



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL INSTITUTO
POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**“Expresiones culturales de estudiantes indígenas de la
Universidad Autónoma Chapingo originarios del estado de Oaxaca:
un estudio etnográfico”**

Tesis que presenta

Fernando Pérez Santiago

para obtener el grado de

Maestro en Ciencias

En la especialidad de

Investigaciones Educativas

Directora de la Tesis:

Dra. Ruth Paradise Loring

“Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca CONACYT”

A mis padres, con todo mi amor.

Agradecimientos

He finalizado una etapa de mi vida llena de desafíos que no los hubiera logrado sin el apoyo fundamental de mis familiares, amigos y mentores. A mi mente vienen diferentes personas que me ayudaron a concretar este sueño desde mi llegada a la Ciudad de México. La decisión de continuar los estudios de maestría, fue gracias a la motivación que me compartió el Dr. Manuel Villarruel Fuentes, mentor que con rigor académico me empezó a formar desde la licenciatura y despertó así mi interés por la investigación educativa.

Este trabajo ha llegado a su final gracias a mi directora de tesis, la Dra. Ruth Paradise Loring. Agradezco ampliamente la oportunidad que me brindó de trabajar a su lado, por compartirme su experiencia etnográfica y por apoyarme en los momentos de mayor dificultad. Las correcciones puntuales, las observaciones, su exigencia académica y sus críticas desde el inicio de la maestría fueron clave para culminar esta tesis. *Vivir esta experiencia* bajo su dirección en el DIE fue muy enriquecedora, porque siempre se mantenía pendiente de mis pasos y me brindó la confianza para abrirme camino en todo momento, pero corrigiendo siempre con su rigor académico y experiencia. Gracias querida Ruth, por tu comprensión y apoyo durante este viaje.

Indagar este campo de estudio fue gracias al interés que me compartió el Dr. Gunther Dietz, quien desde el verano de la ciencia se ha mostrado abierto y comprometido con mi formación. Gracias por mostrarme la ruta para continuar en el campo de los estudios interculturales. A la Dra. Alma Maldonado, por su compromiso con mi formación académica durante la maestría y por aceptarme en su seminario. Agradezco sus observaciones puntuales, comentarios críticos y sugerencias que fueron muy retadoras, pero relevantes para mejorar la tesis. A mis profesores de maestría por sus enseñanzas, consejos y el rigor académico. A Conchita, por su apoyo con cariño en cada trámide académico.

A la Universidad Autónoma Chapingo por abrirme sus puertas para realizar el trabajo de campo. A los jóvenes indígenas del estado de Oaxaca, les agradezco ampliamente la oportunidad que me brindaron para documentar sus experiencias y vivencias. En especial, a los estudiantes miembros de la banda filarmónica “Ayuujk Jääy Chapingo”. Gracias Francisco, Nilda, Vicente, Alondra y Misael por apoyarme e integrarme como un miembro más de su estado. A la Mtra. Cecilia y al Mtro. Rodrigo, quienes me ayudaron a establecer contactos durante mi estancia en Chapingo.

Al Instituto de Investigaciones en Educación de la UV por abrirme las puertas para ser becario de investigación en el 2015. Mi especial agradecimiento a los miembros de la línea de Educación ambiental. A la Dra. Gloria Cruz, por su apoyo en el comienzo de este sueño y por guiarme durante mi proceso formativo. Al Dr. Edgar Gaudiano, la Dra. Ana Lucía Maldonado, a la Mtra. Sandra, al Mtro. Mario y al Dr. Erick porque siempre se mostraron abiertos y amables durante mi estancia en el instituto.

Seguir la aventura académica e ir en busca del conocimiento implica desafiar nuevos retos. Una de las experiencias retadoras fue el momento en que realicé mi estancia de investigación en Argentina. Mi profundo agradecimiento y admiración al Dr. Daniel Mato, por recibirme y guiarme durante todo mi proceso. Gracias por brindarme la oportunidad de conocerlo y fortalecerme con su gran experiencia en el campo de la educación intercultural. Gracias Álvaro Guaymás y Alejandra Bergagna, por la amabilidad con la que me recibieron y trataron durante mi estancia. A Mirta, David Condori, Santiago, Edith, Tommy Jerry y a todos quienes me acompañaron en la aventura intelectual. A Norma y sus niños, por cobijarme en Buenos Aires con mucha amabilidad.

A la *Academia del Amor*, integrada por un grupo de compañeros quienes a través de este viaje intelectual se convirtieron en mis mejores amigos. Estoy en deuda con ustedes, porque siempre me trataron de la manera más amable y me apoyaron en los momentos más difíciles durante la maestría. A mis compañeros de generación, gracias. A mi gran amigo Víctor Marmolejo, por la amistad que hemos construido y por compartir grandes experiencias al vivir juntos una etapa de nuestra vida. A mi amiga Natividad, por su apoyo durante la maestría, por estar pendiente de mi salud, por nuestras risas y momentos compartidos. A Brenda Díaz, Wilberto, Luis Antonio y Fernando por su amistad y por soportarme en mis momentos de estrés en la casa que compartimos. A todos mis profesores que han dejado huella a través del tiempo, en especial a la Mtra. Jacqueline Reza, el Mtro. Víctor Arroyo, la Mtra. Lucy Dieryck, la Mtra. Brissa, la Mtra. Loida, el Mtro. Rómulo, la Mtra. Janeth Arzaba, la Mtra. Hortencia y la Mtra. Mari Cruz Santiago.

A mis padres, lo hemos logrado. Estoy pendiente con ustedes por el tiempo en que estuve ausente, pero la distancia ha sido clave para ser más fuerte y seguir en pie de lucha con nuestros sueños. Gracias por darme la vida y por dejarme volar como el águila hacia nuevos horizontes. Les agradezco por confiar en mis grandes aventuras, por

siempre empujarme a seguir mi camino y por no abandonarme en los tiempos de mayor dificultad. A mi querida madre, Antonia Santiago, por nuestras llamadas cotidianas que fueron clave para resistir en los momentos de angustia y mantenerme fuerte durante la maestría. Gracias mamá, por su amor y cariño. A mi querido padre, Fernando Fernández, por sus horas de arduo trabajo bajo el sol, por su cariño y consejos de superación. Por recordarme con una canción, “*prepárate, estudia mucho y busca rumbos mejores*”. De usted aprendí que ser padre es una gran responsabilidad, y que ser hijo debe ser correspondida con amor. Gracias por su exigencia en todo momento y por su comprensión. Espero jamás defraudarlos. Los amo.

A mis hermanas, Maritza y Ana Luisa, por apoyarme en los momentos de crisis y angustia durante la escritura de la tesis. A ustedes que cuidaron de mis padres y mi niña en los tiempos de mayor dificultad. Gracias por su comprensión y por su apoyo en mi formación académica. A mi princesa Ingrid, por darme toda la fuerza para volar en busca de mis sueños. Estar distanciados no fue fácil, pero fue lo mejor porque así enfrentamos con valentía los retos de la vida. Esta tesis se ha terminado gracias a ti, porque eres el motor que me empuja para concretar mis sueños. A mi pequeña Jacqueline, con todo mi amor y cariño. A Marcelino, muchas gracias. A mi querida tía, Margarita Santiago “Guille”, que aunque lejos de las tierras mexicanas, se encuentra en nuestros corazones, porque un muro jamás nos dividirá. A mi madrina Santa, por su apoyo y cariño hacia mi persona. A mis familiares, gracias.

A Benjamín CT, un amigo que encontré en algún momento de mi vida, por su amistad y por su abrazo de fortaleza. A Juan José Sosa, por sus palabras de aliento durante la tesis. A mi gran amigo, Octavio Ramos, con quien he compartido sueños, anécdotas y le he contado mis grandes aventuras. A Esmeralda y Mónica Islas, por ser mis amigas en esta aventura intelectual. A mis dos grandes amigos, Roberto y Mónica Rivas, por estar al pendiente de mis horas de comida, del estado de salud y por enseñarme nuevas cosas de la vida.

A la comunidad académica del Departamento de Investigaciones Educativas, muchas gracias.

“Señor, si yo me olvido de ti, ¡nunca te olvides de mí!”

(Mahatma Gandhi)

Resumen

En esta investigación etnográfica se describen y caracterizan las prácticas sociales, las vivencias y los significados relacionados con los orígenes culturales de algunos estudiantes indígenas de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) originarios del estado de Oaxaca. Los resultados muestran que estos estudiantes, debido a sus antecedentes escolares y socioculturales, enfrentaron problemas durante su acceso a la universidad y también dentro de ella; pero gracias, en parte, a su capacidad de agencia, pudieron diseñar estrategias que los ayudaron en su intento para ingresar a la universidad y cumplir el sueño de estudiar una carrera. Ellos incorporan al contexto de la UACH algunas de las tradiciones, usos y costumbres de sus comunidades, a través de lo que se conoce como “expresiones culturales”. Así mismo, en este trabajo se muestra cómo otros alumnos con los mismos antecedentes experimentaron un proceso de adaptación que, al contrario, los llevó a negar su condición étnica. Aunque en esta universidad agronómica se ha logrado de distintas maneras ofrecer un ambiente educativo y social pertinente a la diversidad cultural, existen prácticas de racismo y discriminación hacia los estudiantes indígenas. Se concluye que, en este caso, la mayoría de los estudiantes viven sus expresiones culturales con dificultades, tensiones y contradicciones, pero, finalmente, estas expresiones les ayudan a fortalecer sus orígenes culturales, reivindicarse como miembros de un grupo étnico, empoderarse como universitarios indígenas y apropiarse del contexto.

Palabras clave: expresiones culturales, educación superior, jóvenes indígenas.

Abstract

This study describes the sociocultural practices of Oaxaca State indigenous students at the Autonomous University of Chapingo (UACH), and discusses how the experiences and meanings associated with these practices relate to their cultural origins. Economic and sociocultural background, as well as previous school experience, often imply that indigenous students encounter problems in gaining access to university-level education and then difficulty with their studies while at the university. In this case, indigenous students used social and cultural strategies to help overcome these problems: they incorporated their community traditions into the university setting, thus allowing for what is described here as “cultural expressions” to constitute a recognizable part of university social life. Nevertheless, students also referred to aspects of their everyday life at the university that indicate racism and discrimination. Further, other indigenous students with similar educational and sociocultural backgrounds adapted to the university setting in ways that implied negation rather than celebration of their cultural origins. The conclusion reached is that although the majority of indigenous UACH students manifest cultural expressions with difficulty, tensions and contradictions, these expressions allow them to assert their ethnic identity, fortify their cultural origins and, at the same time, empower them as indigenous students in the context of an agricultural university.

Key words: cultural expressions, higher education, indigenous young.

Índice

Introducción	1
Capítulo I. Descripción de la investigación	4
1.1. La experiencia del investigador para construir el objeto de estudio.....	4
1.2. Planteamiento del problema.....	7
1.3. Preguntas de investigación.....	10
1.4. Justificación	10
1.5. Perspectiva metodológica	12
1.5.1. Diversidad de experiencias de estudiantes indígenas	14
1.5.2. Métodos etnográficos.....	15
1.5.3. Proceso de análisis de datos y construcción de ensayos analíticos.....	17
1.6. Aproximaciones teóricas.....	17
Capítulo II. Contexto de estudio. “Chapingo, un México chiquito”	23
2.1. Ubicación geográfica de la universidad	23
2.2. La formación en ciencias agronómicas.....	24
2.3. La diversidad cultural de los estudiantes	26
2.4. Un modelo de selección incluyente a la universidad	29
2.5. Becas institucionales para estudiantes	40
2.6. Una universidad con servicios asistenciales	42
2.7. La fundación de la UACH	44
2.7.1. Un modelo de educación pensado para los indígenas	44
2.7.2. Acuerdo del Honorable Consejo Universitario para la inclusión de indígenas .	45
2.7.3. El Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI)	46
Capítulo III. Antecedentes escolares y socioculturales de los estudiantes indígenas que influyeron en su elección en la UACH	50
3.1. “Todos se dedican a cultivar la tierra”. Las prácticas tradicionales en las comunidades indígenas	50
3.2. “Vivir en comunidad en el ámbito universitario”. Las tradiciones, usos y costumbres de indígenas	51
3.3. “Yo aprendí con mi familia hablar el mixe”. El aprendizaje de una lengua indígena. 54	

3.4. “¿Cómo le hago? ¿Qué hago para seguir estudiando?”. Creando rutas de escolarización para llegar a la universidad	57
3.5. “Yo quería estudiar otra carrera... medicina”. El ingreso a la UACH, ¿una elección o destino para jóvenes indígenas?.....	61
3.6. Contactos e interacciones de escolarización: tejiendo caminos hacia la universidad..	64
3.7. Las mujeres indígenas y el acceso a una universidad agronómica: expectativas de escolarización en la cultura indígena	67
3.8. “Servir a la comunidad”. El retorno de estudiantes indígenas hacia sus comunidades	70
3.9. Conclusiones	72

Capítulo IV. Estrategias de la UACH para la inclusión de estudiantes indígenas y el reconocimiento de sus orígenes culturales..... 74

4.1. El profesor indígena como mediador del conocimiento científico y los saberes tradicionales	74
4.2. ¡A darle, que pa´ luego es tarde! XXI Feria Nacional de la Cultura Rural	76
4.3. La formación en agroecología: Un enfoque intercultural	82
4.4. “Sa´ndo´o´na´soj”, (bienvenido). Revitalización de las lenguas indígenas.....	85
4.5. Las prácticas agrícolas en la universidad y la vinculación comunitaria	89
4.6. “Todo lo que necesitamos es amor”: conciencia étnica sobre la madre tierra.....	91
4.7. Conclusiones	95

Capítulo V. Expresiones culturales de los estudiantes indígenas en la UACH 97

5.1. La Asociación Estatal de Estudiantes Oaxaqueños (AEEO).....	97
5.2. “La música viene de nuestras raíces, de nuestros pueblos”. La banda mixe “Ayuujk Jääy Chapingo”	100
5.3. Apropiación de espacios y control cultural: el baile y la música regional	104
5.4. Prácticas comunitarias en la universidad. “La Samaritana y el paseo floral”	106
5.5. “Somos agrónomos, pero también de comunidades indígenas”. Las prácticas agrícolas tradicionales en la universidad	109
5.6. “Voces indígenas en la universidad”. El uso de la lengua indígena entre estudiantes	111
5.7. Conclusiones	115

Capítulo VI. “Por cada chapulín, un oaxaco por hectárea”. Dificultades, tensiones y contradicciones de estudiantes indígenas durante su estancia en la UACh	117
6.1. La distancia cultural entre el origen y el destino: jóvenes indígenas en una universidad multicultural	117
6.2. Nuevos estilos de estudiantes indígenas. El típico chapingüero en la universidad	121
6.3. El uso del español en la vida escolar. Una dificultad en lo académico y en las relaciones sociales.....	125
6.4. Prácticas de discriminación y racismo hacia estudiantes indígenas: entre lo oculto y lo vivido en la universidad.....	128
6.5. El docente y las actitudes de discriminación social.....	132
6.6. “Entre broma y broma... la verdad se asoma”. Algunas pistas de la burla hacia la música regional oaxaqueña.....	134
6.7. “Yo así llegué y así me voy”. La invisibilización de expresiones culturales de estudiantes indígenas en la universidad	136
6.8. Conclusiones.....	138
Capítulo VII. Conclusiones generales	140
7.1. Nuevas rutas de investigación.....	142
7.2. Hacia una política educativa incluyente e intercultural	143
Referencias bibliográficas	145
Anexos	158

Introducción

Consciente de los problemas que afrontan los estudiantes indígenas para acceder a las instituciones de educación superior (IES) en México, ubicadas principalmente en contextos urbanos, en esta investigación me centro en mostrar cómo en el caso de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) se intenta ofrecerles un ambiente educativo y social pertinente con la diversidad cultural; además de cómo los estudiantes, por su parte, introducen sus propias expresiones culturales para poder hacer presentes sus orígenes en el contexto universitario. El objetivo general de esta investigación es describir y caracterizar las prácticas sociales, las vivencias y los significados relacionados con los orígenes culturales de algunos estudiantes indígenas de la UACH originarios del estado de Oaxaca.

Con base en lo anterior, organizo la presente tesis en siete capítulos. En el primero, presento el planteamiento del problema, punto central e inicial, para mostrar posteriormente los resultados de la investigación. Así, inicio con la problemática actual sobre la pertinencia hacia la diversidad cultural que prevalece en las universidades no reconocidas como interculturales por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). Así, también me enfoco en cómo la profesionalización de los estudiantes indígenas repercute en la afirmación, negación y resignificación de sus orígenes. Presento el argumento que busco defender en los próximos capítulos y las preguntas clave que guiaron la investigación. Además, describo la perspectiva metodológica para acceder al trabajo de campo a través de métodos etnográficos y recupero algunas aproximaciones teóricas relacionadas con los resultados empíricos.

En el segundo capítulo presento el contexto educativo de la UACH, creada como Escuela Nacional de Agricultura (ENA) en el año de 1854. Presento un panorama contextual de la universidad con énfasis en su ubicación, la oferta agronómica cercana a las experiencias previas de los estudiantes indígenas y los servicios que brinda. También muestro cómo la frase “Chapingo, un México chiquito”, se debe a la diversidad de sus estudiantes y los problemas de reconocimiento hacia la población indígena que existen a nivel nacional. También realizo un acercamiento hacia las pistas históricas que ayudan a comprender cómo esta universidad, a partir de sus políticas institucionales, ha sido incluyente con los jóvenes indígenas. En este apartado se muestran algunos indicadores

relacionados al proceso de admisión de estudiantes y se observa que el modelo de selección es limitado a la demanda de sus aspirantes indígenas.

En el tercer capítulo abordo lo relacionado a las tradiciones, usos y costumbres que viven los estudiantes indígenas en sus comunidades. Realizo un breve recorrido en sus relatos para conocer cómo sus antecedentes escolares y socioculturales determinaron, en gran parte, su acceso a esta universidad. A través de algunas experiencias de los estudiantes, muestro que a pesar de las dificultades para lograr la transición a la universidad, gracias a su capacidad de agencia *pragmática-evaluativa* y *proyectiva* (Emirbayer y Mische, 1998) evaluaron sus condiciones socioculturales y pudieron crear nuevas rutas de escolarización para continuar con sus estudios universitarios. Finalmente, señalo que aunque hay una feminización en las universidades, existe en las comunidades una cultura indígena con limitaciones y menores expectativas de escolarización hacia las mujeres indígenas.

El capítulo cuarto tiene como objetivo describir las actividades que profesores y autoridades educativas han llevado a cabo para incluir, reconocer y valorar los orígenes de los estudiantes indígenas. Muestro cómo esta universidad ha intentado, mediante su política institucional de larga tradición, ofrecer un ambiente adecuado de acuerdo con la diversidad cultural que valora las expresiones culturales de los estudiantes. También se documentan las actividades que son creadas por la universidad para impulsar un ambiente educativo intercultural que permite que los estudiantes indígenas vivan sus expresiones culturales. De esta manera, este apartado muestra cómo esta universidad no intercultural a pesar de que existen problemas de racismo y discriminación, ha logrado de manera incipiente transformar el contexto hacia un espacio incluyente e intercultural.

En el capítulo quinto, como parte central de la tesis, utilizo la categoría de expresiones culturales para describir e interpretar cómo un grupo de estudiantes que salió de sus comunidades vive sus orígenes culturales manifestando sus tradiciones, usos y costumbres en la UACh. Este apartado muestra que este grupo de estudiantes indígenas del estado de Oaxaca durante su paso por la universidad a través de las vivencias de expresiones culturales logran afirmar sus orígenes indígenas. Este apartado tiene como fin documentar las expresiones culturales que algunos estudiantes indígenas construyen en la universidad con prácticas sociales, vivencias y significados relacionados con sus raíces indígenas. A través de las descripciones etnográficas y de los relatos, se refleja cómo los estudiantes, al estar conscientes de sus raíces, por

iniciativa propia se organizan en la universidad para fortalecer sus orígenes culturales, apropiarse del contexto universitario, reivindicar sus derechos y empoderarse como universitarios indígenas.

El capítulo sexto documenta los problemas de adaptación que enfrentan estos estudiantes a su llegada a la universidad, los cuales al final superan gracias al apoyo institucional, familiar y de sus compañeros. También se señala que los estudiantes, al manifestar sus expresiones culturales, se enfrentan a tensiones y contradicciones pues existen prácticas de racismo y discriminación hacia los indígenas. En este apartado, se muestra parte de la realidad mexicana que existe en esta universidad multicultural con problemas de reconocimiento a la diversidad de estudiantes indígenas. Algunos estudiantes niegan sus raíces indígenas al no manifestar sus expresiones culturales y al adoptar nuevos estilos identitarios como estrategia adaptativa.

Finalmente, el capítulo séptimo corresponde a las conclusiones generales. Aquí asumo una postura crítica sobre la propia universidad al reconocer los avances que ha logrado al incluir a estudiantes indígenas y ofrecerles un ambiente que permite el desarrollo de su expresiones culturales. También señalo las problemáticas que prevalecen respecto al reconocimiento de los estudiantes indígenas debido a las prácticas racistas y discriminatorias que existen. Presento algunas implicaciones que estos resultados podrían tener para la implementación de políticas educativas en la educación superior. Así mismo, algunas limitaciones que no se resolvieron en este trabajo de tesis, pero que me orientan hacia nuevas rutas de investigación que posiblemente recupere posteriormente durante mi formación como investigador educativo.

Capítulo I. Descripción de la investigación

1. 1. La experiencia del investigador para construir el objeto de estudio

La construcción del objeto de estudio de esta investigación está ampliamente relacionada con mis antecedentes personales y la experiencia previa en el campo de la educación indígena. Al intentar conocer mis orígenes culturales, descubrí que mi abuela materna pertenecía a la etnia totonaca. Sin embargo, mi abuela jamás le enseñó a mi madre a hablar su lengua indígena. Mis padres, aunque tenían conocimiento de los orígenes indígenas de mi abuela, fue hasta el transcurso de mi adolescencia cuando me comentaron detalles. Entonces surgieron diversas preguntas relacionadas con las raíces indígenas de mi abuela, ¿por qué no enseñó a mi madre a hablar totonaco? ¿Por qué no vivieron en la familia las tradiciones, los usos y las costumbres indígenas? Esta experiencia marcó mi interés inicial para indagar a la población indígena como actores de mis futuras investigaciones, porque aunque no hablo una lengua originaria reconozco mis antecedentes indígenas.

Durante mi niñez y adolescencia, conviví con niños, jóvenes y adultos de comunidades rurales e indígenas. Soy originario de una familia dedicada a las actividades del campo en una comunidad del centro del estado de Veracruz. Mi padre, al igual que muchos trabajadores que no tienen estudios, se dedica al corte de caña de azúcar durante un periodo denominado “la zafra”. Esta situación nos llevó a vivir 15 años en una galera ocupada por personas dedicadas a esta actividad, con quienes compartí experiencias de vida. En este trabajo participan niños, jóvenes y adultos que se ven obligados a abandonar sus localidades, lo que implica un desencuentro cultural con su realidad, que en ocasiones los llevó a negar sus orígenes. Muchas de las historias de estas personas eran desgarradoras.

La situación más complicada tuvo lugar al relacionarme con los niños indígenas que también asistían a la escuela. Algunos de ellos trabajaban los fines de semana en el corte de caña de azúcar y durante la semana asistían a clases. Eran niños indígenas jornaleros originarios de Oaxaca y de la Sierra de Zongolica del estado de Veracruz. En la escuela me percaté de que tenían algunas dificultades para pronunciar el español y para relacionarse con sus compañeros. Su situación era compleja, pues cumplían un doble rol: trabajar y estudiar. La escuela únicamente los recibía, pero no les brindaba el

apoyo para su aprendizaje. Incluso, en algunas ocasiones, las autoridades educativas no los querían admitir porque no llegaban durante en el periodo inicial de inscripción.

De este modo, se fue perfilando mi inquietud y deseo por conocer qué sucede en las escuelas al ingresar niños indígenas y cuáles dificultades enfrentan durante su paso por ésta. El contacto directo con la población indígena durante 15 años, marcó mi vida al darme cuenta de las injusticias que algunos de ellos enfrentaban al trabajar en condiciones desiguales y resistiéndose al nuevo ambiente cultural.

Al egresar del bachillerato, en 2010, tuve la oportunidad de iniciar mis estudios de licenciatura en Economía Agrícola y Agronegocios en una universidad agronómica, la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro (UAAAN), ubicada en Saltillo, Coahuila. Esta universidad cuenta con una oferta educativa enfocada en las ciencias agronómicas y tiene una gran presencia de estudiantes indígenas. Recibí la invitación por parte de una profesora, quien me recomendó entrar a esta universidad porque ofrecía una beca económica mensual, alimentos y hospedaje dentro del internado. Por mis condiciones socioculturales, era complicado estudiar en otro lugar porque mis padres no tenían los recursos económicos suficientes para apoyarme. Así que emprendí el viaje en agosto de 2010 a Saltillo, en busca de cumplir el sueño universitario en esa institución que me apoyaría con los gastos; en aquel entonces era mi única opción. Llegué a la universidad para asistir durante una semana al curso de inducción. Me inscribí a la licenciatura un lunes por la mañana, ahí conocí a unos jóvenes indígenas originarios de Oaxaca.

Mis primeros días en la universidad no fueron fáciles porque, al igual que algunos jóvenes indígenas, sentí la necesidad de estar con mi familia. La mayoría de los estudiantes estaban tristes, preocupados y con mucho temor por los problemas relacionados con el alcohol, las drogas y la delincuencia, que habían experimentado otros compañeros. Nos reunimos entre los jóvenes más cercanos para comentar acerca de esta situación y, finalmente, decidimos regresar a nuestros pueblos. Durante el tiempo que estuvimos en el curso de inducción recibimos mucho apoyo por parte de la universidad, pero aún así volvimos con nuestras familias. En esa experiencia, junto con mis compañeros indígenas del estado de Oaxaca, vivimos una distancia cultural entre nuestro origen comunitario y el destino universitario. La llegada a la UAAAN requería una preparación emocional porque muchos nos enfrentamos a la tristeza y el desarraigo que implica estar lejos de la familia y de la comunidad por primera vez. De aquí surgió

el interés por reconocer la dificultad que enfrentan los jóvenes rurales e indígenas al abandonar sus localidades y enfrentarse a nuevas tradiciones, usos y costumbres.

La última experiencia, antes de iniciar mis estudios de maestría, tuvo lugar durante mi participación en el XXI Verano de Investigación Científica dentro del Instituto de Investigaciones Educativas (IIE), de la Universidad Veracruzana, con la asesoría del doctor Gunther Dietz. Durante la estancia, me incorporé en un proyecto de investigación titulado: Diálogo de saberes, haceres y poderes entre actores educativos y comunitarios: una etnografía reflexiva de la educación superior intercultural en Veracruz (Intersaberes), financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Al integrarme al equipo de trabajo de la línea de educación intercultural/estudios interculturales, tuve la oportunidad de tener mi primer experiencia etnográfica. En este proyecto participé en el trabajo de campo en algunas sedes de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI).

A través de un estudio etnográfico, se analizó el intercambio de saberes y conocimientos entre actores educativos y comunitarios a partir de la inserción regional de la UVI. En esta experiencia, dialogué con algunos estudiantes y egresados que se habían formado como gestores interculturales. Asistimos a comunidades en las que estaban localizadas algunas sedes de la UVI, participamos en talleres interculturales y registramos observaciones en el diario de campo. Durante mi estancia asistí a un taller de etnografía y a reuniones del equipo de trabajo. Como parte de esta formación, aprendí a realizar el análisis de entrevistas a través del programa Atlas Ti y redactar informes de resultados. Este acercamiento en el campo de la investigación etnográfica, me ayudó a retomar esta perspectiva metodológica en el proyecto de investigación durante la maestría.

Con base en estas experiencias, mi interés por la educación indígena se fue perfilando como prioritario y como tema de investigación para la tesis. Así surgió el interés por indagar las expresiones culturales de estudiantes indígenas universitarios a través de un estudio cualitativo que permitiría documentar su vida cotidiana. Como resultado de este proceso formativo, se presenta la tesis titulada Expresiones culturales de estudiantes indígenas de la Universidad Autónoma Chapingo originarios del estado de Oaxaca: un estudio etnográfico. Esta investigación responde a mis inquietudes que surgieron a partir de las experiencias previas mencionadas y busca contribuir al campo

de la investigación educativa en la línea Estudios socioculturales sobre la escuela, aula y comunidad, del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE).

1. 2. Planteamiento del problema

La inclusión de jóvenes indígenas a la universidad sigue siendo un tema pendiente en las políticas educativas en México, muestra de ello es que la tasa de acceso a la educación superior pasó de 1%, a principios de 2000 (Schmelkes, 2003), a 2 o 3%, a finales de 2010 (Tuirán, 2011; Didou, 2014). El problema es mayor para los jóvenes que únicamente hablan una lengua indígena, porque con base en los datos de la Encuesta Intercensal 2015 del INEGI Solís (2018) señala que sólo 0.1% logra concluir la educación secundaria y ninguno accede a la educación media superior. Aunque la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma de Nayarit y la UACH han logrado incluir a estudiantes indígenas mediante un sistema de cuotas de ingreso según su origen indígena, este asunto representa un desafío que me obliga a centrar la mirada en cómo las universidades están ofreciendo un ambiente educativo pertinente con la diversidad cultural de sus estudiantes. Me refiero de manera particular a las universidades que, con base en su creación y estructura, no son reconocidas como universidades interculturales por la CGEIB. Me interesa entonces, como punto inicial, indagar las actividades que las universidades no interculturales han creado para fomentar la valoración, el reconocimiento y el respeto hacia la diversidad cultural.

En América Latina se han documentado experiencias en universidades indígenas, interculturales y convencionales que contribuyen a que personas indígenas y afrodescendientes accedan a la educación superior (Mato, 2008, 2009a, 2009b, 2012, 2015, 2016, 2017a, 2018; Roberto do Amaral, Fraga, Rodrigues y Lázaro, 2016; Tubino Arias, 2017; entre otros). Entre los principales logros es que han mejorado “las posibilidades de que personas indígenas y afrodescendientes accedan a la educación superior y culminen exitosamente sus estudios” (Mato, 2018, p. 29). Sin embargo, aún es necesario ofrecer a los estudiantes un ambiente educativo que sea pertinente a la diversidad cultural y que reconozca, valore y promueva sus orígenes culturales. El problema del que hablamos también se ha reconocido en acuerdos internacionales, por ejemplo, en la Segunda Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizada en Cartagena de Indias, Colombia, en junio de 2008 (CRES,

2008) se discutieron algunas problemáticas relacionadas con la educación superior. En la declaración final se emitió el acápite C3, en el que se estipula:

Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector.

Esta declaración fue ratificada en la tercera CRES (2018), celebrada en Córdoba, Argentina. Una de las recomendaciones hacia las universidades fue la de incluir a indígenas y transformarse para que sean más “pertinentes con la diversidad cultural”. En México, Didou y Remedi (2011) coordinadores del libro “Educación superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión” reunieron las ponencias que se desarrollaron en el marco del foro “Educación superior de carácter étnico: pendientes para la reflexión” organizado por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV). En este libro diversos autores nacionales y extranjeros discutieron temas relacionados con la equidad y la diversidad de educación superior. Algunas temáticas abordan los programas de formación para estudiantes indígenas, el acceso de mujeres indígenas a la universidad, los retos de las universidades convencionales e interculturales para la atención de jóvenes indígenas de México y América Latina. Si bien es cierto que hay un avance relacionada a la programas de acceso de jóvenes indígenas a la educación superior, el tema sigue pendiente.

En México en la educación superior se impulsó la interculturalidad desde la CGEIB, al crear, a partir de 2003, algunas universidades interculturales (UI) que emergieron como un nuevo subsistema de educación superior intercultural (Schmelkes, 2009; Dietz, 2014) y que han sido pioneras en promover el reconocimiento y el respeto hacia la diversidad cultural. Estas universidades aplican exámenes de admisión como diagnóstico, pero “no seleccionan por motivos académicos” (Schmelkes, 2011), además se hace una valoración del perfil de los aspirantes apoyada en criterios preestablecidos (ver Casillas Muñoz y Santini Villar, 2006). La Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), fue la primera universidad intercultural creada por la CGEIB en 2004 en San Felipe del Progreso, zona mazahua (Schmelkes, 2011). Actualmente existen 11 universidades interculturales ubicadas en contextos estratégicos que ofrecen formación

académica a jóvenes indígenas, así como a otros jóvenes provenientes de distintos sectores sociales. Según Tuirán (2011), a pesar del incremento de la matrícula escolar en las UI, ésta representa sólo 12% de los jóvenes indígenas.

En diversos estudios realizados en las UI se ha documentado cómo se ha logrado incluir y reconocer a los estudiantes indígenas (Mateos, Dietz y Mendoza, 2016; Rosado May, Kú Martínez, Poot Moo, Calix de Dios y Alvarado Dzul, 2016; Mira Tapia, 2017; entre otros). Sin embargo, su vida cotidiana está atravesada por inequidades, racismo y discriminación social que, en muchos casos, los obliga a ocultar sus expresiones culturales. Como bien señala Mato (2017b), las universidades e IES están lejos de contribuir a dichas inequidades y racismo que impregnan a los pueblos indígenas, particularmente porque son “instituciones rígidamente monoculturales, cuyos programas de formación no incluyen los conocimientos, lenguas, visiones de mundo, propuestas de futuro, y modos de aprendizaje y de producción de conocimientos de esos pueblos” (p. 190). En este sentido, consideré necesario centrar la mirada en cómo otras universidades que por su creación y estructura no son reconocidas propiamente como interculturales, han incluido a estudiantes indígenas y creado actividades que les permite desarrollar sus expresiones culturales en un ambiente de respeto y reconocimiento.

El problema es mayor para estos jóvenes indígenas que logran acceder a las universidades ubicadas en contextos urbanos, porque su estancia, en algunos casos, los obliga a ocultar sus orígenes como forma de resistencia cultural ante el racismo y la discriminación. Otros estudiantes incorporan desde su comunidad tradiciones, usos y costumbres que refuerzan a través de expresiones culturales. Como parte central de la investigación y bajo el supuesto de que “la profesionalización indígena repercute en los procesos de identificación étnica” (Bertely, 1997, p. 19), estoy enfocado en cómo los estudiantes indígenas que han continuado su escolarización en una universidad fuera de sus comunidades de origen, han logrado o no hacer referencia a sus orígenes culturales. Me interesa como punto y meta principal de mi trabajo etnográfico describir las expresiones culturales que han desarrollado los estudiantes indígenas en esta universidad agronómica.

Realicé este estudio en una universidad no reconocida propiamente como intercultural, la UACH. Desde sus inicios, esta institución ha tenido una política incluyente de estudiantes diversos, con lo que ha logrado incorporar dentro de su

matrícula escolar a casi 30% de estudiantes de origen indígena. Actualmente es una de las universidades mexicanas que cuenta con una oferta educativa en ciencias agropecuarias, relacionadas con las actividades del campo que llevan a cabo los estudiantes de origen rural e indígena en sus comunidades. Por su diversidad cultural, consideré necesario documentar las experiencias que surgen en este contexto educativo y así contribuir al estudio de la problemática que existe en América Latina.

1. 3. Preguntas de investigación

La pregunta general que me acompañó durante el proceso de investigación se encaminó a comprender: ¿cómo viven sus orígenes culturales algunos estudiantes indígenas originarios del estado de Oaxaca durante su estancia en la UACH?

Para responder la pregunta anterior, formulé las siguientes interrogantes secundarias que se responden en los siguientes capítulos de la tesis: ¿cuáles son los antecedentes escolares y socioculturales de los estudiantes indígenas y qué relación existe con su acceso a esta universidad agronómica? ¿Cómo se promueve en esta universidad la inclusión de estudiantes indígenas y el reconocimiento de sus orígenes culturales? ¿Cuáles son las expresiones culturales de los estudiantes indígenas durante su estancia universitaria? ¿Cómo experimentan los estudiantes indígenas el proceso de adaptación durante su llegada a la universidad y qué dificultades enfrentan para vivir sus expresiones culturales?

Con base en estas preguntas, enuncié el siguiente argumento: las expresiones culturales son un medio para que algunos jóvenes indígenas que salieron de sus comunidades logren adaptarse a nuevos ambientes universitarios. Estas expresiones culturales que se viven a través de prácticas sociales, vivencias y significados, les ayudan a reforzar sus orígenes culturales y son usadas como resistencia cultural en los procesos de dominación cultural, discriminación social y racismo, que en ocasiones los obliga a negar sus orígenes indígenas. Los jóvenes indígenas usan estas expresiones culturales con el fin de apropiarse de espacios educativos y empoderarse como universitarios indígenas.

1. 4. Justificación

Ser indígena representa un estigma social que en algunos casos se vive ocultando los orígenes culturales en diversos contextos. Particularmente en el ámbito escolar, Solís

(2017) señala que existen “prácticas discriminatorias que persisten actualmente en el sistema educativo, algunas de ellas informales y otras institucionalizadas” (p. 83).). Los jóvenes indígenas además de enfrentarse a las dificultades de acceso a la educación superior, diversos estudios han mostrado que durante su estancia sufren de racismo o discriminación (Baronnet, Carlos Fregoso y Domínguez Rueda, 2018; Chávez Arellano, 2008; Matus Pineda, 2010; Araujo Echevarría, 2013; Mira Tapia, 2017). Esta situación se debe a que la mayoría de las universidades son espacios asimétricos, fragmentados y desiguales, estructurados por relaciones de poder que reflejan el racismo nacional hacia los indígenas. Ante esta realidad racista que viven los jóvenes en las universidades, esta investigación busca conocer cómo un grupo de estudiantes indígenas al salir de sus comunidades logran vivir sus orígenes a través de expresiones culturales durante su estancia por la UACH.

El interés por realizar la investigación en este contexto, se debe a la diversidad cultural de sus estudiantes provenientes de toda la República mexicana, pertenecientes a diversos grupos étnicos del país que convergen en un espacio en el que, de alguna manera, presentan sus tradiciones, usos y costumbres. En contraste con otras universidades que seleccionan a sus estudiantes con base en un examen de admisión, que refuerza las desigualdades de origen, esta universidad ha logrado a través de una política de acción afirmativa un acceso incluyente que busca reducir las brechas de escolarización entre indígenas y no indígenas. Aunque hay quienes señalan que las políticas de acción afirmativa pueden generar “las mayores injusticias y frustraciones” cuando están dirigidas a colectivos y no a individuos (Dubet, 2004). Así, la UACH se perfila como un ejemplo a nivel nacional de una universidad que mediante su modelo de selección ha logrado que aproximadamente 30% de sus estudiantes sean de origen indígena. Esta política de selección ha disminuido las desigualdades de acceso de sus aspirantes indígenas, bajo el principio de equidad e igualdad de oportunidades porque considera como criterio de selección el origen indígena.

En esta investigación estoy centrado en un grupo de estudiantes indígenas que son originarios de diversas comunidades del estado de Oaxaca y cursan su formación agronómica en la UACH. El proceso etnográfico me orientó hacia este grupo de estudiantes porque ocupan la mayor matrícula escolar con 2,028 estudiantes, lo que equivale a 22% de la población estudiantil. Otro aspecto relevante es que en esta universidad hay estudiantes que representan 14 lenguas indígenas del estado de Oaxaca.

Su gran presencia ha permitido que logren ser un grupo visible que promueve sus orígenes culturales organizados a través de la Asociación Estatal de Estudiantes Oaxaqueños (AEEO), la banda filarmónica “Ayuujk Jääy Chapingo”, el colectivo mixe, entre otros.

Sin embargo, estos estudiantes también han sufrido racismo y discriminación por su origen étnico, por ejemplo, a algunos de ellos los han llamado “oaxacos”, de una manera despectiva; de este modo, durante su paso por la universidad, han llegado a invisibilizar sus expresiones culturales y negado su origen indígena. En este contexto, la presente investigación busca contribuir al debate sobre la pertinencia de la diversidad cultural de las universidades no reconocidas como interculturales y, como meta principal, describir las expresiones culturales de un grupo de estudiantes indígenas; así como documentar algunas de las tensiones y contradicciones que experimentan dichos estudiantes para desarrollar sus expresiones culturales durante su paso por la universidad. Esta investigación intenta generar una reflexión en los profesores y autoridades educativas respecto a sus actividades cotidianas, así como el reconocimiento de las políticas educativas de acción afirmativa que se han implementado en las universidades y que han permitido que los estudiantes puedan manifestar sus orígenes indígenas.

1. 5. Perspectiva metodológica

El acercamiento al trabajo de campo implica para el investigador un distanciamiento con su realidad y la forma de comprender el mundo desde una mirada crítica. Este trabajo se realizó desde una perspectiva metodológica cualitativa con un enfoque de la etnografía educativa (Bertely, 2000; Paradise, 1994; Rockwell, 1987, 2008; Velasco y Díaz de Rada, 1997). Decidí realizar la investigación en esta universidad agronómica porque cuenta con alumnos hablantes de 44 lenguas indígenas procedentes de los diferentes estados de la República mexicana. Esta universidad al igual que la UAAAN, son dos instituciones reconocidas por su prestigio académico y que ofrecen ingenierías y licenciaturas relacionadas con las ciencias agropecuarias. Por su ubicación cercana a la Ciudad de México, consideré viable realizar el estudio en la UACH porque me permitió desplazarme fácilmente entre ambos lugares. Pensé que mi acercamiento a la universidad sería complicado por ser estudiante externo, pero después de mis primeras visitas, gestioné el permiso para realizar la investigación con las autoridades educativas,

quienes se mostraron interesados y me brindaron el acceso a las instalaciones en septiembre de 2016. En los primeros días del trabajo de campo conocí la dinámica de la universidad, logré crear algunas redes de apoyo con los estudiantes y profesores, quienes me orientaron y me ayudaron en el proceso.

El primer contacto realizado durante el trabajo de campo fue con los estudiantes miembros de la banda filarmónica “Ayuujk Jääy Chapingo”, quienes se convirtieron en un grupo fundamental para documentar la vida cotidiana de los jóvenes indígenas de Oaxaca. Sus consejos fueron clave para entrar de manera directa a la realidad de la universidad multicultural. . En el proceso de investigación, se consideraron algunos detalles al entrar al trabajo de campo, desde la vestimenta hasta la forma de expresarme para lograr ser aceptado como otro estudiante de la universidad. Dejé a un lado la vestimenta formal con la que estaba acostumbrado a presentarme y cambié la forma de expresarme para adaptarme al estilo chapinguero. Después de conocer a los miembros de la banda y escuchar sus primeras experiencias relacionadas con sus dificultades para acceder a la universidad, logramos iniciar una buena relación. A través del tiempo y el trabajo constante formé una red de apoyo, mientras que la propia etnografía me ayudó a acotar la mirada hacia un grupo de jóvenes indígenas originarios del estado de Oaxaca. Durante el trabajo de campo estuve siempre consciente de que “cuando el etnógrafo ha pisado el campo y se encuentra orientándose en él suele ser interesante volver al proyecto y al diseño para terminar de perfilar la viabilidad de las aspiraciones iniciales de la investigación” (Velazco y Díaz de Rada, 1997, p. 104), lo cual me ayudó a seguir un ritmo de trabajo acorde a los tiempos de la maestría.

Con el fin de “documentar lo no-documentado” (Rockwell, 2009) e interpretar las expresiones culturales que viven los estudiantes indígenas durante su estancia universitaria, decidí buscar la posibilidad de quedarme dentro del internado. La jefa del departamento de bienes inmuebles de la universidad, me dio la oportunidad de estar tiempo completo en las habitaciones de profesores solteros. Ahí estuve hospedado los meses de marzo y abril de 2017 –considerando los días festivos y fines de semana–. Vivir dentro de la universidad, fue una gran oportunidad para mantener una estrecha relación con estudiantes, profesores y personal administrativo. La hora de salida del cuarto era a las 7 de la mañana y terminaba las actividades a las 22:00 horas. Después de mi jornada, llegaba al cuarto para reflexionar las notas del trabajo de campo y trabajar en el análisis de datos. Mi estancia en la colonia de profesores me ayudó para

tener una mayor comprensión de las prácticas sociales que se crean en esta universidad, porque asistí a sus actividades culturales y estuve conviviendo la mayor parte del tiempo con estudiantes y profesores.

1. 5. 1. Diversidad de experiencias de estudiantes indígenas

El estudio se orientó hacia estudiantes de diversos grupos étnicos que se reconocen y que agrupo para fines de este trabajo con la categoría de *estudiantes indígenas*. Los estudiantes que son parte de esta investigación se autoadscriben como indígenas, son procedentes de un pueblo originario, hablantes de una lengua indígena o viven sus expresiones culturales. También asigno la categoría de *estudiantes diversos* para referirme en algunos casos a las interacciones entre estudiantes indígenas y no indígenas. Con el objetivo de conocer las experiencias desde la perspectiva de otros sujetos, algunas entrevistas fueron dirigidas a profesores y autoridades educativas. En ambos casos, he preferido usar pseudónimos para mantener la confidencialidad de los entrevistados.

La investigación que se presenta documenta las voces y experiencias de estudiantes hablantes del chatino, chinanteco, mazateco, mixe, mixteco, triqui y zapoteco originarios del estado de Oaxaca. El interés es mostrar la diversidad de experiencias culturales y aportar evidencia desde distintos horizontes para enriquecer los resultados de la investigación. El trabajo de campo revela la heterogeneidad de 24 estudiantes entrevistados según su lengua indígena, sexo y categoría de beca que tienen en la universidad. Son estudiantes que cursan desde el cuarto año escolar hasta el séptimo (tabla 1).

Tabla 1. Clasificación de estudiantes según su sexo, lengua indígena y categoría de beca

Diversidad de estudiantes entrevistados	
Sexo	Mujeres (14) y hombres (10)
Lengua indígena	Chatino (1), chinanteco (1), mazateco (1), mixe (9), mixteco (6), triqui (1) y zapoteco (5)
Categoría de beca	Becado interno (13) y becado externo (11)

Fuente: elaboración propia.

Para documentar la mayor diversidad de experiencias de estudiantes indígenas, fui creando en el proceso una red de apoyo, así que inicié el contacto con una estudiante que se reconocía de origen zapoteco y era integrante de la banda filarmónica “Ayuujk Jääy Chapingo”, quien a su vez me contactó con otra estudiante mixe y así sucesivamente. Esto se logró gracias a la creación de redes interétnicas para el diálogo con los estudiantes. Al final, los relatos que presento, las observaciones realizadas y los registros del diario de campo, documentan la diversidad cultural que existe en esta universidad multicultural.

1. 5. 2. Métodos etnográficos

Se realizaron 24 entrevistas etnográficas (Hammersley y Atkinson, 1994) con estudiantes indígenas durante su tiempo libre en diversos espacios de la universidad. Durante el proceso busqué propiciar una relación de confianza a partir de entablar una conversación cara a cara, fluida y no con fines de pregunta y respuesta. Estos estudiantes siempre manifestaron su apoyo para participar en este trabajo, fue así que realicé una charla abierta para conocer sus experiencias. En el transcurso de la entrevista seguí un itinerario para profundizar lo más posible en sus *relatos de vida* (Peacock y Holland, 1993). Desarrollé la conversación en cuatro temáticas generales: vivencias culturales en sus comunidades, origen y experiencias durante su camino a la universidad; actividades que la universidad promueve para reconocer sus orígenes culturales; sus expresiones culturales durante su paso por la universidad; y, finalmente, el proceso de adaptación a la universidad y las dificultades que enfrentaron para vivir sus orígenes culturales. Estas temáticas son generales y surgieron detalles más específicos en el proceso.

