

“CUMPLIR UN SUEÑO”

Percepciones y expectativas sobre los estudios profesionales entre estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo

CITLALLI MELISSA SEGURA SALAZAR / MARÍA EUGENIA CHÁVEZ ARELLANO

Resumen:

En este artículo presentamos resultados parciales de una investigación realizada en la Universidad Autónoma Chapingo durante 2013 y 2014. El objetivo del documento es mostrar de qué manera los estudios universitarios afectaron el reconocimiento y la pertenencia étnica de estudiantes indígenas que en ese momento estaban cursando los últimos años de la carrera. La investigación se concibió como un estudio descriptivo-interpretativo para acercarnos a las percepciones de los estudiantes. Realizamos un diseño mixto de recolección de información que incluyó un cuestionario y entrevistas en profundidad. De acuerdo con lo obtenido, entre estos estudiantes se expresa un proceso de continuidad-discontinuidad de la identidad étnica la cual, como resultado de su tránsito por la universidad, les permite mostrar que existen múltiples formas de ser indígena como estrategia adaptativa a espacios diversos.

Abstract:

In this article we present the partial results of research carried out at Universidad Autónoma Chapingo in 2013 and 2014. The purpose of the document is to show the way university studies affected the recognition and ethnic belonging of indigenous students enrolled in the final years of their major. The research was conceived as a descriptive-interpretative study to address students' perceptions. We completed a mixed design to compile information from a questionnaire and in-depth interviews. According to the information obtained, these students express a process of continuity-discontinuity of ethnic identity. Because of their time at the university, they are able to show multiple forms of being indigenous as an adaptive strategy for various spaces.

Palabras clave: educación superior, educación agrícola, identidad cultural, educación intercultural, población indígena, México.

Keywords: higher education, agricultural training, cultural identity, intercultural education, indigenous population, Mexico.

Citlalli Melissa Segura Salazar: estudiante de doctorado en la Universidad de Chapingo, en Ciencias en Educación Agrícola Superior. CE: citla_244@hotmail.com

María Eugenia Chávez Arellano: profesora-investigadora en la Universidad Autónoma de Chapingo, área de Ciencias Sociales. Km. 38.5 carretera México-Texcoco, Chapingo, 56230, Estado de México, México. CE: sociologicas57@gmail.com

Introducción

La educación en general y la superior en particular todavía son reconocidas como elementos fundamentales de movilidad social. Es decir, como posibilidades de tener acceso a niveles de vida económicamente mejores de los que se ha tenido en la familia de origen. Específicamente, el acceso a la educación superior sigue siendo bajo nacionalmente¹ y, en el caso de estudiantes de origen étnico-indígena, la proporción de su presencia en este nivel ha variado poco en los últimos años, de 2007 a 2014 ha sido de 1% de esa población (Servín, 2014).

En 2001 surge en Estados Unidos el programa Pathways of Higher Education (PHE), como parte de un proyecto de cobertura mundial en 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), lo cual permitió, por primera vez, el reconocimiento y registro de la matrícula indígena en las instituciones de este nivel.

Durante la primera etapa del PHE, la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) fue seleccionada como beneficiaria de este proyecto dando lugar a la creación de una Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (UAAEI), a través de la cual se comienza a identificar el número de hombres y mujeres originarios de diversas etnias que estudiaban en la UACH (Chávez, 2008).

Para 2005, y como resultado de que el PHE llega a su fin, la Unidad creada en Chapingo es convertida en Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI) y pasa a formar parte de una instancia mayor, la Unidad para la Convivencia y Atención Multidisciplinaria a Estudiantes (UCAME), que se crea como resultado de una preocupación institucional por la convivencia de los estudiantes en el campus y algunos actos de violencia extrema en los dormitorios.

Para 2014, la matrícula de indígenas en la UACH era de dos mil 401 estudiantes, que correspondieron a 29% de la población total de ese momento, de acuerdo con los registros proporcionados por el PAAEI. Este porcentaje representaba a 43 de las más de 60 etnias en el país. Este dato resulta interesante ya que muestra un importante aumento de esta población pues, en 2005, se habían registrado mil 397 estudiantes indígenas en siete generaciones.

El programa actual de apoyo a estudiantes indígenas continúa llevando un registro del número de etnias originarias y centra su interés en el

fortalecimiento de la lengua materna a través de talleres de lecto-escritura y, aunque no parece sobrevivir algún tipo de acción afirmativa hacia esta población, sí es pertinente señalar que, desde 2001, existe al menos una mayor visibilización de los estudiantes de origen étnico-indígena. La ANUIES reporta en 2011, 13 mil 7 estudiantes a nivel nacional, atendidos por el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior, incluidos los de Chapingo.

En este contexto y a 13 años de iniciado el PHE, nos planteamos rescatar algunas experiencias de estos estudiantes a lo largo de su vida universitaria para conocer tres elementos de esta situación: *a)* cuáles son las percepciones y expectativas que tienen al realizar estudios universitarios; *b)* de qué manera la preparación universitaria ha incidido en su identidad étnica y *c)* cuáles son las razones que pueden impedir o motivar el regreso a sus comunidades de origen.

De acuerdo con lo anterior, planteamos un estudio descriptivo-interpretativo con la intención de tener un acercamiento profundo a las formas de pensamiento y percepción de los estudiantes indígenas. Realizamos un diseño mixto de recolección de información que incluyó un cuestionario y entrevistas en profundidad.

