



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA RURAL
MAESTRÍA EN CIENCIAS EN SOCIOLOGÍA RURAL

**NO SOY DE AQUÍ, NO SOY DE ALLÁ: ESTUDIANTES
INDÍGENAS EN LA UACH, EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN
SUPERIOR**

TESIS

Que como requisito parcial para obtener el grado de:

MAESTRA EN CIENCIAS EN SOCIOLOGÍA RURAL

PRESENTA:

CITLALLI MELISSA SEGURA SALAZAR



DIRECCION GENERAL ACADEMICA
DEPTO. DE SERVICIOS ESCOLARES
OFICINA DE EXAMENES PROFESIONALES

Chapingo, Noviembre 2014



**NO SOY DE AQUÍ, NO SOY DE ALLÁ: ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LA
UACH, EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

Tesis realizada por **Citlalli Melissa Segura Salazar** bajo la dirección del
Comité Asesor indicado, aprobada por el mismo y aceptada como requisito
parcial para obtener el grado de:

MAESTRA EN CIENCIAS EN SOCIOLOGÍA RURAL

DIRECTORA:



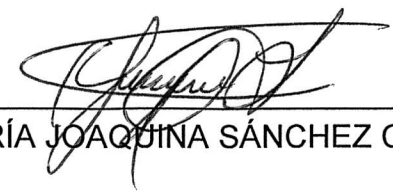
DRA. MARÍA EUGENIA CHÁVEZ ARELLANO

ASESOR:



DR. MIGUEL ÁNGEL SÁMANO RENTERÍA

ASESORA:



DRA. MARÍA JOAQUINA SÁNCHEZ CARRASCO



Foto: Jorge Ibarra
 Universidad Autónoma Chapingo
 Dirección General de Difusión Cultural y Servicio
 Subdirección de Servicio y Extensión
 Departamento de MEDIOS Audiovisuales y Nuevas Tecnologías

“Dedicado a las y los estudiantes indígenas de la Universidad Autónoma Chapingo”

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. María Eugenia Chávez Arellano, mi directora de tesis, ¡gracias! por su apoyo, confianza y acompañamiento en este proceso, por sus palabras: *“la tesis también se disfruta”*.

Al Dr. Miguel Ángel Sámano Rentería y la Dra. María Joaquina Sánchez Carrasco, asesores de mi comité, que gracias a sus aportaciones y conocimientos este trabajo pudo culminarse.

Al Consejo Nacional de Estudios de Posgrado (CONACYT) por brindarme las condiciones necesarias para la realización de este proyecto de investigación y llevar a cabo mis estudios de posgrado.

A la Universidad Autónoma Chapingo mi segunda casa, por abrirme sus puertas y por ofrecerme una estancia muy agradable. En especial al Departamento de Sociología Rural, a su comunidad académica y administrativa su participación fue importante en el desarrollo de este proyecto.

A Jesús, Rosa María, Lucero, Emanuel, Ángel, Aracely, Victoria, Everardo y Ernesto su participación es el pilar de este trabajo ¡gracias!

A mis padres Abel Segura Mora y Micaela Salazar Morales y hermanos Abel Yunuem Segura Salazar y Mariel Citlalmina Segura Salazar por su motivación.

A mi compañero de vida Juan Salvador Jiménez Carrasco, por tu apoyo, esencial en momentos críticos, por tu amor, impulso y comprensión, *¡te amo!*

A mis amistades en Chapingo Estela, Nora, Ismael, Damián, Mere, Esther Denys, Yschel, Absalon, Ismael Barrientos y un agradecimiento especial para el Ing. Jorge Torres Bribiesca ¡gracias a todos! por brindarme su amistad y apoyo.

DATOS BIOGRÁFICOS

Citlalli Melissa Segura Salazar nació en Texcoco, Estado de México, el 12 de Marzo de 1987, es licenciada en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM), institución donde inició su formación en estudios sobre identidad y pueblos originarios, participó como ponente en el “Foro académico Expo- Sociales 2010” con el trabajo de investigación: *“De mis raíces a la UACh: jóvenes construyendo su identidad”*, su primer acercamiento hacia los estudiantes indígenas de la Universidad Autónoma Chapingo.

Su tesis de licenciatura, título homólogo al trabajo anterior, se enfocó en cómo los estudiantes indígenas construyen su identidad a partir de la llegada a la universidad. El trabajo fue presentado en el VII Congreso Iberoamericano de Educación Científica en Las Tunas, Cuba en Mayo del 2013.

Este antecedente la llevó a continuar sus estudios sobre *identidad, estudiantes indígenas y educación superior* en la Universidad Autónoma Chapingo, donde culminó la Maestría en Ciencias en Sociología Rural. Los resultados de este trabajo fueron presentados en el IX Congreso Sociedades Rurales Latinoamericanas Diversidades, Contrastes y Alternativas en México D.F. en Octubre del 2014.

Además ha participado como tutora y coordinadora del programa *Peraj adopta un amig@* dirigido a niños y niñas en educación primaria y programas vacacionales infantil-juvenil del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) elaborando actividades lúdicas que promocionan el desarrollo de la ciencia para niños.

NO SOY DE AQUÍ, NO SOY DE ALLÁ: ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LA UACH, EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

I AM NOT FROM HERE, I AM NOT FROM THERE: EXPERIENCES OF INDIGENOUS UNIVERSITY LEVEL STUDENTS AT THE UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO

Citlalli Melissa Segura Salazar¹

María Eugenia Chávez Arellano²

Resumen

El trabajo presenta los resultados de una investigación realizada con estudiantes indígenas de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH). Con datos del Departamento de Servicios Escolares se identificó a la matrícula indígena registrada en 2014. El objetivo fue analizar el papel de la identidad étnica en un contexto universitario, el significado que adquiere el nivel superior y conocer algunas dificultades académicas y personales que enfrentan los estudiantes indígenas en su tránsito por la universidad. De acuerdo con esto, se aplicó un cuestionario vía e-mail recuperándose 113 respuestas, el análisis se complementó con 9 entrevistas en profundidad. Los resultados muestran un proceso de continuidad-discontinuidad de la identidad dando muestra de que existen múltiples formas de ser indígena.

Palabras clave: *estudiantes indígenas, experiencias, identidad, educación superior.*

Abstract

This work presents the results of research with Indigenous students at the Universidad Autónoma Chapingo (UACH). Using data from the Department of Student Services, the indigenous students registered in 2014 were identified. The aim was to analyze the role of ethnic identity in a university context, the meaning this level of study acquires and identify certain academic and personal difficulties faced by indigenous students in their transit through the university. To this end, a questionnaire was sent by email, and 113 responses were obtained. The analysis was complemented with nine in depth interviews. The findings show a process of continuity-discontinuity of identity which clearly demonstrates that there are multiple ways of being indigenous.

Keywords: *indigenous students, experience, identity, higher education.*

¹ Tesista

² Directora de Tesis

*“Para poder seguir siendo hay que dejar
de ser lo que se era”*

(Miguel Alberto Bartolomé 1997:36)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
Planteamiento del Problema	3
Pregunta de investigación:	11
Objetivos	11
Justificación	12
Metodología	15
II. NOCIONES TEÓRICAS: ¿QUÉ ES LA IDENTIDAD?	24
2.1 Identidad	24
2.2 Identidad y afectividad	27
2.3 Cambios en la identidad	28
2.4 Identidad étnica	29
2.5 Bases o componentes culturales	31
2.5.1 Lengua	31
2.5.2 Territorio.	33
2.5.3 Organización social	34
2.5.4 Complejo religioso.	37
III. UNA MIRADA GENERAL: LA RELACIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS EN AMÉRICA LATINA	39
3.1 Causas de exclusión	39
3.2 Acciones para promover el acceso de estudiantes indígenas a las Universidades.	40
3.3 Clasificación de experiencias de educación superior desde y para los pueblos indígenas	41
3.4 Experiencias desde y para los pueblos indígenas en Instituciones de Educación Superior de América Latina	44
3.5 Modalidades de colaboración intercultural en Instituciones de Educación Superior (IES) de América Latina	46

IV. RELACIÓN ESTADO MEXICANO, POLÍTICA EDUCATIVA Y PUEBLOS INDÍGENAS.....	50
4.1 Una historia de desigualdad.....	50
4.2 Iniciativas para mejorar el acceso de estudiantes indígenas a la educación superior.	57
4.3 Debates sobre las iniciativas de base étnica y evaluaciones del programa Pathways Education Higher	62
4.4 Juventud indígena.....	64
4.5 Ser indígena en la educación superior.....	65
4.6 Jóvenes indígenas: tensiones identitarias en el contexto universitario ...	66
V.CONTEXTO: LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO.....	69
5.1 Oferta académica en Chapingo.....	69
5.2 Visibilización de la población indígena en Chapingo.....	72
5.3 Registro de estudiantes indígenas en Chapingo.....	73
VI. ¿Qué significa para los estudiantes indígenas estar en el nivel superior?..	76
5.1 Motivos de elección por Chapingo	80
5.2 Otras opciones de estudio para estudiantes indígenas.....	84
5.3 ¿Qué expectativas tienen los padres acerca de lo estudios superiores? ...	87
5.4 Estudios superiores y la comunidad: los dilemas del ir y venir	90
5.5 La búsqueda de nuevos espacios educativos	93
5.6 ¿Qué pruebas y dificultades enfrentan los estudiantes indígenas que ingresan a Chapingo?	95
5.7 ¿Cómo afrontan las dificultades que se les presentan en la institución? .	101
5.8 Estudiantes indígenas, ¿Qué con respecto a la identidad étnica en un contexto universitario?	105
5.9 ¿Hay motivos para regresar a la comunidad?	113
VI. CONCLUSIONES	121
BIBLIOGRAFÍA	129

Anexo 1. Cuadros de concentración de resultados.	137
Anexo 2. Instrumento de evaluación.	153

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Porcentaje de estudiantes por zona de origen	8
Cuadro 2. Grupos lingüísticos por nivel académico	10
Cuadro 3. Estratos y estudiantes seleccionados.	21
Cuadro 4. Cálculo de la muestra.	22
Cuadro 5. Modalidades para promover el acceso de estudiantes indígenas a las IES.	40
Cuadro 6. Tipos de experiencias desde y para los pueblos originarios.	42
Cuadro 7. Experiencias desde y para los pueblos indígenas en las Instituciones de Educación Superior de América Latina.	44
Cuadro 8. Programas de apoyo a estudiantes indígenas en las IES de América Latina.	46
Cuadro 9. Programas de formación intercultural.	47
Cuadro 10. Instituciones de educación superior apoyadas por la Fundación Ford.	60
Cuadro 11. Iniciativas para promover el acceso de estudiantes indígenas a las instituciones públicas de educación superior en México.	61
Cuadro 12. Estudios sobre las iniciativas de base étnica en México.	62
Cuadro 13. Oferta académica en Chapingo.	71
Cuadro 14. Nivel académico y total de alumnos vigentes.	72
Cuadro 15. Registro de estudiantes indígenas por nivel académico.	74
Cuadro 16. Total de estudiantes registrados en la UACH por grupo lingüístico.	75
Cuadro 17. Porcentaje de lo que representa ser indígena.	106

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Porcentaje de estudiantes por zona geográfica.....	8
Gráfica 2. Total de estudiantes registrados en el nivel medio superior y superior y total de estudiantes indígenas en 2014	73
Gráfica 3. Distribución por sexo de estudiantes indígenas en la UACH	74
Gráfica 4. Percepción de la utilidad de los conocimientos que han adquirido en la carrera	76
Gráfica 5. Percepción de los servicios y las instalaciones que ofrece la UACH	83
Gráfica 6. Niveles de satisfacción con aspectos de la vida universitaria.....	84
Gráfica 7. Problemáticas durante su estancia en Chapingo.....	95
Gráfica 8. Participación en actividades organizadas por la UCAME	101
Gráfica 10. ¿Qué representa ser indígena?	106
Gráfica 11. Razones por las que te consideras indígena.	109
Gráfica 12. Formas de vinculación con la comunidad.	112
Gráfica 13. Motivos por los que no regresaría a la comunidad.	115
Grafica 14. Percepción de cambio a partir del ingreso a Chapingo.....	114

INTRODUCCIÓN

Más allá de conocer cuántos grupos lingüísticos están registrados en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) y saber la cantidad de matrícula indígena registrada en la institución, este trabajo me llevó a buscar los rostros indígenas en un contexto universitario, con la finalidad conocer sus vivencias dentro institución, lugar donde confluyen una gran diversidad de experiencias individuales y colectivas.

La visibilización de la población indígena en la UACH surge en el año 2001, cuando la institución es seleccionada como beneficiaria del Programa Pathways to Higher Education financiado por la Fundación Ford. El programa surgió en el mismo año en Estados Unidos, como parte de un proyecto de cobertura mundial a favor de la equidad en la educación superior. En México, su aplicación dio lugar a la creación del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) (Badillo, 2011).

Como parte de los resultados del programa se reconoció y se inició el registro de la matrícula indígena en las Instituciones de Educación Superior (IES). La UACH desde su creación siempre ha apoyado a estudiantes de muy bajos recursos y a estudiantes que provienen de zonas rurales, sin embargo el dato de origen étnico no había sido registrado.

Mi primer acercamiento hacia los estudiantes indígenas fue a través del Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI) el cual surge como un área de apoyo e intervención psicopedagógica dirigido a jóvenes indígenas que ingresan a la UACH, en pro de favorecer sus posibilidades de permanencia, egreso y titulación.

El PAAEI depende de la Unidad para la Convivencia y Atención Multidisciplinaria a Estudiantes (UCAME), unidad que tiene como objetivo la programación de

talleres, campañas y actividades enfocadas a promover una cultura de respeto y responsabilidad en toda la comunidad estudiantil.

Durante el año 2010 realicé un trabajo de investigación nombrado: *“De mis raíces a la UACH: jóvenes construyendo su identidad”*, antecedente que me llevó a la construcción de este nuevo trabajo de investigación, ahora con la finalidad de conocer cómo la formación académica incide en la construcción de la identidad de los estudiantes indígenas de la UACH.

Planteamiento del Problema

En México, los 68 pueblos indígenas históricamente han carecido de acceso a los servicios más elementales, entre ellos la educación. Su ingreso se ve obstaculizado por la centralización de la infraestructura educativa en las zonas de mayor desarrollo urbano.

Los estudiantes indígenas enfrentan en su proceso educativo, según la ANUIES⁴ problemas que impiden la permanencia y conclusión de sus estudios, entre ellos:

- Falta de infraestructura educativa adecuada en sus regiones de origen.
- Necesidad de emigrar tanto a los estados como hacia el Distrito Federal y área Metropolitana, para la continuación de su formación académica.
- Incorporación al mercado laboral a temprana edad debido a la falta de otorgamiento de becas.
- Pérdida de la identidad comunitaria durante su proceso educativo, como consecuencia de la ausencia de programas orientados a la educación intercultural.

La menor presencia de estudiantes indígenas se registra en el nivel superior. Datos de la ANUIES muestran que en el nivel superior la inequidad es tan evidente que, mientras en la población urbana de mediano ingreso 80% de los jóvenes tiene acceso a la educación superior, en la población rural sólo 3% puede aspirar a ella, pero sólo 1% ingresa a instituciones de educación superior y menos de 0.2% egresan y se titulan.

Las oportunidades de ingreso a las instituciones de educación superior para estudiantes que provienen de pueblos originarios se vuelven casi nulas, factores como los bajos recursos económicos, baja calidad educativa previa, distancia geográfica, discriminación entre otros son limitantes impiden su acceso a las universidades.

⁴ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior sitio web: (http://paeiies.anui.es.mx/public/index.php?pagina=info_gral.html)

Es importante reconocer que el porcentaje que tiene acceso a la educación superior enfrenta diversas dificultades a lo largo de su trayectoria escolar, de ahí el interés por conocer cómo el proceso escolar incide en la identidad étnica de jóvenes indígenas que ingresan a Chapingo.

La llegada de estudiantes provenientes de pueblos originarios a una institución de educación superior lejos de sus lugares de origen, conlleva un enfrentamiento a una nueva cultura. Los estudiantes de nuevo ingreso no sólo se enfrentan a dificultades de tipo institucional (dificultades para realizar trámites), sino además, a modalidades de socialización diferentes, generalmente, de tipo urbano por tanto es importante identificar las dificultades de carácter académico y las dificultades de carácter personal, que vivencian durante su estancia en la institución.

Cada estudiante tiene una situación biográfica/ académica diferente, este aspecto es de vital importancia ya que ayuda a comprender cómo están construyendo sus posibles significados, en su paso por las instituciones de nivel superior.

Los estudiantes indígenas se enfrentan a nuevas pruebas y retos en su tránsito por la universidad. Didou y Remedi (2006) han identificado algunos obstáculos que los estudiantes enfrentan, el primero señalan es: el examen de admisión, en el caso de Chapingo a pesar de que su misión va dirigida a la atención de jóvenes de escasos recursos y sus criterios de selección favorecen a comunidades rurales, el requisito más importante es aprobar el examen y su rigurosidad se vuelve un obstáculo no sólo para los jóvenes indígenas sino para la población estudiantil en general; el segundo obstáculo lo enfrentan los que logran entrar a la universidad, ya que ahora deberán poner a prueba sus habilidades personales y académicas para lograr comprender y apropiarse de las situaciones cotidianas del propio estilo de vida y de la cultura dentro de la institución. De ahí la importancia de identificar con qué herramientas socio-afectivas cuentan los estudiantes indígenas que les han permitido adaptarse a Chapingo. Y el tercer obstáculo, no por ello el único ni el último, tiene que ver con el término de los

estudios superiores, la titulación es un proceso que no todos los estudiantes indígenas culminan.

En el 2001 se emprendieron iniciativas de base étnica para favorecer a jóvenes indígenas en el ingreso, trayectoria y egreso de las universidades de México, con el apoyo de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la ANUIES, en coparticipación con la Fundación Ford (FF). Se emprendió el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIES) a través del programa Pathways to Higher Education implementado a nivel mundial en más de 125 Instituciones de Educación Superior (IES), que compartían la necesidad de impulsar políticas de inclusión educativa dirigidas a los grupos más marginados de cada país (Badillo, 2011).

En el 2001 durante la primera etapa del programa, la UACH es seleccionada como beneficiaria del programa. Como parte del proyecto se crea la Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (UAAEI) y se identificó a su vez el número de hombres y mujeres originarios de diversas etnias que estudiaban en la Universidad Autónoma Chapingo.

En el 2005 cuando el programa culmina, la UAAEI es absorbida por la Unidad para la Convivencia y Atención Multidisciplinaria a Estudiantes (UCAME), programa institucional que depende de la Dirección General Académica de la UACH. Al incorporarse cambia su nombre a Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI) (Chávez, 2008)

La Universidad Autónoma Chapingo es una institución mexicana federal, de carácter público, cuya misión es impartir educación a nivel medio superior, superior y posgrado en distintas áreas relacionadas al ámbito rural, ofrece servicios educativos a jóvenes de sectores urbanos y rurales sin hacer distinción, pero su misión es dar prioridad a jóvenes de escasos recursos económicos, de acuerdo a lo señalado en el artículo 32 del estatuto universitario⁵:

⁵ Disponible en la página web: <http://www.chapingo.mx/transparencia/pdf/xvii/xvii%20liga%20iv-estatuto%20universitario%20uach.pdf>

“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 UACH es de carácter asistencialista, en función de ello asigna un tipo de categoría en beneficio de los estudiantes que se integran a la institución sea: **becado interno**, son los estudiantes que viven en el internado, tienen acceso a un comedor y servicios como lavandería, peluquería y productos básicos de higiene y limpieza; **becado externo**, son los estudiantes que cuentan con un apoyo económico otorgado por la institución para rentar un cuarto y vivir fuera de la institución, tienen acceso gratuito al comedor y la categoría de **externo**, quienes sólo tienen acceso a educación gratuita quedan exentos de algunos apoyos.

El proceso de selección de estudiantes que la UACH incluye:

- a) Difusión: contempla el diseño de la convocatoria cartel, trípticos de información general a través de medios de comunicación e información.
- b) Registro: se lleva a cabo a través de Internet; en comunidades que no cuentan con el servicio, los mismos estudiantes llevan “fichas de cartón” para difundirlas en sus comunidades durante el periodo vacacional.
- c) Aplicación: el examen se aplica a aspirantes con estudios de secundaria y a aspirantes con estudios de bachillerato o su equivalente.
- d) Calificación: se difunde por medios electrónicos, se obtiene una MEDIA: calificación mínima para ser candidato a aspirante preseleccionado.
- e) Selección: se aplican los criterios de selección aprobados por el Honorable Consejo Universitario (HCU), así como el artículo 44 del Reglamento Académico de Alumnos. Se elabora la lista definitiva acatando el número de preseleccionados que autoriza también el HCU. Se publica la lista en internet y se exhibe en las vitrinas del departamento de admisión y becas.

- f) Inscripción: se recibe a los aspirantes seleccionados, se les entrevista, se les asigna una categoría: BIN, BEX, EXT y se les expide una credencial de alumno/a (Porras, *et al*, 2012).

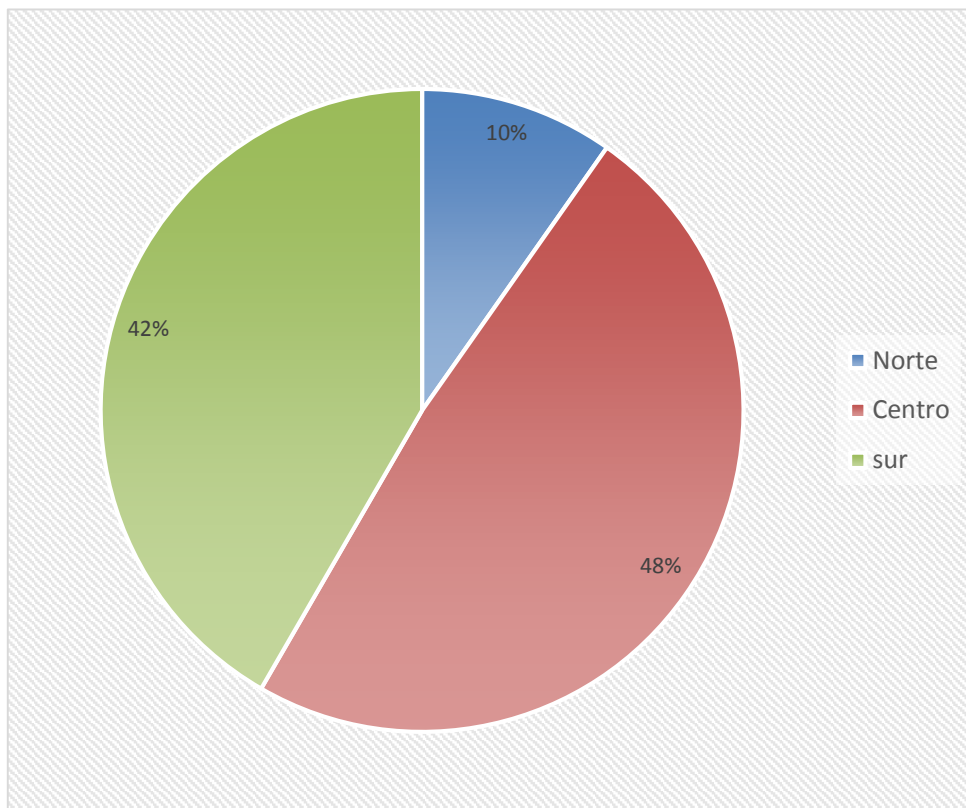
Así mismo el proceso de selección contempla los siguientes criterios:

- Criterio media nacional y media regional
- Criterio por entidad federativa
- Criterio por etnia indígena
- Criterio por municipios pobres
- Criterio por escuela agropecuaria y /o forestal
- Criterio por tv secundaria y tv bachillerato.

En el 2013 la UACH contaba con un registro de 2,815 alumnos en nivel preparatoria, 803 en propedéutico y 4,780 en licenciatura, conformando un total de 8,398 estudiantes vigentes. La matrícula total en programas de posgrado era de 404 en maestría y 157 alumnos en doctorado.

Otra característica de la institución es que año con año recibe estudiantes de toda la República mexicana, favoreciendo con ello el ingreso de alumnos, de origen rural y urbano, aunque da preferencia a estudiantes con escasos recursos económicos. En 2013 el registro de estudiantes por zona geográfica fue de: 48% de la zona centro, seguido de 42% de la zona sur y un 10% corresponde a la zona norte, como se muestra en las siguientes gráficas.

Gráfica 1. Porcentaje de estudiantes por zona geográfica



Fuente: elaboración propia con base de datos de <http://saeweb.chapingo.mx/?sae=dapb1&modulo=dapb>

Cuadro 1. Porcentaje de estudiantes por zona de origen

Zona	Estados	Porcentaje de alumnos
Norte	Baja California Norte, Baja California Sur, Chihuahua, Coahuila, Durango, Nayarit, Nuevo León, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tamaulipas y Zacatecas	10%.
Centro	Aguascalientes, Colima, Distrito Federal, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, México, Michoacán, Morelos, Puebla, Querétaro y Tlaxcala	48%,
Sur	Campeche, Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán.	42%

Fuente: elaboración propia con base de datos de <http://saeweb.chapingo.mx/?sae=dapb1&modulo=dapb>

De acuerdo con datos de la Subdirección de Administración Escolar a través del Departamento de Admisión y Becas en el año 2012 se registraron 25,819

aspirantes, de los cuales 41% (10,666) fue para nivel preparatoria y 59% (15,153) para licenciatura; sin embargo, el ingreso total fue de 2,232 (9%), del cual 56% (1,240) correspondió a preparatoria y 44% a propedéutico.

De acuerdo con Chávez (2008) las instituciones de educación pública siguen siendo insuficientes para cubrir las demandas de toda la población aspirante y la UACH no es la excepción, existe un límite para acceder a la institución y ofrece pocos espacios disponibles lo cual hace la selección más rigurosa, a pesar de los criterios que favorecen a los aspirantes de origen rural y escasos ingresos.

En el 2013 la Subdirección de Administración Escolar⁶ de la UACH, registró un total de 2,289 estudiantes, 762 en preparatoria, 248 en propedéutico y 1,243 en licenciatura y con un total de 43 grupos lingüísticos. A continuación aparece el total de estudiantes indígenas por grupo lingüístico y nivel académico registrados en la institución.

⁶ Datos disponibles en la página web: <http://saeweb.chapingo.mx/estadisticas/>

Cuadro 2. Grupos lingüísticos por nivel académico

Idioma	Preparatoria	Propedéutico	Licenciatura	General	Idioma	Preparatoria	Propedéutico	Licenciatura	General
Acateco	2	1	3	6	Mixteco o Nuu Savi	116	29	149	294
Amuzgo o Tzancue	4	2	11	17	Motozintleco o Mocho			1	1
Chatino o Cha'cña	11	6	18	35	No especificado			107	108
Chinanteco o Tsa'ujimi	26	8	24	58	Nahuatl	158	55	230	443
Chocholteca o Chocho	5	1	4	10	Ocuilteco o Tlahuica	3			3
Chol	9	6	27	42	Otomi o Nāhñu	25	23	67	115
Chontal de Oaxaca o Slijuala xanuk	1		3	4	Pame o Xigue			1	1
Chontal de tabasco o Yokotan			2	2	Popoloca	4		10	14
Chuj			1	1	Popoloca	4			4
Cora o Naayeri	1		3	4	Purepecha o Tarasco	7	3	20	30
Cuicateco o Nduudu yu	3	2	5	10	Taraumara o Raramuri	2	1	2	5
Huasteco o Tenek	1	7	15	23	Tenek	2	5	3	10
Huave o mero lkooc	5	4	10	19	Tepehua o Hamasipini		1	2	3
Huichol o Wirrarica	1	1		2	Tlapaneco o Mepha	9	5	13	27
Jacalteco o Abxubal			2	2	Tojolabal o Tojolwinik otik	2	2	4	8
Kanjobal		2	3	5	Totonaca o Tachihuiin	59	23	76	158
Kekchi		1		1	Triqui i driki	6	4	14	24
Mame o Qyool	2		5	7	Tzeltal o k op	13	9	36	58
Maya	10	10	28	48	Tzotzil o Batzil kop	24	8	42	74
Mazahua o Jñatio	12	7	25	44	Yaqui o Yoreme			1	1
Mazateco o Ha shuta enima	21	5	39	65	Zapoteco o Diidzaj	153	40	167	360
Mixe o Ayook	44	8	49	101	Zoque u Ode Put	16	5	21	42
					Total	158	284	1,243	2,289

Fuente: elaboración propia con datos de <http://saeweb.chapingo.mx/?sae=dapb1&modulo=dapb>

El interés de llevar a cabo esta investigación tiene como finalidad conocer de viva voz las experiencias personales y académicas de estudiantes indígenas en su tránsito por la UACH, el análisis de sus experiencias permitirá reflexionar sobre la resignificación de su identidad en un contexto universitario, de acuerdo con estos el problema de investigación se desglosa de la siguiente manera:

Pregunta de investigación:

¿De qué manera la educación superior incide en la identidad de los estudiantes indígenas de la Universidad Autónoma Chapingo?

Objetivos

General:

- Identificar de qué manera la formación académica que adquieren los estudiantes indígenas en Chapingo incide en su identidad.

Específicos:

- Identificar las dificultades académicas y personales que enfrentan los estudiantes de los pueblos originarios en la UACH.
- Identificar qué significado adquiere la educación superior para los estudiantes indígenas.
- Analizar las experiencias académicas y personales de estudiantes indígenas que viven en Chapingo.

Justificación

Mucho se ha discutido sobre las iniciativas de base étnica en México Didou y Remedi (2006), Flores y Barrón (2006), Romo Alejandra (2006) Casillas, Badillo y Ortiz, (2012). Dichos estudios se han caracterizado por la evaluación del programa de tutorías para la atención de estudiantes indígenas en las universidades, uno de sus principales resultados fue el reconocimiento de la matrícula indígena dentro de las Instituciones de Educación Superior Publicas (IESP).

Otros estudios han analizado las barreras de entrada a la educación superior y las oportunidades profesionales para los estudiantes indígenas (Carnoy *et al* 2002). Y algunos más han analizado desde una perspectiva subjetiva las experiencias personales y académicas de estudiantes indígenas en su tránsito por la universidad Chávez (2001), Czarny (2010).

La UACH fue seleccionada como beneficiaria en el 2001 por la Fundación Ford en coparticipación con la iniciativa gubernamental, a través de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Como resultado de la implementación del programa en la UACH, se crea la Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (UAAEI) en ese mismo año se identifica a 702 estudiantes de origen indígena, es decir, el 19 % de la matrícula total en la institución (Gutiérrez, 2012). Entre los objetivos del programa, eran ofrecer apoyo psicopedagógico a los jóvenes indígenas que pertenecían a la UACH, para aumentar sus posibilidades de permanencia, egreso y titulación.

A partir del 2005 la UAAEI comienza una especie de institucionalización por parte de la UACH, situación que se da en el marco de una preocupación por la convivencia de los estudiantes en el campus y algunos actos de violencia en los dormitorios. Se crea entonces una Unidad para la Convivencia y Atención Multidisciplinaria a Estudiantes (UCAME), la cual dependerá directamente de la Dirección General Académica de la UACH. Posteriormente la UAAEI es

absorbida por UCAME y nombrada Programa de Atención a Estudiantes Indígenas (PAAEI) la cual pasa, en 2007, a formar parte del área de psicopedagogía de la Unidad de Convivencia (Chávez, 2001).

El programa de atención a estudiantes indígenas está ahora bajo la supervisión directa de la coordinación general de la UCAME, tiene un espacio físico propio, un centro de documentación, cuenta con dos personas a cargo y se ocupa de concentrar datos generales sobre los estudiantes en cuestión, así como la organización de las actividades dirigidas a ellos o ser sede de cursos de idiomas indígenas o asesorías académicas de pares a los niveles medio superior y superior.

La visión y enfoque particulares de las carreras universitarias que conocemos tienen un fin determinado, que es integrar a los profesionales a la cultura del mercado moderno y a las necesidades de la formación y certificación profesional que el mundo requiere, sin embargo la educación formal no ha dado pleno reconocimiento a los saberes tradicionales de sus estudiantes de origen étnico que han hecho significativas aportaciones a la construcción de la identidad de todos los mexicanos (Muñoz, 2012).

Una de las instituciones por excelencia homogeneizante es la universidad, la cual puede garantizar, mediante la instrumentación de un currículum formal y uno informal u oculto, la difusión de valores nacionales (Chávez, 2008). La importancia de reconocer la diversidad cultural en la universidad y de profundizar sobre las experiencias particulares de los estudiantes proviene de información sobre las representaciones y auto-representaciones relativas a la condición indígena, además de conocer el significado de ser estudiante indígena en una institución de educación superior, así mismo explorar cómo los estudiantes conciben sus valores culturales dentro de la institución.

Didou y Remedi (2006) consideran que los recuerdos individuales evocan, sobre todo un proceso de adaptación a la institución, caracterizado por el tejido de nuevas redes de amistad, fundamentadas en la convivencia diaria en las aulas.

Para el caso de los estudiantes indígenas que radican en Chapingo se pretende obtener información de los participantes que revelan la manera en cómo individualmente han experimentado su adaptación dentro de la institución, así como la construcción de nuevas relaciones amistosas y reforzadas a través de la convivencia cotidiana, dentro y fuera del aula, que en algunos casos fungen como sustituto de relaciones familiares.

Además se busca la manifestación de choques culturales, diferencias en valores y la forma de concebir al mundo, a fin de analizar su experiencia académica y las dificultades personales relacionadas a la condición étnica. Identificar los rostros y las experiencias escolares, sus procedencias escolares y orígenes nos llevan a repensar la función de la escuela, a revisar sus mandatos sociales e institucionales, los procesos de enseñanza y aprendizaje, las propuestas curriculares, etcétera, en posiciones más creativas que las asumidas y hegemónicas de la institución, integrando otras realidades, descubriendo nuevos sentidos e imaginando nuevas posiciones (Didou y Remedi, 2006).

Lejos de aspirar a una reestructuración curricular y docente para abrir espacio a los saberes tradicionales de los estudiantes indígenas; el análisis de sus experiencias servirá para revelar su existencia y su presencia en una proporción representativa dentro de la institución, representantes de una etnia e idioma particular. Se pretende hacer visible, lo que se encuentra oculto siempre en los márgenes de la institución, se intenta nombrarlo, reconocerlo en su diferencia, su conflictividad, su especificidad.

Metodología

Taylor y Bogdan (1987) manifiestan que un estudio cualitativo no es un análisis impresionista, informal, basado en una mirada superficial a un escenario o a personas. Por el contrario es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados.

De acuerdo a Álvarez (2007) la investigación cualitativa se diferencia de la investigación cuantitativa en tres áreas:

- La explicación y la comprensión como propósitos vs el propósito de indagar.
- El papel personal vs el impersonal que el investigador adopta.
- El conocimiento descubierto vs el conocimiento construido.

El autor señala, que en la investigación cualitativa lo que al final se espera es una descripción tersa, una comprensión experiencial y múltiples realidades. Pero no se trata de sobreponer un tipo de investigación sobre otra, sino de buscar compatibilidades entre ellos tal como lo señalan Cook y Reichardt:

[...] es tiempo de dejar de alzar muros entre los métodos y de empezar a tender puentes. Tal vez estemos todavía a tiempo de superar el lenguaje dialéctico de los métodos cualitativos y cuantitativos. El auténtico reto estriba en acomodar sin mezquindades los métodos de la investigación al problema de evaluación. Puede muy bien exigir una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos. (1986:52).

En el enfoque cualitativo hay gran variedad de marcos interpretativos, para este estudio se consideró al marco fenomenológico como uno de los soportes teóricos.

Álvarez (2007) considera que desde el paradigma fenomenológico, las preguntas de quien investiga siempre se dirigen hacia una comprensión del significado que la experiencia vivida tiene para la persona. En este sentido se diseñó un guion para efectuar las entrevistas en profundidad como instrumento para la

recolección de los datos, se contactó y aplicó a nueve estudiantes indígenas de diferentes departamentos (ver cuadro 3) que integran a la UACH.

En cuanto al muestreo teórico Taylor y Bogdan (1987) señalan que el número de casos estudiados carece relativamente de importancia. Pues lo importante es el potencial de cada caso para ayudar al investigador en su desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social.

El acercamiento con los jóvenes se logró a través del Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI) programa que pertenece a la Unidad para la Convivencia y Atención Multidisciplinaria a Estudiantes (UCAME) el cual a su vez depende de la Subdirección de Administración Escolar (SAE). Los estudiantes accedieron a ser entrevistados y participar en la investigación. A continuación aparecen algunos datos biográficos de los estudiantes entrevistados.

Cuadro 3. Datos de los estudiantes indígenas entrevistados.

Participante	Sexo	Edad	Carrera	Ingreso	Lugar de origen	Idioma
Tenoch	M	23	Lic. Economía	Propedéutico Veracruz	Puebla	Náhuatl
Xally	F	22	Lic. en Administración	Propedéutico Chapingo	Guerrero	Náhuatl
Tanok	M	24	Ing. Agroindustrial	Propedéutico Chapingo	Oaxaca	Mazateco
Yoltic	M	22	Ing. Fitotecnia	Preparatoria	Oaxaca	Mixteco
Yaotl	M	23	Lic. en Economía	Preparatoria	Oaxaca	Mixteco
Iktan	M	21	Ing. Mecánica	Preparatoria	Oaxaca	Mixteco
Quetzalli	F	22	Ing. Recursos Naturales	Propedéutico Veracruz	Puebla	Náhuatl
Nelly	F	22	Ing. Irrigación	Propedéutico Mérida	Chiapas	Tzeltal
Yali	F	22	Ing. Agroindustrial	Preparatoria	Oaxaca	Huave

Fuente: elaboración propia con base en las entrevistas realizadas.

Taylor y Bogdan (1987) definen a la entrevista en profundidad como un encuentro cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus

propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. La finalidad de la entrevista en profundidad fue conocer desde la propia voz de los estudiantes indígenas el significado de sus experiencias en la UACH.

