que iniciaron con la utilización de la teoría (1995-2001); “trabajos en periodo emergente” (2002-2008), y “trabajos en vías de consolidación” (2009-20015). Para esta última etapa, Cuevas y Mireles (2016) observan que ya existe una línea de investigación educativa clara en torno a las representaciones sociales: “En esta etapa la perspectiva de representaciones sociales es considerada como una línea de investigación en educación. Aparecen

referencias a las autoridades de la teoría y hay aportaciones de investigadores mexicanos a la misma” (p. 69).

De las investigaciones revisadas por las autoras, 33 por ciento fueron publicaciones que tienen versión electrónica, primordialmente en revistas como *Sinéctica* o *Perfiles Educativos*, ambas en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del CONACYT e incluidas en bases de datos como REDALYC, SCIELO, LATINDEX y CLASE. Lo anterior lleva a pensar que los trabajos tienen un amplio rango de alcance y difusión. En la Gráfica 3 se muestra el tipo de publicación en porcentaje que encontraron sobre la temática de las representaciones sociales.

Gráfica 3. Tipo de publicación sobre representaciones sociales (%)



Fuente: Cuevas y Mireles (2016, p. 70)

Por otra parte, las autoras señalan que si bien algunos trabajos carecían en forma estricta de un objeto de representación, por falta de claridad en el abordaje teórico, otros sí fueron detectados, de éstos, los objetos son variados: prácticas docentes, política educativa, educación ambiental, instituciones escolares, formación e identidad profesional, sujetos (profesores, autoridades universitarias, el niño), formación docente, prácticas escolares de los estudiantes, enseñanza de las matemáticas, el currículo, evaluación educativa, construcción social de la

ciudadanía y valores; otros temas con menor frecuencia pero que enlistan como presentes son de género, inclusión educativa y nuevas tecnologías.

Como se trata de investigaciones en entornos educativos, Cuevas y Mireles (2016) detectaron que los sujetos de la representación son, en la mayoría de los trabajos que revisaron, los estudiantes y los profesores; aunque con un número mucho menor, también encontraron como sujetos de las representaciones sociales a egresados, investigadores y padres de familia.

En lo que se refiere a la metodología que fue utilizada en las investigaciones que revisaron las autoras:

...observamos que, en el campo de la investigación educativa nacional, la metodología cualitativa tiene una presencia importante. Esto se mantiene en los estudios encontrados que emplean en mayor medida el enfoque metodológico cualitativo. Llama la atención que en las producciones hay una sofisticación en los medios de obtención de información para capturar las representaciones sociales, pues no sólo se emplean entrevistas o cuestionarios sino también la asociación de palabras, cartas asociativas, análisis de prensa, dibujos. (Cuevas y Mireles, 2016, p.81)

Por otra parte, en el caso de trabajos de investigación sobre la Universidad Autónoma Chapingo, existen algunas tesis de posgrado que recuperan como eje teórico a las representaciones sociales para temas relacionados con la educación, la psicología, la sexualidad. Otros trabajos se enfocan en la situación de los pueblos originarios y la educación vinculada con este tema.

El trabajo desarrollado por Heredia (2014) aborda las representaciones sociales en adolescentes de la Universidad Autónoma Chapingo sobre el tema de la sexualidad. A través de diferentes estrategias, recopila las representaciones sociales de los y las estudiantes frente a este tema. Uno de los planteamientos que se hacen en este trabajo es que quienes participaron en los diferentes ejercicios manifestaron como relevante sus costumbres de origen para dar cuenta de su postura ante la sexualidad. La autora señala que la cultura, religión y poca

comunicación familiar ofrece a los y las jóvenes una situación limitada para sus puntos de vista ante la temática.

Por otra parte, un trabajo de tesis de maestría que aborda el tema de las experiencias de estudiantes indígenas en la educación superior, y se plantea el asunto de la identidad del estudiantado proveniente de pueblos originarios es el de Segura (2013). En éste, se explica que los y las jóvenes de la Universidad Autónoma Chapingo no pierden su identidad indígena pero sí aceptan las diferencias en su entorno, no sólo se identifican a sí mismos como indígenas, sino también como estudiantes, “chapingueros”, jóvenes, ingenieros, etc. Es decir, se presenta una identidad multidimensional.

De acuerdo con Segura (2013), la educación se concentra en las zonas urbanas y está alejada de las culturas originarias. La educación formal busca aculturar a la población de pueblos originarios y tiene poco impacto para las comunidades de origen de los y las jóvenes. Segura muestra que para el estudiantado de pueblos originarios acudir a una institución de educación superior representa enfrentar otras visiones del mundo. En cierto modo, como una forma de acceder a algo distinto, tal vez “mejor” de lo que tienen en sus comunidades de origen.

El caso de la estudiante indígena Tania Eulalia Martínez Cruz es ejemplo de esta tenacidad que muestra la juventud indígena para “salir adelante”. Tania es egresada del departamento de Irrigación de la UACH, obtuvo el premio Nacional de la Juventud 2016, y se expresa con orgullo de sus orígenes oaxaqueños; luego de concluir su ingeniería en Chapingo continuó su desarrollo académico hacia el extranjero, específicamente para realizar el doctorado en Ámsterdam, Holanda, lo que le permite ampliar aún más su visión. Para Segura (2013), la búsqueda que realiza el estudiantado indígena tiene su base en la carencia económica que viven sus pueblos:

Estudiar les ha permitido acceder a otros espacios que desde la comunidad no son asequibles, su interés por cursar una carrera también va asociada a mejorar sus condiciones de vida y su situación económica,

sus razones son naturales pues se desprenden de una vida de carencia y escasas. (p. 122)

En la tesis, la autora refiere la lucha que deben enfrentar los y las estudiantes de pueblos originarios que deciden salir del pueblo para estudiar, cuyo apoyo es la familia que les impulsa a no quedarse en los límites de la pobreza a la que se encuentran sometidos los pueblos originarios. El profesorado de la institución está en contacto con las situaciones cotidianas que viven los y las jóvenes indígenas, como ejemplo de esto, un estudiante se acercó, con llanto en los ojos, a expresar a su profesora el sentimiento de soledad que le embargaba: “extraño mucho a mi familia, quiero regresar a mi casa, pero si lo hago me van a decir que soy un *pendejo* por no aprovechar la oportunidad de salir adelante”.

Finalmente, utilizar el concepto teórico de las representaciones sociales para analizar lo que ocurre en los ambientes educativos resulta de mucha utilidad para entender las acciones cotidianas al interior de estas comunidades, así como para identificar los intereses, juicios y prejuicios que privan en estos ámbitos. En años recientes ha cobrado fuerza la utilización de esta teoría en México, los investigadores la han utilizado para conocer el funcionamiento de las actividades, los roles, imágenes, actitudes y sentires de los actores en el escenario de las instituciones de educación (Cuevas, 2016; Gutiérrez y Piña, 2008; Materán, 2008; Méndez, 2015 y Mireles, 2017). Con ello, se ofrecen argumentos que dan respuesta a las políticas educativas fallidas y nuevas formas de entender los escenarios socioeducativos.

Sin embargo, el tópico de la multiculturalidad no ha sido abordado científicamente bajo la óptica de las representaciones sociales. Existe un nutrido desarrollo de investigación en el tema de la multiculturalidad, pero no desde este enfoque (Bartolomé, Marín, Cabrera, Espín y Rodríguez, 2000; Dietz, 2012; Herzog, 2015; Mateos, Dietz, y Mendoza 2016; Olivé, 2004; Pulido, 2005). Sobre estudiantes indígenas también hay abundante trabajo, pero tampoco lo hay bajo la óptica propuesta (Aguayo, 2011; Chávez, 2008 y 2007; Ramírez, 2006; Segura, 2013; Segura y Chávez, 2016; Tubino, 2012; Villoro, 1996), por lo que resulta

conveniente el trabajo aquí propuesto porque presenta hallazgos desde una vía no transitada. Éste será de utilidad para identificar cómo la población estudiantil elabora imágenes e ideas desde su sentido común, que al final proyecta actitudes tanto positivas como negativas respecto de los que considera distintos.

Al identificar y reconocer las representaciones sociales que prevalecen, se pondrán en evidencia las necesidades y se podrán trazar nuevas rutas para la inclusión en una institución como Chapingo, pues un aspecto indispensable del cambio radica en reconocer las dificultades que se enfrentan al interior de las instituciones educativas. De esta manera, se podrá buscar resarcir no solamente desde el discurso, sino que tenga calado de una forma más integral y en diferentes ámbitos de la vida cotidiana.

Dado que el tema sobre inclusión, respeto y reconocimiento de los pueblos originarios se aborda así desde el discurso oficial, pero permanece velado en la sociedad el rechazo, la discriminación y la invisibilidad de éstos, este estudio plantea comprender las representaciones sociales de los y las estudiantes de la Universidad Autónoma Chapingo en torno a la multiculturalidad y su relación con los estudiantes provenientes de pueblos originarios, en la búsqueda de nuevas formas de interrelación.

5 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados de la investigación están organizados en tres fases. En la primera se realizó un análisis estructural de las representaciones sociales, obtenidas a través del ejercicio de asociaciones simples, que permitió identificar las relaciones que con mayor frecuencia e importancia hacen los/as estudiantes. En la segunda fase se realizó un análisis procesual de las entrevistas hechas a estudiantes indígenas, haciendo hincapié en los significados y registros narrativos. Finalmente, se procedió a la triangulación de resultados a fin de captar sentidos y dar respuesta al objeto de estudio.

En el análisis estructural (asociaciones simples) se trabajó con tres detonadores: *multiculturalidad*, *indígena* y *discriminación*. Para las tres palabras se utilizaron las asociaciones que dieron todos los y las estudiantes participantes (indígenas o no), pero también se analizaron por separado y comparativamente las asociaciones hechas por los estudiantes hablantes de lenguas originarias.

Los tres aspectos (*multiculturalidad*, *indígena* y *discriminación*) están estrechamente ligados en el discurso que ofrecieron los y las jóvenes participantes a través de las asociaciones; además, se registran diferencias y similitudes entre el estudiantado de pueblos originarios y los que no lo son. Por ejemplo, los estudiantes indígenas mantienen entre las primeras asociaciones sobre *multiculturalidad* las palabras *mucha* y *cultura*, igual que los no indígenas, pero en la tercera posición, los indígenas colocan la palabra *desigualdad*, mientras que los que no lo son, no muestran en el núcleo de la red ninguna palabra negativa o de denuncia.

En cada uno de los detonadores existen coincidencias para abordar el siguiente, por ello, se presentan análisis comparativos entre los núcleos de las redes, así como en los universos semánticos hallados. Asimismo, existe una correlación entre las representaciones sociales obtenidas a través del análisis estructural (asociaciones simples) con los discursos recuperados de las entrevistas hechas

a estudiantes indígenas, por lo que la integración de ambas fases complementa el estudio.

Para el análisis de las representaciones sociales recuperadas en el presente trabajo de investigación se consideraron las semejanzas, las diferencias y las ausencias discursivas.

5.1 La multiculturalidad en la UACH, vista por los estudiantes

En el caso de las asociaciones sobre *multiculturalidad* encontramos palabras que el estudiantado asocia con sinónimos simples, pero también con otras palabras que representan ideas que pueden tener una relación significativa con sus entornos de vida, escolares, o con experiencias que vinculan el lenguaje con el pensamiento, lo que evidencia una forma de actuar.

El concepto de multiculturalidad se maneja en las esferas académicas como la posibilidad de lograr la convivencia entre culturas diversas. La idea de que discriminar es negativo permea en todos los discursos, pero esto no siempre se corresponde con las actitudes y las significaciones que dan las personas a su cotidianidad. Por ejemplo, los estudiantes asocian al indígena con la cultura de México, pero también tienen en mente que un indígena puede ser “analfabeta, moreno, tímido, humillado, bajito”, como aspectos que también están presentes en sus discursos.

Independientemente de que en la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* se encuentra asentado que la multiculturalidad en México está basada en la existencia de sus pueblos originarios, y también “en el entendido de que es un concepto normativo que justifica el llamado derecho a la diferencia aplicado a las culturas, esto es, su derecho a preservarse, a reproducirse, a florecer y a evolucionar” (Olivé, 1999, p. 61). Este discurso oficial la mayoría de las veces no encuentra asidero en la realidad.

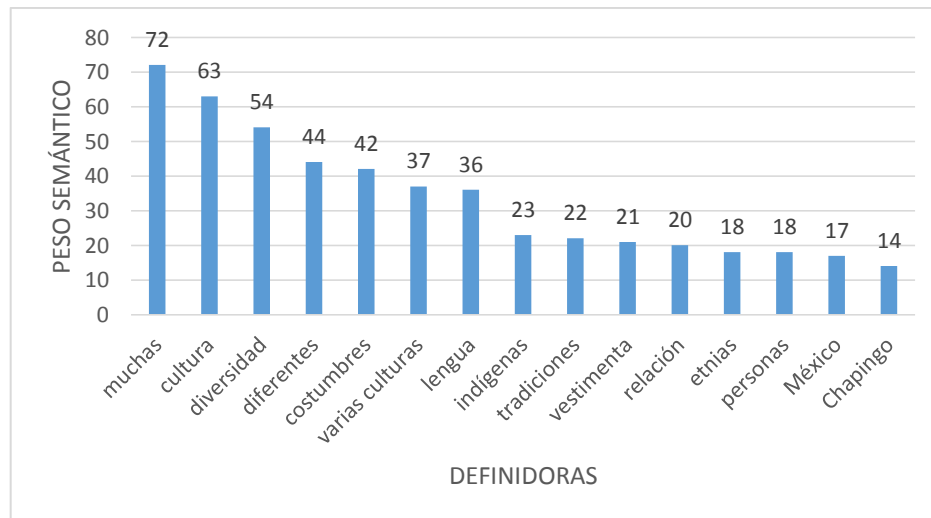
Olivé (1999) se cuestiona el hecho de que a pesar de la normatividad existente para prevenir la discriminación, en la cotidianidad los pueblos indígenas siguen

sufriendo rechazo, marginación, discriminación. Si bien es cierto, la idea de integrar una nación sin diferencias cambió por el discurso de que la multiculturalidad representa la riqueza cultural del país, permaneció la ideología de superioridad de los colonizadores sobre los colonizados.

Como una forma de identificar las representaciones sociales que tienen los estudiantes de la UACH sobre *multiculturalidad*, se trabajó con el universo semántico, que contiene 116 palabras que los estudiantes escribieron sobre *multiculturalidad* (Anexo 3).

Al revisar las primeras quince palabras (Gráfica 4) con mayor peso semántico podemos observar que la primera de ellas *muchas*, ofrece una idea de sinónimo (multi-muchas) sin ir más allá, de modo que se puede considerar como demasiado general y sin riesgo de tomar una postura. Las palabras en las posiciones 3, 4, 6 y 11; *diversidad*, *diferentes*, *varias culturas* y *relación*, respectivamente, están vinculadas a la idea de encontrar un sinónimo, estas últimas indican que el estudiantado que las ofrece tiene un referente con mayor información sobre el detonador multiculturalidad, lo que supone el hecho de encuestar a estudiantes universitarios.

Gráfica 4. Núcleo de la red para multiculturalidad.



Fuente: elaboración propia.

En las palabras citadas existe el sentido de que la *multiculturalidad* implica la coexistencia de varias culturas en un mismo espacio, que son diversas, distintas y que deben relacionarse. Si bien es cierto en este grupo de palabras no hay un referente que indique la dominación de una cultura sobre otra, permanece claro que son diferentes.

Con el segundo concepto que aparece en el núcleo de la red, *cultura*, se puede pensar en primera instancia que también es ambiguo y general, sin embargo, en el contexto de la Universidad Autónoma Chapingo la cuestión rural y la cultura tienen un peso importante, de tal manera que este es un concepto relevante para el análisis pues es recurrente en todo el trabajo de esta investigación.

Acevedo (2015) recupera de una cita de Dawson la posibilidad de entender al indio y al mestizo como iguales, “se podía hablar de mestizos que poseían la cultura indígena, lo que se debió en buena parte a que se pasó de las ideas de *raza* a las ideas de *cultura* en la concepción del indio” (p. 190). La autora afirma que en este sentido, efectivamente había una idea de inclusión, pero ese hincapié en lo cultural del indio se produce lo que denomina la jerarquía evolucionista “según la cual, hay individuos y grupos atrasados (con características y discursos que repiten las del discurso racial), que necesitan políticas públicas decididas por otros” (p. 190).

Planteado así, el significado de cultura cuando se habla de pueblos indígenas tiene su origen en la idea de que los pueblos originarios representan la síntesis de la raza indígena, de sus modos de vida, costumbres y lenguas, que si bien es cierto en determinado momento se intentaron integrar (desvanecer) en el todo nacional, después se transformó el discurso en esta búsqueda que llevó a reconocer más lo folclórico que la identidad indígena.

Es por ello que, a pesar de que en la asociación se presente como una palabra positiva que envuelve el reconocimiento y respeto por la forma de vida de los pueblos originarios y de su “cultura”, queda también en el lenguaje ese proceso histórico en el que deviene lo indígena en cultura. Esta misma palabra la veremos

reaparecer para definir lo indígena, por lo que vale la pena tenerlo presente para recuperar la interpretación del sentido.

Para continuar con el análisis de la gráfica 4 que muestra el núcleo de la red, vemos en las palabras que aparecen en las posiciones 5 y 9: costumbres y tradiciones. Con una situación de sustantivo común encontramos a la definidora *vestimenta* (posición 10), vinculada con los términos de costumbres y tradiciones. Sin duda alguna, hablar de cultura como la síntesis de las costumbres y tradiciones, hace que estas palabras se integren a la perfección en ese discurso.

Por otra parte, las palabras lengua, indígenas, etnias (posiciones 7, 8, 12), vinculan directamente la palabra detonadora con una de las características de la multiculturalidad: la existencia de los pueblos originarios. En la Constitución Mexicana se establece a nuestro país como pluricultural gracias a los pueblos indígenas, por lo que la presencia de estas definidoras constituye un elemento relevante para la presente investigación. En el cuadro 7 se muestra el núcleo de la red para multiculturalidad, considerando las primeras 15 palabras de acuerdo con su peso semántico.

Las últimas tres palabras de este primer listado ofrecen una visión del estudiante sobre lo que es multicultural. Para los y las estudiantes participantes en el ejercicio, en general, las personas hacen posible la multiculturalidad; México es multicultural, así como Chapingo también lo es. No es de extrañarse que Chapingo esté como un ejemplo de multiculturalidad en la mente del estudiantado, pues de acuerdo con Administración Escolar de la Universidad, al menos 25 por ciento de la matrícula pertenece a un pueblo originario; la mayoría de los estudiantes afirma conocer de entre los integrantes de sus grupos a quienes hablan una lengua indígena y convivir cotidianamente con ellos.

Cuadro 7. Núcleo de la red para multiculturalidad

Definidora	PS	% PS
1. muchas	72	8.54
2. cultura	63	7.47
3. diversidad	54	6.41
4. diferentes	44	5.22
5. costumbres	42	4.98
6. varias culturas	37	4.39
7. lengua	36	4.27
8. indígenas	23	2.73
9. tradiciones	22	2.61
10. vestimenta	21	2.49
11. relación	20	2.37
12. etnias	18	2.14
13. personas	18	2.14
14. México	17	2.02
15. Chapingo	14	1.66

Fuente: elaboración propia.

Desde luego, las condiciones específicas de la institución, detalladas en el apartado II, sobre el contexto de la Universidad Autónoma Chapingo, en principio orientada a carreras agronómicas y la resolución de los problemas del campo mexicano, hacen que al interior de la institución se actualice el binomio indígena-rural.

5.1.1 Los estudiantes de pueblos originarios y la multiculturalidad

Del total de los participantes en el ejercicio de las asociaciones, 28 hablan alguna lengua originaria, por lo que se consideran a sí mismos y al interior de la institución como indígenas. Del total de las asociaciones, fueron separadas las respuestas de los estudiantes indígenas con el fin de analizarlas comparativamente; con éstas se obtuvo un universo semántico normalizado de

39 palabras (Anexo 4), con un núcleo de la red de siete definidoras que se muestran en el Cuadro 8.

Como se puede observar, existen diferencias sustanciales entre lo que asocian los estudiantes en general sobre *multiculturalidad* respecto de cómo la ven quienes se consideran a sí mismos indígenas. En principio, aparece la palabra *desigualdad*, la que no está presente en la red semántica del estudiantado no indígena; asimismo, en ninguna ocasión de la red completa recuperada de las asociaciones de los estudiantes de pueblos originarios aparece la palabra *indígena* como parte de la multiculturalidad, que si bien es cierto está presente *etnias*.

Cuadro 8. Núcleo de la red de estudiantes indígenas sobre multiculturalidad

Definidora	PS	% PS
cultura	26	15.48
mucha	19	11.31
desigualdad	14	8.33
personas	14	8.33
costumbres	10	5.95
etnias	7	4.17
entidad	6	3.57

Fuente: elaboración propia.

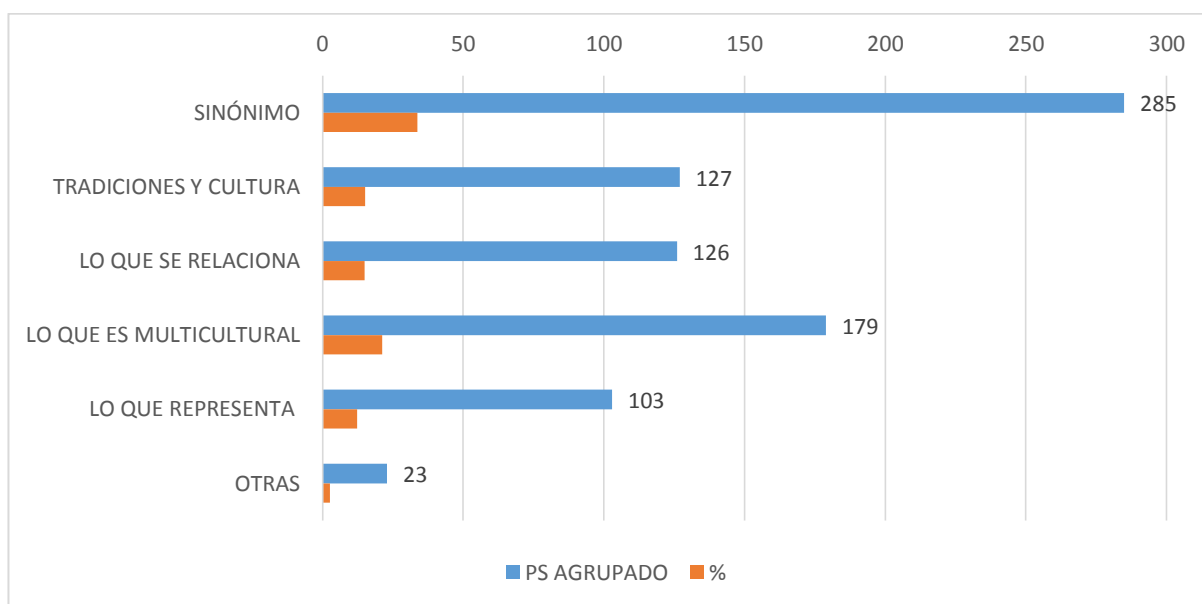
Las similitudes que se encuentran en las redes son las palabras: cultura, mucha(s), personas, costumbre y etnias; queda fuera del listado, entonces, *desigualdad* y *entidad*. Lo que significa que para el estudiantado proveniente de pueblos originarios el concepto *desigualdad* está presente como una forma de anclaje en la realidad. Los pueblos originarios, históricamente han sido considerados desiguales y, en muchos sentidos, padecido la desigualdad económica y política en México.

5.1.2 Multiculturalidad: convivencia en diversidad

Para ampliar el análisis de los resultados sobre las asociaciones hechas por los/as estudiantes sobre la *multiculturalidad*, se agruparon las palabras del universo semántico general por afinidades, de la siguiente manera: sinónimo

(diversidad, diferente, varias culturas, mezcla); característica de la multiculturalidad (México, indígenas, Chapingo, estados del sur, Oaxaca) cultura (costumbre y tradiciones); adjetivos del concepto simples sobre multiculturalidad: (vestimenta, comida, artesanías, danza). En la Gráfica 5 se muestran los resultados agrupados sobre multiculturalidad.

Gráfica 5. Representaciones sociales de estudiantes de la UACH sobre multiculturalidad.



Fuente: elaboración propia.

La multiculturalidad, de acuerdo con las asociaciones hechas por el estudiantado participante, genera la idea del derecho de las culturas a la diferencia, pero en el contexto mexicano y específicamente en el ejercicio hecho para este análisis, se muestra que lo indígena, como parte central de lo multicultural no siempre les remite a una idea positiva.

Hablar de multiculturalidad en México nos remite a sus pueblos originarios, distinta a la de otros países; no ocurre lo mismo en Estados Unidos que en Reino Unido, o en España, donde tienen mayor presencia de población migrante; México tiene una condición muy específica y pese a que la multiculturalidad es vista como un concepto positivo que implica la convivencia en diversidad, el

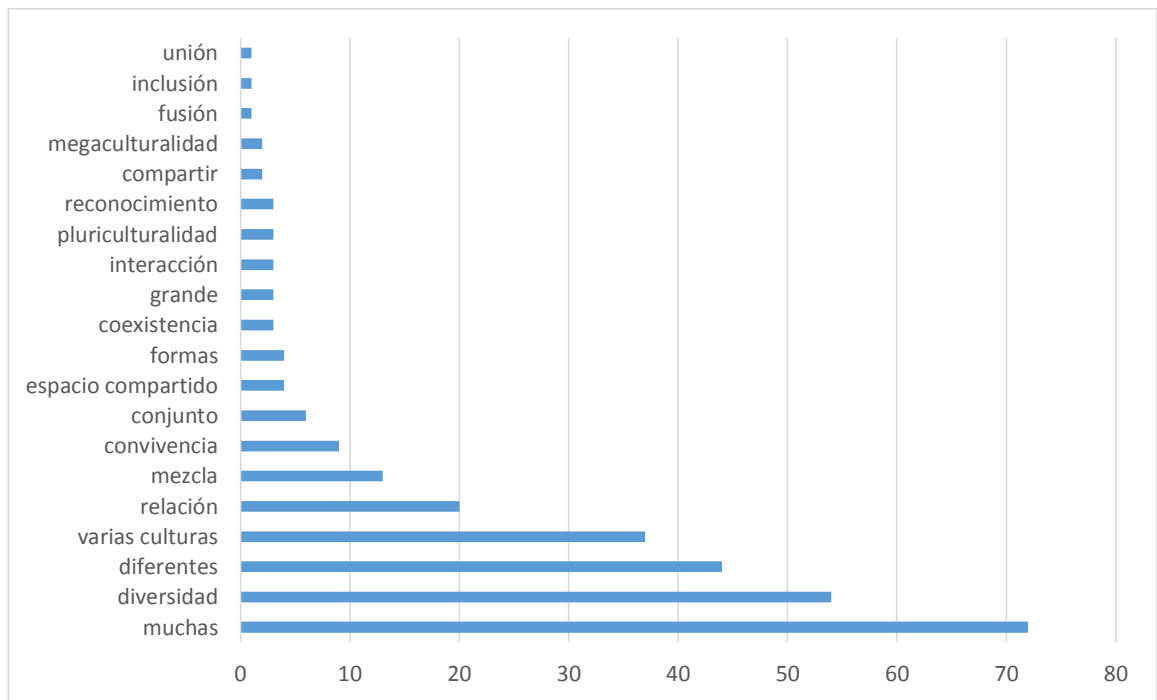
respeto y el impulso al desarrollo de los diferentes grupos étnicos, la realidad es que el contexto histórico ha determinado las condiciones de los pueblos originarios.