El primer instrumento fue enviado a 560 estudiantes que cursaban los dos últimos años de las diversas carreras impartidas en la UACH, es decir a los de sexto y séptimo año. Elegimos estas generaciones con base en la idea de que contaban con más años de estudiar en la institución y, por tanto, con más experiencia de convivencia en Chapingo y quizá una idea más clara de la importancia de ser profesionistas. Previo al envío, el cuestionario se validó mediante un pequeño grupo focal de 20 estudiantes que contribuyeron con sus observaciones a una mejor redacción y comprensión de las preguntas.

El cuestionario tuvo como objeto conocer la opinión de los estudiantes sobre la utilidad de los conocimientos adquiridos en la carrera y su percepción acerca de qué significa ser indígena. Se empleó la técnica de muestreo estratificado simple, generando tres estratos con base en la variable edad; se realizó con el objetivo de disminuir el tamaño de la muestra pero sin perder la confiabilidad, la precisión y asegurar que ciertos subgrupos se representarán en la muestra en proporción a sus números en la población. De los cuestionarios enviados, se recuperaron 113 (20.17% del universo elegido). El análisis de los datos se realizó a través de un procedimiento de

codificación para cada una de las preguntas de cuestionario en el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), se calcularon tablas de frecuencias absolutas y relativas.

El segundo instrumento, la entrevista, se realizó con la finalidad de acercarnos al significado de sus experiencias en la UACH; se realizaron nueve en profundidad también a estudiantes de las mismas generaciones, participaron cuatro mujeres y cinco hombres, como se indica en el cuadro 1.

CUADRO 1
Estudiantes entrevistados

Nombre*	Sexo	Edad	Carrera	Lugar de origen	Idioma
Tenoch	H	23	Economía	Puebla	Náhuatl
Xally	M	22	Administración	Guerrero	Náhuatl
Tanok	H	24	Ingeniería agroindustrial	Oaxaca	Mazateco
Yoltic	H	22	Fitotecnia	Oaxaca	Mixteco
Yaotl	H	23	Economía	Oaxaca	Mixteco
Iktan	H	21	Mecánica agrícola	Oaxaca	Mixteco
Quetzalli	M	22	Recursos naturales	Puebla	Náhuatl
Nelly	M	22	Irrigación	Chiapas	Tzeltal
Yali	M	22	Ingeniería agroindustrial	Oaxaca	Huave

* Se utilizaron pseudónimos en respeto a la identidad de los informantes.

Elaboración propia con base en el trabajo de campo.

En este caso, la elección de los informantes se realizó con base en la disposición y disponibilidad de tiempo de los estudiantes contactados. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas y se trabajaron mediante un mecanismo de codificación en el *software* para análisis cualitativo Atlas.ti. Se optó por este instrumento ya que, de acuerdo con Taylor y Bogdan (1994), permite ir 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. De acuerdo con estos autores, el número de casos estudiados carece relativamente de importancia pues lo significativo es el potencial de cada uno para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social.

La población estudiantil indígena de la Universidad Autónoma Chapingo

La UACH es ampliamente conocida en México por ser una de las instituciones más importantes que ofrecen educación media y superior con especialidades en agronomía. Es necesario subrayar que esta institución –única en su tipo en el país– ofrece un sistema de apoyo a estudiantes de escasos recursos y provenientes del medio rural principalmente, mediante el otorgamiento de becas, sistema de internado y servicios asistenciales.² Este conjunto de apoyos permite a los jóvenes la culminación de estudios superiores, ya que de otra manera no tendrían posibilidades de acceder y terminar una educación formal, debido a que en la mayoría de los casos sus familias no tienen posibilidades de costear algún tipo de educación formal para estos niveles escolares.

Por otro lado, la concentración de la población estudiantil al interior del campus –debido al internado y las exigencias académicas para conservar las becas– conforma un ambiente de convivencia muy particular en la institución. Existen trabajos sobre Chapingo que abordan situaciones diversas sobre la vida estudiantil y las características de la institución (Piña, 1991; Chávez, 2007 a y b, 2008; Mora, 2011; Espinosa, 2014). Formas de socialización escolar, identidad *chapinguera*, relaciones de género, violencia y sexualidad son temas que han ocupado la atención de varios autores.

Chapingo cuenta con bachillerato y un sistema propedéutico, ofrece seis licenciaturas, 17 ingenierías, 16 programas de maestría y ocho de doctorado. Existen 14 unidades académicas: Agroecología; Centros regionales; divisiones de Ciencias forestales y de Ciencias económico-administrativas; Fitotecnia; ingenierías Agroindustrial, Mecánica agrícola y en Irrigación; Parasitología agrícola; Preparatoria agrícola; Sociología rural; Suelos, Zonas áridas y Zootecnia. Además, cuenta con dos unidades regionales y nueve extensiones educativas llamadas centros regionales en diversos puntos del país, por lo que bien puede hablarse de una cobertura prácticamente nacional.

La matrícula total registrada en Chapingo para el primer semestre de 2014 era de 8 mil 727 estudiantes distribuida en tres diferentes niveles académicos: 3 mil 442 en nivel medio, 4 mil 729 en licenciatura y 556 en posgrado (UACH, 2014). El posgrado no registra origen o adscripción étnica de los estudiantes, por esta razón, tomamos como referencia 8 mil 171 estudiantes vigentes en los niveles medio y superior, de los cuales 2 mil 441 son identificados como originarios de diversas etnias del país.

El nivel académico donde se concentra el mayor registro de estudiantes indígenas es en el superior, con mil 363 (56.76%) alumnos vigentes, el resto corresponde a los registrados en el nivel medio. En cuanto a la distribución por sexo, 60% son varones y 40% mujeres.

