

## OUTROS TEMAS

# BECAS DE POSGRADO PARA INDÍGENAS: UN PROGRAMA NO CONVENCIONAL EN MÉXICO

DAVID NAVARRETE G.

### RESUMEN

*En este trabajo se examina la implementación y principales resultados en México del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford (IFP, por sus siglas en inglés). Se describe el momento histórico y el contexto político en que el programa se ha desarrollado y se presenta un panorama general de las condiciones de marginación que afectan a los pueblos indios, resaltando sus bajos índices de acceso a la educación superior. Se presenta una serie de indicadores sobre el desempeño académico de quienes ya concluyeron sus posgrados y se discuten los factores que inciden para los resultados positivos obtenidos. A lo largo del trabajo se sostiene que programas de becas no convencionales como el IFP contribuyen a la atención de los problemas de acceso, permanencia y egreso que afectan a la población indígena en el sistema educativo superior del país.*

POBLACIÓN INDÍGENA • ACCESO A LA EDUCACIÓN • EDUCACIÓN  
SUPERIOR • BECAS

# GRADUATE SCHOLARSHIPS FOR INDIGENOUS PEOPLE: AN UNORTHODOX PROGRAM IN MEXICO

## ABSTRACT

*This study examines the implementation and the main results achieved in Mexico by the Ford Foundation International Fellowships Program – IFP. This article refers to the historical moment and the political context in which the program was developed and presents an overview of the marginalization conditions affecting indigenous peoples, emphasizing their low rates of access to higher education. A number of indicators relating to the academic performance of fellows who completed their postgraduate studies are presented and the factors which affect the positive results achieved are discussed. Throughout the paper it is shown that unconventional scholarship programs such as the IFP contribute to cope with access, staying in school and graduation issues that affect the indigenous population in the higher education system in Mexico.*

INDIGENOUS POPULATION • HIGHER EDUCATION • ACCESS TO  
EDUCATION • FELLOWSHIPS

# BOLSAS DE PÓS-GRADUAÇÃO PARA INDÍGENAS: UM PROGRAMA NÃO CONVENCIONAL NO MÉXICO

## RESUMO

*Neste trabalho são examinados a implantação e os principais resultados obtidos no México pelo Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford (IFP, pelas siglas em inglês). O artigo se refere ao momento histórico e ao contexto político no qual o programa foi desenvolvido e apresenta um panorama geral das condições de marginalização que afetam os povos indígenas, ressaltando seus baixos índices de acesso ao ensino superior. É apresentada uma série de indicadores sobre o desempenho acadêmico dos alunos que concluíram sua pós-graduação e são discutidos os fatores que incidem sobre os resultados positivos obtidos. Ao longo do trabalho evidencia-se que programas de bolsas não convencionais, como o IFP, contribuem para enfrentar os problemas de acesso, permanência e graduação que afetam a população indígena no sistema educacional superior do país.*

POVOS INDÍGENAS • ENSINO SUPERIOR • ACESSO À EDUCAÇÃO •  
BOLSAS DE ESTUDO

**E**STE TRABAJO OFRECE UNA VISIÓN PANORÁMICA de la implementación y resultados en México del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford (IFP). Se describe la forma en que este programa se adaptó al contexto mexicano y se anotan sus principales aportes en relación con las políticas y acciones realizadas en la última década a favor de la inclusión y trato equitativo de poblaciones discriminadas –en particular, la población indígena– en el sistema educativo superior del país.

Recuperar y sistematizar las experiencias obtenidas en once años de operación del IFP en México es una tarea importante, entre otras razones por sus significativas innovaciones de diseño y funcionamiento respecto de los programas de becas convencionales dirigidos a grupos excluidos. Además, sus resultados son insumos relevantes para examinar la contribución de las estrategias de intervención de acción afirmativa que atienden de manera articulada a problemas medulares del sistema educativo superior en la actualidad: ampliación del acceso, permanencia y egreso y vinculación social de los estudiantes provenientes de sectores marginados.