5.1.3 Sinónimo de multiculturalidad

Si revisamos detenidamente la búsqueda de sinónimos sobre el concepto de multiculturalidad, podemos observar que para los y las estudiantes de Chapingo que participaron en el ejercicio de asociaciones, tanto para indígenas como los que no lo son, se trata de una idea positiva: convivencia, coexistencia, reconocimiento, espacio compartido, inclusión.

Aunque las primeras parecen más neutrales (muchas, diversidad, diferentes, varias culturas, relación y mezcla), aparecen las ideas de que la multiculturalidad es un hecho benéfico para la sociedad y que implica la convivencia en armonía y respeto de culturas diferentes. En la gráfica 6 se recuperan todas las palabras que los y las estudiantes relacionaron como sinónimo de multiculturalidad.

Gráfica 6. Sinónimo de multiculturalidad



Fuente: elaboración propia.

5.1.4 Cultura, costumbres y tradiciones

Los y las estudiantes, indígenas o no, asocian *multiculturalidad* con la idea de *cultura, costumbres y tradiciones*, lo que en Chapingo se puede explicar por el hecho de que la matrícula está compuesta por estudiantes provenientes de diferentes regiones de México; entre 25 y 30 por ciento de la matrícula estudiantil habla alguna lengua originaria, por lo que a su ingreso en la institución se les identifica como estudiantes indígenas, pero además, otro porcentaje importante proviene de las zonas rurales, pues es el objetivo institucional brindar educación agrícola a los jóvenes provenientes de estas zonas, en beneficio del campo mexicano. En este contexto, la multiculturalidad representa para el estudiantado tanto la cultura de la que provienen como sus costumbres y tradiciones en este contacto con las otras. En el Cuadro 8 se muestran las palabras con su respectivo peso semántico, en el que es visible la importancia en que colocan los y las estudiantes a este rubro.

Cuadro 9. Cultura y tradiciones

DEFINIDORA	PS
cultura	63
costumbres	42
tradiciones	22
TOTAL	127

Fuente: elaboración propia.

Los y las estudiantes de Chapingo que participaron en el ejercicio de asociaciones simples muestran una alta valoración por las culturas originarias, de acuerdo con el peso semántico obtenido. A pesar de que en la matrícula de Chapingo se registran estudiantes que no se definen a sí mismos como indígenas porque no hablan una lengua originaria y radican en una zona más urbana que rural, mantienen apego por las costumbres y tradiciones culturales de sus regiones de origen. Por ello, en Chapingo la muestra del folklor se exalta a todo color. El estudiantado se organiza para mostrar las danzas, artesanías, gastronomía y demás costumbres, porque finalmente lo rural está ligado a los

pueblos originarios, aunque también recupere las tradiciones y costumbres nacidas en la época colonial. De modo que la multiculturalidad en Chapingo toma como base ese entramado de culturas que se muestra a través de lo más visible, el folklor.

5.1.5 Lo que se relaciona con la multiculturalidad

En esta misma idea de la cultura de la que provienen los estudiantes, sus tradiciones y costumbres, los jóvenes relacionan directamente la multiculturalidad con diferentes sustantivos simples de su contexto: lengua, vestimenta, comida, artesanía, música, danzas, fiestas (Cuadro 9). De las palabras anteriores la que no es una característica de las costumbres y tradiciones de una comunidad o pueblo originario es la lengua, por tratarse de un sistema que representa más ampliamente la cultura.

Cuadro 10. Lo que se relaciona con la multiculturalidad.

Definidora	PS
lengua	36
vestimenta	21
comida	13
artesanía	12
identidad	8
música	6
único	6
danzas	5
derechos	5
igualdad	5
saber cultural	5
fiestas	3
frutas	1
TOTAL	126

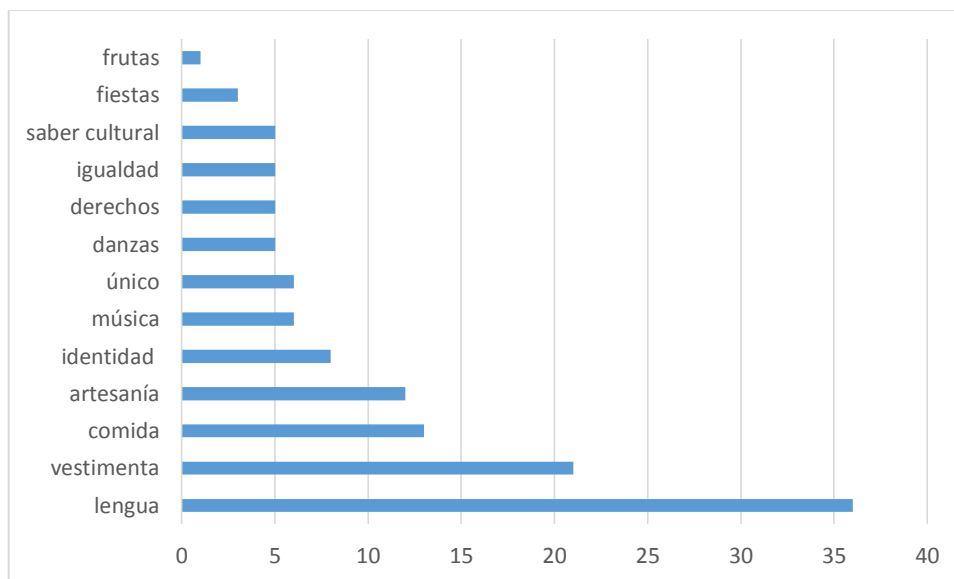
Fuente: elaboración propia.

En oposición a quienes lo relacionaron con “muchas”, en este segmento vemos quien lo vinculó con “único”. Se puede entender en un entorno como Chapingo porque coexisten diferentes culturas que por su lengua y cultura son únicas, incluso, algunas de ellas en peligro de extinción, cuyo representante es solamente un estudiante, como lo es el caso del Chontal de Tabasco, el Jacalteco, el Motozintleco o Mocho, así como el Tarmaumara o Raramuri.

Por otra parte, también hay alumnos que relacionaron la multiculturalidad con *derechos e igualdad*, con la idea de que la convivencia en una sociedad de este tipo debe considerar el derecho de las culturas y su igualdad. Con menor peso semántico aparece el *saber cultural* como una idea dentro de lo que está relacionado con lo multicultural (Gráfica 7).

En las entrevistas realizadas a los estudiantes indígenas es notorio que lo que más refuerza su sentido de pertenencia a su grupo étnico es la lengua. Significa para ellos lo que son, de dónde vienen y su manera de ser y pensar.

Gráfica 7. Importancia de la lengua en la multiculturalidad.



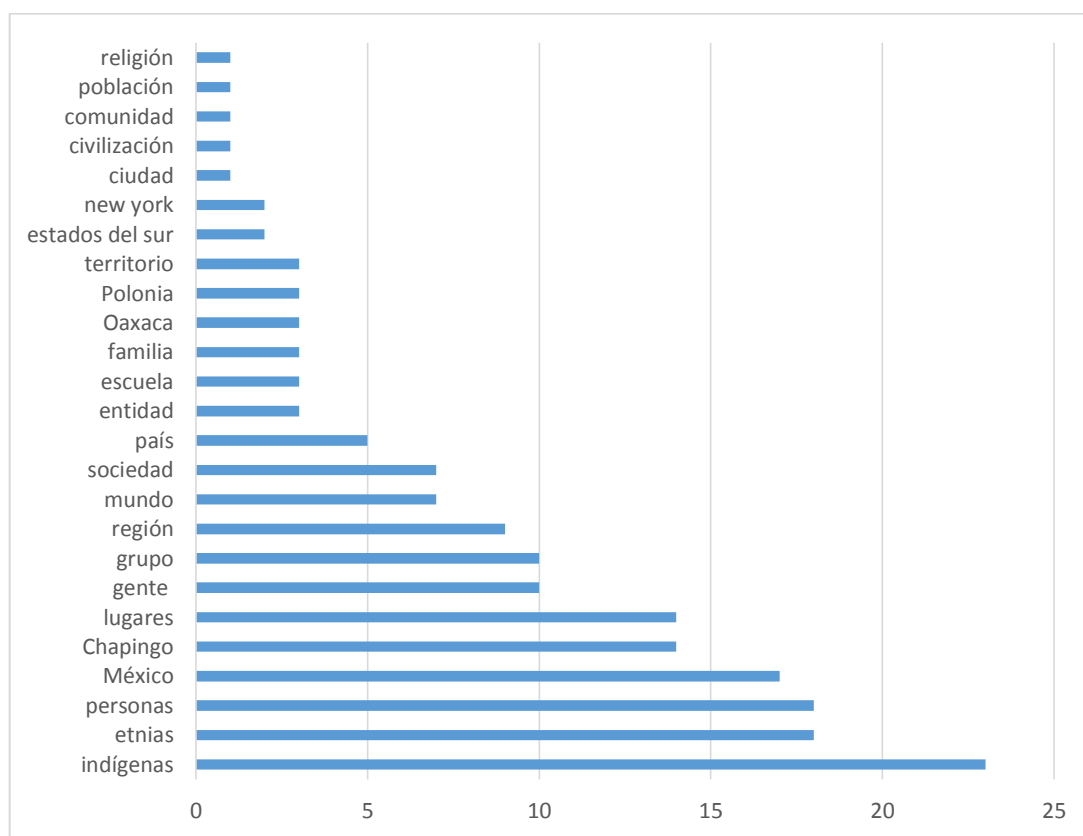
Fuente: elaboración propia.

5.1.6 Lo que es multicultural

Para los estudiantes de Chapingo, permanece la idea de que lo multicultural es lo que tiene que ver directamente con los indígenas, con los grupos sociales que comparten características culturales y que se sintetiza en etnias. México es un país multicultural desde la perspectiva de los estudiantes y Chapingo es un ejemplo claro.

De acuerdo con los resultados que ofrecieron las asociaciones simples hechas por los y las estudiantes, las personas, la gente, la sociedad, nuestras entidades, la escuela e incluso la familia son elementos fundamentales para hablar de lo multicultural, el mundo mismo tiene esta característica. En la Gráfica 8 se muestran las palabras que el estudiantado relacionó con lo que es multicultural, de acuerdo a su peso semántico.

Gráfica 8. Lo que es multicultural



Fuente: elaboración propia.

Destaca que para los estudiantes de Chapingo, Oaxaca y los estados del sur son considerados como multiculturales. Esta apreciación coincide con el hecho de que en la Universidad existe una alta población estudiantil de las regiones Centro sur, Suroeste y Sureste; además, en éstas se concentra el mayor número de población indígena del país.

Resulta interesante que los jóvenes hayan mencionado dos lugares situados en el extranjero: Polonia y New York; el primero un país en Europa y, el segundo, un estado y ciudad de los Estados Unidos (además escrito en inglés), lo cual hace enfático el estudio de la multiculturalidad. Evidentemente da muestra de que la multiculturalidad no es exclusiva de una zona específica del mundo, sino que es una condición que existe en diferentes latitudes y que los y las jóvenes son conscientes de ello. Sin embargo, se puede apreciar la ambivalencia que genera este concepto, por un lado, mirar hacia las culturas originarias para identificar la multiculturalidad y, por otro, volver la vista hacia el mundo para explicarlo a partir de la globalización y el mundo sin fronteras.

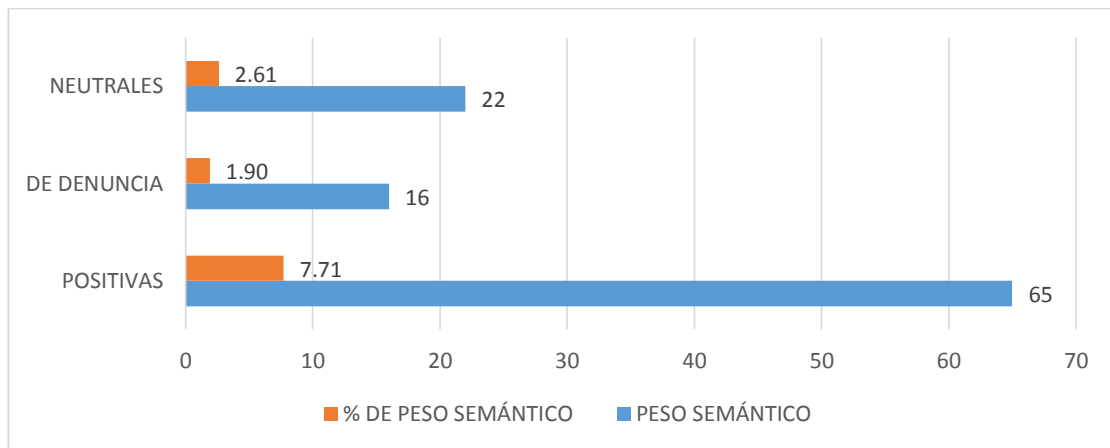
5.1.7 Lo que representa la multiculturalidad

Para los y las estudiantes de la Universidad Autónoma Chapingo participantes en el ejercicio, la multiculturalidad tiene diferentes implicaciones, de acuerdo con el peso semántico que dieron a sus respuestas, los aspectos positivos ocupan 65%; con palabras neutrales 22%, mientras que 16% es el peso semántico obtenido para las expresiones de denuncia.

Entre los resultados ofrecidos por las asociaciones, la multiculturalidad como palabra positiva tiene que ver con los *orígenes*, que representa *riqueza cultural*; el *respeto* y *aceptación* entre las *razas*. Los estudiantes expresan en este sentido positivo la idea de que para ser multicultural debes mantener la *mente abierta*, ser *libre*. Se refieren a la belleza, bondad y conocimiento como lo que les significa la palabra detonadora. En la Gráfica 9 se muestra cómo es considerado el universo semántico sobre este detonador.

Las palabras neutrales se vinculan de forma un tanto indiferente hacia la palabra detonadora: ideas, pensamiento, viajar. En el mismo sentido, otras palabras que no ofrecen ningún rechazo o aceptación; vagamente, quizá una descripción poco comprometida: actualidad, adaptación, contemporáneo. En este listado aparecen también algunos actores con un peso semántico mínimo: gobierno, juntas; se puede inferir que estos últimos forman parte de las políticas dirigidas hacia los aspectos multiculturales.

Gráfica 9. Palabras neutrales, positivas y de denuncia.



Fuente: elaboración propia

Con base en las palabras brindadas por los/as jóvenes y agrupadas para el análisis como de denuncia, es notorio que aunque la recurrencia es menor en peso semántico, la denuncia está presente con nitidez. A partir de este mismo rubro de denuncia se generó la siguiente narrativa, con palabras (en cursiva) dadas por el estudiantado:

El hecho de que *muchas culturas* estén juntas implica *confrontación*, en las que se juega la *clase social*. En esta sociedad de muchas culturas habrá siempre una *dominante* y otra que será la *minoría excluida, marginada*. En una sociedad en la que persistirá la *desigualdad por creencias religiosas* o por el *color de la piel*, en donde hablar de *multiculturalidad* puede ser solo una *moda*.

Las palabras positivas en torno a la multiculturalidad son mucho más representativas de acuerdo con el peso semántico que los otros dos rubros de palabras juntos, lo que nos demuestra que el concepto como tal tiene una aceptación en general entre los y las jóvenes (Cuadro 11).

Cuadro 11. Lo que representa la multiculturalidad.

Positivas	PS	Neutrales	PS	Denuncia	PS
origen	10	ideas	3	clase de sociedad	3
riqueza	10	pensamiento	3	confrontación	2
respeto	8	viajar	3	dominante	2
razas	7	actitudes	2	minoría	2
aceptación	5	modos de vida	2	color de piel	1
belleza	3	actualidad	1	colores	1
libertad	3	adaptación	1	creencias religiosas	1
mente abierta	3	aspiraciones	1	desigualdad	1
buena	2	contemporáneo	1	exclusión	1
conocimiento	2	expresión	1	marginación	1
cosmopolita	2	gobierno	1	modas	1
fraternidad	2	ideología	1		
humildad	2	junta	1		
tolerancia	2	normas	1		
armonía social	1				
comprensión	1				
enseñanza	1				
experiencia	1				
TOTALES	65		22		16

Fuente: elaboración propia

Esta situación también es reflejo de que el lenguaje modifica la intención del hablante, al referirnos a multiculturalidad, entonces, estamos previendo una situación cercana a la armonía social entre culturas diferentes, por lo que en los hechos, la búsqueda política para relacionarse con las culturas originarias ha

comenzado por introducir conceptos que den cuenta de manera distinta una realidad. Las dificultades comienzan cuando se trata solo de un discurso político que no se concreta en políticas que beneficien a los pueblos, como ha ocurrido en el pasado, y que al final se queda en la representación de los individuos.

Para ir más a fondo en las representaciones sociales que tienen los estudiantes de la Universidad Autónoma Chapingo sobre la multiculturalidad, se realizó este mismo ejercicio de asociación con palabras detonadoras que están vinculadas al concepto: *indígena* y *discriminación*.

5.2 Pasado enterrado pero vivo: *lo indígena*

Hablar de indígenas en México inicia con el encuentro entre españoles y pueblos originarios y, desde ese momento, con el otorgamiento de una valoración inferior al indígena. Por ello es que comprender lo que significa la categoría indio, indígena, perteneciente a una etnia o, como se ha adoptado recientemente, integrante de pueblos originarios, tiene que ver con el curso de complejos procesos históricos cuyo origen está en las concepciones coloniales.

5.2.1 Lo indígena como concepto

Poblete (2005), cita a Huenchuan para afirmar que en el desarrollo del pensamiento indigenista institucionalizado ha existido un amplio abanico de definiciones a cerca del término *indígena*, la mayoría de ellas superadas y desechadas por insuficientes y porque no dan cuenta cabal de la cualidad específica que supone lo *indígena*. Criterios biológicos, lingüísticos y culturales resultan poco acertados a la hora de definir y comprender el desarrollo de las etnias en Latinoamérica. La dificultad para determinar lo indígena bajo estos criterios la plantea Poblete (2005) de la siguiente manera:

Biológico. Esta característica remite a la raza. En términos reales, los indígenas latinoamericanos viven un mestizaje biológico y cultural, de manera que no existiría “pureza racial” que permita hablar de éstos como grupo aparte y distinto.

Lingüístico. Ocurre algo similar a lo biológico; los indígenas han abandonado su lengua de origen (porque se ven obligados a vivir en una sociedad que no es la propia y a desenvolverse adecuadamente en ella) y han asumido, en algunos casos, el bilingüismo, mientras que en otros casos los idiomas vernáculos están a punto de perderse.

Cultural. Este aspecto tampoco ayuda mucho a la distinción porque muchas comunidades han adoptado lo que podríamos llamar un mestizaje

cultural, incorporando elementos occidentales a su quehacer cotidiano. (p. 52)

Bonfil (citado por C. Zolla y E. Zolla, 2011), desde una posición que se podría considerar indianista, escribió:

La categoría de indio, en efecto, es una categoría supraétnica que no denota ningún contenido específico de los grupos que abarca, sino una particular relación entre ellos y otros sectores del sistema social global del que los indios forman parte. La categoría del indio denota la condición de colonizado y hace referencia necesaria a la relación colonial. (p. 15)

De acuerdo con el Instituto Nacional Indigenista y el Programa de las Naciones Unidas (PNUD), en su Primer Informe del Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de México (2000), indígena:

(...) es un concepto de origen colonial que define a una población que comparte una tradición cultural de raíz prehispánica, la cual se reorganiza y funda sus características formales en el marco de la sociedad novohispana y que tiene entre sus rasgos más importantes el hablar una lengua amerindia o el asumir una identidad con esa tradición. (C. Zolla y E. Zolla, 2011, p. 16)

El eco de toda esta amplia e inconclusa discusión nacional y mundial ha quedado reflejado en la definición no de *indio* o *indígena*, sino de *pueblos indígenas* contenida en el documento internacional Convenio 169 de la OIT en el que se afirma:

Los pueblos considerados indígenas lo son por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones

sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas (Decreto Promulgatorio del Convenio 169, 1990).

La fuente oficial de registro de la población mexicana es, desde 1895, el Censo General de Población y Vivienda, que se elabora decenalmente en los años que terminan en cero (1890, 1990, 2000, etc.). Aunque se ha ensayado la aplicación de diversos criterios, el rasgo que ha permanecido constante durante casi un siglo ha sido el de la calidad de hablante de alguna lengua indígena de la persona censada, es decir, ha prevalecido el criterio lingüístico. A partir del censo del año 2000, se registró a la población que, sin hablar alguna lengua indígena, declaró pertenecer a algún grupo indígena (C. Zolla y E. Zolla, 2011).

El total de población indígena actual se calcula con la sumatoria de:

- La población de 5 años y más, hablante de una lengua indígena (HLI)
- La población indígena de 0 a 4 años de edad que habitan en hogares cuyo jefe o jefa de familia o su cónyuge es hablante de lengua indígena.
- La población que se autodescribió como indígena. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía define así la autodescripción indígena: “Reconocimiento que hace la población de pertenecer a una etnia, con base en sus concepciones” (C. Zolla y E. Zolla, 2011).

A partir de la base censal del año 2000 preparada por el INEGI, el Consejo Nacional de Población (Conapo) y el instituto Nacional Indigenista (INI) – transformado desde 2003 en la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas CDI- procedieron a estimar la población indígena tomando como unidad básica la cuantificación de los hogares indígenas. Consideraron hogares indígenas: A aquellos donde el jefe y/o cónyuge y/o padre o madre del jefe y/o suegro o suegra del jefe hablan lengua indígena.

En el caso de la Universidad Autónoma Chapingo continúa siendo la lengua indígena la principal característica para identificar al estudiante indígena. Los

estudiantes presentan diferentes niveles en su relación con alguna lengua originaria:

- hablan y escriben la lengua,
- sólo la hablan,
- la entienden pero no la hablan,
- sus abuelos y padres la hablan pero ellos solamente en un porcentaje mínimo
- sus familiares la hablan pero ellos ya no la conservan.

En la institución solamente se consideran indígenas a quienes se ubican en la primera y segunda situación, a todos los demás los dejan fuera de la clasificación aunque provengan de una comunidad en donde la mayoría de la población sea hablante de lengua originaria, incluso sus abuelos y padres. Por ello, el porcentaje de estudiantes indígenas debe ser considerablemente más alto, suponiendo, incluso, que algunos de estos chicos no quieren ser identificados como tal y no reconocen que son hablantes de alguna lengua originaria.

5.2.2 Indígenas en la educación formal

En el devenir histórico de los pueblos indígenas, uno de los asuntos relevantes fue integrarlos a la nación mestiza que nacía tras la independencia. Una de las vías para lograrlo fue a través de la educación. De tal manera, entender la educación indígena en este país supone una apreciación externa de sus culturas. Ramírez (2006) asegura que:

Toda política indigenista –o educativa- se ha encaminado desde un principio a hacer menores las distancias entre las culturas para zanjar así la brecha, pero tal acercamiento implica siempre la renuncia del indio a su cultura para adoptar la dominante. (p. 7-8)

Es por ello que el tema de la educación para los pueblos indígenas siempre ha sido debatible. La búsqueda de brindar educación formal para indígenas enfrentó

el problema de la lengua. Las misiones alfabetizadoras tenían como objetivo que los indígenas tuvieran como lengua materna el español, como una vía de unificación nacional. Sin embargo, ello conllevó a la aculturación, una forma de dejar a un lado su cultura para asumir otra. Los pueblos originarios mantienen hasta nuestros días sus lenguas maternas y el acceso que tienen a la educación formal sigue siendo muy bajo.

Dietz (2017, 2012, 2009) marca la diferencia que existe entre la educación en multiculturalidad en diferentes regiones del mundo: en Europa continental se ofrece una educación transversalizada de competencias interculturales, mientras que en Estados Unidos e Inglaterra se busca empoderar a las minorías a través de la educación; por su parte, en América Latina la educación asume un discurso posindigenista que redefine las relaciones entre el Estado y los pueblos originarios.

La gestión de la diversidad en el ámbito educativo superior se ha centrado fundamentalmente en la práctica, en subsanar las deficiencias en el acceso y la calidad de la educación que reciben estudiantes indígenas (Dietz, 2012). Este ámbito es un reflejo de las desigualdades observadas en la sociedad mexicana y que están íntimamente relacionadas con la pertenencia a un grupo indígena (Schmelkes, 2013).

El abordaje sobre el tema de los indígenas en la educación ha puesto el foco en los problemas de identidad que enfrenta esta población (Segura y Chávez, 2016), en las dificultades que afrontan los jóvenes indígenas en los centros educativos (Chávez, 2008), así como en las expectativas que tienen de sus estudios.

Arteaga y Bacarlet (2010) afirman que los programas que se crean en beneficio de las poblaciones pobres son meros paliativos para la pobreza, mientras que muestran casos muy concretos como evidencia de la eficacia de las políticas establecidas. De esa forma, algunos trabajos se pierden entre las estadísticas de

buenos deseos para resarcir los problemas históricos con los grupos desfavorecidos.

Una investigación que recoge el pensamiento de estudiantes indígenas es la que realizó Tubino (2012) con jóvenes quechuas en la Universidad de los Andes peruanos. En este trabajo el autor revela que “los procesos de aculturación forzada se evidencian en el hecho que no pocos estudiantes de origen rural incorporan como auto-menosprecio el menosprecio de otros, y como ciertos, los prejuicios desde los que son injustamente prejuzgados” (p. 79). Muchos de ellos tienen la creencia que el origen del problema son ellos mismos y que, por lo tanto, la solución pasa por auto-erradicar en ellos los vestigios de su cultura y su lengua de origen (Tubino, 2012).

Esta situación es aplicable a otras poblaciones. La mexicana, en general, vive hoy por hoy procesos paralelos de exaltación y desconocimiento de las raíces mesoamericanas (Aguayo 2011).

Bajo estas circunstancias, los indígenas construyen su propia identidad étnica, sometidos a fenómenos de estigmatización y discriminación frente a las cuales despliegan procesos de lucha y prácticas de resistencia en defensa de su territorio, sus recursos y su patrimonio cultural. (Aguayo, 2011, p. 110)

En este mismo sentido, Chávez (2008) afirma:

Las definiciones de lo indígena como estigma o como ideal a recuperar para alimentar la mexicanidad, han llevado a una polarización de las imágenes indígena/no indígena, (meso) americano/occidental, en donde lo mismo se ha satanizado que se ha exaltado ser indígena. (p. 39)

Los temas sobre racismo y exclusión de los grupos minoritarios son debatidos en las esferas académicas como una característica negativa de las sociedades. Por

ello, el discurso estudiantil también se expresa desde lo políticamente correcto. Ante tal escenario, Schmelkes (2013) ha señalado que el racismo en México es difícil de enfrentar porque se encuentra naturalizado, no se reconoce como tal. De ahí la importancia de hablar de la necesidad de educar a todas las personas en interculturalidad, y no sólo a aquellas que son integrantes de las culturas minoritarias.