Previo al encuentro cara a cara con el participante se estructuró un guion de entrevista. De acuerdo a Galindo (1998) este guion sirve como herramienta de trabajo reflexivo para la ordenación de los temas posibles que pueden aparecer en la conversación. Siguiendo con las recomendaciones del autor, la guía de entrevista no es un protocolo estructurado de preguntas. Se trata más bien de una lista de tópicos temáticos y áreas generales. Sirve entonces como recordatorio de los principales asuntos que deben ser cuestionados. A continuación aparecen las categorías generales de análisis que se abordaron en cada una de las entrevistas.

Cuadro 4. Guía de entrevista en profundidad.

Categoría de análisis	Preguntas guía
Experiencias escolares previas	¿Cómo fueron las experiencias en la secundaria y el bachillerato, eran sistemas de internado, fueron en otras zonas lejos de tu casa?
Significado que adquiere cursar una carrera	¿Qué representa para tus padres el que tú estés en la universidad? ¿Qué representa para ti venir a Chapingo? ¿Cuáles eran tus expectativas cuando entraste a Chapingo? ¿Qué utilidad le ves asistir a la universidad? ¿Por qué optaste por la UACH? ¿Qué expectativas tienes al terminar la carrera?
Dificultades académicas y personales durante su estancia en Chapingo y formas de solución	¿Cuáles fueron las principales problemáticas a las que te enfrentaste cuando llegaste a Chapingo, cómo las resolviste? ¿Hubo dificultades académicas, cómo las resolviste? ¿Notas cambios en ti a partir de tu ingreso a la universidad, cómo cuáles? ¿Qué te motivaba a seguir a pesar de las dificultades?
Identidad	¿Qué representa para ti ser indígena? ¿Por qué te consideras indígena? ¿Piensas seguir reproduciendo tu cultura? ¿Qué aspectos cambiarías?
Vínculos y medios de comunicación con la comunidad	¿Cómo te percibe la comunidad, a partir de tu ingreso a la UACH? ¿Existieron dificultades para reintegrarte a tu comunidad, cómo cuáles? ¿Cómo te mantienes comunicado con tus familiares? ¿Cómo mantienes vínculo con tu comunidad? ¿Cuáles son los motivos por los que regresarías a tu comunidad? ¿Cuáles son los motivos por los que no regresarías a tu comunidad?

Fuente: elaboración propia con base en: Dubet (2005), Didou y Remedi (2006) y Ortiz (2009).

Análisis de la información

Para el procedimiento de análisis de interpretación de la entrevista Galindo (1998) dice:

[...] en estas primeras lecturas, el analista señala los conceptos principales que concentran el valor sustantivo del tema de investigación, identificando de una vez los elementos nucleares del relato. El analista debe ser un hábil estilista del lenguaje con el fin de seleccionar las palabras más adecuadas que codifiquen, en una extensión e intensidad las densidades complejas que intentan expresar una experiencia, una opinión o, simplemente, un pensamiento (:323)

A decir del proceso de análisis de la información Taylor y Bogdan agregan:

[...] el análisis de los datos en realidad es un proceso dinámico y creativo. A lo largo del análisis, se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado, y se continúan refinando las interpretaciones. Los investigadores también se abrevan en su experiencia directa con escenarios, informantes y documentos, para llegar al sentido de los fenómenos partiendo de los datos (1987:159)

El proceso de análisis de la información consta de varias etapas (Taylor y Bogdan, 1987):

1. Fase del descubrimiento en progreso: identificar temas, desarrollar conceptos y proposiciones.
2. Se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio.
3. Finalmente el investigador trata de relativizar sus descubrimientos, es decir comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos.

El análisis de los datos consistió en la transcripción completa de las entrevistas, posteriormente se realiza una lectura cuidadosa. Álvarez (2007) considera que este proceso le permite al investigador transformar la experiencia vivida en una

expresión textual. Posterior a la lectura cuidadosa se realizó la selección de palabras y frases que hacían referencia a las siguientes categorías de análisis:

- Las experiencias escolares previas.
- El significado que adquiere la educación superior para los estudiantes indígenas.
- Dificultades académicas y personales durante su estancia en Chapingo y formas de solución.
- Vínculos con su comunidad.

Se agruparon las semejanzas entre los entrevistados para después concentrarlos en un cuadro de resultados por categoría de análisis (ver anexo 1), a este primer contacto con la información se le denomina códigos abiertos, el primer acercamiento al texto, es decir, cuando se señalan porciones de texto o palabras que son relevantes para la investigación (Álvarez, 2007)

El resultado del proceso de análisis de información concluye Galindo (1998) es:

[...] la narración sobre la narración del entrevistado, o lo que es lo mismo, el informe final consiste en una reinterpretación (interpretación de la interpretación del entrevistado) arriesgada del investigador sobre la verbalización literal del sujeto analizado. De ahí que el producto de la entrevista en profundidad sea un relato dialogado con lo dicho por el informante (:333)

Para complementar la información recuperada en las entrevistas en profundidad se diseñó un cuestionario, el instrumento permitió un mayor grado de generalización en los resultados, sin embargo, Álvarez (2007) señala que la desventaja de los cuestionarios es que no siempre capturan lo que el individuo realmente está pensando. El diseño del cuestionario se fundamenta en trabajos sobre la noción de experiencia estudiantil de Dubet (2005), elementos para caracterizar a la experiencia escolar de Casillas (2012), e integración de los jóvenes al sistema universitario de De Garay (2001).

El análisis de los datos se realizó a través de un procedimiento de codificación para cada una de las preguntas del cuestionario diseñado. Se utilizó el paquete estadístico SPSS, se calcularon tablas de frecuencias absolutas y relativas. El cuestionario se realizó con el fin de conocer la opinión y la percepción de estudiantes indígenas acerca de su estancia en Chapingo. Los objetivos de este cuestionario fueron:

- Detectar la opinión sobre algunos servicios que ofrece la UACH.
- Detectar la opinión de la utilidad de los conocimientos adquiridos en la carrera.
- Detectar la percepción de lo que representa ser indígena.

Selección de muestra

Del padrón de estudiantes de sexto año registrados como hablantes de una lengua originaria (560 estudiantes), se empleó la técnica de muestreo estratificado simple, generando tres estratos considerando como variable de decisión la edad (cuadro 5), se estratificó con el objetivo de disminuir el tamaño de muestra pero sin perder la confiabilidad, la precisión y asegurar que ciertos subgrupos de la población se representarán en la muestra en proporción a sus números en la población.

Para el cálculo del tamaño de muestra se utilizó la siguiente expresión:

$$n = \frac{NZ^2S^2p}{N(\mu d)^2 + Z^2S^2p}$$

Dónde:

n = tamaño de muestra

N = población total

Z = Valor de la distribución normal estándar para un nivel de significancia del 95%
= 1.96

S^2p = Varianza ponderada de la población

μ = Media de la variable edad

d = Precisión = 0.10 o 10%

Cuadro 3. Estratos y estudiantes seleccionados.

Estrato	Edad	Número estudiantes	Número de estudiantes seleccionados
I	20 – 23	483	97
II	24 - 27	67	14
III	Más de 27	10	2
Total general		560	113

Fuente: elaboración propia.

Después de desarrollar la expresión (cuadro 7) se obtuvo un número de muestra de 113 estudiantes cuya distribución se observa en el cuadro 14, a este número de muestra se le agregó un 20% de no respuesta, ascendiendo a 135 estudiantes que se les envió el cuestionario vía correo electrónico. Para la selección al azar de los 135 estudiantes, se consideró un factor de aleatorización de 4 el cual se obtuvo de la división del número de estudiantes total (560), entre el número de estudiantes de la muestra ampliada (135). Con este factor se colocaron todos los miembros de la población en una lista para selección al azar, se eligió al azar el punto de partida y posterior cada 4 estudiantes hasta el final de la lista. El total de cuestionarios recuperados fueron 113.

Cuadro 4. Cálculo de la muestra.

Estrato	Estudiantes	Edad (años)	Varianza	P (%)	S ² p
1	483	21.6	0.8	86.3	0.76
2	67	24.8	1.0	12.0	0.12
3	10	30	10.4	1.8	0.19
Total general	560	22.1	3.2	100.0	1.07
n(ampliada):	135.72	factor de			
N:	560.00	aleatorización:			
Z ² :	3.8				
S ² p:	1.1				
μ:	22.1	n:			
d:	0.1				

Fuente: elaboración propia.

Para abordar la problemática en la presente investigación, se desarrollaron cinco capítulos distribuidos de la siguiente manera:

El primer apartado contempla la construcción del objeto de estudio: planteamiento del problema, objetivos, justificación del estudio y la metodología empleada en la investigación.

En el capítulo II se revisan los conceptos sobre identidad, identidad étnica y una breve descripción de algunos elementos considerados como emblemas de la identidad étnica.

El capítulo III refiere a las causas de exclusión de la población indígena en las universidades y las estrategias que se ha empleado para reconocer a la población indígena en las instituciones de educación superior en América Latina.

El capítulo IV es una breve reseña histórica sobre la relación entre el Estado mexicano y los pueblos originarios en cuestión educativa. Se discuten también las estrategias de base étnica que se emplearon en algunas instituciones de educación superior para reconocer y apoyar en el ingreso, permanencia y titulación de jóvenes indígenas en las universidades.

El capítulo V describe las características generales de la Universidad Autónoma Chapingo, su oferta académica, los grupos lingüísticos registrados, porcentaje de hombres y mujeres indígenas registrados en la institución.

El capítulo VI da cuenta de los resultados obtenidos, en este apartado se encuentra el significado que tiene estar en el nivel superior para los jóvenes indígenas así como el análisis de sus experiencias académicas y personales dentro de Chapingo.

Al final de este trabajo se encuentran las consideraciones finales de la investigación.

II. NOCIONES TEÓRICAS: ¿QUÉ ES LA IDENTIDAD?

“Para conocer cuántas naranjas tenemos sobre una mesa y saber qué se puede hacer con ellas, es necesario comenzar por definir qué es una naranja”

Miguel Alberto Bartolomé (1997:55)

2.1 Identidad

Hablar de identidad representa un problema teórico complejo, alrededor de su definición existen una diversidad de perspectivas teóricas, es por eso que resulta importante revisar las discusiones acerca del tema.

Desde la psicología social, Herbert Mead, en su obra *La mente, el yo y la sociedad*, establece tesis central acerca de la identidad. De acuerdo a Mead la persona no es una realidad única y estática, sino un proceso, en el que los sujetos no se limitan al cumplimiento de normas sociales, sino que ofrecen respuestas creativas ante ellas (Beramendi y Baz, 2008). Los interaccionistas simbólicos representados por E. Goffman y Ralph H. Turner hicieron hincapié en el carácter múltiple, precario e inestable de la identidad, resultado provisorio y variable de procesos de negociación en el recurso de las interacciones cotidianas (Giménez, 1992). Las aportaciones de los fenomenólogos sociales con Alfred Schutz giraron en relación a sus procesos de transformación en las sociedades modernas.

El enfoque construccionista representado por P. Berger y T. Luckmann es fundamental en el estudio de la identidad pues sus aportes son primordiales para comprender el término. La obra de Berger y Luckmann *La construcción de la realidad social*, nos permite entender el fenómeno de identidad como un **proceso de construcción social**. Beramendi y Baz (2008) exponen que este enfoque permite entender a las identidades como **fenómenos contingentes**, por ello mismo, no tienen la estabilidad y permanencia de las realidades naturales.

Al respecto Berger y Luckmann señalan que la identidad:

[...] constituye, un elemento clave de la realidad subjetiva y en cuanto a tal, se halla en una relación dialéctica con la sociedad. La identidad se forma por procesos sociales. Una vez que cristaliza, es mantenida, modificada o aun reformada por las relaciones sociales. (1968:216)

En este sentido los autores dejan entre ver dos elementos sustanciales, el aspecto individual y el aspecto social, cada dimensión supone sus particularidades; se discutirá sobre la definición de cada una, esto con el fin de facilitar la comprensión conceptual de ambos elementos, a decir que, no hay una separación como tal, entre la identidad individual o personal e identidad colectiva o social, ni siquiera una jerarquía entre una y otra.

Aunque Dubet no señala diferencias entre identidad individual e identidad social, concibe a la identidad social como: un proceso de integración, al respecto señala:

[...] es la manera como el actor interioriza los roles y estatus que son impuestos o que ha adquirido y a los cuales somete su personalidad social. La identidad social es entonces más fuerte si el actor ha integrado bien los sistemas normativos y las expectativas que le son atribuidas por los demás y por el sistema. Esta representación de sí mismo, esta identidad, no es sino otra manera de designar a la integración normativa y el grado de cohesión del grupo que el sentido de permanencia sostiene (1989:520)

Con base a los planteamientos de Dubet, después de los siglos XVII y XVIII el concepto de identidad comienza a definirse como una capacidad estratégica del actor, al respecto señala:

[...] La identidad social ya no se define por la internalización de reglas y normas, sino por la capacidad estratégica de lograr ciertos fines (1989: 526).

Cuando se habla de recursos estratégicos se hace referencia a la capacidad de maniobra que posee el individuo para elegir, seleccionar en base a su

apreciación de la situación, es decir, hace uso estratégico de sus recursos identitarios.

Por ello Dubet (1989) señala que la identidad no puede entenderse únicamente como un proceso de interiorización de normas y reglas, es necesario reconocer la capacidad de maniobra del individuo para lograr ciertos fines, es por ello que la identidad puede entenderse como un recurso o medio para la acción, como un fin, en busca ciertas ventajas.

En lo que respecta al polo individual Goffman señala que la identidad del yo, es en primer lugar una cuestión subjetiva, reflexiva, que necesariamente debe ser experimentada por el individuo, continúa:

[...] es evidente que el individuo construye una imagen de sí a partir de los mismos elementos con los que los demás construyen al principio la identificación personal y social de aquel, pero se permiten importantes libertades respecto de lo que elabora (1963:126)

Castells (2006) sostiene que las identidades son fuente de sentido y el sentido se organiza en torno a una identidad primaria (es decir una identidad que enmarca el resto), estas atribuciones de sentido son múltiples y a veces contradictorias. Es entonces donde aparece con más claridad la dimensión individual. Pues el individuo tiene que decidir cuál de sus posibles identidades supera en importancia a las demás, y en qué vínculos sociales considera prioritarios (Beramendi y Baz, 2008).

Al respecto Bartolomé señala:

[...] se puede ser campesino e indio, obrero e indio, profesional e indio; un término no reemplaza al otro, ya que los seres humanos podemos tener una o varias identidades sociales. Pertenecer a una clase no excluye pertenecer a una etnia. La cuestión, en lo que atañe al comportamiento, radica en cual de nuestras identidades resultara totalizadora en un momento dado, es decir cual actuará como una lealtad primordial que condicione las conductas sociales y políticas (1997:67)

Se trata entonces de una identidad que no es única sino múltiple, de una identidad negociada, de contornos cambiantes, que el individuo está siempre dispuesto a reajustar a cambio de la credibilidad y la aceptación social (Goffman, 1963). De ahí la polisemia del fenómeno identidad, pues “no hay un ser sino formas de ser” Bartolomé (1997) luego entonces no existen esas identidades esenciales. La identidad no es estable ni bien definida, es por el contrario un fenómeno en constante cambio (Villegas, 2007).

La identidad representa un fenómeno procesual y cambiante, históricamente ligado a contextos específicos (Bartolomé, 1997). La identidad es la dialéctica entre permanencia y cambio, entre continuidad y discontinuidad, se mantienen y duran adaptándose al entorno y recomponiéndose incesantemente, sin dejar de ser las mismas (Giménez, 2002).

2.2 Identidad y afectividad

Giménez (2002) señala que tanto los individuos como las sociedades tienden a valorar su identidad. Cuando se valora positivamente tiene por consecuencia el aumento de la autoestima, la creatividad y el orgullo de pertenencia, la solidaridad grupal, la voluntad de autonomía y la capacidad de resistencia contra la penetración de elementos exteriores desestructurantes.

En ocasiones la identidad es valorada negativamente, esto sucede porque ha dejado de proporcionar el mínimo de ventajas y gratificaciones requerido para que pueda expresarse, con éxito moderado, en un determinado contexto social (Barth, 1976). El abandono de un estatus y de una cultura, no parece llevarse a cabo sino al precio, más o menos alto, de una crisis de pertenencia y de identidad. El individuo corre el riesgo de no saber “quién es”. Esta crisis de identidad provoca fragilidad en el individuo que lo hace vulnerable a las identificaciones negativas y a la estigmatización (Dubet, 1989).

En cuanto al contenido afectivo que porta la identidad, Bartolomé (1997) señala que la capacidad de convocatoria de la identidad surge del componente afectivo,

derivado de la participación en un universo moral, ético y de representaciones comunes, que la hace comportarse como una lealtad primordial totalizadora.

Al respecto de la afectividad Bartolomé señala:

[...] el desarrollo de una identidad social compartida supone la construcción de un yo y de otro generalizado afectivamente próximo, ya que es la conciencia posible que refleja la membresía en una colectividad. Todo sentido de la realidad surge de un estilo de vida, por ello la conciencia de sí generalizado supone que el otro idéntico, el otro semejante, es el que comparte la vida. El afecto no se origina entonces solo en un mundo subjetivo, sino que proviene de relaciones objetivas que facilitan la comunicación y la identificación (1997:50)

Las cargas valorativas y afectivas cambian con el tiempo y las transformaciones, una identidad puede variar, al cambiar sus marcos referenciales y los contenidos culturales.

2.3 Cambios en la identidad

La movilidad de la identidad se explica entre otras causas, por los movimientos migratorios, ya que en la medida en que la población se desplaza, la identidad se ve envuelta en cambios y transformaciones muchas veces frustrantes (Villegas, 2007).

La identidad entendida en términos de integración se encuentra frecuentemente asociada a los temas de cambio social y de la crisis. Los problemas sociales, la desviación, la marginalidad y a veces las movilizaciones colectivas se interpretan como síntomas de la destrucción de fuerzas de la integración y, al nivel del actor, como crisis de identidad (Dubet, 1989).

En otros estudios, Giménez (1992) propone que para realizar la descripción fenomenológica de los cambios de identidad es necesario un esquema clasificatorio a través del cual se pueda concebir el cambio como un concepto genérico que comprende dos formas específicas: la *transformación* y la *mutación*. Ubica la primera como un proceso adaptativo y gradual que se da sin afectar significativamente la estructura de un sistema. La segunda hace

referencia a un cambio cualitativo del sistema, es decir, el paso de una estructura a otra.

Bartolomé (1997) explica que la constante interiorización material y simbólica de las sociedades indígenas ha llevado a una posible renuncia de la identidad. La renuncia empieza con el abandono lingüístico y concluye con la renuncia a la filiación étnica, sin embargo, no debe calificarse como pérdida de la identidad, sino como la expresión de estrategias adaptativas que las sociedades subordinadas o estigmatizadas generan para sobrevivir. Al respecto Goffman (1963) señala: una estrategia consiste, obviamente, en ocultar o borrar signos que han llegado a ser símbolos del estigma.

Por su parte Dubet (1989) señala que no es que la identidad cambie necesariamente de naturaleza y de contenido, sino que se la percibe según el modo de la estrategia; mientras más fuerte, más aumenta la capacidad estratégica y las posibilidades de que mejore la posición del grupo o del actor.

2.4 Identidad étnica

No debemos confundir cualquier forma de expresión identitaria con la identidad étnica, ya que es una forma específica de la identidad social, que alude exclusivamente a la pertenencia a un grupo étnico (Bartolomé, 1997).

De acuerdo a los planteamientos de Barth el grupo étnico se define como:

[...] Categorías de adscripción identificación que son utilizadas por los actores mismos y tienen, por tanto, la característica de organizar interacción entre los individuos (1969:10)

Con base en esta definición un grupo étnico designa a un pueblo que:

- Se autoperpetúa biológicamente
- Comparte valores culturales fundamentales realizados
- Integra un campo de comunicación e interacción

- Cuenta con miembros que se identifican a sí mismos y son identificados por otros y que constituyen una categoría distinguible de otras categorías de un mismo orden (Barth, 1969: 10-11).

Bartolomé (1997) señala que la definición de grupo étnico se aplicó un tanto acríticamente a las sociedades indígenas mexicanas, desde la perspectiva de Barth no parece ser la más pertinente para captar la totalidad de las expresiones de la dinámica étnica, pues hay que adaptarla a la realidad local, y agrega que lo organizacional no determina lo cultural, de lo contrario cualquier grupo corporado sería susceptible de ser conceptualizado en términos étnicos. Asimismo indica que todos y cada uno de los miembros de un grupo étnico habitan espacios sociales definidos y organizados por la existencia de formas culturales específicas. Estas formas otorgan singularidad que constituye su carácter distintivo.

La existencia de dichos elementos es lo que permitirá caracterizar la presencia de una *cultura en resistencia*, entendida como la lucha a favor del conjunto de referentes culturales que una sociedad asume como fundamentales para su configuración identitaria, en un momento dado de su proceso histórico. En ciertas oportunidades estos rasgos seleccionados son mantenidos y defendidos con una especial tenacidad, ya que se percibe que de ellos depende la misma existencia de la colectividad diferenciada (Bartolomé, 1997:79)

Estos rasgos culturales preexistentes se redimensionan al ser colectivamente asumidos como fundamentos de afiliación étnica. Son referentes culturales asumidos como distintivos, que en las situaciones de contraste funcionan entonces como signos emblemáticos de identidad. Bartolomé (1997) alude a que la identidad étnica no refiere necesariamente a un momento histórico específico sino al estado contemporáneo de una tradición, aunque puede desarrollar una imagen ideologizada de sí misma y de su pasado. De esta manera las bases culturales de la identidad son sumamente variables y expresan tanto modelos culturales vigentes como referentes ideales.

2.5 Bases o componentes culturales

Con base en investigaciones y exploraciones empíricas Bonfil, (1994) Bartolomé (1997) y Giménez (2002) coinciden en definir ciertos componentes culturales básicos que conforman a la identidad étnica. Se trata por lo general de rasgos culturales preexistentes que se redimensionan al ser colectivamente asumidos como una fuente de filiación étnica (Bartolomé, 1997).

Se recurre a estos componentes para fundamentar la definición del origen y la pertenencia. La lengua, la organización social, el territorio, el complejo religioso son algunos elementos que se describirán someramente, por supuesto cada elemento supone un análisis mucho más profundo y exhaustivo.

Las identidades étnicas remiten siempre, como toda identidad, a contextos históricos y socialmente específicos, y se puede esperar razonablemente que variaran en cuanto a su composición y significado (Giménez, 2002). Con el tiempo las transformaciones de los contextos las características, valoraciones y afectividad adjudicadas a una identidad pueden variar, al cambiar sus marcos referenciales y contenidos culturales. (Bartolomé, 1997). En la mayor parte de los pueblos originarios, los elementos que definen su origen se dinamizan y adquieren nuevas cargas de significados que tal vez estaban ausentes en sus aspectos anteriores (Bartolomé, 1997).

A continuación aparece una breve descripción de algunos elementos de la identidad étnica:

2.5.1 Lengua.

La lengua es el criterio que se toma para identificar y reconocer a la población indígena, sin embargo, la afiliación lingüística no debe asumirse como forma totalizadora y homogeneizante, pues a pesar de la pérdida de la lengua los miembros de un grupo originario pueden identificarse y ser identificados en términos étnicos.

La lengua sin duda no solo es un medio de comunicación, sino también un sistema modelante, una especie de código que compendia la visión del mundo de una colectividad (Giménez, 2002).

Las lenguas son el principal instrumento cultural utilizado para desarrollar, mantener y transmitir el conocimiento generado en la praxis cotidiana y, en el ámbito ecológico, para usar y transformar los ecosistemas (Boege, 2008). Al perder un idioma desaparece el conocimiento cultural de las relaciones humanas, los saberes ambientales, las formas de vida y las concepciones del mundo de sus hablantes.

No se puede hablar de lenguas nativas de México sin destacar su carácter de lenguas subordinadas, inferiorizadas e incluso reprimidas. Es difícil, conocer con exactitud el número total de lenguas indígenas que existen en México, pues se ha subestimado la complejidad de la realidad lingüística del país.

El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) en su catálogo de lenguas indígenas mexicanas⁷, publicado en 2005, destaca que son 11 familias lingüísticas indoamericanas que tienen presencia en México, 68 agrupaciones lingüísticas correspondientes a dichas familias y 364 variantes lingüísticas pertenecientes a este conjunto de agrupaciones.

La falta de escritura de las lenguas indígenas ha sido vista como una deficiencia y ha llevado a que se les llame “dialectos”, un término despectivo e inexacto que pretende distinguirlas de una “lengua verdadera” o “civilizada, como el español” (Navarrete, 2008).

Muchas lenguas originarias⁸, se encuentran en alto riesgo de desaparición debido a la internalización del estigma lingüístico que hace que muchos

⁷ Disponible en: <http://www.cdi.gob.mx/>

⁸ Kiliwa, Pame Paipa entre otros ver http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=50&Itemid=200019

indígenas se orienten hacia una renuncia de su lengua. El hablante no podría olvidarla, pero puede evitar enseñarla a sus hijos (Bartolomé, 1997).

2.5.2 Territorio.

El territorio para los grupos étnicos representa un referente simbólico. Se trata de territorios-signos que se consideran como una herencia común, la tierra de los padres y de los antepasados, una tierra modelada por el trabajo de muchas generaciones, y que funciona como un vínculo entre generaciones pasadas y generaciones presentes.

Giménez, (2002) define el territorio como el espacio de inscripción de la memoria colectiva, soporte material de la vida comunitaria y referente simbólico de la identidad colectiva. Funciona como “territorio sagrado”, es decir, “un espacio de comunión con un conjunto de signos y valores” (Bonnemaison, 1981 en Giménez, 2002:52)

Bonfil (1994) recalca que la tierra no es una mercancía, existe una vinculación más profunda con ella, ya que para los pueblos originarios, la tierra es un recurso indispensable, pero más que eso: es un territorio común, que forma parte de la herencia cultural recibida, en ella reposan los antepasados difuntos. Ahí se manifiestan las fuerzas superiores: ahí están las entidades favorables y maléficas. La tierra es un ente vivo, que reacciona ante la conducta de los hombres. Puntualiza que la tierra es un ente vivo, que reacciona ante la conducta de los hombres, por eso la relación con ella no es puramente mecánica sino que se establece simbólicamente a través de innumerables ritos y se expresa en mitos y leyendas. Concluye que el tejido social de una comunidad rural incluye una trama mucho más compleja de lo que parece a primera instancia.

2.5.3 Organización social.

- **Parentesco**

La valorización del parentesco y, particularmente, de la familia, parece ser otra de las marcas distintivas de la identidad étnica. Giménez, (2002) destaca que la identidad étnica que no es voluntaria, se adquiere fundamentalmente por nacimiento, es decir, a través de la inserción en una familia y, por tanto, en un sistema de parentesco. La cuna es la instancia primordial donde el individuo adquiere cuerpo, nombre e identidad primaria. La familia es un grupo básico de identidad en cuyo seno el individuo interioriza una tradición cultural, un lenguaje, una religión y un sistema de valores y de estatus (Issacs, 1975, en Giménez, 2002:54).

Al referirnos a la familia rural Bonfil sostiene lo siguiente:

El núcleo familiar, ocupante del espacio doméstico, es el ámbito más sólido para reproducir la cultura propia de los pueblos originarios. La mujer desempeña en ello un papel fundamental: a ella corresponde la crianza de los niños y la transmisión a las hijas de todos los elementos culturales que les permitirán su desempeño adecuado dentro del grupo ella es, en gran medida, el eslabón principal para la continuidad del idioma propio, y la depositaria de normas y valores que son sustanciales en términos de la matriz cultural mesoamericana. Su papel es reconocido social y familiarmente en las comunidades que conservan un ámbito mayor de cultura propia, la mujer participa más activamente y en pie de igualdad con el hombre, no solo en los asuntos domésticos sino también las decisiones que afectan a la comunidad (1994: 59)

En el ambiente familiar de los pueblos originarios se establece una intensa convivencia, por el trabajo, por el rito y la celebración, por la disposición del espacio doméstico, concebido más para la continua relación colectiva, que para la privacidad. Se comparten plenamente los problemas y las alegrías del trabajo porque todos saben, por experiencia propia, su significado y sus consecuencias.

- **Barrio o paraje**

Es otra unidad de organización que funciona para ciertas actividades económicas. Los miembros de un barrio deben cumplir con obligaciones de trabajo para algunas obras públicas y a veces tienen la responsabilidad colectiva de cultivar alguna parcela para los gastos del templo o de la escuela, cuidar y mantener limpia la capilla, o colaborar de alguna forma en los gastos de las fiestas locales. Para llevar a cabo la resolución de los problemas que van surgiendo en la comunidad, se realizan reuniones periódicas para organizar ya sea de forma rotativa o bien asignando tareas permanentes (Bonfil, 1994).

- **Autoridad**

En este apartado Bonfil (1994) hace referencia a que la autoridad para los pueblos originarios se adquiere a lo largo de la vida, mediante la demostración de la capacidad de servicio a la comunidad. En la mayor parte los grupos étnicos existen cargos públicos (políticos o religiosos), que constituyen un gobierno comunal.

Es necesario ascender desde los cargos más bajos. Los muy jóvenes o adolescentes desempeñan los puestos inferiores (llamados en muchos lugares topiles), y están a cargo de actividades específicas. Un mayordomo, por ejemplo, es responsable de la organización de alguna de las fiestas anuales dedicadas a cualquiera de las imágenes veneradas comunitariamente, tiene a su cargo los gastos de la fiesta: el pago de los músicos y de los servicios religiosos; la comida, la bebida para todos los asistentes; los adornos, vestiduras de la imagen, cohetes y fuegos artificiales, como mínimo.

Aclara que el sistema de cargos son de carácter civil, religioso y moral, los tres aspectos están ligados. Cuando la persona ha desempeñado todos los cargos del escalafón, hasta el más alto: “el mayordomo”, posteriormente se vuelve miembro del grupo de los “principales” en el que reside la autoridad máxima de la comunidad, lo cual significa que para adquirir una posición destacada, es

necesario demostrar capacidad de servicio y voluntad, acompañada de una conducta ajustada a las normas y expectativas definidas por cada cultura.

Alcanzar la autoridad reconocida, legítima, implica una inversión de tiempo y recursos, durante una buena parte de la vida. Simultáneamente se enriquece la experiencia, así los que han cumplido este recorrido saben cómo hacer las cosas, garantizan la continuidad y hacen frente a las contingencias colectivas.

Esta organización de gobierno, lejos de estar a favor del individualismo, supone un conjunto de voluntades orientadas hacia la comunidad. Todo se expresa y se justifica en el orden de las ideas a través de una visión trascendente del hombre y el universo. Según esta concepción, la naturaleza de la que forma parte el hombre, está regida por un orden cósmico al que deben ajustarse todos los seres. Por eso el hombre no se enfrenta a la naturaleza: ésta no es enemiga ni objeto de dominación, sino un todo inmediato con el que debe armonizarse la vida humana. El trabajo adquiere entonces el sentido de un vehículo de la relación con la naturaleza viva y esa relación, como entre los hombres, es de reciprocidad; por eso el servicio a la comunidad, sea cual sea el ámbito en el que se presenta, se reconoce también como trabajo (Bonfil, 1994).

La autoridad central es responsable de la organización y realización de los trabajos comunales (tequio, fajina, fatiga son algunos de los nombres regionales para esa forma de trabajo colectivo) en los que participan obligatoriamente todos los varones adultos de la comunidad. Generalmente son los hombres casados, los cuales se consideran “hombres” independientemente de su edad. Los tequios sirven para mejorar, mantener, reparar construcciones para la comunidad. Las mujeres no están exentas de este servicio ya que son las encargadas de preparar los alimentos para quienes participan en el tequio.

El trabajo cooperativo es un elemento que estimula la participación y refuerza la solidaridad en el seno de diversos grupos. Así una misma actividad integra de manera inseparable funciones sociales, simbólicas y lúdicas, además de las propiamente económicas.

La noción de salario es ajena a gran parte del trabajo orientado hacia la autosuficiencia: no se paga se retribuye, se adquiere la obligación de hacer lo mismo que otros hicieron por uno, cuando llegue el momento. El trabajo comunal es una obligación que está implícita en el hecho mismo de formar parte de la comunidad: es común, es pareja y aquí sí, cuando alguien no participa, debe pagar a otro que lo haga por él. Todo ello va unido a la cosmovisión propia de cada cultura del pueblo originario, y determina una concepción del trabajo necesariamente distinta de la que caracteriza a las sociedades capitalistas, y más ampliamente a la sociedad occidental. (Bonfil, 1994).

2.5.4 Complejo religioso.

La religión constituye todavía una dimensión fundamental de la identidad étnica. Dentro de los pueblos originarios, el santo patrono constituye siempre la base de la organización social y del consenso simbólico, en cuanto se lo considera no sólo como el protector y el abogado local, sino sobre todo como el centro de convergencia de todas las relaciones sociales, principio vital de la comunidad y elemento clave de su identidad (Giménez, 2002).

En la mayor parte de los casos se trata de una religión de carácter predominantemente ritual, centrada en la figura de los santos patronos y en las celebraciones festivas destinadas a honrarlos. Dichas imágenes y santos se hallan insertos en el corazón de los pueblos y funcionan como una especie de emblema por referencia al cual se define la fidelidad del grupo (Bonfil, 1990)

Los procesos religiosos no son estáticos y por lo tanto están sujetos a modificaciones, aun cuando, por otro lado, sabemos que los cambios en esta dimensión implican muchas dificultades, debido a que las religiones están basadas en dogmas y tradiciones que son difíciles de transformar.

El termino identidad es un concepto polisémico, estudiado desde diferentes perspectivas y disciplinas. La identidad es un fenómeno que se mantiene entre el cambio y la permanencia, siempre en constante dinamismo. La identidad étnica una forma de identidad social se apoya en ciertos elementos emblemáticos (lengua, territorio, organización, religión, vestimenta, etc.), sujetos a constantes reelaboraciones que ponen de manifiesto lo étnico, lo cual no solo debería remitirnos al pasado, sino también al presente y futuro.

Cada pueblo originario hace frente a nuevas situaciones, a cambios del mundo que lo rodea y a las relaciones que establece con él. Cada grupo étnico se adapta a las nuevas circunstancias: resiste para conservar sus espacios en todos los órdenes de la vida, se apropia de elementos culturales ajenos que les resultan útiles y compatibles e inventan nuevas soluciones, nuevas ideas, nuevas estrategias de acomodamiento que les permitan sobrevivir como una colectividad delimitada y diferente (Bonfil, 1990).

La cuestión étnica en México ha sido objeto tanto de una reflexión social como de definidas prácticas políticas basadas en ella (Bartolomé, 1997). Las perspectivas son variadas, pero quizá un denominador común a muchas de ellas se orienta hacia la homogeneización artificial de lo étnico a la incorporación e integración pero nunca hacia el reconocimiento de sus derechos.

La falta de claridad con respecto a que es lo étnico constituye no solo un problema formal, sino que se traduce en frecuentes errores políticos y en ineficientes prácticas institucionales, las que se orientan hacia comunidades inexistentes desde el punto de vista organizacional pero que son tratadas como unidades (Bartolomé, 1997).

III. UNA MIRADA GENERAL: LA RELACIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS EN AMÉRICA LATINA

3.1 Causas de exclusión.

De acuerdo al reporte del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC),⁹ en América Latina oscilan entre 40 y 50 millones de personas consideradas indígenas, aproximadamente 10% de la población total. Más allá de un conteo de la presencia de los pueblos indígenas existen los siglos de invisibilización y negación que los excluye y los despoja de condiciones mínimas para su supervivencia. Entre las múltiples exclusiones que existen se encuentra la dificultad para el acceso, permanencia y término de los estudios a nivel superior.

El reporte contempla el período 2000- 2005 y menciona que en los países de América Latina no existe una legislación que responda a las demandas de reconocimiento, inclusión y participación de los pueblos indígenas en los sistemas de educación superior de los países. Se observan diferentes esfuerzos en la implementación de políticas de acceso a la educación superior; aunque en muchos casos no tienen una clara articulación y relación con las demandas de pertinencia y reconocimiento de la cultura, el pensamiento y la sabiduría ancestral.

En el reporte también se destacan las principales causas de exclusión de indígenas de los sistemas escolares tales como: la ausencia de instituciones educativas o sedes en las zonas indígenas, poca pertinencia de los currículos universitarios para las labores y trabajos de las comunidades indígenas, alta deserción de los estudiantes indígenas por lejanía de los centros de estudio, diferencias culturales, altos costos de sostenimiento y elevados costos de oportunidad para los hogares, los estudiantes indígenas creen que la educación superior debe aportar conocimientos prácticos y habilidades específicas y no saberes genéricos que no tienen utilidad en las comunidades, ausencia de

⁹ disponible en www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option

instituciones de educación superior indígenas cuyas pertinencias, docentes, lenguas y estructuras de organización faciliten la educación superior de los pueblos indígenas (Ramiro, 2006).

3.2 Acciones para promover el acceso de estudiantes indígenas a las Universidades.

Los pueblos indígenas son uno de esos actores que irrumpen en el escenario de la educación superior demandando atención con fuerza y novedad. Sus procesos de resistencia política y cultural en la década de los 90 logran posicionar y revalorizar a los pueblos indígenas como actores de su propio desarrollo, en casi todo el contexto de América Latina. Además, el decenio de los pueblos indígenas (1994-2004) declarado por la Organización de Naciones Unidas, puso en la mesa la necesidad de diseñar políticas y estrategias para acortar las grandes asimetrías fruto de la exclusión, la invisibilidad y la negación de los pueblos indígenas (Ramiro, 2006).

La movilización llevó a los pueblos originarios a demandar mayores espacios de educación con pertinencia cultural, mejores condiciones de equidad y reconocimiento de la diversidad étnica y cultural en las aulas.

Cuadro 5. Modalidades para promover el acceso de estudiantes indígenas a las IES.