Otro elemento valioso para el análisis y la reflexión de la labor realizada por el IFP en contra de la exclusión social en y desde la esfera educativa se relaciona con el nivel formativo que atiende: el posgrado. En la última década se han instrumentado en México medidas concretas para apoyar a los indígenas en su tránsito a la educación universitaria y la conclusión exitosa de ésta. Sin embargo, su progresión al nivel de posgrado es un área prácticamente desatendida, creando con ello

una carencia de cuadros altamente calificados que afecta no sólo a los pueblos originarios sino a la sociedad mexicana en su conjunto. El IFP es el primer programa de becas de posgrado destinado a la población indígena en la historia del país.<sup>1</sup>

Además de dar a conocer el derrotero del IFP en México, este ensayo aspira a contribuir al debate crítico y constructivo sobre los mecanismos más apropiados para avanzar en caminos de acceso a la educación superior que permitan superar la discriminación y generar contextos de mayor justicia y equidad.

## LA INEQUIDAD SOCIAL Y LA POBLACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO EN EL NUEVO MILENIO

Para entender la relevancia de las acciones de impulso de la educación superior para la población indígena hechas por el IFP, es necesario tener presente la situación de ésta última en el momento actual.

México es conocido internacionalmente por la riqueza de sus recursos naturales y su extraordinario patrimonio histórico y cultural. Sin embargo, los beneficios de estos recursos no han sido distribuidos equitativamente. La inequidad ha sido una constante de la sociedad mexicana a lo largo de su historia. Si bien en décadas recientes se han hecho importantes esfuerzos para reducir la pobreza, continúan existiendo grandes disparidades entre los distintos segmentos de la sociedad y, lo que es más, se están profundizando. Estimaciones recientes sobre el nivel de pobreza indican que más de la mitad de los mexicanos viven en pobreza y uno de cada cinco en pobreza extrema (MÉXICO, 2004). En 2010 México fue uno de los dos países de América Latina y el Caribe donde la pobreza y la indigencia aumentaron entre su población, alcanzando promedios superiores a los de la región latinoamericana en su conjunto (CEPAL, 2010, p. 11-14).

La incidencia de la pobreza en México varía considerablemente en términos sociales y geográficos. Dentro de esta diversidad, históricamente los grupos sociales y las zonas más afectadas por la desigualdad y que exhiben los niveles más bajos de bienestar en todos los renglones –salud, alimentación, vivienda, educación–, son los indígenas. (MÉXICO, 2004, p. 108-109).<sup>2</sup> Dicho con otras palabras, ellos son los pobres de los pobres. Vivir en un área indígena o ser miembro de un grupo étnico marca una profunda diferencia en las perspectivas de vida.

La marginación de la población indígena es un problema mayúsculo. Tanto en términos absolutos como relativos, representa un sector muy significativo de la sociedad mexicana. Los resultados preliminares del Censo General de Población y Vivienda 2010 señalan

<sup>1</sup> Para una visión panorámica y a la vez sintética del diseño, operación y principales resultados del IFP en México véase el documental *Acciones presentes, raíces futuras* (2013). Incluye entrevistas a ex becarios que ilustran el perfil de los profesionistas indígenas que fueron apoyados por el programa, sus actuales espacios de reinserción profesional y actividades de impacto social (Disponible en: <[https://www.youtube.com/watch?feature=player\\_detailpage&v=3Q7MRecmzX8](https://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=3Q7MRecmzX8)>. Acceso el: 15 ago. 2013).

<sup>2</sup> Por ejemplo, el 60% de los hogares indígenas carecen de drenaje, 33.5% no tiene acceso al agua potable y 79% vive en casas de una sola habitación. Respecto de la salud, los niveles de mortalidad son más altos que el resto de la población y prevalece un déficit de talla en los niños indígenas, reflejo de su deficiencia nutricional. A nivel territorial, los municipios más pobres del país son indígenas

que la población indígena es de 15'702,246 personas, que representan 14.86% de la población total del país.<sup>3</sup>

Conviene señalar que el término “indígena”, que fue acuñado por los conquistadores españoles en el siglo XVI, engloba un variado y complejo universo de habitantes del país. Este segmento de la población está compuesto en la actualidad por 62 grupos etnolingüísticos, de los cuales 60% es hablante de una lengua indígena y 52% es bilingüe, que en su gran mayoría son hablantes de lengua indígena y del castellano. En cuanto a su distribución geográfica, si bien una alta proporción vive en localidades rurales del centro y sur del país, se localizan en prácticamente todo el territorio nacional, muchos de ellos en zonas urbanas.