Es entonces cuando las representaciones sociales cobran importancia, pues se expresa nítida la contradicción que ya planteaba Paz (2010), “hay un México enterrado pero vivo” (p. 325). Los jóvenes universitarios que conviven diariamente en un ambiente multicultural reconocen el pasado glorioso, pero también identifican el rechazo histórico hacia los pueblos originarios como representantes de ese pasado que sigue siendo presente (en el Anexo 5 se encuentra el universo semántico sobre lo *indígena* que resultó del ejercicio de asociaciones simples al que respondieron estudiantes de la universidad).

5.2.3 Pobres pero con riqueza cultural

En el núcleo de la red, que corresponde a las primeras 15 palabras del universo semántico para el inductor *indígena*, encontramos dos palabras que se encuentran en la primera y segunda posición y que presentan una aparente oposición de ideas: cultura-pobreza (Cuadro 12).

Por un lado, cultura, que en Chapingo puede entenderse a partir de la existencia de una matrícula pluricultural, así como por la información que los jóvenes tienen al pertenecer a una institución dedicada al estudio de la agronomía. Por otro lado, pobreza, como un sustantivo que implica una realidad concreta, que tiene relación con los lugares de origen de los estudiantes, quienes redefinen la pobreza a partir de su nuevo entorno educativo, pues los jóvenes se ven obligados a dejar sus hogares para acudir a la Universidad.

Cuadro 12. Núcleo de la red para el inductor indígena.

	Definidora	PS	%PS
1.	Cultura	141	17.09
2.	Pobreza	74	8.97
3.	Tradición	53	6.42
4.	Lengua	50	6.06
5.	vestimenta	35	4.24
6.	costumbres	33	4.00
7.	humildad	32	3.88
8.	discriminación	25	3.03
9.	pueblo	22	2.67
10.	originario	15	1.82
11.	rural	14	1.70
12.	nativos	13	1.58
13.	persona	13	1.58
14.	raíces	13	1.58
15.	marginación	12	1.45

Fuente: elaboración propia.

Para el caso de las asociaciones que hicieron los estudiantes indígenas, existen muchas similitudes; también presentan en primer plano la dualidad cultura-pobreza y pasa a la tercera posición la lengua, como el referente que ofrece identidad a su condición étnica. Sin embargo, para los estudiantes provenientes de pueblos originarios, la marginación es una condición relevante que para el universo semántico general apareció en la posición 15. En lo que corresponde a este núcleo de asociaciones hechas por estudiantes de pueblos originarios, podemos hacer la siguiente lectura: un indígena es una persona que representa la cultura y se distingue por su vestimenta y su lengua, pero que se mantiene en la pobreza y marginación (Cuadro 13).

Cuadro 13. Núcleo de la red para estudiantes indígenas sobre *indígena*

Definidoras	PS	% PS
cultura	26	20.63
pobreza	12	9.52
lengua	7	5.56
marginación	6	4.76
persona	6	4.76
vestimenta	6	4.76
trabajador	5	3.97
tradición	5	3.97

Fuente: elaboración propia.

Olivé (2004) afirma que en México, la política de Estado procuró la integración de los pueblos indígenas, “se trataba de incorporar a los indígenas a la sociedad moderna, cuidando quizá la preservación de sus rasgos culturales en sentido estrecho (folklóricos), pero sin hacerles concesiones de importancia en los terrenos económico o político” (p. 37). El autor también recupera los Acuerdos de San Andrés, firmados con representantes de los pueblos indígenas en febrero de 1996, en el que se expresaban ideas que ponían sobre la mesa la realidad a la que han sido orillados los pueblos originarios:

La historia confirma que los pueblos indígenas han sido objeto de formas de subordinación, desigualdad y discriminación que les han determinado una situación estructural de pobreza, explotación y exclusión política. Confirma también que han persistido frente a un orden jurídico cuyo ideal ha sido la homogeneización y asimilación cultural. (Olivé, 2004, p. 39)

Este planteamiento hecho en su momento por líderes indígenas dejaba clara esta dualidad. El Estado había procurado preservar la riqueza cultural como parte del pasado glorioso, desde la creación de las instituciones para recuperar los vestigios de la cultura prehispánica, sin tener en cuenta a los pueblos vivos, dejándolos en la marginación y pobreza.

De hecho, había creado instituciones relevantes que procuraron entender, atender, integrar a los pueblos originarios, entre las que sobresale el Instituto

Nacional Indigenista, que previo a éste había un enorme trabajo en la idea de crear una nación:

El Departamento de Antropología de la Secretaría de Agricultura (1917); la creación del Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena (1921); la conversión de las escuelas rurales en "Casas del Pueblo" (1923); la fundación del primer internado indígena ("Casa del Estudiante Indígena", en 1924, convertido más tarde en el "Internado Nacional de Indios"); la creación del Departamento de Escuelas Rurales de Incorporación Cultural Indígena (1925), del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (1935-1° de diciembre de 1936) y, en la Secretaría de Educación, del Departamento de Educación Indígena (1937). (Zolla, C. y Zolla, E., 2011, p. 242)

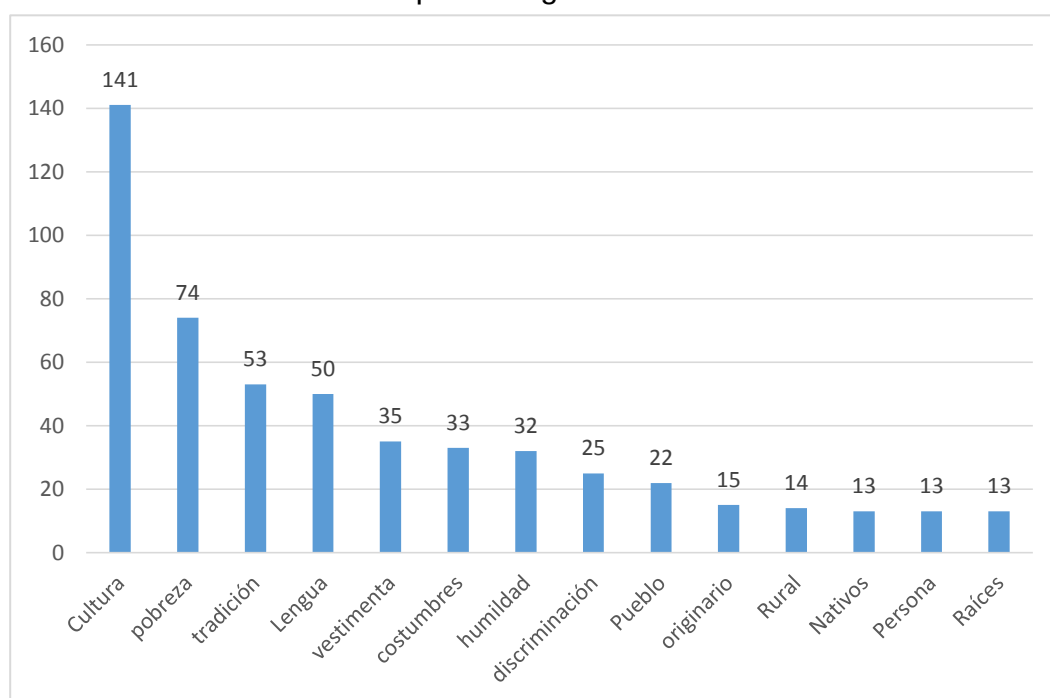
Todas estas instituciones precedieron a la creación del Instituto Nacional Indigenista (1948-2003), cuyas actividades durante más de medio siglo de existencia fueron variadas e influyeron en el desarrollo y relación con los pueblos indígenas, aunque la síntesis de esa relación culmina en que los pueblos originarios continúan en la marginación y pobreza.

En ese mismo contexto, Díaz-Polanco (2006) recupera el texto publicado en la revista *Proceso*, en el que Heberto Castillo escribe sobre la necesidad de reconocer la situación en que se encuentran los pueblos originarios:

Es la hora de reconocer que los indígenas son como nosotros y no menos. Pero también que la pobreza, marginación y atraso en que la mayoría vive no se deben a ellos, sino a las condiciones de injusticia y opresión en que los gobiernos los han mantenido. Esperamos que se acabe de una vez con todas esas condiciones de injusticia aprobando en el Congreso la Iniciativa de ley tal como ha sido elaborada por la COCOPA. (p. 88)

Visto de esta manera, no existe contradicción en lo hallado en las representaciones que tienen los estudiantes sobre lo *indígena*. Los dos definidores resultan de una situación de contexto histórico que reconocen y tienen presente. Los pueblos originarios de México son culturalmente relevantes pero han sido mantenidos en la pobreza. En la Gráfica 10 se muestra la importancia que tienen ambas palabras en el núcleo de la red para el detonador *indígena*, en relación con el resto de los vocablos expresados por los estudiantes para relacionar el inductor.

Gráfica 10. Núcleo de la red para indígena.



Fuente: elaboración propia.

5.2.4 El concepto “cultura”

Como ya se había abordado en el apartado titulado *multiculturalidad en la UACH vista por los estudiantes*, en donde la palabra *cultura* ocupa la segunda posición del núcleo de la red para el detonador *multiculturalidad*, el vocablo *cultura* había venido a sustituir en el discurso político sobre la integración indigenista al de *raza*.

Se hablaba de una *cultura indígena*, *cultura mestiza* y *cultura occidental*; también quedaba por sentado la existencia de una cultura atrasada, la indígena. Sin duda

alguna, esas ideas fueron transformándose y devinieron en múltiples interpretaciones de lo que el concepto *cultura* encerraba.

Olivé (2004) se refiere a lo polisémico que puede resultar el concepto; desde su sentido original proveniente del latín *cultivar*, pasando por el significado antropológico para referirse a un pueblo específico (cultura maya, por ejemplo), o para denominar las culturas populares, o como la cultura de masas; también en el sentido subjetivo de una persona culta (que cultiva su persona); retoma además términos como subcultura o contracultura. Al final, recupera la propuesta del filósofo español Jesús Mosterín para entender la cultura como información: “la información transmitida por aprendizaje social” (p. 27).

De acuerdo con Olivé (2004), cultura no es el único concepto que tiene multiplicidad de significados, por lo que sugiere aclarar en qué sentido se usará dependiendo del contexto que abordemos. En este sentido, Olivé (2004) propone la siguiente definición:

Una cultura es una comunidad que tiene una tradición desarrollada a lo largo de varias generaciones, cuyos miembros realizan cooperativamente diferentes prácticas por ejemplo cognitivas, educativas, religiosas, económicas, políticas, tecnológicas, lúdicas y de esparcimiento –lo cual significa estar orientados dentro de esas prácticas por creencias, normas, reglas y valores comunes, que comparten una o varias lenguas, una historia y varias instituciones, que mantienen expectativas comunes, y se proponen desarrollar colectivamente proyectos significativos para todos ellos. (pp. 31-32)

5.2.5 La “cultura rural” en Chapingo

Entre las funciones sustantivas de las instituciones educativas se encuentra la de difundir la cultura, entendida ésta como la promoción de actividades artísticas y la vinculación con el entorno social en que se ubica la institución para dar a conocer avances científicos y literatura en general. Es decir, interactuar con la sociedad, nutriendo y nutriéndose de la cultura que ambas generan. Ese mismo

sentido nació en la constitución de la educación nacional, en la formación de las principales instituciones educativas del país.

En la Universidad Autónoma Chapingo la difusión de la cultura tiene el mismo sentido, sin embargo, su especialización en carreras agronómicas y la orientación hacia jóvenes de zonas rurales hace que la palabra *cultura* esté asociada también al entorno al que se debe: el rural. En este sentido, la palabra *cultura* que se aprecia en las representaciones sociales también está asociada a lo indígena.

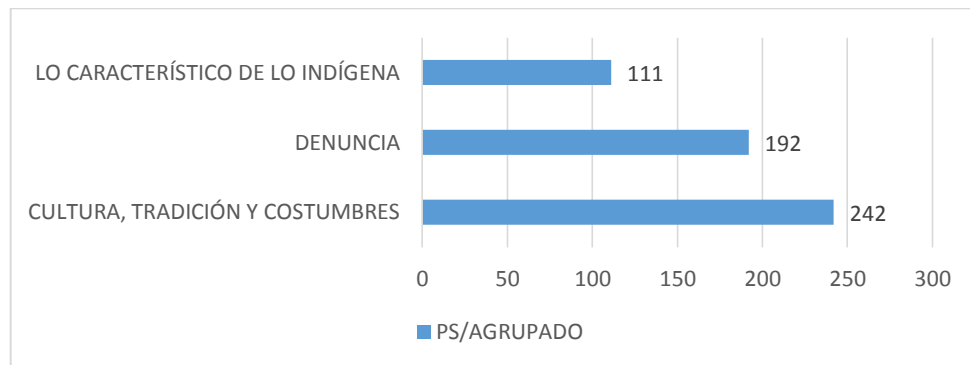
Como parte de esta vinculación indígena-cultura rural, la Universidad Autónoma Chapingo realiza anualmente una Feria Nacional de la Cultura Rural (durante el año 2018 se celebró la edición número XXIII de este evento), cuyo objetivo central es que los estudiantes inviten a artesanos, danzantes y pobladores en general de sus lugares de origen para mostrar sus costumbres, artesanías y gastronomía, con lo que ese espacio para el folklor resulta para los jóvenes una muestra de la cultura de México. Es importante mencionar que la organización de este evento la realiza la institución en coordinación con la Asociación de paisanos (estudiantes organizados por estados de la República) y una parte importante del programa es elaborada por los estudiantes.

De esta manera, se presume que los estudiantes pueden asociar la palabra indígena-cultura en este sentido; se refuerza, entonces, su conocimiento sobre el empleo de la palabra cultura desde el sentido abarcador de costumbres, tradiciones y conocimientos de los pueblos, con la posibilidad de dar a conocer el folklor de las mismas.

Por otra parte, para brindar otro análisis a lo que venimos comentando, las palabras que se encuentran en las primeras 15 posiciones, que podemos considerar el núcleo de la red, las agrupamos en tres posturas: la primera que relaciona lo *indígena* con la cultura, tradiciones y costumbres; la segunda, que hace referencia a alguna característica de lo *indígena*, y la tercera, que vincula el término inductor con un aspecto de denuncia.

Pese a que para los estudiantes de Chapingo el término inductor tiene que ver con la cultura, las costumbres y tradiciones de manera muy importante, pues en este núcleo ocupa un peso semántico de 242 (Gráfica 11), está también de cerca con 192 de peso semántico la denuncia sobre el cómo viven los pueblos originarios. Los indígenas viven marginados, son parte del pueblo y se les desdeña como nativos, rurales. Viven en la pobreza, son humildes y frecuentemente discriminados.

Gráfica 11. Núcleo de la red sobre el término indígena.



Fuente: elaboración propia.

Como una manera de reforzar el análisis antes presentado, sobre la dualidad cultura-pobreza, al ampliar la gama de palabras ofrecidas por los y las estudiantes participantes en el ejercicio de asociación simple, podemos observar que se completa el esquema hacia un discurso parecido. En la Cuadro 12 vemos que las palabras cultura, tradición y costumbres ocupan el mayor peso semántico y es lo que mantienen en mente sobre el detonador indígena; al mismo tiempo, las características relacionadas con el término que hacen visible las costumbres y tradiciones: la vestimenta, la lengua, las raíces. En contraste, se encuentra en el mismo núcleo de la red el otro grupo de palabras que se pueden considerar una denuncia: pobreza, humildad, discriminación, pueblo, rural, nativos, marginación.

Cuadro 14. Núcleo de la red de estudiantes sobre el término *indígena*

Categoría de análisis	Palabras	PS	%
Cultura y tradición	Cultura, tradición, costumbres, originario	242	29.33
Denuncia	Pobreza, humildad, discriminación, pueblo, rural, nativos, marginación	192	23.28
Identidad indígena	Lengua, vestimenta, persona, raíces	111	13.46

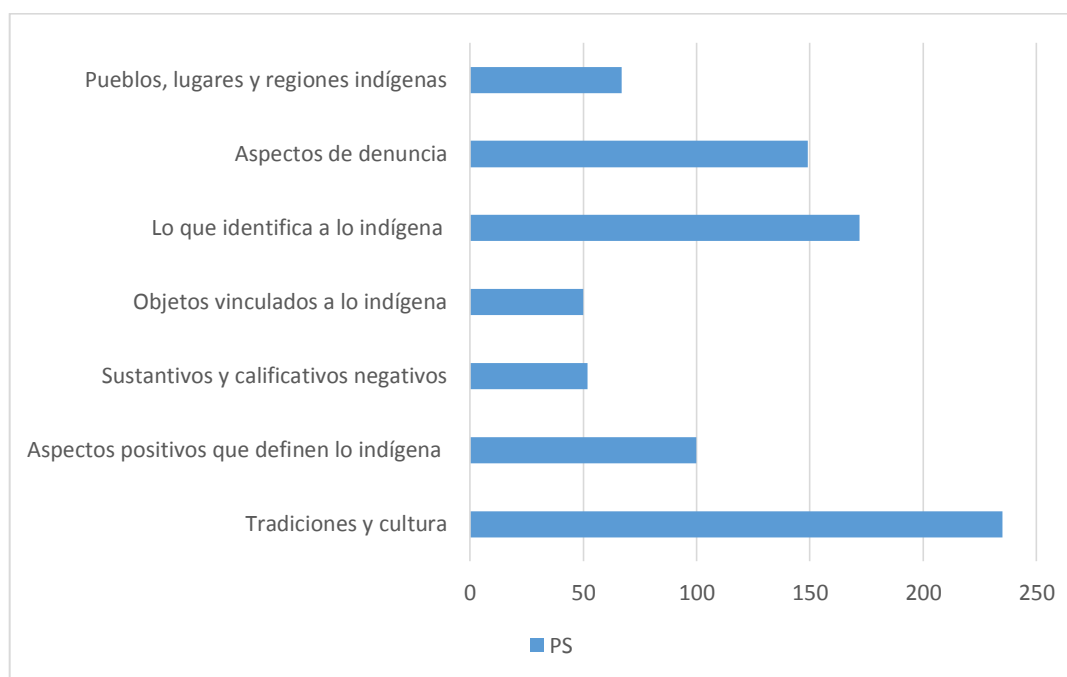
Fuente: elaboración propia.

Hasta este momento, tenemos una mirada sobre las representaciones sociales que tienen los estudiantes del Chapingo sobre lo *indígena*, pero al revisar el universo semántico completo podemos tener otra visión que complementa imágenes, información e incluso posibles actitudes de los estudiantes hacia el tema.

5.2.6 Representaciones sociales agrupadas sobre indígena

Las representaciones sociales, como se explicó en el capítulo correspondiente, muestran distintos niveles del conocimiento social que tienen las personas y se expresan a través del lenguaje, reproduciendo imágenes y recreando los significados; simbolizan actos y situaciones que son o se convierten en comunes. Está nutrido por el sentido común y la vida cotidiana, pero abastecido con una cantidad de información que circula en los medios de comunicación, en el entorno escolar y, en general, en su medio social. Eso ocurre con el tema de lo indígena; los estudiantes conocen y están en contacto con esta categoría y actúan en consecuencia de sus representaciones sociales sobre el tema. Con la finalidad de analizar el universo semántico que los y las estudiantes relacionaron con el término *indígena*, se construyeron siete categorías que pueden verse en la Gráfica 12.

Gráfica 12. Representaciones sociales agrupadas sobre indígena



Fuente: elaboración propia.

Al tomar el universo semántico completo se muestran, además de lo que aparece en el núcleo de la red, otros aspectos motivo de análisis, como los sustantivos y calificativos negativos sobre lo *indígena* y, en oposición, los aspectos positivos que lo definen. Asimismo, la reducción del concepto a un sustantivo simple como guajolote, nixtamal, molcajete, maíz, y que sin embargo, sintetiza en imagen la relación directa con el detonador.

Los estudiantes se sienten identificados con lo indígena, con sus tradiciones y costumbres, muestran que para ellos el concepto tiene que ver con un patrimonio cultural que forma parte de la historia.

Pese a que los aspectos positivos que definen al indígena (trabajador, generoso, amable, solidario, entre otros) tienen un mayor peso semántico (100) en la representación del estudiantado, también existe una serie de palabras con un peso semántico importante (52) que muestran imágenes del indígena en sentido negativo, entre estas palabras encontramos: moreno, analfabeta, no inteligente, huipil, indio, inocente, bajito.

Prevalece, entonces, en las representaciones sociales de los y las estudiantes participantes en el ejercicio de las asociaciones la idea de que existe un lado positivo del indígena, pero también hay imágenes que lo describen negativamente por su condición física o por considerarse menos inteligente. Esas descripciones que se hicieron durante la época colonial y que a través de las representaciones sociales se hacen evidentes y se actualizan.

El lenguaje que se utiliza para asociar un concepto complejo deja ver una posible forma de enfrentar la cotidianidad de las personas, por lo que el conjunto de palabras negativas, de rechazo e incluso de discriminación pueden expresarse en el actuar cotidiano.

Por otra parte, se puede ver un rubro relacionado con la denuncia. En las representaciones sociales también se hace evidente que una parte del estudiantado muestra su descontento por la marginación, pobreza y desigualdad en las que viven los indígenas, con alta probabilidad que sean sus parientes y amigos quienes la enfrenten.

5.2.7 Lo indígena: nixtamal o pirámides

En el rubro de los objetos que definen a lo indígena encontramos también una aparente oposición entre las palabras; por un lado, objetos de gran magnitud que hacen referencia a ese pasado histórico del que queda registro en museos e investigaciones (pirámides) o aspectos que encierra la vida de los pueblos (naturaleza), pero, por otra parte, también están presentes los objetos cotidianos que dan fe de la presencia de los pueblos indígenas (molcajete, nixtamal, petate) por más sencillo que estos parezcan.

Sin duda alguna, también hacen referencia a la vida sencilla, poco moderna de los indígenas, en el que se vinculan con aspectos de su entorno natural: árbol, naturaleza, ambiente, guaje, sierra, ecológico. Se aprecia la idea de que los pueblos originarios se concentraron en zonas alejadas de las áreas metropolitanas para mantenerse con sus costumbres, por lo que una

consecuencia de ese alejamiento tiene que ver con que se mantuvieron escondidos de la civilización en las zonas de menor acceso.

Entre los objetos más representativos de lo indígena se encuentran: maíz, casa, guajolote, nixtamal, chocolate, guaje, molcajete, pirámides, petate, sombrero, zapote. Se trata de objetos (sustantivos simples) que se relacionan directamente con la cotidianidad del indígena en México, su alimentación o vestimenta característica o destacados aspectos con los que la cultura del indígena ha aportado al mundo como el chocolate.

Al indígena se le puede identificar por varios aspectos o características que posee: la lengua, su vestimenta, por sus raíces, por los dialectos que habla; también es posible asociarlo con el campo, los colores, o su comida tradicional. Los indígenas son gente diferente, pueden también ser habitantes, mestizos, relacionados con lo agrario, pueden ser bilingües. Pero hay otros aspectos como la búsqueda de libertad, la lucha en el ámbito social, su organización, la descendencia y la necesidad de educación. De esta manera, cuando se entreteje el discurso ofrecido con simples asociaciones, es posible tener una idea más completa de las representaciones. Más aún si se entretejen palabras con los otros detonadores propuestos, como se leerá en el siguiente apartado. En el Cuadro 15 se muestran los rubros y el conjunto de palabras que lo integran con su respectivo peso semántico agrupado.

Cuadro 15. Universo semántico agrupado sobre *indígena*

Definidoras agrupadas	Palabras en torno al término inductor	PS	%
Tradiciones y cultura	Cultura, tradición, costumbres, historia, patrimonio	235	28.48
Aspectos positivos	Originario, rural, trabajador, respeto, ancestral, identidad, orgullo, amabilidad, generosidad, solidario, activo, arraigo, cortés, cosmovisión, esencia, riqueza, sangre pura, pioneros, responsabilidad, sabios	100	12.12
Sustantivos negativos	Nativos, moreno, huaraches, huipil, indio, analfabeta, coca cola, inocente, humillación, no inteligente, timidez, bajito, conservadores, error, sacrificios	52	6.30
Objetos indígenas	Maíz, naturaleza, ambiente, casa, guajolote, nixtamal, sierra, árbol, chocolate, Cristóbal Colón, guaje, molcajete, pirámides, petate, sombrero, zapote	50	6.06
Identidad indígena	Lengua, vestimenta, persona, raíces, dialectos, campo, colores, comida, diferente, gente, habitante, mestizos, agraria, bilingüe, cruzamiento, descendencia, educación, náhuatl, prehispánico, propio, raza, ámbito social, bailes, ecológico, familia, herencia, ideología, libertad, lucha, México, organización, país	172	20.85
Denuncia	Pobreza, humildad, discriminación, marginación, rezago, sin trabajo, desigualdad, explotación	149	18.06
Espacios indígenas	Pueblo, etnia, otomí, comunidad, zapoteco, grupo, maya, nación, huichol, lugareños, mixe, popoloca, tribu	67	8.12

Fuente: elaboración propia.

5.2.8 Asociaciones de lo *indígena* de estudiantes de pueblos originarios

Las asociaciones que hacen los estudiantes de pueblos originarios respecto de lo indígena tienen mucha similitud con las representaciones que muestran los que se consideran no pertenecientes a una cultura originaria, sin embargo, es notorio que para los que se identifican como indígenas el concepto no se reduce a un sustantivo simple como sí lo hace el resto del estudiantado, para éstos últimos indígena lo asocian con huaraches, huipil, molcajete, nixtamal, entre otras, mientras que los indígenas lo relacionan con aspectos más generales o con culturas específicas (lengua, vestimenta, zapoteco, mixe maya). En el Cuadro 16 se recupera el universo semántico de las asociaciones que hicieron los estudiantes indígenas sobre el inductor *indígena*.

Cuadro 16. Universo semántico de asociaciones hechas por estudiantes de pueblos originarios sobre lo *indígena*

Definidoras agrupadas	Palabras en torno al término inductor	Peso semántico
cultura y tradición	Cultura, tradición, orgullo, cosmovisión, esencia, raíces, costumbres	42
Identidad indígena	Lengua, vestimenta, comida, zapoteco, mixe maya, naturaleza, pirámides	27
Denuncia	Pobreza, marginación, rural, discriminación, explotación, rezago, sacrificios	26
Neutros	Persona, casa, árbol, descendencia	13
Positivos	Respetuoso, trabajador, guardián ambiental	9
Negativos	no inteligente, sin trabajo, nativo	7

Fuente: elaboración propia.

Es notorio que los aspectos positivos y negativos, aunque tienen peso semántico bajo, están presentes casi de forma equivalente y es de señalar que sean los estudiantes indígenas quienes asocian *indígena-no inteligente*.

Esta asociación puede explicarse de dos maneras: la primera como una denuncia sobre cómo han sido vistos los indígenas respecto de los que se consideran como mestizos o de otra condición. La segunda, como una representación que ha prevalecido desde la época colonial y que permanece en la mente de quienes pertenecen a los pueblos originarios, situados en un contexto de educación media superior o superior.

