

SER INDÍGENA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ¿DESVENTAJAS REALES O ASIGNADAS?

MARÍA EUGENIA
CHÁVEZ
ARELLANO*

* Departamento de
Farmacología, Facultad
de Medicina, UNAM.
Correo e: rodcar@
servidor.unam.mx
Ingreso: 06/02/08
Aprobación: 10/08/08

Resumen

Este trabajo se ocupa de analizar algunos de los problemas personales que los estudiantes indígenas de la Universidad Autónoma Chapingo enfrentan, así como la manera en que los resuelven durante su estancia en esta institución, la cual forma ingenieros y licenciados en especialidades agropecuarias. Aunque el origen étnico no es una condición de fracaso escolar, los estudiantes indígenas sí se enfrentan a condiciones adversas tales como la soledad o la discriminación. Condiciones que les obligan a poner en práctica una serie de tácticas y estrategias que les permitirán terminar exitosamente sus estudios así como reivindicar orgullosamente su origen étnico.

Palabras clave: estudiantes indígenas, educación superior, identidad étnica.

Abstract

This work wants to analyze some of the personal problems that the indigenous students from the Autonomous University Chapingo face, as well as the way in which they solve them during their stay in this institution, a higher education school where diverse areas of agronomy are studied. Though the ethnic origin is not a condition of school failure, such students confront adverse conditions as loneliness or discrimination. Conditions that force them to put into practice a series of tactics and strategies that will allow them to finish successfully their studies as well as to claim proudly their ethnic origin.

Key words: indigenous students, higher education, ethnic identity.

Introducción

El presente artículo tiene como objeto presentar resultados de una investigación realizada con estudiantes indígenas de educación superior en una institución dedicada a la agronomía que cuenta con un sistema de becas privilegiado para los estudiantes que quieren obtener preparación universitaria de alta calidad y para la cual no cuentan con recursos económicos suficientes: la Universidad Autónoma Chapingo (UACH).

En 2001 la Fundación Ford (FF) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) convocan a las instituciones de educación superior a formar parte de un programa piloto de apoyo a estudiantes indígenas, el cual se hallaba financiado por la primera y administrado por la segunda. El programa formaba parte de un proyecto más amplio que a nivel mundial estaba "...dirigido a estudiantes provenientes de grupos sociales marginados...", cuya intención era "...evitar la deserción, lograr la permanencia y mejorar el aprovechamiento..." de estudiantes que ya habían logrado acceder al nivel superior, según datos rescatados de la página electrónica de la ANUIES. Este programa ha sido objeto de evaluaciones y trabajos académicos que han tratado de dar cuenta de sus alcances y limitaciones (Didou y Remedi, 2006; Romo, 2006; Flores-Crespo y Barrón, 2006).

La instrumentación de este programa hizo visible a la población estudiantil de origen étnico en diversas universidades y obligó a dirigir la atención de las instituciones de educación superior a este sector. En el caso específico de Chapingo, la creación de una unidad de apoyo a estudiantes indígenas permitió identificar con mayor precisión el número de hombres, mujeres y diversidad de etnias que estudian en la institución, tal como sucedió en otros casos reportados por Flores-Crespo y Barrón (2006: 159) y Romo (2006). Asimismo, y de acuerdo con los diversos informes presentados por la Unidad de Apoyo

Académico a Estudiantes Indígenas (UAAEI) en la UACH, también contribuyó con un mejor desempeño académico de estos estudiantes, lo que quedó demostrado en el Informe General de actividades de la Unidad en 2003 y 2004 con base en el incremento de su promedio general de aprovechamiento.

La atención a estudiantes indígenas fue pensada para proporcionar a este sector herramientas de permanencia en el nivel superior debido a las desventajas económicas, sociales y de preparación con que llegan a las diversas instituciones de enseñanza superior. El carácter compensatorio que tiene el programa de apoyo a estudiantes indígenas adquiere un sentido particular para la UACH si tomamos en cuenta que el criterio de apoyo económico se asigna en función de su situación socioeconómica. Es decir, Chapingo es una institución que desde su constitución en universidad dirige su política educativa hacia sectores rurales con énfasis en los de escasos recursos económicos sin importar si son o no de origen étnico. Los tipos de beca que asigna la UACH a sus estudiantes son dos: aquella que los apoya con dormitorio dentro del *campus*, comidas y todos los servicios asistenciales y facilidades académicas (bibliotecas de tiempo completo, vales para fotocopias, material para prácticas, etc.) que les pueden garantizar su permanencia en la institución; y la que se da en efectivo y les permite vivir en los alrededores de la institución, con derecho al uso del comedor y el mismo tipo de facilidades académicas que a los demás. En este contexto, al quedar Chapingo incluida en el programa de apoyo FF-ANUIES, los estudiantes indígenas se perciben como un sector de mucha mayor vulnerabilidad dentro de una población que ya cuenta con desventajas sociales y económicas por su origen rural.

Ante esto, queda latente cuestionar la pertinencia de identificar a los estudiantes indígenas como un sector especialmente en desventaja en esta institución puesto que a diferencia de otras instituciones de educación superior, en Chapingo ya existe una política compensatoria

que proporciona de manera exitosa educación superior a un amplio sector de estudiantes de escasos recursos económicos. No obstante, sí resulta de central interés plantearse cuáles son los mecanismos –prácticas y estrategias– que realizan los estudiantes indígenas como formas de permanencia para lograr el éxito académico en el espacio educativo multicultural que es la Universidad Autónoma Chapingo; para lo cual definimos como prioritarios los siguientes objetivos:

- Identificar los principales problemas académicos y de relaciones personales a los que se enfrentan los estudiantes indígenas en la UACH con sus similares y otros sujetos universitarios.
- Identificar las formas en que los estudiantes indígenas resuelven sus problemas de tipo social, académico y de interacción durante su estancia en la universidad.

Partimos del supuesto de que la condición étnica de algunos estudiantes en Chapingo no es una condición determinante de fracaso escolar debido a que la política de apoyo que sigue la institución está dirigida principalmente a sectores de escasos recursos económicos del medio rural que, independientemente de su origen étnico, ya cuentan como parte de una población social y económicamente vulnerable o en desventaja. No obstante, las condiciones adversas que se les pudieran presentar en el curso de su trayectoria estudiantil son afrontadas mediante prácticas y estrategias que les permiten resolver conflictos, continuar y terminar exitosamente los estudios superiores.

El trabajo se realizó con estudiantes de diversas etnias que cursan carreras varias relacionadas, todas ellas, con la disciplina agronómica. Se utilizaron diversas técnicas de acopio de información tanto de carácter cuantitativo como cualitativo, las cuales se describen a continuación.

Metodología

De acuerdo con la tradición interpretativa de las disciplinas humanas, se planteó abordar el objeto de estudio desde una perspectiva procesual y situacional para tener un acercamiento al sentido de las acciones de los estudiantes, con el fin de comprender cómo y por qué sus prácticas y estrategias de permanencia se constituyen como lo hacen, en el contexto particular de los estudios universitarios.

Michel De Certeau (1996) señala que las prácticas se presentan como acciones que responden ante un poder centralizado y que son llevadas a cabo por personas comunes que tienen que buscar mecanismos adecuados y a la mano para salvar los obstáculos que se les anteponen a lo largo de la vida diaria. Las prácticas pueden ser pensadas o simplemente ponerse en acción en el momento indicado, sin premeditación, como artimañas de pervivencia. Por su parte, las estrategias, suponen un plan de acción con miras al logro de objetivos definidos. En este sentido, la identificación de unas u otras en el contexto que nos ocupa, lleva a señalar que el análisis de las experiencias cotidianas de los estudiantes implica pensar en una realidad como un observable que exige ser interpretado desde su movimiento constante, su organización expresa o su desorganización espontánea. Es decir, como un observable que se construye permanentemente y responde a la complejidad del *sistema* educativo en el que se despliega.

Técnicas de recolección de datos

Inicialmente se realizó un trabajo documental y estadístico para identificar datos sobre educación indígena en México y de indígenas en educación superior, así como de datos acerca del número, género, procedencia y grado que cursan los estudiantes indígenas en la UACH. Con base

en los registros existentes desde 1999 documentamos que han ingresado 1,397 estudiantes de origen étnico en siete generaciones, tal como se señala en el cuadro siguiente:

Tabla 1
Relación mujeres y hombres indígenas de 1999 a 2005

	MUJERES	HOMBRES	TOTALES
1999	7	44	51
2000	16	101	117
2001	58	236	294
2002	25	115	140
2003	38	126	164
2004	75	179	254
2005	111	266	377
	330	1067	1397

En relación con las técnicas de recopilación de información, las actividades realizadas fueron:

1. Aplicación de un cuestionario que intentó cubrir un número importante de estudiantes indígenas de los diferentes grados escolares y las diversas etnias. La estrategia fue hacer, de manera personal, el instrumento a todos los estudiantes de pueblos originarios, identificados por nombre, grado y carrera que cursan. Algunos estudiantes aceptaron contestar en el momento de recibirlo, pero otros prefirieron enviárnoslo después. El resultado final fue que se recuperaron 153 cuestionarios en total. El instrumento consistió en preguntas breves sobre las razones y forma en que llegaron a estudiar a Chapingo, así como los principales problemas académicos y personales a los que se habían enfrentado durante su estancia en la institución. Este instrumento fue aplicado

entre estudiantes de *especialidad*, es decir, que cursaban entre cuarto y séptimo año.¹

2. Realización de entrevistas en profundidad: la flexibilidad y dinámica de esta herramienta persigue la finalidad de lograr un panorama lo más amplio posible de la trayectoria personal de los entrevistados, no sólo a partir de su incorporación a la universidad, sino rescatando su historia personal completa, en la medida de lo posible. Se lograron diez entrevistas de este tipo con estudiantes que cursaban en ese momento el último año de la carrera y con algunos otros que estudiaron en la UACH y se habían incorporado como profesores en la misma institución.
3. Instrumentación de un grupo de discusión sobre las prácticas de permanencia entre estudiantes indígenas de diferentes etnias, grado escolar y especialidad que cursan, en el cual se abordaron los temas que arrojó el primer cuestionario. Esta actividad fue posible por el soporte de la Unidad de Apoyo a Estudiantes Indígenas. El grupo de discusión se llevó a cabo con diez estudiantes: seis hombres y cuatro mujeres.