3

Las estimaciones varían dependiendo de los criterios y la metodología utilizados para definir a la población indígena. El conteo citado toma como base la condición de autoadscripción o pertenencia indígena y arroja un aumento de aproximadamente 4% respecto del censo de 2000 (MENA VÁZQUEZ, 2011, p. 43). Este considerable aumento tiene diversas e importantes implicaciones sobre las acciones de gobierno dirigidas a este sector de la población, incluyendo las educativas.

4

Esta diferencia es de 13.1% en el índice de salud y de 14.6% en el de ingresos (MÉXICO, 2004, p. 7).

5

Si bien aquí se destaca la difícil situación de los indígenas, es claro que el restringido acceso a la universidad también afecta al resto de la población del país. Datos similares a los que aquí se presentan fueron proporcionados recientemente por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología -CONACYT. De acuerdo con su director general, mientras la población total del país asciende a 112 millones de personas, sólo 12 millones (10,7%) cuentan con una licenciatura y menos de un millón (0,89%) han estudiado un posgrado. “Sólo 2 de 10 mexicanos cursan un posgrado: Conacyt” 2011, en *Universia México* (Disponible en: <<http://noticias.universia.net.mx/ciencia-nn-tt/noticia/2011/04/01/807511/solo-2-10-mexicanos-cursan-posgrado-conacyt.html>>. Acceso el: 11 mayo 2013).

## INDÍGENAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR

La situación de rezago y desigualdad con que arribó la población indígena al nuevo milenio se manifiestan con agudeza en el área educativa. El 25.4% del segmento etario de 15 años o más es analfabeto, y 8.4% de niños en edad escolar no asiste a la escuela. En conjunto, el índice de analfabetismo entre los indígenas es de 15%, superando con amplitud el 6% registrado para el resto de la población. El promedio de años de escolaridad entre los indígenas es de 4.6 años, frente al 7.9 de los no indígenas (MUÑOZ, 2006, p. 133). En términos de los tres componentes principales del Índice de Desarrollo Humano –salud, educación e ingreso–, la mayor brecha se presenta en materia educativa: mientras para los indígenas el índice es de 0.7319, entre los no indígenas alcanza 0.8841, lo cual significa una diferencia de 17.2%.<sup>4</sup>

Teniendo presentes los datos anteriores, no extraña que la participación de los indígenas en el sistema educativo universitario sea muy reducida. De acuerdo con el censo de población 2010, sólo 5.4% de los indígenas han realizado estudios universitarios, apenas la mitad del porcentaje registrado para los no indígenas (10%). En el posgrado la situación es más apremiante y desigual: únicamente 0.25% de la población indígena nacional cuenta con ese nivel educativo, frente a 0.83% en el resto de la población (es decir, 3.3 veces más). Las distancias entre los dos grupos se amplían en el segmento de la población de 19 a 60 años: mientras 1.66% de los no indígenas reportan haber cursado estudios de posgrado, entre los indígenas el porcentaje es cuatro veces menor, 0.4% (MENA VÁZQUEZ, 2011, p. 50).<sup>5</sup>

Al problema del acceso se suman los de permanencia y conclusión de los estudios superiores. Se calcula que de los indígenas que ingresan a la universidad sólo uno de cada cinco egresa y se titula, mientras la tasa de titulación general es de uno de cada tres estudiantes (RUBIO, 2006, p. 181).

Esta ampliación de la brecha educativa en el nivel superior se debe a varios factores, entre los que destacan la deficiente formación recibida en los niveles educativos previos, la falta de recursos económicos y de apoyos institucionales para cursar estudios de licenciatura y, aún más, de posgrado. La necesidad y conveniencia de ampliar la presencia y oportunidades de la población indígena en la educación superior ha sido reconocida por mucho tiempo, sin embargo hasta hace poco no existían programas específicos orientados a atender este reclamo. En materia de otorgamiento de becas, la mayoría de los miembros de este sector social ha 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 éstos últimos con mejores condiciones a lo largo de su trayectoria educativa.