En el trabajo de campo también realicé observación participante para documentar las diversas prácticas sociales y vivencias de los estudiantes en los espacios de la universidad, así como el registro de las actividades relacionadas con la valoración y el reconocimiento a la diversidad cultural. La observación fue flexible y con una mirada abierta dentro del contexto universitario. Este tipo de observación participante “exige la presencia en escena del observador, pero de tal modo que no perturbe su desarrollo” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p. 24). Como investigador fue relevante situarme en la universidad y observar las diversas prácticas sociales y las vivencias de

los estudiantes. En la siguiente tabla se resumen algunas actividades observadas y una breve descripción:

Tabla 2. Descripción general de algunas actividades observadas durante el trabajo de campo en la universidad

Evento observado	Contexto	Descripción general
XXI Feria Nacional de la Cultura Rural	Se realizó en el campo deportivo de la universidad. Asistieron estudiantes, artesanos de diversas comunidades, autoridades educativas, entre otros invitados.	Observé las siguientes actividades: desfile de traje típico y la expresión en las lenguas indígenas para emitir el discurso representativo de su región, las interacciones sociales entre estudiantes diversos y la comunidad universitaria, participación de la Guelaguetza, entre otras actividades (octubre, 2016).
Evento “La samaritana y el paseo floral”	Se realizó en el centro de rectoría principal junto a la fuente de las circasianas. Asistieron estudiantes de las ocho regiones de Oaxaca, estudiantes diversos, autoridades educativas y profesores.	Observé las interacciones entre estudiantes diversos, la dinámica del paseo floral en la que participaron estudiantes de las diversas regiones de Oaxaca, la participación de estudiantes en los bailes tradicionales, así como de profesores, entre otras actividades (marzo, 2017).
Premiación del concurso Cenzontle “Pájaro de 400 voces”, en el marco del Día Internacional de las Lenguas Maternas	Realizada en el auditorio del Departamento de Suelos de la UACH.	Registré la conferencia que impartió un integrante del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali) titulada “Lengua indígena y migración”, la interacción de estudiantes hablantes de diversas lenguas indígenas con los conferencistas, el discurso del conferencista sobre el valor de lenguas indígenas en contextos urbanos, entre otros aspectos (marzo, 2017).
Ensayo banda filarmónica “Ayuujk Jääy Chapingo”	Realizado en un salón de talleres culturales y en un salón del Museo de Antropología.	Registré la dinámica del uso de la lengua indígena en la comunicación entre los miembros de la orquesta, las relaciones entre paisanos indígenas, el liderazgo por parte del coordinador del grupo, el tipo de música que tocaban y bailaban (abril, 2017).
Práctica de campo. Control de malezas	Realizada en el campo experimental para el área de parasitología.	Observé el uso de sus saberes tradicionales en la siembra de semillas y control de malezas, la comunicación a través de la lengua indígena, las interacciones sociales entre estudiantes diversos, entre otros aspectos (abril, 2017).

Fuente: elaboración propia.

Describí las observaciones y anoté comentarios en un primer intento de interpretación en el diario de campo al finalizar cada jornada de trabajo. El diario de campo funcionó como ese “instrumento de registro fundamental del procedimiento de investigación, en el que se inscriben, paso a paso, y desde los primeros momentos del proyecto, las actividades del etnógrafo” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p. 96). Este registro fue fundamental para reflexionar los acontecimientos durante el día y cuestionar las prácticas sociales de los estudiantes. A partir de los métodos etnográficos, fue posible construir los datos para reflejar la realidad que vive este grupo de estudiantes indígenas en esta universidad. Durante el proceso de investigación, también se analizó material histórico de la universidad, se revisó información estadística sobre la presencia de estudiantes indígenas y se recuperaron grabaciones de eventos culturales.

1. 5. 3. Proceso de análisis de datos y construcción de ensayos analíticos

El proceso de análisis consistió en una lectura detallada y minuciosa de los datos construidos en el trabajo de campo para generar una línea argumentativa en la investigación. Durante el proceso utilicé categorías generales derivadas de los hallazgos obtenidos en los métodos etnográficos. A pesar de que algunas categorías no se relacionaban, fue relevante analizarlas minuciosamente porque también evidenciaban un hallazgo de la investigación. Después de un proceso de ida al trabajo de campo y vuelta a los datos, realicé ensayos analíticos que me permitieron mirar los datos, construir categorías y relacionarlas con algunas posturas teóricas que respondieron a mis preguntas de investigación. Los ensayos se sujetaron a ciertos momentos, desde un primer borrador de descripción y un segundo borrador en el que se intentaba relacionar conceptos teóricos. Al final, los ensayos fueron compartidos con algunos miembros del seminario con el fin de generar una retroalimentación e intercambiar diversas miradas respecto a los datos construidos. Con base en los ensayos, elaboré diversos capítulos que me ayudan a fundamentar el argumento principal de la tesis.

1. 6. Aproximaciones teóricas

Los resultados de la investigación se fueron articulando con algunas aproximaciones teóricas. Por ser un estudio etnográfico, las aproximaciones teóricas y conceptos surgieron durante el proceso de reflexión sobre la evidencia empírica; la intención era

construir algunas categorías que serían útiles para comprender las prácticas sociales, vivencias y significados de los actores (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1998, 2002). Esto implicó analizar minuciosamente los datos obtenidos en el trabajo de campo, buscando información u opiniones relevantes. Otras categorías fueron retomadas de diversos autores y campos de estudio, las cuales se reflexionaron para poder asociarlas con los datos.

Como parte central de esta investigación, he usado la categoría *expresiones culturales* para describir las prácticas sociales, vivencias y significados relacionados a los orígenes culturales de los estudiantes indígenas. Con este término, me refiero a las tradiciones, usos, costumbres que algunos estudiantes incorporan desde su comunidad hacia el interior de la universidad a través de la música y el baile regional, su lengua indígena, sus saberes y prácticas tradicionales, sus valores, su cosmovisión, entre otras expresiones de los pueblos originarios. Así, fue posible enfocar, identificar y describir las expresiones culturales que los estudiantes logran vivenciar. Además, recupero la perspectiva sobre experiencia escolar que plantea Dubet y Martuccelli (1998) en su libro *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. La experiencia escolar en palabras del autor, es definida como “la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar” (p. 79). Considero que los estudiantes indígenas contribuyen a enriquecer la vida universitaria con la “lógica” propia de sus expresiones culturales. De esta manera, los estudiantes a partir de su experiencia como universitarios indígenas construyen el mundo escolar universitario.

Este grupo de estudiantes se han enfrentado durante su paso hacia la universidad a dificultades, problemas y barreras; algunos logran el salto inmediatamente, otros pausan su recorrido y un gran porcentaje se queda en el camino. Los relatos muestran que los estudiantes evalúan sus condiciones socioculturales y crean estrategias para acceder a la universidad gracias a su capacidad de agencia. Para el análisis de los resultados, se considera la perspectiva teórica de Emirbayer y Mische (1998) que proponen la capacidad de agencia en tres dimensiones interrelacionadas empíricamente según las orientaciones temporales: agencia iterativa orientada al pasado al aplicar nuevamente los esquemas de acción, agencia proyectiva orientada al futuro al tener la capacidad de imaginar posibles alternativas y agencia pragmática-evaluativa orientada al presente que implica evaluar las alternativas.

Con base en estas dimensiones, se analizan los relatos de los estudiantes para caracterizar el tipo de agencia que existe en su intento de acceder a la universidad. Se ha identificado en los estudiantes la *agencia pragmática-evaluativa* en el momento en que analizan sus condiciones socioculturales y oportunidades de acceso a la universidad, evaluando la posibilidad que tienen de lograr su transición a través de diversas rutas de escolarización. También, se identifica la capacidad de *agencia proyectiva* con los estudiantes que interrumpieron sus estudios temporalmente y que por su contexto social en el que se desarrollan, los obliga a cuestionarse su situación y reflexionar sobre su futuro universitario para crear las diversas estrategias de escolarización que les permite ingresar posteriormente a la universidad.

Algunos estudiantes indígenas acceden a la educación superior gracias a la información que comparten estudiantes, egresados o familiares que han tenido una experiencia dentro de la UACh. Para referirme a este proceso en el que los estudiantes logran tejer camino hacia la universidad, se usa la categoría de *contactos e interacciones de escolarización* para comprender cómo los estudiantes indígenas, al entrar en contacto e interacción con estudiantes y egresados de esta universidad agronómica, logran informarse de los servicios que ofrece, de su oferta educativa, de las becas económicas y diversas herramientas que logra construir el interés en los jóvenes de la comunidad para tener la visión de seguir su formación universitaria en la UACh. A través de esta categoría, se analizan los diversos relatos de vida que se refieren a los contactos e interacciones de escolarización, que surgen por la cercanía constante con actores que han cursado sus estudios en la UACh y llegan a la comunidad para compartir sus experiencias universitarias. Para el análisis de estos resultados, me apoyo con la categoría de capital social (Bourdieu, 2007) entendido como “el conjunto de los recursos actuales o potenciales vinculados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de interconocimiento e inter-reconocimiento” (p.203). Es decir, los estudiantes indígenas al crear contactos e interacciones de escolarización, obtienen información que les apoya para acceder a un capital social que moviliza recursos a su favor como parte de una estrategia para ingresar a la universidad.

Para referirme a los saberes y prácticas tradicionales que surgen desde las comunidades indígenas y que logran ser valoradas dentro de la universidad, utilizo el concepto de *saberes agrícolas tradicionales* (SAT), que proponen Gómez Espinoza y

Gómez González (2006). Los autores se refieren a este concepto para englobar las “prácticas, técnicas, conocimientos y/o cosmovisiones que responden a problemas que limitan la producción agrícola [...] Transmitidos de generación a generación por la tradición oral” (p. 98). En los resultados de investigación, utilizo la categoría de SAT para mostrar a través de las observaciones y entrevistas cómo los SAT son valoradas e incorporados por algunos profesores que imparten materias técnicas y científicas. Así también, durante el trabajo de campo se han documentado los SAT que surgen desde las prácticas sociales y la cosmovisión que los estudiantes indígenas transfieren al contexto universitario.

Otra aproximación teórica es la categoría que propone Santos (2007): *ecología de saberes*, la cual se refiere a “la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad” (p. 67). Es decir, cómo los distintos saberes son incorporados “desde afuera de la universidad hacia adentro de la universidad”. Este concepto lo retomo para referirme a las actividades que realizan estudiantes y profesores de origen indígena para incorporar los SAT propios de sus comunidades dentro de la universidad. Esta ecología de saberes se confronta con el conocimiento científico en la universidad, fortaleciendo así la relación entre los estudiantes con sus comunidades.

Para referirme en este trabajo al diálogo entre el conocimiento científico y los SAT que los profesores de origen indígena han fomentado durante la formación del estudiante, busco un distanciamiento del concepto de diálogo de saberes. Se prefiere utilizar el concepto que propone Mato (2017c): diálogo intercultural, que se fundamenta al señalar que “los saberes no dialogan. Quienes dialogan son las personas, y para el caso lo hacen en tanto portadoras y/o productoras de saberes particulares, y lo hacen en el marco de ciertas relaciones, en contextos específicos, que la reductora referencia a saberes opaca” (p. 10). En los resultados de investigación, he logrado encontrar en algunos relatos este diálogo intercultural que surge en el momento en que los profesores y estudiantes diversos propician en sus asignaturas técnicas y de carácter científico.

El concepto de *conocimiento pluriuniversitario* ha sido retomado de Santos (2007). Se trata de una categoría que se utiliza para comprender cómo surge la necesidad de incorporar según el contexto otros tipos de conocimientos. Para este autor,

“el conocimiento pluriuniversitario está emergiendo aun del interior de la propia universidad cuando estudiantes de grupos minoritarios (étnicos u otros) entran en la universidad y verifican que su inclusión es una forma de exclusión” (p. 44). Este concepto dentro del trabajo de investigación, ha sido fundamental para analizar la dinámica que existe en este ambiente agronómico, en el que los estudiantes y profesores de origen indígena se enfrentan a la problemática de una formación centrada en lo científico y técnico con sus propios orígenes culturales. De esta manera, emerge a partir de la necesidad de confrontar otros conocimientos, promoviendo así el “diálogo intercultural”.

Para el estudio de los procesos étnicos, utilizo la teoría de control cultural propuesta por Bonfil (1991), quien define el control cultural como “el sistema según el cual ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales” (p. 171). Es decir, es la capacidad de decisión que tiene un determinado grupo social sobre los elementos culturales propios o ajenos dentro de un contexto. Según el autor, los elementos culturales propios son aquellos que determinado grupo ha recibido como patrimonio cultural, los produce, reproduce, mantiene o transmite. A partir de esta perspectiva teórica, en mi trabajo de investigación puedo comprender cómo los estudiantes indígenas durante su paso por la universidad logran reproducir por iniciativa propia sus expresiones culturales.

En este trabajo busco revelar los siguientes procesos para dar cuenta de las relaciones interétnicas asimétricas entre estudiantes indígenas y no indígenas: resistencia, apropiación, innovación, imposición, supresión y enajenación (Bonfil, 1991). A través de las observaciones en el trabajo de campo, se revela una *resistencia cultural* cuando los estudiantes indígenas en sus intentos de conservar sus orígenes culturales dentro de la universidad buscan los medios necesarios para reproducirlos durante su vida escolar. Otro grupo de estudiantes, a través de diversas prácticas, se apropian de espacios escolares que no han sido propiamente destinados para sus actividades, y que ellos requieren para vivir sus orígenes culturales.

En este ambiente universitario estructurado por relaciones de poder, se han generado prácticas de discriminación social hacia los estudiantes indígenas. Según Giménez (2007), la discriminación social es la “actitud culturalmente condicionada y negativamente orientada de los grupos dominantes hacia los grupos dominados, que en los procesos de interacción/dominación se traducen en comportamientos de hostilidad y

trato desigual” (p. 39). Este tipo de discriminación social hace referencia a los valores, actitudes y comportamientos que algunos estudiantes no indígenas y profesores emiten hacia los estudiantes indígenas dentro de la universidad. En el trabajo de campo, la discriminación social se aprecia a través de actitudes y comportamientos despectivos a los estudiantes indígenas particularmente por las tradiciones, usos y costumbres que logran vivenciar dentro de la universidad.

Capítulo II. Contexto de estudio. “Chapingo, un México chiquito”

Durante el trabajo de campo escuché de más de la mitad de mis entrevistados la frase: “Chapingo, un México chiquito”, que refleja la realidad nacional que se vive en nuestro país. Por el contexto en el que surge esta frase, y por otras evidencias encontradas en esta universidad, reconozco que este México chiquito está atravesado por un México grande con los mismos problemas de relaciones de poder, racismo, discriminación social y luchas políticas que coinciden con la negación de lo indígena a nivel nacional. Pero, también es un México chiquito porque es posible observar en este ambiente educativo la multiculturalidad representada por estudiantes originarios de diversos estados de la República mexicana y de 44 grupos étnicos del país que viven sus tradiciones, usos y costumbres a través de expresiones culturales. Considero que para los estudiantes indígenas, pasar por esta universidad no los exime de los grandes problemas estructurales por los que atraviesa el México grande que va más allá de su dimensión geográfica y que viven los estudiantes de manera cotidiana a través de prácticas de racismo y discriminación.

2. 1. Ubicación geográfica de la universidad

La primera ocasión que visité la UACh fue en septiembre de 2016. Empecé el viaje desde la Ciudad de México, llegué a la Terminal de Autobuses de Pasajeros de Oriente (TAPO) y abordé un camión con rumbo a Texcoco. Mientras viajaba, aproveché el tiempo para realizar algunas anotaciones pendientes de mis reflexiones del trabajo de investigación. En menos de una hora ya estaba en el municipio de Texcoco. Después abordé otro camión que recorrió aproximadamente cinco minutos para llegar a la UACh. La distancia entre la universidad y la Ciudad de México es de aproximadamente 40 minutos en transporte público, brindando la posibilidad para que los estudiantes puedan movilizarse entre ambos estados con facilidad. Aunque esta universidad es agronómica, se ubica en un contexto urbano en Texcoco de Mora en el municipio de Texcoco del Estado de México localizada en el Km. 38.5 de la carretera federal México—Texcoco.

Por su ubicación estratégica, la universidad brinda la oportunidad para que jóvenes de origen rural, indígenas y urbanos puedan continuar su formación en los niveles educativos medio superior, propedéutico y nivel superior (licenciatura y

posgrado). El municipio de Texcoco cuenta con hectáreas de siembra para prácticas agrícolas, y ofrece servicios educativos desde el nivel preescolar hasta el nivel superior. Considero que para los jóvenes de origen rural e indígena, este ambiente urbano representa un estilo de vida diferente al que experimentan en sus comunidades, pues conocen nuevas tradiciones, usos y costumbres.

2. 2. La formación en ciencias agronómicas

La UACh, la UAAAN y los institutos tecnológicos conocidos anteriormente como institutos tecnológicos agropecuarios (ITA), son instituciones de educación superior que ofertan ingenierías y licenciaturas con un perfil agronómico. Estas instituciones ofrecen un ambiente educativo cercano a las realidades de las comunidades indígenas que en su mayoría se dedican a la agricultura. El acceso a estas escuelas agronómicas se relaciona para muchos estudiantes estrechamente con sus experiencias en el campo. En lo particular, esta universidad, en donde realicé la investigación, cuenta con un modelo educativo que se imparte desde preparatoria agrícola, propedéutico y superior (licenciatura y posgrado). Su oferta educativa es acorde con las necesidades agropecuarias del contexto mexicano que brinda la formación académica para que los estudiantes, al finalizar sus estudios universitarios, se incorporen al sector agropecuario, o bien, regresen a sus comunidades indígenas para contribuir con proyectos comunitarios

Los estudiantes que concluyen su formación en la secundaria, pueden ingresar a esta universidad desde la preparatoria agrícola, que se cursa en tres años. Quienes cursaron sus estudios de preparatoria agrícola en la UACh, tienen la oportunidad de continuar su formación en una de las licenciaturas o ingenierías que aquí se ofertan, por lo que su estadía en algunos casos se extiende hasta siete años o más. Los estudiantes que cursaron sus estudios de bachillerato en otra institución educativa, tienen que postularse según el reglamento al proceso admisión y, en caso de ser seleccionados, cursar el propedéutico, que tiene un año de duración. El propedéutico funciona como una estrategia que permite nivelar el desempeño académico de los estudiantes externos y asegurar así una transición exitosa al nivel superior.

Posteriormente, estos estudiantes podrán inscribirse a una de las seis licenciaturas y 19 ingenierías dentro del área de ciencias agronómicas (tabla 3). Las licenciaturas en Economía, Comercio Internacional y Administración y Negocios, así

como Ingeniería en Economía Agrícola, pertenecen a la división de ciencias económico-administrativas con un perfil agronómico, cuya misión es atender las problemáticas del sector rural. Es importante resaltar que 100% (24) de los estudiantes entrevistados cursan una ingeniería en esta universidad, porque tienen un perfil más enfocado hacia la agronomía.

Tabla 3. Oferta educativa de licenciaturas e ingenierías de la UACH

Oferta educativa de licenciaturas e ingenierías de la Universidad Autónoma Chapingo				
Licenciado en Estadística	Licenciado en Economía	Licenciado en Redes Agroalimentarias	Licenciado en Agronomía en Horticultura Protegida	Licenciado en Administración y Negocios
Licenciado en Comercio Internacional	Ingeniero Forestal	Ingeniero en Irrigación	Ingeniero Agroindustrial	Ingeniero en Agroecología
Ingeniero Mecánico Agrícola	Ingeniero Forestal Industrial	Ingeniero en Restauración Forestal	Ingeniero en Recursos Naturales Renovables	Ingeniero Agrónomo Especialista en Fitotecnia
Ingeniero Agrónomo Especialista en Suelos	Ingeniero Agrónomo Especialista en Zootecnia	Ingeniero Agrónomo Especialista en Zonas Tropicales	Ingeniero Agrónomo Especialista en Sociología Rural	Ingeniero en Economía Agrícola
Ingeniero en Sistemas Pecuarios	Ingeniero en Sistemas Agrícolas	Ingeniero Agrónomo Especialista en Parasitología Agrícola	Ingeniero en Sistemas Agroalimentarios	Ingeniero en Desarrollo Agroforestal

Fuente: elaboración propia con base en <https://web.chapingo.mx/oferta-educativa/>

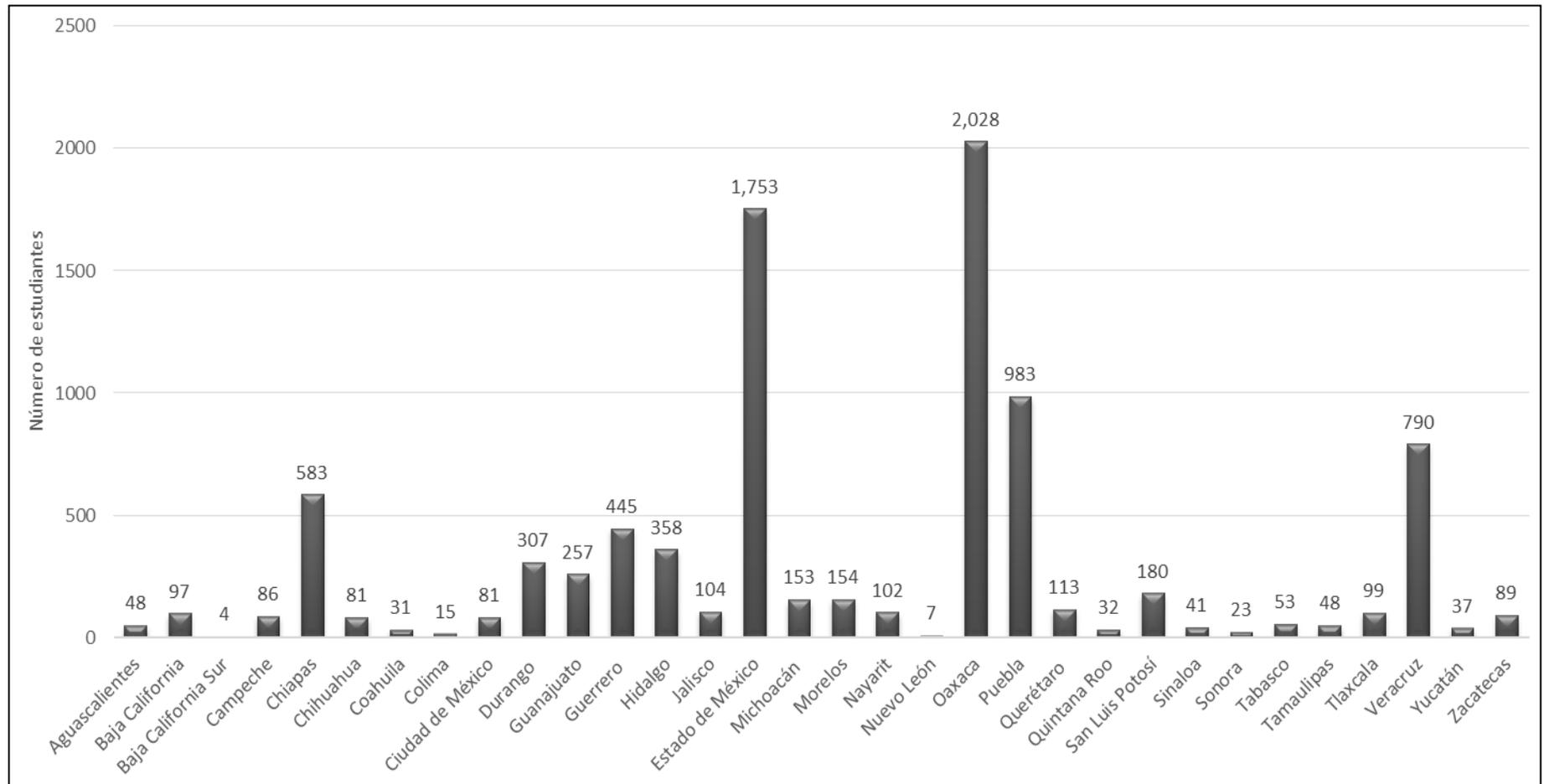
Así, toda la oferta educativa de la UACH tiene un perfil agronómico planteado para estudiantes –originarios de contextos rurales e indígenas– que desean formarse en las problemáticas del campo, por lo cual se requiere que se incorporen desde la preparatoria agrícola para poder asegurar una transición exitosa a sus estudios universitarios.

2. 3. La diversidad cultural de los estudiantes

Según las cifras oficiales de la subdirección de administración escolar (al corte del 12 de abril de 2018), la universidad tenía inscritos a 9,182 estudiantes originarios de todos los estados de la República mexicana. Los alumnos que constituyen la mayor parte de la matrícula escolar (2,028 igual a 22%) son originarios del estado de Oaxaca (gráfica 1). En la gráfica se muestra la cantidad de estudiantes según su procedencia —a nivel de preparatoria agrícola, propedéutico y licenciatura—. Por el reconocimiento que tiene esta universidad en el campo agronómico, también hay estudiantes de movilidad académica procedentes de Argentina, Colombia, Chile, Brasil, Francia, Perú y Japón, así como estudiantes de universidades nacionales. El interés de estudiantes del extranjero por cursar un semestre en esta universidad, se relaciona con el prestigio que tiene esta institución en América Latina.

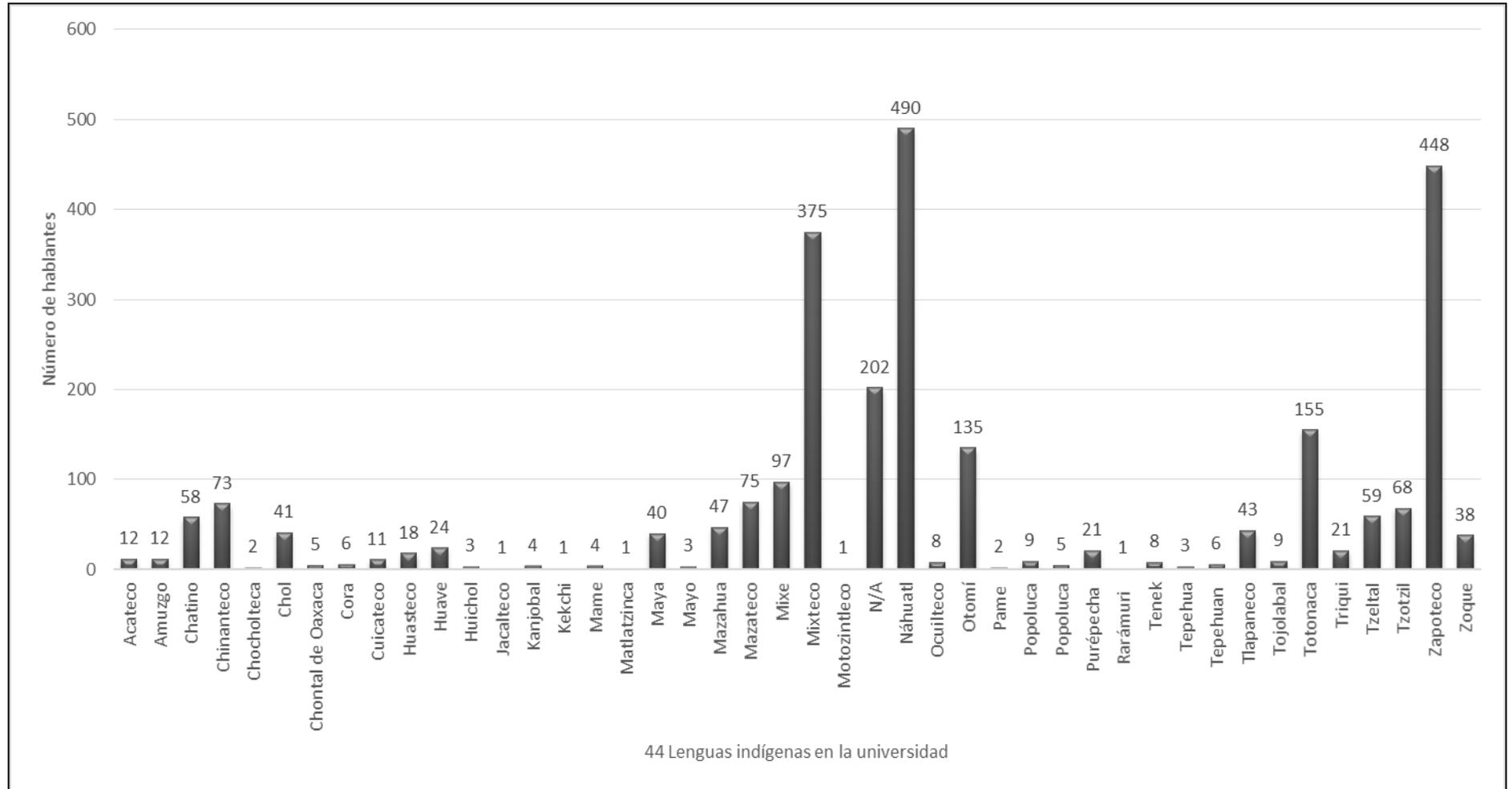
La diversidad de tradiciones, usos y costumbres de los estudiantes se hace evidente en este ambiente universitario. De los 9,182 estudiantes que conforman el total de la matrícula, 2,645 (28.80%) son hablantes de una lengua indígena. Según los indicadores de la subdirección de administración escolar (2018), actualmente hay hablantes de 44 lenguas indígenas que estudian en la universidad. En la siguiente gráfica, se muestra la diversidad lingüística a nivel licenciatura que está distribuida en su mayoría por hablantes del náhuatl (269), zapoteco (240), mixteco (375) y totonaca (88), entre otras (gráfica 2).

Gráfica 1. Número de estudiantes distribuidos según su estado de procedencia



Fuente: elaboración propia con base en los indicadores del Subsistema de Administración Escolar (2018). Recuperado de: <http://saeweb.chapingo.mx/estadisticas/?sae=esta&rpt=2>

Gráfica 2. Número de estudiantes hablantes de una lengua indígena de la UACH



Fuente: elaboración propia con base en los indicadores de la Subdirección de Administración Escolar. Recuperado de: <http://saeweb.chapingo.mx/estadisticas/?sae=esta&rpt=7>

Como podrá observarse, esta universidad se distingue por su diversidad lingüística al contar con estudiantes hablantes de 44 (64.71%) lenguas indígenas de 68 que existen en México. La UACH, UAAAN y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) son las universidades mexicanas que poseen mayor diversidad lingüística entre sus estudiantes. En la UAAAN hay estudiantes pertenecientes a 32 etnias originarios de 16 estados del país (Castro, 2017). En el caso de la UNAM, ésta agrupa dentro del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural e Interculturalidad (PUIC) un total de 900 estudiantes hablantes de 30 lenguas indígenas (Del Val, 2018).

2. 4. Un modelo de selección incluyente a la universidad

Para los estudiantes indígenas, el proceso de ingreso a la educación superior es uno de los mayores obstáculos que enfrentan para cumplir el sueño universitario. En contraste con otras universidades en México cuyo acceso a la educación superior se rige únicamente por los resultados de pruebas estandarizadas con base en la puntuación obtenida en un examen de admisión, la UACH, además del examen de admisión, considera los orígenes culturales de los aspirantes al implementar un *modelo de selección incluyente* (Buendía Espinosa y Rivera del Río, 2010), con diversos criterios de selección para lograr una mayor equidad con cuotas de admisión. En el caso de las universidades que seleccionan únicamente con base en un examen, Didou y Remedi (2006) señalan que:

El examen de ingreso marca lo desigual, lo diferente a la cultura dominante y reafirma, con su rechazo, las trayectorias sociales y culturales de los sujetos que no recorrieron o transitaron por la selección y el orden impuesto por la cultura hegemónica y la apropiación de los códigos escolares (p.172).

Si bien es cierto que el modelo de selección de la UACH aumenta las oportunidades de acceso para jóvenes indígenas al no considerar únicamente los resultados del examen de admisión, existen algunas limitaciones relacionados a la cantidad de aspirantes indígenas que admite en cada periodo. El proceso de admisión a preparatoria y propedéutico se rige a través de un examen de admisión diseñado por la universidad que evalúa nueve áreas de conocimientos según el nivel (anexos 1 y 2). Los aspirantes realizan exámenes de conocimientos y socioeconómicos en diferentes sedes de la

República mexicana. El proceso de selección está conformado por cinco etapas: difusión, registro, aplicación, preselección e inscripción.

Tabla 4. Áreas de conocimiento que se evalúan en el examen de admisión

Áreas de conocimiento para el nivel preparatoria agrícola		
Habilidades matemáticas	Habilidades verbales	Matemáticas
Historia	Lengua y literatura	Física
Química	Biología	Geografía del mundo y de México
Áreas de conocimiento para el nivel propedéutico		
Habilidades matemáticas	Habilidades verbales	Matemáticas
Historia	Lengua y literatura castellana	Física
Química	Biología	Geografía

Fuente: elaboración propia con base en las guías temáticas de estudio que proporciona la UACH.

En México, el proceso de selección para la educación media superior y superior en su mayoría tiene lugar a través de los Exámenes Nacionales de Ingreso (Exani) I y II diseñados por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval). En el caso particular de la Ciudad de México, la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems) es la institución encargada de realizar el concurso de selección para los aspirantes que desean cursar el bachillerato. Caso contrario sucede con esta universidad, pues diseña su propio examen al buscar un perfil específico en sus futuros estudiantes. Por ejemplo, el examen evalúa habilidades matemáticas y verbales, también se centra en áreas específicas como química, biología, geografía, entre otras. Si bien es cierto que son temas fundamentales que posiblemente deben dominar los aspirantes a ingresar a preparatoria o propedéutico, hay quienes poseen desventajas académicas acumuladas por el tipo de escuela a la que asistieron durante sus estudios previos y por su origen sociocultural.

En los periodos de admisión del 2015, 2016 y 2017, se incrementó el número de aspirantes registrados para entrar a preparatoria y propedéutico, logrando pasar de 28,693 (2015) a 32,503 (2017), es decir, el 13.28%. A pesar del aumento de aspirantes, el número de seleccionados se mantiene entre 2,649 y 2,861 estudiantes. Aunque esta universidad cuenta con un modelo de selección incluyente, menos del 10% de los

aspirantes registrados son seleccionados. Es interesante notar que las oportunidades que tienen los estudiantes para continuar en el proceso de selección disminuyen durante el proceso. Por ejemplo, en el año 2017 se registraron en total 32,503 solicitudes, pero solamente 19,705 aspirantes presentaron el examen (60.63%). Los esfuerzos que realiza la universidad con su modelo de selección no son suficientes, aproximadamente el 85% de aspirantes son rechazados. En el 2017, la universidad únicamente aceptó el 14.52% del total de los solicitantes que presentaron el examen de admisión (2,861 aspirantes) y rechazó el 85.48% (16,844). Los aspirantes que consideran como su única opción esta universidad ven truncadas sus oportunidades al ser rechazados, pero en algunos casos lo intentan en el siguiente periodo de admisión hasta lograr ser aceptados.

Tabla 5. Número de aspirantes que participan en el proceso de selección al nivel preparatoria y propedéutico de la UACH. Periodo 2015, 2016 y 2017

Periodo	Etapas del proceso de selección			
	I. Registro	II. Examen	III. Preselección	IV. Inscripción
2015	28,693	17,791	2,814	2,303
2016	30,176	18,495	2,649	2,183
2017	32,503	19,705	2,861	2,373

Fuente: Elaboración propia con base en el informe de admisión 2015, 2016 y 2017 de la UACH.

Entre los periodos 2015, 2016 y 2017 el número de aspirantes registrados y que se presentaron al examen incrementó para el nivel de preparatoria. Al comparar los datos según el origen, el número de aspirantes no indígenas en cada una de las etapas del proceso de selección siempre es superior en contraste con los aspirantes indígenas. Como se observa en la tabla 6, el problema es mayor para los aspirantes indígenas porque se enfrentan a múltiples factores relacionados a su origen, quienes están expuestos a disminuir las posibilidades de llegar a la última etapa de inscripción. Por ejemplo, en el 2017 se registraron 2,279 aspirantes indígenas, solamente presentaron examen 1,694 y únicamente fueron seleccionados 474 aspirantes. El problema es mayor

cuando solamente 274 lograron inscribirse a la preparatoria. Según los datos generales, en el 2017 de los 8,443 aspirantes que hicieron el examen, la universidad únicamente aceptó al 5.61% de los indígenas. Las condiciones de acceso para los aspirantes indígenas es apoyada con la política de inclusión, pero en contraste con los no indígenas, sus posibilidades de llegar a la última etapa de selección son menores. Aunque el modelo de selección por cuotas busca incrementar las oportunidades de acceso para los aspirantes indígenas, se observa que en los periodos señalados el número de estudiantes inscritos ha disminuido.

Tabla 6. Número de aspirantes indígenas y no indígenas que participaron en el proceso de selección al nivel preparatoria de la UACH. Periodo 2015, 2016 y 2017

Periodo	Etapas del proceso de selección Preparatoria							
	I. Registro		II. Examen		III. Preselección		IV. Inscripción	
	No indígenas	Indígenas	No indígenas	Indígenas	No indígenas	Indígenas	No indígenas	Indígenas
2015	Total 11,695		Total 7,785		Total 1,563		Total 1,350	
	9,152	2,543	5,802	1,983	1,139	424	975	375
2016	Total 12,346		Total 8,254		Total 1,451		Total 1,288	
	9,545	2,801	6,477	1,777	1,031	420	950	338
2017	Total 12,819		Total 8,443		Total 1,580		Total 1,406	
	10,040	2,779	6,749	1,694	1,106	474	1,132	274

Fuente: Elaboración propia con base en el informe de admisión 2015, 2016 y 2017 de la UACH.

En contraste con los datos presentados sobre el número de aspirantes al nivel preparatoria, al comparar la tabla 6 y 7, se observa que durante la etapa de registro y selección existe mayor participación para el nivel de propedéutico. El propedéutico se cursa un año por todo aspirante que haya cursado la preparatoria en otra institución y es una etapa obligatoria para entrar a la ingeniería o licenciatura. Sin embargo, en este nivel son rechazados más del 88% de los que presentan el examen. En el nivel de propedéutico, se ha incrementado del 2015 al 2017 el total de aspirantes registrados pasando de 16,998 a 19,684 aspirantes. Al comparar la participación entre los aspirantes indígenas y no indígenas, se observa que el registro de estudiantes no indígenas es cuatro veces mayor que los aspirantes indígenas. Aunque esta universidad brinda las oportunidades económicas, de alimentación y vivienda, menos del 20% de aspirantes registrados son indígenas. El problema es mayor, porque se observa que ha disminuido entre el periodo 2015 y 2017 el número de aspirantes indígenas inscritos. La política de acción afirmativa en esta universidad no es suficiente para disminuir las desigualdades de acceso para los indígenas, quienes durante el proceso de selección disminuyen su participación. En el año 2017, de 11,262 aspirantes que realizaron el examen, 2,108 fueron aspirantes indígenas y solamente se aceptaron el 16.65%.

Tabla 7. Número de aspirantes indígenas y no indígenas que participaron en el proceso de selección al nivel propedéutico de la UACH. Periodo 2015, 2016 y 2017

Periodo	Etapas del proceso de selección Propedéutico							
	I. Registro		II. Examen		III. Preselección		IV. Inscripción	
	No indígenas	Indígenas	No indígenas	Indígenas	No indígenas	Indígenas	No indígenas	Indígenas
2015	Total 16,998		Total 10,006		Total 1,251		Total 953	
	13,390	3,608	7,789	2,217	899	352	686	267
2016	Total 17,830		Total 10,241		Total 1,198		Total 895	
	14,294	3,536	8,175	2,066	835	363	626	269
2017	Total 19,684		Total 11,262		Total 1,281		Total 967	
	15,874	3,810	9,154	2,108	930	351	790	177

Fuente: Elaboración propia con base en el informe de admisión 2015, 2016 y 2017 de la UACH.

La UACH se perfila como una universidad incluyente de jóvenes indígenas porque en su proceso de admisión considera los orígenes culturales de sus aspirantes. Esto permite que jóvenes de escasos recursos y de origen indígena puedan acceder a estudios universitarios en una de sus diversas carreras agronómicas. En la ley de creación de la UACH (1974), capítulo I, artículo 3º, se establece: “Preservar, difundir y acrecentar la cultura y promover la realización del hombre especialmente en el medio rural para lograr una sociedad más justa y creadora”. Es principalmente a través del proceso de admisión que esta institución ha logrado la inclusión de estudiantes del medio rural. A través de los años, esta universidad ha desarrollado una política de inclusión para estudiantes de diversos orígenes, mostrándose abierta a un ambiente multicultural con la presencia de estudiantes de distintas regiones y grupos étnicos.

La universidad se ha mostrado históricamente preocupada por la situación económica de los aspirantes, en su estatuto (1978), en el capítulo VI, artículo 132, señala que “para la selección de los alumnos de la Universidad se dará preferencia a los solicitantes de escasos recursos económicos y provenientes del sector rural; tomando en cuenta la calificación obtenida en el examen de admisión”. En busca de una inclusión educativa con igualdad de condiciones en el acceso a la universidad, sus políticas de admisión consideran otros criterios que refieren a jóvenes del contexto urbano. Ante esta problemática de acceso a la educación superior de grupos socialmente desfavorecidos y excluidos, la UACH diseñó, en 2008, un modelo de selección incluyente “basado en diferentes criterios y que rompe con el proceso tradicional que considera como criterio único la valoración de los aprendizajes vía un examen de conocimientos” (Buendía Espinosa y Rivera del Río, 2010, p. 70).

El modelo de ingreso a la UACH (2008) fue aprobado por el Honorable Consejo Universitario en el Acuerdo 824-3, que considera diversos criterios de acceso (tabla 8). Cómo podrá notarse en los criterios de Media nacional y Media regional, la universidad considera el resultado del examen de admisión al señalar que todo aquel aspirante seleccionado debe obtener una calificación superior a la media nacional. El criterio sobre la calificación obtenida no es un asunto que refuerza las desigualdades de acceso, debido a que también existen cuotas al seleccionar aspirantes según la entidad federativa, por etnia indígena, por municipios pobres, por escuela agropecuaria o forestal, por TV Secundaria y TV Bachillerato, por media regional, por ingreso nacional y por calificación. Los criterios establecidos por la universidad han contribuido a la

selección de jóvenes con diferentes trayectorias escolares, orígenes culturales y etnias diferentes.

Tabla 8. Modelo de ingreso a la UACH (2008) aprobado por el Honorable Consejo Universitario en el Acuerdo 824-3

	Criterio de selección	Descripción
1	Criterio Media nacional y Media regional	Todo aspirante seleccionado por cualquier modalidad, con excepción de la modalidad de ingreso por media regional, deberá obtener una calificación superior a la media nacional en el examen de conocimientos.
2	Criterio por entidad federativa	Seleccionar una proporción de aspirantes por cada entidad, con las más altas calificaciones, con una base mínima de 8 por Estado y un máximo de 400 para Preparatoria y 200 para Propedéutico. El total resultará de la suma de la base de cada nivel, más el complemento a 8 para los estados cuya proporción resultó menor que 8. En caso de empate se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante.
3	Criterio por etnia indígena	Seleccionar la parte proporcional de cada etnia indígena con las más altas calificaciones, sobre la base de 200 para Preparatoria y 100 para Propedéutico, a partir de un mínimo de 4 por cada etnia. El total resultará de la suma de la base de cada nivel, más el complemento a 4 para los grupos cuya proporción resulte menor que 4. En caso de empate en la calificación se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante.
4	Criterio por municipios pobres	Con base en los Índices de Marginación de la CONAPO (Comisión Nacional de Población), seleccionar a quien haya obtenido la máxima calificación por cada municipio de los declarados con muy alto grado de marginación del país. En caso de empate se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante.
5	Criterio por escuela agropecuaria y/o forestal	Seleccionar por escuela de procedencia (Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario, Forestal y Secundaria Técnica Agropecuaria) 2 por sede y nivel, con las más altas calificaciones. En caso de empate se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante.
6	Criterio por TV Secundaria y TV Bachillerato	Seleccionar por escuela de procedencia 2 por sede y nivel con las más altas calificaciones. En caso de empate se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante.
7	Criterio por Media regional	Dividiendo en tres regiones los estados del país (norte, centro, sur) y obteniendo la media de cada región; para preparatoria se seleccionarán a los 100 con las más altas calificaciones de cada región y que están por

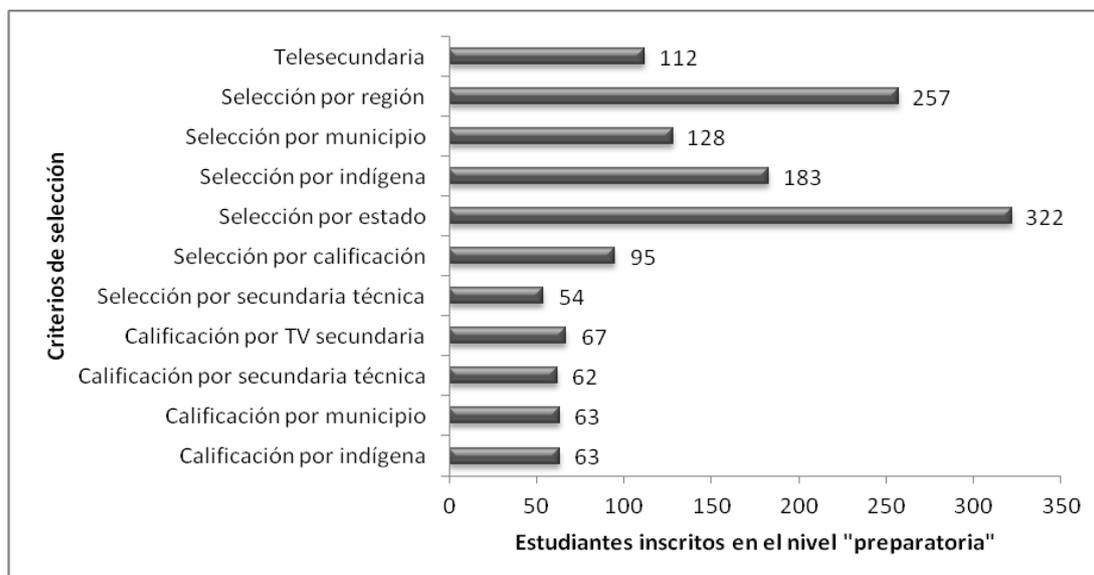
		arriba de la media regional respectiva, hasta completar 300; para Propedéutico se seleccionarán a los 50 con las más altas calificaciones de cada región y que estén por arriba de la media regional correspondiente, hasta completar 150. En caso de empate se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante. Los espacios que no se completen para la región centro y norte se asignarán para la región sur.
8	Criterio por ingreso regional	Continúa la modalidad de ingreso regional en la Unidad Regional Universitaria de Zonas Áridas: a) para ser seleccionados bastará que rebasen la calificación académica promedio que se obtenga a nivel regional, siempre y cuando sea menor a la media nacional, en caso contrario se tomará como referencia el criterio de la media nacional; b) quienes sean seleccionados por esta vía sólo podrán cursar las carreras que imparta la Unidad Regional Universitaria de Zonas Áridas y c) con un máximo de 100 alumnos. Este criterio sólo aplica a los aspirantes que hayan elegido la modalidad de ingreso regional, según los lineamientos de la convocatoria.
9	Criterio por calificación	Seleccionar, por calificación, una parte proporcional (1/5 por cada criterio de selección) de todos los aspirantes que no hayan sido seleccionados, un número suficiente hasta completar el cupo total de preseleccionados para Preparatoria y Propedéutico, respectivamente en el siguiente orden: una quinta parte de etnias indígenas; una quinta parte de municipios pobres; una quinta parte de telesecundaria o telebachillerato; una quinta parte de Escuela Agropecuaria o Forestal; una quinta parte por calificación general.

Fuente: criterios de selección UACH. Recuperado de:
<http://saeweb.chapingo.mx/?sae=dapb2&modulo=dapb>

En cada ciclo escolar existe una variación en el porcentaje de selección según los criterios. Por ejemplo, en 2008 cuando se implementó este modelo, se incrementó el número de estudiantes indígenas a 15% respecto al total, se seleccionaron 27 jóvenes de municipios de alta marginalidad y 90 de telesecundarias (Buendía Espinosa y Rivera del Río, 2010). El modelo de selección aunque es un gran esfuerzo que busca aumentar las oportunidades de jóvenes indígenas para que logren cursar la educación media superior y superior, los resultados muestran que no es suficiente. En el caso del nivel preparatoria, en el periodo 2017 de los 1,580 aspirantes aceptados, solamente lograron inscribirse 1,406 aspirantes. De los inscritos, el 19.49% (274) fueron indígenas. Al observar el comportamiento según el número de aspirantes inscritos por “criterios de selección”, los resultados muestran que solamente fueron aceptados por el criterio

“indígena” 13.02%, es decir, 183 aspirantes. Los otros jóvenes indígenas que lograron acceder lo hicieron por los otros criterios entre la “calificación” con 4.48% (63) y 28 aspirantes accedieron por otros criterios (gráfica 3).