La educación superior, privilegio de unos cuantos

Para muchos, la educación formal representa una posibilidad de movilidad social que beneficiará a los miembros de los sectores desprotegidos. Para otros, la educación formal no representa realmente una opción de vida, puesto que sus tradiciones culturales o familiares específicas les permiten ocuparse exitosamente de actividades (negocios o comercios, entre otras) que no requieren preparación especializada. Actualmente, al mismo tiempo que la educación básica es

¹ Los estudios de agronomía en Chapingo están formados por tres años de bachillerato especializado, aunque aquellos aspirantes que ya concluyeron estudios de nivel medio superior también pueden aspirar a ingresar a un nivel propedéutico de un año previo a iniciar la especialidad o licenciatura, la cual dura cuatro años. Por esta razón, del cuarto al séptimo año son los grados de nivel superior.

formalmente obligatoria para la toda la población mexicana, la educación media superior y la superior continúan siendo un privilegio para un sector minoritario.

De acuerdo con la ANUIES, la tasa de asistencia a la escuela se incrementó en 4.8% en bachillerato y 5.3% en nivel superior desde 1992 hasta 2002 en todo el país. Para 2002, la misma asociación documentó 2'764,200 estudiantes en bachillerato y 2'144,400 en licenciatura. Dentro de este sector privilegiado, también existen fracciones de la población con menor acceso a los niveles educativos no básicos, tal es caso de la población indígena que conforma únicamente 1% del total de estudiantes en nivel superior (escuelas, institutos o universidades que exigen el bachillerato como pre requisito de ingreso).

Barreno (2003) señala que, para 1990 “México cuenta con la mayoría de la población indígena del continente... (y) En cuanto a la educación superior (...) las estipulaciones son que la matrícula indígena en el nivel superior es apenas el 1%...” por lo que México registra el número más bajo de estudiantes indígenas en nivel superior en América Latina. En censos del año 2000, destacan dos datos importantes que reporta el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en relación con el nivel de educación formal alcanzado por la población indígena en el país²: por un lado, el promedio de escolaridad de los hablantes indígenas es de cuarto año y, por otro, de un total de 4'524,795 personas hablantes de lengua indígena mayores de 15 años, 2.7% de ellas declara tener algún año aprobado en educación superior. Esto habla de la manera en que las exclusiones son más agudas en sectores de mayor marginalidad como los indígenas.

Pese a la existencia de las universidades e instituciones de educación superior, las instituciones de educación pública siguen siendo insuficientes para cubrir las demandas de toda la población aspirante. Los recursos físicos y materiales con que estas instituciones cuentan, imponen límites de matrícula y tiene que ser definida con base en exámenes de selección de los aspirantes. El caso de la UACH no es la excepción e incluso podría decirse que resulta aún más limitado su acceso debido a dos causas fundamentales: una, el reducido número de lugares que ofrece anualmente se limita a alrededor de 1,500 para la Preparatoria Agrícola y 200 para el nivel superior; dos, su convocatoria a nivel nacional en relación con los pocos espacios disponibles implica una selección más rigurosa y por tanto más excluyente. De acuerdo con información de la oficina de Admisión y Becas, en promedio se reciben 1,700 aspirantes por cada promoción contra un promedio de 17,350 solicitudes repartidas anualmente de 2003 a 2006. Para 2006, por ejemplo, se repartieron 20,400 solicitudes, presentaron alrededor de 11 mil aspirantes y el ingreso fue de 1,107 estudiantes para preparatoria y 611 para licenciatura.³

La Universidad Autónoma Chapingo

La Universidad Autónoma Chapingo (UACH) es una institución de nivel superior que se especializa en formar ingenieros y licenciados en diversas áreas relacionadas con lo agropecuario y el medio rural en general. Su peculiaridad reside en que aparte de no cobrar cuotas, tiene el sistema de becas con más cobertura entre su

² Es preciso señalar que los datos de INEGI son siempre aproximaciones en tanto que la identificación de la población indígena se hace básicamente de acuerdo a los hablantes de lengua indígena y, por otro lado, también se excluyen algunos estados del país como Aguascalientes, Baja California Sur, Coahuila de Zaragoza, Colima, Guanajuato, Nuevo León, Tamaulipas y Zacatecas, debido al reducido número de hablantes de lengua indígena que residen en ellos.

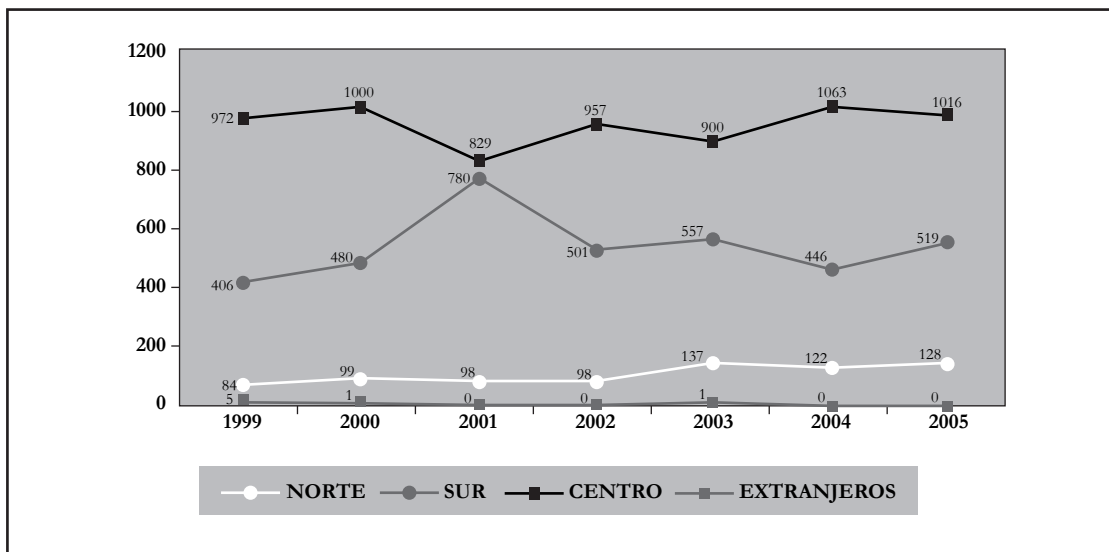
³ Estos datos fueron proporcionados por la Unidad de Planeación, Organización y Métodos de la UACH en agosto de 2007.

población estudiantil y un internado que proporciona, a muy bajo costo o gratuitamente, a los estudiantes todos los servicios asistenciales necesarios (comida, peluquería, ropa de cama, enseres de baño).

Anualmente ingresan aspirantes a través de un examen de conocimientos, a quienes también

se les evalúa socioeconómicamente con el fin de asignarles el tipo de beca de que gozarán durante su estancia, en caso de ser aceptados. Esto privilegia a los estudiantes más pobres para su ubicación en un dormitorio dentro de la UACH o con una beca monetaria si tienen que vivir fuera.

Gráfica 1
Origen de los estudiantes que ingresaron entre 1999 y 2005



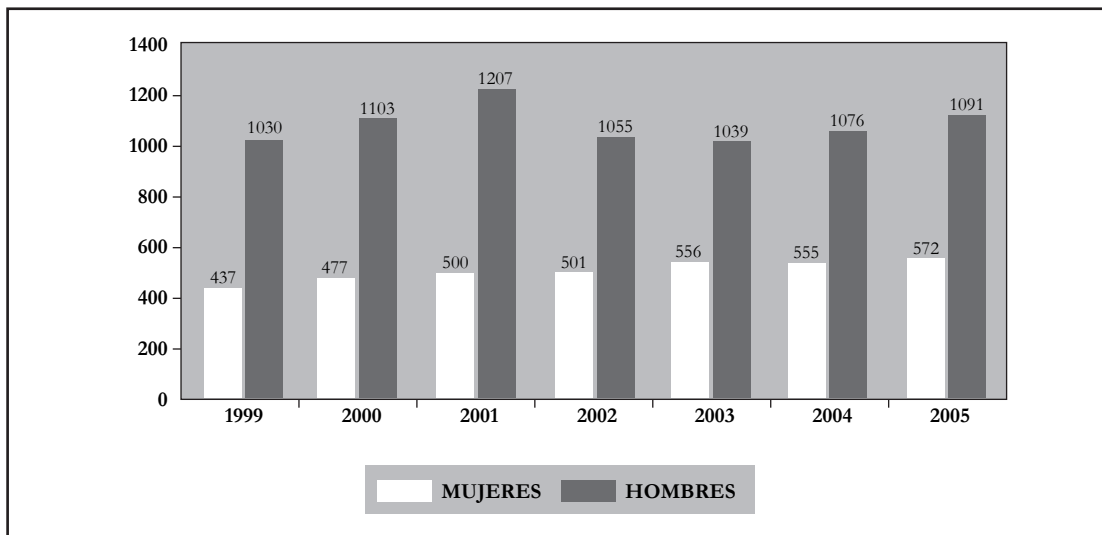
Fuente: Elaboración propia con base en datos proporcionados por la oficina de Servicios Escolares.

Como puede verse en la gráfica anterior, el origen regional de los estudiantes incluye gente de todo el país, pero destacan en número los estudiantes del centro y sur. Hasta hace poco tiempo, el criterio de la convocatoria a estudiantes era privilegiar a jóvenes de origen rural a nivel nacional, sin distingo de su origen étnico. Sin embargo, como resultado de una política específica de la ANUIES y la Fundación Ford para

apoyo a estudiantes indígenas en nivel superior, se ha instrumentado la práctica de diferenciar estadísticamente a los estudiantes de origen indígena.

La composición de la comunidad estudiantil presenta también particularidades respecto del género, pues como se muestra abajo, el número de mujeres que ingresan cada año a la institución es minoritario en relación con los hombres.