## UNA COYUNTURA PROPICIA

Cuando en 2001 el IFP inició sus operaciones en México, fue una de las primeras acciones concretas dirigidas a atender el agudo problema del acceso y trato equitativo de los indígenas en la educación superior descrito en las páginas anteriores. El programa es parte fundamental de la serie de proyectos convergentes de educación para indígenas que se integraron a la agenda social y política del país en el transcurso de la primera década del siglo XXI y que han adicionado la dimensión étnica al combate contra la desigualdad en la educación superior; también ha contribuido para comprender las peculiaridades de la población indígena en ese nivel educativo.

Es importante señalar que al igual que sucedió en otros países de América Latina (Perú y Guatemala, por ejemplo), estas acciones educativas surgieron en una coyuntura posterior a movimientos de protesta política y social y están relacionadas con procesos orientados a una reconciliación nacional que situaron la atención e inclusión de la población indígena como tareas prioritarias. El estallido del Movimiento Zapatista en el estado de Chiapas en 1994 –justo cuando México ingresó oficialmente al grupo de la Organización de Países Desarrollados – OCDE– echó por tierra la idea propugnada por el gobierno y aceptada sin cuestionamientos por amplios sectores dentro y fuera del país, acerca de una nación que avanzaba unida y de manera armónica por la ruta del “progreso”. Ese movimiento social también recordó el carácter multicultural de la sociedad mexicana y visibilizó las profundas desigualdades culturales, económicas, jurídicas y políticas que afectaban a los pueblos indios y, por ende, al país en su conjunto.

De esta forma, al iniciar el nuevo milenio, en los medios oficiales y diversos sectores de la sociedad había una fuerte sensibilidad a la necesidad urgente de realizar acciones de alto impacto tendientes a

6

En 2004 fue creada la primera universidad intercultural de este proyecto gubernamental. Al comenzar el 2013 son once en total y están ubicadas en distintas regiones del país con altos índices de población indígena. En 2010 la matrícula conjunta de estas universidades alcanzó casi siete mil estudiantes. Sobre los avances y retos de las universidades interculturales incorporadas en el sistema de la Secretaría de Educación Pública y otras impulsadas por universidades públicas estatales y organizaciones indígenas, véanse los estudios sobre México publicados en Mato, 2008. Una evaluación crítica de un estudio indígena sobre los modelos educativos interculturales en México la ofrece Llanes (2009). Disponible en: <<http://ford.ciesas.edu.mx/Revistas.htm>>. Acceso el: 20 jun. 2013.

7

Este programa funcionó también en otros países del mundo y fue resultado de la iniciativa y financiamiento de la Fundación Ford. Su operación en México correspondió a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior - ANUIES-, organismo no gubernamental que agremia a las principales instituciones de educación superior del país. Una visión sintética de los principales resultados de este programa en México los ofrece Gómez (2010). Sobre la operación y resultados en América Latina véase Didou y Remedi (2009).

8

Este programa de becas forma parte del "Programa Universitario México Nación Multicultural" de la UNAM. Disponible en: <<http://www.nacionmulticultural.unam.mx/index.html>>. Acceso el: 20 jun. 2013.

9

El CIESAS, fundado en 1973, es una institución mexicana dedicada a la investigación y a la formación especializada en antropología social y disciplinas afines. Una de sus líneas de trabajo centrales y de largo plazo se relaciona con los grupos marginados del país, incluyendo la población indígena. Al

revertir la marginación de la población indígena. Se entró así en un periodo de reforma y adecuación de políticas públicas orientadas a este fin. Entre las principales acciones del gobierno federal estuvo la transformación del Instituto Nacional Indigenista (creado en la década de 1940), que en 2002 dio paso a la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas como la principal dependencia responsable de instrumentar la política gubernamental dirigida a esa población. En 2003 se creó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. De manera paralela, en varios estados del país se abrieron procesos de deliberación para reformar sus constituciones y leyes, crear y ajustar instituciones y formular políticas, programas y acciones orientadas a los pueblos indios. En suma, como señala con tino Paraizo (2011, p. 92), durante la primera década del siglo las políticas orientadas a esa población ganaron estatus en la política transversal.

