

Becas, inclusión social y equidad en el posgrado

Una aproximación desde el Programa Internacional de Becas para Indígenas

DAVID NAVARRETE G.*

El presente artículo presenta una aproximación a los objetivos, estructura y resultados del Programa Internacional de Becas para Indígenas de la Fundación Ford (PIBI) en México a diez años del inicio de sus operaciones. Plantea la necesidad de considerar el otorgamiento de becas como un mecanismo relevante para impulsar la inclusión social y la equidad en el sistema educativo universitario y de posgrado. Se expone el diseño y mecanismos de atención del PIBI orientados a asegurar el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes indígenas que han cursado estudios de posgrado con apoyo del programa. En la parte final se analiza la composición del conjunto de candidatos a la beca, postulando que representan una muestra del más amplio universo de profesionistas indígenas que actualmente demanda este tipo de apoyos financieros y educativos.

Palabras clave

Educación superior
Inclusión social
Indígenas
Becas
Modelos de intervención

Recepción: 23 de mayo de 2011 | Aceptación: 30 de junio de 2011

* Profesor investigador del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Líneas de investigación: educación superior, inclusión social y población indígena. Publicaciones recientes: (2009, en coautoría con A. Acevedo), "Mexico and Guatemala: Multiple faces of marginalization", en Toby Wolkman (ed.), *Origins, Journeys, and Returns. Social justice in international higher education*, Nueva York, Social Science Research Council, pp.115-138; (2009), "Impulsando el acceso a la educación superior, una experiencia en México: el Programa Internacional de Becas para Indígenas de la Fundación Ford", en Manuel Silva (comp.), *Nuestras universidades y la educación intercultural*, Santiago de Chile, Universidad de Chile-Facultad de Ciencias Sociales, pp.321-330. CE: hyrco@ciesas.edu.mx

PRESENTACIÓN¹

Uno de los principales desafíos de la universidad en México al iniciar la segunda década del siglo XXI es la inclusión social. Incorporar a los grupos sociales tradicionalmente excluidos del acceso a la educación superior es una tarea pendiente del Estado y la sociedad mexicanos. Pese a la notable expansión de la matrícula universitaria alcanzada en las últimas décadas, los mecanismos de ingreso a la universidad favorecen mayoritariamente a los grupos privilegiados de la sociedad. Los sectores previamente excluidos y subrepresentados —en particular los indígenas— continúan enfrentando serias dificultades para competir en condición de igualdad por los lugares disponibles. La deficiente preparación académica resultante de la formación recibida en circuitos educativos periféricos y limitaciones de tipo económico para sostener los costos asociados con la realización de estudios superiores, son dos importantes obstáculos que impiden a miles de jóvenes indígenas con deseos y capacidad para estudiar, incorporarse en los espacios universitarios y proseguir por esa vía su profesionalización tanto a nivel licenciatura como de posgrado. A fin de avanzar en la misión de garantizar mayores oportunidades en la educación superior se deben sumar esfuerzos y generar mecanismos que garanticen el acceso

en igualdad de oportunidades y la retención de estudiantes de los estratos económicos más pobres y culturalmente diversos.

A este respecto conviene recordar que el reconocimiento constitucional del carácter multicultural de nuestro país es un hecho reciente.² En materia educativa, esto ha traído consigo consecuencias importantes en la forma de concebir el rol de las instituciones educativas y su manera de operar en relación con nuestras poblaciones indígenas. Con ello, el modelo asimilacionista y aculturador de los pueblos indígenas a la cultura nacional propugnado desde la creación de México como Estado nacional en el siglo XIX y proseguido, con modificaciones, en el periodo posrevolucionario del siglo pasado, ha dado paso en el nuevo milenio a una serie de esfuerzos de organizaciones indígenas, organizaciones no gubernamentales y desde el propio Estado mexicano para incluir de manera ampliada y orgánica a los indígenas en todos los niveles educativos, así como para incorporar en la oferta educativa los conocimientos y aportes culturales de nuestros pueblos originarios. El camino recorrido es aún breve, pero arroja ya importantes avances aunque también, como se dijo antes, grandes limitaciones y desafíos.³

Dados, entre otros factores, la magnitud de los rezagos acumulados y las múltiples inercias sociales e institucionales que aún

1 El Programa Internacional de Becas para Indígenas (PIBI) forma parte del International Fellowships Program de la Fundación Ford, el cual se conoce a nivel mundial como IFP, por sus siglas en inglés. Debido a la especificidad de la población a la que atiende en México, en la traducción del nombre del programa al español se añadió el término “Indígenas”, de donde derivan las siglas PIBI, abreviatura con la que también se le conoce en nuestro país y que utilizaré a lo largo de este trabajo.