Gráfica 2
Número de hombres y mujeres que ingresaron de 1999 a 2005

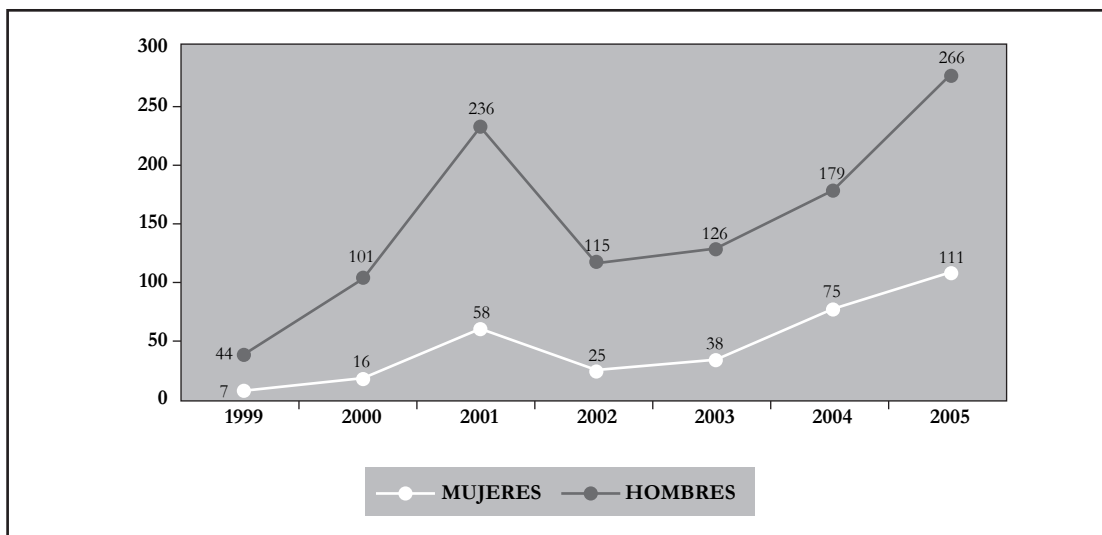


Fuente: Elaboración propia con base en datos proporcionados por la oficina de Servicios Escolares.

Las proporciones de estudiantes por región de origen y por género se conservan en el caso de los estudiantes de origen étnico. La región sur y centro son las más representadas con las

etnias nahuatl, zapoteca, mixteca, maya, totonaca y mixe.⁴ La relación por género es usualmente de más del doble de hombres que de mujeres tal como puede verse en la siguiente gráfica.

Gráfica 3
Estudiantes indígenas por género



Fuente: Elaboración propia con base en datos proporcionados por la oficina de Servicios Escolares.

⁴ De acuerdo con los datos de la UAAEI en Chapingo, para 2005 las etnias señaladas constituían 56.62% del total de los estudiantes indígenas.

Identidad y sentido de pertenencia a una cultura originaria. Transformación y revaloración de la identidad indígena

Olivé (1999) señala que México es uno de esos países multiculturales en donde las comunidades indígenas, en territorios más o menos delimitados, no tienen uno propio y conviven con otros grupos. Sin embargo, al igual que en muchos otros países, México es considerada una nación moderna dentro de la cual, la presencia de grupos étnicos ha tenido durante mucho tiempo un sentido de alteración de lo nacional o de lo que podría identificarse como un universo simbólico que se pretende aglutinador, provocando –según Berger y Berger (1973)– una “pluralización de mundos de vida”, resultado del desarraigo.

La emergencia de las luchas étnicas y la presencia de los grupos originarios en los diversos escenarios del México actual han permitido una articulación de intereses colectivos en defensa de sus derechos y la lucha por hacerse visibles. Lo que en algún momento había sido vergonzoso ha dado paso a la reivindicación de la pertenencia indígena como mecanismo que ha logrado constituir una vía de acceso a su reconocimiento: el origen y el habla de una lengua étnica así como la reivindicación de sus territorios. En este sentido es importante replantearse a la identidad dentro de los marcos de lucha por intereses colectivos que ha logrado la articulación de los grupos étnicos y se ha convertido, de alguna manera, en la definición de la etnicidad contemporánea.

La connotación de la palabra *etnia* en México sugiere atributos específicos de las personas que evidencian su adscripción, tales como el vestido o la lengua del grupo que se trate. Las definiciones enciclopédicas o de diccionario en general se limitan a señalar a las etnias como “grupos de personas con igual cultura y lengua”. A veces, la pertenencia étnica puede presentarse como un *estigma* si esta condición se asigna a un grupo que diverge de un sistema económico, organizativo o ideológico (de ideas), de otro grupo que se erige dominante

y al cual el grupo *estigmatizado* debe enfrentarse constantemente en diferentes ámbitos: económico, político o cultural. En este sentido, un aspecto importante en la caracterización de las etnias, independientemente de los que existen para describir o dar cuenta de su conformación endógena, está en su cualidad *marginal*. Una cualidad que, como estigma, señala no sólo a un conjunto de personas, sino a cada uno de sus miembros, quienes experimentan también en forma individual las ventajas y desventajas de su adscripción.

En la identificación de estos grupos destaca una serie de elementos distintivos de cultura colectiva y cierta solidaridad con respecto de situaciones importantes o significativas para sus miembros. Tal es el caso de los indígenas en América Latina. Sin dejar de considerar las particularidades de cada grupo, el aspecto de pertenencia a una etnia distinta de la dominante, según el país de que se trate, confiere ya una primera demarcación que los diferencia del resto de la sociedad en que se mueven o con la que se articulan. Por otra parte, referirse a grupos étnicos significa también aludir a poblaciones o sectores de la población que no comparten los estilos de vida dominantes de la sociedad a la cual pertenecen formalmente y reafirman sus propias formas o, que en ocasiones, demandan el equitativo acceso a esos estilos de vida. Visto de esta manera, una etnia puede caracterizarse más como una “identidad etiquetada” en tanto que son otros quienes le otorgan el rango de étnico y no como un grupo de personas que “se sienten distintos” (Parson, 1975). Aunque lo anterior no significa que no existan una serie de prácticas y perspectivas culturales que distinguen a grupos, comunidades o sectores sociales los cuales, como resultado de largos procesos históricos, se reconocen particulares y distintos de otros.

El concepto étnico encierra en muchos casos una carga negativa, aun cuando haya un auto reconocimiento de pertenencia por parte de sus miembros. Como señala Bartolomé, la etnicidad es una condición de la identidad que rebasa el

nivel cognitivo de “pertenencia” o simple “adscripción” a un grupo determinado. Para este autor la etnicidad sería el nivel de “la identidad en acción resultante de una definida ‘conciencia para sí’” (Bartolomé, 1997: 62-63). Si seguimos el planteamiento de este autor, diríamos que el reconocimiento y la reivindicación de los sujetos en cuestión de manera expresa requieren primero un reconocimiento *desde dentro* de la etnia para que la identidad adquiera sentido en un contexto social más amplio.

Las definiciones de lo indígena como estigma o como ideal a recuperar para alimentar la mexicanidad, han llevado a una polarización de las imágenes indígena/no indígena, (meso) americano/occidental, en donde lo mismo se ha satanizado que se ha exaltado *ser* indígena. Dentro de dichas sociedades, ser o no ser *indio* aparece como un aspecto muy importante de diferenciación de las formas de vida en general y por supuesto en sus manifestaciones a través del idioma, la forma de vestir, cosmovisión, expectativas, prácticas. En el contexto de la modernización, la población étnica-indígena en México ha significado en momentos un obstáculo y un reto para las políticas de desarrollo económico y la constitución de una nación. En otros momentos se ha convertido en un referente de identidad nacional que homogeniza los orígenes diversos de la población precolombina y no reconoce las diferentes culturas que coexisten al interior del territorio mexicano. A partir de 1994, como resultado de la movilización del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, las poblaciones originarias se han hecho más visibles y el Estado y otros sectores sociales se han visto obligados a reconocer su importancia en los marcos de la pluralidad cultural.

El reconocimiento del México Profundo de Bonfil, ha dado paso a una especie de reivindicación de aquellos sectores étnicos que se han articulado económica, social o culturalmente de manera desventajosa, las más de las veces, con sectores sociales rurales o urbanos. No obstante,

es posible afirmar que la representación social que el mexicano medio tiene de lo indígena sigue expresándose mediante una serie de adjetivos clasistas y racistas que tienden a negarles y excluirles.

En este marco de visibilidad y reconocimiento de las etnias, se han generado políticas de inclusión: apoyar a estudiantes indígenas en el nivel de estudios superiores. En el caso específico de los estudiantes de Chapingo, la exigencia se da en un contexto de políticas *ex profeso* para su soporte económico mediante la Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (UAAEI). Ante esta situación, algunos estudiantes que no declararon su origen étnico al ingreso a la universidad, lo reivindican posteriormente ante la posibilidad de un apoyo extra en su condición de estudiantes, pese al alto grado de discriminación existente, tal como lo señalaron los testimonios de los propios estudiantes.

Relaciones interétnicas y contextos de diversidad

Una característica importante de la UACH es la convergencia de estudiantes y profesores de todas partes de la República Mexicana, prevaleciendo, entre la población estudiantil, gente del sur y centro del país. La gran mayoría de los estudiantes pertenece a las *asociaciones de paisanos* que existen en la escuela y que los aglutina en torno a su región de origen: Chiapas, Veracruz, Guerrero, Oaxaca, etc. Estas asociaciones corresponden al estado o provincia, pero no hacen diferencia de la población rural, de la urbana o la indígena. Existe también una organización de estudiantes mixes, la única de origen étnico, que reivindica su lengua, región y tiene lazos con los mixes que viven en la ciudad de México. La gran diversidad de culturas que se concentran en Chapingo obliga necesariamente a una existencia compartida a fuerza del internado y su condición de estudiantes de tiempo completo.

Sin embargo, la diversidad que caracteriza a Chapingo no da cuenta exacta de las interacciones culturales. Las exclusiones e inclusiones en los grupos de amigos a partir del origen o de la empatía por alguna de las áreas de la agronomía, son dos elementos que se presentan como permanentes mediadores de las relaciones entre estudiantes y entre estudiantes y profesores. También prevalecen exclusiones en función de una serie de clasificaciones entre las que destacan: el género, el origen rural o urbano, regional, el étnico o de clase.

Las expresiones que clasifican lo aceptable de lo no aceptable están atravesadas por estos criterios. En trabajos anteriores hemos dado cuenta del peso que tiene ser hombre o mujer en el ámbito “chapinguero” toda vez que la agronomía sigue identificándose como una actividad masculina (Chávez, 2001; Piña, 2001), ser “chilango” o de provincia, ser urbano o rural. Y no resulta difícil encontrar que los propios estudiantes hagan comentarios sarcásticos sobre el papel de las chicas urbanas o aquellas cuyo arreglo personal no refleja una *cultura rural* estricta o de quienes —profesores o estudiantes— *no vienen del campo* o son *fresas* (Vázquez y Chávez, 2007).

Chapingo es un espacio de convergencia de culturas diversas en donde no únicamente conviven personas de origen urbano y rural, sino de origen étnico y cosmovisiones variadas en el más amplio sentido del concepto. La complejidad de la población chapinguera se muestra como un *fractal* de la alta complejidad del México actual y, de alguna manera, del mundo de nuestros días.