Con el arribo en el año 2000 del primer gobierno de oposición en 70 años también surgieron programas públicos dirigidos a impulsar la equidad en la educación superior. Se destaca la creación en 2001 de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe - CGEIB-, una de cuyas principales tareas fue diseñar y ejecutar un ambicioso proyecto de universidades interculturales, que hoy atienden a un número considerable de estudiantes indígenas.<sup>6</sup> También a nivel licenciatura ese año tuvo inicio el Programa de Atención a Estudiantes Indígenas -PAEIIES-, producto de una iniciativa no gubernamental que tuvo entre sus metas centrales aumentar el ingreso y egreso de tal tipo de estudiantes en distintas universidades públicas del país.<sup>7</sup> Poco después la UNAM, la principal universidad pública del país, puso en marcha con similares objetivos un programa de apoyo para su población estudiantil indígena.<sup>8</sup>

## LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA

Así pues, cuando se iniciaron los trabajos de diseño y ejecución del IFP en México existía un clima social y político favorable para la recepción de un programa con los objetivos y en la esfera de acción del IFP. A este ambiente propicio en el que se ha desarrollado el programa desde entonces coadyuvó la decisión de dirigirlo a la población indígena, que fue tomada por la Oficina de la Fundación Ford en México tras un proceso interno de evaluación y consultas con expertos en la materia. Luego de un periodo transitorio (2001-2003) de ajustes institucionales, la supervisión general quedó en manos de la Secretaría General del IFP en Nueva York y la responsabilidad operativa en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social -CIESAS-, tarea para la que se creó la Coordinación del IFP México.<sup>9</sup> La ubicación en las universidades y el monitoreo de los becarios durante sus estudios fueron llevados a

cabo por la Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Educación –IIE-LA–, bajo la supervisión de la Coordinación del IFP en el CIESAS.

Al igual que en el resto de los países donde opera el IFP, su propósito central en México es contribuir al desarrollo y a la justicia social impulsando la inserción en la educación superior de individuos pertenecientes a grupos sociales que han estado marginados de ella. Su propuesta de intervención descansa en el otorgamiento de becas, uno de los principales mecanismos reconocidos por los especialistas para mejorar el acceso a dicho nivel educativo.<sup>10</sup> Mediante el otorgamiento del apoyo financiero respectivo se contrarrestan los efectos de la insuficiencia de los ingresos familiares que frena la posibilidad de ingresar a la universidad y que también está en la base de un alto porcentaje de deserciones de los estudiantes de bajos recursos. Un estudio reciente encontró que los individuos cuyas familias tenían un ingreso mensual menor a mil pesos (aprox. 75 dólares) representaron sólo 6.8% de los postulantes a la universidad (SVERDLICK; JAIMOVICH, 2005, p. 79). En la misma dirección apuntan los cálculos que señalan que uno de cada tres jóvenes en el grupo de edad de 19 a 23 años, típicamente vinculado a la educación superior, abandonaron sus estudios por motivos económicos (RUBIO, 2006, p. 162).<sup>11</sup> No está por demás recordar que el índice de ingresos de la población indígena es 14.6% inferior al del segmento no indígena, factor que con seguridad tiene un peso relevante en la alta tasa de deserción de los indígenas que ingresan a la universidad.

Un rasgo distintivo del IFP respecto de los programas convencionales de becas fue la inclusión de diversos soportes financieros, académicos y administrativos orientados a asegurar la permanencia y graduación de sus becarios. De gran importancia fue la definición conceptual y estratégica de las modalidades de atención adecuadas para la población atendida. Esto se hizo a través del continuo diagnóstico de las necesidades formativas de cada nueva generación de becarios y de la sistemática revisión y ajuste de los mecanismos de atención instrumentados.