Modalidad	Consiste en:
Becas	Orientadas hacia diferentes maneras: para terminar de elaborar la tesis, para cursar los últimos semestres de la carrera, alojamiento, alimentación etc. Actúa frente a la deserción o repetición de aquellos que lograron ingresar a las IES.
Cupos	Establecimiento de porcentajes de la matrícula destinados a determinados sectores sociales que no logran ingresar en forma proporcional bajo los procedimientos de ingresos a través de los mecanismos de calidad o precios.
Modalidades de admisión especiales	Porcentajes de estudiantes que más allá de los resultados de las pruebas entran en el marco de acuerdo entre las universidades y las comunidades indígenas.
Programas de las Universidades	Establecimientos de acuerdos específicos entre comunidades indígenas y universidades para el establecimiento de modalidades de tercer nivel hechas a medida.
Educación no formal	Establecimiento de modalidades de educación informales como talleres y cursos, no certificados ni parte de un currículo universitario realizadas por las comunidades, ONG o por las Universidades o los gobiernos, en los resguardos o territorios indígenas.

Propedéuticos de las Universidades	Establecimiento de cursos de nivelación como modalidades de pre-ingreso a las Universidades, que permitan a través de una mayor escolaridad mejores probabilidades de éxito en las pruebas nacionales de ingreso.
Instituciones de Educación Superior Indígenas	Creación de instituciones terciarias, públicas, privadas o comunitarias para atender diferenciadamente la demanda de educaciones superiores indígenas con características curriculares propias y diferenciadas con procedimientos de accesos diferenciados fuera de las modalidades de ingreso nacionales, con o sin aporte fiscal en el caso de las privadas.
Acceso a la educación virtual internacional	La política pública se orienta a promover la conectividad en las comunidades alejadas y mediante ello el acceso a la educación a distancia y especialmente a la educación virtual.

Fuente: disponible en www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option.

3.3 Clasificación de experiencias de educación superior desde y para los pueblos indígenas.

De acuerdo a Ramiro (2006) la modificación de las constituciones en varios países de América Latina, se ve influenciada por el multiculturalismo y la diversidad como base de la existencia de los estados nacionales y el reconocimiento de derechos culturales, como el idioma, la identidad y la cultura. Esta reconocimiento se extiende en la mayoría de las nueva constituciones de los países de la región: Colombia (1991), Ecuador (1998), Perú (1993), Venezuela (1999), Argentina (1994), Guatemala (1985-1993), Bolivia (1967-2004), Brasil (1988- 2002), Costa Rica (1999), El Salvador (1983) Guyana (1970/1996), Honduras (1982-1999), México (1992-2001), Nicaragua (1987-1995), Panamá (1972- 1994), y Paraguay (1992).

A partir del reconocimiento en las constituciones políticas de los países de América Latina de la autonomía jurídica, política, territorial, cultural, educativa y de pensamiento de los pueblos indígenas, aparecen dos grandes vertientes de experiencias, como se muestra en el cuadro 9.

Cuadro 6. Tipos de experiencias desde y para los pueblos originarios.

EXPERIENCIAS	
AD EXTRA	AD INTRA
Educación dominante y colonizadora Definición: se realiza desde concepciones culturales, educativas y epistemológicas dominantes y hegemónicas; está orientada a integrar y homogeneizar. Características: calidad diferenciada, bajos niveles de pertinencia, altos niveles de efectividad, condiciones favorables. Modalidad: Becas, programas, institutos, IES.	Educación bilingüe intercultural Definición: Se realiza desde el dialogo y la relación con otras culturas, lenguas y formas de pensar. Características: altos niveles de pertinencia y efectividad, calidad diferenciada, condiciones precarias. Modalidad: programas, centros, IES.
Educación bilingüe intercultural Definición: se realiza teniendo en cuenta contextos culturales de pueblos indígenas, está orientada a responder a sus demandas de acceso y mayor cobertura. Características: pertinencia y calidad diferenciada, efectividad media, condiciones favorables. Modalidad: Becas, programas, institutos, IES.	Educación propia Definición: se realiza desde la cosmovisión, cultura y pensamiento de cada pueblo y está orientada a fortalecer la identidad con planes de vida propios Características: Altos niveles de pertinencia, altos niveles de efectividad, calidad diferenciada, condiciones precarias. Modalidad: escuelas propias.

Fuente: elaboración propia con base en reporte IESALC 2000-2005, disponible en: www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option.

De acuerdo con Mato (2009), en las últimas dos décadas, los pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina han venido logrando avances significativos en varios asuntos que competen a su calidad de vida. No obstante, estos avances son aún insuficientes, habida cuenta de los efectos de siglos de discriminación. En el aspecto educativo se pueden observar algunos avances, aunque insuficientes. Estos se registran especialmente respecto al acceso a educación básica y en ocasiones media o secundaria, aunque frecuentemente resultan más significativos en el nivel normativo que en el de las realizaciones prácticas. En el caso de la educación superior, éstos resultan aún menores que en los otros niveles de formación.

Mato (2009) concluye que la situación de la educación en general es desfavorable debido a la inexistencia de instituciones o programas que respondan de manera explícita a necesidades e intereses expresados por comunidades y pueblos indígenas y afrodescendientes, que incorporen los saberes de estos pueblos, sus lenguas y modalidades de aprendizaje en los planes de estudio, o que contribuyan deliberadamente a la promoción de la diversidad cultural y de relaciones interculturales equitativas y de valoración mutua. El siguiente cuadro muestra una síntesis de las experiencias y modalidades de colaboración intercultural en algunos países de América Latina.

Cuadro 7. Experiencias desde y para los pueblos indígenas en las Instituciones de Educación Superior de América Latina.

País	Población indígena	Marco jurídico	Experiencias
Argentina	El 1.50% del total de 33.900.000 habitantes.	No existen políticas específicas de educación superior para los pueblos indígenas.	- Experiencias de educación propia: No se conocen. - Experiencias de educación bilingüe e intercultural promovidas por las comunidades indígenas. - Experiencias de Educación bilingüe e intercultural promovidas por el sistema de educación superior.
Bolivia	EL 62 %, del total de la población boliviana.	No existe una política específica de educación superior indígena en Bolivia, existen propuestas embrionarias sobre este campo.	- Experiencias de educación propia: No se conocen. - Experiencias de educación bilingüe e intercultural promovidas por las comunidades indígenas. - Experiencias de Educación bilingüe e intercultural promovidas por el sistema de educación superior.
Brasil	Existen 254.454 indígenas el 0.16 % de la población total.	No existen políticas específicas de educación superior.	Experiencias de Educación bilingüe e intercultural promovidas por el sistema de educación superior.
Colombia	Constituyen el 1.83% en relación con una población total de 42.975.715 personas en el país.	No existe una política específica de educación superior para los pueblos indígenas a pesar de que en el año de 1991 el Estado colombiano promulga la nueva Constitución Nacional que reconoce la diversidad étnica y cultural del país.	- Experiencias de educación propia. No se conocen. - Experiencias de educación bilingüe e intercultural promovidas por las comunidades indígenas. - Experiencias de Educación bilingüe e intercultural promovidas por el sistema de educación superior.
Costa Rica	3 800 000 habitantes; de los cuales, 63 876 (1,7 %).	No existe una política específica de acceso a la educación superior.	Experiencias de Educación bilingüe e intercultural promovidas por el sistema de educación superior.
Ecuador	13 Nacionalidades Indígenas y 16 pueblos.	No se ha incorporado el reconocimiento de la presencia de los pueblos y nacionalidades y del pueblo afro-ecuatoriano en la educación superior, a pesar de los cambios y avances logrados en la última Constitución vigente a partir del año 1998.	- Experiencias de educación bilingüe e intercultural promovidas por las comunidades indígenas. - Experiencias de educación bilingüe e intercultural promovidas por las comunidades indígenas.
Guatemala	Guatemala es un país pluricultural, multilingüe y multiétnico de hecho pero no reconocido constitucionalmente.	El marco legal es cerrado y monocultural y no propicia el acceso a la educación de los pueblos indígenas de Guatemala.	- Experiencias de educación bilingüe e intercultural promovidas por las comunidades indígenas. - Experiencias de educación bilingüe e intercultural promovidas por las comunidades indígenas.

País	Población indígena	Marco jurídico	Experiencias
México	El 10% de la población nacional.	Existe una política específica de educación superior : Programa Nacional de Becas de Educación Superior, la instalación de Universidades Interculturales y el programa de apoyo económico a las instituciones que se transformen para recibir adecuadamente la demanda de educación superior de los pueblos indígenas.	• Experiencias de educación bilingüe e intercultural promovidas por las comunidades indígenas. • Experiencias de Educación bilingüe e intercultural promovidas por el sistema de educación superior.
Nicaragua	El 10% de la población nacional de acuerdo al estudio de mapeo hecho por URACCAN.	No existen políticas específicas de educación superior para los pueblos indígenas.	• Experiencias de educación propia. • Experiencias de educación bilingüe e intercultural promovidas por las comunidades indígenas. • Experiencias de Educación bilingüe e intercultural promovidas por el sistema de educación superior.
Perú	La población indígena peruana superaría con toda probabilidad el 50% de la población total.	No hay ninguna política nacional ni regional orientada a incentivar específicamente la incorporación de la población indígena a la educación superior.	• Experiencias De Educación Bilingüe E Intercultural Promovidas Por El Sistema De Educación Superior.
Venezuela	La población indígena representa alrededor del 2% de la población total de la República Bolivariana de Venezuela.	Existen políticas de educación superior específica para pueblos indígenas establecidas en la Universidad del Zulia que estableció un cupo hasta el 5% para los grupos indígenas. El Ministerio de Educación Superior tiene varios documentos de definición de políticas.	• Experiencias de educación propia. • Experiencias de educación bilingüe e intercultural promovidas por las comunidades indígenas. • Experiencias de Educación bilingüe e intercultural promovidas por el sistema de educación superior.

Fuente: elaboración propia con base en reporte IESALC 2000-2005 disponible en www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option.

3.4 Modalidades de colaboración intercultural en Instituciones de Educación Superior (IES) de América Latina.

Mato (2009) ha elaborado una clasificación de los tipos de programas de apoyo para estudiantes indígenas en las IES de América Latina, al respecto señala:

1. En el cuadro 11 se muestran las experiencias de colaboración intercultural en programas de “inclusión individuos” indígenas y/o afrodescendientes como estudiantes en IES “convencionales.

Cuadro 8. Programas de apoyo a estudiantes indígenas en las IES de América Latina.

Fuente: elaboración propia con base en Mato (2009).

País	Programa
Guatemala	El Programa Edumaya de la Universidad Rafael Landívar, una universidad jesuita.
Colombia	Fortalecimiento de la Calidad Académica de los Estudiantes Afrocolombianos de la Universidad Santiago de Cali y el del Grupo Chocó-Kilombo, en la Universidad de Medellín. Programa de Inclusión de Estudiantes Indígenas de la Universidad Nacional de Colombia.
Brasil, Chile, Perú y México	El Programa Pathways to Higher Education de la Fundación Ford.

2. En el cuadro 12 se muestran las experiencias de colaboración intercultural en programas de formación conducentes a títulos u otras certificaciones creados por IES “convencionales” para responder a necesidades o propuestas de comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes.

Cuadro 9. Programas de formación intercultural.

País	Programas
Brasil	• Licenciatura para la Formación de Profesores Indígenas de la Universidade do Estado de Mato Grosso • Programa de Formación de Profesores Indígenas del Núcleo Insikiran de la Universidade Federal de Roraima. • Núcleo Transdisciplinario de Investigación Literarias de la Universidad Federal de Minas Gerais,
Colombia	• Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca. • El Centro de Estudios Pedagógicos de Avanzada de la Universidad del Pacífico ofrece Etnoeducación Afrocolombiana.
Perú	• Educación superior para indígenas en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. • Educación Intercultural Bilingüe para la formación de maestros de educación básica y secundaria ofrecida en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle La Cantuta.
Bolivia	• Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés. • El Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos (PROEIB-Andes) tiene carácter multinacional.
Ecuador	• Programa Académico Cotopaxi, de formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana, de Ecuador. • Universidad Estatal de Bolívar, Educación y Estudios Interculturales, Desarrollo Regional Intercultural, entre otros.
México	• Licenciatura en Desarrollo Comunitario Integral de la Universidad Pedagógica Nacional.

Fuente: elaboración propia con base en Mato (2009).

3. Experiencias de colaboración intercultural en programas y proyectos docentes, de investigación y/o de vinculación y/o “servicio social”, desarrollados por/desde IES convencionales con participación de comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes, sus lenguas y saberes. Contempla las siguientes variantes:

3.1 Primer subconjunto.

Consisten en una o más asignaturas o seminarios, que no otorgan créditos, puntos u horas para graduarse. Dependiendo de los casos, este tipo de actividades se caracteriza por incluir la participación de docentes provenientes

de los mencionados pueblos y/o la inclusión significativa de lenguas, saberes y modos de producción de conocimiento y aprendizaje propios de estos pueblos.

3.2 Segundo subconjunto.

Experiencias en las cuales la colaboración intercultural se da principalmente a través de programas y proyectos de investigación y/o de generación de tecnologías, algunas de ellas además incluyen actividades docentes, otras no. Según los casos estas experiencias producen conocimientos sobre estas comunidades, sistematizan sus lenguas y saberes y/o generan tecnologías, que comparten de manera proactiva con las comunidades, o bien hacen esto mismo pero mediante modalidades de co-trabajo o co-producción.

3.3 Tercer subconjunto.

Experiencias en las que la colaboración se da especialmente mediante proyectos denominados de “vinculación” o “servicio social” u otras denominaciones, orientados a mejorar la calidad de vida de las comunidades. No se limitan a “aplicar” saberes académicos en las comunidades, sino que integran saberes de las comunidades. Este tipo de casos se caracterizaría porque aunque incluyen actividades docentes y/o de investigación, sus actividades principales son de servicio a y/o vinculación con las comunidades.

4. Colaboración intercultural entre IES y organizaciones indígenas o afrodescendientes en co-ejecuciones orientadas a responder a necesidades o propuestas de formación en educación superior de comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes y sus organizaciones.

Algunos ejemplos son la Organización Indígena de Antioquia y su Instituto de Educación Indígena, en alianza con la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia, ofrecen la Licenciatura en Etnoeducación, la especialización en Gobierno y Administración Indígena y la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.

Otras dos son sendas co-ejecuciones impulsadas por la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSEP). Una de éstas es el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana, que desarrolla en

colaboración con el Instituto Superior Pedagógico “Loreto” y la otra el Programa de Formación de Enfermeros Técnicos en Salud Intercultural, que desarrolla en colaboración con el Instituto Superior Tecnológico Público de Atalaya, situado en la pequeña ciudad amazónica de este mismo nombre. Otra es la del Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella, una organización afrocolombiana que desarrolla programas de formación profesional en convenio con la Universidad de la Guajira: Licenciatura en Etnoeducación con énfasis en ciencias sociales y cultura, ciencias naturales y educación ambiental, lingüística y bilingüismo, matemáticas.

5. Experiencias de colaboración intercultural en Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES).

Estas instituciones han sido creadas especialmente para atender las necesidades, demandas y propuestas de formación de pueblos indígenas o afrodescendientes, y en general incluyen, aunque en menor medida, estudiantes, docentes, necesidades y demandas propias de otras identificaciones culturales, incluyendo los sectores usualmente denominados blancos o mestizos (Mato, 2009).

IV. RELACIÓN ESTADO MEXICANO, POLÍTICA EDUCATIVA Y PUEBLOS INDÍGENAS.

4.1 Una historia de desigualdad.

Desde la colonia, pasando por la independencia y luego por el surgimiento del estado mexicano moderno, ha sido siempre una aspiración “civilizar” y “modernizar” a los pueblos indígenas, para llevar a cabo esta tarea ha servido como herramienta la educación cuya finalidad es convertirlos en ciudadanos mexicanos.

La escuela ha sido la plataforma para la proyección del Estado con una sola identidad: la mexicana, y con una sola lengua: el español. Tal y como ha sucedido en la mayor parte de los estados “modernos” de América Latina; alcanzar la igualdad, a través de la escuela, se tradujo en homogeneizar a la población (Czarny, 2008).

A lo largo de todo el siglo XX, han cambiado los nombres y las estrategias pedagógicas para la educación formal de la población indígena, sin embargo, el rasgo que aún guarda el sistema educativo hasta ahora se ha caracterizado por una política integracionista. Ramírez (2006) sostiene que la educación indígena en nuestro país nunca ha sido tal: puesto que casi nunca ha sido planeada ni ejercida autónomamente por los propios interesados. La educación indígena siempre ha sido trazada desde el exterior, apropiándose de los valores y culturas en provecho de la Nación -no de los indios- anulándolos, devaluándolos o utilizándolos en su afán de integrarlos, independientemente de su cultura y sus lenguas.

En los primeros tiempos postrevolucionarios, las escuelas para los indios fueron las escuelas rurales, Casas del pueblo y las Misiones culturales. La integración de los indios era una tarea ineludible y la misión de la escuela era castellanizar como equivalente de alfabetizar, por lo cual la sustitución lingüística fue inobjetable (Ramírez, 2006).

Las primeras orientaciones en torno a la educación e integración de la población indígena estuvieron marcadas por Manuel Gamio, responsable del Departamento de Educación y Cultura Indígena (1921), alumno del antropólogo Franz Boas, promotor de la antropología aplicada en México, quien formó una Dirección de Antropología en la Secretaría de Agricultura, y promovió el clásico estudio regional sobre la población del valle de Teotihuacán (1922). En 1916 publicó *"Forjando Patria"*, un llamamiento para una política de Estado encaminada al desarrollo de la población india del país. Gamio también planteó contundentemente la necesidad del mestizaje para reducir la brecha entre ésta y el resto de la población: "fusión de razas, convergencia y fusión de manifestaciones culturales, unificación lingüística y equilibrio económico de los elementos sociales, deben caracterizar a la población mexicana, para que ésta constituya y encarne una Patria poderosa y una nacionalidad coherente y definida" (Gamio, 1960, p. 183; 1966 en Stavenhagen,).

En su perspectiva el México indígena y el México mestizo debían reconocerse y aceptarse como no excluyentes, mediante acciones legislativas que influyeran en la autonomía de los pueblos, el respeto y la vigencia del derecho tradicional, la restitución de las tierras comunales, y la preservación y el cultivo de sus lenguas (León-Portilla 1997 en Czarny, 2008).

La dirección de Gamio en el Departamento de Educación y Cultura Indígena fue corta. Posteriormente, Moisés Sáenz marcará otro rumbo para el tratamiento de lo indígena, principalmente a través de resaltar el mestizaje como única solución para el crecimiento de la moderna nación mexicana. Sáenz bajo la influencia positivista, importa el pragmatismo social estadounidense de John Dewey, - subsume del mismo modo las expresiones culturales, incluida la lengua indígena, al concepto de clase social (Bertely, 1998). En su concepción, los indios debían integrarse a la civilización y para eso eran considerados como campesinos. Desde esta perspectiva, tomándolos como clase rural, tendrían el acceso al estado positivo, en la versión de A. Comte (Aguirre Beltrán, 1990, en Bertely, 1998a).

El impulso a la educación indígena no cesó. La Casa del Estudiante Indígena, identificada como empresa redentora, de acuerdo con sus creadores; fue un “maravilloso experimento psicológico social”, como lo calificó el secretario de Educación en la época de Calles, José Manuel Puig Casauranc. La institución se estableció en 1925 y sobrevivió hasta 1932, cuando fue sustituida por los internados indígenas.

El propósito inicial de las autoridades educativas fue reunir en la capital indios “puros” para someterlos a la vida civilizada moderna y anular la distancia evolutiva que separaba a los indios de la época actual, transformando su mentalidad, tendencias y costumbres. Confiaban en que una vez adquiridos los hábitos y el idioma de los blancos, regresarían a sus comunidades a contagiar, de su nueva y superior forma de vida, a sus vecinos y a actuar como líderes o consejeros de sus compañeros. El contacto de estos emisarios de los pueblos con los ciudadanos contribuiría a acortar la distancia entre ambos, y a que se borrara poco a poco la desconfianza, la mala voluntad que en general se tenía en los pueblos indígenas hacia la gente de las ciudades (Stavenhagen, 2013).

Sáenz tras su experiencia en la Estación Experimental de Incorporación del Indio de Carapan, Michoacán, envía al presidente Lázaro Cárdenas una propuesta para crear el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas. Esta propuesta incide en la creación de dicho departamento; a la muerte de Sáenz queda en manos de ideólogos socialistas (Bertely, 1998).

La escuela socialista, aprobada al inicio de la presidencia cardenista, instaaura un discurso político donde el Estado aparece como la única instancia de control del proyecto educativo (Bertely, 1998). La tierra, la educación y las vías de comunicación eran consideradas como elementos esenciales para promover el progreso y la integración de las comunidades indígenas. Uno de los principales obstáculos para estos objetivos era el hecho de que buena parte de la población indígena, sobre todo las mujeres, seguían siendo monolingües. Junto con la alfabetización fue necesaria una política de castellanización (Stavenhagen, 2013).

El indigenismo nacido en el período revolucionario (1910-1920), cobra fuerza como política de Estado a partir de la presidencia de Lázaro Cárdenas, se incrusta como parte de la ideología nacionalista y el socialismo nacionalista, emerge, la necesidad más que nunca “mexicanizar” a los indígenas y resulta la acción por excelencia mediante la reforma agraria, el acceso a nuevas tecnologías y su inclusión corporativa (De la Peña, 2001 en Czarny, 2008). Con la creación del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, la antropología adquiere un status de ciencia oficial (Beltrán, 1990 en Bertely, 1998), inaugurándose también el indigenismo oficial.

El gobierno de Cárdenas invitó al establecimiento en México del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), un organismo privado norteamericano dedicado al proselitismo evangélico, para que coadyuvara con el gobierno en las tareas de alfabetización en lengua indígena. El ILV mantuvo durante varios años una cómoda relación con el gobierno de México, quien lo usaba para alfabetizar a los indígenas en sus propias lenguas y sustraerlos del fanatismo religioso al cual habían sido sometidos por la iglesia católica en épocas anteriores. El debate sociolingüístico continuó durante varias décadas hasta que se estableció a nivel federal la educación indígena bilingüe en los años sesenta. En 1978 fue creado el subsistema de educación indígena con las escuelas indígenas bilingües a cargo de la Dirección General de Educación Indígena de la SEP¹⁰. Esto implicaba alfabetizar a los escolares en sus lenguas maternas indígenas y enseñar el castellano posteriormente (Stavenhagen, 2013).

Los métodos propuestos para el programa educativo de los centros coordinadores indigenistas, deben contar, afirma Aguirre Beltrán, con la anuencia de la comunidad; se debe tomar en cuenta la experiencia cultural del alumno y las necesidades de la comunidad para evitar el analfabetismo funcional. (Ramírez, 2006).

¹⁰ Secretaria de Educación Pública

En 1939 se aprueba el proyecto tarasco de alfabetización de Mauricio Swadesh, cuyo objetivo es alfabetizar en lengua materna para garantizar tanto el desarrollo cultural de los grupos étnicos, como la castellanización (Bertely, 1998).

Al frente de Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas en 1942 durante la presidencia de Ávila Camacho- Gonzalo Aguirre Beltrán, presentó su trabajo *Teoría y práctica de la educación indígena (1953)*, texto fundamental que permitió hacer un balance de la educación indígena en nuestro país. Su matriz de análisis para la comprensión de cualquier relación inter-étnica es la aculturación. Incorporar o integrar son procesos violentos o ineficaces; la aculturación en cambio, es un proceso lento que debe apoyarse en la educación formal (Ramírez, 2006).

En 1944, el Instituto para la Alfabetización de Lenguas Indígenas; en 1948, el Instituto Nacional Indigenista (INI), y unos años después la Dirección General de Asuntos Indígenas, mientras los internados se convierten en Centros de Capacitación Económica (Delgado, Paradise *et al.*, 1993 en Czarny, 2008).

En 1948 el gobierno de Miguel Alemán V. creó el Instituto Nacional Indigenista (INI), cuyo primer director, Alfonso Caso, trazó las grandes líneas del indigenismo institucional de la época del “nacionalismo revolucionario”. El indigenismo, decía Caso, era una política pública, la cual consistía en una decisión gubernamental, expresada por convenios internacionales, de actos legislativos y administrativos que tienen por objeto la integración de las comunidades indígenas en la vida económica, social y política de la nación. Se trata entonces de una aculturación planificada por el gobierno mexicano, para llevar a las comunidades indígenas los elementos culturales que se consideraran de valor positivo y sustituir los elementos culturales que se considerasen negativos en las propias comunidades indígenas (Caso, 1962 en Stavenhagen, 2013).

Las ideas que sustentaron las políticas de la época las debemos a Julio de la Fuente, Alfonso Caso y Gonzalo Aguirre Beltrán. Desde sus primeros años, el indigenismo fue considerado coto privilegiado de la antropología. Alfonso Caso

diría incluso que el indigenismo era la forma de ser de la antropología mexicana (Stavenhagen, 2013).

Hasta entrados los años 60, las nociones de clase social y campesinado ocuparían la escena de análisis y discusión. En este sentido, la problemática indígena se situaba, más bien, como un problema de “clase social” y al interior de esa discusión la confrontación interétnica era explicada por la situación de dominación y explotación a la que estos grupos estaban expuestos y sometidos, en tanto indios, por los ladinos y por las elites gobernantes (Czarny, 2008).

Las discusiones y proyectos elaborados durante las décadas de los sesenta y ochenta se dan en un nuevo ámbito teórico e ideológico: la Declaración de Barbados, producto de un encuentro convocado en 1971 por el Consejo Mundial de Iglesias, considera fundamental el reconocimiento de los derechos indígenas y, en particular el de los niños, en la educación en lengua materna. Los pueblos indios se pronuncian por una acción integral, una educación democrática, la redistribución de la tecnología y contra la injerencia del ILV (Ramírez, 2006).

En 1976 La Asociación Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües propone la implantación de una educación bilingüe, bicultural, que coadyuve a la liberación de los indios, en solidaridad con científicos sociales progresistas, obreros y campesinos (Ramírez, 2006). En esta perspectiva, trabajos como *México profundo: una civilización negada*, de Bonfil Batalla (1987), marcan el inicio de planteamientos que hasta ese momento habían estado fuera de la discusión. Se introduce la noción de identidades culturales en los grupos indígenas, sustentadas en una matriz cultural mesoamericana, que sugiere particularidades a pesar de los siglos de dominación e imposición social, cultural y económica que han vivido estos pueblos (Czarny, 2008).

El trabajo de Bonfil representa una postura crítica frente al indigenismo, al subrayar la continuidad cultural como expresión de resistencia y contra-hegemonía (De la Peña, 1996 en Czarny, 2008). Lo anterior no implica desconocer la existencia de procesos de desindianización en los pueblos y las

comunidades indígenas expresados en la pérdida de algunos rasgos, a saber: la lengua, las tradiciones y hasta la adscripción identitaria.

En México la demanda indígena se amplió a través de múltiples actividades de las organizaciones civiles, a las cuales se agregó el considerable impacto que tuvo a nivel nacional e internacional el levantamiento indígena a principios de 1994, del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), en Chiapas (Stavenhagen, 2010).

Los levantamientos y movilizaciones indígenas hicieron énfasis en las severas carencias de educación que los afectaban desde la primaria y que explicaban sus bajas tasas de ingreso a la educación superior. Además, de que el pequeño porcentaje de estudiantes que lograba insertarse a un sistema de educación superior lo hacía en condiciones de desventaja. (Didou, 2006).

Las iniciativas de base étnica para los estudiantes indígenas en la educación superior se reflejaron en la modificación del artículo 2º de la Constitución Política Mexicana, mediante el decreto B II¹¹, el 25 de Abril del 2001.

B. Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades, tienen la obligación de:

II. 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 de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.

El diagnóstico del Plan Nacional de Educación 2001-2006 reportó en esos años que mientras que 45% del grupo de edad entre 19 y 23 años, que vive en zonas

¹¹ Disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/2.pdf>

urbanas y pertenece a familias con ingresos medios o altos, recibe educación superior, únicamente 11% de quienes habitan en sectores urbanos pobres y 3% de los que viven en sectores rurales pobres cursan este tipo de estudios, la participación de los estudiantes indígenas fue mínima.

Después de este balance el gobierno mexicano se planteó como uno de sus fines para el conjunto del sistema educativo, hacer frente al reto de constituirnos como un país pluriétnico, multicultural, en un contexto democrático, en el que no solo respetemos, sino valoremos nuestra diversidad, afirmando al mismo tiempo, nuestra identidad como país (Didou, 2006).

Se reconoció que en las IES no existían programas suficientes para apoyar a los jóvenes indígenas, así que se emprendieron estrategias de intervención como la implementación de becas, la ejecución de programas de base étnica, así como la conformación de proyectos inclusivos para atender a la población estudiantil indígena que aspira a la educación superior. A continuación se hace mención de tres tipos de iniciativas de base étnica para mejorar el acceso de estudiantes indígenas a la educación superior.

4.2 Iniciativas para mejorar el acceso de estudiantes indígenas a la educación superior.

Existen al menos tres tipos de iniciativas para favorecer el acceso de estudiantes indígenas a la educación superior. La primera es el otorgamiento de becas, el Programa Nacional de Becas y Financiamiento (Pronabes) es uno de los programas de becas más grandes que administra la Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior (CNBES) que pertenece a la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública. El Pronabes es una responsabilidad compartida entre el Gobierno de la República, los gobiernos de los estados y las Instituciones Públicas de Educación Superior (IPES), apoya a estudiantes de grupos vulnerables que se encuentran en condiciones económicas desfavorables inscritos en alguna institución pública de educación superior.

Otro sistema de becas es el que brinda la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), la cual instrumenta el Programa de Apoyo a la Educación Indígena para dar respuesta a las demandas de la población indígena relacionadas con el acceso y permanencia en los diferentes niveles educativos, así como para fortalecer la interculturalidad y establecer estrategias paralelas para disminuir los riesgos a la salud y mejorar los estados nutricionales de niños, niñas y jóvenes indígenas. Asimismo, el programa incorpora el otorgamiento de becas a estudiantes indígenas que cursan educación superior a efecto de consolidar su proceso formativo e impulsarlos en la realización de sus estudios¹².

Otra instancia que apoya a estudiantes indígenas en todos los niveles educativos es el Consejo Nacional de Fomento Educativo¹³ (CONAFE), organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Como parte de sus objetivos es la formación de instructores comunitarios jóvenes de entre 15 y 29 años de edad, originarios por lo general de zonas rurales y con escolaridad mínima de secundaria. Ellos prestan su servicio social como figuras educativas durante uno o dos años, y durante ese tiempo se instalan en la comunidad; a cambio reciben una beca para continuar con sus estudios y un apoyo económico mensual durante la prestación del servicio.

El Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMC) es un programa que atiende a estudiantes indígenas que ingresan a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), tanto de bachillerato como de licenciatura y maestría; se encarga de apoyar a los estudiantes indígenas con becas, tutorías académicas y acompañamiento en su paso por la universidad.

Una segunda iniciativa fue la creación de las universidades interculturales. De acuerdo con Schmelkes (2008) la primera universidad intercultural fue la del Estado de México y se creó en el 2003. Las universidades interculturales comenzaron como una iniciativa de la Coordinación General de Educación

¹²Disponible en: <http://www.cdi.gob.mx/>

¹³ Disponible en: <http://www.conafe.gob.mx/>

Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública; actualmente hay una Red compuesta por once instituciones de este tipo.

1. Universidad intercultural del estado de México en San Felipe del Progreso
2. Universidad intercultural de Chiapas en San Cristóbal de las Casas
3. Universidad intercultural de Tabasco en Oxolotlán, municipio de Macuspana, Tabasco
4. Universidad Veracruzana Intercultural con 4 sedes, Totonacapan, Huasteca, Grandes Montañas y Tuxtla
5. Universidad intercultural de la Sierra Norte de Puebla
6. Universidad intercultural de la Montaña de Guerrero
7. Universidad intercultural de Quintana Roo en Carrillo Puerto
8. Universidad intercultural de la Tarahumara
9. Universidad intercultural de la Sierra Sur de Oaxaca
10. Universidad indígena de Michoacán
11. Universidad Autónoma Indígena de México

Las universidades interculturales conforman un modelo de educación incluyente dirigido a toda la población, que tiene como propósito formar profesionales e intelectuales de alta calidad comprometidos con sus cultura, regiones y con sus comunidades. Adicionalmente, esta propuesta educativa incluye mecanismos para tratar de evitar que los alumnos abandonen los estudios por razones económicas (Gallart y Henríquez, 2006).

Las universidades interculturales tienen reconocimiento y validez oficial, además de aportan al conocimiento sobre las culturas y las lenguas indígenas, y al desarrollo nacional. Son una inversión necesaria para la construcción de un país intercultural (Schmelkes, 2008).

La tercera iniciativa fue la implementación del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), el programa tuvo vigencia del año 2001 al 2010 con la colaboración de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la ANUIES en México y la Fundación Ford (FF), a través del programa Pathways Higher Education que operó en 30 instituciones de

educación superior en 18 entidades federativas. Las IES apoyadas por la FF fueron:

Cuadro 10. Instituciones de educación superior apoyadas por la Fundación Ford.

Año	Institución
2001	Universidad Pedagógica Nacional
	Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez
	Universidad Autónoma del Estado de México
	Universidad Autónoma Chapingo
	Universidad Tecnológica de Tula–Tepeji
	Universidad Veracruzana
	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
	Universidad de Guadalajara
	Universidad de Quintana Roo
2002	Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora.
	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
	Universidad de Guadalajara
	Universidad Estatal de Sonora
	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
2005	Universidad de Quintana Roo
	Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca
	Universidad de Occidente
	Universidad Autónoma de Guerrero
	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
2009	Universidad Autónoma de Nayarit
	Universidad de Sonora
	Universidad Tecnológica de la Huasteca Hidalguense
	Universidad Autónoma de Chihuahua
	Universidad Autónoma de Chiapas
	Universidad Autónoma de Tlaxcala
	Universidad Tecnológica de la Selva
	Universidad Autónoma de Yucatán
	Universidad Autónoma de Campeche
	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Fuente: elaboración propia con base en datos de <http://paeiies.anui.es.mx/public/>.

A continuación se observa una síntesis de las iniciativas y modalidades para favorecer el acceso de estudiantes indígenas en el nivel superior.

Cuadro 11. Iniciativas para promover el acceso de estudiantes indígenas a las instituciones públicas de educación superior en México.

Iniciativa	Organismo a cargo	Tarea
Becas	Programa Nacional de Becas de Educación Superior (PRONABES)	Apoyo económico a jóvenes, en condiciones económicas adversas, que estudian en instituciones públicas de educación superior.
	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos indígenas (CDI)	Fortalecer y fomentar la permanencia, conclusión y titulación de la formación educativa de los jóvenes indígenas.
	Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)	Formar jóvenes indígenas que participan como figuras educativas durante uno o dos años, durante ese tiempo se instalan en la comunidad; a cambio reciben una beca para continuar con sus estudios y un apoyo económico mensual durante la prestación del servicio.
	México Nación Multicultural Programa universitario (PUMC)	Ayuda económica para la manutención de sus estudios y así asegurar la permanencia y la culminación de sus estudios universitarios.
Universidades interculturales	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)	Conforman un modelo de educación incluyente dirigido a toda la población, que tiene como propósito formar profesionales e intelectuales de alta calidad comprometidos con sus cultura, regiones y con sus comunidades.
Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Fundación Ford (FF)	Programa que operó hasta el 2010 en varias universidades incorporadas al ANUIES. Apoyó a las instituciones de educación superior para lograr la consolidación de las Unidades de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas (UAAEI).

Elaboración propia con base en información disponible en: <http://www.cnbes.sep.gob.mx/?q=node/50>, <http://www.cdi.gob.mx/>, <http://www.conafe.gob.mx/Paginas/default.aspx>, <http://www.nacionmulticultural.unam.mx>, <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/>, <http://www.anuies.mx/content.php?varSectionID=107>.

4.3 Debates sobre las iniciativas de base étnica y evaluaciones del programa Pathways Education Higher.

Al respecto se ha discutido mucho sobre las iniciativas de base étnica en México a continuación se menciona una síntesis de los objetos de estudio y trabajos (ver cuadro 17), que debaten sobre las estrategias que se han diseñado para reconocer y promover el acceso, permanencia y egreso de jóvenes indígenas en las IES.

Cuadro 12. Estudios sobre las iniciativas de base étnica en México.

Objetos de estudio	Autores	Investigaciones
Experiencias institucionales y evaluación de programas de base étnica en México y América Latina	Daniel Mato (2008)	Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: experiencias en América Latina.
	Didou Sylvie y Eduardo Remedi, (2006)	Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina
	Miguel Casillas, Jessica Badillo y Ortiz Verónica, (2012)	Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina.
	Pedro Flores y Juan C. Barrón (2006)	El programa de apoyo a estudiantes indígenas: ¿nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?
	Didou y Remedi (2006)	Pathways to Higher Education una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México
Experiencias de estudiantes indígenas en la educación superior	Romo Alejandra (2006)	Evaluación del Programa de Tutoría a Estudiantes Indígenas.
	Chávez María E. (2001)	Estrategias de permanencia de los estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo.
	Carnoy Martin (et al, 2002)	Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana
Universidades interculturales	Czarny Gabriela (2010)	Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, México: Relatos de experiencias en Educación Superior"
	Silvia Schmelkes (2008)	Creación y desarrollo inicial de las Universidades Interculturales en México.

Fuente: elaboración propia.

Algunas aportaciones del programa Pathways Education Higher fueron haber difundido la problemática de la condición indígena relacionada con la educación superior en los círculos académicos y estudiantiles; el reconocimiento de la difícil situación socio-económica a la que se enfrentan los alumnos y alumnas indígenas al incorporarse a las universidades y evidenció los mecanismos de exclusión que enfrentan jóvenes aspirantes a la educación superior.

Estos verdaderos “sobrevivientes”, como los califica Eduardo Remedi (2006), se ven inmersos en un desafío al transitar por la universidad, los pocos estudiantes indígenas que se han graduado lo han logrado, a un costo material y emocional elevado.