Educación formal como agente de cambios culturales

En el camino al desarrollo, en México se ha visto como indispensable encaminar a los distintos grupos sociales hacia la modernización y, amén de los mecanismos que para ello se hayan puesto en marcha a través de la educación escolarizada, los medios masivos de comunicación, o las

políticas de desarrollo de la comunidad en el medio rural o urbano, es interesante pensar en las imágenes que han significado ese avance y han llegado a formar parte de los anhelos individuales. Por ejemplo, en la época de la segunda posguerra mundial, cuando el cine mexicano, en sus películas de rumberas, mostraba su modernidad en la vida urbana, nocturna, gansteril. O, como escribiera José Emilio Pacheco, se auguraba “... un porvenir de plenitud y bienestar universales... El paraíso en la tierra. La utopía al fin conquistada... Mientras tanto nos modernizábamos, incorporábamos a nuestra habla términos que primero habían sonado como pochismos en las películas de Tin Tan... Empezábamos a comer hamburguesas, pays, donas, jotdogs... Únicamente los pobres seguían tomando tepache. Nuestros padres se habituaban al jaibol que en principio les supo a medicina. En mi casa está prohibido el tequila, le escuché decir a mi tío Julián. Yo nada más les sirvo whisky a mis invitados: hay que blanquear el gusto de los mexicanos” (Pacheco, 1981: 11).

Debía encaminarse a los distintos grupos sociales hacia lo moderno, lo que se necesitaba era igualdad en los miembros de la sociedad para todos ir en pos de la meta, para formar parte del mundo moderno. Pero a la vez se establecía una diferencia entre los gustos populares y los gustos de la gente culta. Se inicia el impulso de “... un proyecto en el cual la utopía popular cede a la modernización...” (García, 1990: 84). Hay por tanto, en el discurso de la igualdad “... algo de engañoso para el espíritu, porque descuida una diversidad de hecho que se impone a la observación y de la que no basta con decir que no afecta al fondo del problema para estar teórica y prácticamente autorizado para hacer como si no existiera” (Levi Strauss, 1990: 310). Pero la diversidad más *molesta* ha sido la que representan los sectores que no se integran al proyecto nacionalista y modernizador, específicamente las culturas étnicas-indígenas que durante largo tiempo se han resistido a la *subsunción* formal por parte de la cultura dominante.

Una de las instituciones por excelencia homogeneizantes es la institución escolar, la cual puede garantizar mediante la instrumentación de un currículum formal y uno informal u oculto, la difusión de valores nacionales. Es en la escuela, donde el *arbitrario cultural* impuesto por la *autoridad pedagógica*, puede garantizar no sólo la transmisión de un conocimiento, sino una consolidación de valores, expectativas y prácticas socialmente legitimadas, así como su reproducción permanente (Bourdieu, 1981). Desde una perspectiva funcionalista, la educación formal supone una posibilidad de movilidad social, es decir, de cambio de estatus y acceso a mejores formas de vida.

El sistema educativo efectivamente genera cambios importantes en la gente y contribuye a alimentar las aspiraciones personales. La educación formal aún puede identificarse como un mito de ascenso social ya que supone un mecanismo de desarrollo y mejoramiento que forma parte del imaginario del progreso. En el caso de Chapingo es altamente notorio el significado que la escuela en general y la educación universitaria en particular tiene para la gente de origen rural y de escasos recursos económicos para costearse estudios superiores, especialmente cuando *ser ingeniero* no es realmente una elección sino una opción que se debe aprovechar como alternativa para dejar atrás *la ignorancia y el atraso*.

Educación superior para estudiantes de pueblos originarios

La educación formal para comunidades indígenas es un tema socorrido en el ámbito antropológico y educativo, desde perspectivas diversas, aunque los autores se han centrado fundamentalmente en los análisis que corresponden a los niveles de educación básica (Bertely, 1997; Schmelkes, 1994). Otro ámbito privilegiado ha sido también el de la formación de maestros bilingües con el objeto de lograr una mejor atención a las comunidades de monolingües y con esto

permitir un mejor acceso de los niños y niñas indígenas al idioma y enseñanza dominantes a través de la reivindicación del idioma original y su uso como medio de aprendizaje (Hamel, 2000). Este último aspecto no se ha tocado sólo a nivel de investigación, sino de la puesta en práctica de programas de capacitación y formación de maestros bilingües, incluyendo las licenciaturas que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional (Herrera, 2004).

Por otro lado, si bien las políticas de educación básica para los pueblos indígenas han tenido una orientación importante hacia la incorporación de estas comunidades con el resto de los sectores sociales, también es posible afirmar que más allá de los intentos de alfabetización y la incorporación de las comunidades indígenas con la economía, los vínculos con el exterior se han dado a partir de estrategias muy particulares que ellos han desarrollado como resultado de sus necesidades específicas, independientemente de las políticas de integración y desarrollo comunitario o de cualquier otra índole.

De acuerdo con los actuales parámetros de desarrollo humano, datos obtenidos de la página electrónica de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el nivel de educación formal de los ciudadanos es un indicador importante de superación de la marginalidad y rezago de los pueblos. La baja participación de los indígenas en la educación superior, las propias demandas de las comunidades así como las políticas internacionales para la superación de la pobreza han tenido resultados como la creación de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP. Es correcto reconocer que esta política ha generado la creación de bachilleratos y escuelas de educación superior indígena, como los casos de Oaxaca, Sinaloa, Veracruz, San Luis Potosí y la Universidad Intercultural que en 2004 inició sus funciones en la cabecera municipal de San Felipe del Progreso en el Estado de México.

Las universidades que no han sido expresamente pensadas para la población y regiones indígenas, también han instrumentado mecanis-

mos de apoyo a los estudiantes de origen étnico que siempre han formado parte de su matrícula. Por ejemplo, en la Universidad Nacional Autónoma de México existe el Programa Universitario México Nación Cultural, el cual apoya a estos estudiantes con becas y cuyos recursos son asignados por medio del cumplimiento de ciertos requisitos, entre los que destacan: ser miembro de un pueblo originario y hablante de lengua indígena⁵.

En el caso de la Universidad Autónoma Chapingo, la institución fue convocada en 2001 por la ANUIES y por la Fundación Ford, para crear un sistema de tutorías y apoyo expresamente orientado a la atención de las necesidades académicas de los estudiantes indígenas que se encontraban inscritos en la universidad. La propuesta fundamental inició con el apoyo económico de las instituciones señaladas para formar un grupo de tutores que, provenientes de la planta docente de Chapingo, se diera a la tarea de llevar un seguimiento de dos o tres estudiantes cada uno para apoyarlos en la superación de sus carencias académicas y afectivas que le permitiera *nivelarse* con el resto de la población estudiantil y no se hallaran en desventaja que les ocasionara deserción o fracaso escolar.

Como resultado de lo anterior, en Chapingo se creó una instancia subordinada a la Dirección Académica General que se ocupa de promover las tutorías por acompañamiento con los estudiantes indígenas y patrocinar otras actividades que han tratado de involucrar de lleno a los jóvenes indígenas en este proyecto. La convocatoria de esta oficina al interior de la UACH ha sido muy exitosa entre estudiantes y su actividad se ha extendido para atender a los estudiantes también en sus problemas personales de carácter

psicológico, sexual y de adaptación en general al ambiente de Chapingo, donde predomina el internado para hombres y mujeres.

Los impactos institucionales han sido varios, pero nos interesa destacar que, aunque siempre ha habido estudiantes de pueblos originarios, se instituyó como parte de los criterios de asignación de lugares de primer ingreso, que Chapingo debe aceptar un número mínimo de estudiantes indígenas representativos de este sector. Ahora es posible tener registros clasificados del origen étnico de los estudiantes y el número exacto de cuántos ingresan, cuántos van desertando e incluso sus calificaciones. Además, el origen étnico que antes era cuidadosamente guardado entre los estudiantes, se ha visto reivindicado a partir de las convocatorias de apoyo económico que a veces ofrece la oficina.

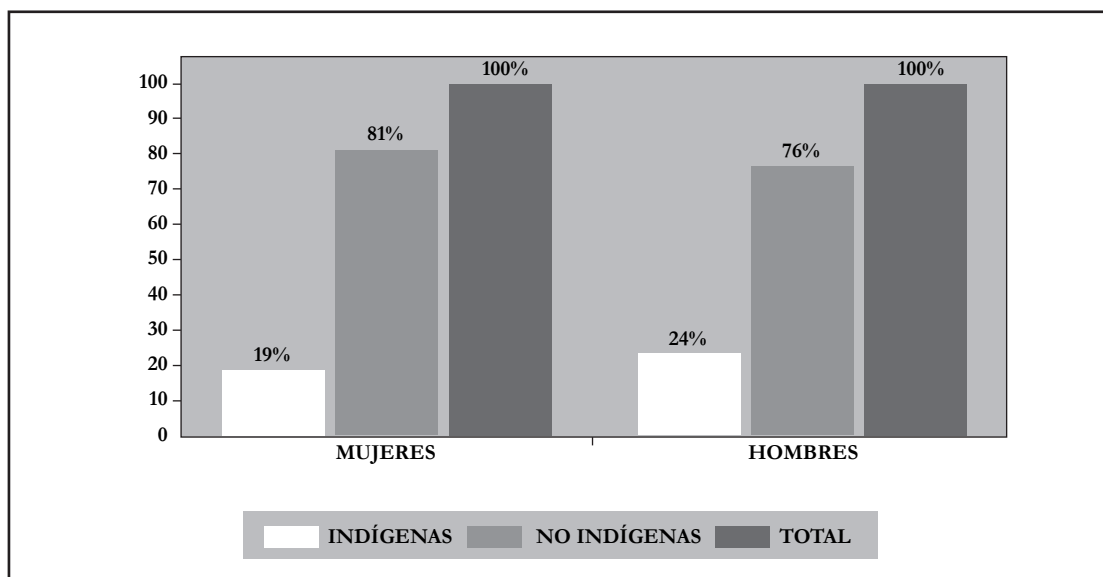
En este contexto de exclusiones diversas y de apoyos expresos hacia los estudiantes indígenas, presentamos a continuación resultados de la investigación iniciada en 2005.

Chapingo como única opción: socialización y compromiso

La proporción de estudiantes indígenas en relación con el total sigue siendo minoritaria en Chapingo a pesar de las políticas instrumentadas. Entre 1999 y 2005 el promedio de ellos fue de 14%, aunque en los dos últimos años se incrementó sostenidamente; de entre estos, en todos los casos las mujeres siempre han tenido poca presencia numérica (ver Tabla 1). La gráfica siguiente muestra la proporción de estudiantes indígenas en relación con el resto.

⁵ Información obtenida del URL: www.dgcs.unam.mx

Gráfica 4
Relación de estudiantes indígenas y el resto en 2005



Fuente: Elaboración propia con base en datos proporcionados por la oficina de servicios escolares.