Considerando la deficiente formación académica de la mayoría de los estudiantes indígenas que arriban a la universidad, y que en muchos casos persiste después de haber concluido los estudios de licenciatura, los becarios que lo requirieron recibieron cursos de nivelación de cómputo, comprensión de lectura en inglés, y lectura y redacción de textos académicos en español. El entrenamiento se realizó antes del inicio del posgrado y, dependiendo de cada caso, duró varios meses. A fin de responder a la disponibilidad de tiempo y a los compromisos de trabajo y familiares de los becarios (por ejemplo, madres que trabajan y con hijos pequeños), se desarrolló un programa de entrenamiento preacadémico flexible que incluyó cursos presenciales y a distancia,

respecto véase el sitio <<http://ciesas.edu.mx/>>. Acceso el: 30 jun. 2013.

#### 10

Otro programa de becas dirigidas a 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 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 al segmento de población que nos ocupa, sino a estudiantes de bajos recursos matriculados en instituciones públicas. Sin embargo, dados estos mismos criterios de elegibilidad, beneficia a muchos estudiantes indígenas. Conviene destacar que ninguno de estos programas atiende el nivel de posgrado.

#### 11

Refiriéndose al carácter regresivo de la inversión pública en ese nivel educativo, este autor añade que “la participación de jóvenes de hogares del decil de más bajos ingresos fue 12 veces menor que la del decil de ingresos más altos”.

intensivos y modulares, y a los que los becarios pudieron asistir en sus sitios de residencia o en la ciudad de México (NAVARRETE, 2012).

La importancia de este tipo de apoyos se aprecia mejor cuando se considera que un alto porcentaje de quienes fueron becados son originarios de zonas rurales de alta marginación, aprendieron español como segunda lengua, asistieron a escuelas rurales de bajo nivel académico y cursaron su licenciatura trabajando simultáneamente y cuando ya eran padres de familia. Una encuesta aplicada a quienes tomaron cursos de nivelación con apoyo del programa (67% de los becarios) señala que obtuvieron herramientas para mejorar su desempeño académico y en general para el desarrollo de sus estudios de posgrado (LEYVA, 2010).<sup>12</sup>

Otro soporte contemplado desde el inicio del programa en 2001 y que resultó pertinente y relevante, es la orientación brindada a los becarios para la elección de sus posgrados. Al momento de ser seleccionados este tipo de estudiantes desconocen, en general, las opciones de estudios de maestría y doctorado que existen dentro y fuera del país y carecen de experiencia para evaluar cuáles son los más convenientes a sus intereses y perfil académico y profesional. Con frecuencia a esta falta de información se suma el manejo deficiente de las herramientas de comunicación a distancia (correo electrónico e Internet), lo que ocasiona una situación de desventaja en los competidos procesos de admisión de los programas a los que postulan. Además de brindarles información y orientación especializadas al respecto, a los becarios del programa se les acompañó en el proceso de postulación y se cubrieron los gastos correspondientes (presentación de exámenes, traslados para la realización de entrevistas, certificación de documentos, trámites de admisión, etc.).

Durante la realización de sus estudios se instrumentó un escrupuloso sistema de seguimiento, que incluyó informes y planes de trabajo periódicos de los becarios y evaluaciones de sus tutores de tesis; también se establecieron acuerdos con diversas universidades para brindar soporte académico individual a quienes lo requirieron. Estos apoyos fueron útiles, por ejemplo, durante la etapa inicial de adaptación al posgrado, especialmente para quienes nunca antes habían salido del país. La labor de monitoreo y seguimiento permitió identificar factores y situaciones (académicos y personales) que incidieron en el rendimiento de los becarios, lo que a su vez permitió ajustar prácticas operativas para prevenir problemas similares en las siguientes generaciones. La evaluación de este componente de ubicación y monitoreo arrojó resultados positivos: cerca de 80% de los becarios y ex becarios encuestados en el transcurso de 2009-2010 afirmó que les facilitó su ingreso y contribuyó a la terminación de sus estudios (LEYVA, 2010, p. 176, 190).

12

Este estudio fue comisionado para su realización al Instituto Internacional de Investigación de Tecnología Educativa -INITE- por la Coordinación del IFP México.