En este mismo sentido, en las entrevistas realizadas a estudiantes indígenas se recupera una narrativa que se relaciona con lo anterior. Los y las jóvenes de pueblos originarios expresan que algunos profesores de la institución los señalan por su desempeño académico. Como ejemplo de esto el comentario que hace Irma: “Los profesores y compañeros te discriminan. Dicen que no estamos a la altura. Pero los otros no trabajan”. También se refleja en la entrevista con Jessi: “A veces nos consideran como ignorantes; ignoramos lo de aquí pero no lo de nuestros pueblos, no lo del campo”.

5.3 Lo indígena en la multiculturalidad

Al relacionar los núcleos centrales de la red semántica para los detonadores *multiculturalidad* e *indígena* (Figura 4), es notorio que los/as estudiantes tienen en mente palabras vinculadas entre ambos términos. A pesar de que no se encuentran en las mismas posiciones, según su peso semántico, existe una relación intrínseca entre ambos inductores. En el núcleo central de *multiculturalidad* se encuentra la palabra *indígenas*, lo que remite a la información que el estudiantado tiene a través de su profesorado, de sus lugares de origen y su entorno institucional, en el sentido de que los pueblos originarios hacen posible la multiculturalidad.

Las palabras que están en ambas listas en distinta posición son seis, además de la palabra *indígenas* que se encuentra entre las que refieren a la multiculturalidad, así como otras dos que no son idénticas pero que pueden vincularse por aproximación. Así, obtenemos 9 palabras, de un total de las 15 halladas en ambos núcleos de las representaciones.

Dentro del núcleo de la red para *multiculturalidad*, las palabras que no se encuentran vinculadas con el núcleo de la red del detonador *indígena*, intentan definir a la multiculturalidad con un sinónimo: *muchas*, *diversidad*, *diferentes*, *varias culturas*, *relación*. Fuera de esta idea queda la palabra *Chapingo*, que sin duda, hace referencia a que la Universidad es para los/as estudiantes un espacio multicultural.

Sinónimo	MULTICULTURALIDAD	INDÍGENA	Condición indígena
muchas	muchas	cultura	
	cultura	pobreza	pobreza
diversidad	diversidad	tradición	
diferentes	diferentes	lengua	
	costumbres	vestimenta	
varias culturas	varias culturas	costumbres	
	lengua	humildad	humildad
	<u>indígenas</u>	discriminación	discriminación
	tradiciones	pueblo	
	vestimenta	originario	originario
relación	relación	rural	rural
	etnias	nativos	
	personas	persona	
	México	raíces	raíces
	Chapingo	marginación	marginación

Figura 4. Comparación de núcleos de las redes semánticas para multiculturalidad e indígena.
Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, en el caso del detonador *indígena*, las palabras que no están relacionadas con el de *multiculturalidad*, hacen referencia a una realidad que viven los pueblos originarios y que también demuestran la denuncia por parte de los estudiantes: *pobreza*, *humildad*, *discriminación*, *rural*, *marginación*. En la Cuadro 14 observamos la posición que tiene cada palabra, es decir, la importancia otorgada por el estudiantado dentro de su respectivo núcleo de la red. Algunas de las palabras ocupan la misma posición en ambos núcleos como si los detonadores fueran sinónimos.

Cuadro 17. Palabras que aparecen en los núcleos de las redes y su posición.

Posición para multiculturalidad	Palabra	Posición para indígena
8	indígenas	detonador
2	Cultura	1
5	Costumbres	6
7	Lengua	4
9	Tradiciones	3
10	Vestimenta	5
13	Personas	13
12	etnias/nativos	12
14	México/pueblo	9

Fuente: elaboración propia.

Este resultado hace evidente que los jóvenes tienen la información pero también que es una condición de vida que padecen muchos de ellos y que a pesar de que tienen un concepto de aceptación respecto de la multiculturalidad, también es claro que reconocen las condiciones insuficientes que siguen teniendo los pueblos originarios.

Para Van Dijk (2007), la lucha contra el racismo en el ámbito académico llegó tarde a América Latina, puesto que “las desigualdades en la interacción diaria con los indígenas y negros, en sociedades tradicionales donde todos los grupos tenían su lugar y sus funciones, eran vistas como ‘naturales’” (p. 23). Al final, se consideraba y aún es así, que la discriminación y el racismo no figuraban en América Latina como acciones violentas como sí lo eran en Estados Unidos, los grupos dominantes las veían hasta cierto punto benévolas. Por otra parte, se consideraba que las desigualdades eran ocasionadas por una cuestión de clases sociales, más que de raza, pero no se atendía el reconocer de fondo las causas de la pobreza. Los estudios realizados por la academia sobre los grupos indígenas se centraron en el folklor y dejaron de lado la desigualdad y

discriminación de que eran objeto, así como la condición de pobreza en la que vivían.

5.3.1 De huaraches y huipil, imágenes de lo indígena

Las palabras que los estudiantes refieren también pueden ofrecer las imágenes que para ellos representan los conceptos inductores. Son reflejo de lo primero que les viene a la mente y se concreta en alguna característica específica del inductor. Estas palabras no se encuentran en el núcleo de la red pero son significativas porque agrupadas, considerando su peso semántico, podemos observar cómo es anclada la multiculturalidad y cómo son vistos los indígenas en el contexto de los estudiantes (Cuadro 18).

Cuadro 18. Imágenes de la multiculturalidad y lo indígena.

MULTICULTURALIDAD				INDÍGENA		
PS	Lo que muestra		Características	PS	Características físicas	Ideas positivas
37	varias culturas	23	indígenas	13	Nativo	12 Trabajador
13	Mezcla	18	etnias	6	moreno	3 Amable
7	Razas	12	artesanía	5	huaraches*	3 Generoso
3	coexistencia	6	música	3	inocente	3 Solidario
2	confrontación	5	danzas	4	colores	2 Bilingüe
2	fraternidad	5	saber cultural	4	Indio	1 Sabio
2	Tolerancia	2	humildad	5	huipil**	
1	armonía social	1	color de piel	3	analfabeta	
		1	colores	2	no inteligente	
				2	sin trabajo	
				2	tímido	
				2	humillado	
				1	bajito	
				1	conservador	
67		73		53		24

*tipo de calzado utilizado en las zonas rurales de México y otros países de América Latina. Es asociado con la pobreza, en este contexto.

**tipo de indumentaria asociada a los indígenas de México y otros países de América Latina.

Fuente: elaboración propia.

En este caso, huaraches y huipil describe de forma general y con cierto rechazo la indumentaria de los indígenas. Se trata de una reducción de la imagen a las características de vestimenta que los estudiantes tienen en mente sobre lo *indígena*. De tal modo, podemos entender que se está expresando en forma de rechazo.

Si unimos las características físicas que describen al indígena, desde las palabras de los estudiantes, podemos aventurarnos a obtener una narrativa como la siguiente: el indígena es un nativo, que usa huaraches y huipil de colores; es un indio moreno y bajito; es poco inteligente, inocente, analfabeta; generalmente está sin trabajo por lo que es tímido y se siente humillado.

La narrativa es escandalosa si hablamos de una institución que se asume multicultural y cuyo objetivo es la formación de jóvenes de zonas rurales, preferiblemente de bajos recursos. Se puede analizar desde dos sentidos: una denuncia sobre el estado en que se encuentran los habitantes de los pueblos originarios, pero por otro lado, se puede entender como la idea que prevalece entre los jóvenes, de la imagen que se tiene sobre los indígenas.

Si bien es cierto, el peso semántico dice que esa representación no es la más alta (peso semántico agrupado de 52), sí es indicativo de que se encuentra en el sentido común con que enfrentan cotidianamente la diversidad cultural en su entorno. Paz (2010), en la crítica que hace sobre el ser mexicano en *El laberinto de la soledad* se expresa sobre las actitudes:

La indudable analogía que se observa entre ciertas de nuestras actitudes y las de los grupos sometidos al poder de un amo, una casta o un Estado extraño, podría resolverse en esta afirmación: el carácter de los mexicanos es producto de las circunstancias sociales imperantes en nuestro país... La situación del pueblo durante el periodo colonial sería así la raíz de nuestra actitud cerrada e inestable. Nuestra historia como nación independiente contribuiría también a perpetuar y hacer más neta esta psicología servil, puesto que no hemos logrado suprimir la miseria popular

ni las exasperantes diferencias sociales, a pesar de siglo y medio de luchas y experiencias constitucionales. (pp.78 y 89)

Por otra parte, el peso semántico agrupado más alto (73) lo ocupa el rubro denominado para el análisis *características de lo multicultural*, en el que las imágenes que los estudiantes recrean sobre la multiculturalidad tienen su base en los pueblos originarios: *indígenas*, *etnias*; en los objetos que crean estas comunidades como las *artesanías*, así como en sus *costumbres* como las *danzas* y la *música*.

En el rubro *Lo que muestra la multiculturalidad*, las imágenes intentan definir el vocablo (*varias culturas*, *mezcla*, *razas*) sin mostrar demasiada información; conforme desciende en la lista el peso semántico, encontramos que los términos ofrecidos por los estudiantes son más comprometidos e informados, pero disminuye su rango de importancia para la centralidad (*fraternidad*, *tolerancia*, *armonía social*). Como observa Dietz (2012), el plano normativo de la representación influye en el discurso de los estudiantes.

Por ello es que a pesar de que en México hablar de multiculturalidad tiene su base en los pueblos originarios, existe mucha distancia entre las imágenes que se generan en un concepto y otro. Multiculturalidad da muestra de un vocablo positivo que encierra imágenes de aceptación, pero indígena es diferente, hace una síntesis de las condiciones de vida de los pueblos originarios, remite a la pobreza, marginación y desigualdad. Aunque también existen elementos positivos, sobre todo en lo que tiene que ver con la personalidad que les representa el indígena: trabajador, solidario, amable.

Es importante también analizar el número de palabras que se ofrecen en cada rubro; encontramos que las positivas son menores (seis) que las que representan calificativos negativos para los indígenas (trece); mientras que las que se refieren

a la multiculturalidad, por un lado encontramos ocho palabras sobre lo que es multiculturalidad y en el rubro sobre las características, nueve.

5.3.2 Multiculturalidad e indígena: el contraste

En la Figura 5 se muestra un mapa de las imágenes que se generan sobre *multiculturalidad* e *indígena*, se aprecia cómo se integra el universo semántico de ambas palabras, entre lo que significa la cultura y el concepto indígena como rechazo. Cuando los y las estudiantes asocian *multiculturalidad*, las palabras que se entretajan cobran una idea en la que la cultura tiene un peso relevante, de fraternidad y armonía social, de tolerancia, un poco más abajo, se vincula con los pueblos originarios y su folklor, colores, artesanías y música estuvieron presentes en el pensamiento del estudiantado; avanzando hacia la palabra indígena, en la parte superior se enlazan las palabras que recuperan características positivas para lo que entienden como *indígena*, sin embargo, poco a poco se va transformando en otro cúmulo de palabras que al final siguen presentes en la mente de quienes respondieron en el ejercicio: nativos, huaraches, morenos, analfabetas, sin trabajo, humillado, no inteligente...

Si lo analizamos como en un plano cartesiano, nos damos cuenta que el cuadrante superior de multiculturalidad es positivo, mientras que el opuesto (izquierdo inferior) es negativo y pertenece a las asociaciones sobre lo indígena. El superior derecho es positivo en lo que se refiere a lo indígena, mientras que el opuesto parece más descriptivo y neutral.

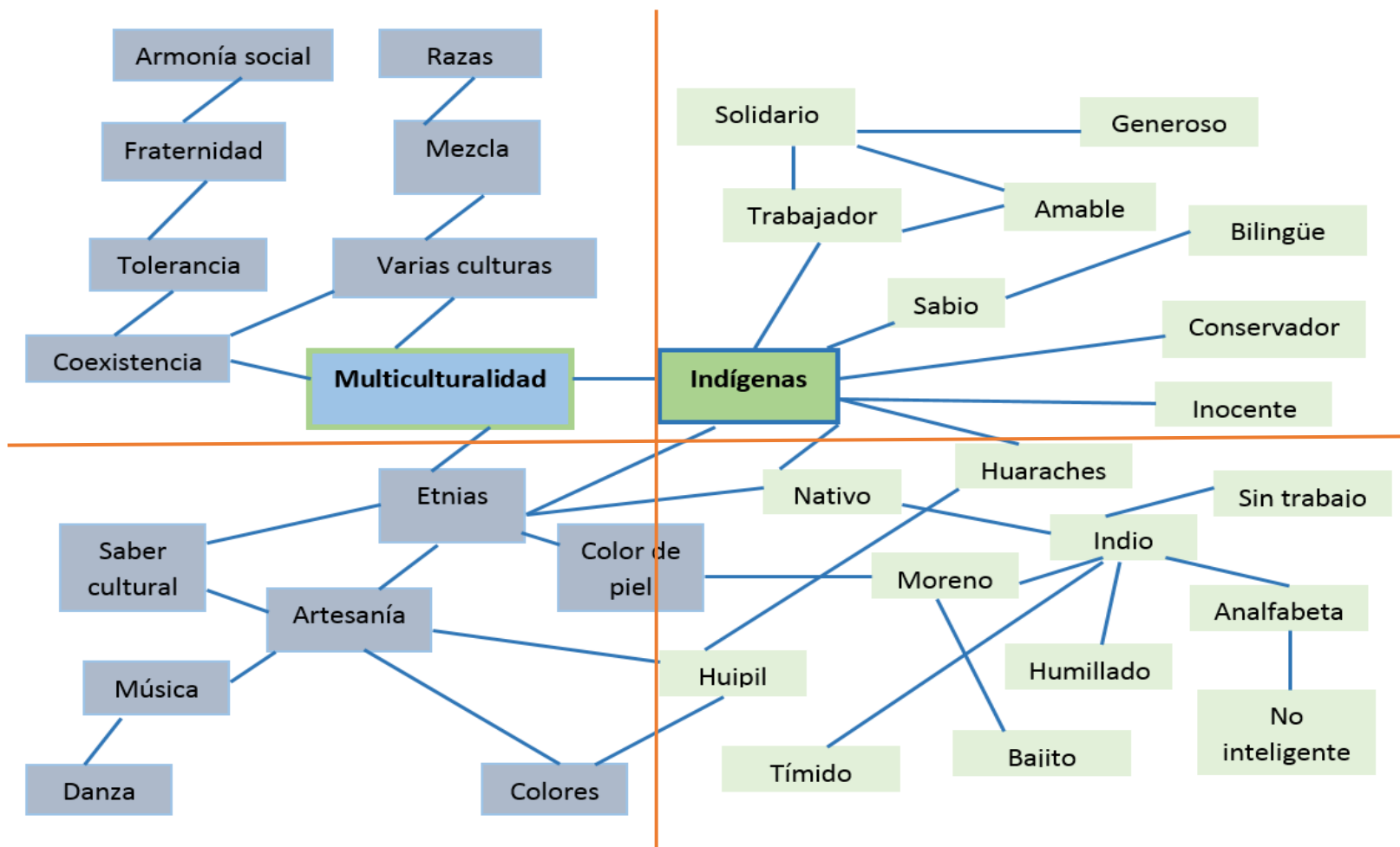


Figura 5. Mapa de imágenes sobre multiculturalidad e indígena.

Fuente: elaboración propia.

Acevedo (2015), realizó un estudio sobre la Casa del Estudiante Indígena en México en dónde, a través del análisis de una publicación propagandística de dicha institución, estudia básicamente el discurso decimonónico contenido en la publicación de 1927. Recupera de esa publicación discursos sobre la apariencia física y el carácter de las razas, también refiere que las definiciones de indio en la época mezclaban ideas de raza y cultura.

En 1922 se creó dentro de la SEP un Departamento de Educación y Cultura Indígena (DECI), pero “las casas del pueblo” (después conocidas como escuelas rurales) que dependieron de él no seleccionaron a los estudiantes de acuerdo a lo que entonces se consideraba raza o cultura, y atendieron indistintamente campesinos indígenas o mestizos. Cuando el DECI se convirtió en Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena en 1925, se institucionalizó la fusión existente entre lo rural y lo indígena. (p. 167)

En el caso de la Universidad Autónoma Chapingo, esta situación que se vivía en el país marcó fuertemente la consolidación institucional, por lo que desde sus orígenes se orientó al rescate de las zonas rurales y por ende, también de las zonas donde tradicionalmente se encontraba y aún se mantiene la población indígena.

Por ello, no es difícil identificar que prevalece en los estudiantes la idea de que entre cultura, indígena y lo rural está intrínsecamente ligado. En la UACH, no es baladí que se realice anualmente una feria dedicada a difundir la cultura rural de los lugares de origen de sus estudiantes, donde es primordial dar a conocer el folklor a través de la danza, la venta de artesanías y la gastronomía tradicionales de los pueblos originarios.

Por otra parte, como una palabra casi aislada se encuentra *conservador* que es un adjetivo calificativo que se refiere a alguien que sigue las ideas del pasado, que se resiste a las innovaciones y los cambios radicales. Tiene ese sentido,

llamar conservares a los *indígenas* porque no se sometieron al cambio impuesto, por resistir. La palabra como parte de las representaciones sociales del estudiantado parece neutral, sin embargo tiene una carga negativa por el contexto histórico en que se enmarca.

Nahmad (2014) recupera diversos textos sobre etnicidad e indigenismo en México, entre los que cita a Trujillo con la obra *Sociología mexicana*, en la que hace referencia al aspecto conservador de los indígenas:

La actitud de sumisión y su correspondiente sentimiento de resignación, son característicos de los indígenas mexicanos de hoy, tal, como lo han sido siempre en tiempos pasados. La resistencia al dolor moral va acompañada de una resistencia semejante al dolor físico. Los indígenas son fuertemente conservadores, tendencia explicable, toda vez que su mentalidad es de tipo primitivo. La crueldad es otra de las características de nuestros nativos, característica manifiesta tanto respecto de las bestias como de los seres humanos.

Las expresiones artísticas de nuestros aborígenes denotan un espíritu fuertemente conservador, de modo que las formas y dibujos de los productos de sus artes plásticas son a veces de origen muy remoto; en la música, al menos en los grupos más atrasados, se observa la persistencia de la pentafonía primitiva o, por lo menos, los que se podría llamar una tendencia melódica hacia ese sistema musical en su trayectoria hacia su completa occidentalización. (p. 116)

En el subrayado se hace evidente que el sentido de la palabra es negativo en el pensamiento de quien la refiere, como una característica de resistencia pero también de rechazo a lo nuevo.

5.4 Discriminación velada

El tema de la discriminación en la universidad se mantiene velado; el estudiantado sabe que ser discriminado o ejercer discriminación hacia otros es negativo, por lo que el tema no se aborda en el discurso académico. En las entrevistas, los y las estudiantes indígenas afirmaron que en Chapingo no han sido objeto de discriminación, aunque algunos otros señalaron a profesores como responsables de agresiones tales como: “¿a qué vinieron?, mejor regresen a sus pueblos si no traen el conocimiento necesario para estar aquí”. No obstante, en apariencia, se dirige al grupo que atiende, no a los estudiantes de pueblos originarios en específico, pero algunos de ellos se sienten aludidos; efectivamente, son quienes no tienen un nivel de enseñanza similar al de otros compañeros de origen citadino debido a la desigualdad propia del sistema educativo.

En tal sentido, resulta de interés entender lo que en un ejercicio de asociación simple resulta sobre lo que el estudiantado de una universidad multicultural considera como discriminación, al relacionarlo con otro vocablo que les remita a la idea cercana que tienen sobre el tema. Ante ello Van Dijk (2007) señala:

El racismo no es innato, sino que se aprende, ese proceso de adquisición ideológica y práctica ha de tener sus fuentes. Las personas aprenden a ser racistas de sus padres y colegas (que también lo aprendieron de sus padres), y lo aprenden en la escuela y en los medios de comunicación, así como a partir de la observación y la interacción cotidianas en sociedades multiétnicas. (p. 25)

El proceso de aprendizaje sobre el rechazo y la discriminación es fundamentalmente discursivo, como afirma Van Dijk (2007)

(...) y se basa en la conversación y los relatos de todos los días, los libros de texto, la literatura, las noticias, los editoriales, los programas de televisión, los estudios científicos, etc...De ese modo, las personas forman sus propias opiniones y actitudes y... la mayoría reproducirá el *statu quo* étnico y adoptará las ideologías dominantes que los legitiman. (p. 25).

En el universo semántico obtenido para el detonador *discriminación* encontramos como uno de los agentes de la discriminación precisamente a los indígenas, pero también a negros, morenos, pobres, analfabetas, sucios, enfermos y, en general, a los diferentes (Anexo 6).

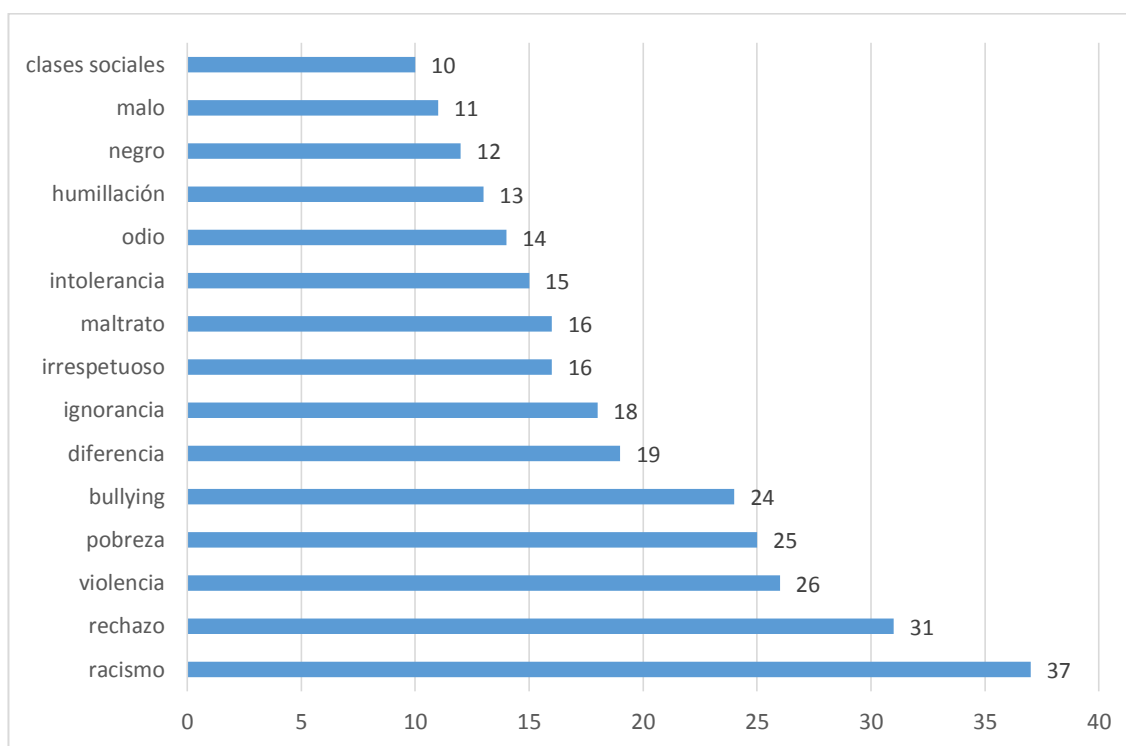
5.4.1 Racismo, discriminación y estigmatización hacia los diferentes

En lo consiguiente se presenta un análisis amplio sobre el universo semántico, semejanzas, diferencias y ausencias en el ejercicio de la comprensión sobre el tema de la discriminación en un ambiente universitario de diversidad cultural. En principio, revisemos al que denominamos núcleo de la red (Gráfica 13), a partir de las primeras 15 palabras halladas en el universo semántico.

En el núcleo de la red encontramos que para el estudiantado que respondió el ejercicio, la discriminación está ligada al *racismo* (posición 1) es decir, tiene que ver con una cuestión racial, lo que le lleva a asociar el rechazo a quienes son de otras razas, por ejemplo a quien consideran *negro* (posición 13). Se rechaza también a los que son *diferentes* (6) en general, por ejemplo a los *pobres* (4) o a quienes pertenecen a diferentes *clases sociales* (15).

Por otra parte, encontramos también lo que podemos llamar una denuncia puesto que la discriminación implica rechazo (2), violencia (3), bullying (5), maltrato (9), intolerancia (10), odio (11), humillación (12) y maldad (14).

Gráfica 13. Núcleo de la red para discriminación.



Fuente: elaboración propia.

Para Castellanos, Gómez e Izquierdo (2007), la diversidad cultural de la sociedad mexicana tiene su base en los pueblos originarios y sufre una transformación con la presencia de los españoles, así como con la presión que ejercen sobre los pueblos prehispánicos para ahuyentarlos, separarlos, dispersarlos y, en general, modificar los asentamientos demográficos iniciales. Por otra parte, los autores señalan que:

Junto a la indígena y la española, la población negra es la tercera raíz en la conformación demográfica y cultural, cuya relativa invisibilidad se relaciona con su condición de esclavitud colonial, distribución territorial, asimilación y negación de su presencia fundacional en la sociedad mexicana. (p. 285)

No es de extrañarse, entonces, que en el núcleo de la red se encuentre la palabra *negro* (posición 13 con 2.07 de peso semántico), refiriéndose al sujeto que procede de tal raza, como receptor de la discriminación, como individuo mucho

más proclive a la discriminación que el indígena (posición 28 con peso semántico de 1.04).

Por otra parte, los estudiantes indígenas coinciden casi en su totalidad en sus representaciones sobre *discriminación* con el resto del estudiantado que realizó el ejercicio, pero es notorio que para estos estudiantes la primera posición la ocupe un sustantivo general: *ignorancia*. Sin embargo, se puede leer como un adjetivo que califica a quienes ejercen la discriminación hacia otros. Para los y las jóvenes que provienen de pueblos originarios la discriminación es ejercida por personas ignorantes. En el cuadro 19 se retoma el núcleo de la red obtenida de las respuestas que dieron los estudiantes indígenas sobre el detonador *discriminación*.

Cuadro 19. Núcleo de la red para estudiantes indígenas sobre *discriminación*

Definidora	PS	%
ignorancia	17	10.56
rechazo	17	10.56
racismo	14	8.70
violencia	9	5.59
pobreza	8	4.97
bullying	7	4.35
maltrato	7	4.35
odio	4	2.48
tristeza	4	2.48

Fuente: elaboración propia.

El resto de las palabras coinciden en ambos núcleos de las redes semánticas: rechazo, racismo, violencia, pobreza, etc. También aparece la definidora ignorancia en el núcleo de la red generado a partir de las respuestas de los y las estudiantes en general, pero aparece en una posición muy baja (10).

Existe un grupo de palabras que se pueden considerar sinónimos que los y las estudiantes relacionaron con *discriminación* (Cuadro 20). En principio, consideran que discriminar es igual que ser racista, rechazar o hacer *bullying*, lo que también

implica ejercer violencia. Asimismo, ser intolerante, humillar a otros o excluirllos, también menospreciar, reprimir por ejercer dominación sobre otros.