La mayoría de los estudiantes (53%) indicaron que Chapingo había sido su única opción para continuar estudiando y 11% contestaron que fue su mejor opción. 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. Los estudiantes indígenas, específicamente, proceden de comunidades rurales con pocas opciones educativas, pero sobre todo, de familias que escasamente podrían proporcionarles estudios en otra institución. Los estudiantes indígenas que han llegado con estudios de bachillerato reportaron haber salido a temprana edad de sus comunidades para trabajar y se costearon los estudios de educación media superior y ocasionalmente secundaria también. Algunos de ellos indicaron

que al llegar a Chapingo habían sido apoyados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), con quien tuvieron algún tipo de vínculo en sus regiones.

Problemas

La instrumentación de políticas de apoyo para estudiantes indígenas no es fortuita y lleva implícita la condición desventajosa que en diversos aspectos tiene este sector estudiantil en su conjunto, especialmente si tenemos en cuenta que la población indígena proviene de regiones rurales donde los recursos educativos son precarios: poca infraestructura y difícil acceso a materiales didácticos. Esto hace evidente que las desventajas académicas con las que llegan los pobladores del medio rural en general son realmente profundas.

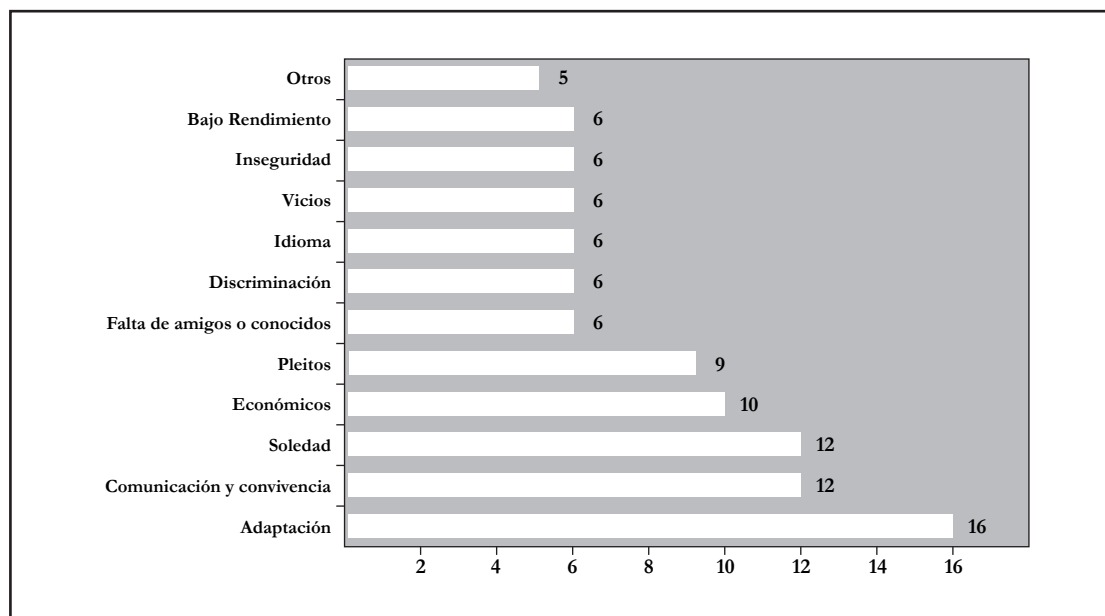
El impacto que produce Chapingo en los estudiantes recién llegados a su *campus* es determinante en su identificación con la institución

a lo largo de su estancia y como futuros profesionales. El gradual conocimiento de los servicios asistenciales y académicos que ofrece la universidad a sus estudiantes les lleva no sólo a valorar su estancia, sino a reconocer las dificultades que se les presentan y las cuales les obligan a la instrumentación de acciones estratégicas para sortearlas. En el caso de este documento, nos hemos centrado en

las dificultades de carácter personal que declararon los estudiantes, considerando que la resolución de estas dificultades condicionan la solución de los problemas de desempeño académico y el consecuente éxito que pueden tener como estudiantes.

A continuación se presenta una gráfica que muestra los problemas personales mayormente mencionados por los estudiantes.

Gráfica 6
Problemas personales



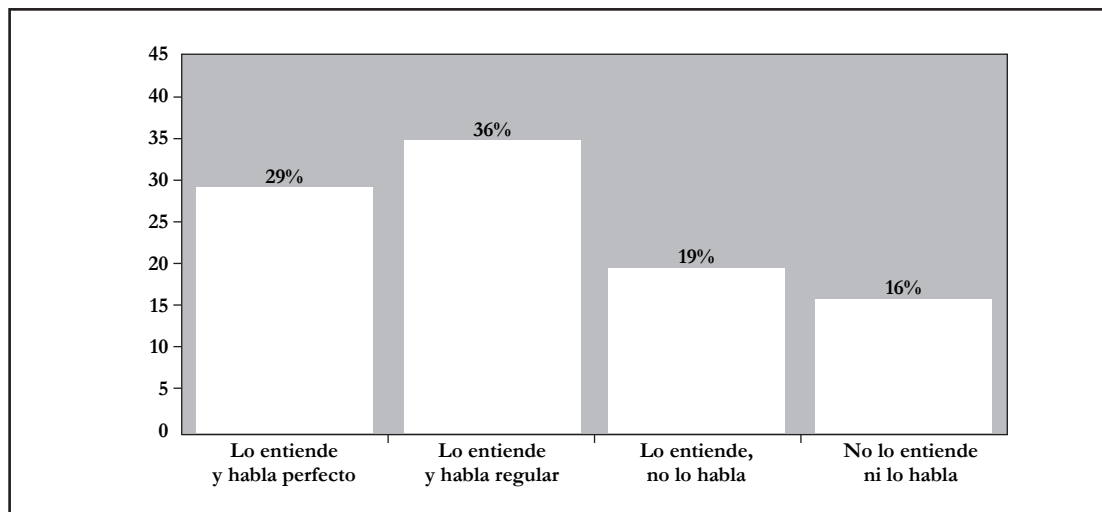
Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada.

El idioma

Una característica importante de los estudiantes indígenas en Chapingo es que la mayoría de ellos mantiene vínculos directos con la lengua original, ya sea porque la aprendieron como lengua materna o como segunda lengua en el grupo familiar. Conviene resaltar que aunque sólo 29% de los estudiantes acepta hablar y entender *per-*

fectamente la lengua étnica, esa parte de la cultura sigue presente, ya que el idioma es uno de los referentes principales de adscripción étnica pues a pesar de que ellos sólo lo entiendan, no lo hablen bien o ni siquiera les haya sido enseñado, *es* el idioma de sus predecesores, lo que los define, en primera instancia, como nahuas, otomíes, mayas o cualquiera otra adscripción indígena. La gráfica siguiente da idea de su relación con el idioma original.

Gráfica 7
Dominio del idioma original



Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada.

Algunos de los testimonios ofrecidos por los estudiantes indicaron que muchos de ellos llegaron a Chapingo sin un dominio amplio del español, lo cual les dificultó su integración con los compañeros, así como el desempeño óptimo en los cursos, especialmente en aquellos que requerían participación oral en clase. Incluso, dos entrevistados indicaron haber sufrido agresiones por parte de los profesores debido a su incompetencia lingüística en español:

...bien, bien no (hablaba español), al menos entendía, no digamos bien pero en mí caso aquí desarrollé un poco más mi español porque al principio de cuando entre, empecé con leer algo. Y cualquier cosa por insignificante que sea la palabra para un compañero de al lado mío este, para mí era una palabra importantísima y la tenía que buscar en el diccionario para saber qué significa y de esa manera como que va aprendiendo también poco a poco (estudiante mujer de sexto año).

...llegan chavos que no dominan bien español, entonces ese es el problema cuando vienen a presentar el examen. Por ejemplo aquí tienen examen de literatura o la forma de escribir ¿no? y a veces muchos profesores no toman en cuenta eso, ¿no? pues a esta edad y todavía andas con faltas de ortografía, no sabes relacionar bien tus textos y no le das contexto a lo que quieres decir y a veces muchos de ellos no saben ubicar (estudiante varón de séptimo año).

...sí entendía, pero me costaba trabajo hablar bien y no podía participar mucho, eso me limitaba y a veces me hacía como quedar a un lado, pero sí entendía aunque no podía expresar bien fluido lo que quería (estudiante varón de sexto año)

...hablo perfectamente el mixe y pues lo entiendo muy bien y durante toda mi vida por siempre he hablado mixe. Igual que en el caso

del compañero no les gustaba que hablara mixe (aquí), como que les molestaba mucho. Entonces de esa manera más o menos fui como que conociendo más el español, pero pues de todas maneras con mis compañeros, con mi familia todo era en mixe.

Y más que nada mis papás ni saben hablar en español, entonces cómo voy a hablar en español si mis papás no me entenderían. Y cuando salgo con mis primos y todo pues hablo también en mixe y pues más que nada lo hacemos no por querer que alguien no se entere de lo que estamos hablando, sino que allá nos acostumbraron así. A hablar completamente en mixe, entonces como que aquí luego luego se nos sale (estudiante mujer de quinto año).

Yo hablo tzotzil, entonces llego a mí casa y ya hablo con mis padres, amigas. Llego acá y no tienes nadie con quien hablar así y algunos compañeros pus sí la neta sí llegan con miedo, por lo mismo de ser rechazados. Hay mucha gente que dice: ¡no, es como un defecto hablar eso! Pero para mí no lo es. Por ejemplo los compañeros que no lo hablan me preguntan que ¿cómo se dice hola?, ¿cómo se dice buenos días? Como que lo quieren aprender (estudiante mujer de sexto año)

Modernizarse no quiere decir que tengas que cambiar todo, se cambian las cosas que a veces se te hagan negativas o que tú sientes que tengas que mejorar para seguir adelante o superarte. Pero ese tipo de cosas como es tener una lengua más, yo creo que no es impedimento para su superación, al contrario, si dicen que hablar el inglés, si eres bilingüe eres superior ¡imagínate siendo trilingüe! (estudiante varón)

Soledad, comunicación y convivencia

Fue posible corroborar en las entrevistas y el grupo de discusión que los problemas de soledad, comunicación y convivencia y adaptación al medio chapinguero juegan un papel central en las posibilidades de desempeño e interacción de los estudiantes con sus compañeros y con sus profesores. Existen evidencias de que la generalidad de los estudiantes que llegan del interior de la República a la institución se enfrentan a un ambiente adverso, violento y académicamente pesado (Castillejos, 2005; Montaña, 2006). Estas circunstancias tienen que ser sorteadas por ellos de manera individual y a edades tempranas, la mayoría de las veces, porque a la preparatoria llegan entre 14 y 15 años.