En el rubro financiero, además de la beca de manutención se otorgaron fondos especiales para mejorar el manejo del idioma inglés, para realizar investigación de campo relacionada con la elaboración de la tesis y para que el becario asistiera a eventos especializados (congresos, simposios) fuera de su universidad receptora. De esta forma se procuró que los becarios pusieran en práctica y reforzaran una serie de conocimientos y habilidades que al concluir sus estudios los situaron en un nivel de competencias similar al de los posgraduados no indígenas. Además de las implicaciones que esto tiene para efectos de su ubicación en el mercado de trabajo, se buscó coadyuvar a la formación de especialistas indígenas con el nivel requerido para aportar mejores diagnósticos y propuestas de atención a los problemas que afectan a los pueblos originarios de México.

En 2005 se inició en México el subprograma de postbeca, uno de cuyos objetivos centrales fue hacer un seguimiento de la trayectoria profesional y social de los ex becarios para documentar el impacto del programa. Además se diseñaron y llevaron a cabo diversas actividades –seminarios temáticos, talleres y cursos– para apoyar la reinserción profesional y aumentar la visibilidad individual y colectiva de quienes fueron becados. Un importante producto de esta línea de acción fue la revista *Aquí Estamos* (Disponible en: <<http://ford.ciesas.edu.mx/Revistas.htm>>), en la que se publicaron artículos escritos por ex becarios que expusieron sus diagnósticos y propuestas de atención dirigidas a sus grupos de pertenencia y a otros sectores sociales marginados del país.

El programa contribuyó así a combatir la marginación de la que son objeto los jóvenes intelectuales indígenas en el medio científico mexicano y buscó contribuir a su posicionamiento como antropólogos, lingüistas, abogados, historiadores, ingenieros, etc., cuya voz debe ser conocida y escuchada en el medio académico y por la sociedad mexicana en su conjunto. A través de la revista también se intentó contribuir a romper estereotipos racistas profundamente arraigados en la sociedad mexicana, donde los indígenas son vistos como individuos y grupos pasivos carentes de opiniones informadas y propuestas sólidas de atención a los agudos problemas que afectan al país.

Otra área relevante de intervención del subprograma de postbeca se refirió al acompañamiento y apoyo brindados para facilitar algunos procesos colectivos. La articulación de las capacidades y conocimientos individuales de los ex becarios tiene un gran potencial para impulsar acciones valiosas para el desarrollo y el cambio social en nuestro país. Un importante resultado de esta línea de acción fue la formación en 2006 de la asociación de ex becarios, que lleva el nombre de Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México, A. C. (Disponible en: <<http://www.investigadoresindigenas.org.mx/index.php>>).<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Sobre el diseño, actividades y resultados del subprograma de postbeca véase Navarrete (2011).

El conjunto de componentes y apoyos expuestos en las páginas anteriores son un elemento sobresaliente del diseño y operación del IFP en México y obedecieron al propósito de nivelar competencias y oportunidades en la población atendida. Para contrarrestar los efectos de las desigualdades educativas derivadas de la condición étnica y socioeconómica de los becarios indígenas mexicanos, es necesario articular intervenciones académicas, financieras y administrativas como las descritas.

Esto no quiere decir que todas las deficiencias formativas detectadas en este tipo de estudiantes deben ser vistas como resultado de la desigualdad de oportunidades que les ha afectado en etapas previas de su vida, pues una parte de ellas son producto de un sistema escolar que también incide negativamente sobre otros grupos sociales. La cuestión radica en identificar qué carencias pueden ser atendidas con eficacia en el nivel de posgrado y en el constreñido tiempo de la duración contractual de la beca (2-3 años). La tarea de eliminar inequidades debe incluir la construcción de las condiciones que les permitan desarrollarse en dicho nivel educativo de la mejor manera y, eventualmente, en condiciones de igualdad con sus pares no indígenas.

Como se verá a continuación, el desempeño académico de los becarios indica que la estrategia seguida por este programa es pertinente para atender dos problemas centrales del sistema educativo superior en México que fueron enunciados al principio de este trabajo: la permanencia y graduación exitosa de estudiantes indígenas.

## LOS RESULTADOS: UNA APROXIMACIÓN

Antes de examinar los indicadores de desempeño de los becarios, conviene presentar las características generales del grupo.