2 Una de las expresiones más significativas de este cambio fue la reforma hecha en 1992 al artículo 2º de nuestra Carta Magna, que a partir de entonces señala que “La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas”.

3 Refiriéndonos a la educación superior, el foco de interés de este ensayo, se han publicado diversas evaluaciones y reportes de experiencias que permiten apreciar los resultados y retos actuales en la materia. Una visión de conjunto sobre las universidades interculturales, incluyendo las incorporadas en el sistema de la Secretaría de Educación Pública, la ofrecen los estudios sobre México publicados en Mato, 2008. Sobre los desafíos actuales de los modelos educativos interculturales en nuestro país véase también Llanes, 2009. Otra destacada acción ha sido la realizada en 24 universidades públicas “convencionales” en el marco el Programa de Atención a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIES), cuyos resultados más recientes se reportan en Gómez, 2010. También es importante la experiencia de la UNAM en el marco del Programa Universitario México Nación Multicultural, cuyas principales líneas de apoyo a su población estudiantil indígena pueden examinarse en: <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/index.html>

deben romperse, resulta evidente que sólo podrán superarse a través de acciones complementarias y mediante la suma de voluntades y recursos humanos y materiales de distinta procedencia. Considerando además la diversidad que caracteriza a los propios pueblos indios —si bien unidos en el reclamo de tener una educación culturalmente pertinente y de calidad—, sería también inadecuado apostar a un solo tipo de acciones o programas, debiendo en cambio avanzar simultáneamente en el impulso de instituciones de educación superior interculturales y, por difícil que se antoje la tarea, en la interculturización de la universidad convencional.⁴

En relación con este último punto, es importante considerar el papel de los programas de becas dirigidos a ampliar el acceso de las poblaciones menos privilegiadas por los sistemas universitarios convencionales. Asimismo, es necesario destacar la relevancia de innovar el diseño y operación tradicionales de tales programas a fin de que también atiendan a la permanencia y egreso exitoso de quienes son becados. El presente trabajo pretende contribuir a este tipo de reflexión. Para ello se presenta una aproximación a la experiencia y resultados arrojados tras diez años de operación en México del Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas (PIBI). Se trata de un programa que puede asimilarse a medidas de acción afirmativa o, si se prefiere, de acción compensatoria, en tanto que busca contribuir a una mayor equidad educativa implementando medidas concretas tendientes a corregir la desigualdad sistemática de oportunidades que afecta específicamente a los grupos indígenas.

Si bien el otorgamiento de becas es reconocido por los especialistas como una de las tres principales modalidades para promover el acceso a la educación superior, en la última década los principales esfuerzos en nuestro país se han dirigido a la construcción de propuestas educativas interculturales y a la creación de espacios de atención a estudiantes indígenas en las universidades tradicionales.⁵ En este contexto, cabe preguntarse ¿qué elementos derivados de la operación de un programa de becas de posgrado resultan de interés y relevancia para la promoción de la igualdad de derechos y oportunidades educativas?

El ensayo se divide en dos partes: primero se exponen de manera general los fundamentos del Programa Internacional de Becas, sus objetivos y la estructura de apoyos ofrecidos a sus becarios. De esta forma se hace referencia al rol que pueden jugar programas no convencionales de otorgamiento de becas en la tarea de ampliar el acceso, permanencia y egreso exitoso de indígenas en la universidad. La segunda parte del ensayo presenta un panorama estadístico de la población captada y atendida, documentando así tanto la importante demanda de becas de posgrado como la composición heterogénea del universo de mujeres y hombres indígenas con estudios universitarios concluidos que existe en el país.

HACIA UNA ATENCIÓN INTEGRAL: LOS FUNDAMENTOS Y APOYOS DEL PROGRAMA

Conviene abrir refiriéndose brevemente al serio problema estructural de exclusión social que afecta a la educación superior en México.

4 Una sintética y sugestiva exposición de las razones e importancia de interculturalizar las universidades tradicionales la ofrece Schmelkes, 2009.