Respecto de su origen, son estudiantes provenientes de diversas etnias originarias entre las que destacan: náhuatl, zapoteco, mixteco, totonaca, otomí y mixe, que conforman 66% de las 43 registradas en la UACH. Las 37 etnias restantes suman 34% (cuadro 2). Según el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2008), México tiene un registro de 68 grupos lingüísticos, 364 variantes y 11 familias lingüísticas, por lo tanto, dado que la lengua sigue siendo el criterio fundamental de identificación indígena, podemos señalar que en Chapingo existe 63% de la diversidad lingüística del país.

CUADRO 2

Estudiantes registrados en Chapingo por grupo lingüístico

Idioma	Número	%
Náhuatl	478	19.60
zapoteco o diidzaj	407	16.67
mixteco o ñuu savi	339	13.88
tononaca o tachihuiin	156	6.39
otomí o ñahñu	127	5.20
mixe o ayook	104	4.26
tzotzil o batzil kop	86	3.52
mazateco o ha shuta enima	76	3.11
chinanteco o tsa jujimi	70	2.86
tzeltal o k op	61	2.49
chatino o cha'cña	56	2.29
maya	50	2.04

Idioma	Número	%
mazahua o jñatio	47	2.00
chol	43	1.76
zoque u ode put	43	1.76
tlapaneco o mepha	36	1.47
purepecha o tarasco	33	1.35
huasteco o tenek	27	1.10
triqui o driki	21	0.86
huave o mero ikooc	20	0.81
popoloca	16	0.65
Amuzgo o Tzancue	15	0.61
cuicateco o nduudu yu	10	0.40
tenek	9	0.36
Acateco	8	0.32
tojolobal o tojolwinik otik	8	0.32
chontal de Oaxaca o slijuala xanuk	7	0.28
Cora o naayeri	6	0.24
kanjobal	6	0.24
mame o qyool	6	0.24
chocholteca o chocho	5	0.20
popoloca	5	0.20
ocuilteco o tlahuica	4	0.16
motozintleco o mocho	3	0.12
huichol o wirrarica	2	0.08
taraumara o raramuri	2	0.08
chontal de Tabasco o yokotan	1	0.04
chuj	1	0.04
jacalteco o abxubal	1	0.04
kekchi	1	0.04
pame o xigue	1	0.04
tepehua o hamasipini	1	0.04
yaqui o yoreme	1	0.04
No especificado	42	1.80
Total	2441	100.00

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

De la identidad y la identidad étnica

Hablar de identidad es hablar de un concepto polisémico del que se han ocupado diversos autores para tratar de comprender la manera en que se construye, se expresa o se puede modificar el sentido de pertenencia a un grupo social. La identidad permite a los individuos reconocerse como parte de un conglomerado sociocultural que le diferencia de otros y adquiere sentido en el encuentro con *los otros*, especialmente en contextos multiculturales donde la interacción obliga a ese reconocimiento de las diferencias. En términos generales, es posible sostener que la identidad es resultado de un proceso de construcción social que se encuentra en constante reelaboración y por lo cual debe verse como un fenómeno dinámico, cambiante e histórico ligado a contextos específicos (Berger y Luckmann, 1968; Bartolomé, 1997).

De acuerdo con Dubet (1989), el dinamismo de la identidad supone una constante reelaboración en términos de necesidades de adaptación y pervivencia. Esto significa que la identidad ni es estática ni es esencial, sino que es parte de una realidad construida socialmente y que permite el reconocimiento de la propia pertenencia e incluso el establecimiento de un sistema de clasificación y jerarquización sociales. Como toda realidad social, la identidad o sentido de pertenencia está atravesada por una serie de representaciones sociales que le dan significado a sus expresiones, a sus prácticas cotidianas, a sus experiencias comunes y las posiciones relativas que los sujetos detentan en las variadas circunstancias que viven, así como con la imagen que los otros ven de uno.

Por su parte, la identidad étnica, que en el caso de México se asocia en primera instancia a las etnias indígenas, adquiere una connotación particular cuasi esencialista de la que destacan dos explicaciones opuestas en relación con los procesos de globalización y modernización que ha seguido el país:

[...] por una parte se dice que la identidad se refuerza precisamente como resultado de la resistencia a los embates de la modernización, que no solo afecta las formas de producción (materiales y simbólicas), sino que implica masificación de formas y estilos de vida occidentales en detrimento de lo tradicional y lo local. Por otro lado, la identidad se deteriora, se pierde, se cambia justamente como resultado de estos mismos procesos que llevan a cambios culturales drásticos y profundos, provocando incluso cierto desarraigo en los individuos (Chávez, 2003:22).

Al ser la educación formal un medio de homogenización cultural que, mediante la arbitrariedad cultural, impone una forma legítima de conocimiento y valores de la clase y cultura dominantes (Bourdieu y Passeron, 2004), surge una pregunta sobre la manera en qué contribuye la escuela con las transformaciones identitarias de los estudiantes de origen indígena.

Czarny (2008) enfatiza que 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 se ha caracterizado por una política integracionista. Desde la perspectiva de esta autora, la escuela ha sido la plataforma para la proyección del Estado con una sola identidad: la mexicana, y con una sola lengua: el español. Como ha sucedido en la mayor parte de los Estados modernos de América, alcanzar la igualdad, a través de la escuela, se tradujo en homogeneizar a la población.