Cuadro 20. Sinónimo de discriminación

Definidora	Peso semántico
racismo	37
rechazo	31
violencia	26
bullying	24
intolerancia	15
humillación	13
exclusión	7
menospreciar	7
represión	3
dominación	2
tolerancia	2
eliminar	1
juzgar	1
opresión	1
Total	170
Peso semántico agrupado	29.36

Fuente: elaboración propia.

En el universo semántico también se puede rescatar un grupo de palabras (Cuadro 21) que hace referencia a quienes son objeto de la discriminación, así como a las condiciones o características en que viven estos sujetos a los que se discrimina. Este rubro de la investigación ofrece significación relevante porque se vincula estrechamente con los otros dos detonadores desarrollados en la tesis: *indígena y multiculturalidad*; hace evidente que las víctimas de la discriminación, de acuerdo con el estudiantado que participó en el ejercicio, son las minorías, los de diferente color de piel, morenos, indígenas, etnias, los pobres, los analfabetas...Y resulta que entre las imágenes recuperadas del detonador *indígena*, a quienes califican con estos vocablos son precisamente a los indígenas.

Cuadro 21. A quién se discrimina.

Definidora	PS
pobreza	25
diferencia	19
negro	12
clases sociales	10
color de piel	9
analfabetismo	8
desigualdad	7
indígena	6
origen	4
corrupción	3
minoría	3
personas	3
vestimenta	3
moreno	3
etnias	2
falta de oportunidades	2
sucio	2
dinero	2
deshabilitado	1
enfermo	1
geografía	1
ideología	1
lingüística	1
Total	128

Fuente: elaboración propia.

El artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos a la letra dice:

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas. (Reformado mediante Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 10 de junio de 2011).

A pesar de ello, en el terreno de la cotidianidad, no se cumple la legalidad establecida, por lo que como lo señala Piña (2011), “incluir a todas las personas en los espacios públicos es un derecho, sin embargo, en las prácticas diarias, es fácil excluir al otro, negando con ello el principio de inclusión y tolerancia” (p. 12).

Piña (2011) explica el fenómeno del estigma y la discriminación y señala que son cercanos pero distintos. El autor afirma que el estigma “es una clasificación negativa de alguien con un atributo que lo distingue de la mayoría. No se le ve como persona total, sino parcial; sobresale la marca, aquello que denota peligro” (p.14). En tanto, la discriminación,

(...) es el acto de hacer una distinción o segregación que atenta contra la igualdad de oportunidades por la privación de derechos que por ley corresponde a todas las personas. Discriminar es diferenciar, distinguir de forma desfavorable a una persona a una comunidad, quienes lo hacen se asumen con una categoría social distinta. (p. 15)

De tal manera, al analizar las palabras con las que los y las estudiantes muestran las características de quienes son discriminados, es posible identificar que muchas de las palabras que aparecieron en el universo semántico para el detonador *indígena* se repiten en el de *discriminación*. Si bien es cierto que aparecen también: negro, deshabilitado y enfermo, como otros elementos y sujetos de la discriminación, se mantiene de manera importante la imbricación de los campos semánticos a través de la reiteración de palabras en ambos detonadores aparentemente distintos. En la Figura 6 se puede apreciar claramente las imágenes que se recrean entre los estudiantes que realizaron el ejercicio de asociación simple sobre discriminación y las palabras que muestran el campo semántico de lo *indígena*.

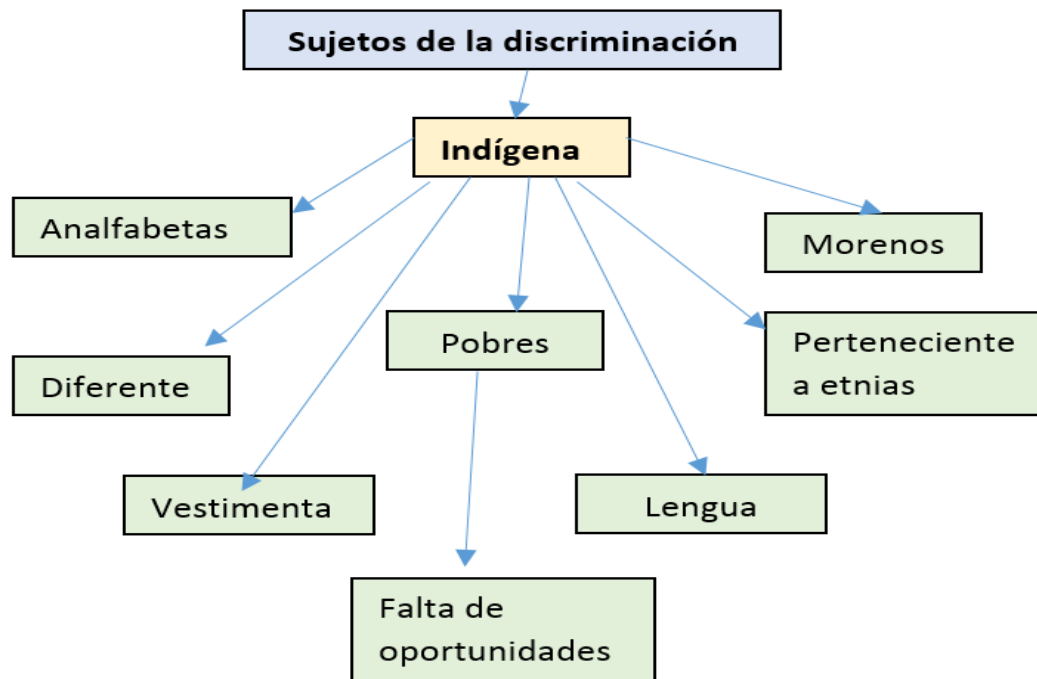


Figura 6. Sujetos de la discriminación y su relación con lo indígena.

Fuente: elaboración propia.

Cuando analizamos las palabras relacionadas con los probables sujetos de la discriminación, entonces, hallamos una gama de imágenes que se utilizaron en el otro detonador para definir (estigmatizar) al indígena. De modo que no existe una discriminación abierta, o al menos no hay un reconocimiento sobre la discriminación al interior de la institución, existe de manera velada en las representaciones sociales de los y las participantes una estigmatización hacia las personas provenientes de pueblos originarios.

Aguayo (2011), explica que:

(...) cuando en las interacciones de la vida cotidiana se escuchan términos como *indio ladino*, *naco*, *pata-rajada* para nombrar a los indígenas, se alude de manera directa a una situación de inferioridad y desprecio que se ha tornado casi natural en la sociedad mexicana. (p. 111)

Y de manera contundente la autora define esta situación de menosprecio como racismo:

El racismo se apoya en la atribución de rasgos de superioridad o inferioridad en función de las características heredadas físicamente, como el color de la piel, rasgos de la cara, estatura, color de ojos y cabello, y complexión corporal. En el caso de los grupos indígenas en México, esta presunción de superioridad racial y cultural ha dado lugar a constantes prácticas discriminatorias... (Aguayo, 2011, p. 111)

5.4.2 ¿Por qué discriminan?

De acuerdo con los y las estudiantes participantes en el ejercicio de las asociaciones existen diferentes características de quienes discriminan. Quienes discriminan pueden estar motivados por razones diversas: la ignorancia, sentirse superiores o, al contrario, inferiores (tienen baja autoestima), porque son egoístas o incultos. Porque las personas también son inhumanas o inseguras, porque desprecian o no se sienten orgullosos de lo que son. En la Gráfica 14 vemos todas las palabras que se ofrecieron en el ejercicio para entender el porqué de la discriminación.

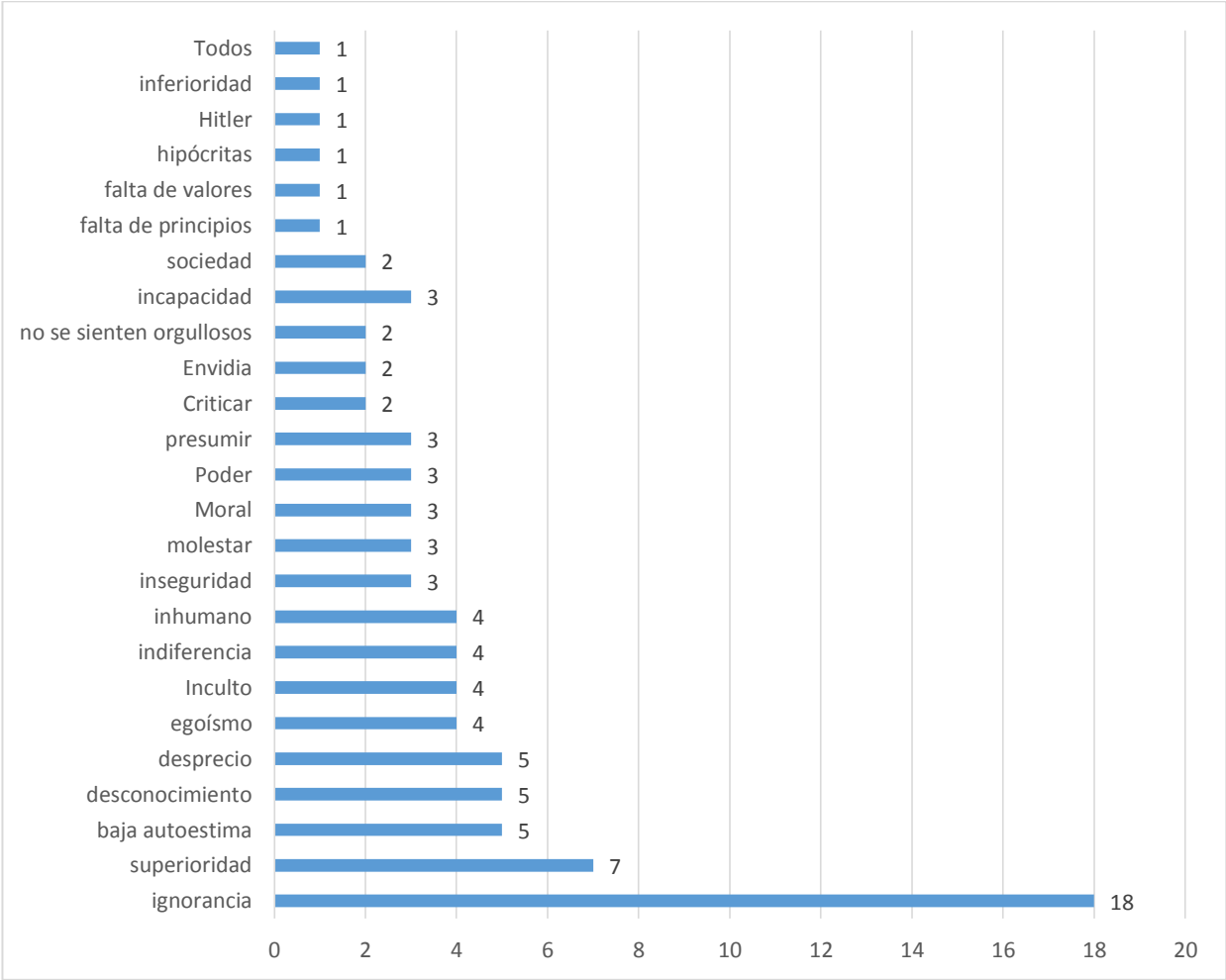
Van Dijk (2007) explica que:

(...) si el racismo se aprende y reproduce, en gran medida, a través del discurso dominante, y si ese discurso es accesible sólo a las élites simbólicas, como los políticos, periodistas, escritores, profesores, académicos (blancos), debemos concluir que la fuente más importante del racismo contemporáneo son las élites simbólicas blancas. (p. 26)

En las representaciones sociales encontradas en los y las estudiantes, el sentido de superioridad, el poder, el no sentirse orgullosos, el desprecio, y mirar a otros como inferiores, provoca la discriminación, y como se ha venido desarrollando, esa condición ha sido utilizada para mostrar rechazo hacia los integrantes de los pueblos originarios.

Los latinoamericanos descendientes de africanos siguen siendo discriminados de múltiples maneras, pero por lo general se les reconoce como parte de la sociedad. En cambio, los pueblos indígenas en general son ignorados y asociados con la distancia geográfica y el retraso, el primitivismo; se dice que viven en otra época y que son, en realidad, una raza inferior en las formas más patentes del discurso racista. (Van Dijk, 2007, p. 34)

Gráfica 14. Características de quien discrimina.



Fuente: elaboración propia.

Gómez Robleda escribió en 1948 una “Clasificación biotipológica de los grupos indígenas de México” en la Revista Mexicana de Sociología; en su artículo

describía las características del indígena, específicamente el tipo psicológico de los indios tarascos:

Son personas introvertidas de temperamento esquizotímico, sujetas permanentemente a una reacción psicológica de carácter defensivo, en la que quedan comprendidos su aparente indiferencia afectiva, su modo de ser reprimido y también su tipo de vivencia, coartando su conducta estereotipada, debe interpretarse como una manifestación más de carácter defensivo que, entre otras cosas, sirve para caracterizar la impenetrable personalidad del indio. (Nahmad, 2014, p. 114)

En el texto citado por Nahmad (2014), Gómez iguala el comportamiento de los *indios* con el de los locos, porque el loco, según este autor, actúa desde una forma primitiva; señala la deficiencia de su actitud y comportamiento. De tal forma que existe un sentimiento innegable de superioridad sobre quienes pertenecen a los grupos de pueblos originarios.

Ponen de manifiesto no un buen desarrollo del sentido cromático, sino por el contrario, una ostensible deficiencia. Si se comparan los trabajos de los indios con los hechos por los enfermos mentales de los manicomios se encontrarán demasiadas semejanzas y es que los indios son primitivos y los locos obran como primitivos. (p. 114)

Paradójicamente, entre las palabras se menciona que se discrimina por ser *inculto*, aunque también puede entenderse que se discrimina al que es inculto. En el mismo texto que recupera Nahmad, Gómez, se expresa sobre la necesidad de cambiar la cultura primitiva de los indígenas por otra realmente culta.

Es preciso comprender claramente que sus jarros, sus jícaras, sus jorongos, sus muebles de tule, sus curiosidades y, en una palabra, su arte y su técnica primitivos, así como también sus lenguas, deben pasar al museo. Necesitan nuevos instrumentos de cultura, el primero de entre ellos, un idioma común que debe ser necesariamente el castellano... que pasen de sus cantos primitivos a música de Bach y Beethoven... (p. 114)

Por otra parte, existen en este rubro de palabras sobre las características del que discrimina dos frases que se vinculan directamente con la discriminación del mismo integrante de la nación mexicana hacia los originarios: *no se siente orgulloso y baja autoestima*. Ambas frases que asociaron los participantes en el ejercicio con discriminación, denota que quien discrimina lo hace hacia sus coterráneos; es decir, un mestizo cuyos orígenes son duales pero que rechaza uno de ellos.

5.4.3 Discriminación: dolor y sufrimiento

De acuerdo con los y las estudiantes que participaron en el ejercicio, discriminar en principio representa una situación de dolor y sufrimiento, también relacionado con el abuso, la lucha, e incluso la muerte. Pero también lo relacionaron como parte de la cultura de México, como un aprendizaje o una epidemia.

La idea de que la discriminación es parte del aprendizaje en México tiene un sentido claro. Aguayo (2011) lo refiere de la siguiente manera:

Para el caso de México, el desarrollo de los grupos indígenas autóctonos se concibió desde la perspectiva de un Estado-Nación, en donde la identidad nacional se sustentó en la imagen del mestizo, que integraba al indio con los blancos españoles, dejando a los indígenas como parte de un pasado ya superado. La idea de desarrollo giró en torno a la integración de los grupos autóctonos, los cuales deberían aprender el español y las formas de vida civilizada para integrarse de manera definitiva a la nueva nación. (p. 110)

Velasco (como se citó en Aguayo, 2011), para referir que la situación que histórica de los pueblos originarios ha condicionado su menosprecio: “esta ideología nacionalista es el marco bajo el cual los pueblos indígenas construyeron su propia identidad étnica deteriorada y estigmatizada... exclusión que no era sólo discurso, sino una realidad económica, política y social” (p. 17).

Como se describió antes, el sentimiento general que encierra la discriminación es el dolor. La discriminación se ejerce contra algunos en específico y es

desagradable. Para los y las estudiantes puede presentarse como algo sutil en México. En este sentido, en la representación también queda de manifiesto que la discriminación es velada, no se habla directamente de lo que ocurre cuando se discrimina a otros. En el Cuadro 22 se muestran todas las palabras con su peso semántico que los y las estudiantes relacionaron con la representación de la discriminación en un sentimiento o acción específicos.

Cuadro 22. Lo que representa la discriminación.

Definidora	PS	Definidora	PS
dolor	4	aprendizaje	2
sufrimiento	4	complexión	2
acciones	3	depende	2
antisocial	3	golpes	2
feo	3	lucha	2
groserías	3	norte vs sur	2
alta	2	sentimiento	2
abuso	6	sutil	2
físico	6	epidemia	1
cultura	4	fortaleza	1
ética	4	grande	1
dejar	3	México	1
poca	3	muerte	1
Total			69

Fuente: Elaboración propia

En el caso de los pueblos originarios, como ha quedado constancia en este trabajo, en el discurso político se ha enaltecido el origen prehispánico mientras en la práctica muchos grupos quedaron sumidos en el olvido. Por un lado, se hablaba de que la nación debía consolidarse y para ello estorbaba la existencia de los indígenas; por otro, se hablaba de la necesidad de integrarlos a través de

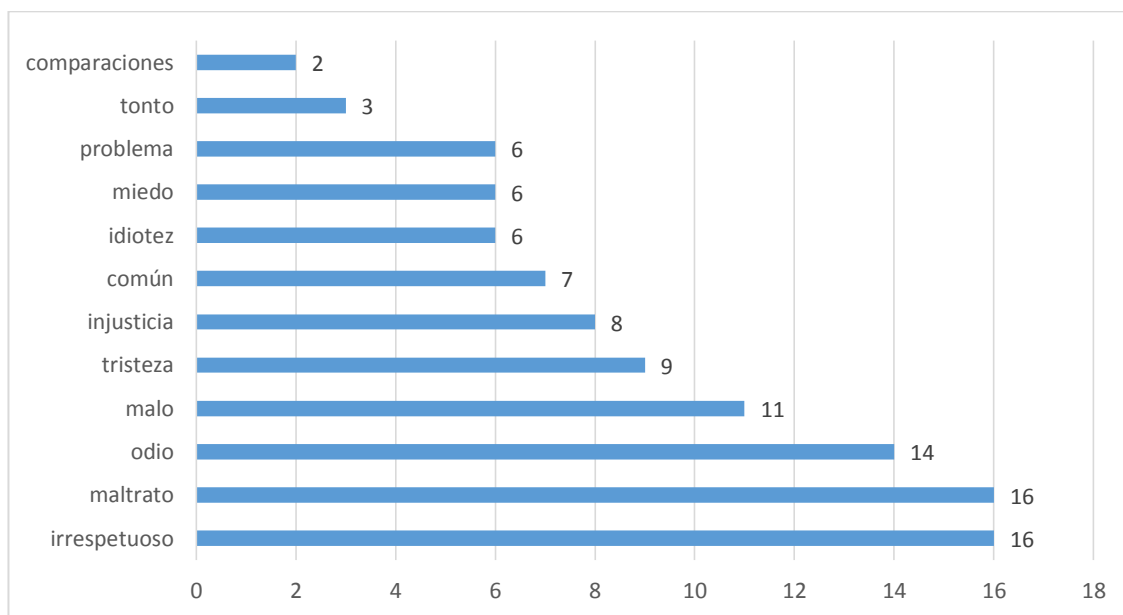
la educación. Lo cierto es que ambas posturas partían de la implícita inferioridad de los pueblos originarios.

5.4.4 Discriminación: maltrato y odio común

Por otra parte, los y las estudiantes asociaron a la discriminación con palabras como maltrato, odio, maldad, tristeza, injusticia, prejuicios, vergüenza, con el sentido de que discriminar implica aspectos negativos que generan a su vez daños en la sociedad. También lo consideran como algo tonto, una idiotez, algo ilógico, vulgar e innecesario pero al mismo tiempo como un problema común. En los anexos 7 y 8 se integran todas las palabras que tienen que ver con este tipo de asociación, lo que los estudiantes consideran que implica la acción de discriminar.

En tanto, en la Gráfica 15 se muestran las palabras con mayor peso semántico que se obtuvieron de esta asociación. Se expresa en términos generales el descontento que genera pensar en la acción de discriminar o ser discriminado.

Gráfica 15. Lo que implica la discriminación.



Fuente: elaboración propia.

Para el análisis de las palabras obtenidas de las asociaciones hechas por los estudiantes, agrupamos por afinidad y encontramos que de acuerdo a la

repetición y jerarquía dada por los y las jóvenes, el mayor peso semántico se da para los sinónimos (170 de peso semántico), pero también encontramos que identifican a algún sujeto de la discriminación (128 de peso semántico). Mientras que lo que implica la discriminación tiene un peso semántico de 124.

En el Cuadro 23 se presentan las palabras del universo semántico con su respectivo peso.

Cuadro 23. Palabra detonadora discriminación

Definidoras agrupadas	PS agrupado	%PS
sinónimo	170	29.36
a quién se discrimina	128	22.11
lo que implica la discriminación	124	21.42
características del que discrimina	88	15.2
lo que representa la discriminación	69	11.92
Total	579	100.01

Fuente: elaboración propia.

5.5 Vereda trajinada sin retorno: entrevistas a estudiantes indígenas

Jessi es una joven de 21 años, morena clara, delgada, de brillante pelo negro, lacio y largo hasta la media espalda; un poco húmedo cae sobre sus hombros. De estatura 1.55 m, aproximadamente. Sus ojos son grandes, enmarcados por cejas pobladas. Tiene pestañas largas y ligeramente curvadas. Se nota un poco nerviosa al iniciar la entrevista, pero después es muy segura para responder a las preguntas. Comenta las dificultades de su vida, en un ambiente rural, pero sobre todo, enfatiza las dificultades familiares debido a la muerte de su madre cuando ella todavía era una niña de seis años; el hecho de que su padre se volviera a casar y descuidara a sus hermanas pequeñas la atormenta. Es notorio que se abre paso en la vida con entereza. Pelea legalmente con su padre para que la casa en que vivió con su madre no sea vendida, para que sus hermanas puedan tener un patrimonio. Causa baja temporal en Chapingo para enfrentar esta problemática pero vuelve a la escuela. “Mi impulso para seguir adelante es mi hermana, me siento responsable de ella”, afirma con un brillo de esperanza en la mirada⁴.

En las entrevistas a los estudiantes indígenas es posible dar cuenta de ese estado en el que se ha sometido históricamente a los pueblos originarios, e indagar con mayor profundidad en los significados de las asociaciones identificadas. Los mismos estudiantes indígenas reconocen las dificultades de origen para ingresar al sistema educativo reglado, las diferencias con las que se enfrentan en el entorno universitario, desde aspectos físicos como el color de la piel o la estatura, hasta el esfuerzo académico exigido, que consideran mayor al que hacen otros de sus compañeros.

Casi cualquier estudiante inscrito en Chapingo tiene una gran historia de lucha. La vida de estos jóvenes es reflejo de las condiciones históricas que tienen los pueblos originarios y rurales de México. Se curten la vida en el camino, así que los que logran llegar deben enfrentarse con muchas condiciones de vida diferentes, lengua, cultura, identidad. Algunos de ellos reconocen que después

⁴ Extracto de observaciones hechas en entrevista a Magaly, estudiante indígena.

de un tiempo de estar en la universidad modifican aspectos de su vida o su forma de pensar. Les ocurre como a todos los que cohabitan con culturas distintas, se afectan mutuamente y se amplían los espacios de la identidad. Un ejemplo sobre ello puede apreciarse en el extracto de una de las entrevistas realizadas a una estudiante indígena de séptimo semestre de la carrera: “Yo cuando llegué a la universidad usaba faldas largas como las que se ponen en el pueblo, yo no me vestía así (con *jeans* y playeras), pero no sé, poco a poco fui llevando las cosas al pueblo, quién sabe qué les hice”.

Las dificultades que enfrentan los/as estudiantes indígenas al salir de sus comunidades de origen son múltiples, no solamente enfrentarse a la lengua, costumbres, comida distintas, sino para empezar las condiciones económicas difíciles, manifiestas en sus discursos, que les obligan a trabajar para acceder a la educación y mantenerse. Por ello, cuando han llegado a Chapingo, su adaptación es mucho más sencilla, en esta institución tienen beca y servicios asistenciales (vivienda y alimentación) que les permiten su sustento diario, por lo que se concentran en sus estudios y en su adaptación al entorno. A modo de ejemplo, un estudiante entrevistado nos decía lo siguiente: “Llegar a Chapingo ya no fue difícil, cuando llegué a la secundaria era muy chico y me sentía solo, era como estar en una cárcel, por eso en Chapingo ya fue más sencillo”.

En este sentido, se pone en juego la identidad de los estudiantes como pertenecientes a una etnia indígena; una estudiante de una zona urbana confesó que su compañera de cuarto, de origen indígena, continuamente la observaba. La miraba detenidamente hasta el hartazgo. Cierta día, de golpe, la estudiante citadina le inquirió: ¿qué tanto me ves? y la joven indígena contestó: veo cómo hablas, cómo te mueves, cómo te comportas, para poder imitarte.

De esta forma, cabe preguntarse lo que ocurre cuando un estudiante indígena llega a un ambiente distinto, con costumbres y modos diferentes y hasta opuestos. ¿Cómo logra permear su identidad de grupo étnico e integrarse al nuevo? ¿Modifica su identidad, la transforma, la adapta, o la mantiene y simplemente intenta entender el nuevo entorno en el que se desenvuelve? Estas

preguntas centran la atención en el proceso de identidad étnica de los estudiantes que pertenecen a pueblos originarios y se trasladan a otros lugares para estudiar.

5.5.1 Sobre identidad étnica

En las entrevistas realizadas para la presente investigación, los jóvenes afirman que no olvidarán sus lenguas de origen, ni sus costumbres; también reconocen que esa lengua les da origen, los hace saber quiénes son y de dónde provienen. Como ejemplo, retomemos el caso de Tania Eulalia Martínez Cruz, la estudiante indígena egresada del departamento de Irrigación de la Universidad Autónoma Chapingo, quien obtuvo el premio nacional de la juventud 2016, y en los discursos públicos que ofreció incluso mostraba el rebozo que le dio su abuela como símbolo recordar el lugar de donde vino: “no te olvides nunca de quién eres y de dónde provienes”, decía en su discurso mientras enseñaba el rebozo blanco que la envolvía, parafraseando los consejos de la abuela.

Sobre el tema de la identidad, Chávez (2003) se refiere a dos dimensiones para hablar de identidad de grupo: por un lado, “como concepto aglutinador que supone una especie de consenso y homogeneidad del grupo en cuestión, en razón de que cada uno de sus miembros no solo sabe cuál es su lugar en el grupo, sino que además lo acepta” (p.17); por otra parte, se refiere al concepto desde la sociología en donde “la identidad es aquella de corte individual en la cual se centra el interés en las formas en que el individuo, a través de las interacciones con los otros, asume su condición de miembro de un grupo” (p. 17).