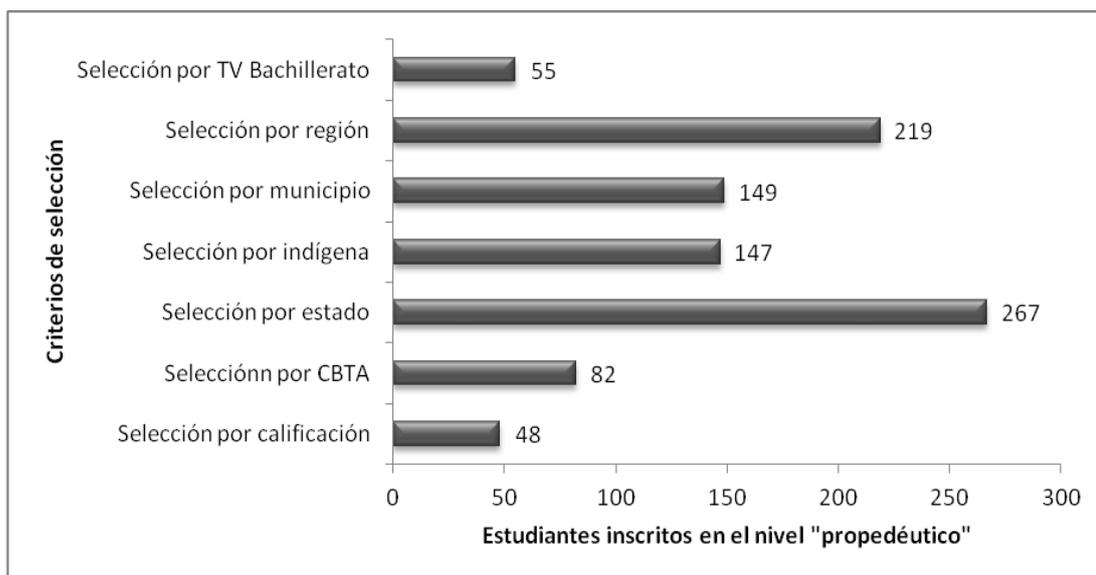
**Gráfica 3. Estudiantes inscritos al nivel preparatoria de la UACH según los “criterios de selección”.
Periodo 2017**



Fuente: Elaboración propia con base en el informe de admisión 2015 UACH.

El comportamiento de los aspirantes indígenas en el nivel propedéutico es similar al nivel preparatoria. En el periodo 2017, un total de 11,262 aspirantes que realizaron examen para acceder al nivel “propedéutico”, 2,108 fueron indígenas. La universidad en ese periodo únicamente aceptó 1,281 aspirantes, distribuidos en 930 (72.60%) no indígenas y 351 (27.40%) indígenas. De los aceptados, lograron inscribirse 177 aspirantes indígenas y 520 no indígenas. Es importante mencionar que para los aspirantes indígenas durante el proceso de selección disminuye su participación por diversos factores que los descalifica. Por ejemplo, se registraron 3,810 y solamente hicieron el examen 2,108. Al observar el comportamiento según los criterios de selección, únicamente 147 aspirantes indígenas accedieron por el “criterio indígena”. Los otros 30 lograron inscribirse por otra vía. Si bien es cierto que el modelo es incluyente, el sistema de cuotas por etnia es limitado (gráfica 4).

**Gráfica 4. Estudiantes inscritos al nivel propedéutico de la UACH según los “criterios de selección”.
Periodo 2017**



Fuente: Elaboración propia con base en el informe de admisión 2015 UACH.

La universidad ha logrado un avance con su modelo de inclusión único en México, logrando que jóvenes indígenas accedan desde el bachillerato hasta el nivel superior. Sin embargo, el sistema de cuotas por etnia sigue siendo limitado para los aspirantes indígenas quienes no son seleccionados y deben prolongar sus estudios hasta lograr ser aceptados en la UACH. Los datos también muestran que aunque existe mayor participación de aspirantes indígenas en el registro y examen en el nivel propedéutico, la universidad selecciona un mayor porcentaje en el nivel de preparatoria. Es importante señalar que los estudiantes indígenas que no fueron seleccionados, participan el siguiente año y se postulan también a la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro porque les ofrece internado, alimentación y una beca económica.

2. 5. Becas institucionales para estudiantes

Otra estrategia que la UACH promueve para que sus estudiantes logren cumplir el sueño universitario son las becas económicas mensuales. La beca que se proporciona no hace distinción entre ser estudiante indígena o no indígena; únicamente el estudio socioeconómico que aplica el Departamento de Admisión, Promoción y Becas en el proceso de admisión, determina el tipo de beca que se otorga. En el reglamento del proceso de admisión por concurso a los niveles medio superior y superior de la UACH,

(2001) se estableció, en su artículo 47, que el estudio socioeconómico “es el instrumento que permite conocer las condiciones sociales y económico-familiares de los aspirantes con el propósito de asignar a los estudiantes seleccionados alguna de las categorías existentes en la Universidad, a saber: becado interno, becado externo o externo” (p. 1). Los estudiantes, durante el proceso de admisión, responden el cuestionario socioeconómico y de acuerdo con la evaluación obtenida se determina qué tipo de apoyos obtendrán durante sus estudios.

La UACH, en 2001, estableció como política de asignación de categorías de becas para alumnos de nuevo ingreso la preferencia para aquellos aspirantes de escasos recursos provenientes del campo y de sectores marginales. El artículo 14 del reglamento académico de alumnos señala que: “deberán obtener becas aquellos alumnos de escasos recursos económicos, provenientes del campo y de sectores sociales marginados” (p. 2). Esta universidad establece tres categorías de becas para sus estudiantes según el estudio socioeconómico.

Artículo 134°.- Los alumnos becados internos, serán aquellos que reciban de la Universidad los servicios asistenciales necesarios para su sostenimiento.

Artículo 135°.- Serán alumnos becados externos, aquellos que reciban de la Universidad los recursos económicos necesarios para su sostenimiento.

Artículo 136°.- Los alumnos externos, serán aquellos que no reciban recursos económicos de la Universidad.

Uno de los requisitos que establece la universidad, en su artículo 35, para mantener la categoría de becados, es obtener una calificación mínima de 8.0 en el ciclo académico terminado (UACH, Reglamento Académico de Alumnos, 2001). Los becados internos tienen el apoyo del internado, alimentación y servicio médico, además de un apoyo económico de media beca, que corresponde aproximadamente a entre \$800.00 y \$900.00. Los becados externos no tienen beneficio del internado, pero sí de un apoyo económico de beca total aproximadamente de entre \$1,600.00 y \$1,800.00. Los estudiantes que tienen la categoría de externos no reciben beneficio económico, pero podrán consumir alimentos en los comedores de la universidad pagando una cantidad aproximadamente de \$150.00. Con esta modalidad de beca que ofrece la universidad, los estudiantes de escasos recursos que provienen de comunidades rurales, urbanas e

indígenas, cursan los estudios universitarios sin pagar una cuota de inscripción y únicamente se comprometen a mantener el nivel de desempeño académico.

2. 6. Una universidad con servicios asistenciales

La UACH a través de la Subdirección de Servicios Asistenciales (SSA, UACH, 2012) ofrece internado, alimentación y servicio médico a los estudiantes de acuerdo con su perfil socioeconómico. Los principales servicios son:

a) *Internado*. La universidad cuenta con 11 secciones divididas por sexo con un total de 668 habitaciones para hospedar a 2004 estudiantes (aproximadamente 29.2% de la matrícula total) que cuentan con la categoría de becados internos. Además se ofrecen los servicios de cerrajería, lavandería, zapatería, peluquería, albañilería, plomería e intendencia, vidriería y almacén de refacciones e insumos. Para contribuir a la higiene de los estudiantes durante su estancia en el internado, se les ofrece un PRE Higiénico que contiene productos de limpieza personal. Esta opción que ofrece la universidad, tiene un impacto positivo para la mayoría de los jóvenes que no cuentan con el apoyo económico de sus padres. Debido a que el internado únicamente tiene espacio para menos del 30% de sus estudiantes, la universidad construyó departamentos en terrenos propios para ofrecer hospedaje y otros servicios a estudiantes que cuentan con la categoría de becados externos o externos totales. Estos estudiantes pagan mensualmente una cantidad simbólica de \$200.00. Los estudiantes podrían postularse para ocupar un departamento localizado en la Unidad de Servicios Habitaciones (U.S.H.) conocida como Autoconstrucción USH Chapingo. Los estudiantes entrevistados coinciden que esta universidad es una de sus dos opciones porque les ofrece hospedaje durante sus estudios y así reducen los gastos durante su formación universitaria.



Foto 1. Internado sección 3 para estudiantes hombres. Acervo personal/octubre 2016.

b) Alimentación y restaurant campestre. La UACH, a través de sus dos comedores – central y campestre–, ofrece desayuno, comida y cena para aproximadamente 7,300 estudiantes. En el comedor central, ubicado en el interior de la universidad, pueden consumir alimentos únicamente los becados internos y becados externos, sin realizar ningún pago económico. Los estudiantes externos pueden ingresar al comedor campestre ubicado afuera de la universidad, pero deberán pagar mensualmente una contribución económica aproximadamente de \$150.00.



Foto 2. Comedor central de la UACH. Acervo personal/octubre 2016.

La universidad otorga la oportunidad a los estudiantes para que laboren en la preparación de los alimentos, por lo que reciben como parte de la prestación de sus servicios una remuneración económica. La mayoría de los entrevistados coincidieron que la prestación de estos servicios representa una oportunidad porque obtienen un recurso económico adicional para apoyarse con los gastos que tienen durante su estancia en la institución.

c) Servicio médico universitario. Los servicios que podrán recibir los estudiantes son los siguientes: consulta médica general, atención odontológica, medicina preventiva, enfermería, laboratorio de análisis clínicos, rayos “x”, rayos “x” para servicio dental, entrega de medicamento, préstamos de muleta, servicio del comedor según sea necesario, consulta en ginecología, servicio de hospitalización y expedición de justificantes médicos. El departamento de servicio médico universitario se encarga de promover y vigilar el servicio que reciben directamente los estudiantes por parte del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS).

2. 7. La fundación de la UACH

La ENA fue fundada el 22 de febrero (Día del Agrónomo) de 1854 en el convento de San Jacinto, ubicado en aquel entonces en el Distrito Federal. Desde sus orígenes, la escuela tenía una estructura “militarizada, autoritaria y vertical” (Martínez Gómez, 2009). Para ofrecer mejores instalaciones a los estudiantes, el 20 de noviembre de 1923 la escuela se trasladó a la hacienda de Chapingo y adoptó el lema “Enseñar la explotación de la tierra, no la del hombre”. Aunque desde sus orígenes era una escuela militarizada, fue en 1973 cuando se adoptó un modelo de autodisciplina. En 1974, se enviaron a la Cámara Legislativa dos proyectos, uno de los cuales tenía como fin la transformación de ENA en UACH. Fue hasta el 30 de diciembre de 1974 que aparece en el *Diario Oficial de la Federación* la promulgación de la ley que crea la UACH. El proceso de transformación finalizó en 1978, con la creación del Estatuto de la Universidad Autónoma Chapingo, con el que se rige actualmente esta institución.

2. 7. 1. Un modelo de educación pensado para los indígenas

Desde sus inicios, la UACH ha sido una universidad que apoya a la población indígena de México a través de un modelo educativo abierto a toda la población, pero con preferencia hacia jóvenes del medio rural y de escasos recursos económicos, quienes en su mayoría son indígenas o con antepasados indígenas. El modelo tiene sus orígenes en la Escuela de Agricultura del Colegio de San Gregorio:

El paradigma de escuela, heredado y construido por Don Juan Rodríguez Puebla, fue un modelo de educación pensado para los indígenas, que retomó la Escuela de Agricultura que funcionaba en el mismo colegio. El establecimiento contaba con internado para alumnos que provenían de todo el país; estudiaban con beca o sin ella. Muchos eran indígenas, hijos de padres notoriamente pobres. La UACH, es heredera fiel de la Escuela de Agricultura del Colegio de San Gregorio, del ilustre Don Juan Rodríguez Puebla. Ambas instituciones se caracterizaron por un compromiso social con los sectores sociales más desposeídos (Anaya Pérez *et al.*, 2015, p. 70).

Así, desde sus inicios, esta universidad ha promovido el acceso de jóvenes indígenas con diversos mecanismos de inclusión educativa que considera la realidad actual de estudiantes de diversos grupos, principalmente a través de becas económicas y sus servicios asistenciales. Con este modelo de selección y asistencialista, la universidad se consolida como un ejemplo a nivel nacional gracias a que ha intentado atender las

problemáticas de acceso de la población indígena, que históricamente ha sido excluida de la educación superior.

2. 7. 2. Acuerdos del Honorable Consejo Universitario para la inclusión de indígenas

El Honorable Consejo Universitario de la UACH inició en conjunto con el Instituto Nacional Indigenista (INI), en 2001, una política de inclusión de estudiantes indígenas. El INI le propuso a la universidad otorgar becas a 200 indígenas mexicanos para que ingresaran a cursar sus estudios. La propuesta fue avalada por el Honorable Consejo Universitario en el mismo año y se empezaron a seleccionar a jóvenes indígenas. Así se estableció que:

Acuerdo 600-. Se avala la propuesta del criterio 1 de nuevo ingreso para el año 2001, que a la letra dice: “Del total de aspirantes examinados seleccionar 1600 alumnos con el procedimiento tradicional de la UACH; los seleccionados de origen indígena ahí captados no se contabilizarán para los 200 adicionales. Los 200 indígenas adicionales se seleccionarán de entre los aspirantes indígenas, según su calificación en el examen de admisión (p. 1).

Con este acuerdo inicia un proceso de aceptación de mayor matrícula escolar de estudiantes indígenas. Para 2002, se aplicó el mismo criterio de selección con cuotas de admisión a estudiantes indígenas. A partir de este año, el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) empezó a formar parte de la universidad. En 2004, continuaron con la inclusión de estudiantes indígenas y en esta ocasión la universidad buscaba incorporar a jóvenes de distintos grupos étnicos. En el Acuerdo 673-2 se estableció “se elegirá hasta los cuatro mejores aspirantes de cada una de las etnias indígenas; y se aprueba que el orden de prioridad para los criterios de selección es: primero por etnias indígenas y posteriormente por entidad federativa” (p. 1).

La UACH, en 2005, mantuvo las cuotas de selección por etnias indígenas y estableció en el Acuerdo 716-2 que “permanezca por tres años más el lineamiento de selección de los cuatro mejores aspirantes de cada etnia indígena. En caso de empate en la calificación entrarán todos con la misma calificación” (p. 1). En 2006, se aplicó el mismo criterio de selección y se logró incrementar el número de aspirantes seleccionados. Para 2008, esta universidad continuó con las cuotas de admisión de

aspirantes indígenas, por lo que su matrícula de estudiantes indígenas empezó a ser visible. Uno de los criterios establecidos en el Acuerdo 824-3 fue:

Seleccionar la parte proporcional de cada etnia indígena con las más altas calificaciones, sobre la base de 200 para Preparatoria y 100 para Propedéutico, a partir de un mínimo de 4 por cada etnia. El total resultará de la suma de la base de cada nivel, más el complemento a 4 para los grupos cuya proporción resulte menor que 4. En caso de empate en la calificación se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante (p. 1).

Para 2009, se aplicaron los mismos criterios de selección de estudiantes indígenas establecidos en el Acuerdo 824-3 de 2008. A través de los años, la universidad ha establecido acuerdos que han permitido que jóvenes de origen indígena puedan continuar su formación universitaria. Estos acuerdos muestran la importancia que la universidad asigna a la presencia de estudiantes indígenas como parte de su identidad institucional.

2. 7. 3. El Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI)

La Fundación Ford (FF) implementó en 2001 a nivel mundial, en más de 125 instituciones de educación superior, el programa Pathways of Higher Education (PHE). En México, la FF en conjunto con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) emitió la primera convocatoria a nivel nacional. Las primeras universidades que atendieron la convocatoria 2002-2009 y formaron parte del programa fueron: la Universidad Tecnológica Tula Tepeji, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad Veracruzana, el Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez Chiapas y la UACH (Didou y Remedi, 2006). Como bien señalan Flores Crespo y Barrón (2006), desde sus inicios, el programa fue congruente con el Plan Nacional de Educación 2001-2006 (PNE) “por un lado hace suyo el objetivo de ampliar la participación de estudiantes indígenas en las universidades públicas del país (equidad) y por otro coincide con la propuesta de implantar apoyos académicos especiales para jóvenes indígenas en las universidades” (p.56). A través de estas estrategias, las universidades empezaron a incrementar la matrícula de jóvenes indígenas que les permitió construir espacios educativos multiculturales y fue clave para marcar el camino hacia la interculturalidad. La UACH, desde sus inicios había sido incluyente de jóvenes de

origen rural e indígena, pero a partir de su incorporación al PAAEI trazó una ruta que le permitió adquirir una identidad incluyente e intercultural. Esta universidad fue una de las primeras seis instituciones que desde 2001 se incorporó al programa, pero fue hasta el 27 de febrero de 2002 cuando fue aceptada para recibir financiamiento de la Fundación Ford y la ANUIES. El objetivo general del PAEIIES fue:

Fortalecer los “recursos académicos” de las Instituciones de Educación Superior (IES) participantes en el Programa, para que respondan a las necesidades de los jóvenes indígenas; generando así, mayor ingreso, permanencia y egreso de estudiantes indígenas en las universidades inscritas en el PAEIIES (p. 1).

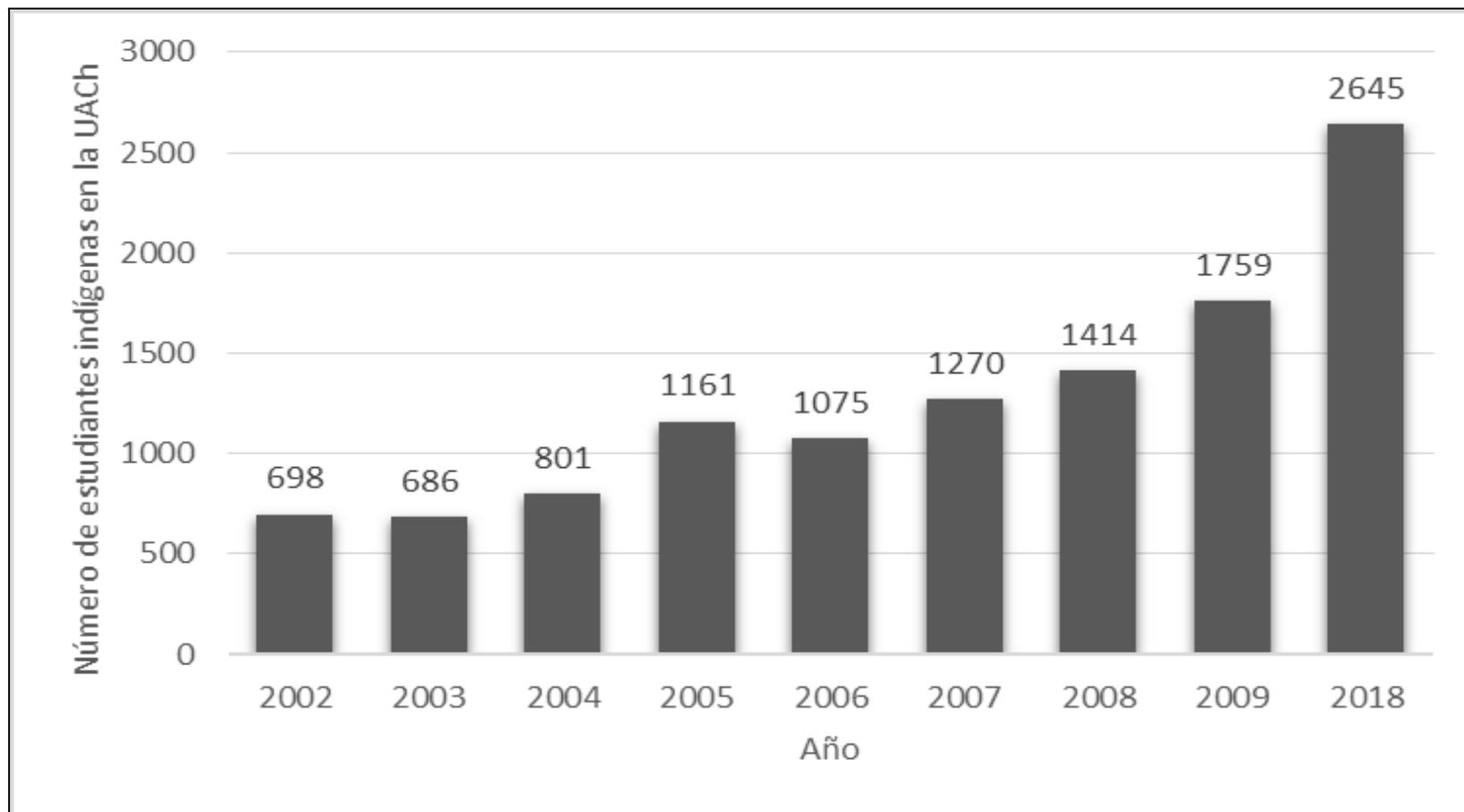
La UACH, al incorporarse al PAEIIES, se mostró comprometida con la nueva política de acción afirmativa y con la autorización del Consejo Universitario creó, el 26 de julio de 2004, la Unidad para la Convivencia y la Atención Multidisciplinaria a Estudiantes (UCAME) –vigente en la actualidad– que apoya a estudiantes indígenas y no indígenas. Los principales objetivos consistieron en acciones para estudiantes indígenas como el “fácil acceso a las tutorías, asesorías académicas, apoyo psicológico, vinculación y gestión de trámites administrativos al interior y exterior de la universidad. Asimismo, se generaron actividades en las cuales el estudiante indígena pudiera reforzar su situación académica” (ANUIES, 2010, p. 28). Con base en las acciones realizadas desde 2002, la universidad incrementó y visibilizó la presencia de estudiantes indígenas.

Desde dicho año, el registro oficial del PAEIIES empezó con un total de 698 estudiantes indígenas de diferentes grupos étnicos del país. A pesar del decremento en 2003, con 686 estudiantes indígenas, desde 2006 la matrícula empezó a aumentar significativamente hasta obtener 1,759 estudiantes inscritos (gráfica 5). El registro de estudiantes indígenas y las actividades culturales que fomentaban permitieron la visibilización de la presencia indígena en la universidad. La UACH siguió los objetivos del PAEIIES que apoyaron la inclusión de estudiantes indígenas:

Apoyar la creación de acciones afirmativas que promuevan mayor ingreso de estudiantes indígenas. Impulsar políticas institucionales que favorezcan la permanencia, egreso y titulación de los estudiantes indígenas inscritos en la universidad. Diseño de políticas institucionales que fomenten el reconocimiento cultural, junto con la equidad social (p. 1).

Los objetivos planteados por el programa han sido clave para que los estudiantes logren vivir sus orígenes culturales. Sin embargo, el PHE concluyó con el apoyo financiero a las universidades desde 2005. La universidad institucionalizó el PAEIIES con el financiamiento interno y el apoyo de otras instituciones, denominándolo Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI), para formar parte de la Unidad para la Convivencia y Atención Multidisciplinaria a Estudiantes (UCAME) (Segura Salazar y Chávez Arellano, 2016). Su opción fue adoptar el programa como una política interna para dar seguimiento a un esfuerzo por la inclusión de estudiantes indígenas y el reconocimiento a la diversidad cultural.

Gráfica 5. Incremento de estudiantes indígenas desde la implementación del Programa de Apoyo Académico a Estudiantes en Instituciones de Educación Superior



Fuente: elaboración propia con base en los indicadores del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas: 9 años de experiencias de trabajo (ANUIES, 2010) y los datos obtenidos de la Subdirección de Administración Escolar de la UACH

Capítulo III. Antecedentes escolares y socioculturales de los estudiantes indígenas que influyeron en su elección de la UACh

En este capítulo se discutirán los antecedentes del grupo de estudiantes indígenas que formaron parte de la investigación. Se documentarán algunas de las prácticas sociales relacionadas con sus orígenes culturales, las cuales nos permitieron detectar indicios de los procesos de continuidad que se desarrollan desde su origen comunitario hasta su llegada a la universidad. También se hablará de las experiencias de los estudiantes durante su camino hacia la universidad y las dificultades que lograron superar gracias a su capacidad de agencia. De esta manera, nos será posible identificar cómo los antecedentes de estos estudiantes se relacionan con sus dificultades y las rutas de escolarización que crearon para lograr acceder a la universidad. La línea central se desarrolla a partir de la siguiente pregunta: ¿cuáles son los antecedentes escolares y socioculturales de los estudiantes indígenas y qué relación existe con su acceso a esta universidad agronómica?

3. 1. “Todos se dedican a cultivar la tierra”: las prácticas tradicionales en las comunidades

En las comunidades indígenas las personas se dedican a la siembra de productos agrícolas de forma tradicional. En estas comunidades existe una cultura autónoma (Bonfil, 1994) con prácticas tradicionales que reproducen y que algunos estudiantes incorporan en la universidad. Por lo tanto, quienes llegan a este nivel escolar recuerdan y mantienen una fuerte relación con las actividades que realizaban en el campo, principalmente la siembra de productos tradicionales; por ejemplo: 1) Miguel: “todos se dedican a cultivar la tierra, principalmente el maíz, calabaza, frijol y jamaica que es la base del ingreso de las familias”; 2) Mario: “...la mayoría se dedica al campo. Sembrar maíz, frijol y calabaza, pues es a lo que se dedican”; 3) Raúl: “allí en la comunidad las personas se dedican aún a la producción de milpa y frijol para autoconsumo, nada para vender”.

Al provenir de un contexto en el que las personas se dedican a la siembra de la tierra, no es de extrañar el interés de muchos estudiantes indígenas por cursar una carrera agronómica. Sus experiencias son puestas en práctica durante su estancia universitaria fortaleciendo así sus vínculos con las comunidades de origen. En los

siguientes relatos se puede apreciar cómo sus comunidades privilegian los sistemas de siembra tradicionales:

Miguel: el sistema tradicional, sin maquinaria, las técnicas que se han ido heredando de generación a generación. La siembra del maíz, frijol y la calabaza son a pala. Y ya las demás son agricultura de temporal. La producción de la jamaica es el sistema arbóreo.

Raúl: la forma de sembrar es tradicional, es ahora lo que se llama roza, tumba y quema se sigue practicando. Porque como te comentaba, yo soy de la sierra y ahí no hay terrenos planos. Ahí es sembrar cuando caiga la lluvia, todo es temporal. [...] Hay personas que poseen el poder adquisitivo un poco mayor y ya meten tractores para la rastra en las tierras, pero la mayoría todavía es en arado con yuntas para todo el proceso hasta el final. Igual mucha mano de obra, “mano vuelta” que le llaman, que es juntarse para apoyar a una persona y después todo ello a otro y otro y sacar el trabajo de los demás.

Ernesto: es agricultura tradicional y es básicamente para consumo local. Digamos que la preparación la hacen en mayo porque es cuando empieza la época de lluvia. Algunos empiezan antes del 15 de mayo pero por lo regular es el 15 de mayo. Preparan la tierra, todavía usan el sistema roza, tumba y quema. Para sembrar la semilla utilizan la coa... es una coa de madera. Y a veces hacen asociaciones de maíz, frijol y calabaza. Pues digamos que la cantidad de siembra depende de la persona. *¿En qué consiste la roza, tumba y quema?* Es como... bueno la roza es como cortar todo en los lugares que no han sido tocados, porque hay otros que ya se han ido trabajando... Cuando pasan a otro rozan a toda la vegetación, es decir, la cortan, luego queman todo para que las cenizas se incorporen al suelo.

Como se ve, la siembra por “roza, tumba y quema” así como la “mano vuelta” son ejemplos de estos sistemas tradicionales que se siguen heredando en las comunidades rurales e indígenas. Y para los estudiantes que tienen conocimientos intensivos de esta agricultura tradicional y colectiva, su formación profesional implica un desencuentro con la realidad de sus comunidades al conocer nuevas formas de producción que se contradicen, en algunos casos, con estas prácticas. Por otro lado, a su paso por la UACH, los estudiantes no sólo se apropian de nuevas formas de producción agrícola no tradicionales, sino que además exponen sus prácticas tradicionales en este ambiente universitario.

3. 2. “Vivir en comunidad en el ámbito universitario”. Las tradiciones, usos y costumbres de indígenas

Las festividades que realizan los estudiantes representan un símbolo de identificación con sus comunidades indígenas que, en ocasiones, logran traer hacia la universidad. En

un estudio realizado por Czarny (2008) con estudiantes de origen triqui, se revela que el vivir fuera de sus territorios “no resulta un elemento que debilitaría la pertenencia y adscripción comunal e identitaria” (p. 121). En el caso específico de este grupo de estudiantes que han salido de sus comunidades, se aprecia que “vivir en comunidad” implica incorporar sus tradiciones, usos y costumbres al contexto universitario para reforzar sus orígenes culturales. En la universidad los estudiantes ponen en práctica dos tradiciones muy propias relacionadas con sus comunidades de origen: La Calenda y La Samaritana.

Reyna: allá en Oaxaca se hacen las festividades de los santos patronos que duran cinco días. El primer día siempre se hace La Calenda, es como el acto inaugural de que la festividad ha comenzado. Se hace el recorrido por toda la población en el que llevan la banda, la gente va bailando, las madrinan llevan canastos con dulces y frutas que avientan en el recorrido y así. En nuestra comunidad también se celebra el día de La Samaritana que hace referencia a la religión católica de que cuando Jesús estuvo en el calvario una mujer se le acercó y le ofreció agua. Ese día se recuerda a esta buena mujer que dio agua a Jesús. Varias partes de Oaxaca, sino en todo Oaxaca, preparan agua las personas, la reparten a todo aquel que quiera. Es una fiesta que solamente se celebra en Oaxaca y nace aquí en Chapingo dentro de la Asociación Estatal de Estudiantes Oaxaqueños para dar a conocer nuestra cultura.

Samuel: en las fiestas se realiza La Calenda, posteriormente son las vísperas [...] En cada fiesta, el día que ellos le dicen La Calenda se hacen comidas para todas las personas que llegan a la comunidad como una tradición.

Se puede notar que estos estudiantes son originarios de comunidades con un fuerte arraigo a sus tradiciones, usos y costumbres. Su llegada a este contexto implica la reflexión de sus orígenes comunitarios que logran vivir gracias a que los transfieren hacia esta universidad. Por ejemplo, los estudiantes incorporan las tradiciones festivas como La Calenda en el evento de la Feria Nacional de la Cultura Rural, como una actividad que refuerza sus orígenes culturales y los mantiene unidos como miembros de un grupo étnico. Estos estudiantes también introducen la música regional oaxaqueña a través de las bandas filarmónicas. Esto es resultado de las experiencias en sus comunidades, específicamente, porque muchos de ellos, desde niños, han sido parte de las bandas filarmónicas de su región y al llegar a esta universidad mantienen el interés por la música regional.

Carolina: en mi región hay bandas filarmónicas y esas hay en cada localidad. Creo que no hay ninguna localidad que no tenga una banda. Siempre aunque seamos cinco, pero siempre vamos a estar ahí con la banda. En la región

siempre dicen [que]: un pueblo sin banda es como un pueblo muerto, como si no hubiera gente porque la banda siempre está en las fiestas y en momentos tristes. Cuando hay fiestas y no se escucha la banda es como si no hubiera [nadie]. Siempre, siempre llama, es como un llamado a la fiesta.

Con esta experiencia, se nota que las bandas filarmónicas representan una tradición que distingue a las comunidades indígenas. Pertenecer a estas bandas les identifica como indígenas porque la música regional tiene un arraigo cultural que prevalece dentro y fuera de la comunidad, particularmente para los estudiantes que han salido de sus regiones pero mantienen esta tradición. Los habitantes de los pueblos indígenas de Oaxaca en general reconocen que “un pueblo sin banda es como un pueblo muerto”. De aquí la importancia cultural que le asignan los estudiantes indígenas oaxaqueños, tanto mixes como zapotecos, a la música regional, de tal manera que logran crear en 2014, dentro de la universidad, una banda filarmónica denominada Ayuujk Jääy Chapingo.

Aunque estos estudiantes cursan una formación agronómica, la relevancia de las tradiciones agrícolas y la fuerte relación con la madre tierra sigue vigente en la universidad a partir de los usos y costumbres que comparten en su comunidad. Algunos estudiantes llegan con una fuerte conciencia respecto al cuidado y respeto a la tierra y le asignan un valor al ser la fuente principal de la agricultura. Las experiencias de los siguientes estudiantes revelan cómo las ofrendas a la tierra representan una forma de “respeto y generosidad”, por todo lo que ésta les ofrece:

Miguel: ahí en mi comunidad creen mucho en la madre tierra y le hacen una ofrenda. Si no hay pollo, pues le compran un pollo. Es una creencia, tipo de fe que tiene la población, yo creo que todo los mixes. Es una creencia que tienen a la madre tierra, a la lluvia, al trueno... entonces es como una ofrenda porque están molestando a la tierra a partir de lo que produces algo. Yo creo que es parte de la vida, que si no lo respetas te puede pasar algo. Te puede atacar la madre tierra porque no la estás respetando a todo lo que te está haciendo de favor. Básicamente es una creencia y una serie de procesos. Preparan ahí sus ofrendas y entonces sacrifican al pollo en el terreno. Ya cuando está preparado, ya cuando está listo sacrifican al pollo en la mañana y después viene la siembra durante el día. Entonces van a un lugar específico del terreno, escarban un hoyo y ahí es donde sacrifican al pollo. Hacen que se desangre en el hoyo, pero aparte llevan la semilla que van a sembrar y lo riegan de sangre. Después se riega a toda la semilla y se reparte para sembrar. En la tarde es cuando se consume el pollo que se sacrificó. Mientras estás sembrado, la ofrenda más grande que puedas dar es el mezcal. El mezcal no puede faltar. Es una tradición como parte de la vida.

Manuel: primero el año nuevo como en la mayoría de los hogares, también se celebra el año nuevo porque es un nuevo comienzo. Pero allá está muy

relacionado por las creencias que hace muchos años se tenían [...] Como es un pueblo indígena que está alejado de la ciudad había dos dioses principalmente a los que se les llevaba la ofrenda [...] Cada inicio de año se llevan ofrendas a sus dioses. Hace muchos años se hacía para que la cosecha rindiera, para que existiera lluvia en la temporada, para eso se hacían esas ofrendas. En temporada de siembra también se hace como ese tipo de ofrenda para que se den buenas cosechas y puedan alimentar a la familia durante todo el año.

Mario: en la región triqui se rige por usos y costumbres. Ahí se siguen adorando el dios de la lluvia y al dios del trueno. Por ejemplo, en abril se lleva una ofrenda ahí en las cuevas. Ahí se va a pedir para que haya buenas lluvias y buenas cosechas.

Estos estudiantes mantienen una fuerte relación con los usos y costumbres de sus comunidades de origen. La adoración a los dioses, aunque no se ha logrado incorporar en la universidad, sigue vigente en sus comunidades de origen. Durante el proceso de siembra y cosecha, los habitantes de las comunidades mantienen la creencia de las ofrendas hacia la madre tierra porque reconocen el daño que ocasionan al hacer uso de ésta. Dicha creencia, aunque se contradice con el lema de la institución: “Enseñar la explotación de la tierra, no la del hombre”, representa para los estudiantes un proceso de reflexión y tensión con sus orígenes culturales, pero que finalmente logran sortear porque viven experiencias que refuerzan sus usos y costumbres durante su estancia universitaria.

Las tradiciones, usos y costumbres que existen en las comunidades representan un estilo de vida que en su mayoría son incorporadas por los estudiantes en esta universidad. Estos resultados coinciden con lo señalado por Czarny (2008), quien afirma que “la pertenencia a comunidades indígenas se define no sólo por haber nacido en un lugar compartido sino por participar, aún viviendo en la extraterritorialidad, en la vida social, cívica y religiosa que demanda la comunidad en lo local” (p. 122). Para los estudiantes indígenas oaxaqueños, *vivir en comunidad* logra trascender el contexto territorial porque su estilo de vida se incorpora a la universidad reforzando así sus orígenes culturales.

3. 3. “Yo aprendí con mi familia hablar el mixe”: el aprendizaje de una lengua indígena

Desde niños, algunos estudiantes aprendieron a hablar su lengua indígena para comunicarse entre los miembros de la comunidad y sus familiares. Otros estudiantes son originarios de comunidades en la que los habitantes dejaron de hablar su lengua y se

comunican únicamente en español. En las siguientes experiencias se muestra que estos estudiantes a pesar de que han abandonado el uso de sus lenguas en algunas comunidades, han logrado incorporarla al interior de la universidad porque aprendieron su uso con profesores bilingües y sus familiares:

Luis: en mi comunidad así como en otras comunidades por razones diferentes mantienen la lengua indígena. Una es porque la gente se ha dado cuenta que es un motor para empezar a preservar su cultura y para promocionarse afuera. Mi comunidad [...] se ha mantenido cerrada por muchos años y eso ha permitido que se use cotidianamente la lengua indígena [...]. Se hace como una concepción de práctica cotidiana. Se puede decir que casi el 95% habla el zapoteco. El 5% no necesariamente no lo habla, sino que las relaciones que están llegando a la ciudad están trayendo nuevas formas de comunicación.

Este estudiante es originario de una comunidad en la que se privilegia el uso de la lengua indígena como una práctica cotidiana. Esta comunidad mixe, al igual que otras comunidades, preserva su lengua porque reconoce que es “un motor para preservar su cultura y para promocionarse afuera”. En algunos casos, los estudiantes mantienen esta creencia al salir de su comunidad de origen y llegar a la universidad, porque usan la lengua materna para fortalecer sus orígenes indígenas y darse a conocer en el contexto universitario. Otros relatos muestran que se ha perdido el valor cultural de la lengua indígena entre las generaciones, porque en su mayoría son los adultos quienes aún la conservan en contraste con los niños y jóvenes, que han adoptado el español como su lengua materna:

Manuel: las personas mayores así se comunican, pero los jóvenes ya casi no. Yo tuve algunos compañeros en la escuela que no hablaban para nada el mixe y fueron compañeros que nacieron y crecieron ahí en el pueblo, pero por esas razones y otras sus padres ya no le enseñaron hablar esa lengua. Yo aprendí con mi familia hablar el mixe. De hecho yo no sé cómo es que aprendí las dos lenguas al mismo tiempo.

Fernando: ¿dónde aprendiste a hablar tu lengua indígena?

Raúl: en casa [aprendí a hablar mi lengua indígena], ahí la mayoría de las personas enseñan a los pequeños la lengua indígena que es el mixteco. Ya después vas a la escuela a aprender español. Eso digamos con mis generaciones, porque ahora ya se están perdiendo. En las nuevas generaciones ya no se les enseña y se va perdiendo el mixteco. Las personas mayores de 35 años todos hablan el mixteco, los jóvenes algunos sí, otros definitivamente nada. Otros mezclando español y mixteco, pero aun así sigue predominando. Se ha perdido principalmente porque los padres desde niños ya no les enseñan, todo es ordenando en español. Los padres no quieren que sus hijos hablen el mixteco. No valoran la riqueza del mixteco.

El uso de las lenguas indígenas no representa una continuidad entre las generaciones. Para los estudiantes, son principalmente los jóvenes de su generación quienes no utilizan su lengua. Esta situación resulta ser contradictoria porque quienes salen de sus comunidades de origen llegan a la universidad con menos recursos culturales y posiblemente se resignifiquen. Este dilema que existe en las comunidades, como se podrá apreciar más adelante, también se vive en la universidad porque algunos estudiantes han dejado de hablar su lengua indígena. En ambos casos, los estudiantes reconocen que en sus comunidades existe una pérdida cultural de la lengua debido a que las nuevas generaciones no valoran la riqueza cultural.

Estos estudiantes relatan que su paso por escuelas bilingües durante su educación primaria, les permitió aprender y fortalecer el aprendizaje de una lengua originaria. Así es la experiencia de Laura y Rosa, hablantes del mixe, quienes crecieron en una comunidad en la que se sigue hablando su lengua, además de cursar sus estudios de educación básica en escuelas catalogadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) como bilingües. En ambos casos, los primeros acercamientos a la cultura escrita se dieron gracias al apoyo de sus profesores bilingües, quienes les ayudaron para que aprendieran a leer y escribir en su lengua:

Laura: en mi comunidad todos hablamos en mixe y lo escribimos. De hecho hay las escuelas que son bilingües.

Fernando: ¿tú estudiaste en una escuela bilingüe?

L: sí, la primaria, y la secundaria ya no.

F: ¿y cómo fue tu experiencia?

L: pues aparte de que entras y hablas en mixe, tus “profes” deben de ser personas que hablen en mixe y aparte el español, y aparten escriban de las dos formas. Bueno uno ya entra sabiendo hablar y lo único que aprendes ahí es escribir en mixe. Solamente es una hora que tienes dedicado para aprender a escribir en mixe.

Rosa: yo estudié en una escuela primaria bilingüe. Con lo que crecemos ahí [se refiere a su comunidad de origen] es con nuestra lengua materna que es el mixe, pues en la escuela nos ayudan a escribirla y pronunciarla mejor. Y también nos empiezan a enseñar el español, lo básico. De hecho la mayoría aprende el español en la escuela, desde el kínder.

En ambas experiencias, el aprendizaje de una lengua indígena ha sido gracias al apoyo que existe en las escuelas bilingües. El rol que asumen los profesores en estas escuelas es clave para aprender y fortalecer las lenguas originarias en las comunidades indígenas. El problema es mayor cuando los jóvenes avanzan a otros niveles educativos, porque existe una tendencia por homogeneizar los planes de estudios imponiendo el

español como el único idioma para formar a los estudiantes. También se reconoce que esta problemática está presente en algunas escuelas indígenas con prácticas de castellanización (Jiménez Naranjo, 2011), particularmente, cuando los profesores empiezan a enseñar lo básico del español.

Otros estudiantes reconocen que el aprendizaje de una lengua indígena inicia y se promueve dentro de la familia, por ejemplo: “pues desde pequeña porque mis padres hablan mixe, ellos no hablan español ni nada. Pues desde pequeña fue algo natural, nos enseñaron la lengua para comunicarnos y así” (Oyuqui); y “por mis padres, ellos siempre han hablado en mixe. Siempre nos hablan en mixe, toda mi familia nos hablamos en mixe” (Rosa). En estas experiencias se aprecia que los miembros de la familia tienen un rol fundamental porque son ellos quienes promueven el uso de la lengua indígena. Por las evidencias encontradas, algunos estudiantes llegan a la universidad con fuertes vínculos por mantener el uso de sus lenguas indígenas, los cuales se refuerzan gracias a que existen estudiantes hablantes de las mismas lenguas originarias. Sin embargo, también se reconoce la dificultad que enfrentan otros estudiantes porque el idioma oficial es el español.

3. 4. “¿Cómo le hago? ¿Qué hago para seguir estudiando?”: creando rutas de escolarización para llegar a la universidad

Los jóvenes indígenas que viven en sus comunidades, durante su paso por la escuela, presentan pocas oportunidades educativas, así como dificultades relacionadas con sus orígenes sociales y el sistema educativo. Un estudio realizado por Czarny (2008) con estudiantes de origen triqui, revela que “asistir a la escuela resulta un acto de sobrevivencia en múltiples sentidos...” (p. 131). En esta investigación, este grupo de estudiantes también muestran una sobrevivencia a las dificultades socioculturales que enfrentaron durante su acceso a la universidad. En el caso de este grupo de jóvenes, durante su trayectoria escolar estuvieron forzados a interrumpir sus estudios, pero gracias en parte a su capacidad de *agencia proyectiva y pragmática-evaluativa* (Emirbayer y Mische, 1998) lograron evaluar su condición sociocultural y crear rutas de escolarización que los llevó a cursar una carrera universitaria.

En esta investigación se revela cómo, principalmente, el ambiente familiar de los estudiantes ha dificultado su continuidad escolar. En algunos casos, los estudiantes indígenas de Oaxaca desde niños al no tener una escuela cercana a su comunidad

empiezan a separarse de su familia para estudiar lejos de sus comunidades de origen. Este distanciamiento al inicio resulta complicado para algunos estudiantes, pero a través del tiempo se ven forzados a estar lejos de su familia porque es la única opción. Un claro ejemplo es el caso de Javier, hablante del zapoteco, quien al egresar de la primaria suspendió su ingreso a la secundaria por los problemas que tenía dentro de la familia, así como el apego que tenía con su padre:

Javier: al terminar la primaria dejé de estudiar, ya no quise estudiar por problemas ahí dentro de la familia. Pues porque como estaba muy apegado a mi papá, sentía esa necesidad de estar siempre con él, acompañarlo en su trabajo y esas cuestiones. Anduve trabajando un año. Después terminó mi hermano menor la primaria y me dijo que quería estudiar la secundaria, pero que no quería estudiar solo. Prácticamente ya había abandonado esa oportunidad de seguir estudiando.

En la experiencia anterior, se muestra cómo la relación entre el estudiante y su padre lo llevó a interrumpir sus estudios al egresar de la educación primaria. El posible distanciamiento al estudiar la secundaria lejos de su comunidad, exigía no estar con su familia durante la semana, lo cual implicaría un problema emocional que podría incidir en su desempeño académico. El estudiante había abandonado la idea de continuar su formación secundaria, pero retoma sus estudios gracias al apoyo motivacional de su hermano. Este estudiante logró ingresar posteriormente a la universidad, ahora estudia la carrera de ingeniero agrónomo especialista en fitotecnia. Esta experiencia sucede en la mayoría de los estudiantes, porque desde niños se ven forzados a abandonar a sus familias para seguir su formación académica en otras comunidades alejadas de su región.

Otro de los problemas que experimentan los estudiantes, se refiere a la distancia geográfica entre la comunidad de origen y la escuela. *Hacer camino andando*, implica para algunos jóvenes crear rutas de escolarización para lograr llegar al aula de clases. La distancia entre la comunidad y el bachillerato representa una barrera que los jóvenes enfrentan para mantener una trayectoria escolar continua. Un claro ejemplo es el que vivió Rosa, hablante del mixe, quien nos relata cómo después de ingresar a un bachillerato ubicado a una hora de su pueblo, interrumpió sus estudios por la dificultad que enfrentaba trasladarse:

Rosa: dejé de estudiar por un tiempo y ya empecé a estudiar aquí en el 2011 la preparatoria agrícola.

Fernando: ¿qué tiempo dejaste de estudiar?

R: tres años.

F: ¿por qué dejaste de estudiar ese tiempo?

R: porque primero me había metido a un bachillerato que estaba como a una hora caminando de mi pueblo, pero era complicado ir de madrugada. Subir y luego bajar, y luego por la lluvia y todo. Y ya no quise estudiar, nada más estuve medio semestre. Empecé a trabajar en la capital para apoyar algo a mis padres, de ahí pues me animaron a seguir estudiando y es cuando presente el examen en Chapingo.

En el caso de Rosa, se muestra que la distancia geográfica de la escuela fue fundamental para mantener una trayectoria continua o discontinua durante el bachillerato. En las comunidades rurales e indígenas, esta situación se convierte en una problemática sociocultural para los estudiantes, porque algunos de ellos se ven forzados a interrumpir sus estudios porque las escuelas no se encuentran dentro de sus localidades de origen. Este problema de la distancia geográfica continúa en la educación superior, debido a que la mayoría de los estudiantes tienen que salir de sus comunidades para cumplir el sueño universitario. Al igual que la mayoría de mis entrevistados, esta estudiante, durante su transición a la educación superior, únicamente recibió apoyo moral de sus padres para presentar el examen en la UACH. Esta experiencia deja en claro lo argumentado por Carnoy, Santibañez, Maldonado y Ordorika (2002), en su estudio sobre las diversas barreras de ingreso a la educación superior por profesionistas indígenas de Chiapas y Oaxaca, quienes señalan que la distancia geográfica resulta ser un obstáculo para ingresar a la educación superior.

Algunos estudiantes provienen de comunidades con alto grado de marginación y pobreza. Sus familiares se dedican en su mayoría a la agricultura tradicional o al comercio, obteniendo recursos insuficientes para apoyar la formación universitaria de sus hijos. En estos estudiantes destaca su agencia proyectiva y pragmática-evaluativa, porque evalúan su condición y crean estrategias para acceder a la universidad. Para estos jóvenes, estudiar una carrera universitaria exige una serie de gastos escolares que en ocasiones es imposible cubrir por parte de las familias. Así fue la experiencia de Janeth, hablante del mixe, quien al egresar del bachillerato dejó de estudiar dos años porque su familia no pudo apoyarla con los gastos escolares:

Fernando: ¿presentaste algún problema para ingresar a la universidad?

Janeth: sí, por la falta de recursos económicos. Cuando yo terminé el bachillerato, mi familia se encontraba en una situación económica muy mala, se podría decir. Yo tuve que dejar de estudiar dos años, dos años dejé de estudiar y ya después del año que descanse, pues yo ni siquiera conocía Chapingo.