5 Otro programa de becas dirigido específicamente para la población indígena que ha estado en operación varios años es el de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, que apoya a estudiantes de escasos recursos en universidades públicas del país. Consiste en la asignación de becas (con un máximo de una por familia) a aquellos estudiantes indígenas con necesidad económica y que presenten un promedio mínimo de 8.5 en el nivel educativo inmediato anterior. No considero aquí al Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES, iniciado en 2001) por no estar dirigido específicamente a este sector de la población, sino a estudiantes de bajos recursos matriculados en instituciones públicas. Sin embargo, dados estos mismos criterios de elegibilidad, beneficia a muchos estudiantes indígenas, promoviendo su permanencia en ese nivel educativo.

Pese a la enorme expansión de la matrícula universitaria en las últimas décadas,⁶ sólo uno de cada cuatro jóvenes en edad de cursar ese nivel educativo realiza tal tipo de estudios. A esta deficiencia se añaden serios desequilibrios en la cobertura universitaria, particularmente cuando se consideran las variables de sitio de residencia (rural o urbano), estrato socioeconómico y condición étnica.⁷ En relación con esta última variable, de acuerdo con estimaciones recientes, únicamente dos de cada cien indígenas entre 18 y 25 años de edad ingresan a la universidad, y de ellos sólo uno de cada cinco egresa y se titula. Esta situación contrasta fuertemente con el aproximadamente 20 por ciento de los jóvenes no indígenas que ingresan a la universidad, de los cuales egresa y se titula uno de cada dos. Por lo mismo, no extraña que la matrícula de indígenas en las instituciones de educación superior del país apenas alcance entre 1 y 3 por ciento.⁸

Esta desfavorable ampliación de la brecha educativa para los indígenas, que inicia con el acceso restringido pero se profundiza al considerar las tasas de permanencia y egreso, se debe a varios factores, entre los que destaca la insuficiencia de apoyos institucionales para cursar estudios de licenciatura y, más aún, de posgrado. En materia de otorgamiento de becas, los miembros de este sector social han tenido que competir en desventaja con candidatos no indígenas de perfiles académicos más sólidos, condición que deriva no de una diferencia de capacidades para el estudio,

sino de haber contado estos últimos con mejores condiciones a lo largo de su trayectoria educativa.

Con el propósito de contribuir a la solución de este problema nacional, el CIESAS, a invitación de la Oficina en México de la Fundación Ford, tomó en sus manos la operación del Programa Internacional de Becas.⁹ Este programa forma parte del International Fellowships Program (IFP), el proyecto educativo de mayor envergadura emprendido por la Fundación Ford en su historia.¹⁰ En México inició su operación en 2001, teniendo como uno de sus propósitos centrales contribuir a la consolidación de una nueva generación de mujeres y hombres indígenas a fin de fortalecer su participación en la resolución de los problemas que afectan a los pueblos originarios y a la sociedad mexicana en su conjunto. Considerando la formación académica de posgrado como una vía muy importante para la consecución de dicha meta, así como las agudas restricciones que históricamente han enfrentado y enfrentan los indígenas en su acceso a la educación superior, el programa proporciona becas completas a mujeres y hombres indígenas, sin límite de edad, para cursar estudios de maestría y doctorado en universidades de cualquier parte del mundo. Los apoyos se otorgan para diversos campos del conocimiento, a condición de que sean áreas prioritarias donde sea necesario contar con profesionistas capacitados que contribuyan a la atención de los problemas específicos

6 Visto en términos absolutos, de 1970 a mediados de la presente década la matrícula universitaria aumentó de 250 mil a cerca de 2.5 millones. En la década de 1970 se verificó el mayor crecimiento. A nivel licenciatura, entre 1970 y 1980 creció 330 por ciento y a nivel de posgrado 550 por ciento (Valenti, 2000: 650).

7 A principios de la década de 2000, 45 por ciento de los jóvenes de entre 19 y 23 años residentes en zonas urbanas y pertenecientes a familias con ingresos medios o altos, ingresó a la universidad, frente a sólo 11 y 3 por ciento de los jóvenes de los sectores urbanos pobres y de las zonas rurales, respectivamente (Schmelkes, 2008: 12). De acuerdo con un estudio reciente, a fines de la década de 1990, los individuos cuyas familias tenían un ingreso mensual menor a mil pesos representaron sólo 6.8 por ciento de los postulantes a la universidad. La gran mayoría de postulantes procedían de sectores medios y altos. El mismo estudio reporta que en 2002 los postulantes a la universidad que manifestaron hablar o comprender una lengua indígena alcanzaron apenas 3.5 por ciento de la población examinada (Ferrari y Jaimovich, 2005: 79).