Al final, plantea que la identidad no es una condición natural, sino una realidad construida socialmente, a lo largo de la vida y en la interacción con los grupos sociales de los que se rodea: “es una entidad viviente que conlleva un principio de inclusión/exclusión de sí mismo y de los otros más allá de los límites individuales y subjetivos” (Chávez, 2003, p.18).

De acuerdo con Chávez (2003), la constitución de una identidad supone:

- Un proceso de construcción social de una realidad instituida a través de experiencias compartidas y prácticas cotidianas que los sujetos realizan

dentro de sus espacios de acción, de tal suerte que la pertenencia a un grupo, la adscripción a una cultura o gremio, se conforma a partir de las “experiencias próximas” que, de manera espontánea y natural, viven y comparten las personas en el diario accionar de su existencia.

- La identidad se constituye en razón del reconocimiento de las diferencias, las cuales no únicamente son percibidas por uno sino por los otros, de tal suerte que existe por ellas.
- Por lo anterior, es un mecanismo de exclusión y por tanto de ejercicio de poder una que la reivindicación de la diferencia conlleva la necesidad de la separación del nosotros de los otros con la consecuencia necesaria de una jerarquización y clasificación. Es decir, yo soy lo que el otro no es en reconocimiento de una serie de atributos materiales y simbólicos que les son propios a las diferentes partes (Chávez, 2003, p. 19).

De tal manera, se puede comprender que los y las jóvenes de la Universidad Autónoma Chapingo no pierden su identidad indígena pero se ven en la situación de aceptar las diferencias en su entorno, no sólo se identifican a sí mismos como indígenas, al modificar su entorno y con el paso del tiempo adquieren nuevas identidades de grupo como la “chapinguera”, por ello, como lo explica Chávez, muestran una identidad multidimensional.

Chapingo para los estudiantes se convierte en su segundo hogar, por ello es que se genera también un fuerte lazo de identidad. Magaly lo expresa de la siguiente manera:

Estando en Chapingo lo veo como una segunda casa, porque en nuestro cuarto nos llevamos más bien como hermanas, incluso mejor que con mis hermanos.

Nos llevamos muy bien, a mis amigos, pues lo siento como una familia, amigos cercanos que tengo, pues conozco todo a la universidad a los chicos, entonces no es tan triste, porque ahora que voy a mi casa digo los voy a dejar de ver, los extraño.

Para los y las jóvenes de procedencia indígena es claro que lo que aprenden no desplaza lo que ya saben, aunque a veces ambos conocimientos parezcan o sean contradictorios: “yo no cambio, sigo siendo lo que siempre he sido, una huasteca”, comenta Yahaira. Y agrega que cuando se aprende una lengua nueva no te modifica lo que ya eres:

Yo creo que sólo se suma, porque yo soy lo que soy y creo que nunca dejé de ser y cualquier lengua que aprenda sólo se sumaría a mí, de que yo vengo del huasteco siempre lo seré eso sí siempre lo seré; no, no me cambia.

Sin embargo, existe un discurso opuesto, pues en otra parte de la entrevista Yahaira afirma que sí ha cambiado, que era diferente la manera en que ella veía las cosas en su pueblo en comparación con ahora que ya está a punto de egresar. “Ya no creemos de la misma manera en lo que nos enseñaron”, asegura:

Yo creo como que antes era, como le diría, como muy cerrada de que veía algo, por ejemplo a los chicos que son homosexuales como que antes lo veía un poquito mal. Mal, sí porque mis papás me decían eso está en contra de Dios o cosas así, ¿no?, así que como que yo también lo veía mal, luego aquí y como que lo veo todo normal, y al final entiendo, y digo no pues ellos no tienen la culpa, pues nacieron de tal forma; bueno, total, como que lo voy entendiendo un poquito más, entonces como ese tipo de cosas, como que mi mente se abre y ya no pienso de tal forma como antes, o ya no veo como antes mis papás, que por que convives con tal persona, qué si es tu novio, que no sé qué, no puedes hacer tales cosas; entonces, abro mi mente y digo, no, como que también es necesario que una persona conviva con tal persona para que lo conozca bien. Así que como que esas cosas las traía como de pueblo, este... como que eso te encierra, llegas aquí y uno abre la mente en esa forma de pensar, en eso va uno cambiando.

El discurso sobre el pensamiento “cerrado” de los indígenas también es decimonónico y lo vemos reproducido en las narraciones de los estudiantes como

una representación social anclada en el pensamiento y actuar de estudiantes indígenas como en el caso citado. La misma encargada de la oficina del Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas de la UACh señaló en entrevista que los estudiantes indígenas son “cerrados”: “Es difícil hablar con ellos. Son cerrados. Son muy pocos los que se sienten orgullosos de pertenecer a un grupo indígena y de hablar una lengua. Son los que participan en los programas y concursos. El resto no participa”. Es decir, el discurso se reproduce tanto en indígenas como en no indígenas, y también por parte del personal de la institución que atiende los asuntos.

En el entorno universitario la representación que tienen los estudiantes indígenas sobre el mismo concepto se reestructura, los/as jóvenes se mantienen informados a través de su formación universitaria sobre nuevos conceptos como el de multiculturalidad, interculturalidad, en los que el discurso está orientado hacia el respeto y reconocimiento de las culturas originarias. Entonces emerge nuevamente la contradicción: el México enterrado pero vivo.

Se sienten orgullosos de sus orígenes pero saben que su presencia en el entorno universitario tiene una razón, la de formarlos para acceder a circunstancias de vida distintas a las de su origen. En este caso, la institución sí genera un ambiente que envuelve a los estudiantes, lo que les brinda una nueva forma de comprender su identidad étnica y la de estudiante de una universidad.

...pasando un tiempo en Chapingo siento que las personas cambiamos, cambiamos porque por el ambiente en el que vivimos estamos solos prácticamente y nadie nos tiene que decir oye es que llegas a tal hora, es que no hagas tal cosa, así que como que muchos de nosotros, yo también me incluyo, muchos de nosotros hacemos cosas que tal vez no podríamos hacer en nuestras casas, pero lo hacemos en Chapingo. Sí ir a fiestas y llegar a tales horas y sabemos que eso está mal y luego lo hacemos, entonces, este... yo creo que la gente cambia una vez que llega aquí.

A la pregunta expresa de si sus conocimientos universitarios “científicos” no se oponen con su cultura originaria y creencias, los estudiantes afirman que no se oponen. En realidad pueden cohabitar con pensamientos mágicos que les brinda su cultura originaria como los rituales, rezos, bendiciones, con su pensamiento científico establecido por la institución educativa. Así lo vemos en la explicación que hace Tranquilino:

Hay un monolito que hicieron de piedra y va un rezandero y es el que reza y tú le vas diciendo lo que quieres que él pida. Él es el que habla. Es como un Dios pero no del cielo sino como de la naturaleza, de la lluvia, del viento. Luego hablan de los que ya se murieron, los espíritus que cuidan y rara vez mencionan al Dios católico, pero es como secundario. Los rezos son hacia la naturaleza. Al agua, que venga una buena lluvia, que no haya enfermedades.

Es que aunque aquí hay muchas cosas que cuando estudias, yo siempre respeto a mis costumbres. No sé como se explica eso; no sé si solamente pasa ahí, en mi pueblo, pero de repente los chavitos se espantan y se enferman y aunque vayas con el médico no se curan, a fuerza tienen que ir a rezar por ellos para que se curen.

Así que si es que estoy allá y me enfermo, sí voy con un rezandero. Y si estoy acá, pues voy al médico. Pero es que es algo raro.

Para no perder la costumbre luego le hablo a mi hermano y le digo que quiero que vayan a rezar por mí.

Cuando estoy allá sí pido que recen por mí. Es que es muy particular de mi comunidad. Que recen por ti para que no te asalten, para que no te pase nada.

¿Y funciona?

Pues es que no se puede comprobar científicamente pero me imagino que sí porque no me ha pasado nada (risas).

El pensamiento mágico, retratado en la literatura de las culturas indígenas, prevalece en los pueblos y permea a la sociedad mexicana, por lo que no es específicamente una característica de los estudiantes indígenas, pero es de reconocer que se mantiene y cohabita en el estudiante esa identidad dual, la de su pueblo originario y la de futuro profesionista.

5.5.2 Representaciones sobre la lengua materna

La lengua materna es la que los hace sentirse más cercanos a su lugar de origen. Es el lazo más estrecho con su pueblo, sus tradiciones y costumbres. Aunque a veces les parece que algunas cosas están fuera de lo que aprenden en un entorno universitario, no se alejan del todo de sus creencias y pensamientos. En los resultados de las asociaciones, tanto para estudiantes en general como para los que provienen de pueblos originarios, la lengua materna indígena les brinda su identidad étnica, su forma de ser, pensar y actuar.

Para Magali, hablar la lengua que hablaron sus padres y sus abuelos representa un privilegio, pues sabe lo que otros ignoran. También comenta que la idea de que la lengua materna no le servirá para nada, está siempre presente, incluso existe mucha gente que intenta dejarla de lado porque requerirá español si desea salir del pueblo y estudiar.

yo creo que es lo que han hablado mis abuelos, mis papás y a mí me da gusto que lo haya aprendido, que lo haya hablado y que ellos me lo hayan enseñado, que muchos alumnos de esta universidad no tienen esos privilegios y sí vamos perdiendo nuestras lenguas, nuestras culturas, yo creo que eso es lo que nos hace diferentes de los demás, de otros alumnos y no nos hace mejores, pero sí nos hace privilegiados de saber algo más que ellos no saben o que ellos ignoran, y no yo creo que a estas alturas es muy difícil que alguno de mis compañeros aprenda a hablar el zapoteco, y pues, en mi comunidad se da que los padres no les enseñan a hablar a sus hijos, no hablan zapoteco y son chicos que se sienten orgullosos de

no hablarlo, porque sienten que son un poco más que los niños que hablan zapoteco, pero como vas creciendo te das cuenta de que no es así y por ejemplo mis primos me decían que no, que yo hablaba zapoteco, empecé a hablar me decían no, no lo hables porque lo hablas mal, porque cuando empecé a hablarlo lo hablaba mal, no lo podía pronunciar, entonces hablaba mal, pero ya después como fui practicando y empecé a hablar ya lo mejoré y ya salí en el tono que debía de darle, pero ellos me decían, no, no, no, pero no es necesario mira nosotros vamos a ser profesionistas y vamos a hablar español, pero ya cuando ahorita voy y algunos les digo, pero tú ya tienes un bebé eres más chica que yo y vives entre gente que habla zapoteco no te puedes comunicar con ellos por lo mismo, entonces le digo, creo que te equivocaste porque tenías que haberlo aprendido, no sabíamos qué rumbo iban a tomar nuestras vidas y al final pues ella terminó con un bebé y en el pueblo cosa que ella no pensaba.

La institución identifica a los estudiantes como indígenas a través de la lengua materna que hablan distinta del español; de la misma manera, para muchos estudiantes inscritos en Chapingo su lengua es la que les hace considerarse pertenecientes a un pueblo originario, les brinda identidad, les da sentido, así lo explica Tranquilino:

Hablar la lengua... pues mi pueblo, mi familia, las costumbres de mi pueblo. Y... pues mis raíces, mi familia y mis ancestros. Por lo general, cada lengua tiene sus propias costumbres, tradiciones, culturas y nosotros tenemos nuestras costumbres específicas.

Hablar la lengua materna implica diferencias conceptuales y de vida, en general. De acuerdo con los y las estudiantes que fueron entrevistados, se habla para cosas básicas, que no se pueden traducir al contexto universitario que utiliza otros conceptos, es un lenguaje para hablar de la naturaleza, la vida en la comunidad y el entorno rural. Magali lo expresa de esta manera:

Es muy distinto porque en el español llevas, por lo menos en Chapingo, yo llevo los conceptos de no pues tengo estas materias, tengo estas cosas,

pero cuando me voy a mi pueblo es diferente, pues hablamos de cosas básicas como de la casa, del campo, de lo que mis paisanos hablan, pues no te hablan de que si vamos al cine, de cosas que aquí hablan, ¿no?, es diferente, son contextos totalmente diferentes, incluso los muchachos allá, cuando llegas, o por ejemplo, los que son novios allá se les acercaban a las chicas que hablan zapoteco, tú los escuchas y se escuchan muy feo, no es como si quieres ser mi novia, es como decir quieres ser mía, objeto de mí.

Para Audelia, la lengua implica un mundo vivo totalmente distinto al que reproduce la lengua en español. Su modo de pensar y de recrear el mundo a su alrededor, a pesar de que se refiera a cosas básicas como el entorno, la casa, la naturaleza, etc. Audelia lo explica de la siguiente manera:

La lengua materna, pues no sé, es algo que se mantiene vivo. Es algo como vivir en un mundo totalmente diferente, supongo que así son otras lenguas. Que sí cuando hablas lo entiendes, se siente diferente, se piensa diferente.

Es como lo que te decía no existen palabras literales en español. Por ejemplo mi mamá menciona cuando va a llover, ella lo dice, la forma en que ella lo dice, no se entiende si lo traduzco al español, pero más o menos haciendo el esfuerzo de traducirlo lo comprendes, pero alguien que no sabe qué significa, no lo entenderá. Ella dice “como algo muy sagrado que ya viene”, es Dios, viene Dios, pero te preguntas quién viene si no estás en el contexto, es difícil. Viene alguien pero quién viene, sabes que viene la lluvia.

Audelia explica que tomó un curso de intérprete-traductor en el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y que como parte de éste les enseñaban el contexto jurídico en español, lo cual es diferente y no aplica para la lengua en mixteco: “Para nosotros decir las partes femeninas es decir lo sagrado y eso no aplica, no podemos decir que le tocó lo sagrado”, afirma.

Para Yahaira también es relevante la lengua porque sintetiza la cultura:

La diversidad de culturas (en Chapingo), cada persona trae su forma de hablar el castellano diría yo, su forma de hablar y hasta su comportamiento también y hasta su forma de vestir, su cultura la diversidad es muy bonita...

5.5.3 Identificación con otros indígenas

Los estudiantes indígenas que se encuentran matriculados en la UACH se integran entre los que se identifican como similares. Consideran que tienen historias parecidas y se identifican entre ellos. Sin importar que no hablen la misma lengua, se sienten más cercanos que con el resto de los compañeros.

Magali comenta que sus mejores amigas son también de comunidades indígenas, incluso algunas de ellas también hablan alguna lengua materna originaria, sin importar que no se trate de la misma:

Pero pues la chica también es de Oaxaca y la otra es de Puebla y la otra es de Guerrero, pero la de Puebla habla una lengua indígena y como que nos identificamos mucho, como venimos de pueblos pequeños, entonces nos llevamos bien.

Afirman que hacen equipos de trabajo entre ellos porque son también los más trabajadores. Existe dentro de su representación que muchos de sus compañeros no se esfuerzan lo suficiente académicamente. “Se conforman simplemente con pasar la materia”, afirma Jesús. Comenta que él es un buen estudiante y que esa es la razón por la que hace equipo con los más inteligentes.

La historia de lucha de los pueblos originarios, de resistencia, queda de manifiesto en su representación y actúan en consecuencia, por lo que no es extraordinario observar que una vez que han logrado adaptarse en el ambiente escolar, culminarán con éxito sus estudios profesionales. Fernando Salmerón Castro, Coordinador General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública señalaba que la Universidad Autónoma Chapingo es una de las más exitosas en formar y graduar estudiantes indígenas,

aunque también asestaba que el método institucional continúa siendo el aculturamiento.⁵

5.5.4 Ambivalencia por los orígenes

Las representaciones sociales que tienen los estudiantes de pueblos originarios de la Universidad Autónoma Chapingo sobre sus orígenes muestran el reconocimiento y valor que tiene para ellos su cultura, pero también dejan claro que están dispuestos a aprender todo a cerca de su ambiente académico, están dispuestos a poner en suspenso sus conocimientos previos porque no les serán de utilidad en su entorno universitario.

En este apartado se recupera la idea de la ambivalencia sobre *pobreza-riqueza* en relación con lo *indígena* que aparece nítida en las asociaciones que hacen los y las estudiantes en general (cuya procedencia puede o no ser indígena). Aquí, los estudiantes que sí provienen de pueblos originarios afirman estar orgullosos de pertenecer a una cultura indígena, hablar una lengua originaria y tener costumbres muy específicas, pero saben que ese conocimiento no es útil en su entorno, no lo necesitan para acreditar sus materias ni para convivir con otros estudiantes, muchas veces ni siquiera lo muestran, solo se esfuerzan para cumplir su objetivo: ser ingenieros agrónomos. Sobre esta representación, Cecilia Canela, encargada de la Oficina de Apoyo a Estudiantes Indígenas, expresó lo siguiente: “los estudiantes indígenas no vienen a la educación superior para ser reconocidos por su cultura, sino para perderla; quieren aprender otras cosas, no dar a conocer sus saberes culturales”.

Cobra sentido lo que se expresa cuando entendemos que los planes y programas de estudio a los que se enfrentan están conformados bajo esquemas científicos y los saberes tradicionales muchas veces son opuestos. La lengua que se utiliza para la formación oficial es el español, por lo que sus profesores no se enteran que hablan alguna lengua materna distinta. “A la mayoría de los profesores no

⁵ En entrevista realizada por la autora del trabajo de tesis.

les interesa que hablemos alguna lengua indígena, no nos preguntan”, afirma una de las estudiantes entrevistadas.

De tal manera, la ambivalencia consiste en hacer a un lado sus conocimientos porque en el entorno en el que han decidido desarrollarse (educación media superior y superior en Chapingo) no son considerados como válidos, por lo que lo único que les hará concretar su propósito es esforzarse en adquirir los nuevos conocimientos que ofrece el sistema. De modo que los estudiantes indígenas tienen muy claro el valor de sus orígenes pero saben que para los demás es simplemente una “cualidad” que les da a su condición de vida y a veces la posibilidad de ser considerados como sujetos históricamente marginados. La ambivalencia la muestran los otros, pero también los indígenas.

En el caso de Magali, por ejemplo, comenta que sus padres le enseñaron primero el español porque sabían que era el que utilizaría mucho más que el zapoteco:

Al aprender mi lengua, mis papás primero me enseñaron a hablar español, entonces en mi pueblo casi la mayoría de la gente habla zapoteco, pero nosotros, bueno, mis papás nos enseñaron primero el español que decían que lo íbamos a ocupar más que el zapoteco y de hecho yo aprendí de grande como a los 10 años empecé a hablarlo (zapoteco).

5.5.5 Sobre la motivación por ingresar a Chapingo

Una de las razones por las que los y las jóvenes deciden ingresar a Chapingo, en principio, son las condiciones y facilidades que tienen en la institución, la beca y los servicios asistenciales resultan un atractivo poderoso para elegir esta y no alguna otra posibilidad. Audelia afirma que si hubiera decidido estudiar algo diferente habría tenido que trabajar al mismo tiempo: “habría sido más difícil”.

Tranquilino narra también que al principio llegó a la UACH “por los beneficios que ofrece”, pero después de investigar, comenta que escuchó cosas buenas de Chapingo sobre sus ingenieros agrónomos y decidió quedarse para “ser el mejor agrónomo de México”.

La mayoría de los estudiantes tienen en mente regresar a sus lugares de origen para llevar conocimientos nuevos que les permita desarrollo en sus comunidades, pero mientras transcurre su formación profesional se van alejando paulatinamente de sus aspiraciones iniciales. Saben que una vez egresado no contarán con recursos para iniciar ninguna labor en sus comunidades. Entienden que requerirán hacerse de recursos y que el empleo no es una cosa sencilla para los profesionales. Entonces ocurre lo que históricamente ha sucedido. Los y las jóvenes indígenas se insertan exitosamente en el mundo occidentalizado, sin importar que muestren sus orígenes orgullosamente.

Nahamad (2014) explica por qué los esfuerzos encaminados a preparar profesionales se han visto frustrados, incluyendo la Escuela Nacional de Agricultura, hoy Universidad Autónoma Chapingo:

1. Las agencias creadas para la solución de los múltiples problemas de las áreas indígenas se institucionalizaron y burocratizaron, sin permitir la renovación de su cuadros técnicos
2. Las luchas internas dentro de las agencias indigenistas no permitieron la continuidad de una teoría y una práctica, por lo que se perdió el fin último para el cual fueron creadas.
3. Los conflictos internos originaron que cada agencia del Estado trabajara aisladamente, con programas paralelos entre sí, pero sin lograr una acción integral coordinada.
4. Los profesionales que fueron formados para servir a la causa, al poco tiempo abandonaron la idea de trabajar en el campo, pues aspiraban a vivir en las ciudades (p. 153)

El panorama laboral en las comunidades de origen de los y las jóvenes indígenas es complicado, por lo que buscan generarse un esquema en el que puedan volver, Tranquilino lo plantea de la siguiente manera:

Yo más o menos tengo la idea de empezar a trabajar para ser presidente municipal de mi pueblo, primero, y pues para eso tengo que empezar a trabajar ahí, esa es la idea, pero desde luego que va a ser un poco

complicado, por eso lo que yo pienso hacer es una vez que egrese voy a conseguir un empleo...

Los estudiantes entrevistados saben que regresar a sus lugares de origen para contribuir cuando hayan concluido su formación académica, no será algo sencillo ni inmediato, por lo que está entre sus metas trabajar para contar con un salario que les permita capitalizarse.

En el caso de Magali ella cuenta sus expectativas al ingresar a la universidad:

Bueno cuando yo ingresé fue por suerte, me enteré el último día y ya me inscribí entonces no sabía nada de Chapingo, cuando fui aceptada me puse a investigar sobre la universidad; tenía otras opciones para ver cuál era la mejor opción y pues Chapingo me resultó más atractivo en cuanto a sus carreras pues la agronomía, fue, pues me gustaba mucho, fue muy importante para mí, porque me gustaba mucho lo del campo y mis papás son campesinos y en mi comunidad requieren de ingenieros que ayuden a la gente, tiene bosques tienen terrenos, extensiones grandes que no ocupan todavía por no saber utilizarlos.

La idea de que será la educación la que permitirá apoyar el desarrollo de su comunidad se deja ver en sus anhelos.

5.5.6 Expectativas de egreso

Para Magali es claro que debe volver a su lugar de origen para ayudar a la gente de su pueblo. A la pregunta expresa de si cree que podrá mantener su legua originaria cuando concluya su carrera universitaria, ella responde:

Sí, porque yo tengo pensado regresar a Oaxaca y pues vivir ahí entonces Yo creo que primero trabajaré en alguna estancia, en alguna empresa, porque pues saliendo de Chapingo no tienes dinero y después regresar a mi comunidad, mi papá tiene terrenos que no usa entonces darle mantenimiento a eso, tiene plantaciones de café que prácticamente no producen nada y son varias hectáreas que están detenidas.

Al preguntarle por lo que piensa hacer para apoyar como egresada de Chapingo, Magali expresa su deseo por llevar los conocimientos adquiridos para ofrecer nuevas formas de producción más eficientes. Concluye que las estrategias que utilizan en el pueblo son antiguas y por tanto no alcanzan a tener mayores rendimientos. Al mismo tiempo, hace referencia a que las personas que aparentemente intentan ayudarles y no lo hacen, sólo cobran, como aseverando que solamente se aprovechan de ellos.

Pues hay muchas cosas, la gente ahí necesita mucha ayuda, como productores.

Les puedo ayudar dándoles asesorías, porque siembran muchas cosas pero lo hacen a la antigua, pero así no funciona porque su rendimiento no sube, porque ellos dicen, si no hacemos esto no va a salir el maíz y si no hacemos esto tampoco va a salir, entonces hay cosas que no hacen bien o hay ingenieros que van y solamente cobran.

Afirma que estudiar en Chapingo le da credibilidad ante su propia familia. Como agrónoma que será empieza a dar recomendaciones sobre la siembra:

A mi papá le digo, como quieres que dé manzanas el árbol si no tiene abono el árbol, y me dice no, pero antes daban un buen de manzanas, y le digo, pero antes de seguro había abono abajo, y me dice no, antes no había abono, pero ahorita ya no da, entonces pues hay que abonar y ya como que me fue creyendo, porque ya vio que sí dio manzanas, entonces me dijo yo creo que tenías razón. Creo que sí ha funcionado mandarte a Chapingo, me dice.

5.5.7 Desventajas de ser indígena

Algunos de los y las entrevistadas señalaron que ellos se esfuerzan mucho en su desarrollo académico, y advierten que tienen otros compañeros que parece no

importarles las calificaciones ni su aprendizaje. En el caso de Audelia, afirma que ella tiene que hacer el doble o triple esfuerzo para obtener el mismo resultado que otros compañeros:

incluso hasta ahorita todavía me cuesta un poquito la redacción, no se me hace muy fácil así como escucho a mis compañeras o mis compañeros que dicen que, yo llevo una semana haciendo mi ensayo y ellos dicen, no yo lo hago en unas horas, y yo digo, ay, yo quisiera ser esa persona, ¿no? Para poder hacerlo bien rápido y así aprovechar hacer otras cosas de todo el tiempo que pierdo haciendo algunas cosas. Yo tardo más tiempo haciendo que mis compañeros. Es como el doble o triple esfuerzo el que hago yo. Pero pues, este, a lo mejor poco a poco.

Audelia no cree que la problemática radique en su lengua originaria, sino más bien en el sistema educativo que no ofrece las condiciones adecuadas a los hablantes de lenguas indígenas:

Yo digo que por lo mismo, ah, de que eso viene de igual de origen, ¿cómo te puedo decir?, porque yo me daba cuenta que en la primaria, por ejemplo, una comunidad rural donde se habla nada más la lengua yo lo hablo con mi mamá y con toda la gente y hablamos, entonces nos mandan a la escuela y apenas si estás logrando de aprender el español, entonces no logras como aprender todo lo que te están tratando de enseñar en las clases, no logras comprender mucho, sino que nada más estás aprendiendo el español, y eso sentí yo. Terminas la primaria hablando un poquito el español y ya pues lees pero a veces no comprendes muy bien, pero igual como a lo mejor, no sé y tendrían que ser los maestros que tienen que como poner más atención en eso, si el alumno logra captar lo que lee, o no sé.

Los y las estudiantes indígenas consideran que hablar una lengua materna representa una ventaja, sin embargo, aseguran que es de menor valor que cuando se enfrentan a un profesionista que habla una lengua extranjera:

Bueno es que yo creo que profesionalmente, ellos lo ven desde ese ámbito. Si te presentas y hablas español o inglés en una empresa, van a escoger al que habla inglés, pero algunos también lo comentan como que al hablar otra lengua es más fácil que tú te relaciones con los productores cosa que es un poco más baja, que relacionarte con una empresa o en la ciudad o cosas así.

A pesar de mostrar en su representación que el valor que se le da a una lengua indígena es menor a la de una extranjera, Magali afirma que todos los estudiantes indígenas o no tienen la posibilidad de hablar lenguas extranjeras porque se ofrece para todos el servicio de aprendizaje de estos idiomas.