Para Janeth, la “falta de recursos económicos” fue un problema que enfrentó para continuar su formación universitaria, pero no abandonó de manera definitiva sus estudios gracias al apoyo moral de su familia, que le brindó la oportunidad de trabajar en la tienda: “creo que también el hecho de que estuviera en la tienda me permitió estudiar, prepararme bien para el examen y todo. Realmente no se me hizo complicado el examen, precisamente porque me preparé con tiempo y todo”. En este caso, se observa como la agencia pragmática-evaluativa fue clave para evaluar sus condiciones socioculturales y optó por trabajar, pero gracias a su agencia proyectiva logró prepararse para su examen de la universidad. Aunque sus padres no le ofrecieron un apoyo económico, es relevante identificar que estos estudiantes siempre tienen su apoyo moral. Lo anterior se relaciona con una investigación realizada por Gómez Gallejos (2012), quien muestra que cuando los jóvenes indígenas desean acceder a la universidad, el apoyo de los padres es moral y no económico.

Entre los estudiantes que mostraron una gran capacidad de agencia proyectiva y pragmática-evaluativa (Emirbayer y Mische, 1998) es Miguel, hablante del mixe. Este caso es muy particular, porque al egresar del bachillerato este estudiante también presentó problemas económicos porque su familia no podía apoyarlo para sus estudios universitarios. Finalmente, gracias a su agencia pragmática-evaluativa este estudiante reflexionó y analizó sus condiciones socioculturales para crear una ruta de escolarización hacia la universidad. Miguel nos relata la experiencia que vivió con sus padres, quienes le comentaron: “hasta aquí te podemos dar estudios. Tú sabes lo que haces”. Sus condiciones fueron determinantes para poner en práctica su agencia pragmática-evaluativa al reflexionar: “¿cómo le hago? ¿Qué hago para seguir estudiando?”. Su única opción fue incorporarse como instructor comunitario al Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe):

Miguel: Luego pasé al C.B.T.A., la preparatoria media superior y pues de ahí yo decido entrar al Conafe. Ahí yo estoy dos años, pues trabajando como docente, es instructor comunitario, le dicen. El primer año trabajé con primaria y pues ya después pasé a secundaria. También pasé por “bueno”, yo creo que ahí ven todos los niveles, entonces pues ya dicen: pasas a secundaria. Y bueno, es una mayor cantidad de apoyo que te dan cuando estás ahí y también tu beca aumenta un poco.

El relato anterior es un ejemplo de cómo algunos estudiantes indígenas evalúan sus condiciones socioculturales para crear estrategias de escolarización hacia la

universidad. En el caso de Miguel, su ingreso como instructor fue una estrategia pensada adecuadamente, porque después fue acreedor a tres años de beca mensual por cada año de servicios. Recibió la beca económica en toda su carrera universitaria, “yo decido quedarme otro año, para que sean bien tres años de beca, puedas estudiar y cubrir bien tus gastos”. El Conafe ha sido fundamental para que los estudiantes indígenas que no tienen el apoyo económico de sus padres logren obtener una beca económica y continúen su formación universitaria. Posiblemente, el Conafe sea un medio para lograr movilidad social en la población indígena, como sucedió en el caso de Miguel, quien gracias a la beca mensual ha logrado culminar la carrera de ingeniero agrónomo especialista en fitotecnia.

Debido a las diversas dificultades socioculturales, los problemas dentro de la familia, la distancia geográfica de las escuelas y la falta de recursos económicos, que tienen que enfrentar los estudiantes indígenas durante su paso por la escuela, es que logran desarrollar su agencia proyectiva (Emirbayer y Mische, 1998), al crear rutas de escolarización que les permite acceder a la educación superior en un periodo de uno a tres. Por ejemplo, uno de los estudiantes, al evaluar las condiciones económicas de su familia, se cuestionó: “¿cómo le hago? ¿Qué hago para seguir estudiando?”. A mi parecer, este proceso de reflexión y evaluación que realizan algunos estudiantes los impulsa para crear rutas de escolarización y lograr acceder a la universidad. El ingreso a la educación superior de estos jóvenes indígenas, está condicionado en su mayoría por el entorno sociocultural. Esto tiene que ver con un problema más amplio: las juventudes latinoamericanas están atravesadas por “diversidades y desigualdades” (Vommaro, 2017).

3. 5. “Yo quería estudiar otra carrera... medicina”. El ingreso a la UACh, ¿una elección o destino para jóvenes indígenas?

El acceso a la educación superior es un reto para la población indígena porque en muchas ocasiones emprender el camino hacia la universidad está permeado en su mayoría por problemas socioculturales. En algunas experiencias de estudiantes indígenas, se observa que el ingreso a una universidad es una elección propia, pero en algunos casos el origen marca el destino universitario. Los estudiantes que desean obtener un título universitario, en ocasiones, no lo consiguen en las carreras que les gustan o en sus “primeras opciones” (Gómez Gallejos, 2012), sino en las oportunidades

que ofrecen algunas universidades para seguir estudiando. Esta universidad, desde sus inicios, ha sido incluyente de jóvenes de origen rural e indígena, ¿será la UACH una elección o el destino para estos estudiantes?

Son pocas las universidades que han implementado acciones afirmativas a través de cuotas de selección, becas académicas y otro tipo de apoyo que intentan incrementar las oportunidades de acceso de jóvenes indígenas a la educación superior. Por ejemplo, una las opciones son las “escuelas normales que se van diversificando para formar a docentes con un enfoque intercultural bilingüe” (Olivera Rodríguez y Dietz, 2017, p.11), así como las universidades interculturales. También las universidades agronómicas como la UACH y la UAAAN han sido espacios incluyentes que ofrecen becas económicas, internado y alimentación a sus estudiantes, siendo en algunos casos las únicas opciones para los jóvenes indígenas. Las siguientes experiencias muestran los casos de dos estudiantes, quienes al egresar del bachillerato aspiraban cursar una licenciatura diferente a la que estudian actualmente en la UACH:

Fernando: ¿por qué elegiste la UACH y no otra escuela?

Danya: de hecho creo que sí fue mi única opción. De hecho me decían que aquí te ayudaban económicamente, creo fue más por eso. Porque nos apoyaban económicamente y tal vez por eso quise igual venir acá [...] Bueno yo quería estudiar otra carrera.

F: ¿qué querías estudiar?

D: según yo medicina, pero ya después me dijo mi papá que creo que no iba poder pagarla.

Fernando: ¿por qué decidiste estudiar en la UACH?

Virginia: pues ya cuando crecí, dije “pues hay muchas cosas que estudiar”. Y bueno, desde el principio quería informática, pero por lo mismo la cuestión económica de la casa, la familia, pues no. De hecho... bueno saqué la ficha y todo [se refiere a la obtención de ficha en otra universidad]. Ya después pregunté y todo pero los costos salían altos. Y ya como no contaba, tenía que trabajar y todo, ya no. Busqué información y encontré Chapingo. Decía que la ficha es gratis y así, casi no pagas por la ficha. Decía, voy a sacarla, a ver qué pasa, y ya me dediqué a estudiar y sí pasé el examen.

En ambas experiencias, se observa que las aspiraciones universitarias no estaban relacionadas con la agronomía y estas dos estudiantes tuvieron que renunciar a sus carreras de preferencia, debido al nivel económico de su familia. La beca económica, el internado y la gratuidad de esta institución, son factores que muchos estudiantes consideran para acceder a esta universidad como su única opción. Al igual que estas estudiantes, hay jóvenes que abandonan sus aspiraciones universitarias porque no

cuentan con el apoyo económico de sus padres. Los estudiantes indígenas que logran acceder a la UACH, reciben todo el apoyo académico, emocional y económico que los impulsa para cumplir el sueño universitario. En estos casos, el origen sociocultural se convirtió en un elemento clave que marcó el destino universitario.

Si bien en los relatos anteriores la UACH parece ser un destino para las estudiantes indígenas, hay experiencias que muestran que esta universidad, por su oferta educativa agronómica, más bien es una elección para quienes tienen preferencias y experiencias relacionadas con el campo. Para Carolina, hablante del zapoteco y estudiante de la carrera de ingeniero agrónomo especialista en sociología rural, estudiar en la UACH fue una elección propia porque tenía gusto por las actividades del campo: “a mí me empezó a gustar esto del campo en la secundaria porque fue cuando mis padres empezaron a sembrar otra vez en el pueblo [...] Mis padres me llevaban a sembrar, a limpiar la milpa y me empezó a llamar la atención el campo”. Al entrar al bachillerato en el área de agronomía se encontró con un profesor egresado de la UACH, quien le comentó sobre las carreras que ofrecía la universidad:

Carolina: recuerdo que una de tantas clases se presentó uno de mis profesores [...]: “Soy maestro en Ciencias y estudié en la Universidad Autónoma Chapingo. En esa universidad hay puras carreras relacionadas al campo”. Yo dije: ¿dónde estará eso? [...] Yo les decía a mis papás: Yo quiero estudiar ahí donde dice el maestro. Además dice que hay puras carreras relacionadas al campo y a mí me gusta [...] Busqué eso de la UACH y sí encontré información. Ya después que salió la convocatoria yo no sabía cómo estaba eso de las becas. Yo sólo decía “Chapingo, agronomía Chapingo, campus Chapingo” [...] Tenía un hermano que me decía: “pues estudia medicina, yo te apoyo”. Pero le decía: es que no me llama la atención medicina. “Pero yo te voy a pagar la carrera”. Aún así no me gusta, no quiero. A mí no me gusta medicina. En enero me fui a la computadora y vi que el 20 de enero de ese año ya se iba a poder sacar ficha. Les dije a mis papás que iba a presentar ficha para Chapingo, la ficha no me costó nada. Si estudio por acá estudio otra carrera, pero yo quiero estudiar una carrera relacionada con el campo. Yo decía: yo quiero estudiar en Chapingo. Y no quiero estudiar otra carrera que no sea el campo. Y así me puse mis moños que quería estudiar en Chapingo y entré. Fue hermoso cuando me dijeron que había pasado el examen.

Cumplir el sueño universitario, en algunos casos, está asociado al perfil agronómico de esta universidad. Para Carolina, su ingreso a la UACH fue una elección propia por su gusto a las actividades del campo desde la secundaria. El rol de sus padres fue fundamental para que se inclinara por una carrera agronómica, porque su acercamiento con el campo inició a una edad temprana. En contraste con otros estudiantes, que no reciben apoyo económico y únicamente tienen el apoyo moral de

sus padres, Carolina sí tenía otras opciones para cursar una carrera universitaria porque su hermano le ofreció el apoyo con los gastos, pero su aspiración era estudiar algo relacionado con el campo. Esta universidad, al ofrecer una formación cercana a las experiencias previas relacionadas con las actividades del campo y el reconocimiento que tiene en América Latina, se convierte para algunos estudiantes indígenas en su primera opción universitaria.

Por las evidencias encontradas, la UACh, al tener un modelo de apoyo asistencialista y un alto nivel de exigencia académica, se perfila como el destino universitario para algunos jóvenes indígenas que no cuentan con el apoyo económico de sus familias. Esta universidad, que imparte licenciaturas e ingenierías, a través de los años se ha ganado el prestigio académico por su perfil agronómico y se ha convertido en algunos casos en la posibilidad de concretar el sueño universitario de algunos jóvenes indígenas. En el caso de estos estudiantes indígenas, su origen social sigue marcando ciertas rutas de escolarización para los menos privilegiados, quienes acceden a esta universidad como su única opción.

3. 6. Contactos e interacciones de escolarización: tejiendo caminos hacia la universidad

En otros estudios, se ha evidenciado que las “redes sociales” son fundamentales para que jóvenes rurales e indígenas salgan de sus comunidades y accedan a la universidad o a la ciudad. Por ejemplo, Hernández Polo (2015) en su investigación documenta que las redes son importantes para que jóvenes con desventajas socioeconómicas ubicados en zonas rurales ingresen a la educación y puedan convertirse en profesionistas. Mientras tanto, Durin (2006) en su investigación titulada “Indígenas en Monterrey: redes sociales, capital social e inserción urbana” encontró que las redes sociales interétnica, intraétnicas, de parentesco y de paisanaje de los indígenas forman parte del capital social que les ayuda a insertarse en la ciudad. En esta investigación, los jóvenes indígenas para lograr acceder a la UACh crean algunos *contactos e interacciones de escolarización* que les apoya para incrementar sus oportunidades de acceso a la universidad. A través de estos contactos e interacciones, este grupo de jóvenes acceden a un capital social (Bourdieu, 2007) que les ayudó en su ingreso a la UACh.

Entre conversaciones informales surgen algunas relaciones de parentesco entre los estudiantes indígenas, quienes en su mayoría coinciden en que han ingresado a esta

universidad gracias a que algunos egresados y estudiantes, al volver a sus comunidades de origen, les proporcionan información sobre las carreras agronómicas y los apoyos que otorga la UACH. A partir de estos contactos e interacciones que experimentan los jóvenes indígenas, logran tejer caminos hacia esta universidad que está lejos de su lugar de origen. Los estudiantes indígenas al mantener contacto e interacción con los nuevos informantes acceden a un “capital social” (Bourdieu, 2007) que les ayuda en su intento para acceder universidad. Javier, hablante del zapoteco, ingresó a estudiar la preparatoria agrícola y actualmente cursa sus estudios de ingeniero en agrónomo con especialidad en suelos. Este estudiante relata su experiencia sobre cómo la práctica del trabajo y la interacción cercana con un egresado de la UACH fue determinante para ingresar a esta universidad:

Javier: mi tío salió egresado de aquí [se refiere a la UACH]. Tengo un tío que egresó en el 2007. Entonces él me motivaba mucho, me gustaba mucho lo que él hacía, su profesión [...]. Una vez que egresó encontró trabajo y empezó a trabajar en el municipio, entonces yo nada más lo veía y de ahí me empecé a motivar. Y pues era una de las oportunidades que te brinda la universidad, todas las oportunidades que te presenta, pues tenía que aprovecharlas. Entonces yo trabajaba, iba a la secundaria, trabajaba y ya pues en la noche me ponía a estudiar. Presenté mi examen y pues me vine para acá.

Se nota que uno de los motivos que impulsó a Javier para que cursara sus estudios en esta universidad fue la motivación y la información que recibió por parte de su tío, que egresó de la UACH. Para este estudiante, observar la práctica laboral de un egresado de esta universidad y la constante interacción con él, debido a su parentesco, fue lo que lo motivó para aprovechar las oportunidades que le ofrecía la UACH. Su acceso a la universidad no fue fácil, al igual que otros estudiantes indígenas, ya tenía la información y los contactos, pero ahora el reto era aprobar el examen de admisión, lo cual no sería nada fácil debido a la alta demanda de aspirantes. Javier, a pesar de las problemáticas socioculturales que enfrentó, logró trazar una ruta de escolarización que le permitió además de ir a la escuela y trabajar durante el día, estudiar por las noches para su examen; solamente así logró ingresar desde la preparatoria agrícola a la UACH.

Los contactos e interacciones con familiares han sido fundamentales para lograr mayor movilidad en los jóvenes indígenas. Por ejemplo, Mario, hablante de triqui, antes de egresar del bachillerato, tenía un hermano que cursaba sus estudios en esta universidad, y fue quien le proporcionó la información respecto a su oferta educativa y sus beneficios. Como las aspiraciones de Mario eran estudiar veterinaria, su hermano le

comentó que dentro de esta universidad existía una carrera cercana a su preferencia: “Pues aquí hay una carrera relacionada a lo que te gusta. Él sabía que me gustaba veterinaria. No, pues está zootecnia”. A través de la interacción constante con un familiar logró presentar su examen de ingreso y fue aceptado:

Mario: chequé el programa y me animé a presentar el examen. Gracias a mi hermano seguí estudiando porque me platicó a detalle lo que es la universidad. Mi hermano estaba acá y ya él me empezó a contar todas las ventajas, los atributos y lo que ofrece la universidad. Porque antes de eso yo no sabía de otras universidades. Por ejemplo, hay otras universidades parecidas a Chapingo: lo que es la Narro [se refiere a la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro] u otras universidades referentes a lo que es el campo, pero yo no sabía. Y pues como aquí estaba mi hermano y todo eso, pues fue por la opción que decidí presentar mi examen y fue la única.

Este estudiante recibió información relacionada con las “ventajas, atributos y lo que ofrece la universidad”, fue así que decidió presentar su examen y actualmente estudia la carrera de ingeniero agrónomo especialista en zootecnia, una carrera que está relacionada con su interés inicial por la veterinaria. El retorno a la comunidad de un familiar egresado de la UACh, representa una oportunidad para crear contactos que brindan apoyo para que jóvenes indígenas sigan su formación universitaria; solamente así es como muchos estudiantes logran cumplir el sueño universitario. Al parecer, este tipo de contactos e interacciones que se forman gracias al retorno de estudiantes indígenas hacia su comunidad ayudan a crear una “red duradera de relaciones” (Bourdieu, 2007) que benefician a los jóvenes para lograr su acceso a la UACh. Esta es sólo una experiencia, pero la mayoría de los entrevistados coincidieron en que el acceso a esta universidad se dio gracias al apoyo que les ofreció un familiar egresado de la UACh o un estudiante de esta institución. En este trabajo se aprecia que la experiencia cercana con estudiantes y egresados de esta universidad fueron fundamentales para que jóvenes que deseaban continuar su formación universitaria lograran acceder a un capital social que les ayudó a tener información sobre los beneficios y oferta educativa que ofrece esta universidad, propiciando así un mayor nivel de escolarización en las comunidades indígenas.

3. 7. Las mujeres indígenas y el acceso a una universidad agronómica: expectativas de escolarización en la cultura indígena

En el ámbito de la educación superior, la feminización emergió como un fenómeno desde los años sesenta (De Garay Sánchez y Casillas Alvarado, 2002), aunque actualmente existen diferencias en la participación de las mujeres en algunas áreas que han sido históricamente privilegiadas para hombres, por ejemplo, las ciencias agronómicas. De la UACH, enfocada en la formación agronómica desde sus orígenes, únicamente habían egresados hombres, fue hasta 1974 cuando Hilda Susana Aspiroz Rivero se convirtió en la primera egresada titulada como ingeniero agrónomo especialista en industrias agrícolas. Actualmente, en este ambiente universitario existen prácticas discriminatorias y de violencia hacia las mujeres. Por ejemplo, en un estudio realizado por Castro y Vázquez García (2008) se muestra que la violencia que sufren las estudiantes es un “proyecto social de domesticación” que inicia antes de llegar a esta universidad, pero que se incrementa cuando se someten a las “reglas de la dominación masculina”.

En la Encuesta Nacional sobre la Discriminación (2017), los resultados relacionados a la discriminación múltiple muestran que el porcentaje de población indígena discriminada por ser indígena y mujer, pero además presentar una discapacidad es del 51.7%. Esto se relaciona con la discriminación que sufren las jóvenes indígenas al intentar acceder a la universidad. Según las cifras oficiales de esta universidad, hay 2,645 estudiantes indígenas, 55% hombres (1,455) y 45% mujeres (1,190). Aunque los datos son similares, las evidencias encontradas en este trabajo señalan que las expectativas de escolarización que existen por ser hombre o mujer en las comunidades indígenas influyen para que haya más varones en este nivel educativo. Existen diferentes posturas teóricas para abordar esta problemática de escolarización, pero en mi trabajo de investigación únicamente me interesa hacer mención de las dificultades que enfrentaron en sus comunidades algunas mujeres indígenas para lograr acceder a esta universidad agronómica.

Una de las dificultades que enfrenta la juventud indígena para acceder a la educación superior, se refieren a los "desacuerdos intrafamiliares". Calderón de la Barca (2015) afirma que en el caso de las jóvenes indígenas, “son las que más acostumbran a discrepar con algunas decisiones de sus padres, sobretodo las relacionadas con el papel

que deberían desempeñar como mujeres, es decir, el casarse y dedicarse al hogar" (p. 177). Esta problemática intrafamiliar, también se hace presente en las jóvenes de Oaxaca, porque durante su transición hacia la universidad se enfrentan a las menores expectativas de escolarización socialmente construidas por su familia y habitantes de la comunidad. Por ejemplo, en las siguientes experiencias, dos estudiantes relatan las problemáticas que enfrentaron en su contexto familiar y comunitario para lograr el salto hacia la universidad:

Fernando: ¿presentaste problemas para continuar con tus estudios universitarios?

Nidia: sí, de hecho hasta con mi familia. Porque mi mamá nunca nos vio a nosotras como mujeres que podríamos aprender, como mujeres que podríamos aprender muchas cosas. Nos decía que: las mujeres, en las comunidades se les educaban para ser buenas amas de casa o mantener a una familia.

Carolina: la gente todavía sigue pensando que la mujer no debe estudiar porque se va a casar y la van a mantener. La gente ve a una mujer y dice: pues es que tiene que hacer tortillas, tiene que hacer comida, tiene que saber cuidar niños, animales y eso.

En ambas experiencias, las estudiantes estuvieron expuestas a menores expectativas de escolarización por parte de su familia y miembros de la comunidad. En este caso, se confrontó una construcción social sobre el rol que debería desempeñar una mujer indígena dentro de la familia, cuyas expectativas se relacionan únicamente con las labores del hogar. Por ejemplo, una de ellas mencionó “entonces yo estuve siempre en contra de la idea de mi mamá, le decía: las mujeres también podemos”. Esto se relaciona con lo que señala Mora (2010): “para las mujeres ser joven indígena tiene en algunos casos algo negativo, ya que existe una presión social por parte de la comunidad para que ya formes una familia” (p. 53). Por el contexto en el que surge esta situación, se aprecia que las estudiantes emprendieron una lucha de resistencia para entrar a la universidad y solamente así lograron desafiar las expectativas de escolarización que les fueron asignadas.

En un estudio realizado por Rea Ángeles (2013) con zapotecas universitarias, se concluye que: “generalmente sus roles y su condición específica como mujeres zapotecas las sigue manteniendo en desventaja respecto a sus compañeros varones” (p. 328). En el caso de estas estudiantes, también se enfrentaron a dificultades relacionadas con menores expectativas de escolarización en relación con los hombres. Algunas experiencias muestran su resistencia contra las expectativas que los miembros de las

comunidades indígenas tienen sobre ellas al egresar del bachillerato y decidir emprender su camino hacia la universidad. Un caso particular es el de Dulce, hablante del mazateco: “y también muchas personas ahí creen que los hombres son los únicos que pueden salir adelante, los que pueden iniciar una carrera, y pues para mí ha sido complicado”. A mi parecer, el gran esfuerzo que han realizado estas estudiantes es clave para construir nuevos roles en las comunidades indígenas y disminuir las prácticas discriminatorias que surgen en las comunidades y que en algunos casos se extienden durante su paso por la universidad.

Finalmente, el acceso de mujeres indígenas a esta universidad que ofrece únicamente carreras con un perfil agronómico, genera cuestionamientos por parte de los miembros de la comunidad. Algunas jóvenes se han dedicado a las actividades del campo desde una edad temprana, pero también fueron cuestionadas sobre su ingreso a una carrera agronómica por parte de las mujeres indígenas. Esto se debe a que en su mayoría las actividades del campo únicamente estaban asociadas a los hombres como una práctica tradicional en las comunidades. Así fue la experiencia de Carolina, quien aspiraba a cursar una carrera relacionada con el campo:

Carolina: luego me decían; “¿por qué una carrera así? ¿Por qué una carrera de campo? Eso es para hombre”. Nada les gustaba: que si toco música, que si estoy en el campo, que si estoy estudiando. O luego el hecho de ponernos pantalones: ponte falta, te ves como hombre. Cuando nos íbamos al campo, yo con mi pantalón, mi camisa, mi sombrero y mi gorra. Y le decían a mi mamá: hubieras tenido puros muchachos.

Esta estudiante sufrió una desventaja social por ser mujer y querer cursar una carrera agronómica. Si bien pudo elegir otra carrera universitaria, sus aspiraciones profesionales estaban enfocadas en las actividades del campo. A pesar de que esta estudiante en su comunidad se dedicaba al campo, también se enfrentó a cuestionamientos de los miembros de la comunidad respecto a sus expectativas universitarias y su elección profesional. Esto se relaciona con un estudio realizado por Czarny (2008), quien señala que los procesos de escolaridad para una mujer indígena conducen a cuestionamientos sobre el rol que deberían desempeñar en sus comunidades. En el caso de Carolina, es relevante el rol que tuvo su padre al demostrar el apoyo incondicional hacia las aspiraciones de su hija: “me vino a dejar mi papá... estuvo conmigo una semana acá esperando a que me adaptara. Se fue llorando y a mí me dejó llorando. Se fue triste”. Esta experiencia es un ejemplo de cómo el apoyo que ofreció el

padre fue clave para que la estudiante haya logrado el salto a la universidad, a pesar de ir en contra de las expectativas asignadas dentro de la cultura indígena. Al igual que esta estudiante, la mayoría coincide en que el rol del padre fue determinante en su transición a la universidad, porque son ellos quienes las motivan y les ofrecen el apoyo para lograr acceder a la UACH.

Las condiciones socioculturales de estas estudiantes indígenas no fueron favorables durante su transición a la universidad. Las expectativas sobre el rol que deberían desempeñar estas mujeres son construcciones sociales que han permanecido de manera histórica en las comunidades indígenas, pero que ellas han buscado resignificar como universitarias al cursar carreras con un perfil agronómico. En las comunidades existe una cultura indígena atravesada por tradiciones y costumbres con menores expectativas de escolarización hacia las mujeres, al atribuirles ciertos roles que deberían desempeñar. En contraste con lo que sucede en otros contextos en que se ha logrado mayores facilidades de acceso a la universidad para las mujeres, en las comunidades indígenas la problemática sigue vigente por esta cultura que existe bajo condiciones desiguales.

3. 8. “Servir a la comunidad”: el retorno de estudiantes indígenas hacia sus comunidades

Desde sus orígenes, esta universidad se ha dedicado a la formación agronómica de jóvenes para que al finalizar sus estudios logren contribuir a resolver la problemática del sector agropecuario en México. Estos estudiantes han salido de sus comunidades de origen en busca de un título universitario, ¿pero qué aspiraciones profesionales construyen durante su paso por esta universidad agronómica? Si bien es cierto que los estudiantes reciben una formación que en algunos casos implica no regresar a sus comunidades de origen, ellos construyen sus propias expectativas con base en sus derechos individuales. La mayoría de los entrevistados coinciden en regresar a su comunidad porque es su raíz de pertenencia y también les brinda “un sentimiento de identidad, bienestar, respaldo, la sensación de que hay mucha gente que está contigo y comparte” (Mora, 2010, p. 55). El caso de Danya, hablante del mixteco, y Miguel, hablante de mixe, son ejemplos particulares:

Fernando: ¿por qué elegiste zootecnia aquí en la universidad?

Danya: porque tal vez, el enfoque que tienen. Porque yo por ejemplo lo vi de esta forma: si estudio zootecnia puedo regresar a mi pueblo y dedicarme a la producción de ovinos de forma intensiva. Por ejemplo ahí es de forma así no sé, no hay muchas cabezas de ovinos, pero sé que se puede producir más, así que me gustaría dedicarme a ovinos o igual a aves, igual tiene mercado.

F: ¡suena interesante!

D: además la región en la que vivo yo digo que ayuda. Igual me gustaría dedicarme a ayudar a los productores que se dedican a producir borregos.

F: ¡oh, genial!

D: y desde que inicié la carrera esa fue mi idea de que voy a regresar [se refiere a su comunidad de origen] y voy ayudarlos a producir los borregos.

Miguel: tienes que tener una formación lo más mejor posible para que puedas hacer las cosas mejor allá afuera. Eso tiene que ser así. Te formas y te vas allá a las comunidades rurales a mostrar lo que aprendiste, porque gracias a ellos tú estudiaste... en cierto modo tienes una deuda con ellos.

La estancia de los estudiantes por esta universidad agronómica fortaleció el vínculo con sus raíces indígenas. Para Danya la elección de su carrera universitaria como ingeniera agrónoma especialista en zootecnia fue una decisión pensada de acuerdo con las necesidades y problemáticas de su comunidad de origen. En ambos casos, el retorno hacia sus lugares de pertenencia es para poner en práctica los conocimientos que han recibido durante su formación. Estos estudiantes llegan a esta universidad con el deseo de “apoyar y servir a la comunidad” (Czarny, 2008) porque están conscientes de sus orígenes culturales y de la deuda que ellos tienen con su comunidad de origen. Otro ejemplo muy particular es el de Yarel, hablante del mixe, al ejercer el derecho de regresar a su comunidad:

Yarel: tal vez muchos dicen que si estudias es para salirte de tu comunidad u olvidarte de lo que has vivido. En mi caso quiero estudiar para mejorar, no mi vida porque creo que ya mejoró. Pero quisiera mejorar la vida de otras personas.

Se nota que esta estudiante está consciente de que la obtención de un título universitario para algunos implica salir de su comunidad y olvidar sus orígenes culturales ejerciendo así sus derechos individuales. Dietz (2011) señala que hay que distinguir entre derechos individuales y colectivos, por ejemplo, un joven “tiene derecho a decidir migrar o no, a quedarse o irse. Tiene ese derecho, porque si no lo distinguimos, caemos en una trampa discriminatoria de que como es indígena, tiene que estar comprometido con su comunidad” (p. 38). En el caso de Yarel, ejerce su derecho individual para “servir a la comunidad”, porque tiene entre sus aspiraciones

profesionales regresar a ella y mejorar la vida de los habitantes. Otros estudiantes consideran, a corto plazo, continuar su formación en un posgrado:

Fernando: y después de terminar tus estudios, ¿a qué aspiras?

Nora: quiero seguir estudiando, quiero una maestría. Pues quisiera, después de la maestría empezar un proyecto personal, asociarme con mis hermanos que podamos hacer todos, vamos hacer ingenieros y algo podríamos hacer en conjunto con ellos.

Fernando: y cuando termines aquí tu licenciatura, ¿qué tienes pensado hacer?

Oyuqui: pues me gustaría seguir estudiando, me gustaría seguir estudiando y si hay una oportunidad de trabajo pues quizá trabajar uno o dos años, pero sí quiero seguir estudiando.

Estas estudiantes aun con las dificultades que enfrentaron como mujeres indígenas para cursar la universidad, su paso por esta institución fue clave para construir mayores aspiraciones académicas. El modelo educativo de esta universidad aumenta sus aspiraciones académicas porque cuenta con diversas maestrías y doctorados con beca institucional y del Conacyt. Esto sucede también con los egresados de las universidades interculturales, quienes como profesionistas indígenas, al recibir una formación competitiva desean continuar su formación en un posgrado nacional o internacional (Mateos Cortés, Dietz y Mendoza Zuany, 2016). El regreso de estudiantes a sus comunidades conduce a la reciprocidad expresada por Czarny (2008), relacionada con la pertenencia de indígenas a sus comunidades, quienes reciben algo, pero a su vez tienen el compromiso de apoyar. De acuerdo con las experiencias de este grupo de jóvenes indígenas, el retorno de estudiantes indígenas hacia sus comunidades involucra “procesos de apropiación étnica de los conocimientos profesionales” (González Apodaca, 2017, p. 242) para implementar sus proyectos comunitarios.

3. 9. Conclusiones

Los resultados encontrados en este capítulo muestran que este grupo de estudiantes indígenas llegan a la universidad con tradiciones, usos y costumbres que se refieren a sus orígenes culturales. Estos estudiantes incorporan su estilo de vida comunitaria hacia el interior de la universidad, fortaleciendo su pertenencia étnica aun viviendo en la extraterritorialidad (Czarny, 2008). *Vivir en comunidad* es parte de la cultura indígena que estos estudiantes hacen presentes con actividades referentes a sus expresiones culturales en la universidad. Para las mujeres indígenas, su llegada a este contexto

universitario se dio bajo condiciones desiguales, porque en las comunidades se ha construido una cultura indígena con menores expectativas de escolarización para ellas. Estas estudiantes se han empoderado al ir en contra de las expectativas y roles de escolarización que existen en sus comunidades, solamente así es como han logrado su acceso a esta universidad agronómica.

Las evidencias encontradas en este capítulo, muestran que los antecedentes socioculturales de este grupo de estudiantes los mantuvieron en desventajas académicas para lograr con éxito su acceso a la universidad, pues muchos presentan trayectorias escolares irregulares. La mayoría de los estudiantes, durante su camino hacia la universidad, enfrentaron problemas socioculturales relacionados con el contexto familiar, geográfico, académico y económico. El apoyo que reciben de sus familias es únicamente moral, lo que les ayuda a mantener claras sus metas y crear estrategias para acceder más tarde a la universidad. Se observa que el acceso al nivel de educación superior es una travesía que estos jóvenes logran cumplir gracias su agencia proyectiva y pragmática-evaluativa (Emirbayer y Mische, 1998), porque al vivir en un contexto sociocultural desfavorable, ellos analizan, reflexionan y evalúan las condiciones de su entorno y crean estrategias de escolarización para acceder a la universidad.

Aunque en otras universidades no agronómicas los estudiantes indígenas, al concluir sus estudios, deciden quedarse en la ciudad, en el caso de este grupo de jóvenes se muestra claramente su decisión de “servir a la comunidad” con los conocimientos que han adquirido durante su formación. Esta universidad, por su oferta educativa, garantiza que los estudiantes retornen hacia sus comunidades y contribuyan con proyectos para solucionar las problemáticas del campo. Al parecer, esta universidad está logrando una formación similar a lo que acontece con los egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), los cuales se han formado como “una novedosa generación letrada de jóvenes indígenas que comienzan a desempeñarse como intermediarios, traductores y gestores entre sus comunidades de origen...” (Mateos Cortés, Dietz y Mendoza Zuany, 2016, p. 830). De ser así, esta universidad agronómica ha logrado una estrecha vinculación entre su oferta educativa y las necesidades de los pueblos indígenas.

Capítulo IV. Estrategias de la UACh para la inclusión de estudiantes indígenas y el reconocimiento de sus orígenes culturales

El ambiente universitario al que llegan los estudiantes indígenas puede o no ofrecer los medios necesarios para que logren vivenciar sus expresiones culturales, principalmente, porque algunas universidades consideran de manera incipiente el origen cultural de sus estudiantes. En un análisis exploratorio realizado por la UNESCO (2017), se reconoce que “existe una brecha entre el pensamiento occidental moderno y otras epistemologías que se han considerado invisibles o, cuando se les reconoce, se les considera ilegítimas o ficticias por no ser científicas” (p. 6). Esta problemática se expande en todo el sistema educativo en México, pero en la educación superior se hace más evidente al no considerar en los planes de estudios los saberes tradicionales y los orígenes culturales de sus estudiantes. Uno de los aspectos fundamentales de este capítulo, se relaciona con documentar las actividades, programas y acciones estratégicas que se han logrado promover dentro de esta universidad para reconocer el origen cultural de los estudiantes.

A diferencia de las universidades interculturales, que reconocen oficialmente la diversidad cultural y fortalecen los orígenes culturales de los estudiantes con un modelo educativo intercultural que tiene entre sus diversos propósitos “incorporar expresiones lingüísticas y manifestaciones de las culturas y saberes de los pueblos indígenas del país” (Casillas Muñoz y Santini Villar, 2006, p. 44), esta universidad no cuenta con un modelo intercultural, pero gracias al esfuerzo institucional se ha logrado promover algunas actividades que apoyan las expresiones culturales de los estudiantes indígenas. Con base en lo anterior, la línea central del capítulo se orienta a responder la siguiente pregunta: ¿cómo se promueve en esta universidad la inclusión de estudiantes indígenas y el reconocimiento de sus orígenes culturales? La meta de este capítulo es caracterizar las diversas acciones que profesores y autoridades educativas promueven para incluir y reconocer los orígenes culturales de sus estudiantes indígenas durante su formación agronómica.

4. 1. El profesor indígena como mediador del conocimiento científico y los saberes tradicionales

Los estudiantes indígenas, desde sus comunidades, son portadores de un repertorio de saberes tradicionales que en ocasiones no son reconocidos ni valorados durante su paso

por la universidad. En este sentido, se recomienda a las universidades transformar sus “políticas, planes y programas de educación superior y de ciencia y tecnología” (Mato, 2017b, p. 195) para que sean más pertinentes a la diversidad cultural. Para lograr este objetivo, es importante el rol de los profesores en las actividades formativas del estudiante. Por ejemplo, en esta universidad agronómica hay docentes de origen indígena que reconocen y promueven los saberes tradicionales de los estudiantes en el aula de clases.

La experiencia del profesor Édgar, de origen mixe, deja en claro cómo logra vincular en sus clases los saberes tradicionales y los conocimientos científicos a pesar de las dificultades que enfrenta, porque imparte materias técnicas sin un acercamiento a lo social. Este docente es originario de Santa María Tlahuitoltepec de la región mixe, y es profesor investigador desde hace 10 años en la universidad. Imparte materias técnicas como edafología, curso agrícola de la tierra y productividad de agroecosistemas, en la carrera de ingeniero en recursos naturales renovables e ingeniero agrónomo especialista en suelos. En el siguiente relato se muestra la complejidad que el profesor enfrenta para incorporar los saberes tradicionales de los estudiantes durante las materias que imparte:

Édgar: fijate que es un tema difícil [...] Entonces por el tipo de materia que uno imparte que es técnico, como que lo cultural no es considerado, sino que es técnico. Tú le enseñas al alumno qué tipo de suelo hay y es científico el conocimiento y es lo que le tienes que enseñar. Luego me voy con la parte de productividad, que es aplicación de estadística, ¿cómo metes ahí la cultura? Doy uso agrícola de la tierra, es cómo aprovechar de manera eficiente al suelo, para que ellos puedan hacer planeaciones y cosas de ese tipo. Entonces pareciera difícil, pero esa pregunta me gusta, porque justamente yo siempre busco meter lo que es la cultura, lo que es en especial la identidad de la gente. A pesar del tipo de materia que es técnico, si es posible tocar esos temas de identidad que caracteriza a México.

Este profesor reconoce la dificultad que tiene para recuperar los saberes tradicionales en las materias técnicas que imparte, pero lo hace gracias a su origen indígena “este es un tema muy importante, pero tengo que decirlo, no está en los planes de estudio. Ese es como extra, por mi origen mismo que le pongo”. Tal como se muestra en esta experiencia, aunque no existe en los planes de estudio de estas materias un enfoque intercultural, la presencia de un profesor indígena genera un diálogo intercultural entre el conocimiento científico y los saberes tradicionales. En contraste con lo que sucede en otros espacios universitarios, esta universidad, al contar con la

presencia de estudiantes diversos y por su perfil agronómico, apoya para que se promueva una *colaboración intercultural* (Mato, 2017c); por ejemplo:

Édgar: ejemplo, edafología. A pesar de que el conocimiento todo ahí es técnico, es científico, ¿cómo hago que [...] los alumnos que vienen de diferentes estados logren identificarse, pero en su medio? Es manejando lo social, es indicándoles, resaltándoles, este es el conocimiento, sin embargo, hay conocimientos tradicionales que ustedes lo deben de saber y si no lo saben estamos fallando. Los invito a que analicen qué conocimientos existen en sus regiones y les dejo tarea. Al final hagan un trabajo, pero de su comunidad. Quiero que me apliquen este conocimiento, pero en su comunidad. Ahora quiero que uses el lenguaje de tu comunidad. Entonces, es la forma que he buscado para que ellos como que revaloren, especialmente, revaloren esos conocimientos tradicionales que existen.

En la experiencia del profesor mixte, se hace evidente su compromiso e interés por incorporar los SAT en la formación agronómica del estudiante. Aunque en las asignaturas que imparte no existe un enfoque intercultural y predominan los temas técnicos y científicos, este profesor vincula ambos conocimientos articulando la parte social. Las actividades extraescolares son una estrategia que este maestro utiliza para valorar el origen cultural de los estudiantes e introducir así sus saberes tradicionales. Con esta experiencia, queda claro el esfuerzo que se ha realizado en esta universidad agronómica por reconocer y valorar los saberes, aunque no existe formalmente en los planes de estudio. Los resultados muestran que se ha logrado de manera incipiente una *ecología de saberes* (Santos, 2007), porque se introducen en algunos casos los saberes de las comunidades indígenas en la universidad.

4. 2. ¡A darle, que pa' luego es tarde! XXI Feria Nacional de la Cultura Rural

La Feria Nacional de la Cultura Rural, es un espacio de encuentro entre diversas culturas de todo el país. Desde hace 21 años, la universidad organiza esta feria dedicada a una región. En esta vigésima primera edición la feria estuvo dedicada a la región noreste del país: Sonora, Sinaloa, Baja California y Baja California Sur. En este evento, los estudiantes realizan actividades que muestran algunos de sus rasgos identitarios relacionados con “*símbolos, himnos, bailes, historia, folclor y gastronomía*” (Aguilar Gil, 2017). A partir de las diversas prácticas tradicionales, los estudiantes manifiestan sus expresiones culturales; aunque en este evento existe una fuerte presencia de la identidad de los estudiantes, reconozco que hay un debate complejo que para fines de este trabajo no busco resolver. En esta feria, se ofrece a los asistentes la oportunidad de

disfrutar la riqueza cultural de México con muestras artesanales, gastronómicas y musicales de cada estado de la República mexicana.

Me interesa distinguir que si bien es cierto que en Oaxaca se promueven eventos como el de la Guelaguetza, este se relaciona más con un festival gubernamental que ha buscado “una explotación de ciertos rasgos culturales de los pueblos indígenas de Oaxaca para construir un discurso identitario oaxaqueño listo para el consumo” (Aguilar Gil, 2017, p. 20). En caso contrario con lo que sucede en esta feria nacional, la universidad ha realizado un esfuerzo por mostrar su riqueza cultural con un evento muy propio, gratuito y abierto a toda la población. En las siguientes experiencias se documentan algunas prácticas de las comunidades indígenas que se hacen presentes en esta universidad que buscan apoyar las expresiones culturales.

“¡Ven, anda... te invito a la Feria Nacional de la Cultura Rural!”. Dudé al recibir la invitación porque conocía a pocos estudiantes y tenía temor de regresar a media noche a casa por la inseguridad. A pesar de mis temores, acepté la invitación gracias a Julián, que amablemente me buscó un pequeño espacio en el internado junto a los artesanos de su estado. Recuerdo que fue un jueves 6 de octubre de 2016 cuando asistí a la XXI Feria Nacional de la Cultural Rural en la UACH. Sí, “cultura rural”. Como cada año, la universidad organizó “este magno evento con la finalidad de hacer realidad algunas de sus funciones sustantivas, como son la difusión de la cultura tanto en el interior como en el exterior de la Universidad, y la vinculación con el sector rural” (Dirección General de Difusión Cultural y Servicio, 2016, p. 2). Este evento se realizó gracias al apoyo de los estudiantes de todos los estados de la República mexicana, quienes contactaron a los artesanos de su región para promocionar sus artesanías en la feria.

Llegué a la feria y había muestras artesanales, gastronómicas y musicales representativas de cada región. En los estands encontré representado a cada estado del país. En esa feria asistieron artesanos de Chihuahua, Sonora, Chiapas, Veracruz, Oaxaca y otros estados, cada uno con su música regional. Se hicieron presentes estudiantes de diversos pueblos originarios, quienes a través de su música y comida tradicional, el uso de su lengua indígena, sus trajes regionales, sus bailes regionales, entre otras expresiones culturales, buscaban dar a conocer sus raíces indígenas. También estaban estudiantes de otros orígenes que se incorporan a esta dinámica, propiciando así un ambiente intercultural en el que se reconocía y respetaba la diversidad cultural. A mi parecer, este

evento logró propiciar una convivencia entre estudiantes diversos, resaltando así sus propias tradiciones, usos y costumbres.

En la explanada principal, los estudiantes tocaban música regional: huapango, chilenas, sones, jarabes, rock, marimba y otros géneros musicales representativos de cada región. En la otra explanada había una muestra gastronómica diversa: el mole oaxaqueño, las tlayudas, los tamales veracruzanos, entre otras comidas regionales. El evento inició con una cabalgata del centro de Texcoco y finalizó en la universidad. Acompañados de bandas musicales, cada estado iba representado con estudiantes que portaban un traje regional. Ahí estaba presente el estado de Oaxaca, conformado por estudiantes que vestían sus trajes regionales y acompañados de la banda filarmónica Ayuujk Jääy Chapingo. Estos estudiantes eran más visibles por la forma en que reflejaban sus orígenes culturales a través de una banda musical y sus trajes regionales.

Me interesa describir dos actividades que recuperaron la cultura rural “o indígena” de los estudiantes: la pasarela de trajes típicos y la Guelaguetza. La universidad preparó la pasarela de trajes típicos, que consistió en que estudiantes de cada estado portaran un traje regional y desfilaran por la explanada principal, acompañados de música regional, posteriormente, pronunciaron un discurso en el que hablaban de su estado. Los estudiantes que utilizan la vestimenta regional en sus comunidades de origen reafirman las costumbres relacionadas con el uso de trajes regionales y resaltan así sus orígenes culturales. El evento inició con la presentación general de los estudiantes, quienes desfilaron en la explanada por regiones. Los padrinos de ceremonia fueron dos estudiantes de la universidad, quienes tuvieron el honor de presentar a cada región del país. Entre gritos y entusiasmo, la pasarela de trajes típicos inició cerca de las 7 de la noche.



Foto 3. Inauguración de la XXI Feria Nacional de la Cultura Rural, 2016. Presentación de trajes típicos de todos los estados de la República mexicana. Acervo personal/octubre 2016.

La pasarela se llevó a cabo por regiones: Huasteca, Centro, Maya, Centro Occidente, Mixteca, Norte y Noroeste. Una de las etapas más esperadas y elogiada por el público fue la pasarela de la región mixteca, conformada por el estado de Puebla, Guerrero y Oaxaca. La representante de Oaxaca desfiló en el escenario al ritmo de sones, chilenas y jarabes vistiendo un traje regional de la mujer zapoteca conformado por huipil, enagua y refajo. Era un vestido de gala de color negro, acompañado de joyas de oro, hecho de terciopelo y con flores de diversos colores matizadas con hilo de seda. La estudiante caminó en el escenario y bailaba al ritmo de la música regional oaxaqueña. En esta pasarela de trajes se resaltó la feminidad de las mujeres indígenas, quienes portan su traje con elegancia y destacan así su cultura indígena. Aunque también participan en este evento hombres, la presencia de la mujer indígena sobresale por el tipo de vestimenta que utiliza durante su pasarela. Así podemos observar que en esta universidad existe una tendencia a resaltar la feminidad de la cultura indígena.



Foto 4. Fotografía obtenida de la red social/octubre 2016. Pasarela de traje típico del estado de Oaxaca.

En comparación con otras representantes, la estudiante del estado Oaxaca pronunció el discurso en español y en su lengua indígena, mostrando así uno de los componentes valorados de su cultura: la lengua zapoteca. Esta es una de las diversas experiencias que surgen dentro de la universidad para revitalizar las lenguas indígenas y reforzar los orígenes culturales de los estudiantes, gracias al valor que la universidad asigna a este tipo de actividades. Su traje y música regional, así como el uso de la lengua indígena se hicieron presentes en este evento, representando la diversidad de estudiantes indígenas del estado de Oaxaca quienes se deleitaban mientras la banda

filarmónica tocaba sones, chilenas y jarabes. Después de su desfile por la explanada principal, la estudiante pronunció su discurso:

Representante del estado de Oaxaca: tesoro de la cultura zapoteca, orgullosa yo estoy... Tierra donde he nacido en las alturas del cerro donde feliz he crecido, comunidad de la etnia zapoteca, lengua materna que presumo, hablarla y entender para mí es un orgullo. Conservamos hermosos trajes típicos de manta y su fiesta popular donde la chilena tradicional se danza. Soy de aquí y soy como ustedes, oaxaqueña de corazón. Mi bello estado de Oaxaca, tierra de huajes, un estado con muchos hermosos paisajes, lugar donde florecen una diversidad de culturas y tradiciones con 570 municipios divididos en ocho chuladas regiones. [...] lugar donde Dios nunca muere. Guelaguetza, bella fiesta oaxaqueña. Danza y música, también suena la malagueña [...] sones y jarabes en la mixteca, chilenas en la costa, del istmo buena música zapoteca. Sonos y jarabes en Papaloapan, también la canción en la mixteca. Dios nunca muere, himno de mi santa tierra. Hablar de Oaxaca, alegra los corazones. Hablar de mi estado es un honor, soy oaxaqueña de corazón.