El proceso de exclusión que enfrentan los estudiantes indígenas revela obstáculos para acceder, incorporarse y egresar de las IES. El primer filtro de exclusión que enfrentan los estudiantes indígenas es el rechazo en los exámenes de admisión por el bajo puntaje que obtienen, consecuencia de una trayectoria escolar deficiente. El pasado 22 de febrero de 2011, el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) emitió una resolución dirigida a la Secretaría de Educación Pública a raíz de una reclamación presentada por maestros indígenas de Chiapas, quienes denunciaban que la prueba ENLACE era discriminatoria, ya que los instrumentos educativos estandarizados, que se aplican en poblaciones indígenas, pueden carecer de objetividad, puesto que no se adecuan al contexto cultural, el entorno social y el lenguaje predominante de los estudiantes indígenas.¹⁴ Sumado a ello la baja calidad educativa que reciben desde el nivel básico se traduce en una acumulación de rezagos que impiden a los estudiantes indígenas acceder al nivel superior.

El bajo porcentaje que logra ingresar a la universidad lo hace en condiciones de desventaja, pues se enfrentan a un segundo desafío: tienen que incorporarse a la dinámica escolar donde se presentan otras dificultades: reprobación

¹⁴ Disponible en:
http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=424&id_opcion=436&op=436

académica, pérdida de la beca, dificultades económicas, malestar en la institución. Finalmente el egreso también representa un obstáculo, quienes lograron adaptarse ahora deben presentar un trabajo de tesis para demostrar sus habilidades académicas y así lograr obtener un título académico.

4.4 Juventud indígena.

En el transcurso de esta última década la presencia de los estudiantes indígenas en las universidades es indudable y muestra de ello es el incipiente, pero creciente número de investigadores y estudiosos que vuelven su mirada hacia los estudiantes indígenas. (Carnoy, *et al.*, 2002; Durin, 2007; Czarny, 2010; Casillas, Badillo y Ortiz, 2007,2012).

De acuerdo con Saraví (2010) es posible identificar tres tipos de factores que han contribuido al estudio de esta población que ayudan a comprender también el proceso de construcción de la categoría:” juventud indígena”. El primero ha sido la creciente expansión de la educación formal entre jóvenes indígenas, aunque es limitado el acceso de estudiantes indígenas a la educación superior, el reducido número que lo logra posterga la vida familiar, prolonga su etapa de juventud que a su vez corresponde a la vida escolar.

En algunos casos la etapa de juventud no existe para algunas comunidades indígenas, ya que desde muy temprana edad, el niño participa activamente en la comunidad, a partir de los 15 años en adelante se convierte en un adulto, a diferencia de la connotación que adquiere la categoría de juventud en los centro urbanos ya que si se quiere se puede prolongar hasta los 29 años de edad.

El segundo factor es la migración, la presencia de jóvenes indígenas en las universidades o en contextos urbanos los expone a ellos y a sus comunidades, a nuevos estilos de vida, prácticas y culturas juveniles. El tercer factor se refiere a la penetración creciente de los medios de comunicación e información; los jóvenes constituyen los principales usuarios y consumidores de tecnología, lo cual comienza a marcar rupturas inter-generacionales, a través de estos medios se dan cuenta de otros modelos de juventud.

El conjunto de estos procesos nos lleva al replanteamiento de la construcción de la identidad originaria de los estudiantes indígenas, que no sólo tienen sus implicaciones a nivel individual, sino también para el devenir de las comunidades indígenas y de la reproducción de su cultura. Aparecen rupturas y tensiones en el proceso identitario, como por ejemplo el mantenimiento o debilitamiento de los lazos comunitarios, tanto a la hora de partir como a la hora de regresar. Los jóvenes indígenas parecen estar sometidos a lidiar permanentemente con estas fuerzas encontradas de no fácil solución, que no solo los afectan a ellos sino también a sus pares, y ponen en juego el futuro de la propia comunidad.

4.5 Ser indígena en la educación superior.

Los estudiantes indígenas que logran ingresar a las IES convencionales se ven inmersos en una cultura institucional que los incorpora a un modelo académico que simbólicamente los excluye, provocando en ellos una resignificación identitaria.

En la escuela se internaliza un modelo de sociedad y, en este sentido, la institución educativa juega un papel importante en la construcción de la identidad. Ésta se construye de acuerdo con la imagen que le es devuelta al alumnado indígena sobre el lugar que ocupan los indígenas en la nación. Si se vislumbra como mestiza y los indígenas como algo del pasado, la imagen devuelta es negativa, a diferencia de si se concibe a la Nación como pluricultural (Didou y Remedi, 2006).

El tránsito por la universidad representa una tensión no resuelta para los estudiantes indígenas que han migrado y accedieron hasta estudios del nivel superior. Asumirse como “indígena” en la sociedad mexicana no es fácil, y menos cuando ser o parecer indígena es sinónimo de atraso y pobreza. Según la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México,¹⁵ ocho de cada diez mexicanas y mexicanos manifiestan que no han sido respetados sus derechos

¹⁵ Encuesta disponible en:
http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=424&id_opcion=436&op=436

por motivo de sus costumbres o su cultura, por su acento al hablar, por su color de piel, por provenir de otro lugar, por su educación, por su religión o por su forma de vestir; mientras que siete de cada diez indicaron que fue por su condición de ser hombre/mujer, su edad, su apariencia física o por no tener dinero.

Transitar por la vida universitaria no es sencillo para los alumnos indígenas, puesto que ya no solo se identifican como hijos de campesinos, también se identifican como estudiantes universitarios. Los resultados de una segunda socialización pueden derivar en un proceso conflictivo que se refleja en manifestaciones contradictorias, tensiones que tienen que ir sorteando los jóvenes en su camino por la universidad. En algunos casos cuando las tensiones no son resueltas pueden derivar en un dilema identitario, dando paso a la gestación de nuevos malestares sociales (Saraví, 2010).

4.6 Jóvenes indígenas: tensiones identitarias en el contexto universitario.

La vida escolar de los estudiantes constituye un aspecto relevante en sus vidas, las experiencias en las aulas y la experiencia académica de los jóvenes independientemente de su adscripción étnica representa un campo complejo, de acuerdo con De Garay (2004) poco se conoce acerca de sus antecedentes familiares, prácticas de estudio, condiciones socioeconómicas, valores, sentimientos, aficiones, expectativas futuras, cómo participan e incorporan en el mundo cultural o cuáles son los recursos con los que cuentan en sus hogares para estudiar en la universidad.

Incorporarse a la vida universitaria se asocia con una idea que promete mejorar las condiciones de vida aun para los que no tienen adscripción étnica.

Para muchos jóvenes indígenas el recorrido escolar representa un tránsito de exigencias académicas y personales, costos emocionales altos, procesos de discriminación y de exposición a la ideología nacional en detrimento de sus saberes tradicionales, a la desconexión con sus padres y antepasados y, en última instancia a quedar en tierra de nadie. Es un ir y venir entre dos mundos,

pues los estudiantes migrantes indígenas nunca dejan de ser parte del mundo de donde vinieron, y por otro lado, nunca llegan a ser totalmente parte al mundo que llegaron y con el que mantienen una relación ambivalente (Tubino, 2012). Representa entonces un trayecto que supone fisuras, tensiones expresadas en la continuidad y discontinuidad de su identidad originaria en este caso en un contexto universitario.

Muestra de estas tensiones¹⁶ son por ejemplo, en algunas zonas indígenas donde la categoría “juventud” parece estar desvanecida entre los 12 a los 15 años, pues rápidamente se ven envueltos en la vida familiar y las responsabilidades que eso conlleva. Esto no sucede con los jóvenes migrantes que han ido avanzando en los diferentes niveles educativos, pues han encontrado nuevas opciones de educación, y ya se encuentran entre los 20 y 25 años, son solteros, pretenden seguir preparándose académicamente. Este hecho supone una contradicción, pues tienen que postergar la vida familiar contrario a lo que indican algunas de las tradiciones en sus lugares de origen. Por otra parte, el acceso a mayores niveles de escolaridad resulta en algunas comunidades, una marca de diferenciación no siempre positiva. El ser reconocido por la comunidad no se vincula únicamente con la idea de niveles escolares altos y de reconocimiento social, como sucede en otros contextos.

Czarny (2006) muestra en investigaciones las marcas de dolor por la exclusión ejercida desde la comunidad, para quienes buscan ostentar alguna jerarquía por el hecho de haber accedido a la educación superior. Haber obtenido títulos escolares, resulta un valor sólo en la medida que esos aprendizajes vuelven y representan un bien para toda la comunidad.

Este tipo de contradicciones son las que se pretenden encontrar en los relatos de jóvenes indígenas que han migrado a Chapingo, además de las dificultades que han vivido durante su trayecto y que se asocian a su condición étnica. Es posible que lo novedoso del crecimiento de las comunidades indias y de la

¹⁶ Contradicciones que se les presentan a los jóvenes migrantes, entre el retorno, el mantenimiento de sus vínculos familiares y comunitarios, el bienestar colectivo, el sentido de pertenencia e identificación con sus pares, y la posibilidad de permanecer fuera de su comunidad, privilegiar intereses personales y construir un nuevo estilo de vida (Saraví, 2010).

población en su conjunto sea la ocupación de nuevos espacios políticos y económicos sin renunciar a su identidad étnica, pero sobre todo creando nuevos símbolos de identidad que, sin perder su relación con los primigenios de origen colonial, adoptan formas distintivas en los contextos sociales en los que irrumpen (Medina, 1996).

Para entender cómo el proceso de identidad se reconfigura, es necesario reflexionar sobre las experiencias académicas y personales de jóvenes indígenas en un contexto universitario.

Las diferentes posiciones teóricas sobre identidad nos permitirán reflexionar sobre el significado que dan los estudiantes indígenas a la educación superior y cómo ésta incide en la continuidad y discontinuidad de su identidad étnica en este caso en la UACH, institución donde el 29% de su población es de origen indígena.

V.CONTEXTO: LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO

5.1 Oferta académica en Chapingo.

La Universidad Autónoma Chapingo (UACH) tiene sus orígenes en la Escuela Nacional de Agricultura (ENA), la cual fue fundada en forma oficial el 22 de Febrero de 1854, en el Convento de San Jacinto, D.F. Posteriormente, la ENA se trasladó a la exhacienda de Chapingo, donde inicia sus actividades el día 20 de Noviembre de 1923. En este proceso de cambio, la escuela adopta el lema "ENSEÑAR LA EXPLOTACIÓN DE LA TIERRA, NO LA DEL HOMBRE", mismo que se encuentra plasmado en su Acta de Inauguración en Chapingo.¹⁷

La UACH es una institución de educación pública que ofrece estudios gratuitos a nivel superior y medio superior, se especializa en formar licenciados e ingenieros en diversas áreas del ámbito rural. Desde sus orígenes favorece a estudiantes de bajos recursos económicos de todo el país, proporcionándoles estudios gratuitos, becas y servicios asistenciales (alimentación, internado, servicio médico, lavandería, peluquería, ropería, zapatería y un apoyo en especie que consta de productos para el aseo personal).

En el cuadro 16 se muestra la oferta académica de la UACH la cual cuenta con bachillerato y un sistema propedéutico, ofrece seis licenciaturas, 17 ingenierías, 16 programas de maestría y ocho de doctorado. Cuenta con 14 unidades académicas: Agroecología, Centros Regionales, División de Ciencias Forestales (DICIFO), División de Ciencias Económico Administrativas (DICEA), Fitotecnia, Ingeniería Agroindustrial, Ingeniería Mecánica Agrícola, Ingeniería en Irrigación, Ingeniería, Parasitología Agrícola, Preparatoria Agrícola, Sociología Rural, Suelos, Zonas Áridas y Zootecnia.

La UACH tiene dos Unidades Regionales y tiene nueve extensiones educativas llamadas Centros Regionales:

¹⁷ Información disponible en <http://www.chapingo.mx/rectoria/?modulo=historia>.

- Unidad Regional Universitaria de Zonas Áridas en Bermejillo, Durango.
- Unidad Regional Universitaria Sur Sureste en Puyacatengo, Teapa, Tabasco.
- Centro Regional Universitario Centro Norte, en Morelos, Zacatecas.
- Centro Regional Universitario Oriente, en Huatusco, Veracruz.
- Centro Regional Universitario Sur, en Zimatlán de Álvarez, Oaxaca, Oaxaca.
- Centro Regional Universitario Península de Yucatán, en Temozón Norte, Mérida, Yucatán.

Cuadro 13. Oferta académica en Chapingo.

Nivel	Oferta académica en Chapingo	Unidad académica que la imparte
Medio superior	preparatoria y el sistema propedéutico	Departamento de Preparatoria Agrícola
Licenciatura	Lic. en estadística	DICIFO
	Lic. en economía agrícola	DICEA
	Lic. en redes agroalimentarias	CENTROS REGIONALES
	Lic. en agronomía en horticultura protegida	FITOTECNIA
	Lic. en administración de empresas agropecuarias	DICEA
	Lic. en comercio internacional en productos agropecuarios	DICEA
Ingenierías	Ing. forestal	DICIFO
	Ing. en irrigación	IRRIGACION
	Ing. agroindustrial	AGROINDUSTRIAL
	Ing. en agroecología	AGROECOLOGIA
	Ing. mecánico agrícola	MECANICA AGRICOLA
	Ing. forestal industrial	DICIFO
	Ing. en restauración forestal	DICIFO
	Ing. en recursos naturales renovables	SUELOS
	Ing. agrónomo especialista en suelos	SUELOS
	Ing. agrónomo especialista en zootecnia	ZOOTECNIA
	Ing. agrónomo especialista en fitotecnica	FITOTECNIA
	Ing. agrónomo especialista en zonas tropicales	CENTROS REGIONALES
	Ing. agrónomo especialista en sociología rural	SOCIOLOGIA RURAL
	Ing. agrónomo especialista en economía agrícola	DICEA
	Ing. agrónomo en sistemas pecuarios de zonas áridas	CENTROS REGIONALES
	Ing. agrónomo en sistemas agrícolas de zonas áridas	CENTROS REGIONALES
	Ing. agrónomo especialista en parasitología agrícola	PARASITOLOGIA
Maestría	Maestría en Ciencia y Tecnología Agroalimentaria	CIESTAAM
	Maestría en Ciencias en Innovación Ganadera	POSGRADO ZOOTECNIA
	Maestría en Ciencias en Agroforestería para el Desarrollo Sostenible	DICIFO
	Maestría en Ciencias en Protección Vegetal	FITOTECNIA
	Maestría en Ciencias en Biotecnología Agrícola	FITOTECNIA
	Maestría en Ciencias en Recursos Naturales y Medio Ambiente en Zonas Áridas	CENTROS REGIONALES
	Maestría en Ciencias en Ciencias Forestales	DICIFO
	Maestría en Ciencias en Sociología Rural	SOCIOLOGIA RURAL
	Maestría en Ciencias en Desarrollo Rural Regional	CENTROS REGIONALES
	Maestría en Ingeniería Agrícola y Uso Integral del Agua	IRRIGACION
	Maestría en Ciencias en Economía Agrícola y de los Recursos Naturales	SUELOS
	Maestría en Procesos Educativos	SOCIOLOGIA RURAL
	Maestría en Ciencias en Estrategia Agroempresarial	CIESTAAM
	Maestría en Estrategia Agroempresarial	CIESTAAM
	Maestría en Ciencias en Horticultura	FITOTECNIA
	Maestría en Gestión del Desarrollo Rural	CENTROS REGIONALES
Doctorados	Doctorado en Ciencias en Ciencias Agrarias	SOCIOLOGIA RURAL
	Doctorado en Ingeniería Agrícola y Uso Integral del Agua	IRRIGACION
	Doctorado en Ciencias en Economía Agrícola	DICEA
	Doctorado en Ciencias en Innovación Ganadera	POSGRADO ZOOTECNIA
	Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior	SOCIOLOGIA RURAL
	Doctorado en Problemas Económico Agroindustriales	CIESTAAM
	Doctorado en Ciencias en Horticultura	FITOTECNIA
	Doctorado en Ciencias en Desarrollo Rural Regional	CENTROS REGIONALES

Fuente: Elaboración propia con base <http://www.chapingo.mx/rectoria/?modulo=estructura>.

La matrícula total registrada para el año 2014 es de 8,727 estudiantes, a continuación se muestra el total de alumnos vigentes registrados por nivel académico.

Cuadro 14. Nivel académico y total de alumnos vigentes.

Nivel	No. de alumnos vigentes
Preparatoria	2,686
Propedéutico	756
Licenciatura/ Ingeniería	4,729
Posgrado	556
Total	8,727

Fuente: elaboración propia con base.

5.2 Visibilización de la población indígena en Chapingo.

En el año 2001, la UACH es seleccionada como beneficiaria del programa Pathways to Higher Education financiado por la Fundación Ford bajo la coordinación de la ANUIES. Los primeros resultados del programa señalaron que los estudiantes indígenas, al no estar familiarizados con el entorno universitario, se ven rezagados en la obtención de los servicios y apoyos institucionales, y en muchas ocasiones, alumnos valiosos desertaron por falta de adaptación al entorno universitario.

La Unidad para la Convivencia y Apoyo Multidisciplinario Escolar (UCAME) es un organismo institucional que depende de la Subdirección de Administración Escolar y su tarea fundamental es promover un espacio de convivencia sana entre los estudiantes chapingueros, dentro de sus objetivos se encuentra impulsar el Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI).

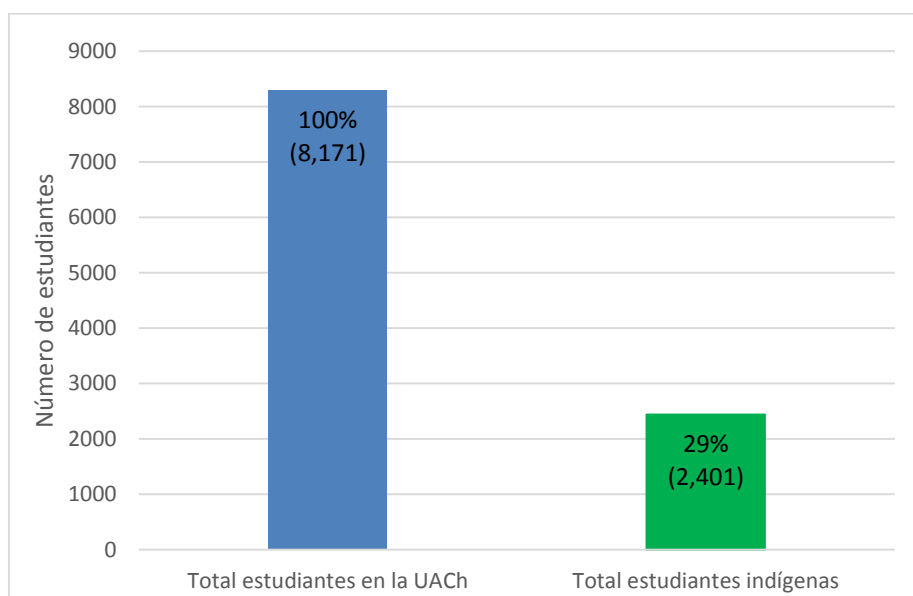
El PAAEI promueve talleres de fonología y lectoescritura de algunos idiomas como el Náhuatl y Zapoteco en los niveles: principiantes y avanzados. Buscando

con estas acciones el mantenimiento de nuestra diversidad lingüística y cultural; ofrece atención, orientación, apoyo y acompañamiento en el proceso de formación académica de los estudiantes.

5.3 Registro de estudiantes indígenas en Chapingo.

En el año 2014 la población total inscrita en Chapingo los niveles superior y medio superior fue de 8,171 alumnos matriculados, de los cuales 2,401 son alumnos registrados como hablantes de una lengua indígena. La lengua sigue siendo un criterio para identificar a los estudiantes indígenas, es decir, 29 % de la población indígena estudiantil está registrada como hablante o descendiente de un grupo autóctono.

Gráfica 2. Total de estudiantes registrados en el nivel medio superior y superior y total de estudiantes indígenas en 2014.

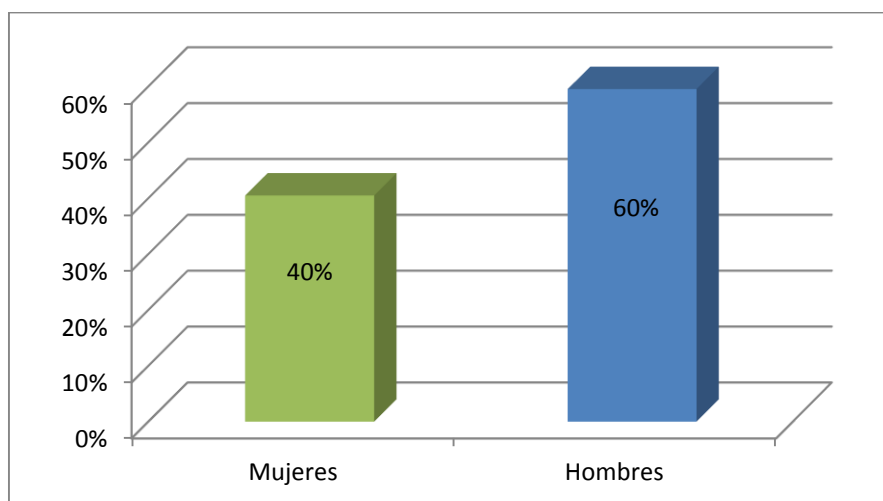


Fuente: elaboración propia con base en datos del sitio.

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

En cuanto a la distribución por sexo se puede observar que los hombres tienen una mayor representatividad. En la gráfica 3 se observa que el 60% corresponde al sexo masculino y el 40% al sexo femenino.

Gráfica 3. Distribución por sexo de estudiantes indígenas en la UACH.



Fuente: elaboración propia con base en datos del sitio.
<http://saeweb.chapingo.mx/estadisticas/?sae=esta&rpt=6>.

El nivel académico donde se concentra el mayor registro de estudiantes indígenas es en la licenciatura/ingeniería con 1,363 alumnos vigentes, el resto corresponde a los alumnos indígenas registrados en el nivel medio superior, en los programas de posgrado no hay un registro que indique si los alumnos tienen una adscripción étnica.

Cuadro 15. Registro de estudiantes indígenas por nivel académico.

Nivel académico	Total estudiantes indígenas
Preparatoria	785
Propedéutico	253
Licenciatura/ Ingeniería	1363
Total	2,401

Fuente: elaboración propia con base en datos del sitio <http://saeweb.chapingo.mx/estadisticas/?sae=esta&rpt=6>

El total de grupos étnicos es de 43, los grupos con mayor representatividad son el Náhuatl, Zapoteco, Mixteco y Totonaca, es decir, en Chapingo existe un 63 % de la diversidad lingüística que hay en el país. De acuerdo al INALI¹⁸ México

¹⁸ Instituto Nacional de Lenguas Indígenas disponible en: <http://www.inali.gob.mx/clin-inali/>

tiene un registro de 68 grupos lingüísticos, 364 variantes lingüísticas y 11 familias lingüísticas.

Cuadro 16. Total de estudiantes registrados en la UACH por grupo lingüístico.

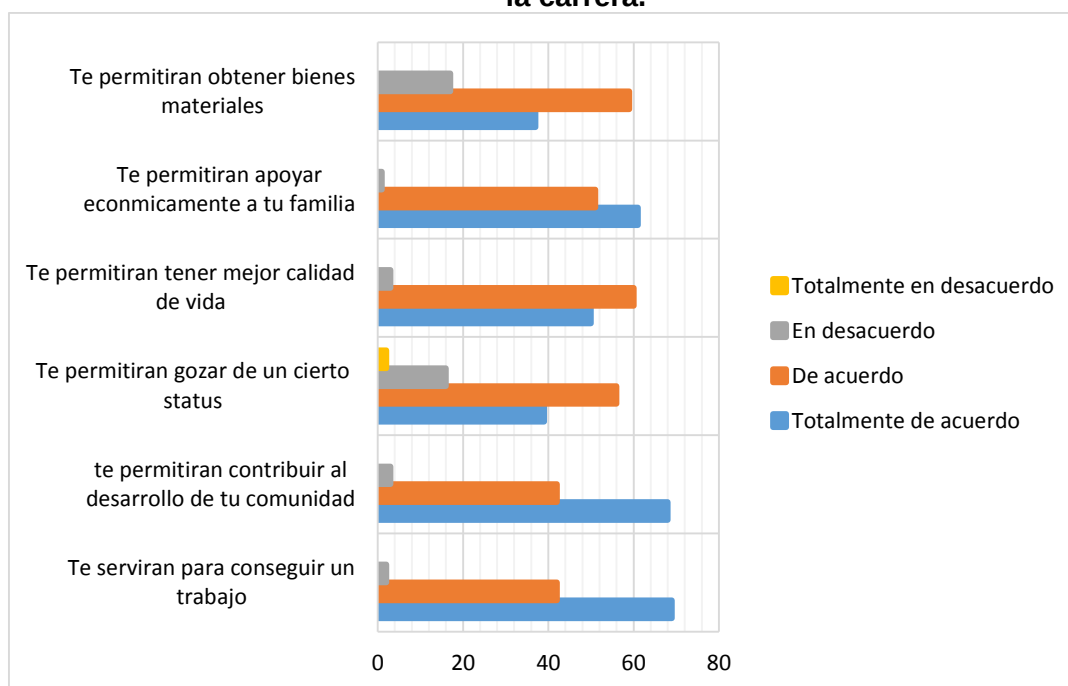
Idioma	Total	Idioma	Total
Acateco	8	Otomi o Ñahñu	127
Amuzgo o Tzancue	15	Nahuatl	478
Chocholteca o Chocho	5	Chatino o Cha' Cña	56
Chontal de Oaxaca o Slijuala Xanuk	7	Mixe o Ayook	104
Chontal de Tabasco o Yokotan	1	Popoloca	16
Chuj	1	Huave o mero Ikooc	20
Cora o Naayeri	6	Chinantenco o Tsa Jujimi	70
Cuicateco o Nduudu Yu	10	Zapoteco o Diidzaj	407
Huichol o Wirrarica	2	Chol	43
Jacalteco o Abxubal	1	Triqui i Driki	21
Kanjobal	6	Mazateco o Ha Shuta Enima	76
Kekchi	1	Huasteco o Tenek	27
Mame o Qyool	6	Tzotzil o Batzil Kop	86
Motozintleco o Mocho	3	Mazahua o Jñatio	47
Ocuilteco o Tlahuica	4	Maya	50
Pame o Xigue	1	Purepecha o Tarasco	33
Popoluca	5	Tzeltal o k op	61
Taraumara o Raramuri	2	Zoque u Ode Put	43
Tenek	9	Mixteco o Ñuu Savi	339
Tepehua o Hamasipini	1	Tlapaneco o Mepha	36
Tojolabal o Tojolwinik Otik	8	Totonaca o Tachihuiin	156
Yaqui o Yoreme	1	No especificado	42

Fuente: elaboración propia con base en datos del sitio <http://saeweb.chapingo.mx/estadisticas/?sae=esta&rpt=6>

VI. ¿Qué significa para los estudiantes indígenas estar en el nivel superior?

De acuerdo a Czarny (2010) el deseo de acceder a la educación superior de muchos jóvenes de origen indígena y no indígena está ligado a un imaginario orientado a mejorar las condiciones laborales y de vida. La gráfica 4 muestra que 69% de los estudiantes indígenas dijeron estar totalmente de acuerdo en que los conocimientos adquiridos en su carrera les servirían para conseguir un trabajo, 56% manifestó estar de acuerdo en que los estudios les permitirán gozar de un cierto estatus, 60% está de acuerdo en que los conocimientos adquiridos en la carrera les permitirán tener una mejor calidad de vida y 59% está de acuerdo en que los conocimientos adquiridos les permitirán obtener bienes materiales.

Gráfica 4. Percepción de la utilidad de los conocimientos que han adquirido en la carrera.



Fuente: elaboración propia con base en resultados del cuestionario aplicado.

Para los jóvenes entrevistados la importancia de realizar estudios a nivel superior está asociado con la oportunidad de “conocer otros mundos”, pues estudiar es el camino que les permitirá “conocer otras cosas”, les permitirá acceder a otros espacios muchas veces negados a las demás personas de sus lugares de origen.

En los relatos encontramos una diversidad de posturas acerca de lo que significa cursar una carrera profesional. Dubet (2005) señala que las trayectorias estudiantiles son tan diversificadas y las condiciones personales tan múltiples que es difícil reunir las bajo un denominador común, pues las situaciones con respecto a las familias, los ingresos y las condiciones de vida son múltiples, es por ello que encontramos una heterogeneidad de respuestas con respecto a cursar una carrera en la UACH, como veremos en los siguientes relatos.

Tenoch comenta que estar en el nivel superior es una aspiración de tipo personal asociado con la búsqueda de reconocimiento social y el acceso a mejores condiciones de vida.

“Superarme en cuanto a mi persona y cambiar un poco la historia, de que vea mis papás de qué se dedican a tal cosa y yo porque no llegar a ser un profesionalista, he conocido amigos que tienen sus carreras y dije ¿por qué yo no?, de hecho, desde chico mis papás me decía- no pues tienes que estudiar más que nada por mí mismo y para mejorar la condición de mis familiares” (Tenoch, Economía Agrícola).

Para Yoltic, la idea de entrar a Chapingo es concebida como un pase para alejarse de la precariedad y dureza del trabajo en el campo, el “estudio” lo percibe como una oportunidad de evitar “el trabajo duro” además de reconocer las carencias que se viven en su comunidad.

“Desde chico me di cuenta de que no quería estar en ese ambiente, yo quería estudiar porque no es que no me guste el campo, pero yo lo veo pesado. Entonces yo digo que mejor que tener una carrera, un estudio y luego hacer las cosas menos difíciles de las que se viven ahí” (Yoltic, Fitotecnia).

Yaotl percibe a los estudios como un recorrido en el cual hay que aprovechar todos los conocimientos para apropiarse de ellos, el tránsito por Chapingo ha implicado sentirse identificado con la institución. Chávez (2001) señala que el impacto que produce Chapingo en los estudiantes recién llegados a su campus

es determinante en su identificación con la institución a lo largo de su estancia en ella y como futuros profesionales.

“Pues es como un camino es pasar por acá y aprender todo lo que se pueda después venir y agradecerlo no esté pues nos quedamos con ese símbolo con esa marca de chapingueros” (Yaotl, Economía Agrícola).

Dubet (2005) señala: el estudiante va independizándose cada vez más a través de transformaciones apenas perceptibles, la independencia subjetiva, se vincula con la independencia económica, ese sentimiento de autonomía se va dando a partir de cambios sutiles. Para Iktan y Nelly estar en Chapingo es la oportunidad para conocer otras personas, otros lugares, otros conocimientos, saber de la existencia de “otros mundos”, ajenos a la comunidad que los vio crecer, ambos consideran a esta experiencia escolar como una ventaja. Para Iktan su experiencia en la universidad representa ir ganando autonomía de los padres, Chapingo le ha dado esa sensación de sentirse independiente.

“Chapingo me está ayudando a enfrentarme ahora sí que sacarme de mis padres, me está preparando para tener conocimientos conocer varios lugares del país es una gran ventaja que me dado” (Iktan, Mecánica Agrícola).

Nelly concibe a los estudios como una vía que le permite conocer otros modos de vida.

“Pienso más allá, de que exista otra vida, que no, si no se estudia no se logra, que puedo trabajar más allá, ganar dinero y pues estando la comunidad pues no, allí es... como le, como le digo... una comunidad pequeña que no tienen los servicios necesarios” (Nelly, Irrigación).

Para Tanok y Yalli estudiar supone un reto personal, entrar a Chapingo es una prueba para ellos mismos; en el testimonio de Tanok, permanecer en la escuela representa orgullo personal y a su vez un compromiso, no solo consigo mismo, sino también con la familia y con el campo.

“Es súper importante significa cumplir un sueño me siento muy orgulloso de pertenecer a esta universidad se siente bien se siente como un compromiso para

la universidad ahora así como en el campo, con la familia y con uno mismo es un orgullo” (Tanok, Ing. Agroindustrial).

Yalli por su parte asocia la idea del estudio con el reconocimiento social que tiene el poseer un título profesional.

“yo decía yo si quiero ser alguien, decía mínimo estudiar de maestro, por lo menos agarrar la técnica, no yo decía, yo quiero la técnica o de maestra no sé yo decía lo que sea con tal de ser alguien” (Yalli, Ing Agroindustrial).

Estar en Chapingo lleva a muchos estudiantes a valorar los servicios que les ofrece y a sentir un fuerte compromiso con ellos mismos, con sus padres y con la misma institución, como lo ilustra el testimonio de Xally, quien valora la importancia de contar con los apoyos que otorga Chapingo.

“Me motivaba también mi familia y pues tengo que salir adelante acá tengo todo, mi beca, mis alimentos y de renta pues no pago mucho me queda para comprar algunas cosas” (Xally, Administración de empresas agropecuarias).

Quiero conocer otros lugares”, “veo muchas posibilidades diferentes” son expresiones que comparten Tenoch y Nelly estas frases realmente ¿indican o reflejan la auto-negación identitaria? Czarny (2008) se pregunta: ¿Por qué para otros sectores sociales la adquisición de “otras visones del mundo” a través del tránsito por la universidad representan o son valorados positivamente, y cuando se piensan para comunidades indígenas se traducen en alienación, concepto que implicaría haber asumido adscribirse a la otredad, y con ello el abandono de la mismidad (dejar de ser indio)?

Tenoch comenta que a través de la escuela tiene una oportunidad de “ver otras cosas” existen posibilidades de pensar de otra manera, cuestiona y compara el estilo de vida que tendría si no hubiese ingresado a Chapingo, su anhelo impera en el deseo de aspirar otras cosas diferentes a las que se hacen en su zona de origen.

“Hay mucha gran diferencia porque aquí, porque aquí no sé, ves otras cosas y lo veo conmigo sería que pienso de otra forma. Allá lo que piensan es hacer una

casa, tener hijos y esposa y hacer lo que hicieron sus papás, ¿y yo? Pues no yo ya no quiero hacer eso, quiero estudiar, quiero hacer otras, quiero conocer otros lugares y ellos pues no, entonces ya hay mucha diferencia” (Tenoch, Economía Agrícola).

“Con eso de terminar la carrera veo muchas posibilidades diferentes a las que ellos tienen, vivir mejor tener una buena casa, un trabajo y pues seguir preparándome y pues si eso nadie te lo da, como abres tu mente pues ahí te quedas te encierras en la misma comunidad, te vas adaptando a lo que ellos hacen, traen, han traído pues ese sistema se va repitiendo” (Nelly, Irrigación).

El deseo de entrar a la universidad para los participantes se encuentra asociado a la idea de mejorar sus condiciones y el estilo de vida, sin embargo sus motivaciones y aspiraciones se reflejan en una gama de respuestas que van desde: “mejorar las condiciones de vida de los familiares”, “cumplir un sueño”, “ser alguien”, “es una oportunidad”, “abandonar el ambiente en el que se vive”, “aprender otras formas de vida” y “apropiarse lo más que se pueda de los conocimientos que da la escuela” dichas diferencias fluctúan alrededor de la historia individual de cada estudiante.

5.1 Motivos de elección por Chapingo

Cuando se reflexiona sobre el acceso de la población indígena a la educación superior y sus retos es importante conocer las áreas de estudio que han resultado más atractivas para la población indígena (Gallart y Henríquez, 2006). Sin embargo para el caso de los estudiantes indígenas y no indígenas que deciden presentar el examen de admisión, Chapingo no es opción sino oportunidad, ya que difícilmente las familias indígenas podrían pagar la manutención de sus hijos en otra institución.

Considerando el sistema de becas y apoyos que ofrece la UACH, para realizar estudios en condiciones óptimas (beca en efectivo, dormitorios, comidas y otros servicios asistenciales y académicos básicos), la diferencia entre la única o mejor opción se desdibuja cuando los estudiantes testimonian de viva voz que los

apoyos económicos fueron determinantes en su decisión de solicitar ingreso (Chávez, 2001).

El apoyo institucional que ofrece Chapingo a sus estudiantes es sin duda un pilar para la culminación de sus estudios. A diferencia de otras universidades donde los estudiantes indígenas se ven en la necesidad de solventar sus gastos económicos que generan los estudios universitarios. Estar en Chapingo y gozar de los servicios que ofrece lleva a sus estudiantes a valorar su estancia. De acuerdo a los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado los estudiantes valoraron como buenos los servicios e instalaciones que ofrece la UACH.

Nelly comenta que entrar a Chapingo: “fue la única opción para seguir estudiando” y es que la falta de recursos económicos no permiten aspirar a otras instituciones u otras carreras. “Decidí irme porque era mi única opción para continuar estudiando” (Nelly, irrigación).

Yaotl (Economía) deja entre ver que la escasez de recursos influyó en la decisión de entrar a Chapingo comenta: “uno llega aquí porque no le alcanza para estar en otro lado”.

Por su parte Tanok comenta que podía terminar en otra institución la carrera pero el proceso hubiese sido completado con muchas dificultades.

“Chapingo da la oportunidad a gente como nosotros, tal vez si podría hacerlo ¿no? ir a la universidad, pero hubiera sido muy difícil, para mí es algo mágico porque la mera verdad no conozco otra universidad que de estas oportunidades” (Tanok, Ing. Agroindustrial).

El precio que implica mantenerse en otra institución de educación superior resulta imposible de costear para la mayoría de las familias indígenas. Iktan comenta que al estar en Chapingo uno evita todos esos gastos.

“allá pues necesitas más materiales y casi todo es de paga no, el hospedaje de quedarme en la capital, el transporte y mis gastos que sería un poco más difícil y

ya estando aquí en Chapingo pues uno se evita todo eso” (Iktan, Mecánica Agrícola).

Yoltic menciona que Chapingo es: “lo mejor que puedo tener ahorita” esta valoración positiva de los servicios que ofrece Chapingo se desprende de la comparación que realiza con su trayectoria escolar previa, ya que no gozaba de estos “servicios”

“aquí en Chapingo sobre todo de la manera que yo venía viviendo en la primaria en la secundaria, pues no para mi estar aquí es algo bonito, maravilloso entonces pues la verdad es lo mejor que puedo tener ahorita (Yoltic, Fitotecnia).