8 Schmelkes, 2009: 34-36; Escamilla, 2003-2004.

9 Para llevar a cabo la importante labor de ubicación y monitoreo de los becarios se ha contado con la invaluable experiencia y participación de la Oficina en México del Instituto Internacional de Educación.

10 Sobre los principios, objetivos generales y diseño operativo del IFP a nivel internacional, así como estudios de caso de seis países —incluyendo México— véase Volkman, 2009.

que afectan a los pueblos indígenas y a otros grupos sociales en desventaja. Los becarios son seleccionados en rondas anuales de competencia entre pares.

A este respecto conviene subrayar que si bien se selecciona a los becarios por criterios académicos, a fin de asegurar que puedan enfrentar estudios universitarios de alto nivel en procesos de selección que no reconocen diferencias en la formación previa, se les evalúa entre pares y no frente a miembros de grupos socioeconómicos privilegiados, porque se reconoce que la educación de los indígenas es deficiente. Asimismo, en el proceso de selección se considera detenidamente su vinculación orgánica con su comunidad/región a través de la ponderación de sus trayectorias de servicio y compromiso social y de sus propuestas futuras de trabajo. Estos criterios de elegibilidad se fundamentan en los siguientes principios: 1) los nuevos liderazgos que se requiere fortalecer deben estar enraizados y nutrirse de sus contextos locales; y 2) deben tener acceso al mejor pensamiento crítico y conocimientos disponibles en sus campos de interés y especialidad.

De acuerdo con el proyecto inicial de la Fundación Ford, de 2001 a la fecha se realizaron nueve procesos de selección y se otorgaron en México 235 becas, equivalentes a un promedio de 26 por generación. La última ronda de selección de becarios se realizó en 2010. Actualmente, y hasta 2013, se trabajará en la atención de los que estudian y de quienes iniciarán sus posgrados este año, y en el subprograma de postbeca, al cual me referiré más adelante.

Como se dijo antes, el PIBI no es un programa de becas convencional. Considerando las grandes dificultades y deficiencias académicas que, en general, afectan a los indígenas que llegan a la educación superior,¹¹ los becarios reciben diversos apoyos que incluyen

orientación especializada para identificar y seleccionar el programa de posgrado y la universidad más apropiados a su formación e intereses académicos y profesionales. También se les otorga el apoyo administrativo y financiero necesario para presentar su postulación a la universidad y realizar los trámites de admisión respectivos. A fin de nivelar ciertas habilidades y conocimientos de importancia estratégica para su buen desempeño académico, particularmente en la etapa de arranque de sus posgrados, varios meses antes de comenzar sus estudios, los becarios reciben reforzamiento académico que incluye cursos intensivos de comprensión de lectura en inglés, lectura y redacción de textos académicos en español, y computación. Durante la realización de sus posgrados se les brinda acompañamiento académico y administrativo personalizado; también se han establecido acuerdos con diversas universidades para otorgar, a quienes lo requieran, soporte académico individualizado (tutorías). Cuentan además con fondos especiales para la realización de estancias académicas en instituciones fuera de su universidad y para el desarrollo de trabajos de campo e investigación.

Diversas actividades grupales de los becarios antes, durante y después de sus estudios componen otra línea estratégica de acción que, entre otros fines, busca fortalecer su identidad e integración grupal, así como articular y potenciar las acciones de impacto social en las que han participado. A partir de 2005, el CIESAS inició en México el subprograma de postbeca, que busca impulsar la visibilidad individual y colectiva de los exbecarios; también se realizan diversas actividades y talleres de reforzamiento de habilidades y conocimientos relevantes para su reinserción profesional. Este conjunto de apoyos, articulados alrededor del propósito de nivelar competencias y oportunidades, son un

11 Un elevado porcentaje de los 1 mil 320 solicitantes que postularon por una beca del PIBI entre 2001 y 2010 son originarios de zonas rurales de alta marginación, son hablantes de lenguas indígenas para los que el español es su segunda lengua, asistieron a escuelas rurales y migraron a zonas urbanas para continuar su educación.

componente sobresaliente del diseño y operación del programa. Por último, cabe mencionar que, a iniciativa y con el acompañamiento y apoyo logístico y financiero del CIESAS y del IFP, en 2006 se integró la asociación de exbecarios del programa, que hoy lleva el nombre de Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México, A.C.