En el discurso de la estudiante, existe una fuerte intención de resaltar los rasgos culturales de sus comunidades de origen, porque destaca sus tradiciones, usos, costumbres, lengua indígena y diversos símbolos propios de sus comunidades. La estudiante al emitir este discurso en la feria, logró resaltar el orgullo que conservan por pertenecer a una etnia a pesar de que han salido de sus comunidades. En su discurso, existe claramente un proceso de reivindicación de sus orígenes culturales al resaltar la cultura oaxaqueña y expresarla en el ambiente universitario. Apoyados por la universidad, los estudiantes también incorporaron desde sus comunidades la tradicional Guelaguetza. Esta tradición es propiamente de los habitantes del estado de Oaxaca, cuyo significado implica el intercambio de regalos y servicios que une a la gente del pueblo. El evento se realizó en el auditorio Álvaro Carrillo, a cargo de la Asociación Estatal de Estudiantes Oaxaqueños (AEEO). En este evento se presentaron las ocho regiones de Oaxaca: los Valles Centrales, la Sierra Juárez (Norte), la Cañada, Tuxtepec, la Mixteca, la Costa, la Sierra Sur y el Istmo de Tehuantepec.

En la tradicional Guelaguetza, las regiones fueron representadas por algo muy particular: los Valles Centrales por mujeres en los mercados conocidas como las chinas oaxaqueñas, quienes gozaron al ritmo de la San Marqueña; la región de la Sierra Juárez fue representada por los sonos y jarabes; los estudiantes de la región Mixe danzaron al ritmo de la polca *Amor chiquito*, entre otras danzas que disfrutaron estudiantes y profesores de la universidad. Finalmente, para hacer honor al significado de esta tradición, los miembros de la asociación ofrecieron piñas, café, mezcal y dulces a las

personas que asistieron al evento. Esta actividad que realizan los estudiantes indígenas, es apoyada por la universidad, que se compromete a brindar los medios necesarios para que se desarrolle durante la feria.



Foto 5. Difusión de la Guelaguetza dentro de la universidad. Fotografía obtenida de la red social de Facebook en la página de Asociación Estatal de Estudiantes Oaxaqueños.

En esta feria también se hicieron presentes el Grupo de danza de la pluma de raíces (Oaxaca), la banda de viento Ayuujk Jääy Chapingo y A love electric, Ballet Mixcoatl, Hip hop Maya (Pat Boy, Oaxaca), Hit hop zapoteco (Mare advertencia lirika, Oaxaca), Trío mayab (Yucatán), por mencionar algunos. La comunidad académica de la universidad, a través de esta feria, reconocía plenamente la cultura indígena atravesada por la “cultural rural”. Si bien entonces se nombraba “cultura rural”, que se buscaba reflejar en este evento, es importante resaltar que más bien fueron reconocidos los orígenes indígenas de los estudiantes, creando un ambiente educativo que les permite dar a conocer sus raíces en un magno evento que se ha realizado en 21 ocasiones dentro de la universidad. La presencia de los diferentes grupos de danza y géneros musicales durante la feria, refuerza los orígenes culturales de los estudiantes y los acerca a las realidades que viven en sus comunidades.

Las actividades que se promueven en este evento, han logrado reflejar la realidad multicultural que existe en México. Las autoridades, docentes y estudiantes crearon una imagen propia de la universidad que resalta los rasgos indígenas a través de lo que ellos han denominado como “cultura rural”. A través de esta feria, las prácticas sociales y

vivencias fortalecen las expresiones culturales de los estudiantes indígenas durante su estancia universitaria.

4. 3. La formación en agroecología: un enfoque intercultural

En algunos planes de estudios enfocados en las ciencias agropecuarias, se privilegia la formación científica, sin considerar el origen cultural de los estudiantes. La UACH también ha sido cuestionada, particularmente por su lema “Enseñar la explotación de la tierra y no la del hombre”. Aunque este lema tiene una carga negativa hacia el medio ambiente, debe ser interpretado en su contexto histórico y social. En este sentido, se recomienda a las instituciones de educación superior reconocer y valorar los saberes tradicionales con planes de estudios flexibles a la diversidad cultural. Es decir, un plan de estudios “incluyente de métodos y contenidos culturales, sustentados en las tradiciones de diversos pueblos que configuran todo Estado nacional” (Padilla Arias, 2011, p. 22). El problema es mayor cuando los estudiantes indígenas acceden a las universidades y no se reconocen sus saberes tradicionales en su formación.

Esta universidad ha realizado un esfuerzo por ofrecer en una de sus carreras un enfoque intercultural que recupera en algunos casos sus saberes tradicionales e intenta mantener una relación con las problemáticas de las comunidades rurales e indígenas. En esta universidad se ofrece la carrera de ingeniero en agroecología, que plantea recuperar y valorar los saberes tradicionales de los pueblos indígenas a pesar de un contexto nacional de educación superior en que “la ciencia occidental ha descalificado los saberes tradicionales” (Gómez Espinoza y Gómez González, 2006, p. 104). La formación del futuro ingeniero en agroecología, se presenta como una alternativa a la formación agronómica convencional. Esta carrera representa un gran esfuerzo institucional, pero en las otras el problema es mayor porque no existe un plan de estudios intercultural y se mantiene el enfoque técnico-científico. Únicamente es el docente de origen indígena quien ha logrado realizar algunas actividades para incorporar los saberes tradicionales en sus clases.

La ingeniería en agroecología tiene su origen desde 1989 como un programa interdepartamental y se transformó en 1999 en el Departamento de Enseñanza, Investigación y Servicio en Agroecología (DEISA) (UACH, 2017). En su plan de estudios se incorpora el origen de los estudiantes del contexto rural e indígena con “el fomento de una agricultura sustentable compatible con la conservación del ambiente, la

diversidad biológica y cultural” (DEISA, 2014, p. 1) y con una noción específica de valorar el origen de los estudiantes indígenas a través de prácticas agrícolas sustentables. En el plan de estudios, existe un perfil de egreso con énfasis, entre otros, en el comportamiento y responsabilidad con su entorno social, al señalar que el egresado debe ser capaz de “realizar actividades de educación y capacitación para la protección del ambiente ligado a la agricultura y a la sociedad rural” (DEISA, 2014, p. 1). En esta carrera se imparten asignaturas obligatorias relacionadas con los pueblos indígenas y rurales, por ejemplo, ciclos estacionales y calendarios agrícolas, manejo agroecológico del suelo, principalmente; por ejemplo:

Carolina: mi carrera se relaciona más con agricultura, la ganadería y todo eso, pero tratando de buscar otras soluciones, o sea otras maneras de cultivar. Tal vez no se necesite tanta maquinaria, tal vez no se necesiten tantos pesticidas.

Fernando: ¿cuál es tu carrera?

Carolina: agroecología. Entonces, va más relacionado con eso y por eso a mí me llamó la atención. Aparte, porque se dedica mucho a estudiar las sociedades, o sea los pequeños grupos y sobre todo los grupos indígenas.

En el relato de Carolina, se aprecia que la formación en agroecología atiende de forma sustentable los problemas agrícolas, contrario a lo que sucede en otras carreras de esta universidad caracterizadas por un enfoque formativo del especialista en agronomía en un modelo productivista. El énfasis en el relato sobre “soluciones” para cultivar y “grupos indígenas” es relevante, porque la estudiante reconoce que el plan de estudios proporciona una formación agronómica que considera alternativas sustentables y que dichas prácticas agrícolas deberán ser acordes con las necesidades de los grupos indígenas. Con esta carrera, la universidad ha intentado acercar a los estudiantes a las problemáticas que enfrentan las comunidades rurales e indígenas, ofreciéndoles una formación que considera sus orígenes culturales.

La formación en agroecología tiene significados opuestos a los estudios del agrónomo, quien aprende, por ejemplo, a utilizar agroquímicos para lograr una mayor producción agrícola. Carolina señala que durante su estancia en la universidad, se escuchan expresiones como “nos dicen que estamos bien fumados”, provenientes de otros estudiantes no indígenas que cursan la ingeniería en fitotecnia. En uno de sus relatos habla de cómo los profesores han logrado vincular los saberes tradicionales de estudiantes indígenas:

Carolina: nosotros en agroecología, nos dicen que estamos bien fumados. Porque si hacemos varias cosas que han hecho los campesinos. Por ejemplo: ver la luna, la influencia que tiene la luna en la siembra, en el periodo de siembra, en el periodo de cosecha. Y ya está demostrado, se han hecho estudios sobre eso cómo influye la luna en la sabia de las plantas, es en la sabia donde influye, dependiendo de la luz que tiene, esa luz le llega a la planta, entonces todos los procesos que hace la planta, todo el metabolismo que tiene, también influye mucho, pero sí se ha hecho eso. Hacer podas en luna llena, otros hacen podas en...

Fernando: ¿ustedes aquí en la escuela?

Carolina: sí, en mi carrera, nada más. Porque otras carreras no van a estar haciendo eso (risas).

En este ambiente universitario no siempre se reconocen los saberes tradicionales porque existen comentarios negativos para quienes cursan la carrera en agroecología. En el fragmento anterior, se aprecia una valoración de los saberes tradicionales de los estudiantes proporcionando las condiciones necesarias para que estos saberes se valoren durante su formación. Esta universidad promueve que el estudiante durante su estancia realice prácticas de campo, viajes de estudios con fines de aprendizaje, incorporación en proyectos de investigación, realización de proyectos productivos, entre otras actividades con una perspectiva sustentable y un acercamiento con las problemáticas de las comunidades. Estas actividades se relacionan con lo que sucede en las universidades interculturales, principalmente, porque se promueve la vinculación de los estudiantes con las comunidades. Un ejemplo de la estrecha relación entre los saberes tradicionales y la formación como agroecólogo, es la asignatura de Ciclos estacionales y calendarios agrícolas que busca desarrollar en los estudiantes:

... la habilidad de poder elaborar calendarios de trabajo en distintos agroecosistemas mediante la integración de los elementos del clima y las fases fenológicas de los cultivos además de poder identificar, desde la perspectiva holista, las relaciones funcionales de los componentes bióticos y abióticos del agroecosistema y su relación con los calendarios agrícolas (DEISA, 2014, p. 2-3).

La UACh, a través de la articulación de los saberes tradicionales en el plan de estudios y las prácticas sociales, ofrece un ejemplo de lo que podría ser un prototipo de las universidades agronómicas que incluyen, reconocen y valoran la diversidad de conocimientos y saberes que circulan en el contexto universitario. Estas prácticas que se crean en un ambiente agronómico, también edifican las bases para una ecología de saberes (Santos, 2007). La universidad agronómica como se piensa y se construye en este contexto, es un ejemplo de cómo otras universidades pueden adaptar su oferta

educativa a los jóvenes con diversos orígenes culturales. Si bien es cierto que esta universidad no ha logrado un enfoque intercultural en toda su oferta educativa, es importante resaltar el avance que se ha impulsado desde la iniciativa de los profesores y estudiantes por recuperar sus orígenes culturales.

4. 4. “Sa’ndo’o’na’soj” (bienvenido). Revitalización de las lenguas indígenas

Durante su paso por esta universidad, los estudiantes hablantes de una lengua indígena tienen la oportunidad de fortalecer y conservar su lengua materna gracias al reconocimiento de sus profesores y autoridades educativas, quienes han impulsado el uso de las lenguas indígenas como una estrategia para su revitalización en el contexto universitario. Aunque esta universidad no es reconocida formalmente como bilingüe, se reconoce el esfuerzo institucional y los avances que ha logrado para enseñar las lenguas indígenas. En el evento tradicional de Oaxaca La Samaritana, organizado por los miembros de la mesa directiva de la AEEO y el Grupo Folklórico Donají, realizaron el concurso del “paseo floral”, en el que participaron estudiantes de las diversas regiones de Oaxaca. En este evento, las estudiantes portaron un traje regional y caminaron alrededor de la fuente de circasianas. Los asistentes ofrecieron una rosa con un valor numérico según el color a la estudiante más agraciada, simpática y la que portara con mayor elegancia su traje regional. Lo relevante fue la participación de algunos profesores de la universidad que formaban parte del jurado calificador, entre ellos, un profesor hablante del mixe. Después del recorrido de las estudiantes, se realizó la premiación por parte del jurado calificador. En ese momento, el profesor enfatizó la importancia de las lenguas indígenas en la universidad y realizó el conteo de las rosas en su lengua originaria.



Foto 6. En la imagen se observa el momento en que el profesor realiza el conteo de las rosas en la lengua mixe junto con los estudiantes. Acervo personal/marzo 2017.

El profesor invitó a los estudiantes a contar las rosas en mixe. En la fotografía se observa el momento en que el docente selecciona las rosas y empieza el conteo, mientras los estudiantes siguen su ritmo. “Las voces indígenas” se escucharon gracias a la iniciativa del profesor, quien se mostró entusiasta durante el evento. La figura del maestro mixe y su iniciativa de propiciar el uso de la lengua, motivó a los estudiantes hablantes del mixe, así como estudiantes hablantes de otra lengua indígena o únicamente del español, para que se sumaran a la iniciativa propuesta. Este tipo de iniciativas refuerzan los orígenes culturales de los estudiantes indígenas y permiten revalorizar su lengua indígena. Otro punto a destacar, pero que se presentará más adelante, se refiere nuevamente a la feminidad de las mujeres indígenas, quienes en el evento del paseo floral rodean la fuente de circasianas a manera de un concurso de belleza, pero se trata de una práctica tradicional que tiene sus orígenes en las comunidades indígenas.

Otra de las actividades que promueve la universidad a través del Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI) y la Unidad para la Convivencia Multidisciplinaria a Estudiantes (UCAME), fue en el marco del Día Internacional de las Lenguas Maternas con el concurso Cenzontle “Pájaro de 400 voces”. Los miembros del PAAEI y UCAME emitieron una convocatoria abierta a los estudiantes de la universidad para escribir una historia propia, de un familiar o de una persona de la comunidad relacionada a la temática sobre historia de migrantes. Lo relevante del concurso fue la iniciativa de las autoridades educativas de promover el uso de las lenguas indígenas y el español en los participantes al señalar en una de las bases del concurso: “Los trabajos deberán ser escritos en español con traducción en alguna lengua indígena”. Con esta iniciativa, las autoridades educativas buscaron revitalizar las lenguas indígenas.



Foto 7. Convocatoria del concurso Cenzontle “Pájaro de 400 voces” en el marco del Día Internacional de las Lenguas Maternas. Acervo personal/marzo 2017.

Con este concurso, las autoridades educativas promueven la escritura y la lectura de las lenguas indígenas con un cuento, narrativa o historia de vida. En total se recibieron 20 trabajos inéditos relacionados con la temática de migración, en su mayoría los participantes fueron originarios del estado de Oaxaca. Las historias se entregaron en náhuatl, mixteco, amuzgo, zapoteco y tzotzil, así como su traducción en español. La premiación para los tres primeros lugares se realizó en el auditorio de parasitología agrícola. El primer lugar fue para un estudiante hablante del mixteco del estado de Oaxaca, con la historia titulada “Carta a una madre”. El segundo lugar fue para un estudiante originario de Oaxaca hablante del zapoteco, con el relato “Así fuimos por el camino del norte”. Finalmente, un estudiante hablante del zapoteco originario de Oaxaca, ganó el tercer lugar con “Historia barata”. Así, los organizadores del evento se comprometieron a buscar apoyo para que los trabajos sean publicados y difundidos dentro de la universidad en busca de fortalecer el uso de las lenguas.



Foto 8. Miembros de la Unidad para la Convivencia y la Atención Multidisciplinaria (UCAME) y del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas (PAAEI). Acervo personal/marzo 2017.

Los encargados del PAAEI con el apoyo del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali), han realizado actividades para fomentar y crear conciencia en los estudiantes acerca de la importancia de las lenguas indígenas en la universidad. Por ejemplo, se han entregado materiales impresos con contenidos que versan sobre la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, Diversidad Lingüística, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en zoque del norte alto, entre otros. Estos materiales son entregados a estudiantes hablantes de una lengua indígena, así como aquellos que únicamente hablan el español. La entrega de estos materiales no garantiza que los estudiantes lo utilicen, sin embargo, esta iniciativa muestra la

preocupación de esta universidad hacia sus estudiantes para que conozcan los derechos que tienen como hablantes de una lengua indígena.



Foto 9. Materiales relacionados con las lenguas indígenas entregados a estudiantes por autoridades educativas de la UACH en diversos eventos. Acervo personal/marzo 2017.

La universidad cuenta con un Centro de Lenguas Extranjeras y Autóctonas (Centro de idiomas) en el que se imparten cursos de inglés, alemán, francés, japonés y náhuatl. En el segundo semestre del ciclo escolar 2016-2017, el Centro de Idiomas emitió una convocatoria abierta para contratar a un profesor-investigador con formación en lengua indígena para el primer semestre del ciclo escolar 2017-2018. Actualmente, se imparte la certificación de Competencia Lingüística en Materia de Lengua Indígena a todo estudiante hablante de una lengua nacional. Esta iniciativa busca certificar a los hablantes de una lengua materna y también reciben una formación como intérpretes. Otra contribución relevante en esta universidad, es que se ha logrado impartir como asignatura optativa en el nivel I y II el curso de náhuatl como segundo idioma.



Foto 10. Centro de Lenguas Extranjeras y Autóctonas de la UACH. Acervo personal/marzo 2017.

Esta universidad únicamente oferta el aprendizaje de la lengua náhuatl, porque existe un mayor número de estudiantes hablantes de esta lengua. Si bien es cierto que no

ofrece cursos para las 43 lenguas restantes, se reconoce que existe el avance por revitalizar las lenguas indígenas e interculturalizar los planes de estudio al ofrecerse el náhuatl como una asignatura optativa durante la formación agronómica del estudiante. El rol de los profesores y las autoridades educativas, muestran su compromiso por promover las lenguas indígenas con políticas institucionales que valoran y reconocen la diversidad lingüística de los estudiantes. Esta universidad con las actividades culturales que ha implementado, apoya al estudiante para que fortalezca la escritura, la lectura y su expresión oral en su lengua durante su estancia universitaria.

4. 5. Las prácticas agrícolas en la universidad y la extensión comunitaria

Durante su ingreso a la educación superior agropecuaria, los estudiantes se enfrentan al dilema de negociar entre sus prácticas agrícolas tradicionales y el modelo productivista que predomina en las instituciones de enseñanza agrícola superior (IEAS). La mayoría de estas instituciones agrícolas se rigen:

Bajo una visión mecanicista, se enseñan sistemas dependientes de insumos externos, con un enfoque productivista, a partir de la explotación de la naturaleza a través del conocimiento de las leyes de la física y la química, sin considerar los saberes locales (Gómez Espinoza y Gómez González, 2006, pp. 98-99).

La UACH ha intentado, en algunos casos, valorar e implementar las prácticas agrícolas de las comunidades rurales e indígenas, proporcionando espacios para realizar prácticas que están en consonancia con los antecedentes de los estudiantes indígenas, tal es el caso de los módulos de aprendizaje denominados, El Jurásico, La Huerta y Tabla San Juan. El rol del profesor indígena es relevante porque promueve en el espacio universitario nuevas formas de producción alejadas del enfoque productivista e intenta generar una conciencia ambiental sobre el uso de agroquímicos. La estancia del estudiante indígena por esta universidad, le permite valorar sus orígenes en relación con las formas de producción. Así lo expresa una estudiante de origen mixteco al preguntarle acerca de la enseñanza agrícola dentro de la universidad, “pues sí hay un cambio, como un poco más de conciencia hacia el uso de los fertilizantes. No fertilizantes, sino agroquímicos”. Esta universidad ha buscado vincularse con las comunidades rurales e indígenas. Un ejemplo claro es que en los planes de estudios de sus carreras, se privilegian los viajes de estudios con fines de aprendizaje para que los estudiantes realicen prácticas agrícolas según sus comunidades de origen. Así lo expresa

Carolina, quien durante el propedéutico realizó un viaje de estudio al estado de Campeche, con el fin de efectuar un diagnóstico de sistemas agrícolas, pecuarios y forestales:

Carolina: fuimos a una comunidad que se llama Gustavo Díaz Ordaz, o también conocida como San Antonio Soda, pero está en Campeche. Era para ver los sistemas de producción agrícola, pecuaria y forestal. Pero bueno, no era todo como que ya planeado, sino que ahí tuvimos que buscar a los campesinos, productores... llegamos sin conocer a nadie. Nos presentamos con la autoridad y ahí nos dividimos entre compañeros para ver quién investigaba tal cosa y ya después íbamos todos. Y estuvimos preguntando quién se dedicaba, por ejemplo, quién sembraba milpa u hortaliza, lo que tuviera. Y también preguntamos quién tenía animales y si lo vendían y eso. También quién tenía por ejemplo, quién hacía mueble, o si había aprovechamiento forestal ahí [...] Y también vimos la parte social.

Esta universidad considera los viajes de prácticas, los cuales son trascendentales porque generan una vinculación entre la universidad con la comunidad. En el relato anterior, se muestra que estos viajes de estudio son fundamentales porque generan en el estudiante la iniciativa para la resolución de problemas sociales y la vinculación con las comunidades con sus conocimientos adquiridos durante su formación. La universidad, al vincularse con la comunidad, construye una pedagogía en la que hace explícita la relación de escuela en su contexto y rompe con el tradicional esquema de “la pedagogía que aísla la escuela de la comunidad (Comboni Salinas y Juárez Núñez, 2013, p. 19). Carolina nos relata que mientras estaba con un productor de maíz, él los invitó a sembrar con la coa. El productor les explicó “cómo ocupar la coa, a qué profundidad se sembraba y cómo tapanlo, con cuánta tierra, aunque algunos ya lo habíamos hecho, pero muchos no”. La estudiante señala que dicha práctica ya la había realizado en su comunidad, por lo que fue fácil apoyar en la realización de los surcos para la siembra del maíz a los compañeros que no sabían cómo hacerlo.



Foto 11. Se observa a la estudiante utilizar una *coa* para realizar surcos y sembrar el maíz durante un viaje de práctica. Fotografía proporcionada por Carolina.

Estas prácticas agrícolas que se gestan en la universidad, también han propiciado una agricultura sustentable (Toledo, 2003). En general, en las instituciones agropecuarias existe un enfoque productivista, pero esta universidad promueve algunas prácticas agrícolas tradicionales como una forma de aprendizaje que deberán adquirir los estudiantes independientemente de su origen cultural. Es necesario enfatizar que en este contexto, se ha hecho explícita la meta de vincular la formación universitaria con las comunidades de origen y se está logrando. Esto es lo que buscan las universidades interculturales: docencia, extensión y vinculación (Mato, 2010); por ejemplo, una estudiante comenta: “y pues con los viajes de estudio conocemos, vamos y aprendemos a tratar de ver algunos problemas o algunos que sean como problemas en algunas comunidades que nos ha tocado ir” (Karina). Estos viajes y prácticas de campo indican que la UACH se ha centrado en la reconstrucción de la legitimidad a través de las actividades de *extensión*. De acuerdo con Santos (2007), la universidad en pleno siglo XXI deberá:

... conferir una nueva centralidad a las actividades de extensión (con implicaciones en el currículo y en las carreras de los docentes) y concebirlas, de modo alternativo al capitalismo global, atribuyendo a las universidades una participación activa en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural (p. 65).

De ser así, la UACH, a partir del reconocimiento de las prácticas agrícolas de estudiantes indígenas, alejada del modelo capitalista, proporciona actividades de extensión que puedan conducirnos a lo esperado por universidades alternativas en pleno capitalismo. Conscientes de la situación, los profesores de origen étnico y las diversas carreras que aquí se ofrecen perfilan a esta universidad como un espacio en el que se gestan nuevas prácticas agrícolas sustentables en el aprendizaje del estudiante.

4. 6. “Todo lo que necesitamos es amor”. Conciencia étnica sobre la madre tierra

“Todo lo que necesitamos es amor” fue el lema con el que celebraron en la universidad el Día Internacional del Libro y la Tierra. En el lema se resalta a la tierra como símbolo de las poblaciones indígenas, quienes la han denominado “madre tierra”. El evento fue realizado en el centro de la universidad con la colaboración de profesores y estudiantes

de diversos orígenes. El contexto en el que se realizó el evento fue relevante, porque la universidad busco promover la relación de los estudiantes diversos. Uno de los objetivos señalados por uno de los profesores durante el evento fue “promover el vínculo de estudiantes indígenas y no indígenas con la madre tierra a partir de concientizar su uso para las actividades agrícolas”. Para las poblaciones indígenas el territorio “representa un referente fundamental dentro del cual inscribir la identidad colectiva” (Bartolomé, 1997, p. 86), es por ello su arraigo a la madre tierra como símbolo de pertenencia durante la universidad.

Durante la inauguración del evento, un profesor expresó: “entre el ser humano y la naturaleza corremos el riesgo de desaparecer como civilización. Ya no es de que quizás, es que definitivamente hay que tomar esa medida”. Esta frase buscó concientizar a los futuros agrónomos sobre las actividades agrícolas que realizan en plena crisis ambiental y reconociendo que la tierra es un elemento que debe cuidarse. En este evento se realizaron conferencias, ofrendas y una danza a la tierra. Un profesor, con el apoyo de estudiantes, realizaron una ofrenda con el lema: “Todo lo que necesitamos es amor”. En la figura se representa a la tierra como centro y como símbolo principal el maíz, rodeada de frutos y la imagen de un corazón que busca reflejar el amor hacia la madre tierra. Al ser un espacio abierto, la universidad promueve que estudiantes de diversos orígenes sean conscientes sobre la importancia de la tierra como símbolo de pertenencia y recurso que debe cuidarse.



Foto 12. Ofrenda a la madre tierra en la UACH realizada por un profesor con apoyo de los estudiantes. Acervo personal/abril 2017.

El significado que se buscó reflejar con la ofrenda fue la conciencia sobre el uso de la tierra como recurso natural, además de rescatar las tradiciones de los estudiantes. De aquí la importancia que la universidad asigna para cambiar el significado de su lema “Enseñar la explotación de la tierra, no la del hombre”. Con este tipo de actividades, se

ha intentado que los estudiantes reconozcan que, como futuros agrónomos, deben ser conscientes sobre el uso de la tierra. Esto queda más claro al momento en que un profesor señaló el impacto negativo de los transgénicos y semillas híbridas en la agricultura occidental:

Profesor: por eso decimos que hacen falta universidades como Chapingo, donde la cultura ancestral también sea tomada en cuenta. Es decir, no solamente lo trabajemos para sacar rápidamente la comida o la cuestión comercial, sino también la profundidad del origen, de dónde venimos.

En el fragmento anterior, el profesor reconoce que esta universidad incorpora la cultura ancestral de las comunidades indígenas como estrategia para el cuidado de la tierra y reivindicación de los orígenes indígenas de los estudiantes. Aunque existe un intento por reconocer la cultura ancestral, la universidad sigue enfrentándose a contradicciones propias de su origen; particularmente porque su lema institucional se sigue cuestionando. Aunque hay profesores que han tratado de transmitir un significado opuesto al lema, a partir de reconocer a la tierra como una fuente de vida.

Profesor: esta enseñanza desde una universidad que de origen tuvo esa misión hacia la madre tierra y que habría en aquel entonces con cariño sacarle sus frutos. Y nos queda hoy el reto que decimos, si bien hace 150 años era noble explotar la tierra, hoy en día vimos que hemos fallados, entonces debemos regresar a cuidarla rápidamente porque es como una madre.

El profesor argumenta la posición del lema sobre la tierra en el contexto actual y agronómico en el que se forman los estudiantes. Su frase “regresar a cuidarla rápidamente porque es como una madre, tiene un significado especial en el contexto de la universidad al formar a los futuros agrónomos, porque invita a reflexionar sobre las prácticas agrícolas alejadas de la sustentabilidad. Para los estudiantes indígenas, dichas expresiones en este contexto son trascendentales porque fortalece su relación con la madre tierra. En el evento, un profesor del área de sociología rural de la universidad, impartió la conferencia titulada “Cosmovisión de los pueblos indígenas”. En su intervención señala la importancia de la tierra como un elemento sagrado para las poblaciones indígenas.

Profesor: para los pueblos indígenas no solamente es un medio de producción sino donde viven, en donde están los muertos, donde prácticamente se reproduce su vida. Prácticamente para los pueblos indígenas estoy hablando del pasado y del presente es un elemento sagrado, es más se refieren a la tierra como la madre tierra.

El profesor se refiere a la tierra como “elemento sagrado” para las poblaciones indígenas. Al parecer, la concientización sobre la madre tierra en un ambiente agronómico es primordial, porque posiblemente genera relaciones entre el origen indígena del estudiante durante su paso por la universidad. La tierra, concebida por los indígenas como “madre tierra”, y al estar situado este concepto en un ambiente universitario, representa un símbolo de pertenencia a lo indígena que es valorado por la universidad, y así se propicia una continuidad simbólica al mantener el significado cultural que se distingue en sus comunidades indígenas. Lo anterior se relaciona con lo que señala Bartolomé (1997) al referirse a la tierra como parte de la cultura la cual “puede llegar a ser móvil si la sociedad se desplaza” (p. 87).

Los rituales de las comunidades indígenas representan un símbolo de identificación y son relevantes “en la definición y actualización de la identidad étnica de las sociedades que los protagonizan” (Bartolomé, 1997, pp. 107-108). En esta universidad, por el intento de rescatar el origen de los estudiantes se ha creado un taller coreográfico de danza denominado Centéotl, a cargo de un profesor de la universidad y de estudiantes diversos, quienes realizaron un ritual a la madre tierra durante el evento. Los estudiantes danzaron en frente de rectoría principal, esto adquiere un símbolo contextual porque propicia y transmite nuevas pautas culturales a los estudiantes no indígenas. La universidad, con estas prácticas interculturales, acerca al estudiante indígena a una forma de vida que se origina desde su comunidad y es valorada en el contexto universitario. Más allá del sentido de pertenencia que los estudiantes tienen sobre el ritual, se comparte una costumbre ritual (Bartolomé, 1997) a los estudiantes no indígenas, quienes posiblemente se apropian de prácticas ajenas a su origen.



Foto 13. Danza realizada por el grupo del taller coreográfico “Centéotl” en el centro de la universidad (rectoría principal). Acervo personal/abril 2017.

En la danza, se expresa una armonía entre el ser humano y la naturaleza a través de la ofrenda a la tierra. Se observa a un grupo de 16 estudiantes danzando en el centro de rectoría, mientras el profesor y un estudiante tocaban los tambores. Los danzantes realizan un círculo, una estudiante se acerca al frente con una ofrenda en las manos alzando y mirando hacia el cielo. Al llegar al sitio, coloca el paliacate rojo en el suelo junto con la ofrenda y la levanta al cielo con movimientos sutiles. Inclina su cabeza con devoción a la ofrenda y levantó las manos al cielo. Dicho ritual expresaba una relación armónica con la tierra y el hombre, mientras los danzantes repetían en voz alta “tú eres Dios”. La participación de estos estudiantes a través de la danza a la tierra en la universidad, posiblemente genera una convivencia interétnica que trasciende lo folclórico, tal como se ha generado en otros contextos universitarios.

La práctica del ritual a la madre tierra adquiere relevancia en la UACH, situada en un ambiente agronómico y multicultural. La universidad, a través de la figura del profesor no indígena, incorpora los orígenes culturales de los estudiantes en un ambiente multicultural en que se intenta concientizar a toda la población estudiantil sobre la tierra como un símbolo de pertenencia étnica que merece respeto y cuidado. Al estar presente estudiantes indígenas y no indígenas, se conforma una *comunidad afectiva* (Bartolomé, 1997) en la que se comparten patrones culturales. Estas prácticas que promueven las autoridades educativas y profesores de la universidad son un ejemplo claro de cómo se han edificado nuevas prácticas interculturales que buscan no únicamente incluir a los indígenas, sino recocer su cosmovisión sobre la madre tierra que refuerza los vínculos con sus orígenes.

4. 7. Conclusiones

Como se ha mencionado, la frase “Chapingo, un México chiquito” se escucha con frecuencia en muchos contextos universitarios y hace referencia a la diversidad cultural de los estudiantes. Esta universidad ha logrado reconocer y promover las raíces culturales de México en este contexto con actividades que aluden a los rasgos identitarios de estudiantes indígenas. Una de las actividades que ha impulsado a los estudiantes para que vivan sus expresiones culturales en un ambiente de respeto y reconocimiento a la diversidad cultural, ha sido la Feria Nacional de la Cultura Rural. Aunque en esta feria se utiliza la categoría “cultura rural”, realmente se promueve la cultura indígena porque muestra los rasgos identitarios de los estudiantes indígenas a

través de símbolos, himnos, bailes, historia, folclor y gastronomía. Este evento cultural es un símbolo de identidad de la universidad que refleja la realidad multicultural de México con actividades que fortalecen las expresiones culturales de los estudiantes.

En la mayoría de las universidades no interculturales, la enseñanza se imparte en el idioma español. Los estudiantes hablantes de una lengua indígena que llegan a las universidades, en muchos casos, olvidan su lengua porque no existe una política institucional que garantice el reconocimiento a las lenguas indígenas. En esta universidad sucede lo contrario, porque se ha impulsado una política para revitalizar las 44 lenguas indígenas que conviven en este contexto. Esta universidad ha creado mecanismos de revitalización en los planes de estudio, de manera que los profesores y las autoridades educativas generan actividades que garantizan que los estudiantes hablen su lengua en eventos académicos, culturales y artísticos. Estas actividades propician prácticas interculturales porque promueven la participación entre estudiantes diversos. Esta política de la universidad se relaciona con el modelo educativo de las universidades interculturales (Casillas Muñoz y Santini Villar, 2006), ya que ha logrado incorporar las expresiones lingüísticas en la formación del estudiante.

Con referencia a los orígenes culturales de los estudiantes indígenas, esta universidad agronómica ha logrado de manera incipiente interculturalizar los planes de estudio al reconocer los saberes tradicionales y la cosmovisión de las poblaciones indígenas en la formación agronómica del estudiante. Aunque esta universidad presenta una carga negativa con su lema institucional “Enseñar la explotación de la tierra, no la del hombre”, la presencia de estudiantes y profesores diversos ha sido fundamental para que se promuevan modalidades de colaboración intercultural (Mato, 2017c), al reconocer los conocimientos y saberes en la enseñanza agronómica. Esta universidad con su perfil agronómico, y que nace a partir de un modelo pensado para los indígenas, se ha mostrado comprometida con las problemáticas de las comunidades rurales e indígenas, al incluir en los planes de estudios de manera obligatoria la vinculación de estudiantes con las comunidades. Estas experiencias interculturales que tienen los estudiantes indígenas refuerzan sus orígenes y promueven entre sus aspiraciones el servir a su comunidad.

Capítulo V. Expresiones culturales de los estudiantes indígenas en la UACh

En este capítulo busco responder la siguiente pregunta: ¿cuáles son las expresiones culturales de los estudiantes indígenas durante su estancia universitaria? Describiré algunas actividades relacionadas con sus orígenes culturales de los estudiantes, las cuales son incorporadas desde su comunidad de procedencia hacia el interior de la universidad. Como parte central, pretendo mostrar las tradiciones, usos y costumbres que estos estudiantes transfieren al contexto universitario a través de sus expresiones culturales en un ambiente no designado como propiamente intercultural. Estas prácticas sociales, vivencias y significados surgen gracias a que la universidad también apoya con sus actividades, solamente así es como este grupo de estudiantes logra vivenciar sus expresiones culturales y fortalecer sus orígenes.

5. 1. La Asociación Estatal de Estudiantes Oaxaqueños (AEEO)

En esta universidad los estudiantes se organizan en asociaciones de paisanos que corresponden a cada entidad de la República mexicana y que se integran a la Coordinación de Asociaciones de los Estados (CAE). Los estudiantes indígenas del estado de Oaxaca se incorporan a la (AEEO) que les ayuda a empoderarse como universitarios indígenas, apropiarse del contexto y reivindicarse a través de sus expresiones culturales. Su participación en esta asociación se relaciona con la “articulación de intereses colectivos en defensa de sus derechos y la lucha por hacerse visibles” (Chávez Arrellano, 2008, p. 38). La AEEO cuenta con el mayor número de estudiantes de la universidad y promueve actividades culturales dentro de ésta que tienen que ver con su contexto local.

La mesa directiva de la asociación está conformada por estudiantes diversos. Para ser miembro de la asociación se realiza un proceso de selección en el que concursan estudiantes pertenecientes a planillas de las ocho regiones del estado de Oaxaca. Los representantes de cada región generan propuestas académicas, culturales, deportivas, entre otras, para convencer a sus paisanos sobre la conveniencia de la representación estudiantil. Finalmente, se convoca a los estudiantes de Oaxaca a una votación en la que eligen a los representantes de la AEEO. El presidente de esta asociación comenta que uno de los fines es “tratar de preservar y dar a conocer nuestras raíces indígenas”; esto se logra gracias a la participación activa de los estudiantes y sus

actividades. Esto ha permitido que los estudiantes indígenas logren reivindicarse como universitarios indígenas, al reconocer sus raíces indígenas y manifestarlas con sus expresiones culturales.

Esta asociación promueve actividades que fortalecen sus expresiones culturales que, a su vez, están asociadas al uso de su lengua indígena, la incorporación de tradiciones y costumbres, su organización social y el estilo de vida. Se incorporan estudiantes de diversas culturas con prácticas que van más allá del simple reconocimiento y el respeto a la diversidad; se organizan a través de una mesa directiva conformada por la comisión académica, la de relaciones exteriores, la deportiva, la cultural, entre otras. Organizados en esta asociación, los estudiantes propician un ambiente intercultural en el que se intenta reconocer su propia diversidad cultural. En esta asociación se realizan eventos culturales, artísticos y académicos que buscan trascender las expresiones festivas. Javier, presidente de la mesa directiva 2016-2017, señal cuál es el objetivo de la AEEO:

Javier: tratar de preservar y dar a conocer nuestras raíces indígenas. Además de brindarles ciertos apoyos a los paisanos dentro y fuera de la universidad [...] La idea es velar por los derechos, buscar todas las posibilidades y las oportunidades para los estudiantes oaxaqueños.

El representante de la asociación está consciente de las problemáticas que enfrenta un estudiante indígena durante su paso por la universidad. A través de la asociación, busca ofrecer oportunidades a los estudiantes para que todos conserven sus orígenes culturales y concluyan la educación superior. Es interesante señalar que una de las intenciones del representante es “velar por los derechos” de los estudiantes indígenas, porque está consciente de las prácticas de discriminación social y racismo que tienen lugar en esta universidad. Queda claro, a través de este relato, que el representante conoce la problemática cultural que implica estar lejos de la comunidad e insertarse en un ambiente universitario que refleja la realidad mexicana.

En la siguiente fotografía se observa a los miembros de la mesa directiva de la AEEO 2016-2017, quienes organizaron el evento cultural La Samaritana. A través de esta iniciativa que promueven los estudiantes indígenas es como logran apropiarse del contexto al incorporar la vida comunitaria en la universidad. Los representantes convocaron a todos sus compañeros a una reunión interna para planear el evento e invitarlos a incorporarse a sus actividades. En este evento participaron estudiantes de las

ocho regiones del estado de Oaxaca, hablantes de las diversas lenguas indígenas. En esta asociación se incorporan estudiantes indígenas que han dejado de vivir sus orígenes culturales, pero que a partir de su ingreso a la universidad empiezan a desarrollar sus expresiones culturales. Por ejemplo, durante el proceso de nuevo ingreso, los miembros de la AEEO buscan a los jóvenes de Oaxaca que ingresaron a la UACH para mantener el contacto durante su paso por la universidad, ofreciéndoles apoyo emocional, académico e integrándolos a las actividades culturales.



Foto 14. Miembros de la mesa directiva 2016-2017 de la AEEO durante el evento de La Samaritana. Acervo personal/ marzo 2017.

Se aprecia que, de alguna manera, la vida comunitaria de los estudiantes indígenas, tal como la experimentan en sus pueblos, es parte de la vida universitaria, esto a través de prácticas que buscan rescatar y afirmar sus antecedentes indígenas. Aunque la asociación está conformada únicamente por estudiantes originarios de Oaxaca, las actividades que promueven están abiertas a todos los estudiantes de la universidad con lo cual logran crear un ambiente intercultural. Es así como los miembros de esta asociación intentan propiciar la convivencia y el respeto hacia la diversidad cultural al hacer presentes sus expresiones culturales. Según el presidente de la AEEO, esta agrupación también es un movimiento político que permite a los estudiantes formarse “en las cuestiones de las luchas sociales”, particularmente, cuando se enfrentan a un ambiente universitario con prácticas que niegan en algunos casos la presencia de lo indígena. Algunos de estos estudiantes, desde su ingreso a la universidad, buscan ser parte de esta asociación, porque al integrarse refuerzan los conocimientos para defender sus derechos como universitarios indígenas. Por ejemplo:

Javier: desde segundo año me he tratado de involucrar en la parte política. He estado trabajando desde que yo ingresé a este movimiento político, yo me

planteé mis metas, ciertos objetivos y los voy cumpliendo. Parte de ellos era representar a mis paisanos, hacerlo de la forma más correcta para poder llevar a cabo las actividades. Es una formación de manera general porque aprendes la formación política que es una de las bases indispensables por la parte de la formación en las cuestiones de las luchas sociales.

El relato de este estudiante representa una visión de la política pensada como un movimiento para reivindicarse y empoderarse como universitarios indígenas en un contexto con relaciones asimétricas que niega en algunos casos la presencia indígena a través de lo que aquí se denomina como cultura rural. Es decir, es una organización que busca que los estudiantes puedan adquirir las bases de una movilización política y lucha social, que implica en todo caso reivindicar sus derechos como indígenas. En gran parte, gracias a esta asociación y a pesar de las problemáticas que enfrentan, aunque reciben todo el apoyo de la universidad con recursos económicos para fomentar sus actividades, los estudiantes utilizan esta asociación como un medio de “reivindicación de la pertenencia indígena como mecanismo que ha logrado constituir una vía de acceso a su reconocimiento...” (Chávez Arrellano, 2008, p. 38). De esta manera, los estudiantes han logrado que sus orígenes culturales sean reconocidos por algunos estudiantes y profesores dentro de esta universidad.

5. 2. “La música viene de nuestras raíces, de nuestros pueblos”. La banda mixe Ayuujk Jääy Chapingo

Una de las expresiones culturales que los estudiantes manifiestan en la universidad es la música de sus pueblos originarios. Como bien señala Vargas García (2016), las manifestaciones culturales a través de la música son “fundamentales en los mecanismos de transmisión cultural y lingüística del pueblo que se trate” (p. 83). Esta transmisión cultural se aprecia en la mayoría de los estudiantes indígenas, quienes se dedican en sus pueblos a tocar la música de sus regiones y esta trasciende al interior de la universidad representando un estilo de vida que los estudiantes introducen desde su llegada para “vivir en comunidad”. Entre sones, chilenas y jarabes, los integrantes de la banda de viento Ayuujk Jääy Chapingo son portadores de un repertorio musical distinguido por el sentido de pertenencia a los indígenas de Oaxaca; por ejemplo, en el trabajo de campo observé que un grupo de estudiantes con instrumentos musicales de una banda de viento caminaban apresuradamente. Me acerqué con una de las integrantes del grupo para despejar unas dudas:

Fernando: ¡Hola! Mi nombre es Fernando y estoy realizando una tarea aquí en la universidad. Pero me llamó la atención sus instrumentos musicales ¿son estudiantes de la UACh?

Carolina: sí, somos estudiantes de aquí, pero originarios del estado de Oaxaca y tocamos música tradicional de nuestros pueblos. Bueno, nosotros pertenecemos a la banda mixe Ayuujk Jääy Chapingo.

F: y ahorita, ¿hacia a dónde van?

C: pues nos invitaron a tocar en un evento en un pueblo de aquí del Estado de México y pues vamos a apoyar un rato (Diario de campo).

En el primer contacto con los estudiantes miembros de la banda mixe observé que el grupo estaba conformado por hombres y mujeres. Era una banda que tocaba únicamente música regional de Oaxaca, que iba más allá del ámbito educativo porque era reconocida también en el exterior por diversos pueblos del Estado de México. Al preguntarle a un estudiante coordinador de la banda por qué expresaban sus raíces indígenas a través de la música, recibí la siguiente respuesta: “no olviden sus raíces indígenas”. Se refería a sus compañeros que también salieron de sus comunidades indígenas para cursar sus estudios en la UACh. Estos estudiantes, durante su paso por la universidad, reflexionan sus raíces indígenas y logran incorporar la música regional de sus pueblos en un ambiente universitario diverso como mecanismo que fortalece los lazos de pertenencia con sus comunidades. Según lo expresado por el coordinador de la banda, era evidente que la presencia del grupo no era fortuita dentro de la universidad, sino que así los estudiantes daban continuidad a sus orígenes a través de su música regional:

Fernando: ¿y cómo nace la banda mixe Ayuujk Jääy Chapingo?

Juan: la música viene de nuestras raíces, de nuestros pueblos. Entonces nosotros estamos ahí acostumbrados de manera artística desde niños a tocar un instrumento. Por eso nosotros lo adquirimos aquí en la universidad y empezamos a implementar un proyecto desde el 2014. Consideramos que tenemos un colectivo mixe aquí en Chapingo, vemos si hay una posibilidad de armar una banda mixe; así en concreto una banda integrada por sólo los mixes.

La incorporación a las bandas de viento, en algunos casos, representa un estilo de vida que los estudiantes viven desde niños en las comunidades indígenas. Por ejemplo, algunos estudiantes de origen mixe, desde que son pequeños, se incorporan al Centro de Capacitación Musical y Desarrollo de la Cultura Mixe (Cecam), donde aprenden a tocar instrumentos musicales en las bandas de viento. Así, ellos tienen un estilo de vida propio y cercano a la música regional oaxaqueña que luego los identifica dentro de la universidad como estudiantes de pueblos originarios. Aunque los

estudiantes han salido de sus comunidades para estudiar una carrera profesional, continúan con sus expresiones musicales hasta la universidad. El ser miembro de esta banda de viento, también representa un espacio de socialización que les permite a los estudiantes indígenas adaptarse a la universidad al convivir con estudiantes que tienen un interés en común.

En la siguiente fotografía se muestra la primera participación de la banda mixe en la XXI Feria Nacional de la Cultura Rural en 2014. La banda mixe Ayuujk Jääy Chapingo fue creada por mixes, pero actualmente se ha logrado incorporar a estudiantes de origen zapoteco, mixteco, entre otros, y de esta manera han logrado acercarse a las realidades culturales que viven cotidianamente en sus pueblos de origen. Este tipo de convivencia genera un ambiente intercultural en el que se comparte una tradición muy propia de los estudiantes oaxaqueños. La primera presentación pública de esta banda de viento, fue apoyada por las autoridades educativas de la universidad, quienes les brindaron el espacio y los recursos para participar durante la feria.



Foto 15. Presentación pública de la banda mixe Ayuujk Jääy Chapingo en la XXI Feria Nacional de la Cultura Rural 2014. Fotografía obtenida de la red social de Carolina bajo su autorización.

Los miembros de esta banda de viento se hacen presentes en diversos eventos académicos, culturales y artísticos dentro y fuera de la universidad. A pesar de que los integrantes de la banda tienen amplias jornadas de clase y trabajos académicos que demandan una gran dedicación, esta situación no es limitante para que se organicen y sean los portadores de su música regional dentro de la universidad. En uno de los relatos, un estudiante nos comparte el interés que tiene como coordinador de la banda de viento:

Miguel: nosotros buscamos dar a conocer las raíces de los mixes: cómo se expresan a través de la música. Cómo es su forma de vida, porque es una forma

de vida. En nuestros pueblos es muy común ver a las bandas filarmónicas en cualquier evento. En el pueblo siempre tiene que estar la banda, esa es la que pone el ambiente. Y ahí en el pueblo la banda es muy respetada. Nosotros tratamos de mostrar y rescatar la música [se refieren a la música regional oaxaqueña], que no se pierda. Es claro que ya salieron de sus pueblos, ya no están ahí, pero que no se olviden esas raíces indígenas. Principalmente es música oaxaqueña, porque como todos son de Oaxaca, entonces traen el estilo pues, el estilo oaxaqueño.

El significado que ellos otorgan al participar en la banda hace referencia al orgullo que sienten por sus raíces indígenas y que les permite reivindicarse como universitarios indígenas. El propósito común para los integrantes de esta banda es “dar a conocer las raíces de los mixes”, pero también la música regional oaxaqueña. En la universidad, ser parte de esta banda de viento llega a ser una forma de vida incorporada desde afuera hacia un contexto universitario donde es reconocida y valorada por estudiantes no indígenas, así como por parte de docentes. Otros estudiantes que dejaron de practicar y escuchar la música regional oaxaqueña, se incorporan a la banda de viento y logran expresar sus orígenes indígenas. Esta banda también es un medio para tejer lazos de amistad entre los integrantes al compartir un objetivo común e invitar a otros paisanos para que se incorporen a este proyecto musical. Estos estudiantes intentan ser conscientes de sus orígenes culturales y fortalecerlos a través de expresiones culturales que viven con la música regional oaxaqueña.