De acuerdo con el modelo dominante de ser chapinguero del cual sobresalen la imagen del vaquero norteño y una masculinidad dominante que se define por conductas agresivas, excluyentes, discriminatorias y el consumo de alcohol, la presencia de población indígena se inserta en desventaja debido al origen sureño de muchas etnias presentes en Chapingo. El primer contacto físico que tienen los estudiantes con la institución produce en ellos la impresión propia de quien se enfrenta a lo nuevo, deslumbrante y lleno de promesas para su futuro. Sin embargo, al paso del tiempo sus experiencias no siempre conservan el encanto del primer momento: tienen que compartir dormitorio con estudiantes mayores, de grados más avanzados, con relaciones y grupos de amigos ya afianzados y muchas veces las primeras exclusiones vienen de estos primeros compañeros. Una primera práctica de sobrevivencia surge entonces cuando el nuevo estudiante se ve en la necesidad de buscar otro lugar para vivir, ya sea solicitando su cambio a las instancias encargadas de esta asignación o

buscando entre los nuevos compañeros alguna red de apoyo para tal efecto. Es posible que encuentre compañeros de su misma región o etnia, pero no siempre sucede así. 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. Los estudiantes que llegan con bachillerato, sin embargo, siempre presentan más posibilidades de permanecer y enfrentar exitosamente los obstáculos personales y académicos:

... yo digo que la comunicación, la convivencia y adaptación sí van de la mano porque vivimos en un internado y sí se hace muy... como que siente bastante la comunicación así entre compañeras en este caso. Este a lo mismo la gente cuida mucho en los cuartos de internado, a lo mejor a la gente no le gusta que la música esté alto cuando la estás escuchando, o le gusta otra música, o llega con sus compañeras a platicar, o algo así. Entonces ahí como que ya, o estás estudiando o algo así; entonces como que lo siente presionado, no pos me voy a callar, no voy a hablar hoy o algo así, y es ahí cuando la adaptación no se da mucho y entonces decide abandonar la universidad o por problemas de que, no pos me siento muy sola y así. Y es por lo mismo que la comunicación entre cuates es ahí donde se siente más, yo creo que en un aula no es así porque estás con los profesores estudiando, pero ya donde se siente más es en un cuarto (estudiante mujer).

Bueno, más que problemas de comunicación, eso es como problema de compartir gustos. Ese sería más mi problema, porque puede ser que te lleves bien con todos y platicues y seas el centro de atención, pero más bien es por dentro esa soledad que nos come a todos. Casi siempre ese es el problema, que no nos adaptamos (estudiante varón).

Bueno yo en lo personal resolví el problema de la soledad recordando todo lo que uno sacrifica, todo lo que están sufriendo los papás porque tal vez no es alto el apoyo pero el hecho de que te den pal pasaje o para ropa, finalmente es un sacrificio para ellos ... eso de la adaptación realmente es un, bueno yo siento que es un factor que se resuelve con el trabajo, yo en lo personal no estaba acostumbrado a llegar así con tener mucha tarea, o sea llegaba uno de la escuela y de trabajar y hacer la tarea. Realmente no tenía esa costumbre de hacer tanta tarea (estudiante varón).

... la primera vez que uno se sale de la familia pues es donde entra la nostalgia o donde dice uno "chin" mejor me regreso. Yo a punto estuve un día por regresar a mi casa, y dije bueno: si me regreso, voy a regresar allá y qué voy a encontrar. Lo mismo (estudiante varón)

Yo llegué a partir de cuarto, finales del cuarto año no sé. Empecé a andar con una depresión no sé si era emocional... ver la vida sin sentido, no sé si era depresión y veía que conocer o había que gente con la que convivía mucho pues no, no sentía el apoyo. O sea nunca sentí ese apoyo que: qué tienes, podemos platicar, este, te veo muy triste. Nunca lo note, entonces cuando ubico que o sea, yo a veces les daba mucho apoyo y no recibía el mismo, entonces de esa manera es como catalogo ¿no? (estudiante varón).

Directamente en relación con la sensación de soledad, imposibilidad de comunicarse adecuadamente y poder convivir con los demás, se genera en ellos gran inseguridad personal, incrementada, en algunos casos, por la falta de amigos o conocidos con quienes establecer lazos de compañerismo o amistad para desenvolverse adecuadamente. Un estudiante a punto de egresar comentó lo duro que fue para él salir del

alcoholismo en que se sumergió como resultado de su desesperación por resolver sus sentimientos de soledad.

Discriminación

La discriminación hacia los indígenas es un tema del cual poco se habla en Chapingo y que incluso poco se acepta. Empero, es sólo una de las manifestaciones de exclusión que prevalecen entre los estudiantes. Este tipo de discriminación quizá es menos abierta que la discriminación hacia las mujeres, por ejemplo. Es una discriminación menos abierta y con cierta legitimidad que da la “tradicción chapinguera” como la de llamar “oaxaco” a los morenos, bajos de estatura y con evidente fisonomía indígena. Entre bromas se les dirigen insultos o alusiones a su origen pobre: “los oaxacos son los primeros en llegar al comedor”. Oaxaco es un término genérico despectivo con una fuerte carga racista. Es genérico porque no implica que el aludido sea necesariamente oaxaqueño, sino indica su condición sureña y pobre. Es despectivo porque les ubica automáticamente un estatus de bajo rango y poco valor entre los demás. Es racista porque exalta como positivo el modelo de su contraparte: el norteño, alto, de comportamiento abierto, hablar golpeado y que no tiene necesidad de llegar primero que los demás al comedor.

Paradójicamente, pocos estudiantes declaran que exista algún tipo de discriminación por su condición étnica. Únicamente 3% de los problemas anotados corresponden a este aspecto y se ubica muy por debajo de la soledad, comunicación y adaptación. Estos últimos, contrariamente a la discriminación, que viene de la interacción social, corresponden a un nivel individual que les hace creer que no tiene relación con las acciones y actitudes de los otros y que pueden ser resueltos por ellos mismos. Algunos testimonios refieren al respecto lo siguiente:

Bueno lo que paso conmigo fue que yo nunca lo tomaba en cuenta a los que me hacía menos. Yo creo que para que haya discriminación tiene que haber uno que discrimine y otro que sienta discriminación. Y al no sentirse uno discriminado pues como que los demás al fin y al cabo ni lo pelan. Y con el tiempo, ya con el tiempo dicen: ese güey está chido, total (estudiante varón).

...pero conviene que no se sienta uno así, o sea yo me siento muy orgulloso, y al sentirse orgulloso por más que digan, hablen, griten pues uno no hace caso... y a mí me vale, en ninguna ocasión he sentido esa sensación de que me discriminen (estudiante varón).

...o sea no me decían cosas malas, simplemente era el alejamiento como que tú eres diferente y vete para allá no, realmente no me decían nada, no me ofendían, no me decían nada entonces como aquí fue donde sentí más porque me hicieron a un lado (estudiante mujer).

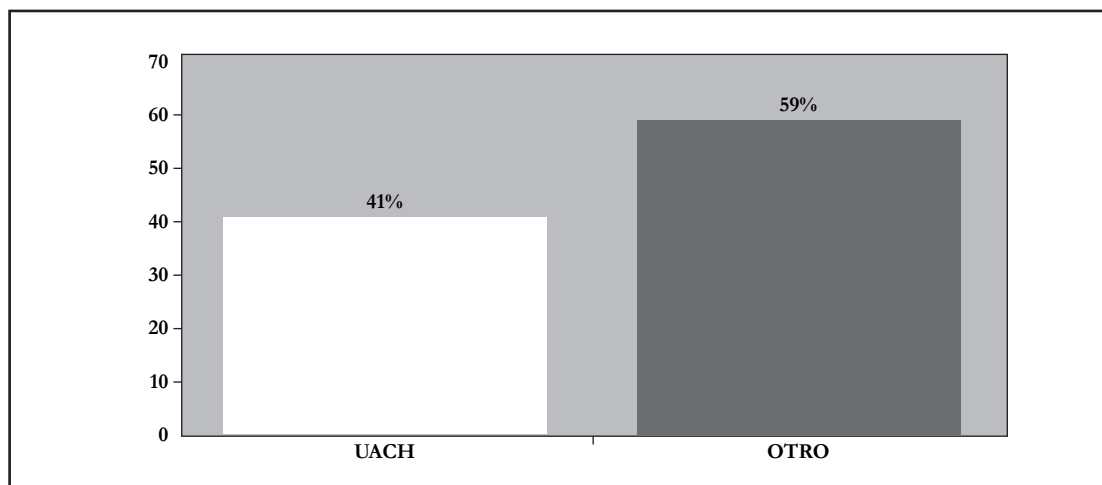
Hablar de “discriminación” es muy relativo porque va depender mucho del nivel o como traten al discriminado, pero también va depender mucho de la madurez que trae uno. Por ejemplo; bueno en mi caso cuando yo llegué a Chapingo prácticamente era un mundo totalmente diferente, porque bueno llegas y dices no pos ahora sí, esto es español verdad pero, a veces las ganas que tienes de compartir algo ...por decir, no pos el que sabe zapoteco se le está subiendo y pos hay otros en español ¿verdad?, pero de repente sale uno y dice no pos que eres un naco y no sé qué, pero de tanto que te dicen, tanto que te dicen hasta uno se lo llega a creer y bueno sí es cierto ¿verdad? y luego uno se empieza a sentir mal, tons yo diría que la discriminación es relativa (varón).

Por ese lado pos yo sí lo sufrí ¿verdad? pero pos ya es de cada quien. Y también por ejemplo al hablar un idioma diferente al español, bueno en este caso a las autóctonas nos viene un futuro diferente, o sea es un arma de dos filos que te vas a enfrentar y que depende en el ambiente donde estás, porque te vas a

encontrar con gente que te va admirar y te vas a encontrar con gente que te va hacer a un lado (estudiante mujer).

O sea realmente sí existe, pero bueno en nuestro caso, de que existe, sí existe, yo me he enfrentado, pero depende de cómo uno lo tome (estudiante varón).

Gráfica 5
Lugar donde cursaron el bachillerato



Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada.