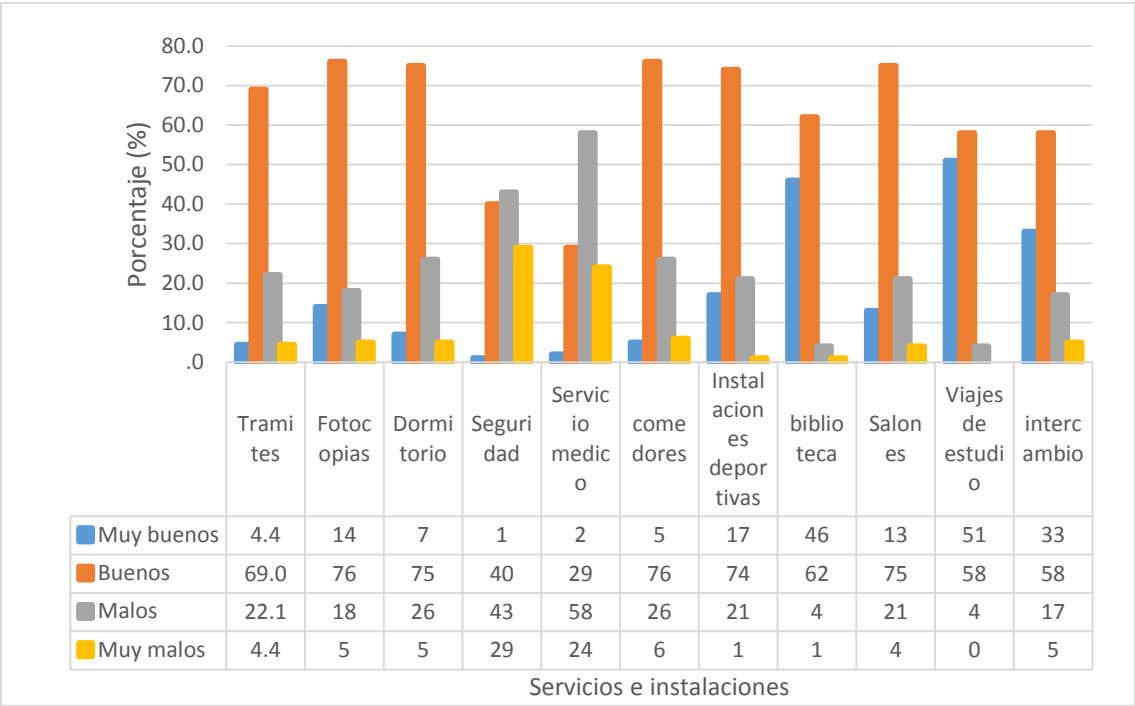
Contar con los apoyos que ofrece la UACH son determinantes en la culminación de los estudios superiores no solo de los estudiantes indígenas sino también de jóvenes con escasos recursos económicos. No es de extrañarse encontrar en los relatos por ejemplo en el de Yoltic el agradecimiento y admiración hacia la universidad.

En la gráfica 5 observamos que 75 % de los encuestados calificaron a los servicios de comedor y dormitorios como “buenos”. Donde hubo una valoración en cierto modo negativa, es en el servicio médico pues 58% valoraron a este servicio como “malo”, las posibles causas de esta valoración tienen raíces en el pasado 5 de septiembre de 2013, cuando se registró una emergencia sanitaria pues más de 700 estudiantes sufrieron de intoxicación debido al consumo de alimentos en mal estado. Como resultado de esta emergencia el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y Protección Civil de Texcoco quedaron imposibilitados para dar atención a todos los estudiantes intoxicados.

El tema de la seguridad es un asunto valorado por el 43% de los encuestados como “malo”, estar en Chapingo no supone un hecho meramente académico, pues se suscitan problemas de convivencia entre sus estudiantes: violencia ejercida por hombres de mayor edad en contra de los más jóvenes (los llamados pelones o alumnos/as de primer ingreso en Preparatoria), violencia hacia homosexuales o afeminados, y hacia las mujeres más jóvenes, particularmente las de nuevo ingreso y otros actos violentos asociados con el consumo de alcohol

(Vázquez y Castro, 2008). Estas situaciones ponen a prueba las habilidades psico-sociales y los valores de muchos estudiantes, sean de origen indígena o no y son de vital importancia pues derivan en el buen desempeño académico.

Gráfica 5. Percepción de los servicios y las instalaciones que ofrece la UACH.

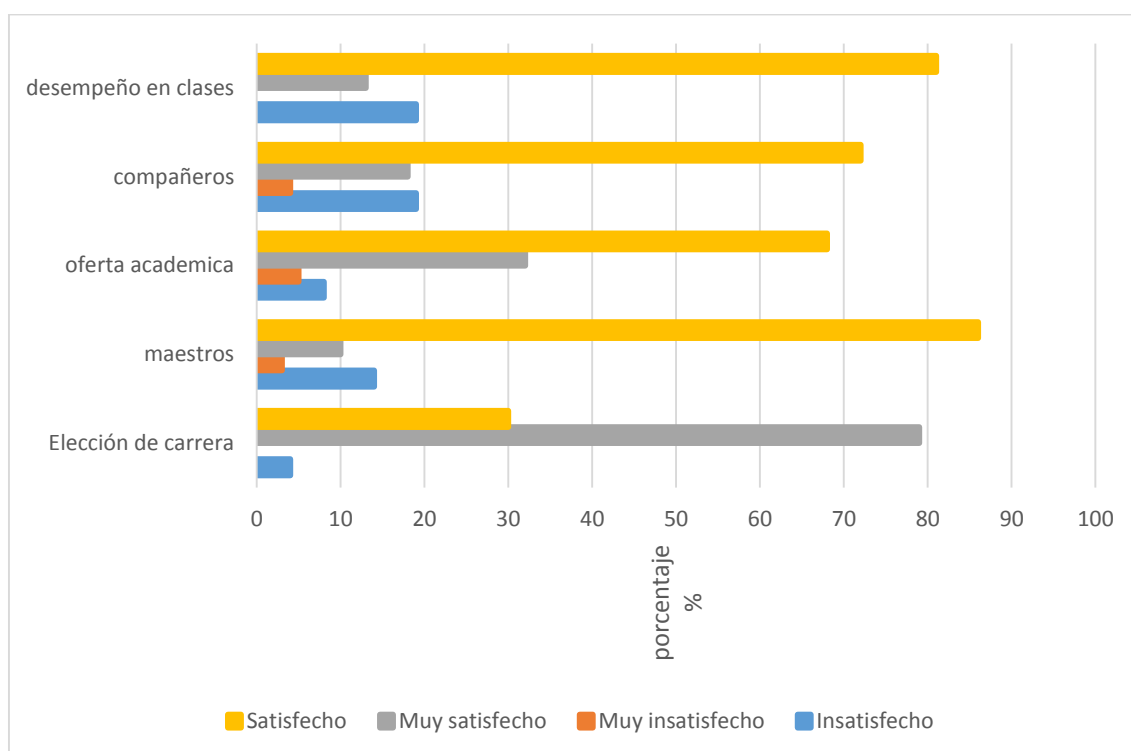


Fuente: elaboración propia con base en resultados del cuestionario aplicado.

“La elección por Chapingo” deriva realmente de las escasas opciones disponibles que tienen los estudiantes indígenas, son los servicios asistenciales que ofrece Chapingo los que favorecen el tránsito escolar de muchos estudiantes indígenas y estudiantes de escasos recursos económicos.

Pero ante la falta de oportunidades para ingresar al nivel superior y considerar a Chapingo como única opción, en la gráfica 6 se observa que 79% de los estudiantes indígenas señalaron estar muy satisfechos con su elección de carrera, 86% dijeron estar satisfechos con los maestros, 68% están satisfechos con la oferta académica que ofrece Chapingo, 72% están satisfechos con sus compañeros de grupo, mientras el 81% declaró estar satisfechos con su desempeño en clases.

Gráfica 6. Niveles de satisfacción con aspectos de la vida universitaria.



Fuente: elaboración propia con base en resultados del cuestionario aplicado.

5.2 Otras opciones de estudio para estudiantes indígenas.

La educación superior es cara, tanto directa como indirectamente. Las instituciones de educación media y media superior, así como los centros universitarios, por lo general están ubicados lejos de la comunidad y se requiere que los estudiantes indígenas cuenten con fuentes de sostenimiento (Carnoy *et al*, 2002). Las posibilidades de terminar una carrera universitaria son casi nulas para los estudiantes indígenas, debido a que la mayoría de los centros universitarios se encuentran en las zonas urbanas, y su búsqueda y permanencia implican altos costos materiales y emocionales (Czarny, 2008).

Para muchos jóvenes indígenas estudiar una carrera no es una vía de acceso a un rendimiento económico inmediato y esto los obliga a migrar a otros estados o países con la esperanza de mejorar sus condiciones de vida. Entonces -¿Qué opciones hay para los jóvenes indígenas? , ¿Qué opciones hay para los que no

logran ingresar a la universidad? ¿Qué opciones hay para los entrevistados en caso de no haber entrado a Chapingo?

Tenoch responde que de no haber ingresado a la universidad su opción era migrar a Estados Unidos, dejando entre ver que los que se van regresan con algo de dinero, y empiezan a diferenciarse de los que se quedan en la comunidad.

“hubieran pasado otras cosasirme a Estados Unidos, hacer muchas cosas pero regresas y sí haces lo mismo, es lo que digo a mi papá porque luego a veces dicen no mira que éste ya tiene (Tenoch, Economía Agrícola).

Yoltic comparte que de no haber estudiado seguiría en el campo, sin la oportunidad de “conocer otros lugares” y viviendo con escasos recursos. “yo digo a estas alturas si no hubiera estudiado ya estuviera no se estaría ahí en el campo pero igual vivir ahí con pocos recursos sin conocer lugares en fin” .

Hacerse cargo de sus gastos escolares desde la secundaria, trabajar y estudiar se convirtió en un binomio inseparable para Xally; de no haber ingresado a Chapingo su otra opción era la Universidad Autónoma de Guerrero, y trabajar para solventar sus gastos escolares.

“fui ahorrando porque si no después quién me va apoyar, pues para sacar fichas hacer examen y pues ahí en Guerrero, en Chilpancingo, cobran por la ficha para hacer examen, inscripción, trabajar y seguir estudiando” (Xally, Administración de Empresas Agropecuarias).

A Yalli, después al terminar la secundaria, sus padres le dijeron que no había oportunidad de que ella siguiera estudiando, pues la falta de recursos se lo impedía. Ante la situación, Yalli decidió buscar a través de relaciones familiares apoyo para estudiar, originalmente la carrera técnica en enfermería, en el municipio de Chalco, su objetivo era trabajar para solventar sus gastos económicos, sin embargo a través de un conocido se enteró de los apoyos institucionales, así que optó por trasladarse a Chapingo.

“Mi mamá me dijo que no le alcanzaba y que me necesitaba a mí para que cuidara a mis demás hermanos y ya me puso a pensar y pues no me agradó tanto la idea. Entonces como tengo una conocida una madrina y yo acudo a ella para ver si por favor podía hablar con uno de sus hijos, para ver si me trajera a México y de que yo pudiera estudiar y ayudarlo. No a mí se me hacía fácil y ya fue así como me vine, pero sin contarle a mi mamá” (Yalli, Ing. Agroindustrial).

Otra alternativa de estudios a la que hicieron referencia tres entrevistados era participar como instructor comunitario a través del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). El Consejo elige jóvenes entre 15 y 29 años de edad, originarios por lo general de zonas rurales y con escolaridad mínima de secundaria. Son prestadores de servicio social y participan como figuras educativas durante uno o dos años, en ese periodo se instalan en la comunidad; a cambio reciben una beca para continuar con sus estudios y un apoyo económico mensual durante la prestación del servicio.

La participación como instructor comunitario era otra vía para acceder a estudios de nivel superior, como se ilustra en los testimonios de Tanok, Yaotl y Nelly.

“iba ir a ofrendar en este programa del CONAFE para que fuera una ayuda para poder terminar mis estudios, ese era el plan B, pues no sé si no quedo en Chapingo me voy a esta opción de dar un año de servicio en el Conafe y ellos te dan tres años de beca para que puedas cursar estudios de nivel superior, es un año y te dan tres años para cursar estudios superiores es una beca mensual y nada más (Tanok, Ing. Agroindustrial).

“Iba a meterme a un programa, que no sé si lo conoce es del CONAFE es de profesores rural entonces después de la secundaria o preparatoria tú te puedes meter y te dan en un año o tres años de beca. Y por ese medio y ya si entraba me daban tres años y que la carrera es generalmente de 4 a 6 años podía estudiar y trabajar (Yaotl, Economía Agrícola).

“la otra era entrar en CONAFE era eso o quedarme en la casa y tampoco quería porque igual mis papás, no bueno mi papá es muy especial, no contaba con todo su apoyo” (Nelly, Irrigación).

El desconocimiento que tienen algunos estudiantes de los apoyos y programas que ofrecen algunas instituciones de educación superior públicas (algunos

limitados a su alcance y permanencia) influye también en sus decisiones para ingresar a la universidad. Al enterarse Yali de las facilidades que ofrecía Chapingo manifestó ciertas dudas, ya que su idea al salir de Oaxaca en un principio era trabajar y a su vez estudiar una carrera técnica en enfermería, en toda su trayectoria escolar Yali estaba acostumbrada a cubrir sus gastos escolares. “Ese maestro está loco ¿no?, ¿cómo va a ver una escuela que te den la beca, que te den comida, que te den esto? - yo decía pues no existe...” (Yali, Agroindustrias).

En todas las entrevistas se menciona con frecuencia la escasez de recursos económicos como uno de los obstáculos para acceder al nivel superior. De no haber ingresado a Chapingo las opciones de estudio se acotan debido a las dificultades económicas. Muchos jóvenes indígenas se ven obligados a buscar otras vías que les dejen una remuneración inmediata, otros deciden permanecer en la comunidad en condiciones precarias. Los que deciden continuar con los estudios sin apoyo institucional llegan a otros niveles escolares, combinando un empleo de medio tiempo con los estudios. Otra opción que mencionaron los participantes es la participación como instructor comunitario en el CONAFE, esta alternativa ha permitido a muchos jóvenes indígenas continuar con sus estudios a nivel superior.

5.3 ¿Qué expectativas tienen los padres acerca de lo estudios superiores?

Las aspiraciones que tienen los estudiantes también se ven influenciadas por las expectativas de los padres. Porque en el acto de asistir a la escuela se proyectan sobre los estudiantes ciertas expectativas de los adultos, así como deseos conscientes e inconscientes (Czarny, 2008). La universidad se vuelve un espacio poco conocido por ellos, sin embargo sus expectativas acerca de la universidad son altas. Al realizar las entrevistas en profundidad se preguntó- ¿Qué crees que piensan tus padres acerca de la universidad?, a decir, Yoltic comenta que para su madre la vía del estudio es una oportunidad que ella no tuvo, puesto que en su tiempo era muy difícil acceder a otros niveles escolares. En su narración deja

entre ver que “estudiar” está acompañado de un imaginario orientado a mejorar las condiciones de vida familiar.

“Ella sabe muy bien que aquí la vida no es nada fácil, ella nos trata de decir que estudiemos, que hagamos cosas que ellos antes no pudieron hacerlo; y se entiende pues como se han venido dando las cosas años atrás, pues era difícil estudiar hasta la secundaria y ahorita hay más oportunidad. Ella quiere que aprovechemos esta oportunidad de estudiar y que algún día la apoyemos eso es lo que ella quiere” (Yoltic, Fitotecnica).

Por otra parte, la percepción que tienen los estudiantes indígenas acerca de los significados que atribuyen sus padres a los estudios superiores, si tiene que ver con la idea de movilidad social y mejores condiciones de vida, sin embargo para los padres indígenas la idea de que sus hijos se encuentren en el nivel superior, en su caso Chapingo representa en algunos casos una acción liberadora, en términos económicos, como se ilustra en los casos de Yaotl y Quetzalli.

“Le quitan digamos una carga económica a tus papás, porque aquí te dan una beca, que es alimentación, hospedaje, este, te dan incluso una beca extra en dinero y entonces te mantienes más o menos” (Yaotl, Economía Agrícola).

“Estando aquí pues es un gran apoyo para, económicamente, para mi familia porque somos varias y todas estamos estudiando y pues sí es un apoyo muy grande, al menos yo no les pido dinero a mis papás” (Quetzalli, Ing. Recursos Naturales).

Las familias indígenas se conforman por varios integrantes, “venir a Chapingo” no solo resulta un logro para la familia en común, sino también una “liberación económica para los padres” quienes a veces no cuentan con los medios para solventar los gastos que implican cursar una carrera. La mayor parte de las familias indígenas no está en la posición de financiar costos de transporte, hospedaje, libros y alimentos que se requieren para estudiar en los grandes centros urbanos (Carnoy *et al*, 2002). Algunos estudiantes indígenas estudian en Chapingo, incluyendo uno o dos de sus hermanos, lo que significa para la familia, allá en la comunidad, un desahogo económico.

La variedad de respuestas también se expresa en las percepciones que tienen los estudiantes indígenas acerca de las expectativas que tienen los padres de los estudios superiores. Las altas expectativas que tienen los estudiantes indígenas, emergen de las carencias que hay en sus lugares de origen y se manifiestan en el deseo de querer retribuir con algo a sus familias. Para Xally y Nelly las dificultades que se presentan en su tránsito por la universidad no representan un obstáculo, sino una motivación para sacar adelante a sus madres y hermanos.

“mi mamá me motivó y pues como tenemos muchas carencias no quería regresar allá y pues ese es mi motivación hasta ahorita, no importando el álgebra y la geometría me motiva también mi mamá, mi hermanita la chica. Más que nada para que yo las pudiera ayudar económicamente y no estuviéramos tan mal” (Xally, Administración de Empresas Agropecuarias).

“Échale ganas con lo que estés estudiando, me siento muy orgullosa de ti y confío en ti, en que vas a terminar, tú eres la única que nos vas a apoyar después” (Nelly, Irrigación).

Asistir a la universidad representa un acto de sobrevivencia en múltiples sentidos, no solo para el estudiante indígena, sino también para la familia, para algunos padres, el que uno o varios de sus hijos estén en Chapingo implica un desahogo económico lo cual se vuelve un alivio para las familias que en algunos casos son entre ocho y nueve miembros.

5.4 Estudios superiores y la comunidad: los dilemas del ir y venir.

Otro aspecto importante que gira en torno a lo que implica transitar por la universidad son las atribuciones y percepciones que tienen los estudiantes acerca de lo que piensa su comunidad de los estudios superiores. El retorno a casa no siempre es un reconocimiento positivo por la comunidad y los estudiantes indígenas tienen que enfrentar los comentarios de su comunidad y de los amigos.

Pasar por la escuela representa una tensión no resuelta para miles de personas indígenas que han migrado y salido de sus comunidades, y accedieron hasta estudios del nivel superior. Esa tensión se explica porque la escuela y el acceso a mayores niveles de escolaridad resultan, en las comunidades, una marca para la diferenciación, no siempre positiva (Czarny, 2006). Nelly, por ejemplo, comenta que existe una percepción positiva y otra negativa. En la versión positiva algunas personas reconocen su esfuerzo por “salir adelante” a pesar de no contar con el apoyo de su padre y de las carencias económicas de su familia, de su valor al salir de la comunidad y alejarse de su familia. Sin embargo, salir de la comunidad no siempre es bien visto y menos aún si eres “una mujer”; en el aspecto negativo Nelly tiene que enfrentar la incredulidad de los motivos de su salida de la comunidad y confrontar la presión social que implica que una mujer regrese sola a la comunidad, “sin marido”.

“¿Cómo pudiste llegar hasta allá? Porque tu papá es así, vemos que no tienes el apoyo de él, entonces ¿cómo pudiste?, que hayas tenido el valor de ir y salir adelante y dejar a tu familia. Más que nada lo más importante en la vida, es la familia y que hayas podido salir adelante y ya tienes cuatro años afuera y estás bien, pues estas en el camino adecuado, le estés echando ganas y eso nos admiramos de ti

...qué ¿cómo es posible que una chica esté afuera? y que no lleve esposo, pues cuando vaya de vacaciones a mi casa, porque tienen la idea de que ya me casé y ¿cómo te puedes venir sola así, si ya te casaste? pues son comentarios que al principio si me molestaban”. (Nelly, irrigación).

Para las mujeres ser joven indígena tiene en algunos casos una visión negativa, ya que existe una presión social por parte de la comunidad para formar una familia. A las mujeres indígenas universitarias se les cuestiona si están seguras de querer dedicar varios años al estudio y dejar de lado el matrimonio (Mora, 2010).

Para Yali también el retorno a la comunidad no fue muy agradable, sus compañeras de secundaria, empezaban a mostrar cierto rechazo hacia ella, la veían como un miembro ajeno a la comunidad, puesto que ya no vivía ahí. Como parte de su estrategia para acoplarse nuevamente a sus orígenes, comenta que a su regreso, portaba el traje típico y practicaba las tradiciones, a pesar de que no habla huave. Cada vez que regresaba trataba de incorporarse al sistema de reglas que hay en su comunidad, esta “capacidad de permeabilidad” es lo que le ha permitido sostener sus lazos comunitarios.

“sí, yo lo único así que llegué a sentir fue que ya no me querían hablar mis compañeras de mi generación, es que me decían, ‘tú ya te fuiste’. Me sentía mal porque sentía que ya no encajaba, después decía así como ellos se sienten, yo también,. Así que empecé a ser normal, igual con el vestuario de allá y me gustan las tradiciones y voy a rituales que hay, y voy, trato de acoplarme ¿no?, aunque yo no maneje al cien la lengua. Pero trato de convivir con ellos y normal no me siento así diferente” (Yali, Ing. Agroindustrial).

No todas las comunidades perciben la salida de un miembro como un distanciamiento, crecimiento individual o un rompimiento de los lazos comunitarios, para el caso de Yoltic, como miembro único que ha logrado “ingresar a la universidad”; la comunidad percibe este “logro” como un paso en común, un beneficio no solo para él, sino para la comunidad en general, la gente posee la esperanza de que va a contar con un miembro de la comunidad “preparado”.

“Porque ya la gente si ve que alguien está estudiando, digamos ya nivel media superior o la universidad es como decir -vamos tener una gente preparada aquí en este lugar-, entonces la gente de allá, mi misma familia me dicen ‘échale ganas, ya estas encima de cualquier obstáculo’. Y eso te anima, dices, yo voy a ser el primer que egresa aquí de Chapingo de mi universidad, de mi comunidad,

la verdad estoy muy contento y la gente sabe que vas a regresar ya teniendo una carrera profesional” (Yoltic, Fitotecnia).

En las atribuciones que expresan los estudiantes indígenas respecto a lo que piensa su comunidad acerca de los estudios superiores resaltan las “altas expectativas” y “el reconocimiento social”, para Quetzalli “estudiar” va asociado con ganarse cierto respeto y reconocimiento por parte de algunas personas; Iktan por su parte manifiesta que estudiar una carrera es un “plus” que te da reconocimiento y estatus.

“Nos ven [...] con más respeto, ¡ay! no, pues ella estudió, que esto y que lo otro, al menos yo veo una diferencia de cómo, cómo nos ven a nosotros o a cualquier otra persona, a diferencia que si no hubieras estudiado nada” (Quetzalli, Recursos naturales).

“Si lo ven importante, porque ya adquieres otro estatus, ¿no?, - porque ya es ingeniero, ya lo ven así, como otra persona de mayor renombre, no, pero fuera ahí, para los trabajos que se desempeñan en el lugar no, no es importante” (Iktan, Mecánica agrícola).

Sin embargo, haber adquirido un título profesional o cursar una carrera universitaria no siempre resulta un valor social para las comunidades. El ser alguien reconocido por la comunidad no se vincula únicamente con la idea de éxito por la escolaridad alcanzada (Czarny, 2006).

Para Iktan si es importante la carrera universitaria, sin embargo en la última parte de su comentario nos comparte “los estudios” no son importantes para los trabajos que hay en la comunidad. Esto denota que para algunas comunidades “estudiar una carrera” comienza a tener sentido y valor cuando los conocimientos adquiridos en la escuela representan un bien para toda la comunidad, es decir, poseen mayor reconocimiento los que aportan beneficios a la comunidad. Más aún, si estos son miembros escolarizados y han contribuido a mejorar las condiciones de la comunidad, entonces la escuela adquiere un valor.

5.5 La búsqueda de nuevos espacios educativos.

De acuerdo con Czarny (2006) el acceso a mayores niveles de escolaridad ha estado ligado con la acción de migrar y es que en las comunidades indígenas la mayoría de las escuelas secundarias se encuentran en pueblos más grandes o en las cabeceras municipales. La educación media y superior están aún más distantes. Por muchos años, lo más cercano que estas comunidades tuvieron en términos de educación superior fueron las escuelas normales rurales, creadas a partir de la década de los veinte, pero éstas también resultaron insuficientes. Las principales universidades y escuelas normales se encuentran en las capitales estatales o en la Ciudad de México (Carnoy *et al*, 2002).

En ese sentido para los entrevistados aspirar a un nivel escolar más alto significó el traslado a otros municipios, la ausencia de centros de educación media y superior los obligó a desplazarse para culminar su educación. Tenoch comenta que el distanciamiento familiar fue desde los doce años, completó la primaria, secundaria y bachillerato en otro municipio, posteriormente se incorporó al propedéutico en Veracruz, para finalmente ingresar a la UACH en el Estado de México.

“De hecho el bachillerato lo hice en otro municipio, digamos que mis papás, de hecho, desde los 12 años ya no viví con mis papás, me salí de mi casa estudiaba en otro lugar. Yo me quedé a vivir ahí en Tehuacán, me quedé solo desde los 12 años y ahí estude la primaria, la secundaria y la preparatoria en un municipio que se llama Zinacantepec que está como una hora de Tehuacán” (Tenoch, Economía Agrícola).

Iktan, Quetzalli y Nelly narran su experiencia migratoria en relación a la escuela, previa a su ingreso a Chapingo. Iktan culminó la educación media y media superior en un internado y retornaba a su comunidad cada quince días.

“tenía que ir a la capital, porque mi pueblo estaba retirado queda como cuatro, cinco horas y como es zona rural, bueno es todo terracería, si estaba lejos y pues nos quedábamos, bueno nos daban permiso de salir a nuestra casa cada 15 días.

Estaba lejos, estaba caro el pasaje y mejor nos quedamos allá” (Iktan, Mecánica Agrícola).

Quetzalli también regresaba a su casa los fines de semana, estudiar con sus hermanas en otro municipio era conveniente económicamente.

“el bachillerato lo hice en mi municipio que está cerca de donde yo vivo, ya entonces me quedaba allá y primero viajaba del diario para el bachilleres ya luego me quedaba allá. Andábamos allá, porque tenía varias hermanas que estaban estudiando por allá cerca y me quedaba con ellas entonces regresaba los fines de semana2 (Quetzalli, Recursos Naturales).

Nelly comenta que para completar la secundaria se trasladaba caminando aproximadamente cuarenta minutos. Para culminar el bachillerato tuvo que trasladarse a otro municipio que estaba más lejos de su comunidad, lo que la llevó a regresar a su casa solo los fines de semana.

“El CEBT ya fue fuera de mi casa, en mi casa vivimos en una comunidad tipo así ecológicamente con mis papás entonces la secundaria está como 40 minutos tenía que caminar la carretera nacional para llegar allí. Fui en una telesecundaria y el CEBT estaba más lejos si y pues tuve que vivir fuera de mi casa tres años si ya nada más llegar los fines de semana a mi casa” (Nelly, Irrigación).

Para algunos estudiantes que se incorporan a la preparatoria en Chapingo, su traslado representa su primera experiencia de migración asociada a la búsqueda de espacios educativos. Llegar a Chapingo significa el descubrimiento de una nueva realidad, donde las diferencias culturales emergen y se comparan con las del lugar de origen como se ilustra en el caso de Yaotl.

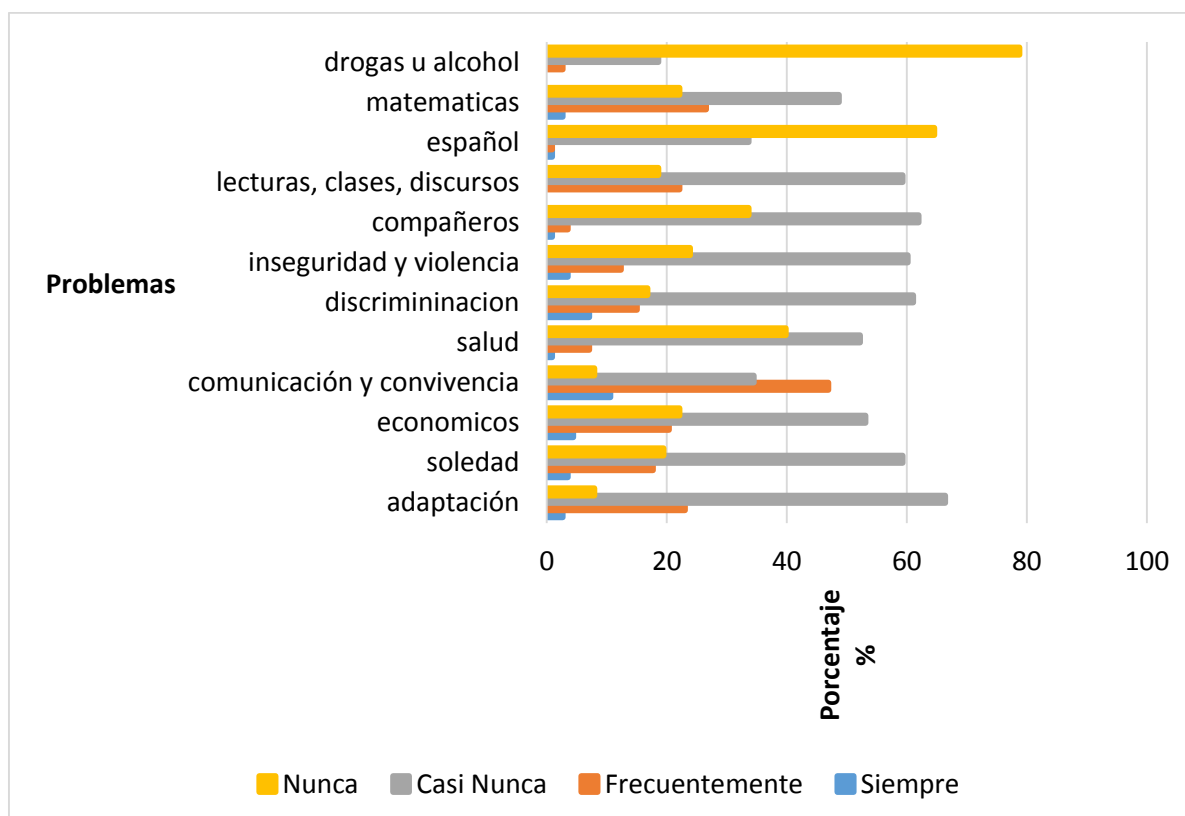
“Encontramos con otras cosas que no pertenecían a nosotros ni a nuestra concepción del mundo (hasta ese momento), como la lengua, la vestimenta, la cantidad de gente muchos carros, todos con un rumbo distinto y sin fijarse en los demás, cada quien en su mundo y sobre todo la comida” (Yaotl, Economía Agrícola).

5.6 ¿Qué pruebas y dificultades enfrentan los estudiantes indígenas que ingresan a Chapingo?

Los desafíos aparecen en todo el tránsito del proceso escolar, la separación familiar, las dificultades económicas y las diferencias culturales, son ejemplos de algunos retos que enfrentan los estudiantes indígenas.

La gráfica 7 muestra que 66% de los estudiantes señalaron que casi nunca presentaron problemas de adaptación, 59% manifestaron que casi nunca presentaron problemas de soledad.

Gráfica 7. Problemáticas durante su estancia en Chapingo.



Fuente: elaboración propia con base en resultados del cuestionario aplicado.

El ingreso a la universidad representa un reto para todos. Los que dejan su familia deben adaptarse a una vida nueva, a veces en una ciudad desconocida: los medios de transporte y el congestionamiento en una ciudad media, una nueva vivienda, un campus gigantesco, cierta autonomía presupuestaria. También hay

que descubrir una universidad y adaptarse a ella: la organización de las lecciones generalmente parece muy compleja (Dubet, 2006).

Este proceso de transición se refleja en la narración de Yoltic, cuando nos comparte su sorpresa al llegar a Chapingo:

“No podía creer que este, apenas salir de un lugar así muy poco conocido, así gente muy humilde y llegas aquí ya la ciudad grande de hecho yo me vine solo, solito de mi casa, solo con una cajita y una maleta y solo me dijeron vas aquí te bajas, aquí y cuando me di cuenta ya estaba en la entrada de la universidad” (Yoltic, Fitotecnia).

La integración a Chapingo y a su marco escolar se convierten en pruebas de supervivencia, a su paso emergen dificultades de tipo académicas y personales, tanto para los que ingresan a preparatoria, como para los que se incorporan al propedéutico. Los estudiantes se tienen que adaptar a tomar clases por la mañana y por la tarde; las materias que llevan son nuevas y no siempre se poseen las bases académicas suficientes, lo cual dificulta el proceso de aprendizaje y comprensión y por ende el riesgo de perder el lugar dentro de la universidad. Xally y Yoltic comentan:

“No llevaba nada, nada de agronomía y pues todas las materias que llevé en prope eran totalmente diferentes para mi agronomía, topografía, meteorología; lo más difícil fue el cálculo” (Xally, Administración de Empresas Agropecuarias).

“Hay materias pesadas, prueba de ellos es cálculo, topografía, metodología que quizás no habíamos visto en otras áreas ya pues aquí las vemos aplicado” (Yoltic, Fitotecnia).

Hay que tomar en cuenta que la población indígena proviene de regiones rurales donde los recursos educativos son precarios: donde hay poca infraestructura, difícil acceso a materiales didácticos, profesorado insuficiente, entre otros. Esto hace evidente que las desventajas académicas con las que llegan los pobladores del medio rural en general son profundas (Chávez, 2001). Las dificultades académicas llegan a representar frustración y deseos de abandonar los estudios.

Tanok nos platica de sus dificultades con “agronomía”, al sentirse incapaz, habla con su familia y les dice sobre su esfuerzo, y las dificultades que tiene con esa materia y es que la institución interpreta el fracaso y la deserción como responsabilidad individual de los alumnos/as indígenas, autoexonerándose de toda responsabilidad, eximiéndose de toda culpa, olvidándose de compromisos (Didou y Remedi, 2009).

“Mi primer examen de agronomía, fue primer examen que hice aquí en Chapingo en agronomía con el doctor Matadamas, saque tres; y le marco a mi familia, sabes que está bien difícil, está bien difícil y ahorita saqué tres en mi primer examen y pues que les puedo decir es que estoy le estoy echando ganas, pero la verdad está muy difícil” (Tanok, Ing. Agroindustrial).

Quetzalli habla sobre las diferencias que marcan algunos profesores, comenta que “identifican” a los que entraron desde preparatoria agrícola y a los que entraron al propedéutico haciendo notar estas “diferencias académicas” como “falta de capacidades”. Cuando en realidad muchos estudiantes no cuentan con las bases para lograr un mejor desempeño académico.

“algunos dicen que no tenemos la capacidad de muchas cosas, porque a veces si es cierto [...] no, es que no tengamos la capacidad, sino que no tuvimos la misma, el nivel de educación que otros que viven en ciudades por ejemplo de que fuimos a secundarias técnicas y que a veces y te enseñaban a veces no [...] en eso si se ve muy remarcado la diferencia porque luego nos dicen ¡ay! no hasta cuando venimos de prope, imagínese luego, luego se ve la diferencia es que tú eres de prope, ay! que tú eres de quien sabe dónde y ahí se ve la diferencia digamos en eso en algunas cosas más que nada académicas” (Quetzalli, Recursos Naturales).

Yoltic comenta sobre su deficiencia de conocimientos y del “entendimiento” por parte de los profesores con los alumnos/as que “saben” y “lo contestan muy fácil todo”.

“Los conocimientos que yo traía sí que eran muy deficientes y lo reconozco, ves gente muy hábil así contestas o así todo como que traen al día todo y los profesores también como que se entiende mejor con ellos. Entonces tú dices como que vas entrando a una parte porque yo lo sentí difícil, dije si así están los

chavos fácil pueden ganarme o los exámenes ellos lo pasan muy fácil y a mí se me dificultan mucho” (Yoltic, Fitotecnia).

La vida escolar de los estudiantes en general es un recorrido, una serie de pruebas a lo largo de las cuales ellos llegan, más o menos, a convertirse en estudiantes. Se trata de un recorrido escolar, del aprendizaje progresivo de un “oficio”: el individuo está obligado a adaptarse a la organización de los estudios, a los exámenes, a las lecciones. (Dubet, 2005). Frente a las problemáticas académicas que se les presentan a los estudiantes indígenas se van desarrollando estrategias y formas de adaptación a manera que se van habituando a este recorrido.

Aquí, sí han sido momentos difíciles académicamente, pues sí ha habido momentos por lo mismo de que la carrera es algo pesada y te puedes enfermar con eso de desvelarte mucho, no te ayuda mucho así que digamos, pero es una carrera muy bonita no me arrepiento (Nelly, Irrigación).

En álgebra, sí se me complicó un poquito porque ya eran otras cosas y hay cosas ahí [que] también que vimos en la escuela, pero no era lo mismo. Dije ¿qué pasó acá? pero pues sí se me dificultó el primer semestre y en el segundo peor tantito, me fui a global en el global sí salí muy bien, pero ya después me fui acostumbrando todo eso, esas eran las materias que se me dificultaron, ya las demás se me hacían no tan sencillas, pero más fáciles entender (Iktan, Mecánica Agrícola).

Los participantes resaltan las dificultades académicas al entrar a Chapingo, sin embargo el aspecto académico no es el elemento único que garantiza el éxito escolar, es necesario contar con herramientas socio-afectivas. Dubet (2005) señala que la sociabilidad no es un agregado del alma sino una condición esencial para el éxito y el ingreso a la trayectoria escolar.

Emprender la vida escolar significa entrar en un proceso de socialización un modo de formación de la personalidad, de compromiso y de conservación de distancia. La influencia que tienen los estudios sobre el individuo, nos invita a considerar la universidad no solo como un simple mercado escolar, sino como

un aparato educativo capaz de afectar la vida personal de los actores y su subjetividad (Dubet, 2005).