TRABAJANDO CON LA DIVERSIDAD: INDÍGENAS CON ESTUDIOS UNIVERSITARIOS CONCLUIDOS

Uno de los mayores frutos de la operación del PIBI ha sido la captación y visibilización de numerosas mujeres y hombres indígenas que han apostado a la educación como una vía para desarrollarse profesionalmente y contribuir a la atención de los problemas que afectan a los pueblos indios y otros grupos sociales marginados. En términos de la generación y recuperación de información útil para el diseño de políticas públicas en materia educativa, la operación de este programa ha permitido conformar un banco de datos de extraordinario valor sobre los orígenes geográficos, étnicos, rutas y estrategias educativas, campos de especialidad e intereses profesionales según etnia, género, edad, etc., del porcentualmente pequeño e invisibilizado pero, por sus ecos sociales, muy importante segmento de la población indígena que ha logrado concluir exitosamente la universidad. La sistematización y el análisis de este banco informativo están

en su fase inicial, sin embargo, este último ya ha servido para la realización de estudios más amplios que se han realizado en el CIESAS sobre la materia.¹² A continuación se presenta una primera y, por lo mismo, esquemática aproximación estadística del perfil de los solicitantes a la beca.

Uno de los retos principales del programa, en particular durante los primeros años de su funcionamiento, fue el reclutamiento de candidatos a la beca. La decisión de hacer accesible la oportunidad de obtener una beca a cualquier potencial candidato en el país,¹³ se enfrentó con el problema de la amplia distribución geográfica de la población indígena. Este hecho, aunado a la falta de información precisa sobre la localización de las mujeres y hombres indígenas con estudios universitarios concluidos, condujo a diseñar e implementar una estrategia de amplia cobertura geográfica y de progresión escalonada, así como a utilizar mecanismos y modalidades de promoción espacialmente diferenciados.¹⁴

Entre 2001 y 2010 solicitaron la beca 1 mil 320 candidatos. Debe destacarse el hecho de que si bien se otorgaron en promedio 26 becas por generación, en ese lapso las solicitudes aumentaron 265 por ciento, pasando de 76 en 2001 a 202 en 2010. Este hecho habla de la existencia de una demanda creciente e insuficientemente satisfecha de becas de posgrado para indígenas. También constituye una respuesta a los cuestionamientos que se han dirigido al programa por enfocarse en un nivel educativo

12 El autor de este ensayo desarrolla actualmente un proyecto de investigación sobre indígenas y educación superior en México. Además, junto con Regina Martínez, investigadora del CIESAS, realizan un estudio acerca de la profesionalización de jóvenes indígenas por la vía educativa. Regina Martínez es también autora del estudio "Profesionalización de jóvenes indígenas: el caso del IFP" (2009), financiado por el IFP y la Oficina en México de la Fundación Ford. Otra línea de trabajo impulsada desde la Coordinación del IFP/CIESAS —la oficina encargada de la operación del PIBI— es la formación de grupos de trabajo de investigadores del CIESAS y exbecarios del programa para reflexionar y analizar de manera conjunta temas y problemas relevantes que afectan a la población indígena de nuestro país. Un producto importante de esta labor son los números temáticos preparados desde 2008 de la revista *Aquí Estamos*, publicada por el CIESAS y el IFP, en: <http://ford.ciesas.edu.mx/Revistas.htm>

13 La Secretaría General del IFP dejó al CIESAS la decisión de definir la amplitud geográfica con la que operaría el programa. La gran extensión territorial de México, la compleja distribución espacial de la población indígena y la necesidad de racionalizar y optimizar los recursos humanos y financieros disponibles para operar el programa, entre otros factores, hicieron pensar en la posibilidad y conveniencia de concentrarse en ciertas regiones del país. No todos los países donde opera el IFP lo hacen a escala nacional.

14 Una exposición más detallada sobre la estrategia y resultados de difusión del programa y reclutamiento de candidatos se encuentra en Navarrete, 2009: 325-327.

para el que, se sostiene con frecuencia, existen muy pocos candidatos y que además desvía recursos que deberían destinarse a los niveles educativos previos, donde la necesidad de becas es mayor. Por el contrario, es de esperar que la búsqueda de este tipo de apoyos continúe su tendencia creciente debido, entre otros factores, al egreso progresivo de estudiantes indígenas de las instituciones de educación superior interculturales y de las convencionales que cuentan con programas de apoyo para

estudiantes indígenas. Esto se relaciona con que la gran mayoría (84 por ciento) de quienes postularon por la beca del PIBI lo hicieron para realizar una maestría.

Se dijo en la parte introductoria de este trabajo que la diversidad es uno de los rasgos más destacables de la población universitaria indígena aglutinada alrededor del programa. En el universo de solicitantes se encuentran representados 28 de los 31 estados del país y 38 de los 62 grupos étnicos existentes.