Formas de adaptación a la institución

59% de los estudiantes encuestados cursó el bachillerato fuera de la UACH y 41% ingresó desde la preparatoria. Este dato es interesante, porque en las entrevistas fue posible identificar que los estudiantes que llegan a cursar directamente la especialidad tienen diversos tipos de experiencia escolar e incluso laboral previas a su llegada a la institución. Además, muestra que es mayor el número de estudiantes indígenas que terminan la carrera cuando sus estudios de bachillerato los hicieron antes de llegar a Chapingo.

La falta de oportunidades para estudiar en la región obliga a muchos a salir de sus comunidades y buscar trabajos fuera o estudiar la secundaria y costearla por sus propios medios. En algunos casos encontramos que los jóvenes deciden salir de sus localidades por inquietudes individuales, trabajan para costearse los estudios medios, a veces desde la secundaria. Algunos dejan pasar periodos largos entre los diversos ciclos escolares de la secundaria y la preparatoria de tal suerte que cuando se les presenta la oportunidad de presentar examen de ingreso a Chapingo y logran ingresar su situación se transforma enormemente:

Caso 1:

...terminé mi preparatoria en Oaxaca, la necesidad más que nada del recurso económico me hizo que viniera acá (...) y después cuando estuve en propedéutico ya me gustó el área y me hallé, pero yo pensaba otra cosa de acá cuando yo salí de allá, allá cursé mi preparatoria y tenía que trabajar medio tiempo, tenía que trabajar a partir de las siete a las tres de la tarde y al turno vespertino iba a clases hasta las diez de la noche. Y qué puedo decir, es muy diferente la escuela de allá a la de acá. Aquí me pagan, allá no, entonces allá afuera valoro mucho las cosas, mucho más allá que acá, allá llevaba un buen promedio cuando iba yo en secundaria, preparatoria allá aprendí lo que son los modales, por el trabajo, por la experiencia, tenía que trabajar, tenía que administrar mi tiempo, programarlo, llegaba de clases a las diez y tenía que hacer mis tareas, tenía que preparar mi comida, siempre tenía algo que hacer, algo, lo esencial lo poco que aprendí, esa parte era difícil también, cómo sostenerme, lavar mi ropa.

Yo rentaba, tenía que pagar una renta, era difícil, el transporte, tenía yo que caminar, porque salía yo a las 10 de la noche a veces y era difícil en realidad, bueno y presenté mi examen, allá tenía buen promedio, llegando acá dije no pues allá era un poquito diferente, tenía yo el pelo largo y un arete acá como un chavo de preparatoria de allá. Pero era nada más así como de una etapa de joven y llego acá y no pues decía yo voy a una escuela decente, me corto mi cabello, me visto bien y aquí vengo con mi jefe.

Caso 2:

Yo tengo 26 años, entonces en esos tres años fui a una escuela, pero esa escuela era ¿cómo se puede decir? Pirata, todavía no tenía registro estaba en proceso, entonces estuve un

año ahí y después me salí y estuve trabajando con mi papá en el campo ayudándolo y al siguiente año pues ya me fui a CONAFE, me metí al Consejo Nacional de Fomento Educativo impartiendo cursos en primaria, entonces en ese tiempo sí había estado un primo aquí, estaba aquí ya me comentó, él me dijo todas las facilidades y los apoyos que hay aquí. Hice la secundaria en mi pueblo, como a tres horas de mi pueblo. Se llama Tamazulapan, ahí es una secundaria técnica, también ahí aprendí un poco de la agricultura y eso, es agropecuaria porque todavía existe. Entonces cuando yo presenté el examen, no pensé quedarme porque ya tenía tres años de estar sin estudiar y sin una revisión de las materias, y pues ya lo fuimos a presentar y resulta que quedo seleccionado y pues ya, eso me hizo feliz, porque por un lado yo quería seguir estudiando y por otro lado las facilidades ¿no? que estaban dando aquí. Y de venirme para acá también porque a veces en la región es muy difícil que salgamos fuera también. Entonces eso como que me alegró mucho y haber quedado, de los pocos que habíamos ido. Yo me acuerdo que fuimos como 22 de mi pueblo y de esos pues sólo quedamos dos y eso pues me alegró el hecho de haber quedado. Aunque sí ya me sentí grande, no, no tanto así, pero sí me alegró el haber quedado y pasar el examen, a pesar de los tres años de ya no estudiar tuve la oportunidad de pasar. Entonces sí yo llegué aquí en el 97 en la prepa.

Los dos casos anteriores son ejemplo de estudiantes que llegan a Chapingo con experiencias de trabajo o estudios fuera de sus comunidades y, en algunos casos, con mayor edad de la considerada promedio para el nivel. Lo anterior les ha proporcionado una serie de herramientas personales para adaptarse más exitosamente a diversos ambientes. Uno de los testimonios expresa que ya estudió el bachillerato y el otro no, pero en ambos puede identificarse una predisposición

al compromiso con sus estudios superiores con base en sus experiencias vividas antes de incorporarse a la UACH y, evidentemente esto supone que, con más edad y experiencia fuera de su comunidad originaria, han adquirido herramientas personales para una adaptación más exitosa en el ambiente chapinguero.

Por otra parte, está el caso de los estudiantes que llegan muy jóvenes (entre 14 y 15 años) a la institución y directamente de sus comunidades, ya que en muchas ocasiones no conocen siquiera las cabeceras de sus municipios o las capitales de sus estados. Para este grupo de estudiantes la llegada a Chapingo es su primera experiencia fuera de casa y lejos de la familia, lo cual ha demostrado una mayor dificultad en la forma de afrontar los problemas y la toma de decisiones respecto a cómo continuar sus estudios.

De acuerdo con Vincent Tinto, la permanencia exitosa de los estudiantes en una institución es multifactorial, pero implica principalmente la identificación con una tarea que se convierte en el eje de su actividad. Esta tarea debe estar ligada a un ambiente propicio para mantener el compromiso que se va afianzando a lo largo de la trayectoria estudiantil. En el caso de los estudiantes chapingueros, este compromiso se comienza a generar en la cotidianidad de la vida estudiantil como resultado, primero, de la importancia que para ellos tiene el haber podido acceder a estudios superiores como la única opción viable independientemente del interés o gusto por la agronomía. En segundo lugar, por el compromiso que implícita o tácitamente se adquiere con la comunidad de origen y con la familia, quien pone en ellos y ellas enormes expectativas y hace *sacrificios* para el traslado de sus hijos a Chapingo. Es difícil aseverar que alguno de estos elementos es más o menos determinante, pero son argumentos que continuamente afloran como cuestiones de gran peso en la determinación por seguir adelante.

La necesidad de continuar que genera este compromiso lleva a los estudiantes a desarrollar prácticas y buscar diversas estrategias para obte-

ner efectos positivos en su desempeño académico y personal. En todos los casos, los estudiantes manifestaron la necesidad de mantener una conducta aislada y solitaria, especialmente cuando no hay una competencia oral óptima en español o se sufren alusiones discriminantes de manera directa, de tal suerte que es posible afirmar que destacan dos prácticas recurrentes como base de la pervivencia en el ambiente chapinguero en casos difíciles: alejarse de la convivencia constante con compañeros, es decir, asumir una conducta más bien solitaria y, concentrarse en el estudio de materias cuya competencia lingüística no es requisito de desempeño como las matemáticas, la física y las ciencias naturales, por ejemplo.

Respecto al primer aspecto, la convocatoria emitida por la Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas desde el inicio, logró que un número importante de estudiantes tuvieran una participación continuada en las diversas actividades de la unidad. No obstante esta participación y su buen desempeño académico, prevalece la actitud *individualizada* durante su estancia en la UACH. Excepto para el caso de los mixes quienes se hallan relacionados mediante su organización, los estudiantes chapingueros siguen una tendencia poco *gregaria*.

En contraste con lo establecido por Didou y Remedi (2006: 130) que subrayan lo importante que para muchos estudiantes indígenas ha sido “el tejido de nuevas redes de amistad” como parte del proceso de adaptación a los ambientes de la educación superior, el caso de los chapingueros, se concentra más en los lazos que se tejieron directamente hacia la persona encargada de la Unidad, quien para ellos representó un apoyo y aliciente, que en la conformación de nuevas amistades.

Por otra parte, cuando hay una baja competencia lingüística debido al poco manejo del idioma español, la participación en clases y la comunicación fluida con compañeros y profesores es muy limitada y la mayoría prefiere concentrarse, como ya se señaló, en el estudio de materias que no les exigen buena expresión oral

o escrita. Esta decisión resulta en un alto rendimiento en matemáticas, garantizándoles casi siempre el éxito académico, además de permitir a muchos de ellos convertirse en apoyo de compañeros que tienen problemas de rendimiento mediante asesorías eventuales auspiciadas por la propia UAAEI, en cuyas instalaciones cuentan con mesas, pizarrones y algunas computadoras para dicha tarea.

Reivindicando el origen

Es importante subrayar que el papel que ha jugado la UAAEI desde su instauración hasta por lo menos el tiempo que duró la presente investigación, ha sido relevante. El reconocimiento y la visibilidad de los estudiantes de origen étnico en la institución fueron una realidad palpable y uno de los impactos más evidentes del trabajo de la unidad. Esta situación confirma lo que ya se documentó en el texto de Romo (2006: 192) acerca de que "... la población a la que se dirige el Programa cada día cree más en él y, con mucha satisfacción, nos atrevemos a decir que cree más en ella misma, lo que permite ostentar, muy orgullosamente, su origen indígena".

En contraste con actitudes de rechazo al origen étnico o vergüenza, los estudiantes que participaron en esta investigación se encontraban muy estrechamente ligados a la UAAEI, y no sólo expresaban de diversas maneras su filiación étnica, sino que mostraban orgullo de su pertenencia. Hablar un idioma original o conocer y ser herederos de costumbres y tradiciones étnicas, o ambas cosas, fueron los elementos que destacaron como parte del reconocimiento y reivindicación indígena que los estudiantes hicieron a propósito del cuestionamiento sobre su incorporación al ambiente pluricultural que es la UACH. La existencia de un espacio creado *ex profeso* para apoyar sus necesidades académicas, personales y afectivas, les hizo explícito que eran diferentes y especiales. Por tanto, dignos de respeto y reconocimiento. Expresiones como

"soy orgullosamente indígena" denotan no únicamente una revaloración del origen, sino una necesidad de su reconocimiento y reivindicación en contextos excluyentes, donde la cultura dominante impone sus reglas.

Conclusiones

En este documento he privilegiado los datos obtenidos a través de la encuesta y sólo en algunos casos se ha hecho alusión a los testimonios y opiniones de las entrevistas y del grupo de discusión. Tampoco se han incluido los problemas académicos señalados por los estudiantes, ya que han sido muy diversos y usualmente aparecen supeditados a la solución de sus problemas personales de adaptación y competencia lingüística, lo cual confirma también lo que Didou y Remedi documentan sobre el hecho de que los estudiantes indígenas conciben más sus problemas en términos personales y económicos (2006: 130).