Por otra parte, los y las jóvenes estudiantes que provienen de pueblos originarios relatan las dificultades económicas que deben enfrentar para estudiar. En general, deben dejar su lugar de origen y muchas veces tuvieron que hacerlo antes de llegar a Chapingo, saben también que las posibilidades que tenían de estudiar en alguna otra escuela eran pocas, Chapingo les garantizaba que podrían dedicarse a ser estudiantes, en otras escuelas tendrían que haber trabajado al mismo tiempo que estudiaban para cumplir su objetivo. Es el caso de Audelia, quien estudia en Chapingo la maestría pero realizó sus estudios de licenciatura en la Universidad Autónoma de Sinaloa y para lograrlo tuvo que ser niñera y estudiante durante toda la carrera.

Para los jóvenes entrevistados, las dificultades económicas condicionan las decisiones que deben tomar para conseguir educación. Chapingo es la mejor opción para “salir adelante” porque en sus comunidades no hay oportunidades. El sistema educativo al que aspiran se encuentra alejado por lo que deben separarse de sus familiares y amigos para ingresar a la educación media superior y superior.

5.6 Triangulación de datos

Al revisar los resultados de las asociaciones en conjunto con las representaciones obtenidas a través de las entrevistas a estudiantes indígenas, podemos determinar que en ambos ejercicios, la multiculturalidad es un concepto que los y las estudiantes tienen como positivo. Al mismo tiempo, saben que en México y en Chapingo, la multiculturalidad está vinculada directamente con la existencia de los pueblos originarios.

Cuando nos referimos al concepto *discriminación* ambos ejercicios nos arrojan que para el estudiantado es un concepto negativo. Además, en las entrevistas se niega la existencia de la discriminación hacia los indígenas. Afirman no haberla sentido directamente en el entorno universitario aunque saben que históricamente los pueblos originarios han sido relegados. Y ciertamente, narran las dificultades que han tenido para acceder a la educación superior, debido a su lengua y al rezago del sistema educativo de los pueblos originarios: “A veces nos consideran como ignorantes; ignoramos lo de aquí pero no lo de nuestros pueblos, no lo del campo”, asegura Jessi, o como dice Magaly: “En mi comunidad no tuve el nivel de matemáticas que llevamos aquí”.

En las asociaciones se puede confirmar que la palabra *discriminación* no aparece en el núcleo de la red de palabras otorgadas por los estudiantes indígenas por lo que se corresponde al discurso recogido de las entrevistas. En tanto, para el núcleo de la red de los estudiantes en general, la palabra discriminación se encuentra en la posición 7 con un peso semántico de 25, tal como se puede apreciar en el Cuadro. 24. Lo cual puede explicarse como una palabra presente en la población estudiantil en general como una denuncia o como una forma presente de trato con los que pertenecen a pueblos originarios.

Si analizamos ambos núcleos, podemos darnos cuenta de que permanece en ambos la dualidad cultura-pobreza, también que existen elementos que coinciden en ambos como lengua, vestimenta y tradición. Es notorio que para los estudiantes indígenas existe una palabra positiva que se refleja también en las

entrevistas y tiene que ver con el esfuerzo que hacen para “salir adelante”: *trabajador*. Palabra que no está presente en las representaciones del resto del estudiantado.

Cuadro 24. Comparativo de núcleos de la red entre asociaciones de estudiantes en general con estudiantes indígenas sobre lo *indígena*

Estudiantes en general		Estudiantes indígenas	
Definidora	PS	Definidora	PS
Cultura	141	Cultura	26
Pobreza	74	pobreza	12
Tradición	53	lengua	7
Lengua	50	marginación	6
vestimenta	35	persona	6
costumbres	33	vestimenta	6
humildad	32	trabajador	5
discriminación	25	tradición	5
pueblo	22		
originario	15		
rural	14		
nativos	13		
persona	13		
raíces	13		
marginación	12		

Fuente: elaboración propia.

A la pregunta directa realizada a los estudiantes indígenas ¿alguna vez has sentido rechazo por hablar tu lengua?, la respuesta es no. Algunos de ellos señalan a sus profesores como quienes ejercen discriminación al decir en clase que algunos no tienen las bases suficientes para estar en la universidad, y se sienten aludidos.

También comentan que cuando algún estudiante en el salón de clases habla una lengua extranjera, recibe consideraciones por parte del profesor. “En una clase, el profesor les aplicó el examen en inglés a dos compañeras de intercambio provenientes de Japón, cosa que jamás ocurriría con nosotros, a los que hablamos lenguas indígenas ni nos preguntan”, afirma Tranquilino.

De modo que a pesar que en la pregunta directa los estudiantes indígenas no hablan concretamente de discriminación y rechazo, sí expresan su descontento porque es mucho más valorada una lengua extranjera que la indígena, o porque reconocen que la vida ha sido mucho más complicada que para otros de sus compañeros, tanto económicamente como en el sentido de la formación académica.

En la figura 7 se muestra cómo se dan las representaciones sociales sobre la multiculturalidad, su vinculación con lo indígena, el discurso de lo políticamente correcto que plantea la necesidad de declarar inexistente el rechazo y la discriminación en una institución multicultural. Estos planteamientos obtenidos de las asociaciones simples hechas a estudiantes de la UACH, en general, y de las entrevistas a estudiantes indígenas, dan cuenta de la importancia del lenguaje para mostrar una postura en el contexto social.

En tanto, en las asociaciones la multiculturalidad tiene un peso semántico positivo relevante y está asociada con lo indígena. Pero lo indígena como representaciones de los estudiantes está también inclinado hacia el aspecto de la pobreza y marginación que los grupos originarios han padecido.

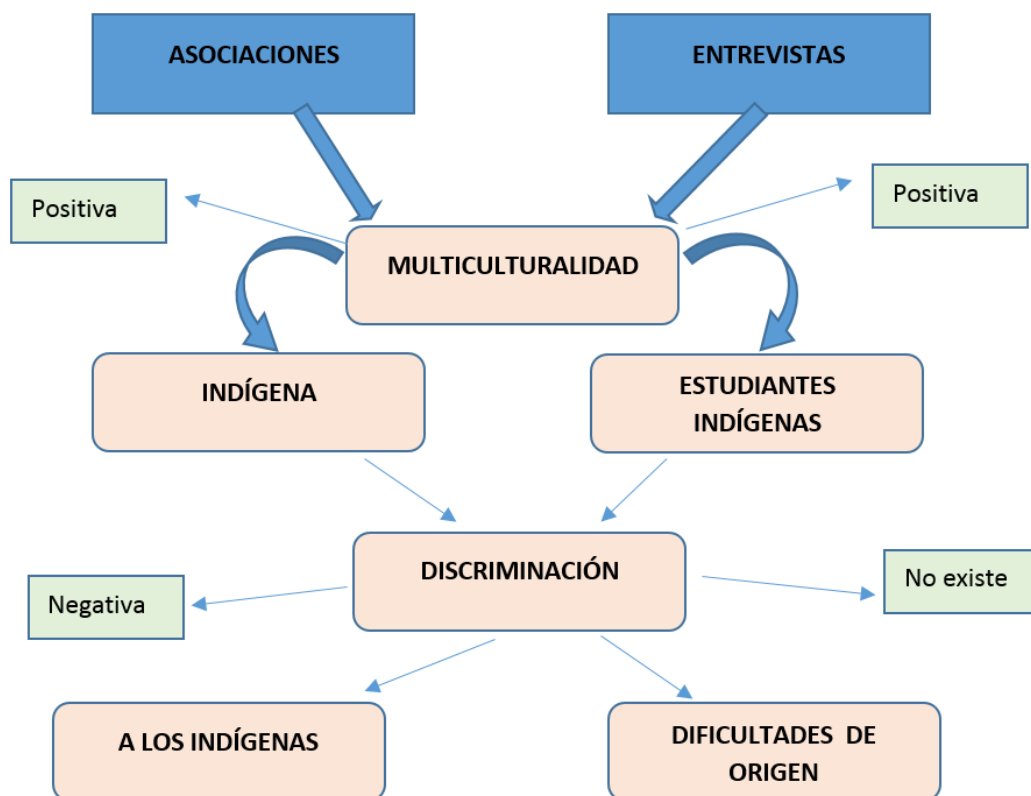


Figura 7. Esquema comparativo de representaciones sociales resultado de asociaciones y entrevistas.

Fuente: elaboración propia.

Al analizar los discursos de los estudiantes, tanto en las asociaciones como en las entrevistas, es posible identificar que la Universidad Autónoma Chapingo, desde sus orígenes, ha sido una institución integradora, que brinda educación agronómica orientada (preferentemente) a zonas rurales marginadas y por lo tanto, que integra a estudiantes de pueblos originarios. Sin embargo, el hecho de propiciar el ingreso de jóvenes indígenas no implica que la institución sea inclusiva.

La crítica que se ha hecho por ejemplo al Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMC) de la UNAM, orientado a visibilizar y apoyar a los estudiantes indígenas inscritos en la máxima casa de estudios, es en el sentido

de realizar discriminación positiva, es decir, identificar a los estudiantes hablantes de lenguas originarias, de calificación destacada y de escasos recursos:

No obstante que la diferencia étnica entraña en sí misma, casi invariablemente, la condición de pobreza, como lo ha revelado reiteradamente fuentes primarias como los censos oficiales, al PUMC le resulta insuficiente esa evidencia, por lo cual la sola condición indígena del estudiante no le basta para considerarlo un candidato probable al beneficio de la beca. De ahí que aún siendo indígena y con un promedio de excelencia, si el estudiante no tiene la desgracia de ser pobre, escapa del actual apoyo que ofrece la UNAM. (Velasco, 2010: 2563)

Situación similar ocurre en la UACH, que atrae a su matrícula a estudiantes indígenas, los integra pero no hace un seguimiento sobre su trayectoria escolar o desempeño, no existe un programa real que se interese por incluir aspectos multiculturales, simplemente se trata de que entren en la dinámica institucional porque de lo contrario los devolverá a sus lugares de origen.

En el Anexo 9 se puede observar una síntesis de las entrevistas en cuatro categorías de análisis: motivación para estudiar en Chapingo, desventajas de ser indígena, diferencias con los otros, integración en diversidad cultural. Las cuatro categorías nos permiten identificar de manera general cómo se perciben a sí mismos los/as estudiantes indígenas y cómo se relacionan con su entorno.

Las representaciones sociales que muestran los estudiantes indígenas como los no indígenas ofrecen un panorama de lo que se vive en la institución y pese a que se considere multicultural, tiene pendiente trazar nuevas rutas hacia la convivencia incluyente de este tipo de estudiantes, no solo por parte del resto del estudiantado, sino por los profesores.

CONCLUSIONES

Para los/as estudiantes de la Universidad Autónoma Chapingo la multiculturalidad al interior de la institución está directamente asociada con la existencia de los pueblos originarios. Hablar de multiculturalidad produce en el estudiantado imágenes de la riqueza cultural de los pueblos originarios en términos de sus lenguas, tradiciones y costumbres.

Al referirse al vocablo *indígena* encontramos también la cultura, tradición y folclor en general, pero existe además un peso semántico importante sobre la imagen que tienen los estudiantes de la situación en que viven los pueblos originarios, es decir, pobreza, marginación y desigualdad.

Los estudiantes se encuentran informados sobre el concepto multiculturalidad por lo que se manejan en un discurso de lo políticamente correcto y aseguran que no existe discriminación hacia los/as estudiantes pertenecientes a algún pueblo originario. La idea general sobre multiculturalidad es positiva, como en los resultados que obtienen en su estudio Soto-Navarro y Añaños-Brediñana (2017). No obstante, al realizar ejercicios de asociación simple, puede concluirse que relacionan al indígena en términos que los reducen a un sustantivo simple cuya imagen es denostadora: huarache, huipil, o a su condición social, igualmente negativa: analfabeta, desempleado.

Se puede afirmar igualmente que prevalecen ambas ideas en los estudiantes: riqueza-pobreza. Por ello, el discurso es ambivalente, por un lado, consideran que la riqueza cultural de los pueblos originarios debe realzarse, pero al hablar del indígena como actor de esa riqueza cultural, la imagen se revierte en un individuo rechazado. Se comprueba lo que otros autores plantean sobre que México es racista pero no se acepta porque está naturalizado (Schmelkes, 2013).

Confirmamos también el hecho de que una representación social sobre algo hace que los individuos actúen en consecuencia, es decir, una vez que el objeto de la representación ha entrado en el universo del individuo y lo ha hecho familiar, éste lo transforma y a su vez se transforma el interior del individuo. En este caso, el objeto de la representación es lo *indígena* y el estudiante que se lo representa lo ha transformado en una asociación simple o en un discurso, pero a su vez, también transforma su manera de pensar y actuar, en consecuencia. Representar un objeto es conferirle la categoría de signo, conocerlo haciéndolo significativo.

Por otra parte, en los estudiantes indígenas entrevistados prevalece la representación de que sus culturas son altamente valoradas hoy en día. Sin embargo, reconocen que a una institución educativa acuden a *superarse*, por lo que queda poco tiempo para difundir sus saberes tradicionales, encontrándose una ruptura entre sus estilos vitales anteriores y el acceso a la Universidad. Se mantiene en los estudiantes indígenas de Chapingo la representación de la educación como superación en el sentido personal, social y económico.

Los resultados encontrados también nos llevan a concluir que, los estudiantes indígenas están dispuestos a asumir una lengua y cultura distintas, por lo que tienen mayor sensibilidad para convivir en el ambiente intercultural. A este respecto, otros estudios también encuentran que los grupos minoritarios, inmigrantes, indígenas, son los que tienen mayor disposición hacia la interculturalidad (González y Ramírez, 2016), en comparación con los autóctonos, las mayorías o los no indígenas. Por ello, es necesario trabajar en interculturalidad con todos los grupos sociales sin importar su condición (Schmelkes, 2013).

Aunque no lo reconocen, se identifican y agrupan por regiones y grupos étnicos. Se integran en equipos o grupos de amigos aún sin hablar la misma lengua indígena. La integración en diversidad cultural la efectúan entre los que se consideran afines, se separan de otros que consideran con tradiciones y cultura

distintas a las originarias. Se excluyen por sentirse diferentes, lo que debería abrir el debate al interior de la institución, y al exterior de la misma (-entiéndase realidad mexicana) sobre los procesos de identidad de las personas, su desarrollo como ciudadanos/as y el respeto por la cultura y los derechos fundamentales. Queda pendiente, por tanto, en una institución con amplia multiculturalidad encontrar vías para una mejor convivencia e integración, así como la construcción de una mirada distinta hacia los pueblos originarios, no solo desde el folclor sino también como parte fundamental del desarrollo social, político y económico institucional y de México.

Se hace necesario replantearse, entonces, las políticas que se han trabajado al interior de la institución, desde el Consejo Universitario, con miras a fortalecer la relación estrecha que tiene la UACH con los pueblos originarios, pues lo que hasta el momento se ha realizado muestra, a través de las representaciones sociales que tienen los estudiantes, que los estudiantes indígenas deben “superar” su cultura originaria y a eso acuden a una institución como esta.

Es indispensable generar estrategias de integración hacia la diversidad, pero con quienes no se asumen como indígenas, mucho más que dirigir estrategias hacia las minorías en la institución. Es notorio que impulsar solamente el aspecto folclórico de las culturas presentes en la institución no ha generado un ambiente que propicie la igualdad y justicia social hacia los pueblos originarios, por lo que una institución como esta tendría que generar nuevas propuestas.

Se puede pensar en promover mucho más las lenguas originarias a través del desarrollo bilingüe de investigaciones de tesis o publicación de revistas, no solamente en lenguas extranjeras.

Existe también entre los estudiantes indígenas la denuncia respecto de que el profesorado ejerce rechazo hacia quienes no cuentan con el nivel académico necesario para pertenecer a la institución, por lo que también se debe trabajar en

temas de interculturalidad no solamente con los estudiantes en general, sino también con el personal docente que no parece estar interesado en las diferencias presentes en la institución.

Finalmente, se debe reflexionar que la política de acción afirmativa de promover el acceso a estudiantes indígenas mediante el criterio de selección *por etnia indígena* no basta para ser multicultural e incluyente, es indispensable generar políticas al interior que posibiliten la integración de todos los miembros de la universidad en un ambiente de respeto y tolerancia. No basta con tener un “Centro de lenguas extranjeras y autóctonas” que no brinda cursos en lenguas originarias. Y una institución que no da validez a quienes son bilingües por ser hablantes de este tipo de lenguas. Se trata, entonces, de trazar una nueva ruta hacia la multiculturalidad al interior de la UACH y de aprovechar que exista la riqueza cultural de la institución.

LITERATURA CITADA

Abric, J. (2004). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.

Acevedo, A. (2015). "Incorporar al indio. Raza y retraso en el libro de la Casa del Estudiante Indígena", en Glazer D. y López C., P. (Coord.). *Nación y Alteridad. Mestizos, indígenas y extranjeros en el proceso de formación nacional* (pp. 165-195). México: UAM.

Aguayo, Hilda (2011), "El indígena", en Piña, O. (Coord.). *Aceptación, Estigma y Discriminación* (pp. 107-146). Madrid: Díaz Santos.

ANUIES (2005). *Evaluación del programa de Tutorías a Estudiantes Indígenas. Programa de Apoyo a Universidades con Estudiantes Indígenas*. México: ANUIES/FORD.

Arteaga, B. N. y Barcalet, M. L. (2010). La pobreza como espacio de indeterminación. Un análisis desde la biopolítica. *Revista Internacional de Sociología*, 68(2), 271-287. [https://doi: 10.3989/ris.2008.10.15](https://doi.org/10.3989/ris.2008.10.15)

Bartolomé, P. M., Marín, M. A., Cabrera F., Espín, J. V. y Rodríguez, M. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Botero, G. P. (2008). *Representaciones y ciencias sociales. Una perspectiva epistemológica y metodológica*. Buenos Aires: Espacio.

Castellanos, A., Gómez, J. y Pineda, F. (2007). "El discurso racista en México", en *Racismo y discurso en América Latina*, Barcelona: Gedisa.

Chávez, M. E. (2008). Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas? *Revista de la Educación Superior*. 36(148),31-51.

Chávez, M. E. (2007). *Estrategias de permanencia de los estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo*. Ponencia presentada en el XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara, México.

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (1990). *Decreto Promulgatorio del Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. México.

Cuevas, Y. Y Mireles, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Revista Perfiles Educativos*, vol. 38(153), 65-83.

Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Revista Cultura y representaciones sociales*. 11(21), 109-140.

Diario Oficial de la Federación Mexicana (2001, 14 de agosto).

Diario Oficial de la Federación Mexicana (1992, 28 de enero).

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207.

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Dietz, G. y Mateos, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP.

Dietz, G. (2009). Intercultural universities in Mexico: empowering indigenous peoples or mainstreaming multiculturalism? *Intercultural education*. 20(1), 1-4.
<https://doi.org/10.1080/14675980802700623>

Domínguez R., F. (2001). Teoría de las representaciones sociales. *Apuntes Nómadas*. 3.

González, L. A. y Ramírez, M. P. (2016). La sensibilidad intercultural en relación con las actitudes de aculturación y prejuicio en inmigrantes y sociedades de acogida. Un estudio de caso. *Revista Internacional de Sociología*, 74(2), 1-10.
<https://doi:10.3989/ris.2016.74.2.034>

Gutiérrez L., V. (2012) El PAAEI en la UACH, una experiencia de Interculturalidad. En Casillas, M. A., Badillo G., J. G. y Ortiz M., V. (Coord.). *Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina* (pp. 13-19). Veracruz, México: Universidad veracruzana.

Gutiérrez, S. y Piña, J. M. (2008). Representaciones sociales: teoría y método. En Arbesú, M. I.; Gutiérrez, S. y Piña, J. M. (Coord.). *Educación Superior Representaciones sociales* (pp. 13-48). México: Gernika.

Heredia (2014). *Representaciones sociales de la sexualidad entre estudiantes de la preparatoria Agrícola, UACH* (tesis de maestría), México: Universidad Autónoma Chapingo.

Herzog, B. (2015). Recognition in multicultural societies. *Revista Internacional de Sociología*. 73(2), 1-12. <https://doi:10.3989/ris.2013.07.21>

Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En Moscovici, S. (coord.). *Psicología social II*. España: Paidós.

Ley que Crea a la Universidad Autónoma Chapingo (1974).

Mateos, L. S., Dietz, G. y Mendoza, R. G. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 809-835.

Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*. (13,2).

Méndez, A. (2015). *Representaciones sociales en ámbitos educativos*, México, Red Durango.

Mireles, O. (2017). *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior*. México: IISUE-UNAM.

Moscovici, S. (1985). *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. España: Paidós.

- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: ANESA-HUEMUL.
- Nahamad, S. (2014). *La sociedad nacional, etnicidad e indigenismo*. México: Casa Chata.
- Navarrete, F. (2004). *Las relaciones inter-étnicas en México*. México: UNAM.
- Oceguera, D. (1992). *Evolución histórica de la ENA-UACH 1854-1985*. México: UACH.
- Olivé, L. (1999). *Multiculturalismo y pluralismo*. México: UNAM-PAIDÓS.
- Olivé, L. (2004). *Interculturalismo y justicia social*. México: UNAM.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv1xxvts>
- Paz, O. (2010). *El laberinto de la soledad. Posdata. Vuelta a El laberinto de la soledad*. 7ma ed. México: FCE.
- Piña, O. J. M. (2011). *Aceptación, estigma y discriminación*. Estudiantes normalistas ante sectores vulnerables. México: Díaz de Santos.
- Piña, J. M. y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Revista Perfiles educativos*. 26(105-106), 102-124.
- Poblete, R. (2005). Educación intercultural bilingüe y pensamiento indigenista. En Fernández, G. y Molina, J. G. (coords.). *Multiculturalidad y educación* (pp. 249-263). Madrid: Alianza Editorial.
- Pulido, R. M. (2005). Sobre el significado y los usos de los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad. En Fernández, G. y Molina, J. G. (coords.). *Multiculturalidad y educación* (pp. 19-35). Madrid: Alianza Editorial.
- Raesfeld, L. y Cuevas, J. G. (2008). Los estudiantes indígenas en la universidad, de la invisibilidad a la luz: un acercamiento a los estudiantes de la licenciatura en ciencias de la educación de la Universidad Autónoma de Hidalgo. *Cuadernos Interculturales*. 6(10), 111-124.

- Ramírez, E. (2006). *La educación indígena en México*. México: UNAM.
- Rateau P. y G. Lo Monaco (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *Revista CES Psicología*. 6(1), 22-42.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México Intercultural. *Sinéctica*. (40) 01-12.
- Soto-Navarro, F. y Añaños-Bedriñana, F. T. (2017). Representaciones sociales de docentes y estudiantes universitarios de enseñanzas básicas sobre la diversidad cultural en Granada. *Revista De Paz Y Conflictos*. 10(1), 259-282.
- Stake, R. (2010). *Qualitative Research*. Studying how things work. New York: The Guildford Press.
- Segura, C. M. y Chávez, M. E. (2016). Cumplir un sueño. Percepciones y expectativas sobre los estudios profesionales entre estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 21(71), 1021-1041.
- Segura, C. M. (2013). *No soy de aquí, no soy de allá: estudiantes indígenas en la UACH, experiencias en educación superior* (tesis de maestría), Estado de México, México: Universidad Autónoma Chapingo.
- Segura, G. (2015). *La educación superior pública para marginados: desigualdad, conflicto e inclusión* (tesis de doctorado), Estado de México: Universidad Autónoma Chapingo.
- Taylor y Bogdan, (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de los significados*. Barcelona: Paidós.
- Tubino, F. (2012). La incorporación de estudiantes originarios en la vida universitaria. En Ruiz, V. y Lara, G. *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*. México: ANUIES.
- Van Dijk, T. (2007). *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Gedisa.

Vasilachis, I. (2013). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. 2da. Ed. Barcelona: Gedisa.

Velasco, C. S. (Septiembre del 2010) La inclusión de estudiantes indígenas en las universidades públicas de México. Rey T., E.; Calvo G., P. (presidencia). XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: congreso internacional, Santiago de Compostela, España. Universidad de Santiago de Compostela.

Villoro, L. (1996). *Los grandes momentos del indigenismo en México*. 3era ed. México: FCE.

Wagner y Hayes (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común: la teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos.

Zolla, C. y Zolla, E. (2011). *Los pueblos indígenas de México. 100 preguntas*. México: UNAM.

ANEXOS

Anexo 1. Acuerdos relacionados con estudiantes indígenas.

No. de acuerdo/ fecha	Acuerdo tomado por Honorable Consejo Universitario (HCU)
598-2 21-05-2001	Se acepta la propuesta del Instituto Nacional Indigenista de otorgar 200 becas a la UACH para que un número equivalente de estudiantes indígenas mexicanos adicionales ingresen a la UACH en el 2001.
598-3 21-05-2001	Se avala a la Dirección General Académica (DGA) y a la Comisión Académica del HCU para que elaboren en conjunto con el gobierno federal el convenio específico sobre los requerimientos y condiciones de la UACH para recibir 200 estudiantes mexicano indígenas adicionales.
600-1 04-06-2001	Se avala la propuesta del criterio 1 de nuevo ingreso para el 2001, que a la letra dice: “del total de aspirantes examinados, seleccionar 1600 alumnos con el procedimiento tradicional de la UACH; los seleccionados de origen indígena ahí captados no se contabilizarán para los 200 adicionales. Los 200 indígenas adicionales se seleccionarán de entre los aspirantes indígenas, según su calificación en el examen de admisión”.
649-10 07-07-2003	Se aprueban los criterios de ingreso presentados por la DGA. 1. Seleccionar por calificación del examen de admisión a los estudiantes que contesten correctamente 75 o más preguntas de un total de 130 reactivos, independientemente de su condición socioeconómica (excepto para el caso que haya una misma calificación). No podrá rebasar el tope de seleccionados con secundaria de 1100 (22 grupos de 50 alumnos) y con preparatoria de 550 (11 grupos de 50 alumnos). 2. Seleccionar a los cuatro mejores alumnos de cada sede de aplicación (excepto la sede Chapingo y otras que determine el HCU), que estén por arriba del promedio general de aspirantes seleccionados. 3. Se seleccionará dos estudiantes indígenas, preferentemente de cada etnia, que haya presentado examen de admisión y hable su lengua natal (no seleccionados en opciones 1 y 2), siempre que estén en y por arriba del promedio general de examinados.
673-2 19-04-2004	Se elegirá hasta cuatro mejores aspirantes de cada una de las etnias indígenas; y se aprueba que el orden de prioridad para los criterios de selección es primero etnias indígenas y posteriormente por entidad federativa.
673-6	La DGA a través de los Departamentos de Admisión y Becas y de Servicios Escolares, deberá hacer un seguimiento del desempeño de los

19-04-2004	alumnos de origen indígena y a los seleccionados como 8 mejores de cada entidad, así como a todos los de nuevo ingreso.
716-2	Que permanezca por tres años más el lineamiento de selección de los cuatro mejores aspirantes de cada etnia indígena, en caso de empate en la calificación, entrarán todos con la misma calificación.
02-05-2005	Una vez cubierta la selección por las modalidades 1. Etnia; 2. Entidad federativa y 3. Ingreso regional, se completará hasta 2200 seleccionados por las calificaciones de conocimientos más altos en el examen de admisión.
824-3	En 2008 se crean nueve criterios de selección
12-05-2008	1. Selección por medias 2. Por entidades federativas 3. Por etnia indígena 4. Por municipios pobres 5. Por escuela agropecuaria o forestal 6. Por TV secundaria 7. Por media regional 8. Ingreso regional (aplica para propedéutico) 9. Por calificación
857-4	Se ratifican los criterios de selección de alumnos de nuevo ingreso 2008. Se modifica el criterio 9, denominado por calificación, se sustituye por calificación/criterio
22-06-2009	9.1. Una quinta parte de etnias 9.2. Una quinta parte de municipios pobres 9.3. Una quinta parte de telesecundarias y bachilleratos 9.4. Una quinta parte de escuela agropecuaria o forestal 9.5. Una quinta parte por calificación general
875-2	Criterios de selección ingreso 2010. Se reitera la lista de nueve criterios con su modificación para el criterio nueve.
9-06-2010	
883-1	Que los recursos (136,175.00) otorgados a la Universidad Autónoma Chapingo con motivo del reconocimiento especial Bicentenario de la Independencia Nacional y Centenario de la Revolución, se destine al programa estudiantil de Tutorías de pares con preferencia para alumnos de origen indígena. Asimismo, se informe a la instancia que otorgó el reconocimiento el destino que se le dará a los recursos económicos así como nuestro agradecimiento.
21-09-2010	
951-4	Que los criterios para la selección de alumnos de nuevo ingreso en el 2013 sean: media nacional y media regional , entidad federativa, etnia indígena, municipios pobres, escuela agropecuaria y/o forestal, telesecundaria, telebachillerato, media regional, calificación (una quinta
6-05-2013	

parte de etnias indígenas, una quinta parte de municipios pobres, una quinta parte de telesecundarias o telebachilleratos, una quinta parte de escuela agropecuaria y/o forestal, una quinta parte por calificación general).