Sin dejar de reconocer las acciones de “discriminación positiva” que se impulsaron para apoyar la educación superior indígena con la creación de universidades interculturales y programas compensatorios para la preparación de estos jóvenes (Didou y Remedi, 2006), hay instituciones –como Chapingo– cuyos programas y planes de estudio están dirigidos a crear profesionales de nivel superior bajo los paradigmas del conocimiento dominante, independientemente del origen social o étnico de los estudiantes, quienes deben adecuarse y responder conforme a los estándares institucionales.

De acuerdo con lo anterior, es importante tener en cuenta que la escuela es un espacio donde se internaliza un modelo de sociedad, de conocimiento y de reconocimiento social. Al llegar a la universidad, los estudiantes deben desarrollar estrategias, entrar en un proceso de socialización (secundaria), que es también una educación, un modo de formación de la personalidad, de compromiso. De esta manera, los estudios tienen una influencia sobre el individuo que va más allá de los conocimientos académicos adquiridos, por lo que la escuela es, como señala Dubet (2005), no solo un simple mercado escolar sino un aparato educativo capaz de afectar la vida personal de los actores y su subjetividad.

Transitar por la vida universitaria no es un proceso sencillo, Saraví (2010) indica que la presencia de estudiantes 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. Es frecuente que la imagen que al

inicio tienen los estudiantes de sí mismos se transforme por los nuevos roles y pertenencias que surgen con la migración (Tubino, 2012).

Aparecen, entonces, rupturas y tensiones en el tránsito por la universidad que inciden en su identidad étnica. Saraví (2010) indica algunos ejemplos como 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.

Ante esta situación de cambios inevitables en el proceso educativo superior, Bartolomé (1997) sugiere que el abandono lingüístico y la renuncia a la filiación étnica se erigen más como formas estratégicas de adaptación que los miembros de sociedades subordinadas han generado para sobrevivir. Una estrategia que, de acuerdo con Goffman (2006), consiste precisamente en ocultar o borrar signos que han llegado a ser símbolos del estigma.

Velasco (2012) opina que cuando los estudiantes indígenas arriban a la universidad no solo tienen que aprender a adaptarse a la vida académica, enfrentan además desafíos relacionados con su diferencia cultural. En Chapingo, la condición étnica no tiene que ver con la posibilidad de permanecer o terminar la carrera ya que, al igual que la mayoría de la comunidad estudiantil, vienen de sectores rurales, de escasos recursos económicos y con fuertes desventajas sociales y académicas (Chávez, 2008:53). Sin embargo, el hecho de culminar los estudios a veces es a costa de tener que negar la condición étnica o de sobrellevarla como si fuera un lastre o una vergüenza de la que se habla muy poco o no se habla.

La importancia de los estudios superiores

De acuerdo con 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. De hecho podríamos afirmar que obtener un título profesional es un instrumento de movilidad social ascendente y, en este sentido, resulta interesante rescatar el hecho de que 97% de los encuestados consideró que la preparación universitaria les permitirá conseguir un buen trabajo. Entre las respuestas más destacadas están las referentes a la posibilidad que pueden tener de apoyar económicamente a su familia (98%), tener una mejor calidad de vida (96%), adquirir bienes materiales (82%) y gozar de cierto estatus (81%).

Para los jóvenes entrevistados, la importancia de realizar estudios a nivel superior está asociada con un camino que les permitirá conocer otras cosas, acceder a otros espacios muchas veces negados a los demás miembros de sus comunidades 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 reunirlos bajo un denominador común, pues las situaciones con respecto a las familias, los ingresos y las condiciones de vida son diversas. Sin embargo, aunque las respuestas con respecto a la importancia de cursar una carrera en la UACH en general son variadas, se percibe un marcado deseo de abandonar la precariedad, que implica lo rural y el origen étnico.

De manera ilustrativa, uno de los entrevistados comenta que a través de la escuela existe la oportunidad de ver otras cosas, la posibilidad 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 a cosas diferentes a las que se hacen en su zona de origen:

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

Las motivaciones y aspiraciones por entrar a la universidad, pese a la amplia gama de respuestas, se expresan en los deseos de un cambio de vida: 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. Las formas de expresión y a veces la vehemencia de sus deseos dependen de su propia historia individual, pero el punto común es adquirir herramientas para una vida diferente y la creencia de que mediante la educación formal se puede lograr.

La utilidad específica que los estudiantes perciben sobre estar en un nivel superior tiene un carácter pragmático, pues alrededor de 70% de los

entrevistados consideraron que estudiar les ayudará a conseguir un buen trabajo, lo cual concuerda con las expectativas originalmente generadas. Además, destaca el nivel de satisfacción que las y los estudiantes tienen respecto de la carrera (especialidad agronómica) que han elegido, de los profesores que han tenido, así como de su propio desempeño. Para los tres casos, entre 80 y 90% de las respuestas indicaron que se sentían muy satisfechos.

Estudiantes indígenas, la identidad étnica en un contexto universitario multicultural

Afirmarse como indígena en un país donde ser o parecer indígena es sinónimo de atraso, no es sencillo. El Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred), con base en la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México de 2010, señala que el principal problema percibido por las minorías étnicas es la discriminación, además de que cuatro de cada diez personas consideran que no tienen oportunidades iguales que otros para conseguir trabajo debido a su condición étnica. A su vez, este Consejo señala que la percepción de que no se respetan los derechos de los indígenas aumenta cuando la gente tiene mayor nivel educativo, es decir, a mayor escolaridad mayor conciencia de que hay discriminación (Conapred, *s/f*). No obstante, los espacios educativos a nivel superior no están exentos de procesos de discriminación múltiple (por raza, género, orientación sexual, etc.), de ahí que los estudiantes indígenas prefieran ocultar su identidad étnica, como estrategia frente al racismo y la discriminación.