Figura 1. Mapa de solicitantes 2001-2010



Fuente: elaboración propia.

Como muestra el mapa, Oaxaca y Chiapas son los estados de donde procedió el mayor número de candidatos, seguidos de Yucatán, Veracruz, Puebla y Michoacán. En concordancia con el tamaño y distribución territorial de la población indígena a nivel nacional, los estados del occidente y norte reportaron la menor cantidad de solicitantes.

El análisis del origen y procedencia geográfica de los candidatos amerita un análisis

detallado que rebasa los propósitos del presente trabajo. Sin embargo, no puede dejar de anotarse que la mitad de los candidatos procedió conjuntamente de Oaxaca y Chiapas, los estados con los niveles de desarrollo humano más bajos del país y situados entre los últimos lugares en el índice educativo.¹⁵ Más aún, su población indígena con grado universitario es minúscula: 0.5 por ciento en Oaxaca y 0.2 por ciento en Chiapas.¹⁶

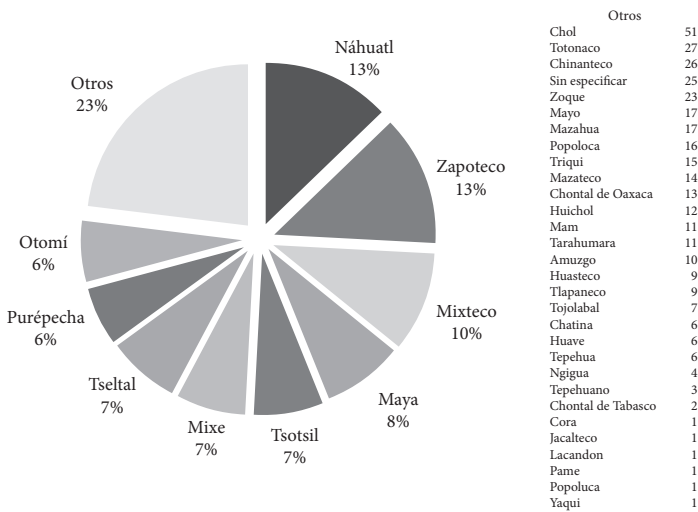
15 CDI-PNUD, 2006: 8.

16 Carnoy *et al.*, 2002: 18.

El elevado porcentaje de candidatos captados de estas entidades federativas fue sin duda un logro significativo de la estrategia y mecanismos de promoción y reclutamiento empleados. Sin embargo, la lectura de este dato debe ser más amplia. Es necesario detectar y ponderar la incidencia de otras variables —rutas educativas, espacios de profesionalización, patrones migratorios de la población indígena, la oferta educativa universitaria, etc.— para explicar la significativa generación de profesionistas indígenas en Oaxaca y Chiapas comparada con otros estados. Esta es una tarea a realizar en un futuro inmediato.

En relación con la etnicidad, además de la ya referida variedad de los grupos representados, llama la atención la alta correlación con el origen geográfico de los candidatos, con un amplio predominio de los grupos originarios del centro y sur del país: zapotecos (13 por ciento del total de candidatos), nahuas (13 por ciento), mixtecos (10 por ciento), mayas (8 por ciento), tsotsiles, mixes, tseltales (7 por ciento cada uno), purépechas y otomíes (6 por ciento cada uno). En el otro extremo de la tabla se ubicaron pueblos como los lacandones, pames y popolucas, que estuvieron representados por un solo candidato, respectivamente.

Figura 2. Solicitantes por grupo étnico



Fuente: elaboración propia.

Este panorama contrastante se explica parcialmente por los niveles diferenciales de escolaridad —y de disfrute de otros derechos sociales básicos— entre los pueblos indios, un hecho que si bien ha sido anotado en distintos análisis censales, no ha recibido la atención que merece.¹⁷ Sobra decir que este conocimiento y reconocimiento del acceso diferenciado a la universidad tiene importantes connotaciones para el diseño, ejecución y

afinación de programas de becas que, como el que aquí nos ocupa, iniciaron con una concepción relativamente simplificadora de la población atendida.