Otro aspecto que hace posible el desarrollo de expresiones musicales de los estudiantes indígenas dentro de la universidad, es el apoyo institucional que recibe la banda de viento. La universidad promueve su participación en eventos culturales, artísticos y académicos, con lo que dan muestra de que reconocen y valoran la música regional. Además, la institución brinda apoyo para que los estudiantes organicen sus ensayos. Aunque al inicio, debido a algunos problemas institucionales, los estudiantes no contaban con el apoyo suficiente por parte de la universidad para ensayar, actualmente se les han proporcionado algunos instrumentos musicales, así como espacios adecuados para llevar a cabo los ensayos. Las prácticas sociales, vivencias y significados que los estudiantes otorgan al tocar la música regional oaxaqueña en la banda Ayuujk Jääy Chapingo, son expresiones culturales que transfieren a este contexto universitario con el objetivo de rescatar sus raíces indígenas y, también, ha sido un medio para “reivindicarse como grupos étnicos” (Vargas García, 2016).

5. 3. Apropiación de espacios y control cultural: el baile y la música regional

Diversas investigaciones han mostrado los procesos de apropiación étnica de la escuela que surgen desde la iniciativa de jóvenes indígenas (González Apodaca, 2013; Bertely, 2005). Como bien señala Rockwell (2005), la apropiación “sitúa claramente la acción de las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y los utilizan” (p. 29). En esta universidad, los jóvenes indígenas se apropian de algunos espacios escolares para manifestar sus expresiones culturales a través del baile y la música regional como una vía para el empoderamiento étnico y para “impulsar proyectos étnicos reivindicativos” (González Apodaca, 2017). Estos procesos de apropiación surgen gracias al intento que la universidad realiza por visibilizar las prácticas culturales de los estudiantes indígenas, en un ambiente que se vive con tensiones y contradicciones por reconocer sus orígenes culturales.

Durante el evento La Samaritana, organizado por los estudiantes oaxaqueños en frente de rectoría principal (espacio ubicado al centro de la universidad), ellos, al utilizar este espacio para el baile, entre sones, chilenas y jarabes se apropiaron del contexto escolar. Su presencia allá permite que den a conocer sus raíces indígenas a través del baile y así reproducen las expresiones culturales en la universidad. En la siguiente fotografía se observa a algunos estudiantes con sus trajes regionales bailando en el centro de rectoría principal. A este evento asistieron estudiantes, profesores y autoridades educativas.



Foto 16. Bailes originarios de Oaxaca frente a la rectoría durante el evento de La Samaritana. Acervo personal/ marzo 2017.

Los estudiantes toman a su pareja y bailan al centro de rectoría principal. En este espacio, las danzas tradicionales son reconocidas y aplaudidas por el público; mientras

la música oaxaqueña ameniza el baile, otros jóvenes no indígenas se incorporan a la fiesta tradicional. Así, los estudiantes indígenas se apropian del centro escolar y su baile en este contexto llega a ser una expresión cultural que les permite dar a conocer sus raíces y, a la vez, incorporar a otros estudiantes que caminan por la universidad durante el festejo. Este evento puede considerarse como una práctica intercultural que les permite a los estudiantes indígenas reforzar sus orígenes culturales y convivir en un ambiente de respeto y reconocimiento con estudiantes de diversas culturas.

Los estudiantes indígenas miembros de la banda Ayuujk Jääy Chapingo también participan en el uso de espacios universitarios para realizar sus ensayos los fines de semana. Negocian con las autoridades educativas, quienes autorizan el uso de un almacén para sus ensayos. Así, este espacio resulta apropiado para sus prácticas y vivencias culturales que se generan a partir de la música regional. Aunque en esta universidad predomina la escucha de los *corridos* como género musical entre los estudiantes, la presencia de esta banda de viento ha logrado incorporar la música regional oaxaqueña y apropiarse de espacios dentro de la escuela. El contexto en el que se desarrolló el ensayo permitió que los estudiantes hicieran suyo el espacio con música regional, dejando a un lado los corridos tradicionales.



Foto 17. Ensayo de la banda mixe en un almacén de la universidad. Acervo personal/ marzo 2017.

Otro ejemplo de cómo las expresiones culturales surgen dentro del ambiente universitario, tuvo lugar durante la final interestatal de juegos deportivos para el estado de Oaxaca. En este evento, los miembros de la banda se colocaron cerca de la cancha para amenizar con sones, chilenas y jarabes. Este espacio universitario fue un punto de encuentro apropiado para los miembros de la banda quienes tuvieron la oportunidad de tocar su música regional. Durante el evento, los estudiantes también ofrecieron comida

tradicional de su región como los famosos tamales oaxaqueños. Las observaciones demostraron que la apropiación del espacio también implicaba el uso de las lenguas indígenas porque la mayoría de estos estudiantes hablaban su lengua entre paisanos.



Foto 18. Celebración de la final interestatal de deportes del estado de Oaxaca. Acervo personal/ marzo 2017.

En los ejemplos anteriores, los estudiantes usan los espacios dentro de la escuela para expresar sus raíces indígenas, generando así procesos de apropiación étnica. Bonfil (1991) se refiere a la apropiación como “el proceso mediante el cual el grupo adquiere capacidad de decisión sobre los elementos culturales ajenos” (p. 185); es decir, los resultados muestran que los estudiantes se apropian de los espacios dentro de la escuela con prácticas y vivencias culturales. Son espacios de la universidad que no son asignados como interculturales, pero la misma presencia de los estudiantes permite que sean apropiados. A partir de los procesos de apropiación de espacios étnicos, se puede hablar de un control cultural (Bonfil, 1991) al momento en que los estudiantes tienen la capacidad de usar los elementos culturales que le proporciona la universidad para desarrollar sus expresiones culturales.

5. 4. Prácticas comunitarias dentro de la universidad. La Samaritana y el paseo floral

Durante mi estancia en la universidad, presencié cómo los estudiantes miembros de la AEEO y el Grupo Folklórico Donají realizaron un evento muy propio: La Samaritana y el paseo floral. En este evento, la participación de las mujeres indígenas fue clave porque asumieron la coordinación del mismo. La Samaritana es una representación bíblica retomada por los habitantes de las comunidades indígenas de Oaxaca, la cual se realiza el cuarto viernes de cuaresma antes de la pascua. Como tradición, la gente en las

comunidades ofrece aguas frescas de distintos sabores a las personas que caminan por la calle. Este evento representa el pasaje bíblico en el que una mujer intercepta a Jesús, que camina rumbo al desierto, y le ofrece agua para saciar su sed. Esta tradición es incorporada únicamente por los estudiantes de Oaxaca dentro de la universidad.

La celebración inició con la participación de los estudiantes de las regiones de Oaxaca: Cañada, Costa, Istmo, Mixteca, Papaloapan, Sierra Norte, Sierra Sur y Valles Centrales. En rectoría principal, se dieron cita los estudiantes, quienes colocaron mesas con ollas enormes adornadas con flores, forradas con papel de colores y arcos de palma. En cada una de las mesas, los estudiantes ofrecían una bebida de fruta natural que distinguía a su región. Al acercarme a una de las mesas, quienes eran originarios de La Costa me ofrecieron agua de jamaica. En el evento, los estudiantes conversaban entre ellos en su lengua originaria y otros en español. Me acerqué a una de las participantes del evento de La Samaritana para conocer acerca de la tradición y me explicó que: “La Samaritana representa algo distintivo de nuestra región, en donde podemos expresar nuestros orígenes como indígenas y sentirnos identificados con la vestimenta, al portarla con orgullo”.



Foto 19. Celebración de La Samaritana dentro de la UACH por parte de estudiantes indígenas del estado de Oaxaca. Acervo personal/ marzo 2017.

Esta tradición, dentro del ambiente universitario, ofrece la oportunidad para socializar entre estudiantes de diversas etnias e incorporar así a otros estudiantes cuyas prácticas comunitarias están alejadas de su ámbito de origen. Esta iniciativa de los estudiantes muestra un interés por lograr que sus raíces indígenas sean reconocidas en esta universidad y así crear un ambiente de respeto y convivencia. Esta práctica que tiene un origen comunitario, se incorpora a la universidad gracias a que existe una gran cantidad de estudiantes indígenas cuyos propósitos siempre ha sido conservar y reforzar sus orígenes culturales. Pasa lo contrario con estudiantes que ingresan a otras

universidades con poca presencia de indígenas, quienes en su mayoría son invisibilizados al no existir un reconocimiento oficial sobre la presencia de universitarios indígenas.

Otra tradición es el paseo floral, en el que participaron únicamente mujeres que portaron un traje regional de Oaxaca. Esta práctica resalta la feminidad de la cultura indígena a través del uso de trajes representativos de la región oaxaqueña. En esta universidad, se observó que existe una tendencia a resaltar los rasgos culturales de la mujer indígena en la mayoría de los eventos. También, las mujeres indígenas, por ser las coordinadoras principales en algunos eventos, han conseguido empoderarse en este ambiente agronómico caracterizado por prácticas de machismo. El siguiente relato de una estudiante muestra en qué consiste el paseo floral:

El paseo floral es algo que distingue nuestras regiones de Oaxaca, algo muy bonito. Consiste en que las mujeres caminan y las personas les regalan flores a la más bonita, más agraciada, simpática, o a las que ellos quieran. También, portan sus trajes típicos de la región.

El paseo floral es una práctica cultural que los estudiantes incorporan para expresar sus raíces indígenas al usar el traje regional con orgullo. Las estudiantes caminan alrededor de la fuente de circasianas y, durante su recorrido, los asistentes obsequian una o más rosas a la más agraciada y que porte con orgullo su vestimenta. La ganadora fue la estudiante que recibió más rosas y se le otorgó como premio un traje regional de Oaxaca. Cada rosa tenía un valor según su color: las rojas 15 puntos y los otros colores 10 puntos. Aunque en un primer momento esto puede relacionarse a un concurso de belleza, esta práctica cultural es una actividad que tiene como propósito resaltar la cultura indígena.



Foto 20. Celebración del paseo floral en la UACH. Acervo personal/ marzo 2017.

Estas prácticas comunitarias se llevan a cabo por los estudiantes indígenas en la universidad como estrategia para “vivir en comunidad” al manifestar sus expresiones culturales. Al lograr introducir estas prácticas, los estudiantes que han salido de sus comunidades continúan con su estilo de vida que se relaciona directamente con sus pueblos indígenas. El respeto hacia la diversidad cultural se vive porque estudiantes no indígenas se integran voluntariamente en estas tradiciones y participan en un ambiente intercultural. Los estudiantes, en su mayoría, fortalecen sus prácticas comunitarias durante su estancia en la universidad, lo que garantiza la continuidad de sus tradiciones. Para las mujeres indígenas estas prácticas culturales son una oportunidad para empoderarse y hacerse visibles en esta universidad agronómica, porque sus opiniones son tomadas en cuenta respecto a la coordinación de los eventos.

5. 5. “Somos agrónomos, pero también de comunidades indígenas”. Las prácticas agrícolas tradicionales en la universidad

Los estudiantes indígenas llegan a esta universidad con el conocimiento de prácticas agrícolas tradicionales que aprendieron desde su niñez en sus comunidades. Algunos estudiantes incorporan sus prácticas agrícolas durante su formación como agrónomos. Karina, originaria de la etnia mixe, me invitó a una práctica que correspondía a la asignatura de malezas. Esta práctica de campo tenía por objetivo sembrar rábano y controlar las plantas que obstaculizaban su crecimiento. Decidí acompañarla y formar parte de su equipo de trabajo. Eran dos estudiantes indígenas de Oaxaca, otra estudiante de Veracruz y uno de Puebla. En el siguiente relato se presenta parte de la práctica que realizamos:

Karina: bueno, Fer. Pues el maestro nos pidió que sembráramos una semilla cualquiera y controlar las malezas con base en diversas estrategias. Yo siempre lo hacía en mi casa con mi papá, pero aquí es diferente.

Fernando: ¿y cómo es el proceso de control de malezas?

K: pues hay muchas formas, desde la utilización de maquinaria hasta aquellas manuales. La verdad yo sé que somos agrónomos, pero también de comunidades indígenas. Pues ahora haremos algunas formas de control como lo hacemos en mi comunidad. Además, pues sembraremos con la coa, porque así me enseñó mi papá (Diario de campo).

En esta práctica de campo los estudiantes se enfrentan con un problema relacionado con el tipo de saber que utilizarán para desarrollar la actividad. Si bien es cierto que tienen una formación agronómica que los prepara para hacer uso de la

maquinaria, los estudiantes reconocen sus antecedentes socioculturales y deciden utilizar su saber previo. Durante la práctica, Karina optó por incorporar sus conocimientos adquiridos anteriormente como nuevas formas de producción. La actividad comenzó cuando Luis, de origen zapoteco, se incorporó a la práctica como el líder del grupo para dar algunas indicaciones. Los estudiantes decidieron utilizar un palo con una punta fina semejante a la coa para realizar los surcos. La estudiante veracruzana nunca había utilizado esta herramienta de trabajo, lo cual implicó que Karina y Luis le enseñaran a usarla. El trabajo en equipo entre estudiantes de diversos orígenes, fue una oportunidad para compartir distintos saberes e intercambiar prácticas de cultivo que existen en las comunidades indígenas.



Foto 21. Práctica de campo sobre la siembra de rábano y el control de malezas, realizada por estudiantes como parte de su formación académica. Acervo personal/ abril de 2017.

Después de la siembra del rábano, los estudiantes participaron negociando las estrategias que se utilizarían para el control de malezas. Algunas frases las decían en su lengua indígena, pero eran traducidas por sus compañeros en español. En el siguiente fragmento se recupera parte de la experiencia en el trabajo de campo:

Para el experimento de control de plagas y malezas, el estudiante de Valles Centrales era el que daba las indicaciones al equipo de trabajo. Señaló que realizarían cinco surcos, los cuales se iban a dividir en cuatro secciones. En cada una de ellos, se iba a sembrar la semilla del rábano, pero señaló que serían cuatro formas de controlar las malezas: el primer diseño era el testigo; el segundo de cubierta; el tercero tradicional; el último con herbicida (Diario de campo).

En el momento en que Luis intervino para dar indicaciones sobre el control de malezas, los integrantes del equipo nos dimos a la tarea de recolectar la cubierta que estaba en el otro terreno. Esto implicó un trabajo colaborativo entre los estudiantes, quienes se mostraron siempre participativos durante la práctica de campo. En la

siguiente fotografía, se presenta una de las prácticas tradicionales para el control de malezas realizada con la cubierta vegetal. Otra estrategia que también incorporaron los estudiantes para evitar el crecimiento de malezas fue utilizando un azadón. Estas prácticas que los estudiantes logran incorporar desde sus comunidades hacia la universidad, les permiten reforzar sus orígenes culturales y crear ambientes educativos interculturales.



Foto 22. Se observa el momento en que los estudiantes están dentro del diseño expandiendo la cubierta vegetal en los cinco surcos. Acervo personal/ abril de 2017.

Algunos estudiantes son conscientes del valor de sus prácticas tradicionales porque logran vincular sus experiencias previas dentro de la universidad. Aunque su formación está enfocada en las ciencias agronómicas, las diversas alternativas para producir no se limitan a las transmitidas por la universidad. Estos estudiantes han logrado vincular las prácticas que aprendieron desde niños en sus comunidades de origen. Con estas prácticas tradicionales, ellos reconocen el valor cultural de los saberes previos para la producción agrícola y fortalecen así sus raíces indígenas. El trabajo colaborativo entre estudiantes involucra a estudiantes no indígenas en nuevas formas de producción tradicionales en un ambiente intercultural.

5. 6. “Voces indígenas en la universidad”. El uso de la lengua indígena entre estudiantes

Otra de las expresiones culturales que surgen cotidianamente en la universidad gracias a las iniciativas de los estudiantes, es el uso de su lengua indígena. El mayor problema que enfrentan para conservar su lengua consiste en que el idioma oficial en los planes de estudio es el español. A pesar de esta dificultad, la mayoría de los estudiantes ha logrado conservar su lengua como una expresión cultural para comunicarse con amigos

y familiares durante su estancia universitaria. “Voces indígenas en la universidad”, se refiere a esta diversidad lingüística que existe en este contexto y que los estudiantes han logrado reproducir de diversas formas al salir de sus comunidades reconociendo la lengua como un símbolo que les caracteriza y que fortalece su origen indígena. Algunos jóvenes, aunque están lejos de su lugar de origen, usan el teléfono para comunicarse con sus familiares en su lengua indígena. El uso que ellos hacen del teléfono dentro de este contexto es una forma de reforzar su expresión cultural en una lengua. Por ejemplo, Reyna afirma que no habla el mixteco en otros contextos, únicamente cuando se comunica con su familia: “cuando me comunico con mi familia por teléfono, siempre es hablar en mixteco”. Otras estudiantes expresan lo siguiente:

Karina: al hablar por teléfono con mis padres siempre hablo en mixe. O sea, con mi familia en mixe, tratamos de comunicarnos. Papá nos ha dicho, nos ha tratado de inculcar siempre el mixe, no mezclar español y mixe. La verdad ahorita que voy al pueblo [...] hay personas que saben cómo se dice pescado en mixe, pero lo dicen en español, así como si lo estuvieran hablando en mixe y la verdad se escucha horrible, no me gusta.

Adnil: cuando hablo por teléfono con mi mamá, pues es la única ocasión, y cuando voy de vacaciones. Pues sí, son las únicas ocasiones en que hablo mi lengua indígena.

Los relatos anteriores revelan que mediante el teléfono celular los estudiantes logran comunicarse en su lengua indígena con sus familiares. El teléfono celular es el medio que utilizan para reforzar su lengua gracias a que optan por comunicarse así con su familia. Sin embargo, una de las dificultades que enfrentan los estudiantes para comunicarse en su lengua en la universidad surge cuando no existen compañeros hablantes de su misma lengua. La iniciativa que los estudiantes tienen de hablar en su lengua, es apoyada por la política que la universidad ha impulsado al reconocer y promover el uso de las lenguas indígenas en este ambiente universitario. “Las voces indígenas en esta universidad” también surge de manera cotidiana entre los estudiantes. Por ejemplo, durante una charla con Laura, hablante de la lengua mixe, fue relevante el momento en que sonó su celular. De inmediato respondió la llamada y era su mamá, por lo que la conversación fluyó de forma espontánea en su lengua mixe. Al terminar de conversar con su mamá, aproveché la ocasión para preguntarle sobre los momentos en que ella utiliza su lengua indígena:

Fernando: me interesó el momento en el cual te comunicaste con tu mamá con tu lengua indígena, ¿te comunicas siempre con tu mamá en mixe?

Laura: ¡ah! Pues así siempre hablo en mixe con mi mamá. Le contesto en mi lengua, no le contesto en español. Esté donde esté: en mi cuarto, en la calle, siempre le contesto así. Igual a mi papá, a mi hermano, o sea siempre platico así. Luego mi hermano me viene a visitar y pues así camino con él; platicamos en nuestra lengua, no platicamos en español y pues es normal.

Como podrá notarse en la experiencia que nos comparte Laura, es común que utilice su lengua indígena dentro de la vida cotidiana en la universidad. Para esta estudiante, no importa el lugar en el que se encuentre porque siempre usará su lengua originaria. La estudiante ha pensado y tomado la decisión de comunicarse en su lengua porque refleja una situación que no debe cuestionarse en el contexto universitario. Esta estudiante, al comunicarse en mixe, está afirmando su origen cultural, pero también se hace visible como miembro de un grupo étnico. Al igual que Laura, otros estudiantes también aprovechan los eventos de la universidad para comunicarse en su lengua indígena. Por ejemplo, Virginia relata: “bueno, hicimos un altar del día de muertos y pues ahí estuvo enfrente hablando zapoteco sobre qué significaba cada una de las cosas que pusimos en el altar y así”.

Finalmente, aunque hay una gran cantidad de hablantes bilingües en la universidad, existe variación entre las lenguas y en ocasiones no se logran entender los estudiantes hablantes de dos lenguas indígenas similares. A pesar de esta dificultad, algunos estudiantes mantienen la expresión cultural en su lengua porque se encuentran en este contexto a familiares y paisanos hablantes de la misma lengua. Esto se hace evidente en diversos espacios educativos al escuchar a estudiantes hablando su lengua indígena en las canchas deportivas, comedores, el rincón del chapinguero, la fuente de circasianas, en los pasillos, entre otros contextos. Por ejemplo:

Eran aproximadamente las 9 de la noche, decidí ir a cenar algo en el comedor conocido como “La Meche”. Esperamos unos minutos mientras pensamos sobre qué comer. Me senté entre las dos hermanas para propiciar la charla. De pronto, escuché que una de ellas se dirigió a la otra en su lengua mixe y su hermana respondía en su lengua. Escuchamos que era nuestro turno y decidí pedir siete tacos. De pronto, era el turno de una de ellas y pidió la cena en su lengua indígena. Se empezó a reír, pues olvidó que ya no estaba hablando con su hermana y tenía que dirigirse a la mesera en español (Diario de campo).

En la escena anterior, se aprecia el uso de la lengua indígena dentro de la universidad entre dos hermanas hablantes del mixe. Esta situación es común dentro de la universidad, porque la mayoría de los estudiantes tienen familiares que hablan su

misma lengua y esto representa una oportunidad para que logren comunicarse entre ellos. La llegada a esta universidad de jóvenes indígenas originarios de las mismas comunidades, también implica una oportunidad para fortalecer sus lenguas indígenas.

Virginia: bueno, es que ahorita ya llegaron otros paisanos y sí lo hablamos. Y cuando nos reunimos hablamos en zapoteco.

Adnil: y como los de mi pueblo sí hablan la misma lengua a veces nos ponemos a platicar.

Jazmín: bueno, aquí como hay una Asociación de Estudiantes Oaxaqueños, también se dividen por regiones y nos comentaban que no tuviéramos pena de hablar nuestra lengua indígena cuando estemos con nuestros paisanos. Son algunas de las actividades que realizan para promover la diversidad.

Las experiencias anteriores no hubieran sido posibles sin el apoyo de la universidad, porque gracias a su modelo de selección incluyente, los estudiantes indígenas acceden y, durante su estancia, se encuentran con compañeros hablantes de su misma lengua. La convivencia cotidiana con sus paisanos representa una oportunidad que ellos valoran porque intentan reforzar sus orígenes culturales. Esto coincide con lo que plantea Mora (2010), al señalar que en la universidad el uso de la lengua indígena “cuando estás con otros jóvenes indígenas es un elemento de identidad y orgullo...” (p. 52). Estas experiencias reflejan que los estudiantes, durante su paso por la universidad, se sienten orgullosos de sus orígenes con expresiones culturales que fortalecen su lengua originaria y logran manifestar las “voces indígenas en la universidad”.

No obstante, la universidad también ofrece los medios necesarios para que los estudiantes indígenas logren comunicarse en su lengua. Pero también hay que reconocer que otros estudiantes indígenas han dejado de hablar su lengua debido a las actitudes discriminatorias y de racismo que existen en la universidad. La revitalización de las lenguas indígenas surge como una iniciativa propia de los jóvenes, quienes a pesar de las dificultades que enfrentan han logrado afirmar sus expresiones culturales. Aunque los estudiantes indígenas están fuera de su lugar de origen, la comunicación familiar fue fundamental, porque surgió como estrategia de revitalización de las lenguas indígenas.

5. 7. Conclusiones

Durante su paso por la UACh, este grupo de estudiantes indígenas logran un proceso de *reflexividad étnica* al reconocer sus orígenes culturales e incorporarlos en este contexto con tradiciones, usos y costumbres que viven a través de expresiones culturales. Estas expresiones que viven los estudiantes a través del baile, la música regional, las lenguas indígenas y las prácticas comunitarias, son un medio que usan para empoderarse en este contexto caracterizado por relaciones asimétricas y de poder. Los estudiantes indígenas también se apropian de los espacios universitarios al hacer presente sus orígenes indígenas en un ambiente de respeto y reconocimiento a la diversidad cultural.

La manifestación de las expresiones culturales en esta universidad, ayuda a los estudiantes indígenas a reivindicarse como grupo étnico como una estrategia para fortalecer sus orígenes y enfrentar la discriminación que sufren como estudiantes indígenas. También estas expresiones al vivenciarse de manera colectiva, refuerza en los estudiantes el *vivir en comunidad* dentro de la universidad y tejer lazos de amistad que les ayuda a adaptarse durante su llegada. En contraste con estudiantes indígenas que pertenecen a otras asociaciones, los miembros de la AEEO han mostrado un mayor interés por manifestar sus expresiones culturales y reforzar sus orígenes con actividades que refieren a sus comunidades indígenas. Con base en las tradiciones, usos y costumbres que viven los estudiantes en esta universidad, es como han logrado construir lazos de amistad que los acompaña desde su llegada hasta concluir sus estudios.

Para estos estudiantes, la experiencia escolar (Dubet y Martuccelli, 1998) en este contexto es muy particular porque construyen a través de sus prácticas y vivencias culturales significados que fortalecen sus raíces indígenas. Al incorporar sus orígenes viven una experiencia escolar diferente a los estudiantes indígenas que se encuentran en otras universidades no interculturales. Estos estudiantes han logrado reivindicarse como universitarios indígenas al exigir respeto y reconocimiento a sus raíces indígenas. Esta experiencia escolar en esta universidad es un ejemplo de cómo, al vivir sus expresiones culturales, estos jóvenes logran empoderarse y reivindicarse como universitarios indígenas.

Con base en las expresiones culturales que manifiestan estos estudiantes, la mayoría de ellos vive un proceso de afirmación étnica que se hace visible a través de sus prácticas sociales, vivencias y significados relacionados con sus orígenes culturales

que introducen desde sus pueblos indígenas. Por estas experiencias que construyen los estudiantes es como surgen mundos figurados (Holland *et al.*, 2001), en los que se identifican posiciones relacionadas al “power, status, relative privilege, and their negotiation” [poder, estatus, privilegio relativo y su negociación] (p. 125), particularmente cuando han creado la asociación estatal, el colectivo mixe y la banda de viento Ayuujk Jääy Chapingo. Por último, se reconoce que estas expresiones culturales ayudan a los estudiantes a mantener su orgullo como indígenas y fortalecer los lazos con sus comunidades.

Capítulo VI. “Por cada chapulín, un oaxaco por hectárea”. Dificultades, tensiones y contradicciones de estudiantes indígenas durante su estancia en la UACh

La realidad racista de México (Navarrete, 2016), se hace presente en la vida cotidiana de los jóvenes indígenas en la UACh, al vivenciar sus expresiones culturales en un ambiente de dificultades, tensiones y contradicciones. En las entrevistas, ellos reconocieron que hay compañeros que definitivamente niegan sus orígenes indígenas por miedo a las prácticas de discriminación social y al racismo que existen en la universidad. Esto indica que en el ambiente universitario surgen interacciones y procesos sociales que llevan a la subordinación cultural de los estudiantes indígenas, al relacionarse con algunos estudiantes y profesores que al parecer no reconocen o aprecian la diversidad cultural. En este capítulo mostraré algunos hallazgos relacionados con la pregunta: ¿cómo experimentan los estudiantes indígenas el proceso de adaptación durante su llegada a la universidad y qué dificultades enfrentan para vivir sus expresiones culturales? Para el análisis de las descripciones, el posicionamiento se realizará desde la teoría de control cultural (Bonfil, 1991), analizada desde un proceso en el que “aparecen las tensiones, contradicciones y los conflictos que caracterizan toda relación interétnica asimétrica” (p. 196). Cuando esto sucede, los estudiantes indígenas enfrentan un doble desafío en relación con su origen cultural: adaptarse al nuevo ambiente educativo y hacer presentes sus expresiones culturales.

6. 1. La distancia cultural entre el origen y el destino: jóvenes indígenas en una universidad multicultural

Los estudiantes indígenas, durante los primeros días en la universidad, se enfrentan con problemas de adaptación relacionados con el nuevo contexto educativo multicultural. Para los jóvenes indígenas, su presencia en un contexto urbano “los expone, a ellos y a sus comunidades, a nuevos estilos de vida, prácticas y culturas juveniles” (Saraví, 2010, p. 7), que algunos enfrentan con miedo y nostalgia por la nueva realidad cultural. La distancia entre el origen comunitario y el destino universitario se refiere a un cambio cultural con diversas costumbres, tradiciones, valores y amistades, así como un nuevo estilo de vida y un desencuentro con sus orígenes indígenas. Estos estudiantes ahora deben adaptarse a esta universidad multicultural, que tiene presencia de jóvenes de diversos grupos étnicos del país y de toda la República mexicana.

Para estos jóvenes, adaptarse a este ambiente universitario es una travesía que pocos logran cumplir; otros regresan a sus comunidades porque no superan la distancia cultural y familiar que implica estar lejos de sus comunidades. Una profesora, en particular, reconoce que los nuevos estudiantes se enfrentan a un problema cultural porque deberán “adaptarse a las costumbres de Chapingo y su entorno”. Al parecer, el ambiente chapinguero es muy propio porque a pesar de su diversidad cultural, existen prácticas alejadas de la realidad de la cultura indígena.

Manuel: sí me costó algo de trabajo adaptarme, porque la mayor parte de mi vida la he vivido en mi pueblo, en la comunidad. Primero, pues allí hay muy poca gente y conoces todas las personas. En cambio llegas aquí y hay mucha gente. Pues existen muchas personas aquí y me costó adaptarme a eso. También me costó adaptarme a la comida, porque allá en mi pueblo se consume platillos tradicionales. Llegas aquí y pues es otro tipo de alimentación. No digo que sea mala, simplemente que no estaba acostumbrado a eso y por lo tanto me costaba adaptarme a ese tipo de comida. Yo creo que eso fue las grandes dificultades que tuve.

Profesora: la problemática de los estudiantes es como la problemática del ser humano. Lo que yo he visto es que vienen con un problema de adaptación. Desde el idioma porque no dominan totalmente el español a la perfección, adaptarse a las costumbres de Chapingo y su entorno. Enfrentarse a una situación en donde aquí hay estudiantes de todo el país, por ejemplo los del Norte y los del Estado de México. Salen de sus pueblos a los 14 y 15 años que entran a Preparatoria y tener que adaptarse a Chapingo, a las nuevas costumbres y forma de vestir.

Nidia: fue muy difícil, no me adaptaba rápidamente aquí porque los chavos hablaban muy diferente. En la casa nos enseñaron o en mi comunidad que las mujeres no deben hablar groserías, las mujeres deben respetarse por lo que son. Y decía por qué hablan tantas groserías o por qué se visten así. Era la primera vez que conocía a tantas personas de diferentes estados [de la República mexicana] y se me complicó adaptarme aquí.

Los relatos de los estudiantes muestran que durante su llegada a la universidad fue complicado adaptarse porque son originarios de pueblos indígenas con una vida diferente a este ambiente universitario. Cuando ellos llegaron a la universidad, se enfrentaron a un contexto en el que los estudiantes muestran valores, formas de expresarse, costumbres y tradiciones diferentes a las de su comunidad. Incluso, el problema de adaptación también se experimenta en los alimentos, porque en sus comunidades se consume la comida tradicional. El nuevo estilo de vida al que se enfrentan estos estudiantes, les exige adaptarse a un nuevo mundo social que en algunos casos implica adoptar una nueva forma de vestir porque quieren ser aceptados por sus

compañeros. Este proceso de adaptación al que se enfrentan los jóvenes indígenas, se relaciona con el “encuentro de dos culturas”: la cultura institucional que dificulta la inserción de los indígenas, y la cultura indígena caracterizada por las tradiciones, usos y costumbres de los pueblos originarios Didou y Remedi (2009). Aunque esta universidad realiza un esfuerzo para apoyar el proceso de adaptación de sus estudiantes, ellos reconocen que no resulta fácil porque se enfrentan a una realidad muy distinta a la de sus comunidades.

El problema de adaptación de los estudiantes indígenas se hace evidente por el miedo a ser discriminados y por la nostalgia que sienten al alejarse de sus familiares y saber que no estarán con ellos hasta el final del semestre. La separación física de sus familiares es una travesía que pocos superan, y lo hacen gracias al apoyo de sus paisanos, quienes realizan eventos de bienvenida y actividades de integración social. Al respecto, un estudiante relata que: “hubo momentos en que tenía que hablarles porque tenía que escuchar sus voces”. Otros estudiantes hablan acerca del miedo que vivieron porque no fue fácil adaptarse al nuevo ambiente:

Manuel: extrañaba a mi familia porque siempre he tenido buena relación con ellos. Es una relación muy fuerte. Dejarlos a ellos y venirme acá. A veces llegaban esos momentos de tristeza, por extrañar a la familia, pero poco a poco igual me voy acostumbrando. Hasta ahora me sigue costando cuando voy y regreso, porque no es la misma relación que tengo aquí con los amigos, que tengo con la familia. Y cuando voy allá a visitarlos, hago otras actividades. Igual me gusta estar en mi comunidad.

Karina: tenía miedo, estaba triste y feliz. Triste pues porque no vería a mi familia, miedo porque no sabía qué hacer sola acá y feliz porque igual iba a seguir estudiando. El miedo lo superé porque justamente me tocó vivir con una compañera del salón, la tristeza porque hablaba diario con mi papá y ellos me animaban, sabes que vas a salir adelante y la felicidad con la tarea y todo.

Adnil: miedo, al principio miedo. Luego con las ganas que yo traía pues eso superó todo. Pero si me sentía muy sola porque no conocía a nadie aquí y fue como un mundo muy nuevo para mí, pero con las ganas que traía he superado todo

Fernando: ¿miedo a qué?

A: a no poder con las materias, a no adaptarme, a creer que no era valiente para hacer tales cosas y así.

Danya: mis primeros días me dio miedo porque creo que fue la primera vez que estoy así en una ciudad muy grande... Y aquí sí está muy grande, sentía que me perdía. Igual me vine acá y ya me estaba perdiendo.

Aunque sufren un distanciamiento con sus familiares que impacta en sus emociones, la comunicación constante con ellos fue un apoyo que les ayudó a permanecer en la universidad. La nostalgia que experimentan la mayoría de los estudiantes se supera gracias al apoyo que reciben por parte de la universidad, familiares y amigos. La integración a la banda filarmónica, a la asociación estatal y al colectivo mixe, les permite encontrarse con amigos y compartir un estilo de vida muy propio al de sus comunidades indígenas. Estas evidencias muestran que el problema de adaptación que sufren algunos estudiantes durante su llegada a la universidad, es una dificultad que también superan gracias al “tejido de nuevas redes de amistad” (Didou Aupetit y Remedi, 2006). En la parte académica, los estudiantes consideran que no podrán aprobar las materias por el nivel de exigencia académica que hay en esta universidad.

La distancia entre la comunidad y la universidad genera en algunos estudiantes un choque cultural durante su llegada. Esto es resultado de las costumbres, valores y tradiciones de la universidad, que difieren de las comunidades indígenas, a pesar del esfuerzo institucional que se ha realizado al promover una política con actividades que recuperan sus orígenes a través de expresiones culturales. Una profesora reconoce que los estudiantes indígenas enfrentan un choque cultural porque en este contexto las costumbres y tradiciones son distintas a las de sus comunidades de origen:

Profesora: es un choque de la cultura, yo creo que llegar aquí para muchos de pueblos muy alejados, pueblos serranos, pueblos indígenas. De repente llegar aquí y enfrentarse con costumbres muy distintas. Un bombardeo de que ser adolescente, ser joven, ser libre es ir contra de las costumbres de sus lugares de origen es muy fuerte. Todos quieren ser igual que los demás de una forma, al mismo tiempo de conservar lo suyo, querer parecerse a todos. A ellos le cuesta más trabajo tapar esa parte, de vestir, adaptarse como los demás y hablar como los demás.

La mayoría de ellos son originarios de comunidades en donde existe un estilo de vida distinto al de los espacios urbanos, lo cual obliga a los estudiantes a adaptarse a este mundo social. El problema es mayor porque los estudiantes se encuentran en la etapa de juventud, caracterizada por problemas emocionales, y en la que algunos buscan ser aceptados por sus amigos al seguir estereotipos que, en ocasiones, se contradicen con sus orígenes culturales. Estos problemas de adaptación se relacionan con lo que señala Velasco Cruz (2010), al expresar que muchos de ellos llegan a la universidad con recursos limitados y se enfrentan a otros desafíos que tienen que ver con su “diferencia

cultural”; particularmente, cuando la profesora menciona que a los estudiantes les cuesta trabajo “vestir, adaptarse como los demás y hablar como los demás”.

6. 2. Nuevos estilos de estudiantes indígenas: el típico chapinguero en la universidad

Durante su estancia universitaria, los estudiantes indígenas se enfrentan a un nuevo estilo de vida que implica el abandono y la negación de sus orígenes indígenas; adoptando en algunos casos nuevos estilos identitarios. Algunas investigaciones sobre estudiantes indígenas, han documentado los procesos de resignificación étnica, las nuevas identidades y configuraciones de socialización que sufren los indígenas en los ambientes escolares (Díaz Hernández, 2013; Mira Tapia, 2017; Santani Colin, 2017; entre otros), coincidiendo que el proceso de profesionalización repercute en la identidad del estudiante. En articulación con lo anterior, en esta universidad los estudiantes adoptan nuevos estilos identitarios al entrar en contacto y convivir con estudiantes diversos. Los estudiantes han construido una imagen conocida como el típico chapinguero, muy distante a la personalidad que existe en el sureste mexicano. Algunos profesores y estudiantes usan la frase del típico chapinguero para referirse a los estudiantes que adquieren una forma de vestir similar al estilo de vestimenta de algunas personas de la zona norte de la República mexicana: es el vaquero nortero con pantalón de mezclilla, camisa cuadriculada, cinturón con hebilla grande y ancho, botas y sombrero.

Los estudiantes en esta universidad se enfrentan a elementos culturales ajenos (Bonfil, 1991) a los de sus comunidades indígenas, relacionados con una nueva forma de vestir al *estilo nortero*. Para algunos estudiantes originarios de la zona norte del país, esta forma de vestir es un estilo de vida que incorporan desde sus lugares de origen hacia la universidad, que en algunos casos divide las relaciones entre estudiantes de la zona sur y la zona norte. Es un estilo que también refleja las actitudes y el comportamiento de superioridad de algunos jóvenes de la zona norte del país. Por este tipo de ambiente, algunos estudiantes indígenas abandonan el uso de sus trajes regionales y se apropian del estilo nortero. Una profesora relata su experiencia al respecto:

Profesora: yo estudié aquí en propedéutico hace muchos años. Entré aquí al propedéutico y entre después a DICIFO [División de Ciencias Forestales] a la ingeniería de restauración forestal. No la concluí porque después entré a la UNAM. En ese entonces tú podrías reconocer a un chapinguero fuera de donde fuera, si fuera indígena o no. Lo podrías reconocer perfectamente porque la moda era bota vaquera, estos pantalones de mezclilla, el sombrero y el cinturón piteado, la camisa cuadrada, todos andaban igual, todos de donde fueran. Inclusive los alumnos que entraron de aquí de Texcoco y que no estaban acostumbrados a usar ese tipo de cosas empezaron a vestirse así.

En el relato anterior, la profesora muestra la imagen que se ha construido históricamente en esta universidad, reconociendo así a un estudiante chapinguero con una vestimenta del norteño que lo identifica dentro y fuera de la institución. Se trata entonces de elementos culturales (Bonfil, 1991) propios del ambiente universitario, influenciado por los estudiantes de las regiones del norte del país y que es ajeno a los estudiantes indígenas. Esta forma de vestir se hizo evidente durante mi estancia de trabajo de campo, porque algunos estudiantes usaban esta vestimenta que, incluso, puede pensarse que es un tipo de uniforme escolar. Lo anterior nos muestra que aunque muchos estudiantes conservan sus trajes regionales al llegar a la universidad, el ambiente chapinguero influye para que otros adopten el estilo norteño. En la siguiente fotografía se observa a dos estudiantes de la zona norte con esta vestimenta.



Foto 23. Estudiantes de la UACh originarios de la zona norte usando la vestimenta del típico chapinguero. Acervo personal/enero 2017.

En la investigación realizada por Mira Tapia (2017) con jóvenes otomíes del Instituto Intercultural Ññoño, encontró que estos procesos de resignificación también están relacionados a la vestimenta. Una de las jóvenes entrevistadas mencionó “voy a dejarme de vestirme así y ya”, como indígena. En la UACh, también las estudiantes indígenas adoptan nuevos estilos al no usar trajes regionales por las propias actividades agronómicas que realizan. El uso de un traje regional representa para las estudiantes un

obstáculo por el tipo de actividades que desarrollan. Una anécdota fue en el trabajo de campo con una estudiante hablante del mixe que me invitó a sembrar hortalizas. Por el tipo de actividad que se realizó, ella prefirió llevar botas, pantalón de mezclilla, camisa de manga larga y sombrero. El problema surge cuando ellas adoptan una nueva forma de vestir para encajar en el nuevo contexto social de la universidad. Así lo expresa una profesora al referirse a los estudiantes indígenas y el proceso de centralización que sufren durante su llegada a la universidad:

Profesora: los alumnos indígenas sufren cierta centralización. Las alumnas llegan con sus huipiles, con toda su vestimenta propia de la región de donde vienen y al año, al año y medio pues ya traen jeans, ya traen las camisetas. Comprendo también que llegan a una edad adolescente que propiamente lo que quieren es encajar y tampoco lo veo mal. No lo veo mal porque tampoco creo que olviden la tradición o actividades que hay en casa. Se centralizan, porque empiezan a tener contactos con gente que no son de su medio pero son de su edad y que traen sus propios procesos de adolescente digamos de una zona más urbana.

Claudia: pues bueno, las costumbres que tenemos allá, pues poco a poco se fueron perdiendo. Por ejemplo, el traje típico pues casi nadie lo usa, más llegando acá mucho menos. No sé, todo el mundo como que se vestía de una u otra manera, así como moderno, no.

En el relato, la profesora hace mención de la centralización que sufren las estudiantes indígenas porque se ven expuestas a adoptar una nueva forma de vestir para encajar en el nuevo contexto escolar, al relacionarse con algunas compañeras originarias del ambiente urbano. Ella reconoce que algunas estudiantes siguen portando sus trajes regionales, pero la interacción con estudiantes de la zona centro del país y de medios urbanos las lleva a adoptar una nueva vestimenta. El problema es mayor porque las estudiantes asignan y reconocen que el vestirse de una forma distinta a la regional representa algo moderno, atribuyendo una inferioridad a su vestimenta regional y construyendo una imagen negativa por pertenecer a un grupo étnico. Esto también se relaciona con el problema que implica el ser joven, porque para muchos jóvenes indígenas es una etapa de la vida en la que desean ser aceptados por una cultura que no es propiamente indígena.

Otra de las experiencias que reconfiguran nuevas identidades en los estudiantes, son las prácticas culturales alejadas a lo indígena que algunos descubren al entrar en contacto y al convivir con jóvenes de diferentes culturas. Esta universidad proporciona a los estudiantes espacios de socialización que mantienen una fuerte identidad entre lo

rural, lo indígena y urbano. Por ejemplo, los estudiantes cuentan con un espacio estudiantil dentro de la universidad, lugar de encuentro para la organización de sus actividades denominado “Centro cultural de recreación y esparcimiento Doroteo Arango”. Este espacio estudiantil tiene máquinas de baile y mesas de billar. Los estudiantes se refieren a este espacio como un “casino” o “el rincón del chapinguero” en el que acuden durante la semana para divertirse y distraerse de las actividades académicas. Los jóvenes indígenas coinciden que antes de llegar a la universidad no sabían jugar las maquinatas ni el billar, pero aprendieron gracias al apoyo de otros compañeros. Un caso particular es el de Edgar: “cuando llegué a la universidad algunos amigos me invitaron al casino. Jamás había visitado un lugar así. Al llegar, quedé sorprendido porque habían máquinas y algunas mesas de billar. Empecé a visitar el casino los primeros días, después se me hizo costumbre”.



Foto 24. Espacio estudiantil “Centro cultural de recreación y esparcimiento Doroteo Arango”. Acervo personal/octubre 2016.

El “casino”, en las voces de los estudiantes indígenas, es un espacio de socialización y de adquisición de nuevas prácticas culturales alejadas a su realidad. Acudir a este espacio estudiantil, representa para los jóvenes un nuevo estilo de vida que adoptan desde su ingreso a la universidad. Los estudiantes indígenas durante su llegada a la universidad en un primer momento adoptan un nuevo estilo de vestimenta y nuevas “prácticas de culturas juveniles” para encajar en el contexto escolar. El problema surge cuando una profesora reconoce “¡hay discriminación, por supuesto!”. La discriminación presiona a los estudiantes indígenas para que adopten el estilo chapinguero como una estrategia de supervivencia respecto a estudiantes no indígenas que son originarios de la zona norte del país. Estas evidencias muestran entonces que el nuevo estilo de vestimenta de los estudiantes, durante su paso por esta universidad, es

una imposición de elementos culturales ajenos, entendida como “el proceso mediante el cual un grupo dominante introduce ciertos elementos culturales ajenos en el universo cultural del grupo étnico” (Bonfil, 1991, p. 186). Los resultados señalan que algunos estudiantes indígenas, durante su estancia universitaria, desvalorizan su vestimenta regional como la única vía para obtener la aceptación de sus compañeros.

6. 3. El uso del español en la vida escolar. Una dificultad en lo académico y en las relaciones sociales

Otro de los problemas que enfrentan los estudiantes indígenas durante su paso por la universidad se refiere al uso del español. Para estos estudiantes representa en el ámbito académico y en las relaciones sociales una dificultad, porque en su mayoría han crecido únicamente hablando su lengua indígena. Para algunos estudiantes, los primeros acercamientos al español se dieron con el apoyo de su familia y en las escuelas de educación básica. Aunque algunos de ellos ya han tenido una experiencia con el uso del español, hay quienes manifiestan una dificultad para expresarse, leer o escribir durante su llegada a la universidad. En los siguientes ejemplos me interesa mostrar esta distancia cultural que existe entre el uso de la lengua indígena y el español, de lo que surge un choque cultural que viven los estudiantes bajo tensiones y contradicciones con sus expresiones culturales.

Durante mi estancia de trabajo de campo, algunos estudiantes se comunicaban con sus compañeros en su lengua indígena en el comedor de La Meche, en los pasillos de la universidad, en los eventos que realizaban y en otros escenarios. La interacción que tenían algunos estudiantes indígenas con hablantes únicamente del español era un poco distante y se mostraban reservados en el intercambio de palabras. Aunque lo anterior no sucedía con todos los estudiantes, algunos de ellos relatan que esta situación se debe a que son originarios de comunidades en las que únicamente se comunican en su lengua y durante su llegada a la universidad es difícil relacionarse con hablantes del español:

Edgar: pues sí a veces es difícil relacionarse con ellos, pero tratamos de convivir bien con todos. En parte es que muchos de nosotros venimos de allí y nada más hablamos el mixe. Llegando aquí aprendemos el español, más que nada, pero sí es más por el idioma. No lo dominamos bien todavía, pero llegando aquí llegamos a estar igual que todos.

Claudia: ¡ah! Lo que pasa como vengo de una comunidad indígena allá todo el mundo habla una lengua indígena que es el mixe y llegando acá me topo con personas que hablan completamente español y al principio pues no nos entendíamos.

Nidia: mi lengua original, yo nací con el mazateco, mi primera lengua. Mi segunda lengua el español y todavía se me hace un poco complicado aprender el español porque no crecí con el español desde que llegué aquí es cuando dejé de hablar el mazateco, porque el 80 o 90% de la comunidad habla el mazateco y todo el tiempo debes estar con la gente, hasta en la iglesia debes de traducir en mazateco lo que está en la biblia.

En los relatos anteriores, los estudiantes reconocen que su llegada a la universidad implica una dificultad con el uso del español, porque algunos de ellos tienen limitantes para comunicarse con sus compañeros. Esta situación que viven los estudiantes los obliga a crear actividades para aprender el español y ser conscientes de esta problemática durante su paso por la universidad. Lo anterior se relaciona con un estudio realizado por Sordo (2017), quien afirma que los jóvenes hablantes de una lengua indígena no reconocen las limitantes expresivas del español en su comunidad y que logran ser conscientes de esta problemática cuando se insertan en la ciudad o en la escuela. Para estos estudiantes hablantes de una lengua indígena, al llegar a esta universidad logran ser conscientes de esta situación al enfrentarse con dificultades que surgen con hablantes del español.