El caso de la UACH resulta interesante en la medida en que, al ser una institución que atrae aspirantes de prácticamente toda la república, se convierte en un espacio de gran diversidad cultural pues en su población estudiantil está representada la mayoría de las regiones del país con todas las particularidades que esto implica.

Tradicionalmente, en la UACH ha predominado una serie de estereotipos de carácter racista que clasifican a los estudiantes de acuerdo con su origen y aspecto. Los ejemplos más sobresalientes son los norteros o *vaqueros*, como modelo de ser *chapinguero*: altos, “botudos” y de hablar golpeado. En oposición, están los *oaxacos*, mote para designar a todos aquellos que no corresponden con las características mencionadas y que tienen una fuerte carga racista. Estas expresiones xenofóbicas desafortunadamente han alcanzado también a los estudiantes que provienen del medio urbano

y de la zona de influencia de la universidad y a quienes, despectivamente, se les llama chilangos (Chávez, 2007 a y b).

En el caso de los estudiantes de comunidades originarias es posible concluir que, como resultado de las acciones afirmativas generadas a partir del surgimiento del PHE y la Unidad de Apoyo a Estudiantes Indígenas, se reconocen como tales y, sobretodo, reivindican abiertamente su origen y cultura. Entre este tipo de acciones tenemos la promoción de eventos culturales con temas étnicos: musicales, conferencias, enseñanza de algunas lenguas indígenas, la Feria de Cultura Rural que se celebra anualmente o, simplemente, el reconocimiento oficial de su origen desde su llegada a la universidad.

A este respecto, en los resultados del cuestionario aplicado, 61% de los estudiantes señaló que casi nunca tuvo problemas de discriminación en Chapingo, 76% respondió que ser indígena representa un orgullo personal y 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. Pone énfasis en que realmente no se autonombra mixteco sino Nñuu 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, me quedo con las costumbres, me quedo con seguir asistiendo a los carnavales, seguir aportando para los tequios, 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 (Yaotl, estudiante de licenciatura en Economía).

El relato de Yaotl permite discutir sobre la problemática que existe en cuanto a las denominaciones que proponen "los otros" en cuanto a la nomencla-

tura de cada pueblo. Boege, *et al.* (2008) sugiere que los nombres de las lenguas tienen que ser redefinidos como lo expresan los integrantes de los pueblos indígenas, ya que las designaciones actuales frecuentemente las pusieron los conquistadores. De acuerdo con esta idea, consideramos que sería deseable que cada pueblo se autodenominara y esta nomenclatura fuera 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 k'onkaak, etcétera.

Iktan, estudiante de Mecánica agrícola y también 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.

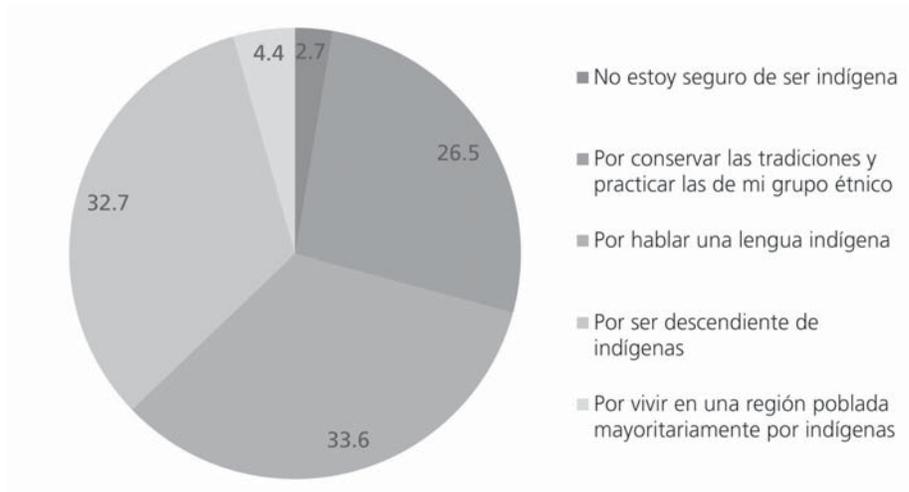
[...] Me siento orgulloso de quién soy, yo sé quién soy y de dónde vengo, no me siento avergonzado por mis raíces, yo me siento orgulloso de estar acá, digo de una persona que viene de una comunidad llegar hasta acá a este nivel de la universidad en el que estamos.

[...] Yo sí 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, estudiante de Mecánica agrícola)

Los resultados de los cuestionarios muestran que 33.6% de 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 continúa identificándose en términos étnicos. Al mismo tiempo, 32.7% de los entrevistados se consideran indígenas por ser descendientes de ellos y 26.5%, por conservar sus tradiciones y practicarlas. Las relaciones parentales también son determinantes para la filiación étnica, en el relato de Iktan el elemento lingüístico está ausente, sin embargo él se considera indígena por descender de padres y abuelos mixtecos. En la gráfica 1 presentamos las razones expresadas por los estudiantes para considerarse indígenas.

GRÁFICA 1

Razones por las que te consideras indígena.



Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario aplicado.

En las entrevistas en profundidad Iktan se reconoce como mixteco. Para él, identificarse con su grupo de origen y ocupar un espacio en la UACH es motivo de orgullo y también una manera de romper con el imaginario que se construye de manera desfavorable hacia la población indígena.