Haber ingresado a Chapingo a nivel preparatoria, en contraste a los que ingresan al propedéutico es importante, no es lo mismo ingresar de quince años a la preparatoria que a los dieciocho años a nivel propedéutico, es evidente que los segundos poseen más herramientas socioafectivas que les permiten una incorporación más exitosa a la institución. La lucha por la conservación dentro de la institución no solo tiene que ver con la edad, es importante señalar que los desafíos que se presentan no son los mismos para hombres que para mujeres. Yali narra que a su llegada a Chapingo, a la edad de quince años, conoció a un joven seis años mayor que ella, el vínculo sentimental duró aproximadamente tres años hasta que la relación se fue tornando más violenta y destructiva, circunstancia que la llevo a descuidar su desempeño académico.

“Cuando inicié precisamente con ese chico, porque siempre estaba con él, entonces empecé a descuidar lo académico pero no lo descuidé tanto, pero si me llevé extras. Cuando llegué a Industrias uno era mis extras, otro el cambio con él y otra porque eran otros compañeros, entonces hablo con él y le digo que termino con él, y fue un desastre porque iba a horas de la noche a tocarme mi ventana a gritar y hacer cosas y así y por más que llamaba a los tenientes.

[...] Llegábamos tan inocentes así con esa mentalidad de estudiar y así y así por lo mismo yo siento como que te encierras, así como que no sé, las materias no están tan pesadas. En prepa entonces dispones mucho de tiempo entonces yo creo también que eso te hace pensar que, uno es tu familia no otro es el cambio de las clases y no sé yo siento que es eso entonces te hace buscar una persona y esta persona se aprovecha de ti” (Yali, Ing. Agroindustrial).

Para sobrevivir dentro de la institución no bastan solo las habilidades académicas, son necesarias también las herramientas emocionales. Las jóvenes indígenas y no indígenas muchas veces no cuentan con estas herramientas, lo que las hace un grupo vulnerable dentro de la institución, es así que más allá de las capacidades escolares, el ingreso a Chapingo es una prueba para la personalidad.

La lucha por la permanencia en la institución se da en dos niveles: el personal y el académico. El primero es esencial y repercute en el aprovechamiento escolar, lo cual puede resultar en una deserción definitiva (Chávez, 2001).

La separación familiar pone a prueba a los estudiantes indígenas y en general a los jóvenes de recién ingreso, Tanok señala que el proceso de separación fue muy difícil y en ese sentido dudaba sobre su continuación dentro de la institución.

“Sí fue difícil sí, la verdad si fue muy difícil, me acuerdo que llegué un 13 de agosto y nada más me ponía a pensar de acá hasta diciembre son muchos meses, pensé que no me iba adaptar bueno, hasta lloré, si se extraña mucho la familia”(Tanok, Ing. Agroindustrial).

El distanciamiento familiar es un aspecto que se resalta mucho en los testimonios de los entrevistados/as, el proceso puede ser frustrante los primeros días y pone a prueba la fortaleza de muchos estudiantes que se incorporan a la institución.

“Digamos un poquito extrañando a la familia, extrañando a los amigos, pues porque de repente estas ahí todo el tiempo y sales a otro ambiente, entonces sí sientes el cambio desde los primeros días vas extrañando, como que sientes algo grande acá (señala el corazón)” (Yaotl, Economía Agrícola).

Sin embargo la separación familiar no supone frustración para todos los estudiantes indígenas y no indígenas. Dubet (2005) señala que existen ventajas de “ser estudiante”- la autonomía, el cambio de amistades, espacio y relaciones es sin duda una prueba, pero es también un descubrimiento y una aventura. Para Yoltic, entrar a Chapingo era el “comienzo de algo” nuevo, inspirador, y motivante, sin embargo, se habla menos de estas pequeñas alegrías que de las frustraciones.

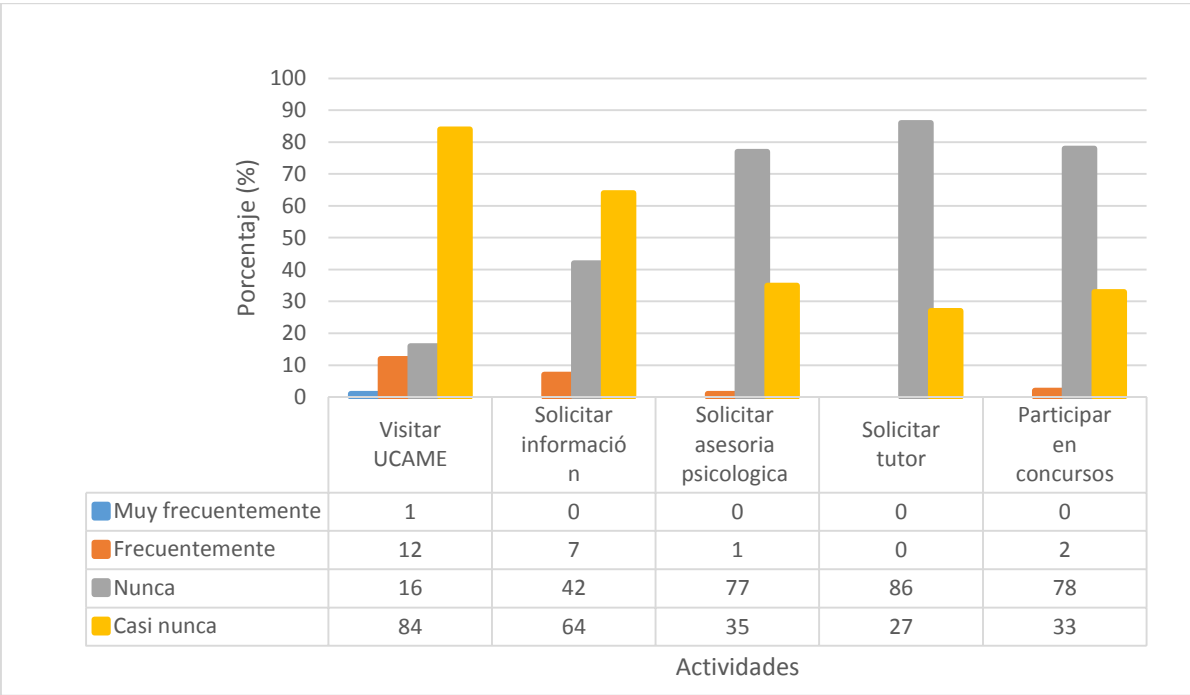
“Te decía si no arriesgas no ganas, entonces en ese momento pensé - me he arriesgado en venir solo- y a partir de este momento pienso terminar, ese era mi objetivo terminar, todo final es comienzo de algo, es otro principio, entonces yo decía -si llegue aquí es porque voy a terminar” (Yoltic, Fitotecnia).

5.7 ¿Cómo afrontan las dificultades que se les presentan en la institución?

Las maneras cómo se enfrentan las dificultades dentro de Chapingo con frecuencia tienen que ver con las relaciones familiares extraterritoriales. Carnoy *et al* (2002) sugiere que algunos familiares que ya habían migrado antes a los centros urbanos son proveedores de un espacio seguro y un ambiente protector para el estudiante recién llegado.

Chapingo cuenta con un programa institucional que brinda apoyo académico y servicios psicopedagógicos en beneficio de toda la comunidad universitaria, sin embargo, en la gráfica 8 se muestra que 84% de los estudiantes casi nunca ha visitado las instalaciones de la UCAME, 64% casi nunca ha solicitado información, 77% nunca ha solicitado asesoría psicológica, 86% nunca ha solicitado un tutor académico y 78% nunca ha participado en concursos, actividades artísticas o culturales que ofrece la UCAME.

Gráfica 8. Participación en actividades organizadas por la UCAME.



Fuente: elaboración propia con base en resultados del cuestionario aplicado.

Parte de las dificultades que se presentan en su trayecto por la universidad son afrontadas a través de redes amistosas y algunas veces familiares. Para algunos estudiantes que cuentan con familiares que viven en la zona del Estado de México o Distrito Federal, visitarlos responde a una manera de cubrir sus necesidades de apoyo, como el caso de Tenoch quien comenta que para no sentirse tan alejado de la familia visitaba a su hermana que vive en el D.F. el hecho representaba un alivio para no “sentirse solo”.

“Pero igual no me sentía tanto porque tengo una hermana que está trabajando aquí en el D.F. entonces yo la veía cada semana” (Tenoch, Economía Agrícola).

Las relaciones familiares fuera de la comunidad representan cobijo para los estudiantes, los familiares comparten sus experiencias y fungen como facilitadores de conocimientos para los recién llegados, su labor de acompañamiento es vital para los estudiantes indígenas, quienes tienen que descubrir y vivenciar un nuevo espacio que poco a poco van haciendo suyo. En el caso de Yali, su tía, residente del municipio de Chalco, fue quien la apoyó, y con quien compartió parte de su niñez; en su discurso coloca a su tía como un actor muy importante que influyó en su permanencia dentro de Chapingo.

“no estaba tan cerrada porque yo ya tenía un año viviendo con mi tía en el D. F. y quieras o no, pues ella me iba diciendo cosas, cómo es la ciudad, cómo es esto, así cerrada, no venía cerrada” (Yali, Ing Agroindustrial).

En algunos casos los estudiantes indígenas cuentan con hermanos mayores en Chapingo y representa otra manera de enfrentar las dificultades que implican el cambio de residencia y por ende el descubrimiento de nuevos lugares como en el caso de Quetzalli, quien comenta que la integración a la institución no fue un proceso difícil, puesto que su hermana, quien ya conocía Chapingo, fue quien la orientó y le facilitó un ambiente propicio para su estancia.

“no tanto porque mi hermana ya estaba acá, ya estaba bien acostumbrada acá, al modo de vida, pues me acostumbré a ella y ya los primeros días me la pasaba todo el día pegada con ella, que vamos al comedor, que esto, que esto, que el otro” (Quetzalli, Recursos Naturales).

En otros casos como el de Iktan, haber cursado la secundaria en un internado en Oaxaca, resultó ser una experiencia fortalecedora, acostumbrado a tener cierta autonomía, llegar a Chapingo no representó dificultad alguna por el contrario el expresa: “Llegué y como pez en el agua”. En su caso llegar con otros de sus paisanos con quienes había estudiado fue una manera de cubrir sus necesidades filiales, así que su tránsito por la universidad más bien representó un hecho liberador.

“Llegué y como pez en el agua y pues todo muy bien aquí la universidad, desde que llegué me juntaba con mis compañeros los sábados, como íbamos en diferentes grupos pues no coincidíamos y ya nos juntábamos los sábados” (Iktan, Mecánica Agrícola).

Nelly al terminar su propedéutico en Mérida, ignoraba que debía trasladarse al Estado de México para cursar la carrera de Irrigación en Chapingo. Entró con cierta incertidumbre porque desconocía quienes iban a ser sus compañeras de cuarto en el internado de Chapingo; para su sorpresa se quedó con dos de sus compañeras con quienes había hecho el propedéutico en Mérida, circunstancia que le permitió sentirse “acompañada” y segura.

“La sorpresa de que me quedé con dos chicas de mi Prope de Mérida, con quienes viví en el mismo cuarto, después de que ella llega, llega la otra y ya nos pusimos bien felices, porque ellas también tenían miedo de eso, que les tocarán compañeras pues así, pero no, gracias a Dios” (Nelly, Irrigación).

Al parecer Xally encontró un “soporte emocional” en los amigos y en una relación de noviazgo, explica que al contar con ellos “ya no se sentía tan sola”.

“Amigos, mi novio desde prope era mi amigo y pues me llevó muy bien con él, tengo mucha confianza con él, le decía como me sentía y así nos empezamos a llevar muy bien, nos llevamos bien. Este, conozco su familia y pues ya no me sentía tan sola ya cuando entra la carrera pues cada quien por su lado, ya encontré otras amigas acá ya no nada más con él, ahí con mis amigos, ya no me siento tan sola, como que tengo un equilibrio con él y con mis amigos” (Xally, Administración de Empresas Agropecuarias).

Yaotl también resalta en sus comentarios la relevancia de los amigos con los que se comparte el tiempo libre, las clases, la comida; de manera que la cotidianidad escolar va forjando lazos amistosos que sustituyen dentro del espacio escolar a los lazos familiares.

“Te adaptas rápido y además porque te ponen [a] hacer bastantes cosas, hay días en que entramos supongamos a las 9 de la mañana salimos a las 2, nos vamos a comer entramos otra vez a las 4 y a veces venimos saliendo hasta las 9 casi 10 de la noche entre prácticas y clases, la camadería somos buenos amigos que este estamos en todo lo que se pueda, porque aquí no cuentas con tu familia” (Yaotl, Economía Agrícola).

La incorporación a la dinámica escolar y la creación de vínculos amistosos son aspectos que fortalecen a los estudiantes para darle continuidad a los estudios superiores como se ilustra en el caso de Tanok. Quien comenta que al estar ocupado y preocupado por los exámenes, no había momentos para la melancolía, sin embargo, no todos responden a la carga académica como un agente motivante, ya que si la melancolía persiste y se suma a ello el bajo rendimiento escolar aparece la frustración, y con ella el deseo de abandonar los estudios y finalmente la deserción.

“Fue muy difícil pero como le digo este ya empezando las clases, pues ya me incorporé a la carga académica, conoce los compañeros y amigos pues a tener novia” (Tanok, Ing Agroindustrial).

Los estudiantes indígenas reconocen que el proceso de adaptación a Chapingo es un proceso difícil, por la lejanía de los padres, la carga académica, las diferencias culturales, sin embargo, estos desafíos, a su vez, se corresponden con las motivaciones y los retos. Dubet (2005) señala que incumbe al individuo mismo motivarse y encontrar en sí mismo los recursos que lo lleven a trabajar. Es necesario autodisciplinarse, y encontrar un sentido e interés en los estudios.

5.8 Estudiantes indígenas, ¿Qué con respecto a la identidad étnica en un contexto universitario?

Afirmarse como indígena en un país donde *ser* o *parecer* indígena es sinónimo de atraso, no es sencillo. Datos de CONAPRED¹⁹ indican que ocho de cada diez mexicanas y mexicanos manifiestan que no han sido respetados sus derechos por motivo de sus costumbres o su cultura, por su acento al hablar, por su color de piel, por provenir de otro lugar, por su educación, por su religión o por su forma de vestir.

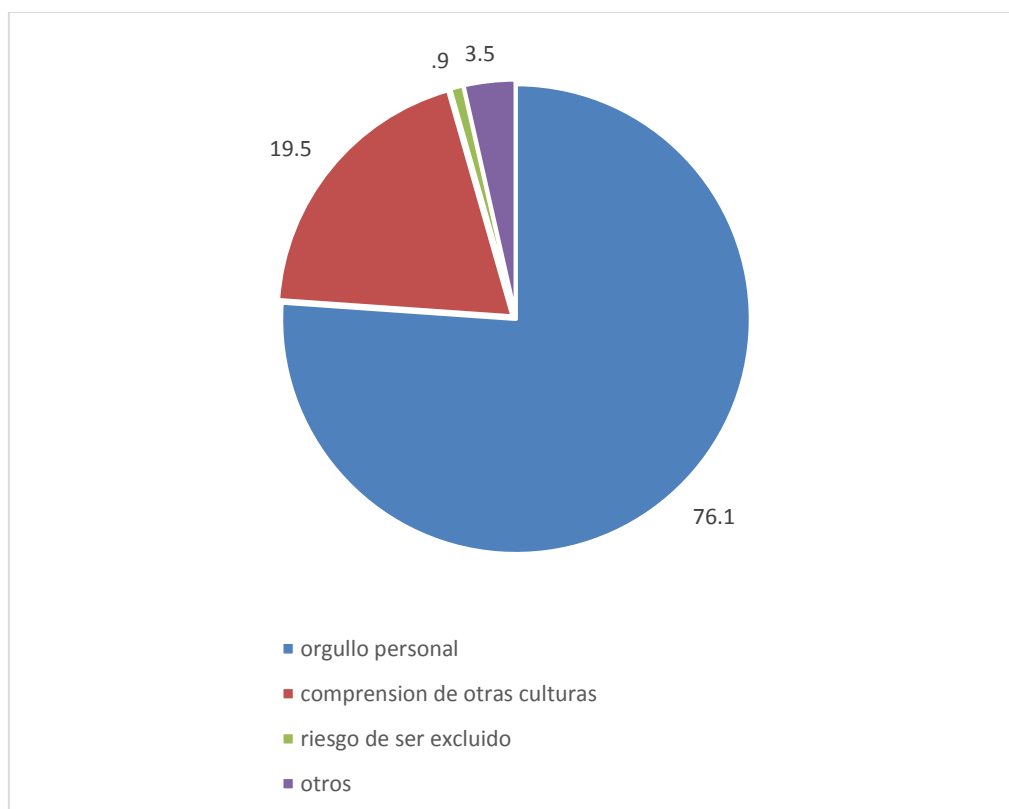
Aunque CONAPRED señala que la percepción de no respeto a los derechos de las personas indígenas aumenta si es mayor el nivel educativo: de 32% entre quienes no tienen escolaridad, 48% entre los que no terminaron el bachillerato; 56% entre los que sí lo concluyeron y 57% entre quienes cursaron estudios superiores.

Lo cierto es que los espacios educativos no están exentos de procesos de discriminación múltiple, de ahí que los estudiantes indígenas prefieran ocultar su identidad étnica, como estrategia de defensa frente al racismo y la discriminación. En los resultados del cuestionario aplicado, se encontró que el 61% de los estudiantes dijo que casi nunca tuvo problemas de discriminación en Chapingo, mientras que el 39% manifestó haberlos tenido (ver gráfica 7).

En el rubro de lo que representa ser indígena 76.1% de los estudiantes dijo orgullo personal, 19.5% indicó la comprensión de otras culturas. También se registraron otras respuestas como discriminación, formar parte de una cultura y un mundo lleno de tradiciones, orgulloso de mí mismo y de mis raíces y ser parte de la riqueza cultural de nuestro país.

¹⁹ Disponible en:
http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=424&id_opcion=436&op=436

Gráfica 9. ¿Qué representa ser indígena?



Fuente: elaboración propia con base en resultados del cuestionario aplicado.

Cuadro 17. Porcentaje de lo que representa ser indígena.

	Porcentaje (%)
Orgullo personal	76.1
Comprensión de otras culturas	19.5
Riesgo de ser excluido	0.9
Discriminación	0.9
Formar parte de una cultura y un mundo lleno de tradiciones	0.9
Orgullosa de mi mismo y de mis raíces	0.9
Otros	3.5

Fuente: elaboración propia con base en resultados del cuestionario aplicado.

En las entrevistas en profundidad todos los participantes valoraron de manera positiva su origen étnico. Yaotl, estudiante mixteco, se presenta muy orgullosamente como oaxaqueño originario de Tlaxiaco, valora sus orígenes porque es mixteco y *habla* la lengua aunque en ese sentido pone énfasis en que realmente no se autonombra mixteco sino Ñuu savi (el pueblo de la lluvia), porque mixteco es como lo nombran “los otros” además piensa seguir reproduciendo sus tradiciones y costumbres.

“cuando me preguntan -pues soy de Oaxaca, de Tlaxiaco soy de la mixteca, hablo mixteco que realmente no somos mixtecos, ni hablamos mixteco, porque el mixteco se lo pusieron los de aquí como se llaman los aztecas. Cuando nos dominaron les pusieron mixtecos pero nosotros somos los Ñuu savi, yo soy Ñuu savi y hablo Ñu savi. ¿Qué es Ñuu savi?: el pueblo de lluvia. Entonces yo me quedo con esa identidad, con mi lengua que espero y no se pierda, y espero que cuando tenga hijos poder enseñarles, ojalá. Este, me quedo con las costumbres, me quedo con seguir asistiendo a los carnavales, seguir aportando para los tequios. Este, me quedo con la idea que tienen ahí, con la buena idea que es la de usos y costumbres, que es el sacar a sus presidentes, a sus gobernantes, por usos y costumbres, que ahí no se siente influenciado por un partido político, sino ahí son los méritos de cada persona”.

El relato de Yaotl permite discutir sobre la problemática que existe en cuanto a las denominaciones que adjudican “los otros” en cuanto a la nomenclatura de cada pueblo. Boege (2008) propone que los nombres de las lenguas tienen que ser redefinidos tal y como se reconocen los integrantes de los pueblos indígenas, ya que las designaciones actuales frecuentemente las pusieron los conquistadores. Sería deseable que cada pueblo se autodenominara y que esta nomenclatura sea reconocida constitucionalmente, al igual que los territorios donde habitan. Así, a los otomíes se les debe reconocer como Hñahñu, a los Tarahumaras como Rarámuri, a los Mixes como Ayuuk, a los Seris como K'onkaak, etc.

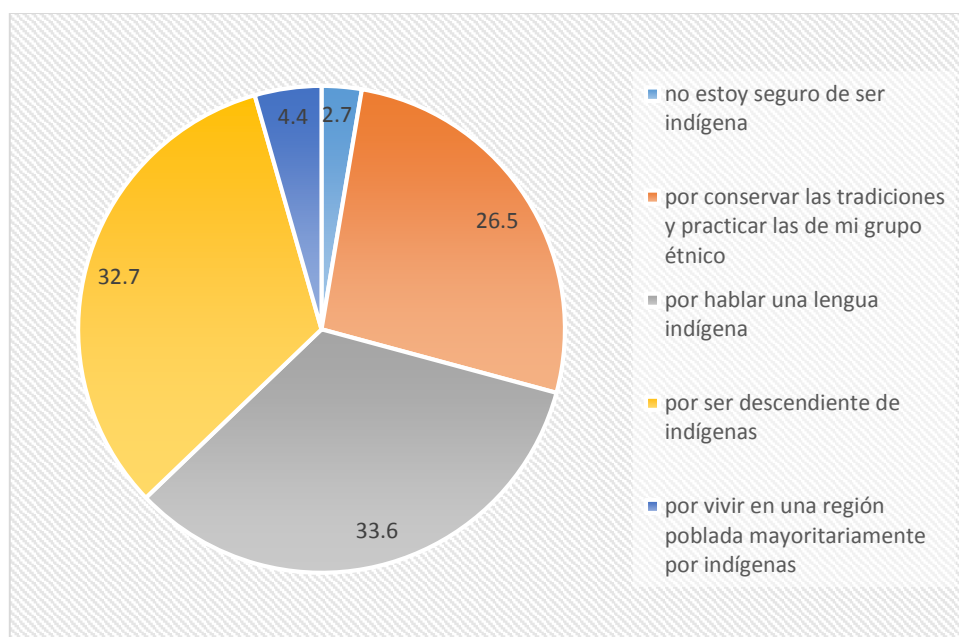
Iktan estudiante de Mecánica agrícola, de origen mixteco, menciona que a pesar de que no *habla mixteco* él se siente orgulloso de sus orígenes porque descende de padres y abuelos mixtecos y no se siente avergonzado de ellos. Por el

contrario considera que “venir de una comunidad” y llegar hasta la universidad representa orgullo.

“yo me siento orgulloso de quién soy, yo sé quién soy y de dónde vengo, no me siento decir avergonzado por mis raíces, yo me siento orgulloso de estar acá, digo de una persona que viene de una comunidad llegar hasta acá a este nivel de la universidad en el que estamos [...] Yo si sinceramente por mis padres, son campesinos, tienen raíces, mis abuelitos hablan mixteco entienden el idioma anteriormente todos hablábamos mixteco, aprendiste yo a veces sí me siento un poco mal ¿no?, porque dejé de hablar ese dialecto ¿no?” (Iktan, Mecánica Agrícola).

La gráfica 11 muestra que el componente lingüístico destaca con un 33.6%, los estudiantes se consideran indígenas por hablar una lengua autóctona. Aunque la lengua es el criterio que utiliza el gobierno para reconocer e identificar a los pueblos originarios, éste no debe asumirse como el referente clasificatorio principal (Bartolomé, 1997), pues en casos como el de Iktan, a pesar de que no habla la lengua, él cuenta con un polo de identificación étnico. En la gráfica 11 se observa que 32.7% de los estudiantes se reconoce indígena por ser descendiente de indígenas y 26.5 % dijo considerarse indígena por conservar sus tradiciones y practicarlas.

Gráfica 10. Razones por las que te consideras indígena.



Fuente: elaboración propia con base en los resultados del cuestionario aplicado.

Las relaciones parentales, son otro elemento determinante para la filiación étnica. En el relato de Iktan, aunque él no hable la lengua, descende de padres y abuelos mixtecos. La parentela se entiende como el grupo de potencial relación y acción parental, integrado por todos los parientes consanguíneos, afines, por alianza y por compadrazgo de un ego (Bartolomé, 1997).

Iktan se identifica como mixteco, al identificarse con su grupo de origen y ocupar un espacio en la universidad es motivo de orgullo y también una manera de romper con el imaginario que se construye de manera desfavorable hacia la población indígena.

Tanok, estudiante de Ingeniería Agroindustrial, asume su origen étnico de manera positiva, se considera indígena porque *habla* mazateco, sus bisabuelos, abuelos y padres también lo *hablan*. Considera que nunca se vio obligado a ocultar sus orígenes, ni tampoco a dejar de hablar mazateco dentro de Chapingo, él identifica que gran parte de la población estudiantil de Chapingo “viene de pueblo”, y una parte de ellos hablan algún dialecto, por este hecho nunca se vio obligado a negar sus orígenes.

“Sí, porque pues lo hablo lo sé leer un poco lo sé escribir y pues todos mis antepasados hablaban desde mis abuelos bisabuelos por parte de mi mamá y mi papá todos hablan. Realmente nunca me vi obligado a no hablar ni ocultarlo, tampoco no siento [mal]. Me he dado cuenta que muchos se puede decir que la mayoría si, por lo menos vienen de un pueblo, pero de ahí si hay cierta cantidad que hablamos un idioma, así un dialecto” (Tanok, Ing Agroindustrial).

Nelly, estudiante de la carrera de Irrigación manifiesta que ser tzeltal, “es algo que siempre va a llevar”, (toca su pecho, cerca del corazón); sus valores, su cultura, la vestimenta, la lengua son elementos que piensa transmitir a sus hijos.

“si es algo que siempre voy a llevar, es más cuando tenga mis hijos pienso enseñarles tzeltal, lo primero es la lengua, la segunda también la ropa, el otro es el respeto hacia la gente. Siempre nos han enseñado que cuando te encuentres alguien o con personas más grandes que tú hazte a un lado déjalo pasar, porque hoy en la actualidad como jóvenes nos viene valiendo todo, si está más grande o pequeño, ya todos son iguales. También de que si no es una persona que no le tienes mucha confianza siempre le hables de usted, porque hablar de tú es muy irrespetuoso pues son los valores más que nada los que me han enseñado” (Nelly, Irrigación).

En el relato de Nelly se hace énfasis en algunos rasgos culturales a los que algunos autores²⁰ recurren para definir a una colectividad de origen y pertenencia, sin embargo su narración nos permite tocar otro aspecto importante en cuanto a los mecanismos que contribuyen a la construcción social de una identidad: “la afectividad”. Para los que observan desde fuera es muy difícil calificar valorativamente, “esta afectividad contenida en lo étnico”, pues es imposible involucrase en una red emocional ajena, lo cual no significa que no podamos comprender y aceptar su existencia, así como su influencia para motivar conductas.

Yoltic estudiante de la carrera de Fitotecnia de origen mixteco, reconoce los estigmas que hay alrededor de “ser indígena”, los cuales considera que hay que

²⁰ Bonfil (1994) Bartolomé (1997)

desechar. De lo contrario uno puede caer en la trampa, “creer que no puedes”, enfatiza: “son su prejuicios” “son ideas de ellos”.

Tubino (2012) explica, que con el desplazamiento del campo a la ciudad, con frecuencia los estudiantes son constreñidos a mirarse desde la mirada del *otro*, es decir, del discriminador y asumen como rasgos propios los que el discriminador atribuye. Estas ideas que circundan en el imaginario social motivan a algunos estudiantes indígenas a ocultar aquello que los identifica.

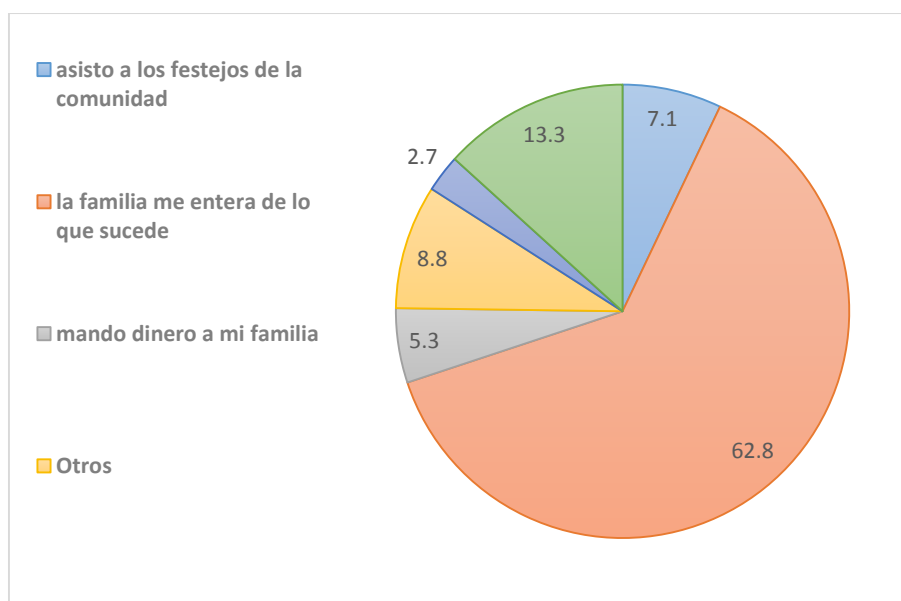
“sé quién soy, además si tú te dejas influir por otra persona y te dice que no puedes porque eres indígena, entonces como que tu inconsciente lo deja ahí, al ratito lo vuelve conciencia y entonces digo no me voy a creer sus ideas, son ideas de ellos, son sus prejuicios. Pero si tú no lo eres, a veces he escuchado, no me lo han dicho a mí, pero dicen ¡ah! mira un indígena y pues ni modo de que tú como indígena, mejor déjalo no puedes, se van a poner en contra de ti, para comparar un problema son ellos el problema, no es tuyo el problema es la de la persona que dice eso” (Yoltic, Fitotecnia).

Yali originaria del Istmo de Tehuantepec (Oaxaca) estudiante de Agroindustrias, valora de manera positiva su identidad, sin embargo deja entre ver que en Chapingo no puede expresarse tal cual es ella comenta: “no puedo bailar” “no puedo vestirme” y debido a su estancia en la institución a veces siente “como que lo está perdiendo”.

“A veces me siento triste porque, porque a veces como estoy aquí no puedo y no estoy allá, no puedo así bailar no, por ejemplo bailar o expresarme no, entonces cuando yo llego es solo en ese tiempo, aja, entonces como que no, a veces si me siento que lo estoy perdiendo, aja, pero a pesar de todo si me gusta llegar y vestirme” (Yali, Agroindustrias).

Estar lejos de sus lugares de origen impulsa a los estudiantes indígenas a mantener sus vínculos con la comunidad y familia a través de la comunicación telefónica, en algunos casos cuando la solvencia económica lo permite. Así en la gráfica 12 se observa que 62% de los estudiantes indicó que la familia lo mantenía al tanto de lo que sucede en la comunidad y 7.1% asistía a festejos de la comunidad.

Gráfica 11. Formas de vinculación con la comunidad.



Fuente: elaboración propia con base en los resultados del cuestionario aplicado

Xally, estudiante de Administración de Empresas Agropecuarias, comenta que debido a la valoración negativa de su papá sobre hablar una lengua autóctona, su madre no pudo transmitirle la lengua náhuatl. En su discurso está presente. - “hay estudiantes indígenas que hablan”, refiriéndose a “ellos” a diferencia de los otros entrevistados que hablan de un “somos”.

“lo veo como que nos apoyan con más becas, tengo un compañero que si habla esa lengua y está en la universidad y tiene como cuatro becas porque habla otro dialecto y pues si mi mamá tal vez nos hubiera enseñado hablarlo pues ahorita también tendríamos una beca, sí. Pero todo por mi papá” (Xally, Administración de Empresas Agropecuarias).

El relato de Xally permite abrir paso a lo que Bartolomé (1997:72) denomina *identidades instrumentales*, éstas se evocan en un momento determinado con la intención de lograr un fin. La manipulación o negociación de la identidad es instrumentalmente orientada para lograr ciertos fines. Hablar una lengua originaria le hubiese permitido a Xally gozar de un apoyo económico.

Así que la categoría de indígena puede fungir como una ventaja asignada (Chávez, 2008), pues en un contexto universitario adscribirse como

perteneciente a un grupo “vulnerable” les permite obtener ciertos beneficios inmediatos. Contrario a lo que sucede cuando la identidad está envuelta por la afectividad, lealtad y pertenencia.

En los resultados de las entrevistas se rescatan algunos elementos que en otras investigaciones empíricas suelen tomarse como emblemas seleccionados de la identidad (Bartolomé, 1997). El componente lingüístico es el rasgo y una de las razones por la que los estudiantes se identifican como indígenas. Ser descendiente de indígenas fue otra de las razones que destacó en los cuestionarios aplicados y en algunas entrevistas en profundidad. La vestimenta otro rasgo que tuvo lugar en una entrevista y la carga afectiva que conlleva pertenecer a un determinado grupo étnico como fue el caso de Nelly. Se trata entonces de una serie de rasgos culturales preexistentes que se redimensionalizan al ser colectivamente asumidos y contruidos como fundamentos de filiación étnica (Bartolomé, 1997:79).

Estos elementos son dinámicos, es decir, van adquiriendo nuevos significados; la resemantización, ausencia o presencia de estos componentes identitarios representan la continuidad y discontinuidad de la transformación de la filiación étnica. Ninguno resulta imprescindible para el mantenimiento de la identidad. La dinámica de las formas culturales sujetas a reelaboraciones constantes pone de manifiesto que la dimensión civilizatoria de lo étnico no remite solo a experiencias del pasado, sino también a la construcción del futuro (Bartolomé, 1997:98).

5.9 ¿Hay motivos para regresar a la comunidad?

De acuerdo con el etnólogo José del Val Blanco²¹ una de las estrategias principales que tiene el programa PUMC²² es abrir la UNAM para los pueblos indígenas, su fin formar una masa crítica de profesionistas indígenas que actúen sobre toda la sociedad no solo referidos a sus comunidades, que se inserten en las estructuras de la sociedad, del gobierno, políticas y sociales. Es necesario

²¹ Entrevista disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2012/11/17/delcampo.html>

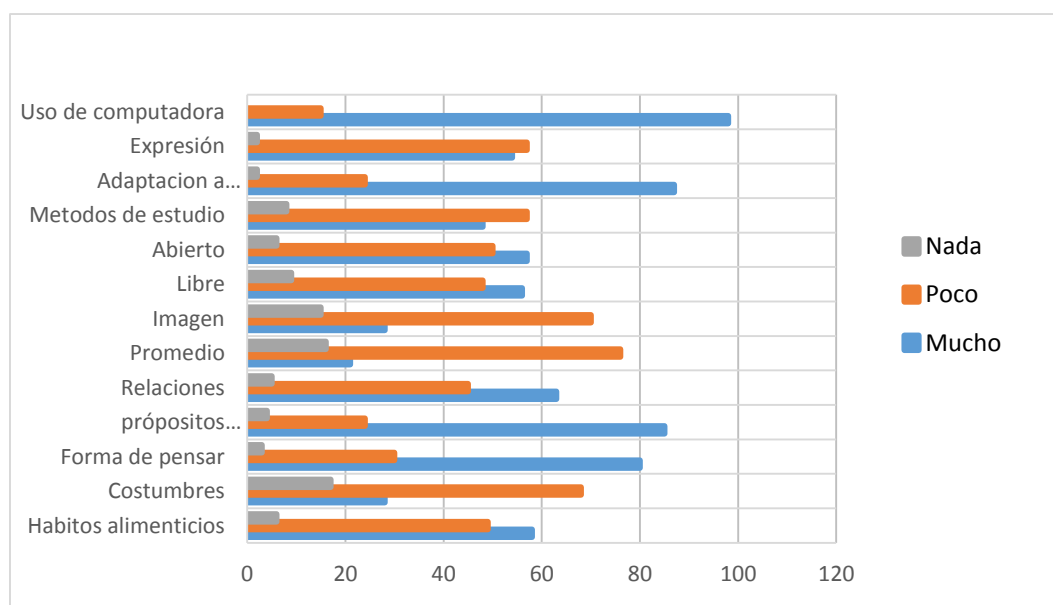
²² Sitio web disponible en: www.nacionmulticultural.unam.mx/

romper con el estigma de que los indígenas se formen con la condición de que luego regresen y sirvan a sus comunidades.

Al respecto de si los estudiantes indígenas deben o no regresar a sus comunidades Gunter (2009) señala que hay que distinguir entre derechos individuales y necesidades colectivas. Un joven tiene el derecho de elegir la carrera más idónea para él, incluso una carrera de filosofía analítica abstracta; tiene derecho a decidir migrar o no, a quedarse o irse, tiene derecho, porque si no lo distinguimos, caemos en una trampa discriminatoria de que como es indígena, tiene que estar comprometido con su comunidad.

En la gráfica 4 68% de los estudiantes están totalmente de acuerdo en que los conocimientos les servirán para contribuir al desarrollo de sus comunidades y 13.3% de los estudiantes ponen en práctica conocimientos adquiridos en la carrera. El regreso a la comunidad supone un reto, de acuerdo con la gráfica 13 el 54% desea continuar con su preparación profesional, pues 75 % de los estudiantes señalaron que han cambiado mucho sus propósitos académicos como se observa en la gráfica 14.