Estos estudiantes también se enfrentan con el problema del dominio del español durante su formación académica, porque en algunos casos no comprenden el significado de las palabras que se usan en ciertas asignaturas y les cuesta trabajo exponer un tema en clase. Esta dificultad se hace evidente durante los primeros días en la universidad, pero con el apoyo de los profesores logran salir adelante. Por ejemplo, una estudiante comenta que “en otras materias hay conceptos que se me hacen difíciles y pues ya los voy investigando. Me ayudan los profes a entender el tema”. Otros estudiantes relatan su experiencia:

Mario: a veces hay complicación en la forma de expresarse en el español, en las exposiciones. Como que sí sigue viendo esa complicación con algunas palabras que uno no puede pronunciar muy bien porque desde muy chico ya está acostumbrado hablar de cierta forma. Por ejemplo, muchos se ríen que nosotros no podemos pronunciar la X, cuando dices “Oxxo” nosotros no lo podemos pronunciar. Hay otras palabras porque como aprendemos primero la lengua triqui y la forma de hablar es diferente. Con la lengua triqui es más con la garganta y con el español es diferente al momento de expresarlo.

Lluvia: al principio cuando llegué aquí a la escuela se me dificultaron ciertas cosas porque había ciertos vocabularios que no sabía dominarlos bien y con el paso del tiempo poco a poco fui adaptándome. Y pues ahorita voy hacer la lucha para seguir adaptándome acá.

Nidia: se me complicaba mucho, muchísimo para entender algunos autores. Más en sociología que la lengua o las palabras no las puedes encontrar fácilmente. Y siempre tenía mi diccionario a la mano y decía a ver qué significaba esta palabra. Y todavía sigo en eso porque es complicado aprender otra lengua cuando ya naciste con una. Bueno, para mí se me ha hecho complicado.

En las experiencias anteriores, se nota que las dificultades académicas que existen en los estudiantes con el uso del español están asociadas con la pronunciación y el desconocimiento del significado de algunas palabras. Aunque los estudiantes logran dominar el español durante su paso por la universidad, mantienen durante todo el proceso momentos de inseguridad al no saber si están pronunciando correctamente las palabras. Esto se relacionado con una *inseguridad lingüística* (Sordo, 2017) que tiene por consecuencia la “dificultad de algunos jóvenes indígenas para posicionarse plenamente como sujetos hablantes en sus diversos ámbitos sociales, independientemente de su competencia real en cada lengua” (p. 1228). Estas experiencias reflejan las tensiones que viven los estudiantes, relacionadas con las expresiones culturales en su lengua.

Los estudiantes viven momentos de tensiones al no dominar en su totalidad el español, pero desarrollan las habilidades durante su paso por la universidad. Estos resultados se relacionan con el estudio de Chávez Arrellano (2008), quien también concluye que los estudiantes indígenas llegan a esta universidad sin dominio del español, presentando problemas de integración con sus compañeros y su desempeño académico. Esta situación se refiere a un problema más amplio relacionado con la falta de reconocimiento de las lenguas indígenas en los planes de estudio en la educación superior, pero que esta universidad ha intentado reducir al implementar como asignatura optativa una lengua indígena y porque promueve diversas actividades de revitalización de las lenguas.

6. 4. Prácticas de discriminación y racismo hacia estudiantes indígenas: entre lo oculto y lo vivido en la universidad

Esta universidad, a través de su política institucional, intenta promover el respeto y reconocimiento a la diversidad cultural, pero los jóvenes indígenas y rurales siguen siendo afectados por el racismo y discriminación que existe en el contexto mexicano. Algunas de estas prácticas hacen referencia a los indígenas “por su posición económica, su lengua y color de piel” (Calderón de la Barca, 2015). En esta investigación, las principales prácticas de discriminación también se hacen evidente cuando los estudiantes indígenas manifiestan sus expresiones culturales. Esta situación local está atravesada por un problema nacional. En la Encuesta Nacional sobre la Discriminación 2017 (ENADIS) realizada en México, los resultados muestran que el 24% de la población indígena declaró haber experimentado discriminación en los últimos cinco años. El problema es mayor cuando un 40.3% de la población señala que esta discriminación se debe a su condición de persona indígena. El racismo, es parte de la vida universitaria que ha sido normalizado y que enfrentan los estudiantes porque existen prejuicios, prácticas y estereotipos racistas y discriminatorios que dividen las relaciones y convivencia según el origen étnico y el estado de procedencia; trazando así una línea de discriminación entre jóvenes de la zona sur y norte del país.

En esta universidad, la relación entre los estudiantes está fragmentada porque existen grupos de amigos diferenciados por su origen cultural. Por ejemplo, los miembros de la banda filarmónica únicamente conviven entre ellos durante los ensayos, pero en las clases y los espacios escolares mantienen interacciones con otros compañeros que no son de su región. Los estudiantes indígenas se ven expuestos a prácticas de racismo y discriminación que en su mayoría se presentan al convivir con estudiantes nortños. Algunos relatos muestran las actitudes, comportamientos y valores de discriminación que caracterizan a los estudiantes de la región norte:

Javier: pues aquí somos muy diversos y aceptamos, pues por lo menos en mi caso. El ambiente es algo común, porque cuando tú te vas llevando con ellos sabes cómo socializar. Generalmente los chavos del norte pues son un poco más pesados en la forma de hablar, su forma de comportarse, las formas de actuar. Entonces existen ciertos comentarios fuera de lo normal, porque ellos se sienten más superiores que los demás, los de otros estados.

Guillermo: pues tal vez la mayoría de las veces viene de los estados del norte, que se creen muy cabrones, muy sombrerudos y acá machines, pero en sí son

igual que nosotros. Más que nada es la cuestión de la piel. Pero en sí todos somos iguales, todos tenemos ese potencial, todos somos inteligentes, la cuestión es saber explotarlos.

Los estudiantes indígenas reconocen que las actitudes, prácticas y comportamientos de los compañeros de los estados del norte son de superioridad. Esto coincide con una forma de discriminación a partir de un “prejuicio de inferioridad” (Giménez, 2007) dirigidas a los estudiantes por su condición étnica. “Oaxaco”, es la expresión que usan algunos estudiantes nortños para referirse a compañeros de baja estatura y morenos, que refleja así el racismo vivido y oculto en la universidad. Este tipo de expresiones y etiquetas despectivas hacia los estudiantes indígenas existe en este ambiente universitario de contradicciones por impulsar el reconocimiento a la diversidad cultural. En su mayoría, los estudiantes indígenas llegan a la universidad con tradiciones, usos y costumbres propias que los distinguen como pertenecientes a un grupo étnico, pero al entrar en interacción con los estudiantes del norte estos se muestran superiores también por su color de piel. Esto se relaciona con los resultados de la ENADIS 2017, al encontrar que uno de los motivos de la discriminación está asociado al color de piel. Este tipo de prácticas han sido normalizadas a través del tiempo, a pesar del esfuerzo que ha realizado la universidad por impulsar el reconocimiento a la diversidad cultural.

Una de las prácticas de discriminación más visibles en esta universidad, son hacia las expresiones culturales de los estudiantes. En el evento de La Samaritana y el paseo floral, se incorporaron estudiantes de otros estados de la República mexicana, quienes participaron en las actividades bailando sones, chilenas y jarabes. Otras experiencias muestran las prácticas de discriminación hacia las tradiciones y costumbres de los estudiantes en un evento de bienvenida para los mixes de Oaxaca, al que asistieron estudiantes nortños con actitud de aires de grandeza:

Oyuqui: pienso que los nortños tienen una forma de ser diferente. Siento que a veces son un poco despectivos con los sureños y siento que no es buena mi relación con ellos; no, no me caen. Ellos a veces no respetan tanto como nuestras formas de ser o nuestras costumbres. Ellos piensan que todo es diferente. Un ejemplo fue el año pasado que fue la bienvenida de Oaxaca, entonces los nortños llegaron a nuestra bienvenida y ellos pensaron que era una bienvenida cualquier otra y ellos llegaron. Yo los sentí así como con aires de grandeza, entonces se pusieron en medio de la pista y se pusieron a tomar y beber sus cervezas. Luego para colmo, estaban en una bienvenida oaxaqueña y somos amables, les ofrecimos mezcal que es nuestra bebida tradicional y ellos le hicieron el feo. Y pues no respetan esa parte, esa fue mi percepción. Y como

te digo, es una experiencia desagradable para mí y yo siento que ellos no respetan a los sureños, no respetan sus costumbres y tradiciones. Bueno, no es por generalizar, pero en ese entonces así lo sentí, así lo sintieron algunas personas.

Vicente: por la cuestión de nuestra cultura, nos hacen menos. Pero en sí en verdad es por todas las cuestiones de la globalización que nos dicen que somos tontos y que no sabemos nada, pero pues en sí es como en todos lados. A todas las etnias se les ha discriminado. Pero en sí podríamos decir que somos tontos si les hacemos caso. Pero a mí no me afecta.

En esta universidad existen actitudes de algunos estudiantes no indígenas de descalificación hacia lo diferente, lo ajeno y lo no propio. Las tradiciones, usos y costumbres de los estudiantes se viven con tensiones porque algunos jóvenes nortños no respetan estas expresiones culturales. Aunque hay algunos estudiantes nortños que participan en estas actividades, hay otros que muestran actitudes de indiferencia y desprecio hacia las expresiones culturales de los estudiantes indígenas. Este tipo de discriminación que se vive en el silencio, en ocasiones genera que los estudiantes indígenas dejen de participar en estas actividades para evitar ser discriminados. También es posible observar relaciones asimétricas y de poder en el ambiente universitario, particularmente cuando en los ejemplos anteriores atribuyen los estudiantes nortños algunas “identidades minorizadas, devaluadas y frecuentemente estigmatizadas a los dominados” (Giménez, 2007, p. 38), por ejemplo, por sus expresiones culturales.

La universidad proporciona a sus estudiantes el servicio de alimentación. Para los estudiantes indígenas de Oaxaca es un hábito acudir puntual al comedor central o campestre para el consumo de los alimentos. Durante una mañana, me percaté que algunos conocidos caminaban apresuradamente al comedor central. Para los estudiantes que llegan minutos tarde al comedor, implica formarse al final y esperar su turno, lo que resulta una frustración porque llegarían tarde a sus clases. Esta situación aunque para los estudiantes indígenas implica una estrategia para asistir puntuales a sus clases, los estudiantes nortños se aprovechan para emitir expresiones como “oaxacos hambrientos”.

Oyuqui: igual aquí en la universidad, sí hay un poco de bullying que nos dicen, ¡ay oxacos, ay qué no sé qué! Nos hacen burla. Los hambrientos. A veces hacen esa burla de que llegas muy temprano al comedor para ir a comer y te

tachan de oaxacos hambrientos. Sí lo he escuchado, despectivamente se han referido a nosotros como oaxacos, de una manera despectiva.

Carolina: aquí siempre, ya hasta me acostumbré qué dicen: de un estado hacia abajo todos son oaxaqueños. Luego dicen, vamos a oaxaquear al comedor. Yo no entendía bien eso, porque pensaba que oaxaquear era dobletear, porque luego dicen que los de oaxaca comen mucho y pues sí. Se refiere porque llegas antes de que abran el comedor, pero a mí ya no me molesta, ya me acostumbré. Eso es lo que hacen. Y sobre todo lo que dicen eso en su mayoría son de la zona norte, nos ven y mira, ay está alto, ¿a poco sí es de oaxaca? O sea, comentarios así, mira ese no parece oaxaqueño, o luego les dicen a los de Puebla, ¿tú eres oaxaqueño? Pues no. Ay es que pareces oaxaqueño. Y algunas otras cosas, como que pareces del sur aunque no lo seas. Es como parte de racismo, como que ya te acostumbras, te da igual.

En ambos relatos de los estudiantes se identifican expresiones que reflejan burla hacia estudiantes indígenas durante su estancia universitaria. Por el simple hecho de llegar primero al comedor, los norteños se refieren a sus compañeros como “oaxacos” de una manera despectiva. Así como diversas frases relacionadas a actitudes que refieren a la discriminación: “vamos a oaxaquear al comedor”, “oaxacos hambrientos”, “...pareces oaxaqueño”. Este tipo de actitudes que viven los estudiantes indígenas en la universidad es un aspecto que ellos consideran para ocultar sus expresiones culturales propias de sus comunidades indígenas. Este tipo de comentarios representan relaciones asimétricas que “pueden convertirse en un instrumento aprovechado por los grupos poderosos para dominar y explotar a los grupos más débiles” (Navarrete, 2004, p. 33).

Los relatos presentados muestran que en este ambiente universitario existen algunos espacios fragmentados entre estudiantes indígenas y no indígenas. Es decir, espacios únicamente asignados según el origen cultural caracterizado por tensiones al tener estilos de vida diversos y diferenciados. Esto muestra la discriminación que existe en este contexto, particularmente por las “actitudes evaluativas culturalmente condicionadas y negativamente orientadas por grupos dominantes hacia grupos dominados” (Giménez, 2007, pp. 38-39). Las actitudes, valores y comportamientos (Giménez, 2007) de algunos estudiantes norteños, son referentes para señalar que existe una línea de discriminación entre estudiantes de la zona sur y norte del país. En los ejemplos anteriores, se hace notable lo que plantea Bonfil (1994) en su libro *México profundo. Una civilización negada*. Esta división en las relaciones sociales entre indígenas y no indígenas que se vive en este ambiente universitario bajo tensiones y contradicciones, dibuja una línea que divide y niega las raíces indígenas.

Particularmente, cuando una de las estudiantes lo menciona en uno de sus relatos:

“aquí siempre, ya hasta me acostumbré qué dicen: de un estado hacia abajo todos son oaxaqueños”.

6. 5. El docente y las actitudes de discriminación social

Los profesores de esta universidad, en algunos casos, como he documentado en los capítulos anteriores, valoran los orígenes culturales de los estudiantes indígenas. En otros ejemplos se revela cómo algunos estudiantes sufren actitudes de discriminación por parte de algunos docentes. Para los estudiantes indígenas oaxaqueños, la convivencia con profesores en la universidad ha representado un problema porque en algunos casos no valoran sus orígenes culturales y tampoco promueven el respeto. Un estudiante relata que en Oaxaca un platillo tradicional y típico son los chapulines que, incluso, representa una distinción de su cultura oaxaqueña. Sin embargo, en una de sus clases un profesor utilizó esta frase mostrando una actitud de discriminación hacia la cultura oaxaqueña:

Guillermo: lo mencionó algún profesor y algunos compañeros, la cuestión de los chapulines. Allí en Oaxaca nos gusta mucho el chapulín. Es un plato muy típico allá, es una comida. Aquí se considera una plaga y nadie lo come. Y muchos decían, “pues por cada chapulín, un oaxaco por hectárea”. Para ellos es gracioso, pero pues algunos lo toman así como ofensa, pero eso es discriminación, pues.

En el relato de Guillermo, la expresión del profesor “Por cada chapulín, un oaxaco por hectárea” hace referencia a la discriminación hacia los estudiantes oaxaqueños por la comida tradicional de sus comunidades indígenas. Aunque este tipo de actitud puede generar que los estudiantes dejen de consumir su comida tradicional, la mayoría de ellos aprovechan eventos como la bienvenida para ofrecer a sus paisanos chapulines, tlayudas, tamales oaxaqueños o el mezcal, que forman parte de la cultura oaxaqueña. El problema es mayor cuando se reconoce que dentro de la universidad existe la mayor discriminación hacia los oaxaqueños:

Guillermo: aquí hay de todo. Hay maestros que les agrada la cuestión cultural que crecieron con esa costumbre y hay maestros que dicen que aquí se ha dado la mayor discriminación hacia los oaxaqueños. Y lo he escuchado de profesores con la idea de hacernos a un lado. Se da mucho más con los maestros que tienen muchas preferencias por las guerritas [se refiere a las estudiantes de tez clara], pero no es en todos. Hay maestros muy buenos, pero también maestros que no

enseñan nada. Aquí hay de todo, Chapingo es como un México en pequeño. Hay de todo lo que puedas conocer o que no conozcas, aquí hay de todo en Chapingo.

En el relato anterior se muestra que existe discriminación hacia los estudiantes de origen oaxaqueño caracterizados por un perfil de baja estatura y piel morena. Aunque el estudiante reconoce que hay profesores buenos académicamente y que respetan los orígenes culturales, también existen profesores que no enseñan nada y que hacen a un lado a los estudiantes oaxaqueños. La discriminación que sufren algunos estudiantes dentro del salón de clases se hace evidente por las preferencias hacia las estudiantes de piel clara, y el rechazo hacia las estudiantes de la zona sur que en muchas ocasiones son morenas y de baja estatura. Esto posiblemente tenga efectos en el desempeño académico de los estudiantes indígenas, quienes pueden recibir bajas calificaciones de acuerdo con las preferencias de los docentes. El color de piel en el aula de clases, es un referente del racismo oculto que posiblemente se asocia a los resultados que obtienen los estudiantes indígenas en sus materias.

Para finalizar, me interesa mostrar cómo a pesar de la discriminación que sufren los estudiantes por parte de algunos profesores, quienes los etiquetan como “oaxacos y tamaleros”, estos estudiantes se mantienen indiferentes ante una situación que ha sido normalizada. Aunque en esta universidad existe la Unidad para la Convivencia y Atención Multidisciplinaria a Estudiantes (UCAME) que apoyan los problemas de los estudiantes, algunos prefieren mantener ocultos los problemas de discriminación que viven para evitar problemas con sus profesores:

Adnil: un profe como que siempre hacía comentarios no buenos de los oaxaqueños. Decía, esos oaxaqueños nos catalogaban como los tamaleros, ajá con otras palabras que tú decías, y eso qué. Incluso se veía en un profesor y unos compañeros si se dieron cuenta. Y fue así como que nos quedamos callados o vamos a UCAME y decimos algo. Ya después dijimos no es tan necesario, demanda tiempo y nos meteríamos en problemas y mejor lo dejamos así...

En el relato de Adnil se aprecia una actitud discriminatoria de algunos profesores al emitir comentarios negativos hacia los estudiantes indígenas. Esta situación genera algunas limitaciones, porque aunque ellos quisieran solicitar apoyo y reportar al profesor deciden abstenerse para evitar problemas. La experiencia de algunos estudiantes en la universidad son prácticas sociales que han sido normalizadas e incluso

invisibilizadas. Con base en lo anterior, es posible referirse a actitudes de discriminación que surgen dentro del contexto escolar y que revelan que algunos de los profesores rechazan la diversidad cultural. Por las evidencias encontradas en esta universidad, coincido con lo plantea Dietz (2011) al señalar que “necesitamos programas antidiscriminatorios en las universidades que detecten racismo, sexismo y clasismo entre los estudiantes, pero también con los docentes y con el personal administrativo” (p. 38). Esta universidad debería atender de manera urgente la formación intercultural de sus docentes, que les permita asumir actitudes y valores de respeto a la diversidad cultural de sus estudiantes que trascienda el discurso político

6. 6. “Entre broma y broma... la verdad se asoma”. Algunas pistas de la burla hacia la música tradicional oaxaqueña

Los estudiantes oaxaqueños manifiestan sus expresiones culturales en la universidad a través de su música regional acompañados en constantes ocasiones por la banda filarmónica Ayuujk Jääy Chapingo, que ameniza la mayoría de los eventos culturales. Los sones, chilenas y jarabes son reconocidos por estudiantes, profesores y autoridades educativas, quienes se deleitan en diversos momentos al centro de la pista para disfrutar del baile. Aunque muchos estudiantes independientemente de sus orígenes culturales respetan esta música al escucharla y disfrutarla, otros estudiantes rechazan estas vivencias culturales y lo expresan a través de la burla, la risa y el sarcasmo. Esto coincide con lo documentado en otros trabajos, al referirse que la burla también “se presenta regularmente hacia los indígenas no sólo por su forma de hablar, sino también por su forma de vestir y sus tradiciones y costumbres” (Gutiérrez Narváez, 2014, p. 165).

Esto se hizo evidente un día por la mañana cuando me dirigí a la fuente de circasianas de la universidad. De pronto me encontré con un grupo de estudiantes que portaban su toga y birrete con motivo de su futura obtención del título universitario. Me acerqué con los estudiantes y me encontré con el coordinador de la banda filarmónica. Me comentó que el día de hoy era importante para él y sus amigos, porque después de tanto tiempo por fin habían finalizado su carrera. Para él, así como sus compañeros y amigos era un día de fiesta, en el que acudieron sus padres y hermanos para la fotografía. Mientras esperaban el momento oficial, Miguel me solicitó el apoyo para tomarle unas fotografías con sus amigos y familiares. De pronto, se acercaron los

miembros de la banda Ayuujk Jääy Chapingo al centro de la explanada principal. Una de las integrantes me comentó que por motivo de la graduación de Miguel y por ser miembro de la banda por muchos años, habían decidido estar presentes en su día tocando sones, chilenas y jarabes. Los miembros de la banda empezaron a amenizar al centro de la explanada principal, mientras los futuros ingenieros posaban para su fotografía oficial.

Algunos estudiantes y miembros de la banda empezaron a disfrutar de la música bailando con sus parejas. Otros estudiantes se acercaron con los miembros de la banda filarmónica, pero con un semblante de burla, risa y sarcasmo. Un estudiante que usaba pantalón de mezclilla, playera rayada y botas se acercó misteriosamente a un integrante de la banda, le solicitó su instrumento musical y empezó a imitar a los demás integrantes. Durante la escena, aunque a primera vista se puede pensar que este estudiante disfruta de la música, en el fondo encierra una actitud de burla, risa y sarcasmo hacia esa expresión cultural. El estudiante externo a la banda empieza a dar brincos aceleradamente y aparenta tocar el instrumento. Mientras tanto, sus compañeros empiezan a reír a carcajadas en tono de una burla grotesca. “Entre broma y broma... la verdad se asoma”, hace referencia a la actitud de discriminación hacia lo diverso que asumen los estudiantes externos a la banda.



Foto 25. Estudiantes de la UACH originarios de la zona norte usando la vestimenta del típico chapinguero. Acervo personal/abril 2017.

La escena continúa y la burla persiste. Posiblemente sea parte de la intolerancia social, cuyo “fundamento principal de este tipo de discriminación es la diferencia cultural y la percepción de que la cultura minoritaria representa un peligro para la cultura dominante” (Giménez, 2007, p. 41). La burla hacia los miembros de la banda filarmónica se experimentó en este momento y por la actitud de los estudiantes parece

algo normalizado. La forma de brincar, de utilizar el instrumento de forma inadecuada y la burla grotesca del estudiante ajeno a la banda son algunas pistas que ayudan a comprender el problema de discriminación hacia los estudiantes indígenas al vivir sus expresiones culturales con la música regional.

6. 7. “Yo así llegué y así me voy”. La invisibilización de las expresiones culturales durante su estancia universitaria

Aunque la falta de tiempo puede ser motivo para que algunos estudiantes no se reúnan con sus paisanos y vivan sus expresiones culturales, este comportamiento es parte de las estrategias para responder al rechazo que sufren por otros compañeros. Un ejemplo claro es el trabajo de Mira Tapia (2017), quien señala que algunos jóvenes hablantes del hñöñho durante su paso por la universidad niegan su pertenencia étnica en busca de “que no desean ser visibles para los otros como pertenecientes a una comunidad o familia de origen otomí a través del uso de una lengua” (p. 219). En consideración a lo anterior, me interesa mostrar cómo algunos estudiantes indígenas han dejado de vivenciar sus expresiones culturales dentro de la universidad para evitar sufrir de racismo y discriminación.

Como se ha dicho, los estudiantes de Oaxaca son quienes ocupan la mayor matrícula escolar dentro de la universidad y quienes tienen la mayor participación dentro de las actividades culturales. Durante mi trabajo de campo, fui conociendo a muchos de ellos que se hacían presentes en algunas actividades organizadas por la AEEO. Pero también conocí a estudiantes de Oaxaca que se mostraban indiferentes y aislados a las actividades que organizaban sus paisanos. En el siguiente relato se muestra la experiencia de Yarel:

Yarel: somos como cerca de 2,200 estudiantes oaxaqueños, prácticamente somos la mayor población acá. Hay muchos paisanos que no les interesan, que no se acercan a las reuniones que hacen, ni a las convivencias. A veces ni se enteran, ni les interesa. Tengo por ejemplo mi compañera de cuarto que es oaxaqueña, nunca ha asistido a una reunión. Por eso digo eso de mis paisanos, no se acercan, tal vez no les importa.

En el relato, Yarel reconoce la gran presencia de estudiantes oaxaqueños, pero al mismo tiempo señala que hay “paisanos que no les interesan, que no se acercan a las reuniones que hacen, ni a las convivencias”. Esta situación es complicada porque los estudiantes deben decidir participar o no en las actividades culturales. Esto indica que

algunos estudiantes se aíslen de las actividades por la falta de interés, o bien, porque buscan ser invisibilizados durante su paso por la universidad y así evitar ser discriminados. En esta universidad los estudiantes indígenas han formado un colectivo mixe que busca apoyar a los paisanos de recién ingreso para que se adapten al nuevo ambiente con actividades que promueven sus tradiciones, usos y costumbres propias de su comunidad. Sin embargo, no todos los estudiantes mixes se incorporan a las actividades por diversas razones. Por ejemplo:

Miguel: aquí hay chavos que se identifican como indígenas. Pero hay chavos que se avergüenzan. Aquí somos muchos mixes, somos como 150, sino que más que estamos estudiando aquí en mixe. Pero nos reportamos en las reuniones como unos 50. Y los demás hasta se han avergonzado diciendo, es que no soy de Oaxaca, no soy de los mixes, como que se avergüenzan. Yo veo que también, los veo en muchos estados, que se hacen de un lado pues. Por lo mismo pues, porque siento que los pueden discriminar. Llegamos a lo mismo, a la discriminación. Hay algunos que sí valoran su lugar de origen, pero los demás casi no se muestran.

Miguel, en su relato, reconoce la presencia de estudiantes que se identifican como indígenas, pero también compañeros que se avergüenzan. Este tipo de comportamiento se debe particularmente a que pueden sentirse discriminados por otros compañeros, situación que implica que algunos estudiantes mixes valoren sus orígenes, pero otros “casi no se muestran”. Esto se relaciona con lo planteado por Czarny (2007), al señalar que el acceso a la escolaridad de indígenas ocurre de manera desigual y se vive “bajo el silencio y la negación de las pertenencias comunitarias –por el miedo a la discriminación– y tras el principio de la igualdad en una sola identidad nacional” (p. 922). Así sucede en esta universidad con los estudiantes indígenas que no viven sus expresiones culturales por el ambiente de racismo y discriminación que existe en este espacio multicultural.

Otra de las situaciones que enfrentan los estudiantes durante su estancia como universitarios es que adoptan nuevos hábitos y estilos que refieren a los jóvenes urbanos. Aunque algunos de ellos están acostumbrados a vestir con su traje regional en su comunidad, su llegada a la universidad implica una nueva forma de vestir porque buscan ser aceptados por sus compañeros. Un claro ejemplo es el que comparte Carolina, quien conoce a compañeras que se han sentido menos, situación que las obliga a adaptarse a las nuevas costumbres dentro de la universidad.

Carolina: he conocido casos en que compañeros indígenas se sienten menos. Por ello tratan de cambiar su forma de ser, de vestir. Yo tengo compañeras que yo las conocía hace años, otra las veía de otros lugares. Y ahorita tú las ves y dices, ay no parecen de mi rancho. Tal vez bien maquilladas, ya se ondularon el pelo, con otro tipo de vestimenta y a veces ya los saludas y medio te hablan. Yo tengo una compañera que me dice, aquí hay que cambiar porque luego no te aceptan como eres o te hacen menos. Y yo dije, yo no. Yo así llegué y así me voy.

Aunque la experiencia de algunos estudiantes indígenas representa durante su paso por la universidad una aceptación y valoración a sus orígenes, en el relato anterior se aprecia que algunos de ellos se sienten menos y deciden cambiar su forma de ser y vestir. El problema no es que asuman nuevos estilos de vida dentro de la universidad, sino que el resultado es parte de una discriminación social. Así como lo señala Carolina, “yo tengo una compañera que dice, aquí hay que cambiar porque luego no te aceptan como eres o te hacen menos”.

6. 8. Conclusiones

En este capítulo se ha mostrado que la distancia cultural entre el lugar de origen y el destino universitario lleva a los estudiantes indígenas adaptarse a nuevas costumbres y tradiciones para no abandonar el sueño universitario. Esto se logra porque la mayoría de ellos crean “estrategias adaptativas” (Bartolomé, 1997). Este choque cultural que viven los estudiantes se manifiesta durante los primeros días en la universidad, pero más tarde se dan cuenta que en este contexto sus compañeros promueven actividades referentes a sus orígenes culturales. Algunos se incorporan a estas actividades, pero otros definitivamente niegan sus orígenes indígenas apropiándose de nuevos estilos identitarios. Los estudiantes que adoptan nuevos estilos identitarios en la mayoría de los casos lo hacen para no exponerse al racismo y discriminación que sufren quienes viven sus expresiones culturales. Estos estudiantes se enfrentan a la “resignificación de identidades” (Gómez Lara, 2011), al no vivenciar sus expresiones culturales y asumir nuevas prácticas que no refieren a sus orígenes indígenas.

Los estudiantes que viven sus expresiones culturales en muchas ocasiones lo hacen en un contexto de tensiones y contradicciones. Aunque esta universidad ha intentado de diversas maneras ofrecer un ambiente intercultural, existen prácticas de racismo y discriminación hacia los estudiantes indígenas; particularmente porque las relaciones interétnicas (Navarrete, 2004) entre los estudiantes son en su mayoría de poder y desigualdad con actitudes que descalifican lo diferente, lo ajeno y lo no propio.

Por las tensiones y contradicciones que existen al vivenciar las expresiones culturales, al parecer en este ambiente universitario hay “conflictos interculturales” (García Canclini, 2011) que ocasionan que ciertas expresiones culturales de los estudiantes sean minorizadas. Esto se refiere a un problema más amplio, porque “la minorización de las expresiones culturales de un pueblo pretende que este devenga en una minoría numérica, cada vez más reducida, como paso previo a la eliminación de las diferencias que llevan a la asimilación” (Canuto Castillo, 2015, p. 63).

Capítulo VII. Conclusiones generales

Esta investigación respondió a mis intereses iniciales relacionados con la problemática de la educación indígena en el nivel superior. Los hallazgos que presenté en los capítulos surgieron con el objetivo de describir y caracterizar las prácticas sociales, vivencias y significados relacionados a los orígenes culturales de estudiantes indígenas de la UACh, originarios del estado de Oaxaca. De acuerdo con lo anterior, los estudiantes indígenas que acceden a esta universidad lo hacen enfrentándose a los problemas escolares y socioculturales que existen en su cultura indígena. Las desigualdades de origen siguen vigentes durante su transición a la universidad, disminuyendo sus oportunidades para poder cumplir el sueño universitario en su elección de preferencia. Es interesante notar que su acceso a esta universidad estuvo apoyado por un modelo de selección incluyente, lo cual ayudó a incrementar sus oportunidades. Sin embargo, este modelo de selección por cuotas presenta limitaciones al establecer un bajo nivel de aceptación de jóvenes indígenas que al no lograr acceder por el criterio de etnia lo hacen por el criterio de calificación. Estos estudiantes mostraron durante todo el proceso una gran capacidad de *agencia proyectiva y pragmática-evaluativa* (Emirbayer y Mische, 1998) que usaron para evaluar sus condiciones socioculturales, crear estrategias de escolarización y acceder a la universidad.

Durante su paso por esta universidad, los estudiantes a través de sus expresiones culturales se empoderan como universitarios indígenas y se apropian del contexto. De esta manera, sus tradiciones, usos y costumbres se reconocen en gran parte por la política institucional de la universidad. Estas expresiones culturales que han empoderado a los estudiantes, también pueden pensarse como una “estrategia comunalista de empoderamiento étnico en contextos de diferencia cultural o étnica y de discriminación racista” (Dietz, 2009 p. 67). Este empoderamiento surge por las expresiones culturales que los estudiantes realizan con prácticas y vivencias culturales que los fortalece como grupo étnico en este contexto caracterizado por un ambiente asimétrico y de desigualdad. Los estudiantes han logrado a través de sus expresiones una igualdad de sus derechos como universitarios indígenas gracias a la fuerte lucha que han mantenido para que se reconozcan sus raíces indígenas. De acuerdo con esto, dichas

expresiones generan nuevos espacios de empoderamiento desafiando así las estructuras de desigualdad y poder que existen en las mayorías de las universidades.

Los estudiantes indígenas logran incorporar sus orígenes a través de sus expresiones culturales que manifestaron con el uso de su lengua indígena, bailes, música regional, saberes agrícolas y prácticas comunitarias. Estas expresiones que los estudiantes incorporan desde su comunidad hacia esta universidad, hacen referencia a un proceso de reivindicación étnica que fortalecen sus orígenes culturales al reconocerse plenamente como universitarios indígenas. De acuerdo con los resultados, esta reivindicación surge en este contexto universitario porque existe una fuerte presencia de la cultura indígena con iniciativas propias de los estudiantes. Las expresiones culturales que aquí se identifican, han permitido que estos estudiantes mantengan los lazos con sus pueblos indígenas y fortalezcan sus orígenes.

Las expresiones culturales de los estudiantes también se desarrollan en un contexto de tensiones y contradicciones que en algunos casos los lleva a negar sus orígenes indígenas. En gran parte, estas expresiones se han logrado gracias a que esta universidad tiene una política de larga tradición que promueve las raíces indígenas de la nación mexicana. Sin embargo, se ha documentado que existen prácticas de racismo y discriminación hacia los estudiantes indígenas. Aunque algunos de los profesores y autoridades educativas en su discurso político catalogan esta universidad como de “excelencia intercultural”, claro está que hay contradicciones en la vida cotidiana. Por los resultados aquí expuestos, más bien existe en esta universidad una *interculturalidad conflictiva* “vivida como realidad presente, no futura, e históricamente cualificada por relaciones de asimetría” (González Apodaca, 2009, p. 6) que refleja la realidad nacional de México.

Por otro lado, también se reconoce el esfuerzo que se ha realizado en esta universidad por ofrecer un ambiente pertinente a la diversidad cultural que reconoce las expresiones culturales. Se afirma entonces que estas expresiones que impulsan los estudiantes y la universidad, han logrado de cierta manera interculturalizar este ambiente universitario. En relación con la educación básica en México, tal como señala Malaga Villegas (2018), existe una perspectiva funcional de la interculturalidad. En la educación superior, sucede algo similar porque el enfoque intercultural se refiere más a un discurso político que en ocasiones es implementado con políticas de integración y asimilación. Contrario con lo que sucede en esta universidad, porque las expresiones

culturales se han impulsado con prácticas sociales y vivencias culturales que son creadas desde “arriba y abajo” encaminadas a (*de*) *construir* la interculturalidad (Walsh, 2002).

Por los hallazgos, me refiero entonces que en esta universidad existe una *interculturalidad compartida* “entre todos y para todos”. Este tipo de interculturalidad que se promueve en esta universidad está dirigida hacia todos los estudiantes y no únicamente hacia la población indígena. Es decir, las actividades que se crean por la universidad y por los estudiantes tienen como objetivo fortalecer sus expresiones culturales, también crear conciencia de la realidad indígena que existe en esta universidad, reconociendo así sus orígenes en un ambiente de respeto a la diversidad cultural. En términos generales, la interculturalidad compartida es el comienzo de una estrategia de interculturalización que ha sido apropiada en este contexto agronómico gracias a esta política institucional que reconoce las raíces indígenas de México.

No obstante, esta investigación presenta algunas limitaciones relacionadas con el trabajo de campo. Los resultados de mi investigación están centrados en la vida cotidiana de los estudiantes indígenas, pero por las cuestiones de acceso fue complicado lograr documentar lo que sucedía en el aula de clases. La observación de la práctica docente y la interacción entre estudiantes diversos en el aula hubieran apoyado los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas. Otro aspecto interesante que faltó documentar, pero que está fuera de los alcances por los tiempos de trabajo de campo, son las expresiones culturales que viven los jóvenes indígenas en sus comunidades de origen. Con base en lo anterior y reconociendo que los resultados presentados pueden abrir nuevas reflexiones y discusiones, he formulado las siguientes rutas de investigación.

7. 1. Nuevas rutas de investigación

Aunque esta investigación ofrece hallazgos relacionados con las expresiones culturales de un grupo de estudiantes indígenas, durante el proceso surgieron problemáticas que me llevaron a plantear nuevas rutas de investigación que podrían atenderse a partir de los resultados encontrados. Algunos de los temas pendientes que posiblemente pueda abordar durante mi trayectoria formativa más adelante como investigador son:

a) Las trayectorias escolares y movilidad social intergeneracional de estudiantes indígenas a partir de una cohorte generacional, diversos grupos étnicos y las carreras que cursan en la UACh. Considerando que esta universidad desde 2001 implementó una política por cuotas de admisión y que ha logrado que aproximadamente 30% de su matrícula total sean jóvenes indígenas, sería interesante analizar el impacto de esta política de admisión incluyente en la movilidad social de los estudiantes con origen étnico.

b) ¿Qué sucede con la noción de interculturalidad en otros contextos universitarios agronómicos? Propongo analizar los diversos documentos oficiales de la universidad y rastrear la perspectiva intercultural como objeto de estudio que surge desde el discurso político y es apropiado por los actores desde la práctica cotidiana de universidades agronómicas y con gran diversidad cultural: la Universidad Autónoma Chapingo (UACh) y la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro (UAAAN).

c) En esta investigación se han documentado algunas actitudes, valores y comportamientos relacionados con el racismo y la discriminación que sufren los estudiantes indígenas. Sería interesante indagar cómo estas prácticas hacia estudiantes indígenas siguen presentes de manera informal e institucionalizada en las universidades con presencia de estudiantes indígenas.

Las anteriores rutas de investigación están pensadas para contribuir y ampliar el debate de la educación indígena en la educación superior. Las problemáticas que se han planteado están relacionadas con el acceso a la universidad de estudiantes indígenas, pero sin omitir que durante su paso por la escuela, algunos de estos estudiantes ocultan y niegan sus expresiones culturales. Se espera entonces que con estas nuevas rutas de investigación, se apoye una cultura de respeto a la diversidad cultural a través de una política institucional incluyente e intercultural.

7. 2. Hacia una política educativa incluyente e intercultural

Presento algunas propuestas de política educativa enfocadas a resolver problemas concretos que están documentados en este trabajo. La propuesta está dirigida a lograr una política educativa incluyente e intercultural en las universidades no reconocidas

como interculturales. Se plantean dos objetivos generales: incrementar las oportunidades de acceso a la educación superior de jóvenes indígenas y crear un ambiente educativo cuyo eje central sea la interculturalidad.

- 1) La UACh puede tomarse como ejemplo a nivel nacional de una universidad incluyente porque ha implementado un modelo de selección que considera además del examen de selección, el origen étnico de sus aspirantes. Este modelo de selección por cuotas, debería ser considerado para implementarse en otras universidades mexicanas y ampliar así las oportunidades de acceso de jóvenes indígenas a la educación superior y reducir las brechas de escolarización entre indígenas y no indígenas.
- 2) La mayoría de las universidades no interculturales en sus planes de estudio no hacen referencia al origen cultural de los estudiantes. Además de garantizar el acceso de jóvenes indígenas a la educación superior, es necesario que estas universidades logren interculturalizar los planes de estudios reconociendo los saberes, cosmovisión y lenguas. De esta manera, se podría ofrecer un ambiente educativo y social pertinente a la diversidad cultural cuyo eje central sea la interculturalidad.

Consciente del desafío que ha implicado para los estudiantes indígenas acceder y vivir sus expresiones culturales en un ambiente universitario, reconozco que es necesario un esfuerzo por crear políticas incluyentes e interculturales que puedan servir para todas las instituciones de educación superior en México. Finalmente, se espera que esta tesis pueda abrir nuevas discusiones y reflexiones en relación con el acceso a la educación superior de jóvenes indígenas y la creación de espacios educativos interculturales.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Gil, Y.E. (2017). *Ēëts, atom. Algunos apuntes sobre la identidad indígena. DOSSIER. Revista de la Universidad de México, 17-23.*
- Anaya Pérez, M.A., y Bautista Zane, R. (Coords.). (2015). *Reencuentro con la historia. Universidad Autónoma Chapingo fundada en 1850. México: UACH.*
- ANUIES. (2010). *Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. México: ANUIES.*
- Araujo Echevarría, H.J. (2013). *Universidad Intercultural y comunidad anfitriona. Vínculos, relaciones y perspectivas entorno a la Universidad Veracruzana Intercultural sede Huasteca (Tesis de maestría). Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, México.*
- Baronnet, B., Carlos Fregoso, G., y Domínguez Rueda, F. (Coords.). (2018). *Racismo, Interculturalidad y Educación en México. Xalapa: Universidad Veracruzana.*
- Bartolomé, M.A. (1997). *Gente de costumbre y gente de razón: las identidades étnicas en México. México: Siglo XXI, INI.*
- Berger, P., y Luckmann, T. (1967). *La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.*
- Bertely Busquets, M. (1997). *Escolarización y etnicidad entre indígenas Yalaltecos Migrantes. En Bertely Busquets, M., y Robles Valle, A. (Coords.), Indígenas en la escuela (pp.192-203). México: COMIE.*
- Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.*
- Bertely Busquets, M. (2005). *¿Apropiación escolar o etnogénesis? La escuela federal y socialista en una villa zapoteca mexicana (1928-1940). Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación 1. México: Pomares.*

- Bonfil, B. (1991). La teoría de control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 4(12), 165-204.
- Bonfil, G. (1994). México profundo. Una civilización negada. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2007). El capital social. Notas provisionales. (pp. 203-206). En Bourdieu, P. Campo del poder y reproducción social. Elementos para un análisis de la dinámica de las clases. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Buendía Espinosa, M.A. y Rivera del Río, R. (2010). Modelo de selección para el ingreso a la educación superior: el caso de la UACh. *Revista de la Educación Superior*, XXXIX (4) (156), 55-72.
- Calderón de la Barca, D.R (2015). Una exploración etnográfica sobre las y los jóvenes estudiantes y egresados de la UNICH, San Cristóbal de las Casas. Cuicuilco, 22(62), 175-191.
- Canuto Castillo (2015). Otomíes en la ciudad de México. La pérdida de un idioma en tres generaciones. *Lengua y migración / Language and Migration*, 7(1), 53-81.
- Carnoy, M., Santibáñez, L., Maldonado A., y Ordorika, I. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXII(3), 9-43.
- Castro, J. (2017). Conviven 32 etnias en la Narro. Recuperado de: http://www.zocalo.com.mx/new_site/articulo/conviven-32-etnias-en-la-narro
- Castro, R., y Vázquez García, V. (2008). La Universidad como espacio de reproducción de la violencia de género. Un estudio de caso en la Universidad Autónoma Chapingo, México. *Estudios Sociológicos*, XXVI(78), 587-616.
- Casillas Muñoz, M. de L., y Santini Villar, L. (2009). Universidad intercultural. Modelo educativo. Serie Documentos. México: Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Chávez Arellano, M.E. (2008). Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas? *Revista de la educación superior*, 37(148), 31-55.

- Comboni Salinas, S., y Juárez Núñez, J.M. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro*, (66), 10-23.
- Conferencia Regional de Educación Superior II. (2008). Declaración final. Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/cres.htm>
- Conferencia Regional de Educación Superior III (2018). Declaración final. Recuperado de: <http://www.cres2018.org/biblioteca/declaraciones>
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2017). Encuesta Nacional sobre Discriminación ENADIS 2017. Recuperado de:
http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/proyectos/enchogares/especiales/enadis/2017/doc/enadis2017_resultados.pdf
- Czarny, G. (2007). Pasar por la escuela. Metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 921-950.
- Czarny, G. (2008). Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México. México: UPN
- De Garay, A., y Casillas, M. A. (2002). Los estudiantes como jóvenes: una reflexión sociológica. En A. Nateras (Coord.), *Jóvenes, culturas e identidades urbanas* (pp.245-262). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Del Val, J. (2018). Se hablan unas 30 lenguas en la UNAM. Recuperado de:
<http://www.gaceta.unam.mx/20180219/se-hablan-unas-30-lenguas-en-la-unam/>
- Departamento de Enseñanza Investigación y Servicios. UACH. (2017). Recuperado de:
<http://agroecologia.chapingo.mx/inicio.html>
- Departamento de Enseñanza, Investigación y Servicio en Agroecología. (2014). Programa de Asignaturas del plan de estudios en agroecología. Recuperado de
<http://jgapagina.890m.com/nuevo%20plan%20de%20estudios/PROGRAMAS%20ASIGNATURAS%205TO.%201ER%20SEM/CICLIOS%20ESTACIONALES%20Y%20CALENDARIOS%20AGR%C3%8DCOLAS.pdf>
- Díaz Hernández, P. (2013). Nuevos estilos juveniles entre los jóvenes indígenas en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de Bochil, Chiapas (Tesis de

- maestría). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.
- Didou Aupetit, S. (2014). Educación superior, afianzamiento de la identidad indígena y compromisos étnicos en México. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (3), 17-49.
- Didou Aupetit, S., y Remedi, E. (2006). Pathways to higher education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México. México: ANUIES.
- Didou Aupetit, S., y Remedi Allione, E. (2009). Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina: México: Juan Pablos Editores-CINVESTAV.
- Didou Aupetit, S., y Remedi Allione, E. (Coords.). (2011). Educación superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión. México: Senado de la República/CINVESTAV.
- Dietz, G. (2007). La interculturalidad entre el “empoderamiento” de minorías y la “gestión” de la diversidad. *Puntos de Vista*, (12). Interculturalidad, 27-46.
- Dietz, G. (2011). Inclusión social en la educación superior (entrevista). *Aquí estamos* año 8(14), 35-40. Disponible en: <http://ford.ciesas.edu.mx/Revistas.htm>
- Dietz, G. (2014). Universidades Interculturales en México. *Revista de Investigación Educativa*, (19), 319-326.
- Dirección General de Difusión Cultural y Servicio. (2016). XXI Feria Nacional de la Cultura Rural 2016. Documento de trabajo. Recuperado de: <https://www.chapingo.mx/difusion/feria-cultura-rural/images/programa.pdf>
- Dubet, F. (2004). La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa? Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.
- Durin, S. (2006). “Indígenas en Monterrey: redes sociales, capital social e inserción urbana”, en Yanes, P., Molina, V., y González, O. El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad multicultural, México D.F: Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.

- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- Flores Crespo, P., y Barrón J.C. (2006). El programa de apoyo a estudiantes indígenas: ¿Nivelador académico o impulsor de la interculturalidad? México: ANUIES.
- García Canclini, N. (Coord.). (2011). Conflictos interculturales. Barcelona: Gedisa.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. Chicago: Aldine Press.
- Giménez, G. (2007). Formas de discriminación en el marco de la lucha por el reconocimiento social. En Gall, O. (Coord.). *Racismo, mestizaje y modernidad: visiones desde latitudes diversas* (pp.38-56). México: UNAM.
- Gómez Espinoza, J.A., y Gómez González, G. (2006). Saberes tradicionales agrícolas indígenas y campesinos: rescate, sistematización e incorporación a la IEAS. *Ra Ximhai*, 2(1), 97-126.
- Gómez Gallegos, M.A. (2012), Nuevas dimensiones de las categorías étnicas convencionales: buscando estudiantes indígenas en una universidad tecnológica de Hidalgo (Tesis doctoral). Departamento de Investigaciones Educativas, México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Gómez Lara, H. (2011). Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas. México: Juan Pablos/UNICACH.
- González Apoda, E. (2009). Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las Américas. *Revista de Investigación Educativa*, 9, 1-11.
- González Apoda, E. (2013). Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca. La educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes. *Perfiles Educativos*, XXXV(141), 65-83.

- González Apoda, E. (2017). Apropiações escolares en contextos etnopolíticos: Experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria Ayuujk. México: CIESAS.
- Gutiérrez Narváez, M.J. (2014). Identidad, racismo y familia en San Cristóbal de Las Casas. México: Thesis.
- Hammersley, M., y P. Atkinson (1994) Etnografía. Métodos de Investigación. Barcelona: Paidós.
- Hernández Polo, L. (2016). Redes de interventores educativos. Experiencias de formación y de campo laboral en una zona rural-urbana del estado de Morelos, México. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38(2), 12-31.
- Holland, D., William Lachicotte, J., Skinner, D., & Cain, C. (2001). Identity and Agency in Cultural Worlds. Cambridge, MA & London: Harvard University Press.
- Jiménez Naranjo, Y. (2011). Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y "modernización" en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (12), 1-24.
- Malaga Villegas, S.G. (2018). El significativo interculturalidad en las políticas de educación básica en México (1994-2006) (Tesis doctoral). Departamento de Investigaciones Educativas, México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Martínez Gómez, G. (2009). Hacia una tipología de la Universidad Autónoma Chapingo: ocho rasgos de identidad institucional. *Textual*, (54), 79-100.
- Mateos Cortés, L.S., Dietz, G., y Mendoza Zuany, R. G. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 809-835.
- Mato, D. (Coord.). (2008). Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC.