Tanok, por su parte, 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 la UACH. El hecho de que gran parte de la población estudiantil en la institución “viene de pueblo” y una parte de ellos habla alguna lengua, le parece suficiente razón para nunca haber negado 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 que... me he dado cuenta que muchos se puede

decir que la mayoría sí, por lo menos vienen de un pueblo, pero de ahí sí hay cierta cantidad que hablamos un idioma así un dialecto... (Tanok, estudiante de Ingeniería agroindustrial).

Nelly, 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:

[...] sí, 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 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, estudiante de ingeniería en Irrigación).

En su relato, Nelly enfatiza en ciertos rasgos culturales a los que algunos autores como Bonfil (1990) y Bartolomé (1997) recurren para definir a una colectividad de origen y pertenencia, tales como la lengua, la organización social, el territorio, el complejo religioso. Su narración nos permite tocar otro aspecto importante en cuanto a los mecanismos que contribuyen a la formación de una identidad: *la afectividad*. Bartolomé (1997) señala que para los que observan desde fuera es muy difícil calificar valorativamente, “esta afectividad contenida en lo étnico”, pues es imposible involucrarse 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 de origen mixteco, reconoce los estigmas que hay alrededor de “ser indígena”, los cuales considera que hay que desechar, de lo contrario uno puede caer en la trampa, “creer que no puedes”, enfatiza: “son sus prejuicios”, “son ideas de ellos”. Tubino (2012) explica que lo que sucede en estos casos es 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 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, estudiante de Fitotecnia).

Xalli 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 destaca el hecho de que habla en tercera persona al referirse a “ellos” a diferencia de los otros entrevistados que dicen “nosotros”:

[...] lo veo como que nos apoyan con más becas tengo un compañero que sí 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, estudiante de Administración de empresas agropecuarias).

El relato de Xalli 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 Xalli 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 de la identidad étnica (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 recuperados y en algunas entrevistas en profundidad, la

vestimenta fue otro rasgo que tuvo lugar en una entrevista y la carga afectiva que conlleva pertenecer a una determinada etnia como fue el caso de Nelly. Se trata entonces de una serie de rasgos culturales preexistentes que se redimensionan al ser colectivamente asumidos como fundamentos de filiación étnica (Bartolomé, 1997).

Estos elementos o *emblemas identitarios* son dinámicos, es decir, van adquiriendo nuevos significados. 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).

¿Hay motivos para regresar a la comunidad?

De acuerdo con Del Val (2012), una de las estrategias principales que tiene el Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMC) es abrir la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para los pueblos indígenas, su fin es formar una masa crítica de profesionistas indígenas que actúen sobre toda la sociedad, no solo referidos a sus comunidades, sino que se inserten en las estructuras de la sociedad, del gobierno, políticas y sociales. Es necesario 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, Dietz (2011) 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.

Pero regresar a la comunidad supone un reto. De acuerdo con los resultados del cuestionario, 54% desea continuar con su preparación profesional y 75% de los estudiantes señalaron que han cambiado mucho sus propósitos académicos. Entonces, ¿qué opciones y dónde piensan insertarse laboralmente los estudiantes indígenas, próximos a egresar de Chapingo? ¿Su expectativa es regresar a la comunidad?

Tres entrevistados manifestaron que deseaban dar continuidad a sus estudios, seguir con un posgrado, otra vía es buscar insertarse en alguna secretaría gubernamental en proyectos de agricultura o en el ámbito em-

presarial. En los resultados de los cuestionarios, 21.1% coincidió en que los motivos por los que no regresaría a su lugar de origen estaba la falta de empleo y 18.6% dijo que por otros motivos personales.

“La comunidad es tu raíz para ser fuerte, te da un sentimiento de identidad, bienestar, respaldo, sensación de que hay mucha gente que está contigo y la comparte” (Mora, 2010) esa sensación de identificación se refleja en Iktan, menciona que sí desea regresar, pues en su comunidad están sus raíces, toda su familia, sin embargo ahí no hay oportunidades de empleo, quizá regresará cuando cuente con ingresos propios y un respaldo económico y pueda hacer labor social en la comunidad (no aclara qué servicio).

[...] yo siento que sí 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 trabajar, pero para apoyar sí, tengo un primo que ya se jubiló era maestro y regresó a la comunidad ahí a apoyar, a dar talleres y todo eso y eso es lo que, bueno, algún día cuando yo tenga ya mis ingresos ahora sí que tenga un dinerito y ya pueda regresar a mi pueblo y generar 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, estudiante de 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 aunque 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, estudiante de Administración de empresas agropecuarias).

Por otra parte, regresar a la comunidad es un reto que no todos están dispuestos a enfrentar, la reinserción no es fácil y parte de este proceso tiene que ver con la percepción histórica construida acerca de la escuela que, muchas veces, es vivida como individualista, competitiva, intrusiva, regimentada e inmoral (Czarny, 2008). 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 comunidades se valora el trabajo en el campo y se gana autoridad conforme a los cargos y servicios. Intentar intervenir 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, quien considera que las personas “creen (más) en la gente del exterior” y apunta que “allá es diferente el trabajo”, cuando explica que los conocimientos que ha adquirido en la universidad no están asociados con las actividades que se desempeñan en su comunidad. Sus expectativas van encaminadas a ganar experiencia laboral fuera de su lugar de origen y a perder ese miedo de recién egresado. Y aunque tiene en mente gestionar un proyecto de pesca para su comunidad, no tiene aún nada en concreto.

La reinserción no solo se relaciona 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 considera que no podría intervenir en su comunidad, primero porque es joven y esto significa que no posee suficiente experiencia; segundo, es mujer, la voz y participación corre a cargo de los hombres. Los estudiantes indígenas no solo tienen que lidiar fuera de sus comunidades con el estigma de ser indígena sino también en sus propios lugares de origen con otras formas de exclusión y diferenciación como ser joven o ser mujer.