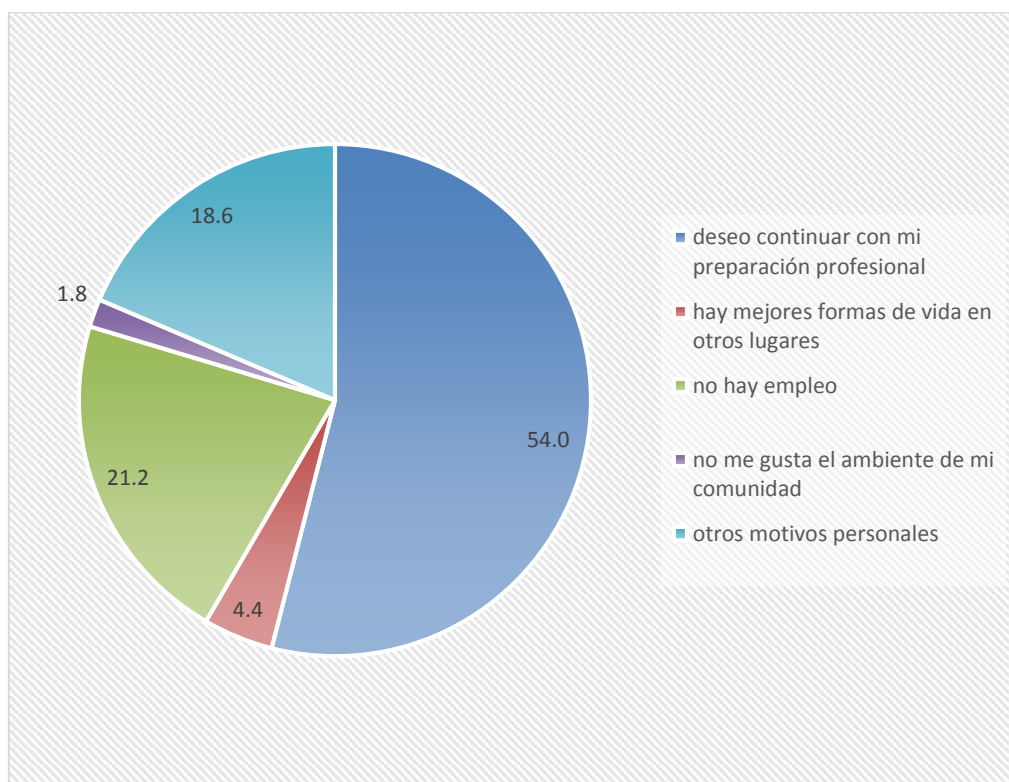
Grafica 14. Percepción de cambio a partir del ingreso a Chapingo



Fuente: elaboración propia con base en resultados obtenidos del cuestionario aplicado.

La gráfica 13 señala que 21.2% de los estudiantes indígenas coincide en que uno de los motivos por los que no regresarían a su lugares de origen, se debe a la falta de empleo y 18.6% señaló que por otros motivos personales.

Gráfica 12. Motivos por los que no regresaría a la comunidad.



Fuente: elaboración propia con base en resultados obtenidos del cuestionario aplicado.

¿Qué opciones y dónde piensan insertarse laboralmente los estudiantes indígenas, próximos a egresar de Chapingo? ¿Su expectativa es regresar a la comunidad?

En las entrevistas en profundidad tres participantes manifestaron que deseaban dar continuidad a sus estudios, seguir con estudios de posgrado, otra vía es buscar a través de la estancia insertarse en alguna secretaria, en proyectos de agricultura o en el ámbito empresarial.

“primero terminar la carrera ya después la maestría, claro si se puede ¿porque no?, pero y si no, aunque si lo pensaría así prefiero estudiar que trabajar” (Tenoch, economía).

“Tengo ganas de hacer un intercambio me gustaría, con bueno ahorita tengo pocos niveles de inglés, pero me gustaría irme a estudiar y después hacer una maestría este, y ya después me gustaría entrar a algún departamento por ejemplo el FIRA que es un banco para proyectos de agricultura de producción. Me gustaría trabajar en esos porque ya estando en el Departamento de economía agrícola, pues ese es nuestro campo de trabajo claro podemos hacer otras cosas como por ejemplo meternos o no sé a llevar alguna empresa” (Yaotl, Economía Agrícola).

“bueno pienso irme de estancia y en la estancia pienso echarle bastantes ganas para que la empresa vea que tengo las herramientas básicas para la empresa y ya con eso pues que me contrate ¿no? Pienso mucho no, muy en grande no, o quizás no, digo pues regreso busco trabajo y ahora sí pues si no encuentro ya en relajo pues si no me voy a la maestría y ya poco a poco buscando donde trabajar” (Iktan, Mecánica Agrícola).

En las entrevistas se identificaron algunos motivos del porque no regresarían a su comunidad y también cuales son algunas de sus metas a largo plazo. Tenoch no tiene contemplado regresar a su comunidad, probablemente, encuentre una oportunidad de empleo donde estudió la secundaria, tiene en mente continuar con estudios de posgrado y dedicarse a la docencia.

“no creo tal vez ahí donde estuve viviendo haya oportunidad de empleo a lo mejor pienso trabajar ahí o tal vez la maestría, no sé muy bien ya, si continuo estudiando pues como que me dedicaría a la docencia” (Tenoch, Economía Agrícola).

La comunidad es tu raíz, es una fuente de fortaleza, te proporciona un sentimiento de identidad, bienestar, respaldo, sensación, de que hay personas que están contigo y comparten una serie de valores y creencias (Mora, 2010). Esa sensación de identificación se refleja en Iktan, quien menciona que sí desea regresar, pues en su comunidad están sus raíces, toda su familia. También señaló que las oportunidades de empleo son escasas, quizás regrese, cuando

cuenta con ingresos propios y un respaldo económico pueda hacer labor social en la comunidad. No aclara un servicio para la comunidad en concreto.

“yo siento que si voy a regresar a mi comunidad debido a que están mis raíces, provengo de ahí, están mis padres, mis familiares están ahí, tal vez no [para] trabajar, pero para apoyar sí, tengo un primo que ya se jubiló era maestro y regresó a la comunidad ahí apoyar, a dar talleres y todo eso. Y eso es lo que bueno, algún día cuando yo tenga ya mis ingresos, ahora sí que tengo un dinerito y ya puedo regresar a mi pueblo y genera un apoyo, sin cobrar ni nada. Porque siempre son mis orígenes, es mi gente yo no puedo cobrar, son los que me vieron crecer a los que me dieron educación preescolar y primaria, y no puedo llegar y decir ¡ah! ya soy ingeniero y tienen que pagarme” (Iktan, Mecánica Agrícola).

Xally tampoco considera regresar a su municipio porque no hay oportunidades de empleo. Su deseo es irse a una zona turística o dar consultorías, no mencionó un plan en concreto.

“Pues yo creo que ya no, no puedo no creo que pueda trabajar en algo que estoy estudiando ya está creciendo mi municipio, pero luego me pongo muy triste y pues ya estando acá pues me olvida pues, quisiera irme a Cancún allá alguna empresa de turismo, igual estoy pensando en dar consultoría” (Xally, Administración de Empresas Agropecuarias).

Nelly comenta mucho al respecto de sus expectativas, ha considerado trasladarse a Mérida, buscar experiencia laboral por dos años para continuar con estudios de posgrado, iniciar un negocio propio o bien continuar con un grupo de ingenieros asociados con quienes trabajó un período vacacional, cree que su abanico de posibilidades es amplio, considera estar cerca del lugar donde vive, pero no considera regresar deja entre ver que ese no es su objetivo.

“posiblemente en Mérida puesto que estoy pensando ahí quiero hacer mi estancia y pues trabajar en un lugar que me gusta y poder ayudar a mi familia quiero desarrollarme trabajar dos años o tres años y después continuar la maestría. Ya después hacer negocio propio en donde fui a trabajar la otra vez pues me han dicho puedes trabajar con nosotros y pues ahí tengo una posibilidad pero igual depende si me gusta pero yo siento que hay otras cosas como allá en Mérida donde pienso ir o no sé irme a Chiapas también a estar más cerca de mi familia en la comunidad” (Nelly, Irrigación).

Tanok considera una posible asociación entre los conocimientos que adquirió y maneras de llevarlo a su comunidad tiene como expectativa regresar y es que conocer, salir son una herramienta que te permiten crear posibilidades y ver la manera en que éstas pueden impactar positivamente en la comunidad.

“Es lo que yo he pensado con los viajes estudio por ejemplo en mi pueblo ayudar a reactivar la economía, no sé a fortalecer más ingresos económicos en mi pueblo. Como le decía la mayoría se dedica a la pesca, yo estaba viendo un opción ahí de dar otras alternativas ahora sí que para ayudar al campo o a la gente a la gente de mi pueblo la gente que lo necesita pues es una de las expectativas que tengo aportar el conocimiento que nos dan aquí” (Tanok, Ing Agroindustrial).

Yoltic considera que el auto-empleo y la gestión de proyectos son una manera de abrirse camino que le van a permitir crecer como profesional y a su vez intervenir de manera positiva en su comunidad.

“Tengo pensado hacer, si realizar proyectos allá donde yo soy, ahorita no lo tengo estructurado, pero ya estoy viendo esa manera de qué o cómo se puede decir, formar o iniciar como auto- emplearme, pero allá precisamente para ayudar a la gente” (Yoltic, Fitotecnia).

Tanok y Yoltic indican que su manera de intervenir en sus lugares de origen sería a través de la gestión de proyectos y de los conocimientos adquiridos, sin embargo no mencionaron ningún plan concreto de retorno.

Regresar a la comunidad es un reto que no todos están dispuestos a enfrentar, la reinserción a la comunidad no es fácil y parte de este proceso tiene que ver con la percepción histórica construida por las comunidades indígenas acerca de la escuela que muchas veces es vivida como individualista, competitiva, intrusiva, regimentada e inmoral. Lo que buscan las instituciones es “hacerlos blancos” o “hacerlos mexicanos”, al precio del abandono y de la pérdida de sus identidades culturales y lingüísticas (Czarny, 2006).

Para algunas comunidades indígenas la educación superior no toma relevancia, se valoran otras cosas como el trabajo en el campo. Ahora bien en algunas zonas rurales la educación superior no está asociada con el prestigio y autoridad, a diferencia de las zonas urbanas, en las rurales se valora el trabajo en el campo y se gana autoridad conforme a los cargos y servicios a la comunidad. Pretender intervenir en la comunidad solo porque se posee un título profesional no aplica en algunos casos, la batalla contra la propia comunidad se ilustra en el caso de Yali, ella considera que en su comunidad las personas “creen en la gente del exterior” y menciona: “allá es diferente el trabajo” dejando entre ver que los conocimientos adquiridos en la universidad pues no están asociados con las actividades de trabajo que se desempeñan en su comunidad, propiamente la pesca. Sus expectativas van encaminadas a ganar experiencia laboral fuera de su lugar de origen y a perder ese miedo de recién egresado, tiene en mente gestionar un proyecto de pesca pero nuevamente no se vislumbra nada en concreto.

“regresar luego, luego no yo creo que nada es para perder ese miedo, porque allá la gente cree en la gente del exterior no, sinceramente es muy diferente allá al trabajo no, primero yo quisiera trabajar a perder ese miedo, no porque ya empezamos a salir no que el servicio como que ya empieza a dar miedito no y todo eso, pero pues primeramente yo quisiera trabajar y aplicar en verdad lo que he aprendido y después ¿por qué no Regresar? y ¿por qué no hacer el proyecto que yo siempre me propuse, no?, el de pesca gestionarlo” (Yali, Ing, Agroindustrial).

La reinserción a la comunidad no sólo tiene que ver con la valoración que la comunidad tiene de la educación superior sino también con otras categorías de diferenciación. En el testimonio de Quetzalli encontramos que ella no considera que no podría intervenir en su comunidad primero porque “es joven” esto para su comunidad significa que no posee suficiente experiencia; segundo “es mujer” en algunas comunidades indígenas quienes poseen la voz y participación corre a cargo de los hombres. Los estudiantes indígenas no solo tienen que lidiar con estigmas como “ser indígena” sino también con otras categorías de exclusión y diferenciación como: “ser joven” y “ser mujer” por ejemplo.

“Bueno, eso depende¿ no?, porque por ejemplo si yo fuera a mi comunidad la verdad no me harían caso porque, porque dirían yo la conocí, yo la vi cuando estaba bien chiquita, que esto que el otro y no me van a querer hacer caso, aparte porque soy mujer y aparte porque me dieran ‘¡ay! esta que me va enseñar,’ pero por ejemplo si yo voy a otro pueblo a mí sí me harían caso dirían: ‘¡ay! no pues estudió pues ya tiene preparación” (Quetzalli, Recursos Naturales).

VI. CONCLUSIONES

En América Latina, de acuerdo con el reporte del IESALC,²³ no existe una legislación que responda a las demandas educativas de los pueblos originarios. En México existen al menos tres tipos de iniciativas (ver cuadro 14) que promueven el acceso de estudiantes indígenas a la educación superior, pero aún son insuficientes. En el censo del 2005²⁴ se registraron 9 091 209 estudiantes en el nivel superior de los cuales 275 268 fueron identificados como indígenas, es decir 3% de la matrícula total registrada en el nivel superior. Hasta el momento la ANUIES no cuenta con un registro completo de la matrícula indígena registrada en las IESP²⁵ mexicanas, en su último informe en 2008 reportó que del 3% que ingresaba a la universidad solo 1% de los estudiantes indígenas culminarían sus estudios y en condiciones desfavorables.

La realidad de las desventajas en el terreno educativo se explican en gran medida por la falta de infraestructura en las comunidades indígenas, donde los servicios educativos no llegan, por la pertinencia cultural de los contenidos, pues están vinculados hacia una cultura urbana, los pocos que logran avanzar en los diferentes niveles educativos lo hacen lejos de sus zonas de origen y se ven obligados a adaptarse a la cultura nacional, pocos logran vincular los conocimientos aprendidos en la escuela con sus comunidades, y otros no regresan y pierden vínculo con sus comunidades.

La investigación permitió conocer un panorama general sobre la educación superior y los pueblos indígenas en América Latina, se realizó un balance sobre las diferentes estrategias que se han implementado para favorecer a estudiantes indígenas para ingresar al nivel superior en las IESP mexicanas.

Con base en estudios y evaluaciones de los programas de base étnica (ver cuadro 15) se dieron a conocer las problemáticas que presentan los estudiantes

²³ Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

²⁴ CDI / PNUD, Sistema de Indicadores sobre la Población Indígena de México, con base en INEGI, II Censo Nacional de Población, México, 2005.

²⁵ Instituciones de Educación Superior Públicas.

indígenas no solo en el acceso al nivel superior sino además en su tránsito por la universidad, pues su inserción a la vida universitaria los lleva a otras formas de socialización y en casos extremos al abandono de su identidad originaria.

De ahí la pregunta: ¿de qué manera la educación superior incide en la identidad étnica de estudiantes indígenas que ingresan a Chapingo? Para responder este cuestionamiento se analizaron las experiencias de nueve estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo, además se recuperaron 113 cuestionarios para detectar la opinión de los estudiantes indígenas sobre algunos servicios que ofrece la institución, la utilidad de los conocimientos adquiridos en la carrera, la percepción de lo que representa ser indígena y formas de vinculación con su comunidad.

Conocer sus vivencias y opiniones acerca de la UACH me permitió reflexionar sobre la identidad étnica en la extraterritorialidad, específicamente en un contexto educativo. Acceder al nivel superior lejos de la zona de origen, implica el contacto con otras formas de socialización, lo cual nos lleva a repensar la concepción tradicional que se tiene acerca de la pertenencia étnica.

En las narraciones de los estudiantes indígenas encontramos aspiraciones particulares que los dirigen a buscar el nivel superior, aunque las orientaciones son propias, en las entrevistas encontramos un fin común por ejemplo la idea de ingresar a Chapingo está relacionada con obtener *“otras visiones del mundo”*, 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 escasez.

El factor económico destaca como una de las barreras para acceder a la educación superior, es imposible costear los estudios a nivel superior para las familias indígenas ya que perciben menos del salario mínimo, considerados pobres entre los pobres.²⁶ La falta de recursos económicos en algunos casos

²⁶ En promedio, los indígenas son más pobres que el resto de los mexicanos y sus salarios, cuando los tienen, son más bajos, igualmente, tienen menos educación que los demás; más

explica la decisión de los estudiantes indígenas por entrar a Chapingo, a veces no por elección sino como única opción para continuar estudiando.

Los relatos muestran historias de lucha propia, pero más allá de sus deseos y motivaciones, el apoyo externo es clave importante para la continuación y permanencia en los estudios, los padres, la familia, los maestros, los compañeros, los servicios que ofrece la institución, sus redes de apoyo son esenciales para enfrentar los obstáculos que se les presentan en su tránsito por la universidad.

Salir de la comunidad para avanzar en los diferentes niveles escolares es el referente común en los testimonios de los estudiantes indígenas, la búsqueda de centros de educación media y superior está asociado a la movilidad, pues los estudiantes se ven obligados a partir de sus comunidades, ya que los centros de enseñanza superior se encuentran en otros municipios o zonas urbanas (Carnoy, *et al*, 2002). La mayoría de los entrevistados señalaron que previo a su incorporación a Chapingo, ya habían vivido fuera de sus zonas de origen, para algunos su llegada a la universidad no fue su primer desplazamiento, estas experiencias previas favorecen la permanencia en Chapingo tal como lo señala Iktan en su testimonio.-comenta: “me sentí como pez en el agua”, pues su trayectoria escolar para avanzar en los diferentes niveles había sido fuera de casa específicamente en internados.

En las zonas indígenas las formas de organización son guiadas por un sistema de cargos, para alcanzar autoridad reconocida, es necesario cumplir con un recorrido que implica la inversión de tiempo y recursos durante una buena parte de la vida. El cargo más alto se le conoce como “mayordomo” o “comisariado ejidal” y es la máxima autoridad de la comunidad. En algunas comunidades los niveles escolares altos no están asociados con el reconocimiento social, se le da importancia a otras cosas como el trabajo en el campo y no a la obtención de un

hombres y, sobre todo, mujeres indígenas son analfabetas y tienen menos acceso a los servicios de salud. también es mayor el número de hogares indígenas que no cuentan con luz eléctrica, agua potable ni drenaje.

Disponible en www.cdi.gob.mx/.../pueblos_indigenas_mexico_navarrete_c1.pdf

título universitario (Czarny, 2006). El testimonio de Iktan refleja como los conocimientos adquiridos en la carrera no poseen tanta importancia como lo es el trabajo en el campo, sin embargo esto no quiere decir que las comunidades no se dejen respaldar por jóvenes universitarios²⁷, donde la escolaridad cobra sentido para el bien común.

Para las jóvenes- indígenas- universitarias como se observó en el caso de Nelly, el retorno a la comunidad implica lidiar con la presión social que se ejerce sobre las mujeres que están fuera de la comunidad para tener una familia, en ese sentido los entrevistados hombres y mujeres coinciden en la decisión de posponer la vida marital, pues priorizan los estudios.

En los relatos de los participantes se observa una fuerte identificación con los miembros y sus lugares de origen, sin embargo las expectativas profesionales no van encaminadas a un retorno a la comunidad. En los resultados del cuestionario 54% de los estudiantes pretende continuar con los estudios a nivel posgrado y 21% considera que no regresará por falta de empleo.

En relación con este nuevo giro de perspectivas de los estudiantes indígenas surge el debate sobre el “compromiso con la comunidad”. Decidir regresar o no a la comunidad es un derecho individual²⁸, es una trampa pensar que porque son indígenas deben regresar a su comunidad.

Por otro lado, el ingreso de estudiantes indígenas al nivel superior nos lleva a repensar la identidad étnica fuera de términos tradicionalistas. La lengua, el territorio, la indumentaria, el estilo de vida, la historia, el sistema económico, la adscripción parental y la participación política, son contemplados como

²⁷ Por ejemplo el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) es una institución privada de acceso público. Su planta docente está conformada por profesores indígenas y de otros orígenes. Forma parte del Sistema Universitario Jesuita (SUJ). En el ISIA estudian jóvenes provenientes del pueblo Ayuuk mayoritariamente, además de los pueblos Zapoteco, Mixteco, Ikoote, Chinanteco, Chontal, Populuc, Tzeltal, Náhuatl, Wixarika. Desde un enfoque intercultural, el ISIA es un espacio de educación que promueve la identificación, el análisis y la sistematización de los diversos elementos que conforman los modos de pensar y proceder de los distintos pueblos. Administración y desarrollo sustentable, comunicación para el desarrollo social y educación intercultural, son las licenciaturas que ofrece el instituto. disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2012/11/17/delcampo.html>

²⁸ (Didou, 2009), (Gunter, 2009) (José del Val Blanco, 2012).

elementos o componentes culturales para definir a la filiación étnica (Bartolomé, 1997:80).

Recapitulando el concepto de identidad, sea como elemento de integración, como estrategia, o como recurso para la acción, como compromiso, la identidad es absolutamente dinámica, multidimensional (Chávez, 2003:18), es decir, que no existe un ser sino formas de ser (Bartolomé, 1997:42), lo cual nos lleva a romper con la idea de “identidades esenciales”.

La identidad no es un fenómeno estático sino dinámico. Así un estudiante indígena, tal vez no podrá reconstruir totalmente su repertorio cultural en el nuevo contexto llamado Chapingo, lo cual no significa que eso lo excluye ser identificado e identificarse en términos étnicos. De tal manera que un estudiante indígena no solo se piensa así mismo como perteneciente a un determinado grupo étnico, sino también se identifica como “universitario” “ingeniero” “chapinguero” lo cual no implica que deja de ser mixteco, huave o tzeltal. La ocupación del espacio escolar no representa la renuncia a su identidad étnica.

Nuevamente nos encontramos ante la idea de una identidad múltiple, los individuos usan tantas máscaras como sea posible (Goffman, 2006), su uso se hará en términos de la escena representada, pues un actor estará dispuesto a reajustar su identidad a cambio de la credibilidad y la aceptación social. Así los estudiantes indígenas ya no solo se identifican como miembros de un grupo étnico específico sino también como “universitarios” categoría asociada a un imaginario de ascenso y reconocimiento social.

Estar en la universidad conlleva otras formas de socialización, los estudiantes indígenas en los relatos notamos una variedad de significados acerca de lo que implica estar en el nivel superior: *“hay mucha gran diferencia porque aquí, porque aquí no sé, ves otras cosas” “con eso de terminar la carrera veo muchas posibilidades diferentes”*. Tales afirmaciones no deben interpretarse como un abandono de la identidad.

Así el elemento lingüístico, criterio más utilizado por el gobierno, las instancias educativas y los propios actores para identificar a la población indígena, tal como se observa en los resultados del cuestionario donde 33% de los estudiantes se considera indígena por hablar un idioma autóctono. Pero lejos de ser solo una mera etiqueta, la lengua es el componente cultural principal para mantener, desarrollar y transmitir el conocimiento generado por un grupo étnico específico, su pérdida supone una radical transformación de la filiación étnica (Bartolomé, 1997:83), pero no es el único de los sustentos fundamentales. El testimonio de Iktan refiere a la ausencia de la lengua, sin embargo él se identifica como mixteco por las relaciones parentales, otro elemento cultural importante en la definición a la pertenencia étnica.

Además de los componentes culturales es importante hacer referencia al *valor* de la que se haya dotada la identidad, sea positivo o negativo los individuos que tienden a valorar su identidad, cuando esta es valorada positivamente por consecuencia produce orgullo en sus miembros de su pertenencia étnica.

El testimonio de Nelly deja entre ver este matiz afectivo del que está envuelta la identidad, pues en sus palabras menciona: “es algo que siempre voy a llevar”. La carga afectiva y las valoraciones que se tienen acerca de la pertenencia étnica también varían, pero eso depende de la valoración subjetiva de los actores y de la valoración externa que se le es devuelta. En la medida en que nos concibamos como un país pluriétnico y diverso, dejando atrás las valoraciones negativas y prejuicios de los pueblos originarios, devolveremos una imagen positiva de la pertenencia étnica.

La incorporación de jóvenes indígenas a Chapingo no supone el abandono de su identidad étnica. La transformación individual o colectiva de algunos atributos o distintivos de un grupo, se pueden modificar, pero sin alterar la estructura interna de sus relaciones o sin que necesariamente signifique desarraigo o se deba considerar pérdida de la identidad (Chávez, 2003). Así vemos que la lengua, el territorio, la vestimenta, el parentesco cobran nuevos significados en un contexto diferente. Estos *emblemas identitarios* (Bartolomé, 1997) definen a

la filiación étnica pero se resignifican y se dinamizan por sus miembros en este caso en un contexto universitario.

Sin embargo lo que no se puede descartar es que ante nuevas formas de socialización el proceso de construcción de su identidad se ve afectado por rupturas, tensiones²⁹, en algunos casos el surgimiento de estas tensiones derivan en crisis identitarias. Para Castells (2001) un individuo determinado o un actor colectivo puede tener una pluralidad de identidades, pero tal pluralidad es una fuente de tensión y contradicción tanto en la representación de uno mismo como en la acción social. De ahí los conflictos que se producen cuando las distintas fuentes de sentido, procedentes de los diversos atributos con los que se identifica el individuo no coinciden entre sí, incluso se oponen radicalmente unas a otras (Beramendi y Baz, 2008).

En los testimonios recabados encontramos que las expectativas de los estudiantes se dirigen a aspiraciones de crecimiento individual, los resultados del cuestionario reflejaron que 54% deseaba continuar con su preparación académica. Mientras 68% de los estudiantes respondieron estar totalmente de acuerdo en que los conocimientos adquiridos en la carrera les servirán para contribuir al desarrollo de sus comunidades. En las entrevistas se identificó un deseo para contribuir con el desarrollo de sus comunidades, sin embargo no mencionaron un plan concreto de retorno. Cabe mencionar que el regreso a la comunidad no supone un reconocimiento por parte de esta, en el caso de Quetzalli y Yali identificamos que pertenecer a otras categorías como ser joven o ser mujer influye en el reconocimiento por parte de sus comunidades. Quetzalli en su testimonio dice: *“en mi comunidad no, dirían cuando yo la conocí estaba bien chiquita, aparte porque soy mujer, ¿ésta qué me va a enseñar?”*. Yalli hace referencia a que en su comunidad *“la gente cree en personas del exterior”*.

²⁹ Contradicciones que se les presentan a los jóvenes migrantes, entre el retorno, el mantenimiento de sus vínculos familiares y comunitarios, el bienestar colectivo, el sentido de pertenencia e identificación con sus pares, y la posibilidad de permanecer fuera de su comunidad, privilegiar intereses personales y construir un nuevo estilo de vida (Saraví, 2010).

No hay formas estándar de ser nahua, maya o chinanteco (Bartolomé, 1997). Se puede ser indígena-universitario-ingeniero-chapinguero, existen múltiples maneras de ser indígena, las categorías culturales tal vez no se modifiquen, su presencia o ausencia no determinan la filiación étnica, pueden adquirir nuevos significados, se recrean, adoptan formas distintas en diferentes contextos sociales. Bartolomé (1997) señala que la preservación de los pueblos originarios se debe precisamente a su capacidad de variación y adaptabilidad, pues el mantenimiento de su identidad se manifiesta a través de continuidades y discontinuidades que hacen las sociedades y los individuos al reelaborar su propia imagen.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, G. Juan, L. (2007), *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Badillo Jessica (2011). *El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Alcances, retos e impactos*. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34019137005>.
- Barth Fredrik comp.(1976).*Los grupos etnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. Mexico: Fondo de Cultura Económica 112p.
- Bartolomé, Miguel (1997). *Gente de costumbre y Gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México: Instituto Nacional Indigenista siglo XXI 201p.
- Bonfil, Guillermo. (1987). *México profundo. Una civilización negada*, SEP-CIESAS, México.
- Bensasson, Laura (2013). *Educación intercultural en México ¿por qué y para quién?* En Baronnet, Bruno y Tapia, Medardo *Educación e interculturalidad. Política y políticas*. Cuernavaca: CRIM-UNAM 49-68 pp.
- Berger, Peter y Th. Luckmann (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Bertely María (2003). *Etnicidad en la escuela*. En Bertely y González, *Educación, Derechos Sociales y Equidad* (pp. 57-83). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa Buenos Aires: Paidós València PV.
- Boege Eckart et. al (2008). *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de Mexico. Hacia la conservacion in situ de la biodiversidad y agrobiodiversidad*

en los territorios indígenas. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 344 pp. Recuperado de: http://www.cdi.gob.mx/biodiversidad/biodiversidad_0_preliminares_1-31_eckart_boege.pdf.

Carnoy Martin *et al.* (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México) Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27032302>.

Casillas María de Lourdes. (2012). Políticas públicas de atención a la diversidad cultural y lingüística, en la educación superior en México. En Casillas, Badillo y Ortiz educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina (pp. 22-42). México: Universidad Veracruzana.

Casillas Miguel, Badillo Jessica y Ortiz Veronica (2012). La diversidad cultural en la universidad. Los estudiantes indígenas y afrodescendientes en la educación superior, necesidad de visibilización y reconocimiento. En Casillas, educación superior para indígenas y afrodescendientes en América latina (pp. 88-105). México: Universidad Veracruzana.

Castells Manuel (2001). La era de la información Economía, sociedad y Cultura Volumen II: el poder de la identidad. México: Siglo XXI.

Chávez, María Eugenia (2001). Estrategias de permanencia de los estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo. Recuperado de: www.aacademica.com/000-066/528.pdf.

----- (2008). Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas? Recuperado de: www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185.

----- (2003). Identidad y cambios culturales: los mazahuas de San Antonio, Pueblo Nuevo. México: Universidad Autónoma Chapingo.

Cook y Reichardt (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid, España: Ediciones Morata.

Czarny, Gabriela. (2006). escuelas, ciudades e indígenas. Palabras y relaciones que ocultan distintos rostros. En Yanes, Molina y Gonzalez (coord). El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la sociedad pluricultural, México: secretaria de desarrollo social.

----- (2008). Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México. México: Universidad Pedagógica Nacional. 284p.

----- (2010). Jóvenes indígenas en la universidad pedagógica nacional: México: relatos de experiencias en educación superior. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/2831/283129394010.pdf.

De Garay, A. (2001). Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes. México: ANUIES.

Didou y Remedi (2006). Pathways to Higher Education una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México, México Biblioteca de la Educación Superior.

Didou y Remedi (2009). Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

- Dubet François (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. Disponible en:
http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/KF6CHTDP34Y88Y7MHI66P6IY14TVTV.pdf.
- Dubet, F. (2005) Los Estudiantes. Publicado en CPU-e, Revista de Investigación Educativa. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. Xalapa, Ver., México. Disponible en www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm.
- Durin Séverine y Tello Diana (2007). Etnicidad y educación superior: indígenas universitarios en Monterrey. Recuperado de:
www.academia.edu/.../Etnicidad_y_educacion_superior_indigenas_universitarios_en_Monterrey.
- Flores y Barrón (2006). El programa de apoyo a estudiantes indígenas: ¿nivelador académico o impulsor de la interculturalidad? México, Biblioteca de la Educación Superior.
- Galindo Luis (1998). Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México: Pearson 523 pp.
- Gallart María Antonieta y Henríquez Cristina (2006). Indígenas y educación superior: algunas reflexiones. Redalyc, 1-12. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303206>.
- Giménez Gilberto (2002). Paradigmas de la identidad. En Chihu (coord.). Sociología de la identidad. México: Porrúa.
- Giménez, Gilberto, (1992). La identidad social o el retorno del sujeto en sociología. En Méndez y Mercado, L. (Comp.) 1 Seminario sobre identidad. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Goffman, Erving (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu 176 pp.
- Gutiérrez Virginia (2012). El PAAEI en la UACH, una experiencia de interculturalidad. En Casillas Miguel, Badillo Jessica y Ortiz Verónica (coord.). *Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina*. pp. 13-17 México: Biblioteca Digital de Humanidades, Universidad Veracruzana.
- Mato Daniel (2009) *Educación Superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible /buen vivir. Experiencias en américa latina, modalidades de colaboración, logros, innovaciones, obstáculos y desafíos* Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), pp.: 11-64.
- Medina, Andrés. (1996). México: crisis económica y migración. *Revista Espiral, estudios sobre Estado y Sociedad*. 3 (7).
- Mora Cristal (2010). Ser joven, ser indígena (entrevista). *Revista de exbecarios indígenas del IFP-México. Juventudes indígenas en México: temas y dilemas emergentes*. Recuperado de: <http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/Revista13.pdf>.
- Muñoz, María (2012). Políticas públicas de atención a la diversidad cultural y lingüística en la educación superior en México en Casillas, Badillo y Ortiz (coord.). *Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina* pp. 21-42 México: Biblioteca Digital de Humanidades, Universidad Veracruzana.
- Navarrete, Federico (2008). *Los pueblos indígenas de México*. México: CDI 141p
Recuperado de: <http://www.cdi.gob.mx>.

- Pérez, M. y Argueta, Arturo. (2012). El estatus de los conocimientos locales en la educación superior intercultural. En V. R. (coord.), Experiencias y resultados de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil (pp. 15-39). México: ANUIES.
- Porras, Gallegos, León y Zaragoza (2012). Un año más. Departamento de Admisión y Becas México, Universidad Autónoma Chapingo.
- Ramírez, Elisa. (2006). La Educación Indígena en México. México: Programa Universitario México Nación Multicultural UNAM.
- Ramiro Manuel. (2006). Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe. En IESALC, Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior (pp. 117-156). Venezuela: UNESCO.
- Romo Alejandra, L. (2006). Evaluación del Programa de Tutoría a Estudiantes Indígenas. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Sámano, Miguel A. (2012). La interculturalidad como enfoque sociocultural en los estudios sociales. En Martínez Gladys, Victorino Liberio y Reyes Aurelio. Diálogo entre saberes Innovación Educativa, Educación Ambiental e Interculturalidad (pp. 203-220). México: Porrúa.
- Saraví Gonzalo (2010). Juventud indígena en México: tensiones emergentes para el análisis y las políticas públicas (presentación). Revista de exbecarios indígenas del IFP-México. Juventudes indígenas en México: temas y dilemas emergentes. Recuperado de: <http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/Revista13.pdf>.

- Schmelkes, Sylvia (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En Mato Daniel. (coord.), Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. (pp. 329-339). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Segura, S. Citlalli M. (2012). De mis raíces a la UACH. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Stavenhagen Rodolfo (2013) La política indigenista del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo xx en Baronnet, Bruno y Tapia, Medardo Educación e interculturalidad. Política y políticas. Cuernavaca: CRIM-UNAM, 204 p disponible en. <http://seminarioeducacionydiversidad.wordpress.com/2014/01/23/educacion-e-interculturalidad/>.
- Taylor J. y Bogdan, R. (1994). Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Buenos aires: Paidós.
- Vargas, María Eugenia (1994). Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües Tarascos (1964-1982), CIESAS, México.
- Velasco, Saúl. (2010). Memorias del Congreso Internacional 1810-2010: 200 años de Iberoamérica. La inclusión de estudiantes indígenas en las universidades públicas de México: el caso de dos programas de acción afirmativa. Obtenido de: http://hal.archivesouvertes.fr/docs/00/53/25/71/PDF/AT17_Velasco.pdf
- Verónica Vázquez y Roberto Castro (2008) "Cómo ser un hombre de bien y no morir en el intento. Masculinidad y riesgo en la Universidad Autónoma Chapingo". Obtenido de.

<http://www.redmasculinidades.com/content/c%C3%B3mo-ser-%E2%80%9Cun-hombre-de-bien%E2%80%9D-y-no-morir-en-el-intento-masculinidades-y-riesgo-en-la>.

Villegas Javier (2007) Identidades en movimiento y tensión: ciudad del Carmen en Tarrío, M. Comboni, Sonia (coord.). Mundialización y Diversidad Cultural: territorio, identidad y poder en el medio rural mexicano. México, D.F. UAM –Xochimilco.

PAGINAS WEB CONSULTADAS:

(<http://www.anuies.mx/content.php?varSectionID=107>)

<http://saeweb.chapingo.mx/?sae=dapb1&modulo=dapb>

http://paeiies.anuies.mx/public/index.php?pagina=info_gral.html

http://paeiies.anuies.mx/public/index.php?pagina=info_gral.html

<http://www.chapingo.mx/rectoria/?modulo=estructura>

<http://www.jornada.unam.mx/2008/03/29/index.php?section=cultura&article=a08n1cul>

<http://www.cdi.gob.mx/programas/2014/cdi-reglas-de-operacion-2014-PAEI-dof-27.12.13.pdf>

<http://www.cnbes.sep.gob.mx/node/50>

<http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Principal/Pumc/pumc01.html>

<http://www.conapred.org.mx/>

<http://www.chapingo.mx/scru/centreg.html>

<http://sistemas.chapingo.mx/dga/abecas/2014/oferta.php>

<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/2.pdf>

<http://www.inali.gob.mx/>

<http://www.jornada.unam.mx/2012/11/17/delcampo.htm>

Anexo 1. Cuadros de concentración de resultados.