Fuente: Elaboración propia con información del Consejo Universitario. Consultada de:
<http://chapingo.mx/web/acuerdos>

Anexo 2. Ficha de registro para estudiantes indígenas en la UACH.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO
DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA
Subdirección de Administración Escolar
Unidad para la Convivencia y Atención Multidisciplinaria a Estudiantes
PROGRAMA DE APOYO ACADÉMICO A ESTUDIANTES INDÍGENAS



No. 0982

Fecha de aplicación: ____ / ____ / ____

FICHA DE REGISTRO ALUMNOS DE NUEVO INGRESO PAAEI Ciclo: _____

INSTRUCCIONES

1. Marca con una "X" tu respuesta y contesta brevemente en los renglones lo que se te indique.
2. Si tienes alguna duda, deja el espacio en blanco y acláralo cuando entregues el cuestionario.

DATOS GENERALES:

Nombre: _____
Matrícula: _____
Correo electrónico: _____
Celular: _____
Grupo étnico: _____

De acuerdo al grupo étnico al que perteneces, indica lo siguiente:

	0 – 25 %	25 – 50 %	50 – 75 %	75 – 100 %
Entiendo la lengua				
Hablo la lengua				
Escribo la lengua				
Leo la lengua				

¿Alguna vez te has sentido menos por pertenecer a un grupo étnico?
Sí () No ()

¿Te sentirías inferior al resto de los compañeros de tu grupo académico si supieran que perteneces a un grupo indígena?
Sí () No ()

¿Te sientes en confianza para hablar en tu lengua materna en cualquier espacio de la universidad (salón de clase, comedores, con tus amigos, etc)?
Sí () No ()

Te gustaría participar de manera activa en las actividades promovidas por el programa?
Sí () No ()

¿Qué actividades te gustaría que se realizaran en la universidad para fomentar la cultura indígena y el uso de la lengua originaria?

KM.38.5 CARRETERA MÉXICO - TEXCOCO, CHAPINGO MÉXICO CP. 56230
TEL. 01 (595) 95 2 15 62 EXT. 5879, 71, 72 y 73
CORREO ucame@hotmail.com

Fuente: archivo UCAME.

Anexo 3. Universo semántico sobre multiculturalidad.

	DEFINIDORAS	PS	%	DPS
			PS	
1.	muchas	72	8.54	100
2.	cultura	63	7.47	87.50
3.	diversidad	54	6.41	75.00
4.	diferentes	44	5.22	61.11
5.	costumbres	42	4.98	58.33
6.	varias culturas	37	4.39	51.39
7.	lengua	36	4.27	50.00
8.	indígenas	23	2.73	31.94
9.	tradiciones	22	2.61	30.56
10.	vestimenta	21	2.49	29.17
11.	relación	20	2.37	27.78
12.	etnias	18	2.14	25.00
13.	personas	18	2.14	25.00
14.	México	17	2.02	23.61
15.	Chapingo	14	1.66	19.44
16.	lugares	14	1.66	19.44
17.	comida	13	1.54	18.06
18.	mezcla	13	1.54	18.06
19.	artesanía	12	1.42	16.67
20.	gente	10	1.19	13.89
21.	grupo	10	1.19	13.89
22.	origen	10	1.19	13.89
23.	riqueza	10	1.19	13.89
24.	convivencia	9	1.07	12.50
25.	región	9	1.07	12.50
26.	identidad	8	0.95	11.11
27.	respeto	8	0.95	11.11
28.	mundo	7	0.83	9.72
29.	razas	7	0.83	9.72
30.	sociedad	7	0.83	9.72
31.	conjunto	6	0.71	8.33

	DEFINIDORAS	PS	%	DPS
			PS	
32.	música	6	0.71	8.33
33.	único	6	0.71	8.33
34.	aceptación	5	0.59	6.94
35.	danzas	5	0.59	6.94
36.	derechos	5	0.59	6.94
37.	igualdad	5	0.59	6.94
38.	país	5	0.59	6.94
39.	saber cultural	5	0.59	6.94
40.	espacio compartido	4	0.47	5.56
41.	Formas	4	0.47	5.56
42.	belleza	3	0.36	4.17
43.	clase de sociedad	3	0.36	4.17
44.	coexistencia	3	0.36	4.17
45.	días	3	0.36	4.17
46.	entidad	3	0.36	4.17
47.	escuela	3	0.36	4.17
48.	familia	3	0.36	4.17
49.	fiestas	3	0.36	4.17
50.	grande	3	0.36	4.17
51.	ideas	3	0.36	4.17
52.	interacción	3	0.36	4.17
53.	libertad	3	0.36	4.17
54.	mente abierta	3	0.36	4.17
55.	Oaxaca	3	0.36	4.17
56.	pensamiento	3	0.36	4.17
57.	pluriculturalidad	3	0.36	4.17
58.	Polonia	3	0.36	4.17
59.	reconocimiento	3	0.36	4.17
60.	shadi	3	0.36	4.17
61.	territorio	3	0.36	4.17
62.	viajar	3	0.36	4.17

DEFINIDORAS	PS	%	DPS	DEFINIDORAS	PS	%	DPS
		PS				PS	
63. actitudes	2	0.24	2.78	91. civilización	1	0.12	1.39
64. buena	2	0.24	2.78	92. color de piel	1	0.12	1.39
65. compartir	2	0.24	2.78	93. colores	1	0.12	1.39
66. compostura	2	0.24	2.78	94. comprensión	1	0.12	1.39
67. confrontación	2	0.24	2.78	95. comunidad	1	0.12	1.39
68. conocimiento	2	0.24	2.78	96. contemporáneo	1	0.12	1.39
69. cosmopolita	2	0.24	2.78	97. creencias	1	0.12	1.39
70. dominante	2	0.24	2.78	religiosas			
71. minoría	2	0.24	2.78	98. desigualdad	1	0.12	1.39
72. estados del sur	2	0.24	2.78	99. enseñanza	1	0.12	1.39
73. exámenes	2	0.24	2.78	100. exclusión	1	0.12	1.39
74. fraternidad	2	0.24	2.78	101. experiencia	1	0.12	1.39
75. humildad	2	0.24	2.78	102. expresión	1	0.12	1.39
76. ixes	2	0.24	2.78	103. frutas	1	0.12	1.39
77. megaculturalidad	2	0.24	2.78	104. fusión	1	0.12	1.39
78. modos de vida	2	0.24	2.78	105. gobierno	1	0.12	1.39
79. new york	2	0.24	2.78	106. ideología	1	0.12	1.39
80. nimits tlasonitla	2	0.24	2.78	107. inclusión	1	0.12	1.39
81. preferencias	2	0.24	2.78	108. junta	1	0.12	1.39
82. rockeros	2	0.24	2.78	109. marginación	1	0.12	1.39
83. sola	2	0.24	2.78	110. modas	1	0.12	1.39
84. tolerancia	2	0.24	2.78	111. normas	1	0.12	1.39
85. actualidad	1	0.12	1.39	112. otakus	1	0.12	1.39
86. adaptación	1	0.12	1.39	113. población	1	0.12	1.39
87. armonía social	1	0.12	1.39	114. religión	1	0.12	1.39
88. aspiraciones	1	0.12	1.39	115. senguaju	1	0.12	1.39
89. ciencias	1	0.12	1.39	116. unión	1	0.12	1.39
sociales					843	100	
90. ciudad	1	0.12	1.39	Fuente: elaboración propia.			

Anexo 4. Asociaciones de estudiantes indígenas. Universo semántico para multiculturalidad.

Definidora	PS	%PS
cultura	26	15.48
mucha	19	11.31
desigualdad	14	8.33
personas	14	8.33
costumbres	10	5.95
etnias	7	4.17
entidad	6	3.57
vestimenta	6	3.57
conjunto	4	2.38
identidad	4	2.38
mezcla	4	2.38
pluriculturalidad	3	1.79
razas	3	1.79
relación	3	1.79
shadi	3	1.79
sociedades	3	1.79
territorio	3	1.79
tradiciones	3	1.79
variedad	3	1.79
artesanías	2	1.19
características	2	1.19
corrientes de pensamientos	2	1.19
dominante	2	1.19
megaculturalidad	2	1.19
música	2	1.19

Definidora	PS	%PS
nimits tlasontla	2	1.19
origen	2	1.19
países	2	1.19
preferencias	2	1.19
actualidad	1	0.60
adaptación	1	0.60
conocimiento	1	0.60
creencias religiosas	1	0.60
expresión	1	0.60
gobierno	1	0.60
ideas	1	0.60
inclusión	1	0.60
senguaju	1	0.60
único	1	0.60
	168	100.00

Fuente: elaboración propia.

Anexo 5. Asociaciones de estudiantes indígenas

Universo semántico para *indígena*

Definidoras	PS	% PS
cultura	26	20.63
pobreza	12	9.52
lengua	7	5.56
marginación	6	4.76
persona	6	4.76
vestimenta	6	4.76
trabajador	5	3.97
tradición	5	3.97
maya	4	3.17
orgullo	4	3.17
rural	4	3.17
casa	3	2.38
nativo	3	2.38
respetuoso	3	2.38
zapoteco	3	2.38
árbol	2	1.59
comida	2	1.59
cosmovisión	2	1.59
descendencia	2	1.59
esencia	2	1.59
mixe	2	1.59
no inteligente	2	1.59
pirámides	2	1.59
raíces	2	1.59
sin trabajo	2	1.59
costumbres	1	0.79
discriminación	1	0.79
explotación	1	0.79
guardián		
ambiental	1	0.79
ideología	1	0.79
libertad	1	0.79
naturaleza	1	0.79
rezago	1	0.79
sacrificios	1	0.79
	126	100

Fuente: elaboración propia.

Anexo 6. Universo semántico para indígena.

	DEFINIDORA	PS	%PS	DS
1.	cultura	141	17.09	100
2.	pobreza	74	8.97	52.48
3.	tradición	53	6.42	37.59
4.	lengua	50	6.06	35.46
5.	vestimenta	35	4.24	24.82
6.	costumbres	33	4.00	23.40
7.	humildad	32	3.88	22.70
8.	discriminación	25	3.03	17.73
9.	pueblo	22	2.67	15.60
10.	originario	15	1.82	10.64
11.	rural	14	1.70	9.93
12.	nativos	13	1.58	9.22
13.	persona	13	1.58	9.22
14.	raíces	13	1.58	9.22
15.	marginación	12	1.45	8.51
16.	trabajador	12	1.45	8.51
17.	respeto	11	1.33	7.80
18.	ancestral	10	1.21	7.09
19.	maíz	10	1.21	7.09
20.	naturaleza	10	1.21	7.09
21.	dialectos	7	0.85	4.96
22.	etnia	6	0.73	4.26
23.	historia	6	0.73	4.26
24.	identidad	6	0.73	4.26
25.	moreno	6	0.73	4.26
26.	orgullo	6	0.73	4.26
27.	otomí	6	0.73	4.26
28.	comunidad	5	0.61	3.55
29.	huaraches	5	0.61	3.55
30.	huipil	5	0.61	3.55
31.	zapoteco	5	0.61	3.55
32.	campo	4	0.48	2.84

	DEFINIDORA	PS	%PS	DS
33.	colores	4	0.48	2.84
34.	comida	4	0.48	2.84
35.	diferente	4	0.48	2.84
36.	grupo	4	0.48	2.84
37.	indio	4	0.48	2.84
38.	maya	4	0.48	2.84
39.	nación	4	0.48	2.84
40.	amabilidad	3	0.36	2.13
41.	ambiente	3	0.36	2.13
42.	analfabeta	3	0.36	2.13
43.	casa	3	0.36	2.13
44.	coca cola	3	0.36	2.13
45.	generosidad	3	0.36	2.13
46.	gente	3	0.36	2.13
47.	guajolote	3	0.36	2.13
48.	habitante	3	0.36	2.13
49.	huizhol	3	0.36	2.13
50.	inocente	3	0.36	2.13
51.	mestizos	3	0.36	2.13
52.	nixtamal	3	0.36	2.13
53.	sierra	3	0.36	2.13
54.	solidario	3	0.36	2.13
55.	activo	2	0.24	1.42
56.	agraria	2	0.24	1.42
57.	árbol	2	0.24	1.42
58.	arraigo	2	0.24	1.42
59.	bilingüe	2	0.24	1.42
60.	chocolate	2	0.24	1.42
61.	cortés	2	0.24	1.42
62.	cosmovisión	2	0.24	1.42
63.	Cristóbal Colón	2	0.24	1.42
64.	cruzamiento	2	0.24	1.42
65.	descendencia	2	0.24	1.42
66.	educación	2	0.24	1.42

	DEFINIDORA	PS	%PS	DS		DEFINIDORA	PS	%PS	DS
67.	esencia	2	0.24	1.42	89.	bajito	1	0.12	0.71
68.	guaje	2	0.24	1.42	90.	conservadores	1	0.12	0.71
69.	humillación	2	0.24	1.42	91.	desigualdad	1	0.12	0.71
70.	lugareños	2	0.24	1.42	92.	ecológico	1	0.12	0.71
71.	mixe	2	0.24	1.42	93.	error	1	0.12	0.71
72.	molcajete	2	0.24	1.42	94.	explotación	1	0.12	0.71
73.	náhuatl	2	0.24	1.42	95.	familia	1	0.12	0.71
74.	no inteligente	2	0.24	1.42	96.	herencia	1	0.12	0.71
75.	patrimonio	2	0.24	1.42	97.	ideología	1	0.12	0.71
76.	pirámides	2	0.24	1.42	98.	libertad	1	0.12	0.71
77.	popoloca	2	0.24	1.42	99.	lucha	1	0.12	0.71
78.	prehispánico	2	0.24	1.42	100.	México	1	0.12	0.71
79.	propio	2	0.24	1.42	101.	organización	1	0.12	0.71
80.	raza	2	0.24	1.42	102.	país	1	0.12	0.71
81.	rezago	2	0.24	1.42	103.	petate	1	0.12	0.71
82.	riqueza	2	0.24	1.42	104.	pioneros	1	0.12	0.71
83.	sangre pura	2	0.24	1.42	105.	responsabilidad	1	0.12	0.71
84.	sin trabajo	2	0.24	1.42	106.	sabios	1	0.12	0.71
85.	timidez	2	0.24	1.42	107.	sacrificios	1	0.12	0.71
86.	tribu	2	0.24	1.42	108.	sombrero	1	0.12	0.71
87.	ámbito social	1	0.12	0.71	109.	zapote	1	0.12	0.71
88.	bailes	1	0.12	0.71		TOTAL	825	100.00	

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 7. Universo semántico para discriminación.

	Definidoras	PS	% PS
1.	racismo	37	6.39
2.	rechazo	31	5.35
3.	violencia	26	4.49
4.	pobreza	25	4.32
5.	<i>bullying</i>	24	4.15
6.	diferencia	19	3.28
7.	ignorancia	18	3.11
8.	irrespetuoso	16	2.76
9.	maltrato	16	2.76
10.	intolerancia	15	2.59
11.	odio	14	2.42
12.	humillación	13	2.25
13.	negro	12	2.07
14.	malo	11	1.90
15.	clases sociales	10	1.73
16.	color de piel	9	1.55
17.	tristeza	9	1.55
18.	analfabetismo	8	1.38
19.	injusticia	8	1.38
20.	común	7	1.21
21.	desigualdad	7	1.21
22.	exclusión	7	1.21
23.	menospreciar	7	1.21
24.	superioridad	7	1.21
25.	abuso	6	1.04
26.	físico	6	1.04
27.	idiotéz	6	1.04
28.	indígena	6	1.04
29.	miedo	6	1.04
30.	problema	6	1.04
31.	baja autoestima	5	0.86
32.	desconocimiento	5	0.86
33.	desprecio	5	0.86

	Definidoras	PS	% PS
34.	cultura	4	0.69
35.	dolor	4	0.69
36.	egoísmo	4	0.69
37.	ética	4	0.69
38.	inculto	4	0.69
39.	indiferencia	4	0.69
40.	inhumano	4	0.69
41.	origen	4	0.69
42.	sufrimiento	4	0.69
43.	acciones	3	0.52
44.	antisocial	3	0.52
45.	corrupción	3	0.52
46.	dejar	3	0.52
47.	Feo	3	0.52
48.	groserías	3	0.52
49.	incapacidad	3	0.52
50.	inseguridad	3	0.52
51.	minoría	3	0.52
52.	molestar	3	0.52
53.	moral	3	0.52
54.	personas	3	0.52
55.	Poca	3	0.52
56.	poder	3	0.52
57.	presumir	3	0.52
58.	represión	3	0.52
59.	tonto	3	0.52
60.	vestimenta	3	0.52
61.	moreno	3	0.52
62.	Alta	2	0.35
63.	aprendizaje	2	0.35
64.	comparaciones	2	0.35
65.	complexión	2	0.35
66.	criticar	2	0.35
67.	deficiencia	2	0.35
68.	depende	2	0.35
69.	dinero	2	0.35

Definidoras	PS	% PS
70. dominación	2	0.35
71. envidia	2	0.35
72. etnias	2	0.35
73. falta de oportunidades	2	0.35
74. golpes	2	0.35
75. ilógico	2	0.35
76. inefable	2	0.35
77. innecesario	2	0.35
78. lucha	2	0.35
79. no se sienten orgullosos	2	0.35
80. norte vs sur	2	0.35
81. sentimiento	2	0.35
82. sociedad	2	0.35
83. sucio	2	0.35
84. sutil	2	0.35
85. tolerancia	2	0.35
86. vulgar	2	0.35
87. castigo	1	0.17
88. costumbre	1	0.17
89. daño moral	1	0.17
90. daño psicológico	1	0.17
91. decepción	1	0.17
92. deshabilitado	1	0.17

Definidoras	PS	% PS
93. eliminar	1	0.17
94. enfermo	1	0.17
95. epidemia	1	0.17
96. falta de principios	1	0.17
97. falta de valores	1	0.17
98. fortaleza	1	0.17
99. geografía	1	0.17
100 grande	1	0.17
101 hipócritas	1	0.17
102 Hitler	1	0.17
103 ideología	1	0.17
104 incomodidad	1	0.17
105 inferioridad	1	0.17
106 juzgar	1	0.17
107 lingüística	1	0.17
108 México	1	0.17
109 muerte	1	0.17
110 opresión	1	0.17
111 política	1	0.17
112 prejuicios	1	0.17
113 soledad	1	0.17
114 todos	1	0.17
115 vergüenza	1	0.17
Total	579	100

Fuente: elaboración propia

Anexo 8. Lo que implica la discriminación.

Definidora	PS
irrespetuoso	16
maltrato	16
odio	14
malo	11
tristeza	9
injusticia	8
común	7
idiotez	6
miedo	6
problema	6
tonto	3
comparaciones	2
deficiencia	2
ilógico	2
inefable	2
innecesario	2
vulgar	2
castigo	1
costumbre	1
daño moral	1
daño psicológico	1
decepción	1
incomodidad	1
política	1
prejuicios	1
soledad	1
vergüenza	1
Total	124

Fuente: elaboración propia

Anexo 9. Estudiantes indígenas: experiencias y motivaciones.

ESTUDIANTES INDÍGENAS	MOTIVACIÓN PARA ESTUDIAR EN CHAPINGO	DESVENTAJAS DE SER INDÍGENA	DIFERENCIAS CON LOS “OTROS”	INTEGRACIÓN EN DIVERSIDAD CULTURAL
Audelia Mujer, 21 años Posgrado Zapoteco del Sur, Oaxaca.	Quería estudiar algo agrícola para regresar a mi comunidad. Chapingo es genial, da muchos beneficios. No lo podía creer.	Me fui porque en mi pueblo es bien difícil estudiar. Caminar dos horas para la escuela, regresar cansada y trabajar en el campo.	Tardo más tiempo que mis compañeros. Es como el doble o triple esfuerzo el que hago yo.	Me sentía incómoda, las personas son diferentes, más altas, de otro fenotipo. Te adaptas porque sabes que no estás en tu pueblo.
Jesús P. Hombre, 21 años Licenciatura Mixteco Medio, Guerrero	Vine por los beneficios que ofrece la universidad. Quería ser el mejor agrónomo de México. Voy a regresar a mi pueblo para ayudar.	No fue difícil llegar a Chapingo lo difícil fue cuando era muy chico. La secundaria era un internado, como una cárcel.	Me esfuerzo mucho, me considero buen estudiante, dedicado. Me tomo en serio la escuela.	Soy tímido no tengo amigos. Hago equipo con los que realmente se esfuerzan. Con los más inteligentes.
Irma Mujer, 21 años Licenciatura Mixteco Alta, Oaxaca	Me llamaba la atención estudiar las plantas. Escuché de Chapingo. Es muy diferente de otras escuelas.	Los profesores y compañeros te discriminan. Dicen que no estamos a la altura. Pero los otros no trabajan.	Los otros no se esmeran y yo hago equipo con personas que sí se comprometen	Tardé un semestre para sentirme bien en Chapingo. Soy tímida, prefiero estar sola. Casi no salgo.
Jessi Mujer, 21 años Zapoteco del Rincón, Oaxaca	Otros familiares habían entrado, somos varios primos. Era una forma de salir del pueblo para estudiar.	A veces nos consideran como ignorantes; ignoramos lo de aquí pero no lo de nuestros pueblos, no lo del campo	Cambié mucho, usaba faldas de mi comunidad. Aquí se dan cuenta que eres indígena por la forma de vestir.	Me empecé a juntar con personas que tenían parecido conmigo
Yahaira Mujer, 24 años Licenciatura Huasteco Tancahuizt, San Luis Potosí	Quería ser enfermera, pero mi hermana que estaba en Chapingo me animó. Si hubiera estudiado enfermería hubiera sido más difícil, tendría que trabajar y estudiar	Fue difícil salir de casa a vivir con otra familia para poder estudiar. Ayudaba en los quehaceres. En Chapingo ya no, es mucho más sencillo-	Me preocupaba mucho por hablar bien. Sabía que decía mal las cosas en castellano. No quería hablar para no equivocarme.	Cada persona trae su forma de hablar castellano, pero pasando un tiempo todos cambiamos, ya no estamos en el pueblo. Yo antes era más cerrada.

ESTUDIANTES INDÍGENAS	MOTIVACIÓN PARA ESTUDIAR EN CHAPINGO	DESVENTAJAS DE SER INDÍGENA	DIFERENCIAS CON LOS “OTROS”	INTEGRACIÓN EN DIVERSIDAD CULTURAL
Magaly Mujer, 19 años Licenciatura Zapoteco Nihuatlán de Porfirio Díaz, Oaxaca	Me gusta mucho el campo. En mi familia somos campesinos y en mi comunidad requieren ingenieros que ayuden a la gente. Mis papás me motivaron. Esperan mucho de mí.	Cuando iba a mi casa se me olvidaba el español por hablar zapoteco y me daba miedo pensar que se me olvidaría el español.	En mi comunidad no tuve el nivel de matemáticas que llevamos aquí. No me gustaba participar en clases.	Cuando llegue vi que somos diferentes. Hablan mucho y fuerte, yo no. Me quedaba callada para no molestar. Tenía miedo de las burlas de mis compañeros.

Fuente: elaboración propia.

Anexo 10. Instrumentos.

a) *Ejercicio de asociaciones para estudiantes*

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO

DOCTORADO EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA RURAL

2016-2017

Este cuestionario tiene el objetivo de recabar información acerca de la multiculturalidad en la UACH. Los datos obtenidos serán utilizados con fines de investigación para un proyecto de tesis doctoral, por lo que te agradeceré contestar de la manera más honesta y sincera posible. GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

DATOS GENERALES

Nombre:		
Especialidad	Grado	Edad
Sexo	Lugar de origen	A) Etnia B) Ninguna

ESCRIBE LAS PRIMERAS TRES PALABRAS QUE SE TE OCURRAN RELACIONADAS CON EL TÍTULO DE CADA CUADRO. ORDÉNALAS DE ACUERDO A LA RELEVANCIA QUE TENGAN PARA TI

INDÍGENA 1. 2. 3.	MULTICULTURALIDAD 1. 2. 3.
DISCRIMINACIÓN 1. 2. 3.	

b) Entrevista semiestructurada

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES INDÍGENAS BILINGÜES

1. ¿HABLAS, ENTIENDES Y/O ESCRIBES ALGUNA LENGUA ORIGINARIA? ¿CUÁL?
2. ¿CÓMO ESTABLECES RELACIÓN CON LOS OTROS?
3. ¿QUÉ PIENSAS DEL TRABAJO EN EQUIPO? ES BUENO, MALO, DIFÍCIL, NO SIRVE, ¿POR QUÉ?
4. DESCRIBE A TU GRUPO ESCOLAR
5. ¿CON QUIÉNES SUELES INTEGRARTE O RELACIONARTE DIRECTAMENTE (AMIGOS)?
6. ¿CÓMO ES PARA TI EL AMBIENTE EN CHAPINGO, CÓMO TE SIENTES EN LA UNIVERSIDAD?
7. TE GUSTA HACER AMIGOS O PREFIERES ESTAR SOLO
8. ¿CÓMO ELIGES A TUS AMIGOS?
9. ¿EN QUÉ TE PARECES Y EN QUÉ TE DIFERENCIAS DE TUS AMIGOS?
10. ¿QUÉ TAN DIFERENTE ES CHAPINGO DE TU ANTERIOR ESCUELA?
11. EXPLICA TU OBJETIVO PRINCIPAL DE ESTAR EN CHAPINGO.
12. QUÉ SIGNIFICA PARA TI SER BUEN ESTUDIANTE.