- Mato, D. (Coord.). (2009a). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Mato, D. (Coord.). (2009b). *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Mato, D. (2010). *Las universidades monoculturales brindan pocas posibilidades para la integración de la docencia y la investigación a la vinculación con la comunidad*. Entrevista, *Boletín Iesalc informa de Educación Superior*. Número 201. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/printer-215583.html>
- Mato, D. (Coord.). (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Mato, D. (Coord.). (2015). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*. Sáenz Peña, Buenos Aires: EDUNTREF.
- Mato, D. (Coord.). (2016). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*. Sáenz Peña, Buenos Aires: EDUNTREF y México D.F.: Universidad Autónoma de México.
- Mato, D. (Coord.). (2017a). *Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Políticas y prácticas de inclusión, democratización, e interculturalización*. Sáenz Peña, Buenos Aires: EDUNTREF y José María Morelos - Quintana Roo, México: Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo
- Mato, D. (2017b). *Superar el racismo oculto e interculturalizar las universidades. Experiencias, avances y desafíos*. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 188-203.
- Mato, D. (2017c). *Del “diálogo de saberes” a la construcción de modalidades de “colaboración intercultural”: Aprendizajes y articulaciones más allá de la Academia*. *Forum*, XLVIII(3), 8-17.

- Mato, D. (Coord.). (2018). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Matus Pineda, M.L. (2010). Diversidades e identidades de los estudiantes universitarios en sus experiencias escolares. El Caso de la Universidad Veracruzana Intercultural, región Selvas (Tesis de maestría). Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, México.
- Mira Tapia, A. (2017). El papel de la profesionalización intercultural en los procesos de afirmación étnica y resignificación identitaria: los jóvenes otomíes de la Licenciatura en Emprendimientos en Economías Solidarias del Instituto Intercultural Ñoño, Querétaro (Tesis de maestría). Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, México.
- Mora, C. (2010). Ser joven, ser indígena (entrevista). *Aquí estamos*, año 7(13), 51-59. Disponible en: <http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/Revista13.pdf>
- Navarrete, F. (2004). Las relaciones interétnicas en México. México: UNAM.
- Navarrete, F. (2016). México racista. Una denuncia. México: Editorial Grijalbo.
- Oferta educativa de la UACh. (2018). Oferta educativa de las licenciaturas e ingenierías de la UACh. Recuperado de: <https://web.chapingo.mx/oferta-educativa/>
- Olivera Rodríguez, I., y Dietz, G. (2017). Educación superior y pueblos indígenas: marcos nacionales para contextualizar. *Anthropologica*, 35(39), 5-23.
- Padilla Arias, A. (2011). Hacia una universidad multicultural. El verdadero sentido de la universitas. *Reencuentro*, (61), 20-25.
- Paradise, R. (1994). Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica? En M. Delgado y G. Zardel J. (Eds.), *La etnografía en educación, panorama, prácticas y problemas* (pp.72-82). México: CISE-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Peacock, J., & Holland D. (1993). The narrated self. Life stories in process. *Journal of the Society for Psychological Anthropology, ETHOS*, 21(4), 367-384.

- Rea Ángeles, P. (2013). Educación superior, etnicidad y género. Zapotecas universitarios, profesionistas e intelectuales del Istmo de Tehuantepec en las Ciudad de Oaxaca y México (Tesis doctoral). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.
- Roberto do Amaral, W., Fraga, L., Rodrigues, I.C., y Lázaro, A. (Coords.). (2016). Universidade para indígenas: a experiência do Paraná. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP.
- Rosado May, F.J., V Kú Martínez, M., Poot Moo, C., Calix De Dios, H., y Alvarado Dzul, S. (2016). Formación universitaria de agroecólogos mayas. Un enfoque intercultural. *Agroecología*, 11(1), 75-82.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico. Documento DIE. México: DIE-CINVESTAV.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares, en Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. pp. 28-38. Barcelona, Pomares.
- Rockwell, E. (2008). Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico. En Jociles-Rubio, M.I. y Franzé-Mudano, A. (Eds.), *¿En la escuela el problema? Perspectivas socio antropológicas de etnografía en educación* (pp.90-103). Madrid: Trotta.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Argentina: Paidós.
- Sanciprián, A. (2018). Más de 22 mil jóvenes presentaron examen de admisión en Chapingo. Recuperado de: <https://diarioalmomento.com/mas-de-22-mil-jovenes-presentaron-examen-de-admision-en-chapingo-e3TQyNDe35e3Q.html>
- Santana Colin, Y. (2017). Experiencias de jóvenes indígenas en la Licenciatura en Educación Indígena, México. Identidad y profesionalización. *Anthropologica del Departamento de Ciencias Sociales*, XXXV(39), 171-188.

- Santos, B.S. (2007). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. Bolivia: CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.
- Saraví, G.A. (2010). Juventud indígena en México: tensiones emergentes para el análisis y las políticas públicas", *Aquí Estamos. Revista de Exbecarios Indígenas del IFP-México*, (13), 5-10.
- Schmelkes, S. (2003). Educación Superior Intercultural. El Caso de México. Conferencia dictada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, "Vincular los Caminos a la Educación Superior", organizado por la Ford Foundation, la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la ANUIES.
- Schmelkes, S. (2009). Intercultural Universities in Mexico: progress and difficulties. *Intercultural Education*, 1(20), 5-17.
- Schmelkes, S. (2011). Programas de formación académica para estudiantes indígenas en México. En S. Didou & E. Remedi (Coords.), *Educación Superior de Carácter Étnico en México: Pendientes para la Reflexión* (pp. 65-78). México: Senado de la República, CINVESTAV.
- Segura Salazar, C., y Chávez Arellano, M. (2016). "Cumplir un sueño". Percepciones y expectativas sobre los estudios profesionales entre estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1021-1045.
- Solís, P. (2017). Discriminación estructural y desigualdad social. Con casos ilustrativos para jóvenes indígenas, mujeres y personas con discapacidad. México: CONAPRED.
- Solís, P. (2018). La transición de la secundaria a la educación media superior en México: el difícil camino a la cobertura universal. *Perfiles educativos*, XL(159), 66-89.

- Sordo, J. (2017). Adquisición escolar del español y minusvaloración de las propias competencias lingüísticas en estudiantes indígenas emigrados a Nuevo León. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1213-1237.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Subdirección de la Administración Escolar de la UACH. (2018). Estudiantes hablantes de una lengua indígenas. Los datos que se muestran corresponden al corte del 12 de abril de 2018. Recuperado de: <http://saeweb.chapingo.mx/estadisticas/>
- Subsistema de Administración Escolar de la UACH. (2018). Total de estudiantes vigentes según el estado de la República Mexicana. . Los datos que se muestran corresponden al corte del 12 de abril de 2018. Recuperado de: <http://saeweb.chapingo.mx/estadisticas/?sae=esta&rpt=2>
- Toledo, V. M. (2003). *Ecología, Espiritualidad y Conocimiento. De la Sociedad del Riesgo a la Sociedad Sustentable*. México: PNUMA-UNESCO Universidad Iberoamericana.
- Tubino Arias-Schreiber, F. (Coord.) (2018). *Diagnóstico de la educación superior y la identidad cultural en la región andina 2017*. Ciudad de México: UDUAL, 2018.
- Tuirán, R., “Sólo 2% de indígenas llega a la universidad: SEP”, *El Universal*, 21 de junio 2011. Recuperado de: <http://noticias.universia.net.mx/en-portada/noticia/2011/06/21/838661/solo-2-indigenas-llega-universidad-sep.html>
- UACH. (2001). *Reglamento del Proceso de Admisión por Concurso a los Niveles Medio Superior y Superior de la Universidad Autónoma Chapingo*, Artículo 47°.
- UACH. (1974). *Ley que crea la Universidad Autónoma Chapingo*. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/195.pdf>

- UACH. (1978). Estatuto de la Universidad Autónoma Chapingo. Recuperado de:
http://zootecnia.chapingo.mx/assets/estatuto_uach.pdf
- UACH. (2001). Reglamento Académico de Alumnos.
- UACH. (2008). Criterios de selección según el Honorable Consejo Universitario. Acuerdo 824-3. Recuperado de:
<http://saeweb.chapingo.mx/?sae=dapb2&modulo=dapb>
- UACH. (2012). Subdirección de Servicios Asistenciales. Recuperado de:
https://www.chapingo.mx/dga/direccion/sites/default/files/transparencia/X/SERV_ASIST/ssa_x_2012.pdf
- UACH. (2015). “Un año más”. Informe del proceso de admisión 2015. Recuperado de:
<http://becas.chapingo.mx/web/un-anyo-mas-2015/>
- UACH. (2016). “Un año más”. Informe del proceso de admisión 2016. Recuperado de:
<http://becas.chapingo.mx/web/un-anyo-mas-2016/>
- UACH. (2017). “Un año más”. Informe del proceso de admisión 2017. Recuperado de:
<http://becas.chapingo.mx/web/un-anyo-mas-2017/>
- UNESCO. (2017). Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina. Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002477/247754s.pdf>
- Vargas García, I. (2016). El potencial de la música en las prácticas (re) vitalizadoras y de fortalecimiento lingüístico y cultural de los pueblos indígenas mexicanos. *Cuicuilco*, 23(66), 75-93.
- Velasco, H., y Díaz de Rada, A. (1997). La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. Madrid: Trotta.
- Velasco Cruz, S. (2010). La inclusión de estudiantes indígenas en las universidades públicas de México. El caso de dos programas de acción afirmativa. En Rey Tristán, E. y Patricia Calvo González, P. Memoria del XIV encuentro de

Latinoamericanistas españoles: Congreso internacional. (pp. 2557-2578).
Santiago de Compostela España.

Vommaro, P. (2017). Juventudes latinoamericanas: vidas desplegadas entre las
diversidades y las desigualdades. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*,
(11), 1-9.

Walsh, C. (2002). (De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la
política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En
Interculturalidad y Política, Fuller, N. (ed.). Lima: Red de Apoyo de las Ciencias
Sociales.

Anexos

Anexo 1. Guía temática de estudio nivel propedéutico 2018.

- 6.3 Los campesinos y su lucha por la tierra. Las ligas de Comunidades Agrarias Los obreros, sus organizaciones y la lucha por sus derechos laborales. La Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM); la Confederación General de Trabajadores (CGT).
- 6.4 La política exterior mexicana: la Doctrina Estrada.
7. El Cardenismo
 - 7.1 El Plan Sexenal y el desarrollo económico.
 - 7.2 La Reforma Agraria: la organización campesina y el proceso de reparto agrario.
 - 7.3 La organización de los obreros y el proceso de expropiación del petróleo.
 - 7.4 El modelo de educación socialista.
 - 7.5 El sistema político mexicano y la creación del Partido de la Revolución Mexicana. El presidencialismo y el corporativismo, la CTM y la CNC.
8. México de 1940 a 1980
 - 8.1 El modelo de desarrollo sustitutivo de importaciones.
 - 8.2 La contra reforma agraria.
 - 8.3 El agotamiento del modelo de crecimiento hacia adentro y la crisis en el campo.
 - 8.4 Los movimientos políticos, sociales y gremiales: la lucha campesina de los jaramillistas; las luchas de ferrocarriles, maestros, médicos y enfermeras, en la década de los 50. El movimiento estudiantil y las guerrillas urbanas y rurales, en las décadas de los 60 y 70.
 - 8.5 Transformaciones en el sistema político: consolidación y crisis del partido de Estado (PRI), reforma política y partidos de oposición.
9. México en las últimas décadas
 - 9.1 La integración de México al proceso de globalización capitalista.
 - 9.2 Las políticas neoliberales y sus repercusiones sociales y económicas.
 - 9.3 Movimientos sociales: el EZLN y las reivindicaciones indígenas: movimientos de participación ciudadana por la defensa de las libertades, de los derechos humanos, de los recursos naturales, de las políticas sociales y de la educación pública.

**Prepara tu examen poniendo a prueba
tus habilidades y conocimientos en la**

“Guía Práctica para el Examen de Admisión”

Ingresando a:

becas.chapingo.mx/web/

*Es la oportunidad de practicar con preguntas semejantes a las
que vendrán en el examen de admisión*

INFORMES:

Teléfono: 01 (595) 952 15 00

extensión: 6243; Ofna. de Investigación y Servicios Psicopedagógicos.

**Km. 38.5 Carretera México-Texcoco
Página de internet: www.chapingo.mx
Correo electrónico: abecas@correo.chapingo.mx**

8



CONTENIDO TEMÁTICO

Cursar el propedéutico exige un conjunto de habilidades, pensamientos lógicos, conocimientos, actitudes positivas y disposición al trabajo. Por ello, y con el afán de que te prepares adecuadamente para tu examen, te presentamos los siguientes temas básicos:

HABILIDADES VERBALES

Los reactivos de habilidades verbales exigen del examinado el manejo de los signos lingüísticos en español.

1. La **COMPRESIÓN DE LECTURA** se evalúa mediante la lectura de un texto informativo, para analizar, sintetizar e interpretar los datos vertidos en el mismo.
2. **PÁRRAFOS INCOMPLETOS** piden al alumno, aparte de comprender el significado de los vocablos, el razonamiento necesario para usarlos dentro de un contexto, cuidando la corrección gramatical y encontrando la lógica del texto.
3. **ANALOGÍAS** es necesario encontrar la relación existente entre dos conceptos.
4. **ELIMINACIÓN DE ENUNCIADOS** es una forma de medir el razonamiento verbal mediante la selección de un enunciado que no forma parte de un texto porque no es lógico, gramaticalmente es incorrecto o resulta una repetición inútil.

HABILIDADES NUMÉRICAS

Son aquellas que permiten realizar operaciones con números y expresiones algebraicas en general, resolver problemas donde se utilizan reglas y operaciones lógicas: inductivas y deductivas, problemas geométricos y aquellos que implican el descubrimiento de reglas o principios.

1. **Aritmética**
 - 1.1 Números naturales: operaciones fundamentales, potencias, raíces, máximo común divisor, mínimo común múltiplo, tanto por ciento, razones y proporciones, promedios, divisibilidad.
 - 1.2 Fracciones comunes y decimales: operaciones fundamentales, potencias, raíces, tanto por ciento, razones y proporciones.
2. **Álgebra**
 - 2.1 Expresiones algebraicas: operaciones fundamentales, potencias, raíces, valor numérico, razones y proporciones, promedios, productos notables, ecuaciones y fórmulas, ecuaciones de primer grado, conversión de palabras a símbolos, ecuaciones simultáneas, notación factorial, desigualdades, probabilidad, series.
3. **Geometría**
 - 3.1 Perímetros y áreas de figuras y formas geométricas, medidas de ángulos, clasificación de ángulos.

MATEMÁTICAS

1. **Álgebra**
 - 1.1 Conceptos fundamentales: expresión algebraica, término algebraico, coeficiente, base, exponente, monomio, binomio, polinomio.
 - 1.2 Operaciones con expresiones algebraicas: suma, resta, multiplicación y división.
 - 1.3 Signos de agrupación: supresión de signos de agrupación.
 - 1.4 Leyes de los exponentes: simplificación de expresiones algebraicas.
 - 1.5 Productos notables: cuadrado de un binomio $(a \pm b)^2$, cubo de un binomio $(a \pm b)^3$, binomios conjugados $(a+b)(a-b)$, binomios con un término común $(a+c)(a+b)$.
 - 1.6 Factorización: polinomios con un factor común, trinomio cuadrado perfecto, diferencia de cuadrados, trinomio $x^2 + bx + c$ y $ax^2 + bx + c$.
 - 1.7 Ecuaciones de primer grado: ecuaciones que contienen fracciones, ecuaciones literales.
 - 1.8 Sistemas de ecuaciones de primer grado con dos y tres incógnitas: método de sustitución, método de suma o resta.
 - 1.9 Ecuaciones de segundo grado: ecuaciones incompletas de la forma $ax^2 + bx = 0$ y $ax^2 + c = 0$, solución de ecuaciones por factorización y fórmula general.
 - 1.10 Desigualdades lineales y cuadráticas
 - 1.11 Funciones: gráfica de funciones por tabulación

2

HISTORIA

1. Imperialismo y expansión colonialista

- 1.1 La segunda Revolución Industrial. Cambios socio económicos y culturales; innovaciones tecnológicas.
- 1.2 Características generales del capitalismo imperialista o monopólico y del colonialismo.
- 1.3 El apogeo de los imperios coloniales y las nuevas potencias colonialistas. La Conferencia de Berlín (1884—1885).
- 1.4 La Primera Guerra Mundial, sus causas desarrollo y consecuencias.

2. Revoluciones sociales y el período entre las dos grandes guerras

- 2.1 La Revolución Rusa de 1917. Antecedentes: la formación de partidos políticos de oposición, la crisis económica política y social en el imperio ruso. El desarrollo de la revolución en 1917 y la caída del zarismo. La contra revolución.
- 2.2 La crisis económica, política y social en las democracias liberales.
- 2.3 La crisis capitalista de 1929 en Estados Unidos. La quiebra de la bolsa de valores de Nueva York y la gran depresión. El New Deal.
- 2.4 El fascismo en Italia y el nacional socialismo en Alemania, su ideología y métodos de acción.
- 2.5 La política expansionista de Alemania, Italia y Japón. Ocupación de territorios anteriores al estallido de la segunda Guerra Mundial.

3. El mundo entre 1939 y 1970

- 3.1 La Segunda Guerra Mundial: causas, desarrollo y consecuencias.
- 3.2 Las transformaciones económicas, políticas y sociales en la posguerra. La formación de la ONU y la defensa de los derechos humanos. La bipolaridad, la formación de la OTAN y el Pacto de Varsovia. Los países *no alineados* o *del tercer mundo*.
- 3.3 Aspectos generales de los procesos de descolonización en África, Asia y América. Objetivos, formas de organización y lucha de los pueblos colonizados.

4. El mundo en nuestros días

- 4.1 La caída del régimen socialista en la URSS y en Europa del Este y el surgimiento de un nuevo orden político militar unipolar.
- 4.2 La globalización económica y las políticas neoliberales. El fin del Estado benefactor.
- 4.3 La formación de bloques económicos regionales: la Unión Europea y el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN); su situación actual.
- 4.4 La desigualdad social y el incremento de la pobreza a escala mundial.
- 4.5 El fenómeno de la migración económica y política en el mundo.
- 4.6 Los movimientos sociales por la defensa de los derechos humanos, los pueblos originarios, el medio ambiente y los altermundistas. Las luchas étnicas y religiosas.

5. La Revolución Mexicana

- 5.1 Causas económicas, políticas y sociales de la revolución: el modelo de desarrollo económico porfirista; las luchas sociales y la represión política del régimen porfirista.
- 5.2 Tendencias revolucionarias al inicio del movimiento armado: magonistas, maderistas y zapatistas.
- 5.3 El gobierno de Francisco I Madero y la ruptura con Emiliano Zapata; el Plan de Ayala. El golpe de Estado militar.
- 5.4 La invasión norteamericana al puerto de Veracruz en 1914.
- 5.5 El constitucionalismo: la integración del ejército constitucionalista. La confrontación entre Venustiano Carranza y Francisco Villa.
- 5.6 La alianza campesina de zapatistas y villistas y su lucha contra los carrancistas. La Soberana Convención Revolucionaria.
- 5.7 El Congreso Constituyente de 1916 y la Constitución de 1917; los artículos 3º, 27º y 123º.
- 5.8 El gobierno constitucional de Venustiano Carranza.

6. Del caudillismo a las instituciones

- 6.1 Los gobiernos de Obregón, Calles y el Maximato: los inicios de la reconstrucción económica y la creación de instituciones políticas. El Partido Nacional Revolucionario.
- 6.2 La educación y el proyecto de José Vasconcelos.

7

Continúa....

- 5.4 Tipos de reacciones: síntesis, descomposición, simple y doble sustitución.
- 5.5 Balanceo de ecuaciones: método de tanteo óxido—reducción.
- 5.6 Cálculos estequiométricos: masa-masa y mol-mol.
- 6. Ácidos y bases
 - 6.1 Propiedades físicas del agua (punto de fusión, punto de ebullición, poder disolvente y densidad).
 - 6.2 Concepto de ácido y base.
 - 6.2.1 Reacción ácido—base.
 - 6.2.2 Reacción de neutralización.
 - 6.3 Características generales de ácidos y bases.
 - 6.4 Concepto y cálculo de pH.
- 7. Química orgánica
 - 7.1 Propiedades periódicas de C, H, O y N.
 - 7.2 Tipos de enlace de los compuestos del carbono.
 - 7.3 Concepto y clasificación de hidrocarburos (alcanos, alquenos y alquinos)
 - 7.4 Tipos de fórmulas: condensada, desarrollada, líneas y poligonal
 - 7.5 Ecuación de combustión de hidrocarburos.

LENGUA Y LITERATURA CASTELLANA

- 1. Comunicación
 - 1.1 Elementos: emisor, mensaje, receptor, marco de referencia, intención, retroalimentación, contexto.
- 2. Formas discursivas
 - 2.1 Descripción, narración, exposición, argumentación.
 - 2.2 Resumen, síntesis, paráfrasis, cuadro sinóptico, mapas conceptuales.
- 2. Géneros Periodísticos
 - 2.1 Nota informativa, artículo de opinión, editorial, columna, entrevista, reportaje, crónica, reseña y ensayo.
- 3. Géneros de la comunicación oral
 - 3.1 Simposio, seminario, congreso, mesa redonda, debate, panel, foro, asamblea, corrillos
- 4. Gramática
 - 4.1 Concepto de lenguaje, lengua, habla, dialecto, caló, argot.
 - 4.2 Categorías funcionales de la oración: sujeto (núcleo, modificadores directos e indirectos), predicado (núcleo, objeto directo, indirecto y circunstancial).
 - 4.3 Enunciados: yuxtapuestos, coordinados, y subordinados.
 - 4.4 Puntuación: coma, punto y coma, punto, dos puntos, puntos suspensivos.
 - 4.5 Acentuación: prosódica, gráfica, diacrítica y enfática.
- 5. Conjugación verbal
 - 5.1 Modo indicativo: presente, pretérito, futuro, copretérito, pospretérito, antepresente, antepretérito, antefuturo, antecopretérito, antepospretérito.
 - 5.2 Modo subjuntivo: presente, pretérito, futuro antepresente, antepretérito, antefuturo.
 - 5.3 Modo imperativo: presente.
 - 5.4 Verboides: infinitivo, gerundio y participio.
- 6. Ortografía
 - 6.1 Uso correcto de las letras H, B, V, Z, S, C, G, J.
- 7. Semántica
 - 7.1 Denotación, connotación, sinónimos, parónimos, homónimos.
- 8. Literatura-Conceptos
 - 8.1 Géneros literarios: lírico (poesía), narrativo (cuento, novela, leyenda, fábula), dramático (comedia, tragedia, farsa).
- 9. Lírico
 - 9.1 Figuras poéticas: símil, metáfora, sinécdoque, metonimia, antítesis, hipérbole.
 - 9.2 Métrica: clasificación de los versos por sus sílabas; formas poemáticas: soneto, redondilla, cuarteto, lira.
 - Homofonías: repetición, aliteración, rima.

6

- 2. Geometría
 - 2.1 Clasificación de ángulos: agudo, recto, obtuso, llano, entrante y perígono.
 - 2.2 Relación entre parejas de ángulos: contiguos, opuestos por el vértice, complementarios, suplementarios, alternos internos, alternos externos, correspondientes.
 - 2.3 Perímetros, áreas y volúmenes de polígonos y figuras regulares.
 - 2.4 Clasificación de los triángulos según sus lados.
 - 2.5 Triángulos congruentes.
 - 2.6 Triángulos semejantes.
 - 2.7 El círculo: rectas notables (radio, diámetro, cuerda, secante, tangente).
- 3. Trigonometría
 - 3.1 Funciones trigonométricas referidas a un triángulo rectángulo.
 - 3.2 Funciones trigonométricas de ángulos especiales: 30°, 45°, 60°, y 90°.
 - 3.3 Funciones trigonométricas de ángulos en posición normal: reducción al primer cuadrante.
 - 3.4 Aplicación del Teorema de Pitágoras.
 - 3.5 Problemas que incluyan triángulos rectángulos.
 - 3.6 Identidades trigonométricas fundamentales.
- 4. Geometría analítica
 - 4.1 Sistema coordenado cartesiano.
 - 4.2 Distancia entre dos puntos.
 - 4.3 Inclinación y pendiente de una recta.
 - 4.4 Condiciones de paralelismo y perpendicularidad entre dos rectas.
 - 4.5 Ecuación de la recta en sus diferentes formas: de dos puntos, de pendiente y punto, de pendiente y ordenada al origen, simétrica.
 - 4.6 Curvas cónicas: Circunferencia, elementos y ecuaciones ordinaria y general; parábola, elementos y ecuaciones ordinaria y general; elipse, elementos y ecuaciones ordinaria y general; hipérbola equilátera, asíntota, ecuaciones ordinaria y general.

FÍSICA

- 1. Mediciones y vectores
 - 1.1 Unidades fundamentales y derivadas. Sistema internacional. Conversión de unidades. Instrumentos de medición básicos. Magnitudes escalares y vectoriales. Suma de vectores por método analítico.
- 2. Cinemática
 - 2.1 Movimiento. Marco de referencia, posición, trayectoria. Desplazamiento. Velocidad y rapidez. Aceleración. Movimiento con velocidad constante. Movimiento con aceleración constante. Movimiento circular uniforme. Caída libre.
- 3. Dinámica y energía
 - 3.1 Fuerza. Peso. Fricción. Normal. Inercia. Leyes de Newton. Gravitación. Momento lineal. Principio de conservación del momento lineal. Trabajo. Energía. Energía cinética. Energía potencial. Energía elástica y ley de Hooke. Transformaciones de energía. Conservación de la energía. Principio del trabajo y la energía. Potencia.
- 4. Ondas
 - 4.1 Características de las ondas. Relación longitud de onda, frecuencia, periodo y velocidad. Reflexión, refracción, difracción, interferencia, efecto Doppler. Onda electromagnética, propagación, espectro.
- 5. Fluidos
 - 5.1 Densidad. Presión hidrostática. Presión atmosférica. Presión manométrica. Presión absoluta. Principio de Pascal. Principio de Arquímedes. Gasto. Ecuación de continuidad. Principio de Bernoulli.
- 6. Termodinámica
 - 6.1 Temperatura. Escalas de temperatura. Calor. Transmisión de calor. Dilatación. Leyes de los gases. Equilibrio térmico. Cambios de fase. Leyes de la termodinámica. Ciclo termodinámico. Máquina térmica. Eficiencia.

3

7. Electromagnetismo

- 7.1 Carga eléctrica. Conductores y aislantes. Ley de Coulomb. Campo eléctrico. Potencial eléctrico. Voltaje. Capacitancia. Corriente. Resistencia. Resistividad. Ley de Ohm. Resistores en serie y paralelo. Imanes. Efecto Oersted. Electroimán. Bobina. Ley de Faraday. Efectos motor y generador. Transformador. Ley de Lenz.

Importante: En algún tema se requiere establecer el significado del concepto, y de fenómenos físicos, hacer uso de ecuaciones, de representaciones gráficas, así como usar correctamente las unidades físicas.

BIOLOGÍA

1. Biología,

- 1.1 La biología como ciencia
- 1.2 Método científico.

2. Niveles de organización y composición química de la materia viva

- 2.1 Niveles de organización desde átomo hasta Biósfera.
- 2.2 Biomoléculas: carbohidratos, lípidos, proteínas (incluye enzimas).
- 2.3 Ácidos nucleicos: ADN y ARN; concepto de cromosoma, gen, cromatina.

3. Célula.

- 3.1 Membrana celular, pared celular y organelos celulares.
- 3.2 Tipos de células: procarionte y eucarionte (vegetal y animal).
- 3.3 Ósmosis, difusión, exocitosis y endocitosis (fagocitosis y pinocitosis)

4. Reproducción celular

- 4.1 Reproducción sexual y asexual.
- 4.2 Fisión binaria, gemación, fragmentación.
- 4.3 Mitosis...
- 4.4 Meiosis...

5. Metabolismo

- 5.1 Nutrición: organismos autótrofos, heterótrofos.
- 5.2 Catabolismo y anabolismo.
- 5.3 Síntesis de proteínas.
- 5.4 Fotosíntesis.
- 5.5 Respiración.

6. Evolución y origen de la vida

- 6.1 Teorías evolutivas: Darwin, Wallace y Lamarck
- 6.2 Selección natural, adaptación, especiación
- 6.3 Teorías del origen de la vida
 - 6.3.1 Abiogénesis y biogénesis (principales exponentes)
 - 6.3.2 Evolución química: Oparin y Haldane

7. Biodiversidad.

- 7.1 Concepto.
- 7.2 Factores que determinan la biodiversidad.
- 7.3 Importancia de la conservación de la biodiversidad .

8. Clasificación de los seres vivos

- 8.1 Clasificación de Woese.
- 8.2 Características generales de los tres dominios y los seis reinos.

9. Virus

- 9.1 Características generales.
- 9.2 Estructura y composición.

GEOGRAFÍA

1. La geografía como ciencia

- 1.1 Características del espacio geográfico.
- 1.2 Principios metodológicos.
- 1.3 Coordenadas geográficas.
- 1.4 El mapa y sus características.

2. Condiciones astronómicas del planeta

- 2.1 Movimiento de rotación y traslación del planeta.
- 2.2 Forma y representación de la tierra.
- 2.3 La inclinación del planeta y sus consecuencias.

3. Dinámica de la litósfera

- 3.1 Procesos endógenos y exógenos.
- 3.2 Tipos de relieve en México.
- 3.3 Provincias fisiográficas de México, según INEGI.

4. Distribución de las aguas

- 4.1 Características de las aguas continentales y oceánicas
- 4.2 Tipos de cuencas hidrológicas en México.
- 4.3 Vertientes: del Pacífico y del Golfo.

5. Atmósfera y clima

- 5.1 Capas de la atmósfera.
- 5.2 Tiempo atmosférico y clima.
- 5.3 Elementos y factores del clima.
- 5.4 Clasificación climática de V. Koopen
- 5.5 Distribución de climas en nuestro país.

6. Regiones y recursos naturales

- 6.1 Zonas ecológicas de México.

QUÍMICA

1. Materia y energía

- 1.1 Leyes de la conservación de la materia y la energía.
- 1.2 Clasificación de la materia: elementos, compuestos y mezclas.
- 1.3 Tipos de mezclas: homogéneas y heterogéneas.
- 1.4 Disoluciones: concepto de soluto y disolvente.
- 1.5 Unidades de concentración química (M y N)
- 1.6 Unidades de concentración física (% m/m, % m/v, % v/v)
- 1.6 Métodos de separación de las mezclas.
- 1.7 Cambios físicos y cambios químicos.

2. Estructura atómica

- 2.1 Modelo atómico de Bohr y modelo moderno: Niveles de energía.
- 2.2 Número atómico, número de masa e isótopos.
- 2.3 Configuración electrónica de los primeros treinta elementos.
- 2.4 Determinar período, grupo, valencia, estado de oxidación del elemento aplicando la configuración electrónica.

3. Tabla periódica

- 3.1 Símbolo de los elementos, número atómico y masa atómica.
- 3.2 Organización de los elementos: período y familias.
- 3.3 Clasificación de los elementos: metales, no metales (s,p,d y f).
- 3.4 Propiedades periódicas: valencia y electronegatividad.
- 3.5 Número de oxidación

4. Enlace químico

- 4.1 Enlace: iónico, covalente no polar, covalente polar y metálico.
- 4.2 Formación de iones.
- 4.3 Propiedades físicas y químicas de sustancias iónicas y covalentes.
- 4.4 Formulación química: estructura puntual de Lewis y fórmulas desarrolladas.
- 4.5 Formulación y nomenclatura de: óxidos ácidos, óxidos básicos, hidróxidos, ácidos, sales y oxisales.

5. Reacciones químicas.

- 5.1 Representación simbólica, por medio de una ecuación.
- 5.2 Comprobar la suma de reactivos y productos. Unidades de sustancia (mol).
- 5.3 Simbología en ecuaciones químicas: sólido, líquido, gas, precipitado y calor.

Anexo 2. Guía temática de estudio nivel preparatoria 2018.

8. La Revolución de 1910

- 8.1 Causas económicas, políticas y sociales.
- 8.2 Corrientes políticas iniciadoras: los magonistas y el Partido Liberal Mexicano.
- 8.3 El proceso electoral de 1910. Francisco I Madero y el Plan de San Luis.
- 8.4 El Levantamiento armado de los campesinos morelenses. Emiliano Zapata y el Plan de Ayala.
- 8.5 El gobierno de Francisco I Madero y el golpe del Estado Militar.
- 8.6 El Plan de Guadalupe y los constitucionalistas.
- 8.7 El Levantamiento armado de los campesinos y los obreros del norte. Francisco Villa y la División del norte
- 8.6 El triunfo del constitucionalismo, el gobierno de Venustiano Carranza, la Constitución de 1917 y los artículos 3°, 27° y 123°.

Prepara tu examen poniendo a prueba tus habilidades y conocimientos en la

"Guía Práctica para el Examen de Admisión"

Ingresando a:
becas.chapingo.mx/web/

Es la oportunidad de practicar con preguntas semejantes a las que vendrán en el examen de admisión

INFORMES:

Teléfono: 01 (595) 952 15 00

extensión :

+ 6243: Ofna. de Investigación y Servicios Psicopedagógicos.

Km. 38.5 Carretera México- Texcoco
Página de internet: www.chapingo.mx
Correo electrónico: abecas@correo.chapingo.mx

8



CONTENIDO TEMÁTICO

Cursar la Preparatoria Agrícola, exige un conjunto de habilidades, pensamientos lógicos, conocimientos, actitudes positivas y disposición al trabajo. Por ello, y con el afán de que te prepares adecuadamente para tu examen, te presentamos los siguientes temas básicos:

HABILIDADES MATEMÁTICAS

Las "habilidades matemáticas" son las capacidades para comprender, representar, analizar, transformar y aplicar conceptos y procedimientos matemáticos.

Algunas de las habilidades que se consideran son las siguientes:

1. Identificar regularidades numéricas.
2. Generalizar resultados matemáticos.
3. Estimar los resultados de un cálculo.
4. Realizar cálculos mentalmente.
5. Reconocer y aplicar ideas matemáticas en contextos no matemáticos.
6. Representar situaciones usando símbolos algebraicos.
7. Resolver problemas usando conocimientos matemáticos
8. Analizar y transformar figuras geométricas.

HABILIDADES VERBALES

Los reactivos de habilidades verbales exigen del egresado de secundaria un manejo apropiado de los vocablos en español. Comprenden cuatro apartados: comprensión de lectura, párrafos incompletos, sinónimos y antónimos.

1. La **COMPRESIÓN DE LECTURA** consiste en leer un texto informativo para entenderlo, analizarlo e interpretar los datos contenidos en el mismo.
2. En el caso de **PÁRRAFOS INCOMPLETOS** se dan textos en los que se han omitido vocablos que pueden ser nexos, verbos, sustantivos, adverbios... mismos que deberán anotarse después de encontrar el sentido lógico, la corrección gramatical y el significado preciso.
3. También será necesario encontrar significados semejantes (**SINÓNIMOS**) u opuestos (**ANTÓNIMOS**), de acuerdo con la lógica del texto.

MATEMÁTICAS

1. Aritmética

- 1.1 Operaciones fundamentales (suma, resta, multiplicación, división, potencia y raíz cuadrada) con números naturales, enteros, fraccionarios y decimales.
- 1.2 Propiedades de las operaciones, uso de paréntesis y jerarquía de las operaciones.
- 1.3 Factores y divisores de un número, criterios de divisibilidad, números primos y compuestos, factorización en primos de un número, mínimo común múltiplo y máximo común divisor.
- 1.4 Proporcionalidad directa e inversa.

2. Álgebra

- 2.1 Simbolización de enunciados verbales.
- 2.2 Evaluación de expresiones algebraicas.
- 2.3 Operaciones y simplificación de polinomios.
- 2.4 Resolución de ecuaciones y sistemas de ecuaciones lineales.
- 2.5 Productos notables y factorización.

2

HISTORIA

1. Los imperios europeos y el absolutismo

- 1.1 El absolutismo monárquico, sus principales exponentes.
- 1.2 La Ilustración y la Enciclopedia. Características del pensamiento ilustrado y principales pensadores.
- 1.3 El despotismo ilustrado, las monarquías absolutas como sistemas de gobierno del Antiguo Régimen Europeo.
- 1.4 Sociedad y ciencia en la época del absolutismo.

2. Las revoluciones liberales

- 2.1 La Revolución Francesa. La abolición del feudalismo y la pérdida de poder en la Iglesia. El ascenso de la burguesía. La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano.
- 2.2 La independencia de las 13 colonias de Norteamérica. Causas y desarrollo del proceso de independencia. Su influencia en otros procesos revolucionarios.
- 2.3 Las Revoluciones en Hispanoamérica. Causas, desarrollo y resultados. Principales dirigentes de los procesos independentistas. La formación de Estados nacionales.

3. La expansión económica y el cambio social

- 3.1 La Revolución Industrial: su impacto en la producción, en el transporte y en las comunicaciones.
- 3.2 Crecimiento demográfico y crecimiento de las ciudades.
- 3.3 La emergencia de nuevos actores sociales. La situación social y económica de los obreros y sus primeras formas de organización y lucha.
- 3.4 El pensamiento socialista. Principales exponentes.
- 3.5 La cultura, la ciencia y la técnica en el siglo XIX.

4. Imperialismo y revoluciones sociales

- 4.1 Expansión del imperialismo: las potencias colonialistas y el reparto del mundo.
- 4.2 La Primera Guerra Mundial: causas, desarrollo y consecuencias. El tratado de Versalles.
- 4.3 El mundo al terminar la Primera Guerra Mundial.
- 4.4 La Revolución Rusa de 1917. Causas, desarrollo y consecuencias: el fin del zarismo y la toma del poder por los bolcheviques.

5. La independencia de México y las primeras décadas de vida independiente

- 5.1 Causas de la Guerra de Independencia.
- 5.2 Las ideas políticas y sociales de los insurgentes: Miguel Hidalgo y José Ma. Morelos.
- 5.3 La consumación de la Independencia.
- 5.4 La situación económica, política y social de México entre 1821 y 1854.
- 5.5 La guerra de 1847 y las pérdidas de territorio.

6. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional

- 6.1 Liberales y conservadores, sus diferentes proyectos de nación.
- 6.2 La Revolución de Ayutla y los primeros gobiernos liberales.
- 6.3 La Guerra de Reforma y las Leyes de Reforma de 1856-1857. La importancia del pensamiento juarista.
- 6.4 La intervención Francesa y el Imperio de Maximiliano de Habsburgo.

7. El Porfiriato

- 7.1 Las transformaciones económicas: inversiones de capital extranjero, ferrocarriles, minería, agricultura de exportación, bancos y comercio.
- 7.2 La centralización del poder y la represión porfirista.
- 7.3 El problema de la tierra: las haciendas y el despojo de tierras a las comunidades campesinas.
- 7.4 Conflictos sociales, las huelgas de Cananea y Río Blanco y la lucha por la democracia.
- 7.5 La sociedad, la educación y la cultura en este periodo.

7

Continúa....

5. Nuestro mundo

- 5.1 Importancia de las áreas naturales protegidas, servicios ambientales y tecnologías limpias en México.
- 5.2 Riesgos geológicos, hidrometeorológicos, químicos y sanitarios, entre otros, en el mundo y en México.
- 5.3 Participación de gobiernos e instituciones internacionales y nacionales para la prevención de desastres.
- 5.4 Importancia de la prevención de desastres ante los riesgos presentes en el mundo y en México.
- 5.5 Relación de la degradación del ambiente y los desastres recientes en el mundo y en México.
- 5.6 Vulnerabilidad de la población en el mundo y en México.

LENGUA Y LITERATURA

1. Comunicación

1.1 Comunicación humana: definiciones, modelos, tipos (masiva, grupal, interpersonal, intrapersonal).

1.2 Lenguaje, lengua, habla, símbolo, indicio, signo o señal.

2. Nivel semántico

2.1 Polisemia, sinónimos, antónimos, parónimos, homónimos.

3. Estructura de la oración

3.1 Función del sujeto.

3.2 Función del predicado.

3.3 Modificadores del sujeto, modificadores del predicado.

3.4 Sustantivo o palabras sustantivadas (núcleo del predicado). Tipos de sustantivo.

3.5 Verbo o perífrasis verbal (núcleo del predicado): modo, tiempo, número y persona; voz activa y pasiva.

3.6 Adjetivos, adverbios.

3.7 Nexos: preposiciones, conjunciones.

4. Enunciados

4.1 Yuxtapuestos, coordinados, subordinados.

5. Signos de puntuación

5.1 Punto, coma, punto y coma, dos puntos, puntos suspensivos, paréntesis, guión, comillas, signos de interrogación, signos de admiración.

5.2 Acentuación: prosódica, gráfica, diacrítica y enfática.

6. Párrafo

6.1 Tipos de párrafo.

7. Textos expositivos

7.1 Resumen, síntesis y paráfrasis.

8. Historia de la literatura y corrientes literarias

8.1 Importancia del Renacimiento en la literatura.

8.2 Aportaciones de Dante, Petrarca y Boccaccio.

8.3 Poesía en España: Boscán y Garcilaso.

8.4 Trascendencia del Barroco.

8.5 Culteranismo y conceptismo en España y América Latina.

8.6 Teatro del Siglo de Oro.

8.7 Novela picaresca.

8.8 Neoclasicismo.

2.6 Resolución de ecuaciones cuadráticas.

2.7 Funciones lineales y cuadráticas.

2.8 Lectura y elaboración de tablas y gráficas.

2.9 Variación proporcional directa e inversa.

3. Geometría

3.1 Ángulos: agudos, rectos, obtusos, complementarios y suplementarios.

3.2 Triángulos: equilátero, isósceles, rectángulo.

3.3 Áreas y perímetros del triángulo, cuadrado, rectángulo y círculo.

FÍSICA

1. Introducción a las ciencias experimentales

1.1 Selección y relación de variables. Gráficas, razonamiento lógico, lenguaje simbólico, formulación de hipótesis, explicación de fenómenos. Conocimiento científico, tecnológico e impacto social.

1.2 Medición. Instrumentos de medición básicos. Sistema internacional de unidades. Magnitudes fundamentales y derivadas.

2. Cinemática

2.1 Movimiento, marco de referencia, posición, trayectoria, desplazamiento, velocidad, rapidez, aceleración, representación e interpretación de datos en tablas, gráficos y ecuaciones. Caída libre, puntos de vista de Aristóteles y de Galileo.

3. Dinámica y energía

3.1 Fuerza, efectos, medición, tipos, suma. Leyes de Newton. Gravitación, peso y masa.

3.2 Energía, energía cinética, energía potencial, transformaciones de energía, conservación de la energía. Energéticos. Fuentes renovables y no renovables.

4. Termodinámica y fluidos

4.1 Modelo cinético de partículas, relación con volumen, masa, densidad y estado físico.

4.2 Temperatura y calor. Cambios de estado. Formas de transferencia de calor. Transformaciones de calor a otras formas de energía. Principio de conservación de la energía. Presión y fuerza. Presión en líquidos y gases. Principio de Pascal. Funcionamiento del submarino. Causas y consecuencias del efecto invernadero y del calentamiento global.

5. Electromagnetismo

5.1 Carga eléctrica, unidad de carga, fenómenos electrostáticos, formas de obtención de carga, corriente eléctrica. Conductores y aislantes. Imanes, origen del magnetismo, magnetismo terrestre, magnetización de materiales, funcionamiento de la brújula. Inducción electromagnética, aportaciones del electromagnetismo a la vida social. Ondas electromagnéticas. Luz, reflexión, refracción. Lentes y espejos, refracción en un prisma. Arco iris.

QUÍMICA

1. Materia y energía

1.1 Leyes de la conservación de la masa, materia y energía.

1.2 Clasificación de la materia: elementos, compuestos y mezclas.

1.3 Símbolos de los elementos químicos, número atómico y masa atómica.

1.4 Cambios de estado en la materia: características de sólidos, líquidos y gases.

1.5 Cambios físicos y químicos.

2. Estructura atómica

2.1 Partículas subatómicas: ubicación, masa y carga de electrón, protón y neutrón.

2.2 Modelo atómico de Bohr: niveles de energía.

3 Tabla periódica

3.1 Organización de elementos : períodos y familias.

3.2 Clasificación de los elementos : metales y no metales.

3.3 Valencia (propiedad periódica).

4. Enlace químico

4.1 Enlace iónico, covalente y metálico: composición química y propiedades específicas

4.2 Estructura de Lewis

4.3 Formulación y nomenclatura: óxidos, hidróxidos, sales y ácidos.

5. Reacción química

5.1 Unidades de medida de sustancia (mol).

5.2 Representación simbólica por medio de una ecuación.

5.3 Simbología en ecuaciones químicas: sólido, líquido, gas, precipitado y calor.

5.4 Tipos de reacciones: síntesis, descomposición, simple y doble sustitución.

6. Agua

6.1 Composición y fórmula química.

6.2 Propiedades físicas: punto de fusión, punto de ebullición y densidad .

6.3 Ciclo del agua.

6.4 Importancia para la vida.

7. Aire

7.1 Composición química.

7.2 Importancia para la vida.

BIOLOGÍA

1. Ciencia y Tecnología

1.1 Diferencias entre ciencia y tecnología.

1.2 La microscopía en el estudio de los seres vivos.

2. La Biodiversidad: Resultado de la evolución

2.1 Clasificación de Woese:

2.2 Características generales de los tres dominios y los seis reinos..

2.3 Evolución: aportaciones de Darwin.

2.4 Adaptación y selección natural.

2.5 Niveles de la biodiversidad e importancia de su conservación.

3. La Nutrición

3.1 Nutrición autótrofa y heterótrofa. Ejemplos.

3.2 Fotosíntesis.

3.3 Cadenas alimenticias.

4. La Respiración

4.1 Respiración anaerobia y aerobia.

4.2 Estructuras de respiración vegetal.

4.3 Estructuras de respiración animal.

5. La Reproducción

5.1 Reproducción sexual y asexual.

5.2 Reproducción celular: mitosis y meiosis.

5.3 Genotipo y fenotipo.

GEOGRAFÍA DEL MUNDO Y DE MÉXICO

1. Espacio geográfico

1.1 Componente naturales, sociales y económicos.

1.2 Representación cartográfica . Proyecciones cartográficas.

1.3 Los mapas. Escala y simbología.

2. Diversidad natural de la tierra

2.1 Capas de la tierra (atmósfera, litósfera e hidrósfera.

2.2 Placas tectónicas y su relación con las regiones sísmicas y volcánicas de la tierra. Formas de relieve.

2.3 Agentes modeladores del relieve (fuerzas internas y externas).

2.4 Las aguas oceánicas. Composición y movimientos (olas, mareas y corrientes marinas). La disposición del agua en el planeta.

2.5 Principales cuencas hídricas en el Mundo y en México.

2.6 El clima. Elementos que lo integran y factores que lo modifican. Clasificación de climas según Köppen.

2.7 Las regiones naturales del Mundo y de México. Importancia de su biodiversidad.

2.8 Los recursos naturales. Uso y sustentabilidad.

5.6 Vulnerabilidad de la población en el mundo y en México.

3. Espacios económicos y desigualdad socioeconómica

3.1 Distribución de espacios agrícolas, ganaderos, forestales, pesqueros, mineros y energéticos del Mundo y de México.

3.2 Tipos de industrias y su importancia en la economía mundial y de México.

3.3 Importancia del comercio, las redes de transporte y el turismo en el contexto de la globalización.

4. Dinámica de la población

4.1 Crecimiento y composición de la población mundial.

4.2 Distribución de la población en el mundo. Población absoluta y densidad de población.

4.3 Características sociales, culturales y económicas del medio rural y urbano en el mundo y en México.

4.4 Pobreza y marginación de la población en el mundo y en México.

4.5 Causas y consecuencias sociales, culturales, económicas y políticas de la migración en el mundo y en México.