En relación con el género, las mujeres representaron un significativo 34 por ciento del total de aspirantes. No obstante, es evidente que todavía existe una fuerte diferencia en su acceso a la educación superior respecto de los hombres, circunstancia que explica la

17 Martínez, 2009: 13-14; Gallart y Hernández, 2006: 29-30.

marcada disparidad en el número de mujeres solicitantes que se acercaron al programa. Conscientes de las mayores dificultades que enfrenta la mujer indígena para estudiar, y la importancia de apoyar su desarrollo educativo y profesional, se instrumentaron medidas para incrementar su presencia entre los solicitantes a la beca y entre los becarios.¹⁸ El trabajo con mujeres indígenas de distintos estados y etnias ha permitido conocer con mayor profundidad las particularidades de cada grupo étnico y la manera en que los entornos familiares y comunitarios obstaculizan o favorecen su escolarización. Por otro lado, dentro de una acentuada predilección por profesiones vinculadas con la educación y las ciencias sociales y humanidades, también se han registrado las preferencias disciplinarias y rutas de profesionalización que distinguen a las mujeres de los hombres, y entre ellas. Todos estos aprendizajes y elementos informativos fueron gradualmente aprovechados para enriquecer y afinar los mecanismos de difusión, reclutamiento de candidatos y selección de becarios del PIBI. Se trata de una experiencia institucional que puede ser transmitida a otro programa o proyecto educativo a nivel superior focalizado en la atención de la mujer indígena.

Por último, respecto de la distribución por rangos quinquenales de edad, se observan dos grupos principales: uno de 25 a 29 años de edad (43 por ciento del total de solicitantes) y otro de 30 a 34 (22 por ciento). A continuación se ubicaron los solicitantes entre 20-24 (15 por ciento) y de 35-39 (9.5 por ciento). El hecho de que 58 por ciento de los aspirantes se ubique en el grupo etario de 20-29 años es acorde con la idea de la creciente expansión de la educación formal entre los jóvenes indígenas. Un análisis reciente refiere que la experiencia escolar se ha constituido en una experiencia más o menos generalizada para la población indígena en las dos últimas décadas.¹⁹ Por

otro lado, debe hacerse notar que si, como se sostiene en este trabajo, la información del conjunto de solicitantes del PIBI es representativa de tendencias sociales más amplias, existe también un importante segmento de profesionistas indígenas mayores de 40 años (10.5 por ciento del total de aspirantes a la beca) que también demanda oportunidades educativas de posgrado.

CONSIDERACIONES FINALES

El diseño, operación y resultados del PIBI de 2001 a la fecha son producto de la confluencia y participación de numerosos individuos, agentes sociales e instituciones comprometidos con el desarrollo de los pueblos indios y convencidos de la necesidad e importancia de avanzar en la construcción de una sociedad incluyente en México.

Este ensayo ha procurado insertar la experiencia, resultados y especificidades del PIBI dentro del conjunto de acciones realizadas en la última década para impulsar el acceso a la educación superior para indígenas en México. También se ha mostrado parte de la información estadística recopilada sobre la población atendida, la cual amplía nuestro conocimiento de este importante segmento de la sociedad mexicana. Una vez sistematizada y analizada a profundidad, esta información servirá como insumo para discutir y afinar el diseño de las políticas públicas educativas dirigidas a este sector social.

Hablando de los retos que debe atender y sortear la universidad en nuestro país, es claro que la modificación de los criterios y mecanismos de admisión existentes debe figurar en un lugar destacado, a fin de abrir paso a los grupos sociales tradicionalmente segregados del acceso a la educación superior. La fuerte resistencia que encuentra este tipo de iniciativas de inclusión social descansa en el supuesto

18 El número de mujeres que solicitaron la beca pasó de 15 en 2001 a 98 en 2010. Por otro lado, su porcentaje entre los solicitantes fue de 34 por ciento, frente a 39 por ciento entre los becarios.

19 Saraví, 2010: 7.

de que atentan contra los niveles de calidad académica que debe mantener la universidad. La experiencia del programa de becas aquí examinado demuestra que con el acompañamiento institucional oportuno y adecuado, los estudiantes indígenas pueden alcanzar el mismo nivel de competencias y aprovechamiento de sus pares no indígenas. Todos los becarios fueron admitidos en el programa de posgrado al que postularon en instituciones de reconocida calidad académica en México y en el extranjero. El desempeño de los 150 exbecarios que ya concluyeron sus contratos de beca es igualmente significativo: las bajas por motivos académicos son inferiores a 1 por ciento, y 9 de cada 10 egresados terminaron sus estudios con un promedio superior a 8 (en escala de 1 a 10). La tasa de graduación al término de los planes de estudios es de 80 por ciento. Desde esta óptica, el valor del PIBI no radica en el número de estudiantes atendidos sino en la demostración que ofrece de que es posible incrementar de manera notable la presencia indígena en el nivel educativo de posgrado sin por ello poner en riesgo los indicadores de calidad y eficiencia terminal que presionan a las universidades.