Bueno 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 dirían ¡ay! ésta qué 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, estudiante de Recursos naturales).

El conflicto que parece generar en los entrevistados la pregunta de si regresarían a la comunidad, hace dirigir la atención a las respuestas obtenidas en los cuestionarios, pues 70% indicó que los conocimientos adquiridos

en la universidad les ayudarían a contribuir con el desarrollo de su comunidad. Como hemos visto, la comunidad de origen no es vista como una opción laboral o de desarrollo profesional, pero la preparación profesional es percibida como una posibilidad de retribución y agradecimiento a la tierra originaria en caso necesario.

Conclusiones

En las narraciones de los estudiantes indígenas de Chapingo, encontramos que las aspiraciones que los motivaron a salir en busca de preparación universitaria coinciden con la expectativa de mejorar sus condiciones de vida y su situación económica. Ya como estudiantes a punto de egresar, reivindican la idea de que la UACH les ha permitido obtener *otras visiones del mundo* y acceder a espacios físicos y simbólicos que, de otra manera, no serían asequibles. Superarse a sí mismos y no repetir la historia familiar de permanecer en el lugar es el sueño cumplido que se expresa en un altísimo grado de satisfacción que los estudiantes manifiestan acerca del ambiente proporcionado y los conocimientos adquiridos. La experiencia de formación académica vivida durante su estancia es percibida como una herramienta de vida y trabajo que en un futuro inmediato les será de gran utilidad.

Por otro lado, los estudiantes indígenas parecen estar sometidos a lidiar permanentemente con las tensiones que generan la pertenencia ética y el obligado desarraigo de la comunidad que se da después de permanecer fuera siete o cinco años. Ya no solo se identifican como hijos de campesinos, sino también como estudiantes-universitarios-profesionistas. Cuando regresan a sus comunidades de origen, ya no se sienten totalmente parte de ella, y sus allegados los perciben como miembros diferentes. Este tipo de tensiones se reflejan en los relatos de estudiantes indígenas que han migrado a la UACH.

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 de ser identificado e identificarse en términos étnicos. Un estudiante indígena no solo se piensa a sí mismo como perteneciente a una determinada etnia, sino también se identifica como universitario-ingeniero-*chapinguero*, lo que no implica que deje de ser mixteco, huave o tzeltal. La ocupación del espacio escolar no representa la renuncia a su identidad

étnica, pero su reivindicación como *universitarios* está relacionada con un imaginario de ascenso y reconocimiento social.

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). Esto adquiere un sentido importante en el contexto *chapinguero* que, al incorporar a sus estudiantes en un contexto multicultural, provoca el reconocimiento de la propia pertenencia regional, local, étnica. 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, como la UACH.

No hay formas estándares de ser nahua, maya o chinanteco (Bartolomé, 1997). Se puede ser indígena-universitario-ingeniero, 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. Algo que caracteriza a los pueblos originarios es su capacidad de variación y adaptabilidad (Bartolomé, 1997), pues la preservación de su identidad se manifiesta a través de continuidades y discontinuidades que hacen las sociedades y los individuos al reelaborar su propia imagen.

Por último, el regreso a la comunidad de origen se convierte en una posibilidad que no tiene que ver con el desarrollo profesional. Es decir, se estudia para ascender en la escala social y obtener medios para una vida mejor y no siempre –o casi nunca– el pueblo ofrece opciones para desempeñarse laboralmente. A veces la deuda con la familia y el lugar de origen se piensa en cubrirla con algún servicio no remunerado, en agradecimiento. Algunos estudiantes no ven la posibilidad de volver porque han pensado en la continuación de sus estudios, ya se encuentran entre los 20 y 25 años, pretenden seguir preparándose académicamente. Este hecho conlleva presión social pues tienen que postergar la vida familiar, contrario a lo que indican algunas de las tradiciones en sus lugares de origen, especialmente para las mujeres.

Por otra parte el acceso a mayores niveles de escolaridad resulta en algunas comunidades una marca de diferenciación no siempre positiva (Czarny, 2006). El ser alguien reconocido por la comunidad no se vincula únicamente con la idea de niveles escolares altos y de reconocimiento social como sucede en otros contextos.

Notas

¹ De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES, apenas un poco más de la tercera parte de jóvenes en edad de asistir a la universidad lo hacen, es decir tres de cada 10 (Fuentes, 2013; Fernández, 2014).

² En la UACH, los servicios asistenciales se refieren a apoyos complementarios que proporciona la institución para la estancia de los estudiantes en el campus, tales como lavandería, peluquería, ropa de cama y algunos enseres de uso personal.

Referencias

- 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*, núm. 61. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34019137005>
- Bartolomé, Miguel (1997). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*, Ciudad de México: Instituto Nacional Indigenista/Siglo XXI.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (1968). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Boege, Eckgar *et al.* (2008). “Regiones, territorio, lenguas y cultura de los pueblos indígenas”, en Boege *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México. Hacia la conservación in situ de la biodiversidad en los territorios indígenas*, Ciudad de México: Instituto Nacional de Antropología e Historia-Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Disponible en: http://www.cdi.gob.mx/biodiversidad/biodiversidad_2_dos_48-79_eckart_boege.pdf
- Bonfil, Guillermo (1990). *México profundo una civilización negada*, Ciudad de México: CNCA-Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (2004). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chávez Arellano, María Eugenia (2007a). “Estrategias de permanencia de los estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo”, trabajo presentado en el xxvi Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara, México. Disponible en: www.academica.com/000-066/528.pdf.
- Chávez Arellano, María Eugenia (2003). *Identidad y cambios culturales: los mazahuas de San Antonio, Pueblo Nuevo*, México, Universidad Autónoma Chapingo.
- Chávez Arellano, María Eugenia *et al* (2007b). “El chisme y las representaciones sociales de género y sexualidad en estudiantes adolescentes”, *Perfiles Educativos*, núm. 115, vol. XXIX, pp. 21-48.