El primer acercamiento analítico a la problemática de las formas que instrumentan los estudiantes indígenas para permanecer en la universidad y terminar exitosamente sus estudios, permite afirmar que el motor esencial de su trayectoria estudiantil está, por un lado, en el compromiso que adquieren con la familia al decidir estudiar en Chapingo, para lo cual, no sólo requieren de haber aprobado el examen de conocimientos, sino en casi la totalidad de los casos, implica que la familia realice una erogación importante de dinero para pagar el traslado. También supone que la familia sacrifica fuerza de trabajo que contribuya con la unidad doméstica para el trabajo cotidiano. Esto imprime en ellos una angustia constante por continuar y hacerlo bien, pues el costo económico, familiar y social ha sido importante.

Por otro lado, al ser la UACH mayoritariamente la única opción para continuar sus estudios y proporcionarles condiciones materiales óptimas para llegar a término, se convierte en su hogar sustituto y se conforma una fortísima identidad

chapinguera, con el consecuente agradecimiento y lealtad que perdura a lo largo de su vida.

La condición étnica de los estudiantes les lleva, como ha sucedido en otros ámbitos de la sociedad, a segregarse de manera individual y, muy escasamente, grupal entre iguales. Esto se convierte en una estrategia de defensa ante las agresiones y ante los obstáculos que pueda suponer su interacción directa con los demás en igualdad de condiciones. Todos los estudiantes que dijeron haber enfrentado como problema principal la falta de manejo del español, señalaron que optaron por darle menos importancia a las materias que demandaban escritura o expresión oral y participación y dedicarse a las matemáticas, pues para éstas “no necesitaban hablar bien”.

El panorama adverso y negativo que se presenta a los estudiantes indígenas tiene un final de éxito plausible, al menos durante su trayectoria estudiantil. Todos los estudiantes con los que realizamos este trabajo conocieron la UAAEI. Algunos ya en sus últimos años de estudiantes y otros prácticamente desde su ingreso. Esto hace una diferencia importante en las percepciones estudiantiles de lo que significa ser indígena en una institución de educación superior, pues de acuerdo con las evaluaciones realizadas al Programa (*Pathways*) en diversos aspectos, es preciso destacar la revaloración por lo indígena que surge como resultado de esta presencia en las instituciones. Chapingo no es la excepción.

Los estudiantes en los últimos grados fueron aquellos que proporcionaron los testimonios más elocuentes en cuanto a la discriminación y

las dificultades personales vividas. Marcaron un parteaguas en su experiencia estudiantil a partir de que se instaló la Unidad y se vincularon con los trabajos de ésta como asesores de compañeros de grados menos avanzados. A muchos de ellos esta relación les permitió reivindicar de manera abierta su adscripción étnica e incluso hacer servicio social y tesis a favor de sus comunidades.

Es importante subrayar que las prácticas que permitían a los indígenas sortear las dificultades, se van convirtiendo en estrategias surgidas a propósito de una instancia que les apoya psicológica, personal y académicamente a superar sus problemas: la UAAEI. El solo hecho de acercarse y “afiliarse” a la Unidad, les da seguridad y muchas veces la garantía de que tendrán menos posibilidades de fracasar en su intento de convertirse en agrónomos aunque, como hemos visto, en los estudiantes chapingueros indígenas, la cuestión del *compromiso* familiar es sustancial.

Por último y como resultado, por un lado, de nuestra experiencia de trabajo con estudiantes en Chapingo durante más de veinte años y, por otro, con el hecho de muchos de los apoyos proporcionados por la UAAEI en la UACH han llegado a estudiantes no indígenas con problemas personales y académicos, considero que la diferenciación entre indígenas y no indígenas en Chapingo es innecesaria toda vez que su población estudiantil en general es mayoritariamente de muy escasos recursos económicos, rural, con fuertes desventajas sociales, económicas y académicas. Pero las políticas de nivelación o remediales en esta institución son objeto de otro estudio específico.

Referencias

ANUIES (2002). *Anuario estadístico 2002, Población escolar de licenciatura en universidades e institutos tecnológicos*, México, ANUIES.

Aguirre Beltrán, Gonzalo (1992). *Teoría y práctica de la educación indígena*, México, F.C.E.

- Banton, Michel (1983). *Racial and ethnic competition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Barnach-Calbó, Ernesto (1997). “La nueva educación indígena en Ibero América”, en *Revista Ibero americana de Educación*, Núm. 13. México.
- Barreno, Leoncio (2003). “Educación superior indígena en América Latina” en *La educación superior indígena en América Latina*, Caracas. Unesco-Iesalc.
- Bartolomé, Miguel (1997). *Gente de costumbre y gente de razón*, México, Siglo XXI.
- Bello, Juan (2004). *La educación indígena en el contexto de la política educativa del Estado Mexicano de 1990 a 2002*, México, Tesis de doctorado en Sociología.
- Berger, Peter, B. Berger y Keller (1973). *The homeless Mind*, Harmondsworth, Penguin Books.
- Bertely, María (1997). “Educación indígena del siglo XX en México”, en Latapí, Pablo (Coord.). *Un siglo de educación en México*, México, Conaculta/FCE.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1990). *México profundo*, México. CNCA-Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre (1981). *La reproducción*, España, Editorial Laia.
- Casariago, Rocío (2000). “La educación indígena del CONAFE”, en *Escuela y Comunidades Originarias de México*, México, CONAFE.
- Castillejos, P., Silvia (2005). *Cuéntame tu historia mujer*, México. Universidad Autónoma Chapingo.
- Cisneros, Erasmo (2000). “La formación de los maestros indígenas en el contexto intercultural de México”, en *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, México, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Carnoy, Martin; Santibañez, Lucrecia; Maldonado, Alma; Ordorika, Imanol (2002). “Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, Vol: 32, No: 3, Págs: 9-43.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2004). *Consulta a los pueblos indígenas sobre sus formas y aspiraciones de desarrollo. Informe final*, México, CDI.
- Chávez, María Eugenia (2001). “Identidad de género e identidad profesional”, en Zapata y Alberti (Coords.). *Género, Feminismo y Educación Superior. Una Visión Internacional*, Colegio de Postgraduados-ANUIES-Consejo Británico.
- De Certeau, Michel (1996). *La invención de lo cotidiano*, México, Universidad Iberoamericana.
- Didou Aupetit, Sylvie; Remedi, Eduardo (2006). *Pathways to higher education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*, México, ANUIES.
- Flecha, Ramón (1994). “Las nuevas desigualdades educativas” en Castell, Manuel et al. *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós.
- Flores-Crespo, Pedro y Barrón, Juan Carlos (2006). *El programa de apoyo a estudiantes indígenas: ¿nivelador académico o impulsor de interculturalidad*, México, ANUIES.
- García Canclini, Néstor (1990). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Editorial Grijalbo.
- Glazer, Nathan y Moynihan, Daniel P. (1975). *Ethnicity. Theory and Experience*, EUA, Harvard University Press.

González, Pablo (2002). “Los indios de México hacia el nuevo milenio”, en *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de México*, Segundo informe, México, INI-PNUD.

Hamel, Enrique (2000). “Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena”, en *Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, IIEO de Oaxaca.

Herrera L., Graciela (2004). *La construcción de una didáctica para grupos culturalmente diferenciados*, México, Tesis de doctorado en Pedagogía, UNAM.

Levi-Strauss, Claude (1990). *Antropología estructural*, México, Siglo XXI.

Montaño Yáñez, María Liliana (2006). *Problemática de la violencia, género y sexualidad entre los y las estudiantes de la Universidad Autónoma Chapingo*, Tesis de Maestría, Colegio de Postgraduados.

Nahmad Sitton, Salomón (1999). “Recursos humanos del desarrollo de los pueblos indígenas”, en *Sinéctica*, México, No: 15, Págs: 71-84.

Olivé, León (1999). *Multiculturalismo y pluralismo*, México, UNAM-Paidós.

Pacheco, José Emilio (1981). *Las Batallas en el desierto*, México, Ediciones Era.

Parsons, Talcott (1975). “Some theoretical considerations on the nature and trends of change of ethnicity”, en Glazer, Nathan y Moynihan, Daniel P. (1975). *Ethnicity. Theory and Experience*, EUA, Harvard University Press.

Piña Osorio, Juan Manuel y Chávez, María Eugenia (2001). “Valores de Género y trayectoria profesional de las académicas en la Universidad Autónoma Chapingo”, en Hirsch, Ana (Compiladora). *Educación y valores*, México, Ediciones Gernika.

Ramírez, Xóchitl y Nivón, Eduardo (2002). “El indio y la identidad nacional desde los albores del siglo XX”, en Barceló, Portal y Sánchez (Coords.). *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva. Tomo I*, México, UPN-La Jornada ediciones.

Rebolledo Recendiz, Nicanor (1994). “La formación de profesores indígenas bilingües. Una visión etnográfica”, en *Pedagogía*, México, Vol: 9, No: 1, Época, Págs: 48-57.

Ríos, Manuel (1993). “La formación de profesionistas indígenas”, en Warman y Argueta. *Movimientos indígenas contemporáneos en México*, México, UNAM- Porrúa.

Romo López, Alejandra (2006). *Evaluación del programa de tutoría de estudiantes indígenas*, México, ANUIES

Schmelkes, Silvia (1994). “Educación básica: prioridad recuperada”, en *Universidad Futura*, México, UAM Azcapotzalco, Primavera.

Valiñas C., Leopoldo (1996). “La doble dimensión de la lengua en los procesos de identidad”, en *Identidad. III Coloquio Paul Kirchhoff*, México, UNAM-IIA-DGAPA.

Vázquez García, Verónica y Chávez, M. E. (2007). “Chisme y masculinidad hegemónica”, ponencia presentada en el III Encuentro Internacional de Investigación sobre Género y Masculinidades en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

SEP. Recuperado de la página electrónica de la Secretaría de Educación Pública, <http://www.sep.gob.mx/index.jsp>

UNAM. Dirección de Comunicación social. Recuperado de la página electrónica de la Dirección de Comunicación Social de la UNAM, <http://www.dgcs.unam.mx/>.

UACH-UPOM (2002). *Anuario estadístico universitario*, Chapingo, México.

UACH-UPOM (2003). *Anuario estadístico universitario*, Chapingo, México.

UACH-UPOM (2004). *Anuario estadístico universitario*, Chapingo, México.