Participante	Percepción de los estudios superiores para los estudiantes indígenas
Tenoch	creo que superarme en cuanto a mi persona y cambiar un poco la historia de que vea mis papás de qué se dedican a tal cosa y yo porque no llegar a ser un profesionista he conocido amigos que tienen sus carreras y dije porque yo no de hecho desde chico mis papás me decía no pues tienes que estudiar más que nada por mí mismo y para mejorar la condición de mis familiares
Xally	me motivaba también mi familia y pues tengo que salir adelante acá tengo todo mi beca mis alimentos y de renta pues no pago mucho me queda para comprar algunas cosas
Tanok	es súper importante significa cumplir un sueño me siento muy orgulloso de pertenecer a esta universidad se siente bien, se siente como un compromiso para la universidad ahora así como en el campo, con la familia y con uno mismo es un orgullo
Yoltic	desde chico me di cuenta de que no quería estar en ese ambiente, yo quería estudiar porque no es que no me guste el campo, pero yo lo veo pesado entonces yo digo que mejor que tener una carrera un estudio y luego hacer las cosas menos difíciles de las que se viven ahí o si no me hubiera propuesta estudiar o no me hubieran apoyado a lo mejor ahorita ya tuviera un hijo dos o tres no de la gente ahí se casa desde muy joven a los 15 o 16 años no se casan se juntan si como envíos ya se las llevan pero yo digo a estas alturas si no hubiera estudiado ya estuviera no se estaría ahí en el campo pero igual vivir ahí con pocos recursos sin conocer lugares en fin
Yaotl	Pues es como un camino es pasar por acá y aprender todo lo que se pueda después venir y agradecerlo no esté pues nos quedamos con ese símbolo con esa marca de chapingueros
Iktan	Chapingo me está ayudando a enfrentarme ahora sí que sacarme de mis padres, me está preparando para tener conocimientos conocer varios lugares del país es una gran ventaja que me dado
Quetzalli	pues estar en Chapingo pues es una oportunidad muy grande que me ha dado porque la verdad no sabría donde estuviera ahorita si, si hubiera terminado una carrera o no, porque sí mis papas nos apoyan mucho y si hubiera ido a otra escuela, si me hubieran apoyado pero estando aquí pues es un gran apoyo

Nelly	pienso más allá de que exista otra vida que no, si no se estudia no se logra que puedo trabajar más allá ganar dinero y pues estando la comunidad pues no allí es, como le como le digo una comunidad pequeña que no tienen los servicios necesarios
Yall	yo decía, yo si quiero ser alguien, decía mínimo estudiar de maestro, por lo menos agarrar la técnica, no yo decía, yo quiero la técnica o de maestra no sé yo decía lo que sea con tal de ser alguien

Participante	Percepción de los estudios superiores para los padres
Xally	mi mamá me motivó y pues como tenemos muchas carencias no quería regresar allá y pues ese es mi motivación hasta ahorita no importando el álgebra y la geometría, me motiva también mi mamá mi hermanita la chica más que nada para que yo las pudiera ayudar económicamente y no estuviéramos tan mal.
Yoltic	ella sabe muy bien que aquí la vida no es nada fácil, ella nos trata de decir que estudiemos que hagamos cosas que ellos antes no pudieron hacerlo y se entiende, pues como se han venido dando las cosas años atrás pues era difícil estudiar hasta la secundaria y ahorita hay más oportunidad. Ella quiere que aprovechemos esta oportunidad de estudiar y que algún día la apoyemos eso es lo que ella quiere.
Yaotl	le quitan digamos una carga económica a tus papás porque aquí te dan una beca, que es alimentación, hospedaje este te dan incluso una beca extra en dinero y entonces te mantienes más o menos
Iktan	mi jefe te digo que ha presentado varios cargos ahí en mi municipio, a través de sus cargos a nosotros nos ha enseñado como hijos cómo es que debemos tratar a nuestro pueblo, que lo del pueblo es para el pueblo, no debes de robar nada tu pueblo y eso no, en cambio yo veo aquí como mi segunda familia porque me ha dado muchas cosas muchas cosas que tal vez mis padres no me pudieron dar.
Quetzalli	estando aquí pues es un gran apoyo para, económicamente para mi familia porque somos varias y todas estamos estudiando y pues sí es un apoyo muy grande, al menos yo no les pido dinero mis papás

Nelly	Échale ganas con lo que estés estudiando me siento muy orgullosa de ti y confío en ti en que vas a terminar, tú eres la única que nos vas a apoyar después
Yall	si quieren que estudies no, que no se queden como ellos así a trabajar , pues yo siento que si mis papas dicen de lo que sea no aunque sea una carrera técnica

Participante	Percepción de los estudios superiores para la comunidad
Tenoch	para ellos seguir los pasos de las personas que ya terminaron me siento no sé cómo una inspiración una persona a seguir que si lo logro yo creo que si eso piensan no, es lo que me han dicho también estudiarían
Tanok	es la expectativa de que me va a ver bien vestido como es vacaciones pues paseando es lo que hacen muchos
Yoltic	porque ya la gente si ve que alguien esta estudiante digamos ya nivel media superior o la universidad es como decir vamos tener una gente preparada aquí en este lugar entonces la gente de a ya mi misa familia me dicen échale ganas ya estas encima de cualquier obstáculo y eso te anima, dices yo voy a ser el primer que egresa aquí de Chapingo de mi universidad de mi comunidad la verdad estoy muy contento y la gente sabe que vas a regresar ya teniendo una carrera profesional
Yaotl	ahí en el pueblo digamos que alguien que se venga a estudiar acá es porque le echo ganas, presento su examen paso y le quitan digamos una carga económica a tus papas porque aquí te dan una beca, que es alimentación, hospedaje este te dan incluso una beca extra en dinero y entonces te mantienes más o menos
Iktan	si lo ven importante, porque ya adquieres otro estatus, no, - porque ella es ingeniero ya lo ven así como otra persona de mayor renombre no pero fuera ahí, para los trabajos que se desempeñan en el lugar no, no es importante
Quetzalli	nos ven con más respeto ay! no pues ella estudió, que estoy que lo otro, al menos yo veo una diferencia de cómo, como nos ven a nosotros o a cualquier otra persona a diferencia que si no hubieras estudiado nada
Nelly	que cómo es posible que una chica esté afuera y que no lleve esposo pues cuando vaya de vacaciones a mi casa porque tienen la idea de que ya me casé y cómo te puedes venir sola así ya te casaste pues son comentarios que al principio si me molestaban cómo pudiste llegar hasta allá porque tu papá es así vemos que no tienes el apoyo de él entonces cómo pudiste - que hayas tenido el valor de ir y salir adelante y dejar a tu familia más que nada lo más importante en la vida es la familia y que hayas podido salir adelante y ya tienes cuatro años afuera y estás bien pues estas en el camino adecuado le estés echando ganas y eso nos admiramos de ti
Yalli	sí, yo lo único así que llegue a sentir fue que ya no me querían hablar mis compañeras de mi generación es que me decían, tú ya te fuiste, me sentía mal porque sentía que ya no encajaba, después decía así como ellos se sienten yo también así que empecé a ser normal, igual con el vestuario de allá y me gustan las tradiciones y voy a rituales que hay y voy trato de acoplarme no aunque yo no maneje al cien la lengua, pero trato de convivir con ellos y normal no me siento así diferente

Participantes	Otras opciones de estudio
Tenoch	hubieran pasado otras cosas irme a Estados Unidos hacer muchas cosas pero regresas y si haces lo mismo es lo que digo a mi papá porque luego a veces dicen no mira que esto ya tiene
Xally	fui ahorrando, porque si no después quién me va apoyar pues para sacar fichas hacer examen y pues ahí en Guerrero en Chilpancingo cobran por la ficha para hacer examen, inscripción (trabajar y seguir estudiando)
Tanok	Iba ir a ofrendar en este programa del CONAFE para que fuera una ayuda para poder terminar mis estudios ese era el plan B pues no sé si no quedo en Chapingo me voy a esta opción de dar un año de servicio en el Conafe y ellos te dan tres años de beca para que puedas cursar estudios de nivel superior es un año y te dan tres años para cursar estudios superiores es una beca mensual y nada más.
Yoltic	Yo digo a estas alturas si no hubiera estudiado ya estuviera, no sé estaría ahí en el campo pero igual vivir ahí con pocos recursos sin conocer lugares en fin.
Yaotl	Iba a meterme a un programa que no se si lo conocen es del CONAFE es de profesores rural entonces después de la secundaria o preparatoria tú te puedes meter y te dan en un año o tres años de beca. Y por ese medio y ya si entraba me daban tres años y que la carrera es generalmente de 4 a 6 años podía estudiar y trabajar.
Iktan	porque ahí hay escuelas ahora sí que ya la mayoría son de paga pero hay otras también donde estudian para maestros, normales y ya también pues meterme a una de esas pero casi el ámbito educativo no me llama la atención y mi hermana estuvo estudiando un tiempo ahí en la normal pero no quién sabe si iba a ser un poco difícil
Quetzalli	antes en el bachilleres quería estudiar derecho me gustaba y quería irme a la BUAP y pues es lo que más me agradaba y ya la verdad me metí a Chapingo pero no tenía un enfoque de que hay, voy estudiar esto hasta el prope
Nelly	la otra era entrar en CONAFE era eso o quedarme en la casa y tampoco quería porque igual mis papás no bueno mi papá es muy especial no contaba con todo su apoyo
Yall	Mi mamá me dijo que no le alcanzaba y que me necesitaba a mí para que cuidara a mis demás hermanos y ya me puso a pensar y pues no me agradó tanto la idea, entonces como tengo una conocida una madrina y yo acudo a ella para ver si por favor podía hablar con uno de sus hijos para ver si me trajera a México y de que yo pudiera estudiar y ayudarlo no a mí se me hacía fácil y ya fue así como me vine pero sin contarle a mi mamá.

Participantes	Por qué es importante asistir a la escuela
Tenoch	hay mucha gran diferencia porque aquí, porque aquí no sé, ves otras cosas y lo veo conmigo sería que pienso de otra forma allá lo que piensan es hacer una casa, tener hijos y esposa y hacer lo que hicieron sus papás y yo pues no yo ya no quiero hacer eso quiero estudiar, quiero hacer otras cosas quiero conocer otros lugares y ellos pues no entonces ya hay mucha diferencia
Iktan	Chapingo me está ayudando a enfrentarme ahora sí que sacarme de mis padres me está preparando para tener conocimientos conocer varios lugares del país es una gran ventaja que me dado Chapingo en cambio tres universidades que nada más se la pasan menores locales y digo no pues es una ventaja para mí no hay que tener miedo regresar yo ahora si quieres algo y pues a dar cátedra cátedras otra universidad
Quetzalli	Pues más más que nada para superarme para apoyar a mi familia porque si veo todo lo que les ha costado el que yo estudié el que mis hermanas estudian y a mí me gustaría poder retribuirles algo poder hacer algo y más que nada que se sientan orgullosos de mí y y que yo pueda pues ser independiente y que pueda ayudarles después a ellos y a mi comunidad más que nada a mi región también le digo que me gustaría primero mi familia me gustaría ser independiente ganar dinero hacer lo que me gusta
Nelly	con eso de terminar la carrera veo muchas posibilidades diferentes a las que ellos tienen vivir mejor tener una buena casa un trabajo y pues seguir preparándome y pues si eso nadie te lo da como abres tu mente pues ahí te quedas te encierras en la misma comunidad te vas adaptando a lo que ellos hacen, traen han traído pues ese sistema se va repitiendo

participantes	formas de afrontar dificultades
Tenoch	pero igual no me sentía tanto porque tengo una hermana que está trabajando aquí en el D.F. entonces yo la veía cada semana
Xally	amigos mi novio desde prope era mi amigo y pues me llevo muy bien con él tengo mucha confianza con él le decía como me sentía y así nos empezamos a llevar muy bien nos llevamos bien este conozco su familia y pues ya no me sentía tan sola ya cuando entra la carrera pues cada quien por su lado ya encontré otras amigas acá ya no nada más con el ahí con mis amigos ya no me siento tan sola como que tengo un equilibrio con él y con mis amigos
Tanok	fue muy difícil pero como le digo este ya empezando las clases pues ya me incorpore la carga académica conoce los compañeros y amigos pues a tener novia
Yoltic	yo estaba dispuesto cuando venía eh
Yaotl	te adaptas rápido y además porque te ponen hacer bastantes cosas, hay días en que entramos supongamos a las 9 de la mañana salimos a las 2 nos vamos a comer entramos otra vez a las 4 y a veces venimos saliendo hasta las 9 casi 10 de la noche entre prácticas y clases la camaderia somos buenos amigos que este estamos en todo lo que se pueda porque aquí no cuentas con tu familia
Iktan	llegué y como pez en el agua y pues todo muy bien aquí la universidad desde que llegué me juntaba con mis compañeros los sábados como íbamos en diferentes grupos pues no coincidíamos y ya nos juntábamos los sábados
Quetzalli	no tanto porque mi hermana ya estaba acá ya estaba bien acostumbrada acá al modo de vida, pues me acostumbré a ella y ya los primeros días me la pasaba todo el día pegada con ella que vamos al comedor, que esto que esto que el otro
Nelly	La sorpresa de que me quedé con dos chicas de mi Prope de Mérida con quienes viví en el mismo cuarto después de que ella llega ella llega la otra y ya nos pusimos bien felices porque ellas también tenían miedo de eso que les tocarán compañeras pues así pero no gracias a Dios.
Yall	no estaba tan cerrada porque yo ya tenía un año viviendo con mi tía en el DF y quieras o no pues ella me iba diciendo cosas como es la ciudad como es esto así cerrada no venía cerrada

Participantes	Expectativas de trabajo
Tenoch	primero terminar la carrera ya después la maestría claro si se puede porque no pero y si no aunque si lo pensaría así prefiero estudiar que trabajar aquí no en Chapingo no quiero mucho Chapingo pero pienso que debería estar en otra institución no se mas cambiar el tipo de cómo son las cosas porque que me cuesta un poquito conseguirlas y me gustan los retos por eso Chapingo pues si tendría lo mismo todo y así pero no, quiero cambiar eso
Xally	pues quisiera irme a Cancún allá alguna empresa de turismo, igual estoy pensando en dar consultoría con otros compañeros quisiera poner un negocio a ver en qué se puede estaba pensando en Jamaica como ahí donde vivo se da mucho como que procesarla darle valor agregado porque allá la cosechan y ya se la venden a cualquiera entonces quisiera hacer eso ya platicado con varios amigos de agroindustrias y si quisiera investigar sobre sobre qué se puede hacer
Tanok	pues yo es lo que me dado cuenta quemas que emplearse es auto emplearse o sea emprender algo ahí con las comunidades no se buscar una alternativa porque si tiene mucho potencial yo veo que tiene bastante potencial lo que hace falta es organizar y emprender algo si más allá de buscar empleo es auto emplearte fomentar algo allá
Yoltic	la oportunidad son muchas y buscarlas también porque no te va a decir nadie oye yo tengo trabajo vamos a producir esto para hay mucha gente que es capaz y para nosotros si los hay solo es cuestión de buscarlo y yo siento que trabajo hay y cuando yo egrese voy a conseguir eso mismo tengo dos opciones y quizás me voy a crear otras o irme de una vez haya de donde soy o quedarme acá a trabajar y luego irme haya ay hasta mi familia que hago yo aquí comparando un terreno aquí viviendo yo solo mejor me voy apara haya y pues nos e eso es lo que ir hacer yo siento que no me va a costar trabajo porque si bien estoy acostumbrado a vivir en zona rural y con gente pobre y todo así como se catalogue me identifico con ellos y puedo vivir allí y también tengo al otra parte yo siento que es lo mismo pero de tener todo ahí y salir prácticamente a Crearte tu propio camino desde pagar tu propio alimentos y todo ahí se va hacer un poquito va a ser un transición.
Yaotl	tengo ganas de hacer un intercambio me gustaría con bueno ahorita tengo pocos niveles de inglés pero me gustaría irme a estudiar y después hacer una maestría este y ya después me gustaría entrara a algún departamento por ejemplo el FIRA que es un banco para proyectos de agricultura de producción me gustaría trabajar en esos porque ya estando en el departamento de economía agrícola pues ese es nuestro campo de trabajo claro podemos hacer otras cosas como por ejemplo meternos a no sé a llevar alguna empresa lo mío no es no me gusta tanto la administración pues quisiera algo que se relacione a proyectos productivos.
Iktan	bueno pienso irme de estancia y en la estancia pienso echarle bastantes ganas para que la empresa vea que tengo las herramientas básicas para la empresa y ya con eso pues que me contrate no pienso mucho no, muy en grande no, o quizás no, digo

	pues regreso busco trabajo y ahora sí pues si no encuentro ya en relajo pues si no me voy a la maestría y ya poco, poco buscando donde trabajar bueno yo lo veo fácil no pero tengo varios compañeros con quien mantengo contacto con ellos y me dicen que no es tan fácil hay que echarle ganas de que hay trabajo hay trabajo pero hay que estar preparados y este es otro motivo no, por el cual me he esforzado mucho también en las clases
Quetzalli	si de hecho ya en estos meses, que sería julio ya vamos a irnos de estancia y en dónde yo vivo hay un área natural protegida y me quiero meter a trabajar ahí, bueno me quiero ir a hacer estancia ahí ya si se puede agarrar contactos trabajar ahí
Nelly	posiblemente en Mérida puesto que estoy pensando ahí quiero hacer mi estancia y pues trabajar en un lugar que me gusta y poder ayudar a mi familia quiero desarrollarme trabajar dos años o tres años y después continuar la maestría ya después hacer negocio propio en donde fui a trabajar la otra vez pues me han dicho puedes trabajar con nosotros y pues ahí tengo una posibilidad pero igual depende si me gusta pero yo siento que hay otras cosas como allá en Mérida donde pienso ir o no sé irme a Chiapas también a estar más cerca de mi familia en la comunidad
Yall	ahorita yo lo veo diferente porque hay personas que, trabajo donde sea hay, por ejemplo tu no estudias, pero trabajo donde sea hay y entonces si tú te vas a algún lugar no te gusta hacer esto, no te gusta que te manden, - ay no! yo estudie yo no tengo porque hacer eso, entonces yo creo que esas personas como que no pues siempre dicen que no hay trabajo no, entonces si tú vas y obvio que no te van a meter a la primera porque , porque no tienes experiencia pero si vas adquiriendo experiencia y así yo siento que como todo trabajo es estar escalando poco a poco no nada más ay sabes que tengo un puesto para ti vas a ser gerente no, todo te lo vas ganando con el trabajo ...son muy pocos los profesores del departamento que te hablan que tú en verdad regreses a tu pueblo, que vayas a hacer tu servicio y que te quedes es muy difícil en la carrera, los otros están enfocados a las grandes y medianas

Participantes	identidad
Tenoch	No me siento más ni menos que nadie me siento como una persona normal y si digamos que hablo con personas con... de dónde vengo me siento como ellos, me siento como ellos, me identifico pero no sé conmigo no es mucha diferencia en el sentido digamos que me acopló muy bien a estas dos cosas.
Xally	lo veo como que nos apoyan con más becas tengo un compañero que si habla esa lengua y está en la universidad y tiene como cuatro becas porque habla otro dialecto y pues si mi mamá tal vez nos hubiera enseñado hablarlo pues ahorita también tendríamos una beca sí pero todo por mi papá
Tanok	Si porque pues lo hablo lo sé leer un poco los escribir y pues todos mis antepasados hablaban desde mis abuelos bisabuelos por parte de mi mamá y mi papá todos hablan. Realmente nunca me vi obligado a no hablar ni ocultarlo tampoco no siento que me dado cuenta que muchos se puede decir que la mayoría si por lo menos vienen de un pueblo pero de ahí si hay cierta cantidad que hablamos un idioma así un dialecto
Yoltic	sé quién soy, además si tú te dejas influir por otra persona y te dice que no puedes porque eres indígena, entonces como que tu inconsciente lo deja ahí, al ratito lo vuelve conciencia y entonces digo no me voy a creer sus ideas, son ideas de ellos, son sus prejuicios, pero si tú no lo eres, a veces he escuchado, no me lo han dicho a mí, pero dicen ¡ah! mira un indígena y pues ni modo de que tú como indígena, mejor déjalo no puedes, se van a poner en contra de ti para comparar un problema son ellos el problema, no es tuyo el problema es la de la persona que dice eso
Yaotl	que me quedo pues primero con mi identidad, no, yo a mi cuando me preguntan -pues soy de Oaxaca, de Tlaxiaco soy de la mixteca, hablo mixteco que realmente no somos mixtecos, ni hablamos mixteco, porque el mixteco se lo pusieron los de aquí como se llaman los aztecas, cuando nos dominaron les pusieron mixtecos pero nosotros somos los ñu savi yo soy ñu savi y hablo ñu savi qué es ñu savi, el pueblo de lluvia, entonces yo me quedo con esa identidad, con mi lengua que espero y no se pierda y espero que cuando tenga hijos poder enseñarles, ojalá, este me quedo con las costumbres, me quedo con seguir asistiendo a los carnavales, seguir aportando para los tequios, este, me quedo con la idea que tienen ahí, con la buena idea que es la de usos y costumbres que es el sacar a sus presidentes, a sus gobernantes, por usos y costumbres que ahí no se siente influenciado por un partido político sino ahí son los méritos de cada persona
Iktan	yo me siento orgulloso de quién soy, yo sé quién soy y de dónde vengo, no me siento decir avergonzado por mis raíces, yo me siento orgulloso de estar acá, digo de una persona que viene de una comunidad llegar hasta acá a este nivel de la universidad en el que estamos. yo si sinceramente por mis padres, son campesinos tienen raíces, mis abuelitos hablan mixteco entienden el idioma anteriormente

	todos hablábamos mixteco aprendiste yo a veces si me siento un poco mal no porque deje de hablar ese dialecto no
Nelly	si es algo que siempre voy a llevar es más cuando tenga mis hijos pienso enseñarles tzeltal, lo primero es la lengua la segunda también la ropa el otro es el respeto hacia la gente siempre nos han enseñado de que cuando te encuentres alguien o con personas más grandes que tú hastié un lado déjalo pasar porque hoy en la actualidad como jóvenes nos viene valiendo todo si está más grande o pequeño, que tú ya todos son iguales también de que si no es una persona que no le tienes mucha confianza siempre le hables usted porque hablar de tu es muy irrespetuoso pues son los valores más que nada los que me han enseñado.
Yall	a veces me siento triste porque, porque a veces como estoy aquí no puedo y no estoy allá, no puedo así bailar no, por ejemplo bailar o expresarme no, entonces cuando yo llego es solo en ese tiempo aja entonces como que no a veces si me siento que lo estoy perdiendo, aja pero a pesar de todo si me gusta llegar y vestirme

Participantes Dificultades académicas y personales al ingresar a la UACH		
Tenoch	tal vez los horarios porque entramos temprano salimos a la 1:30 de ahí a tomar clases de inglés tal vez en las materias matemáticas tal vez un poco dificultad pero no, aunque sentí un poco más difícil el Prope, si porque nos daban de todas las áreas se puede decir animales, plantas, zootecnia, economía un poco matemáticas química y como que dije sí de qué me sirve química si yo no voy para eso, si por la carga de materias que tenemos nada más, pesado pero no complicado mucha tarea y así.	Si estaba un poco más lejos de mis papás, pero como ya estaba acostumbrado estar lejos de ellos pero pues ya llegando aquí dije luego no conozco a nadie sólo mis amigos pero falta no sé hablar con mis padres.
Xally	prope lo sentí muy difícil en el primer semestre me presentaba 7:30 y salía hasta las 7:30, de 7:30 a 7:30 [de la noche] y de ahí me dejaban tarea y no la pasábamos en la central hasta que cerraban hasta las 10 de la noche haciendo tareas no me sentía muy bien, porque iba muy mal en matemáticas No llevaba nada nada de agronomía y pues todas las materias que lleve en prope eran totalmente diferentes para mi agronomía topografía, meteorología lo más difícil fue el calculo.	la primer semana si me quería regresar a mi casa si porque me sentía muy sola
Tanok	mi primer examen de agronomía fue primer examen que hice aquí en Chapingo en agronomía con el doctor mata damas saque tres y le marco a mi familia sabes que está bien difícil está bien difícil y ahorita saqué tres en mi primer examen y pues que les puedo decir es que estoy le estoy echando ganas pero la verdad está muy difícil	si fue difícil si la verdad si fue muy difícil me acuerdo que llegué un 13 de agosto y nada más me ponía a pensar de acá hasta diciembre son muchos meses pensé que no me iba adaptar bueno hasta llore si se extraña mucho la familia
Yoltic	porque los conocimientos que yo traía sí que eran muy deficientes y lo reconozco ves gente muy hábil así	te decía si no arriesgas no ganas entonces en ese momento pensé me he arriesgado en venir solo y a partir

	contestas o así todo como que traen al día todo y los profesores también como que se entiende mejor con ellos entonces tú dices como que vas entrando a una parte porque yo lo sentí difícil dije si así están los chavos fácil pueden ganarme o los exámenes ellos lo pasan muy fácil y a mí se me dificultan mucho hay que sacrificar diversión, hay que sacrificar algunas cosas, sobre todo en tercero que si hay materias pesadas prueba de ellos es cálculo, topografía metodología que quizás no habíamos visto en otras áreas ya pues aquí las vemos aplicado	de este momento pienso terminar ese era mi objetivo terminar, todo final es comienzo de algo es otro principio entonces yo decía si llegue aquí es porque voy a terminar,
Yaotl	tal vez con un poco de dudas, porque, mm pues no me gustaba mucho la agronomía entonces cuando llegamos resulta que no, que es la escuela agronómica no, pero pues ya después te vas adaptando	digamos un poquito extrañando a la familia, extrañando a los amigos pues porque de repente estas ahí todo el tiempo y sales a otro ambiente entonces si sientes el cambio desde los primeros días vas extrañando como que sientes algo grande acá (señala el corazón) , mm que más incluso el clima aquí hace un poco más de frío
Iktan	en álgebra si se me complicó un poquito porque ya eran otras cosas y hay cosas ahí también que vimos en la escuela pero no era lo mismo dije que pasó acá pero pues si se me dificultó el primer semestre y en el segundo peor tantito me fui a global en el global si salí muy bien pero ya después me fui acostumbrando todo eso esas eran las materias que se me dificultaron van ya las demás se me hacían no tan sencillas pero más fáciles entender	
Quetzalli	algunos dicen que no tenemos la capacidad de muchas cosas porque a veces si es ciert... no es que no tengamos la capacidad sino que no tuvimos la misma, el nivel de educación que otros que viven en	

	ciudades por ejemplo de que fuimos a secundarias técnicas y que a veces y te enseñaban a veces no en eso si se ve muy remarcado la diferencia porque luego nos dicen ay! no hasta cuando venimos de prope, imagínese luego, luego se ve la diferencia es que tú eres de prope, ay! que tú eres de quien sabe dónde y ahí se ve la diferencia digamos en eso en algunas cosas más que nada académicas aquí la verdad todo es muy diferente yo sentía que mis compañeros sabían muchísimo y yo sentía que no sabía nada hablaban de cosas y ya no les entendía aquí no participó la verdad que no participo porque a veces no sé bien de qué están hablando y escucho ya después yo les entiendo pero ya después pasó el tiempo de participar	
Nelly	aquí sí han sido momentos difíciles académicamente pues si habido momentos por lo mismo de que la carrera es algo pesada y te puedes enfermar con eso de desvelarte mucho no te ayuda mucho así que digamos pero es una carrera muy bonita no me arrepiento	porque no vivo con ellos pero se siente feo estar lejos de ellos pero cuando escuches tenemos esto bueno mis papás antes no se entendían y pues - sabes que tu papá se va por su lado yo por aquí y tus hermanos pues no sé y yo estando aquí pues qué puedo hacer ni modo que renunciar a la carrera
Yall	Cuando inicie precisamente con ese chico, porque siempre estaba con el entonces empecé a descuidar lo académico pero no lo descuide tanto pero si me lleve extras cuando llegue a industrias uno era mis extras, otro el cambio con él y otra porque eran otros compañeros, entonces hablo con él y le digo que termino con él y fue un desastre porque iba a horas de la noche a tocarme mi ventana a gritar y hacer cosas y así y por más que llamaba a los tenientes pues ellos me decían	llegábamos tan inocentes así con esa mentalidad de estudiar y así y así por lo mismo yo siento como que te encierras, así como que no sé, las materias no están tan pesadas, en prepa entonces dispones mucho de tiempo entonces yo creo también que eso te hace pensar que, uno es tu familia no otro es el cambio de las clases y no sé yo siento que es eso entonces te hace buscar una persona y esta persona se aprovecha de ti

Participante	Escolaridad y migración
Tenoch	De hecho el bachillerato lo hice en otro municipio digamos que mis papás de hecho desde los 12 años ya no viví con mis papás me salí de mi casa estudiaba en otro lugar. yo me quede a vivir ahí en Tehuacán me quedé solo desde los 12 años y ahí estudie la primaria, la secundaria y la preparatoria en un municipio que se llama Zinacantepec que está como una hora de Tehuacán
Xally	sentí bonito porque la veía enorme y sus jardines y pues hacía mucho frío como donde yo vivo hace mucho calor y pues allá no es necesario que usemos suéter puras playeras de tiritas puras sandalias y no traía ningún suéter si me sentí un poco sola de una compañera pues vinieron sus papás yo nada más sola ya sentí tristeza porque ves a todos con sus papás sus hermanos que los están acompañando
Tanok	El bachillerato si lo fui hacer a ese municipio el Cobach viajaba no era mucho pero si viajaba a diario y paga mi alimentación
Yoltic	no podía creer que este, apenas salir de un lugar así muy poco conocido así gente muy humilde y llegas aquí ya la ciudad grande de hecho yo me vine solo, solito de mi casa solo con una cajita y una maleta y solo me dijeron vas aquí te bajas aquí y cuando me di cuenta ya estaba en la entrada de la universidad
Yaotl	Encontramos con otras cosas que no pertenecían a nosotros ni a nuestra concepción del mundo (hasta ese momento), como la lengua, la vestimenta, la cantidad de gente muchos carros, todos con un rumbo distinto y sin fijarse en los demás, cada quien en su mundo y sobre todo la comida.
Iktan	tenía que ir a la capital porque mi pueblo estaba retirado queda como cuatro, cinco horas y como es zona rural, bueno es todo terracería si estaba lejos y pues nos quedábamos, bueno nos daban permiso de salir a nuestra casa cada 15 días estaba lejos estaba caro el pasaje y mejor nos quedamos allá
Quetzalli	el bachillerato lo hice en mi municipio que está cerca de donde yo vivo ya entonces me quedaba allá y primero viajaba del diario para el bachilleres ya luego me quedaba allá andábamos allá porque tenía varias hermanas que estaban estudiando por allá cerca y me

	quedaba con ellas entonces regresaba los fines de semana
Nelly	el CEBT ya fue fuera de mi casa en mi casa vivimos en una comunidad tipo así ecológicamente con mis papás entonces la secundaria está como 40 minutos tenía que caminar la carretera nacional para llegar allí fui en una telesecundaria y el CEBT estaba más lejos si y pues tuve que vivir fuera de mi casa tres años si ya nada más llegar los fines de semana a mi casa
Yall	yo veía a Chapingo pues muy...bonito la escuela muy bonita yo decía que todos los alumnos eran como, a estudiar y estudiar y así como mis amistades eran bien, de vinculación mis compañeros pues bien, pues eran de prepa pues no, no veía en verdad lo que es Chapingo no y yo pues en la escuela te dan cuarto te dan comida y ya yo decía no, pues eso es todo, los demás igual todo , piensan igual que yo, todos los demás viven igual que yo felices a todos los demás no tenían problemas no y así yo estaba en esa idea

Anexo 2. Cuestionario.

Estimad@ estudiante ¡participa!

INSTRUCCIONES: da click en la respuesta que refleje tu experiencia. Al terminar da click en "enviar"

***Obligatorio**

Escribe tu matrícula *

Escribe tu correo *

¿Qué nivel de estudios te interesaría alcanzar? *

- ☐ Licenciatura
- ☐ Maestría
- ☐ Doctorado

¿De acuerdo a tus intereses y preferencias en qué espacio laboral pretendes desarrollarte profesionalmente? *

- ☐ Empresa privada
- ☐ Secretaria Gubernamental
- ☐ Negocio Familiar
- ☐ Negocio Propio
- ☐ Docencia
- ☐ otros

¿Qué nivel de importancia consideras que le otorgan tus padres a los estudios superiores? *

- ☐ Alto
- ☐ Medio
- ☐ Bajo

¿Qué opinión tienes respecto a los servicios e instalaciones que ofrece la UACH? *

	Muy buenos	Buenos	Malos	Muy malos
trámites escolares	☐	☐	☐	☐
fotocopias	☐	☐	☐	☐
dormitorios	☐	☐	☐	☐
seguridad	☐	☐	☐	☐
servicio médico	☐	☐	☐	☐
comedores	☐	☐	☐	☐
instalaciones deportivas	☐	☐	☐	☐
biblioteca	☐	☐	☐	☐
salones	☐	☐	☐	☐
viajes de estudio	☐	☐	☐	☐
intercambio académico	☐	☐	☐	☐

Selecciona la frecuencia con la que has participado en actividades realizadas por la UCAME *

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Casi nunca	Nunca
Visitar la UCAME	☐	☐	☐	☐
Solicitar información sobre un tema en particular	☐	☐	☐	☐
Solicitar asesoría psicológica	☐	☐	☐	☐
Solicitar un tutor académico	☐	☐	☐	☐
Participar en concursos de oratoria, de cartel, ofrendas, etc.	☐	☐	☐	☐

Selecciona la frecuencia con la que has realizado las siguientes acciones *

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Casi nunca	Nunca
Asistir a clases	☐	☐	☐	☐
Organizar fiestas con tu grupo escolar	☐	☐	☐	☐
Organizar trabajos en equipo	☐	☐	☐	☐
Salir a divertirse con tus amigos	☐	☐	☐	☐
Visitar a tu familia	☐	☐	☐	☐

Selecciona las actividades que realizas con las siguientes personas *

	familiares	compañeros de dormitorio	novio (a)	compañeros de grupo	compañeros de mi comunidad o pueblo	solo	otro
ir al cine/ ver películas	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
practicar algún deporte	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
ir de compras	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
ir a bailes de bienvenida o fiestas	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
hacer tarea	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
realizar alguna actividad artística o cultural	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
actividades escolares	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Selecciona el grado de satisfacción que tienes con los siguientes aspectos de tu vida universitaria *

	Muy satisfecho	Satisfecho	Insatisfecho	Muy insatisfecho
Con tu elección de carrera	☐	☐	☐	☐
Con los maestros	☐	☐	☐	☐
Con la oferta académica de tu departamento	☐	☐	☐	☐
Con tus compañeros	☐	☐	☐	☐
Con tu desempeño en las clases	☐	☐	☐	☐

Razones por las que consideras útil los conocimientos que has adquirido en tu carrera *

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
¿Te servirán para conseguir un trabajo?	☐	☐	☐	☐
¿Te permitirán contribuir al desarrollo de tu comunidad?	☐	☐	☐	☐
¿Te permitirán gozar de cierto estatus con tu familia, amigos o tu comunidad?	☐	☐	☐	☐
¿Te permitirán tener una mejor calidad de vida?	☐	☐	☐	☐
¿Te permitirán apoyar económicamente a tu familia?	☐	☐	☐	☐
¿Te permitirán obtener bienes materiales?	☐	☐	☐	☐

De acuerdo a tu experiencia con qué frecuencia se te han presentado los siguientes problemas durante tu estancia en Chapingo *

	Siempre	Frecuentemente	Casi Nunca	Nunca
Problemas de adaptación	☐	☐	☐	☐
Problemas de soledad	☐	☐	☐	☐
Problemas económicos	☐	☐	☐	☐
Problemas de comunicación y convivencia	☐	☐	☐	☐
Problemas de discriminación	☐	☐	☐	☐
Problemas de salud	☐	☐	☐	☐
Problemas de inseguridad o violencia	☐	☐	☐	☐
Problemas con compañeros	☐	☐	☐	☐
Problemas para entender las lecturas, clases o los discursos	☐	☐	☐	☐
Problemas con el idioma español	☐	☐	☐	☐
Problemas para entender las matemáticas	☐	☐	☐	☐
Problemas con el alcohol u otras drogas	☐	☐	☐	☐

Desde que ingresaste a Chapingo, indica cuánto has cambiado en los siguientes aspectos *

	Nada	Poco	Mucho
En mis hábitos alimenticios	☐	☐	☐
En mis costumbres	☐	☐	☐
En mi forma de pensar y ver la vida	☐	☐	☐
Eleve mis propósitos académicos	☐	☐	☐
Me relaciono con mayor facilidad con otras personas	☐	☐	☐
Aumente mi promedio	☐	☐	☐
Cambie mi imagen	☐	☐	☐
Soy más libre	☐	☐	☐
Soy más abierto	☐	☐	☐
Modifique mis métodos de estudio	☐	☐	☐
Me adapte a Chapingo	☐	☐	☐
Me expreso con mayor facilidad	☐	☐	☐
Utilizo más la computadora y el internet	☐	☐	☐

Al terminar la carrera has considerado: *

	Muy probable	Probablemente	Poco probable	Nulo
Ejercer tu carrera en Texcoco	☐	☐	☐	☐
Ejercer tu carrera en tu lugar de origen	☐	☐	☐	☐
Iniciar estudios de posgrado	☐	☐	☐	☐
Ejercer tu carrera en otra ciudad o en otro país	☐	☐	☐	☐

Para ti qué representa ser indígena *

- ☐ orgullo personal
- ☐ comprensión de otras culturas
- ☐ riesgo de ser excluido
- ☐ Otros:

Selecciona la razón por la cual te consideras indígena *

- ☐ por hablar una lengua indígena
- ☐ por ser descendiente de indígenas
- ☐ por vivir en una región poblada mayoritariamente por indígenas
- ☐ por conservar las tradiciones y practicar las de mi grupo étnico
- ☐ no estoy seguro de ser indígena

¿Qué percepción consideras que tienen los profesores de los estudiantes indígenas?

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Son flojos y tienen bajas calificaciones	☐	☐	☐	☐
Casi no hablan "son callados"	☐	☐	☐	☐
Deben adaptarse a Chapingo y olvidar sus orígenes	☐	☐	☐	☐
Valoran su estancia en Chapingo	☐	☐	☐	☐
Son diferentes	☐	☐	☐	☐

Indica de acuerdo a tu experiencia cómo mantienes vínculos con tu comunidad *
 Selecciona el de mayor relevancia para ti (solo una opción)

- ☐ la familia me enterar de lo que sucede
- ☐ mando dinero a mi familia
- ☐ asisto a los festejos de la comunidad
- ☐ organizas o asistes a algún proyecto en beneficio de la comunidad
- ☐ participo en un grupo
- ☐ pongo en práctica conocimientos adquiridos de mi carrera en beneficio de mi comunidad
- ☐ Otros

Motivos por lo que no regresarías a tu comunidad *

Selecciona el de mayor relevancia para ti (solo una opción)

- ☐ ☐ no hay empleo
- ☐ ☐ deseo continuar con mi preparación profesional
- ☐ ☐ no me gusta el ambiente de mi comunidad
- ☐ ☐ hay mejores formas de vida en otros lugares
- ☐ ☐ otros motivos personales

Enviar

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Con la tecnología de

Google no creó ni aprobó este contenido.

[Denunciar abuso](#) - [Condiciones del servicio](#) - [Condiciones adicionales](#)