Falta mucho antes de que logremos una representación equitativa en la matrícula universitaria de los diferentes sectores de la sociedad. El otorgamiento de apoyos financieros

para costear estos estudios es una acción necesaria y urgente, que debe formar parte de una estrategia integral que incluya también la apertura de instituciones *ad hoc* y la reforma de la estructura de las universidades tradicionales. Hablando de los programas de becas, dadas las condiciones de escasos recursos económicos, deficiencias formativas y otra serie de condicionantes derivadas de prácticas discriminatorias en el sistema educativo nacional, los estudiantes indígenas que logran proseguir sus estudios a nivel posgrado enfrentan dificultades de diverso tipo (económicas, académicas y de autoestima) que deben ser atendidas. No basta con poner en sus manos los recursos financieros para que lleguen al posgrado; se requieren apoyos adicionales para que permanezcan y concluyan a tiempo y con éxito sus estudios, acciones orientadas a revertir los efectos académicos de la marginalidad y situarlos en igualdad de oportunidades educativas. El gobierno, las instituciones de educación superior y el resto de la sociedad, incluyendo la iniciativa privada, deben participar de manera conjunta y coordinada en la construcción de una sociedad más equitativa y democrática. Acciones como la que aquí se ha examinado demuestran que hablamos no de capacidades diferenciales, sino de oportunidades diferentes, y que los indígenas deben ser reconocidos en condición de igualdad.

REFERENCIAS

- CARNOY, Martín, L. Santibáñez, A. Maldonado e I. Ordorika (2002), "Barreras de entrada a la educación superior y oportunidades profesionales para la población indígena mexicana", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXII, núm. 3, pp. 9-43.
- CDI-PNUD (2006), *Informe sobre el desarrollo humano de los pueblos indígenas de México 2006*, México, CDI.
- ESCAMILLA, Guadalupe (2003-2004), "Tendencias de la matrícula de educación superior en México", *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, núm. 2, marzo 2003-junio 2004, s/pp.
- FERRARI, Paola y Analía Jaimovich (2005), *Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina*, Buenos Aires, OLPED/Fundación Ford.
- GALLART, María A. y Cristina Hernández (2006), "Indígenas y educación superior: algunas reflexiones", *Universidades*, núm. 32, julio-diciembre, pp. 27-37.
- GÓMEZ, Claudia M. (comp.) (2010), *Programa de apoyo a estudiantes indígenas: 9 años de experiencia de trabajo*, ANUIES-Fundación Ford.
- LLANES, Genner (2009), "Mirada crítica sobre la participación, conocimiento y diálogo en las universidades indígenas e interculturales", *Aquí Estamos*, núm. 10, pp. 9-22.

- MATO, Daniel (comp.) (2008), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC.
- MARTÍNEZ Casas, Regina (2009), "Profesionalización de jóvenes indígenas: el caso del IFP" (mimeo).
- NAVARRETE, David (2009), "Impulsando la equidad en la educación superior. Una experiencia en México: el Programa Internacional de Becas para Indígenas de la Fundación Ford", en Manuel Silva (comp.), *Nuestras universidades y la educación intercultural*, Santiago de Chile, Universidad de Chile, pp. 321-330.
- SARAVÍ, Gonzalo (2010), "Juventud indígena en México: tensiones emergentes para el análisis y las políticas públicas", *Aquí Estamos*, núm. 13, pp. 5-10.
- SCHMELKES, Sylvia (2008), "Universidades innovadoras, nueva demanda", *Revista ISEES: Experiencias de Inclusión al Medio Universitario*, núm. 3, pp. 11-28.
- SCHMELKES, Sylvia (2009), "Multiculturalismo, educación intercultural y universidades", en Manuel Silva (comp.), *Nuestras universidades y la educación intercultural*, Santiago de Chile, Universidad de Chile, pp. 23-46.
- VALENTI, Giovanna y Gloria del Castillo (2000), "Mapa actual de la educación superior en México de cara al siglo XXI", *México 2010: pensar y decidir la próxima década*, tomo I, México, UAM/IPN/Centro de Estudios Estratégicos Nacionales, pp. 646-682.
- VOLKMAN, Toby (ed.) (2009), *Origins, Journeys and Returns. Social justice in international higher education*, Nueva York, SSRG.