- Chávez Arellano, María Eugenia (2008). "Ser indígena en la educación superior, ¿desventajas reales o asignadas?", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVII, núm. 148, octubre-diciembre, pp. 31-55. Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=60416038003
- Conapred (s/f). Día internacional de los pueblos indígenas, México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación) Disponible en: www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Dossier%20INDIGENAS_INACCCSS.pdf
- Czarny, Gabriela (2006). "Escuelas, ciudades e indígenas. Palabras y relaciones que ocultan distintos rostros", en Yanes, Molina y González (coord.). *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*, Ciudad de México: Secretaría de Desarrollo Social.
- Czarny, Gabriela (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*, Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Czarny, Gabriela (2010). "Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional. Relatos de experiencias en la educación Superior", *Revista ISEES*, núm. 7, julio, pp. 39-59. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777549.pdf>
- Del Val, José (2012). "Programa México Nación Multicultural, contribución de la UNAM para impulsar la equidad", *La Jornada del Campo*, núm. 62. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2012/11/17/delcampo.html>
- Didou Sylvie y Eduardo Remedi (2006). *Pathways to Higher Education una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*, Ciudad de México, Biblioteca de la Educación Superior.
- Dietz, Gunther (2011). "Inclusión social en la educación superior (entrevista)", *Aquí estamos*, año 8, núm. 14. Disponible en: <http://ford.ciesas.edu.mx/Revistas.htm>
- Dubet, François (1989). "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto", *Estudios Sociológicos*, vol. VII, núm. 21 Disponible en: http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/KF6CHTDP34Y88Y7MHI66P6IY14TVTV.pdf
- Dubet, François (2005). "Los estudiantes", *CPU-e*, vol. 1, núm. 1. Disponible en: www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/Dubet.pdf
- Espinosa, Lavinia (2014). *Representaciones sociales de la sexualidad entre estudiantes de la Preparatoria Agrícola, UACH*, tesis de maestría en Ciencias en Sociología Rural, Chapingo, México.
- Fernández, Enrique (2014). "Retos de la educación superior en México: la visión de ANUIES", *México Social*, 1 de marzo. Disponible en: <http://mexicosocial.org/index.php/secciones/especial/item/477-retos-de-la-educacion-superior-en-mexico-la-vision-de-la-anuiés>
- Fuentes, Mario Luis (2013). "Exclusión: signo de la educación superior", *Excelsior*, 10 de agosto. Disponible en: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/10/08/922330>
- Goffman, Erving (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu.
- INALI (2008). *Instituto Nacional de Lenguas Indígenas*, página web. Disponible en: <http://www.inali.gob.mx/clin-inali/>
- Mora, Cristal (2010). "Ser joven, ser indígena", *Aquí Estamos. Revista de Exbecarios Indígenas del IFP-México*, año 7, núm. 13. Disponible en: <http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/Revista13.pdf>

- Mora, Alma Rosa (2011). *La institucionalización de la violencia hacia las alumnas de la Universidad Autónoma Chapingo*, tesis de maestría en Estudios de la Mujer, Ciudad de México: UAM-Xochimilco.
- Piña, Juan Manuel (1991). *Modernización y cotidianidad escolar. Estudio de la UACH*, tesis de maestría en Sociología Rural, México: UACH.
- Saraví, Gonzalo (2010). “Juventud indígena en México: tensiones emergentes para el análisis y las políticas públicas”, *Aquí Estamos. Revista de Exbecarios Indígenas del IFP-México*, vol. 7, núm. 13. Disponible en: <http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/Revista13.pdf>.
- Servín, Rosalía (2014). “Sólo 1% de indígenas accede a la educación superior en México”, *El Financiero*, 21 de agosto, Disponible en: <http://www.elfinanciero.com.mx/sociedad/solo-de-indigenas-accede-a-la-educacion-superior-en-mexico.html>
- Taylor J. Steve y Robert Bogdan (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos aires: Paidós.
- Tubino, Fidel (2012). “La incorporación de estudiantes originarios en la vida universitaria”, en Ruiz y Lara (coords.), *Experiencias y resultados de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*, Xalapa: ANUIES/Universidad Veracruzana, pp. 79-86.
- UACH (2014). “Estadísticas”, página web de la Universidad Autónoma Chapingo. Disponible en: [www. http://saeweb.chapingo.mx/estadisticas/?sae=esta&rpt=6](http://saeweb.chapingo.mx/estadisticas/?sae=esta&rpt=6)
- Velasco, Saúl (2012). “Dos programas de acción afirmativa para estudiantes indígenas en la educación superior: el PUMC de la UNAM y el PAEIIES de la ANUIES”, en Ruiz y Lara (coords.) *Experiencias y resultados de acción afirmativa con estudiantes indígenas de Educación Superior en México, Perú, Colombia y Brasil*, Xalapa: ANUIES/Universidad Veracruzana, pp. 55-78.

Artículo recibido: 9 de febrero de 2016

Dictaminado: 21 de abril de 2016

Segunda versión: 6 de mayo de 2016

Aceptado: 10 de mayo de 2016