Entre 2001 y 2010 el IFP otorgó en México un total de 226 becas, 190 (84%) de maestría y 36 (16%) de doctorado.<sup>14</sup> El número de becas asignadas a México y a los restantes 21 países donde opera el programa fue determinado por la Secretaría General del IFP. El porcentaje de becas de maestría y doctorado obedece a una política general del programa que busca favorecer al interior de la población atendida a aquellos individuos que no han cursado previamente un posgrado.

El universo de becarios mexicanos está compuesto por 91 mujeres (40%) y 135 (60%) hombres. En este universo están representados 20 de los 31 estados del país y 29 de los 62 grupos étnicos existentes.

14

Conforme a su diseño original, el IFP fue pensado como un programa de duración temporal. La última ronda de selección de becarios en México se realizó en 2010. El programa concluyó su operación en junio de 2013 tanto en México como en los restantes 21 países donde operó.

**MAPA 1**  
**BECARIOS. ESTADOS DE ORIGEN**



Fuente: CIESAS. Programa Internacional de Becas de posgrado para indígenas (IFP México).

**CUADRO 1**  
**BECARIOS. GRUPOS ÉTNICOS**

GRUPOS ÉTNICOS	BECARIOS
Zapoteco	16%
Tsotsil	9%
Mixteco	8%
Tzeltal	8%
Mixe	8%
Nahua	8%
Maya	7%
Purépecha	5%
Otomi	4%
Chinanteco	3%
Totonaco	3%
Chol	2%
Tarahumara	2%
Triqui	2%
Zoque	2%
Otros grupos	12%

Fuente: CIESAS. Programa Internacional de Becas de posgrado para indígenas (IFP México).

Cumpliendo las metas trazadas para la estrategia de reclutamiento de candidatos y el proceso de selección de becarios, la mayoría procede de zonas rurales y pequeños pueblos alejados de las capitales estatales y más del 80% son los únicos integrantes de sus familias que han llegado a la universidad.

En cuanto a los campos de estudio, predominaron las ciencias sociales y las humanidades. Como ilustra el cuadro 2, el mayor número de becarios hizo su posgrado en temas relacionados con la educación (42), manejo de recursos naturales (29), derecho (27) y desarrollo rural (26).

**CUADRO 2**  
**BECARIOS. DISCIPLINAS ACADÉMICAS DE ESTUDIO**

DISCIPLINAS ACADÉMICAS DE ESTUDIO	BECARIOS
Educación	42
Manejo de recursos naturales	29
Derecho	27
Desarrollo rural/sustentable	26
C. Sociales (historia, demografía, geografía, etc.)	12
Antropología	11
Lingüística	10
Administración	9
Psicología	9
C. De la salud	7
C. Políticas	7
Comunicación	5
Economía	5
Otras	27

Fuente: CIESAS. Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas (IFP México).

La mayoría de los becarios (39.5%) cursó sus estudios en México, siendo España (26.5%), Chile (30%) y Costa Rica (9%) los destinos más socorridos fuera del país. El dominio nulo o insuficiente de un idioma extranjero (inglés, por ejemplo) fue un factor de peso para que 95% de los becarios eligiera estudiar en América Latina y España.

El cuadro 3 muestra una selección de las principales universidades donde fueron ubicados los becarios, todas ellas de un alto nivel académico, cumpliendo así con el propósito de brindarles la oportunidad de recibir una educación de calidad.

**CUADRO 3**  
**BECARIOS. PRINCIPALES UNIVERSIDADES RECEPTORAS (SELECCIÓN)**

UNIVERSIDAD	PAÍS	BECARIOS
U. Iberoamericana	México	35
CATIE	Costa Rica	20
U. Carlos III de Madrid	España	12
U. de Chile	Chile	12
U. de Barcelona	España	11
U. Mayor de San Simón	Bolivia	11
COLPOS	México	9
Pontificia U. Católica de Chile	Chile	8
U. Austral de Chile	Chile	8
U. A. de Barcelona	España	8
UNAM	México	8
CINVESTAV	México	5
ITESM	México	5
U. de Salamanca	España	5
U. Pompeu Fabra	España	5

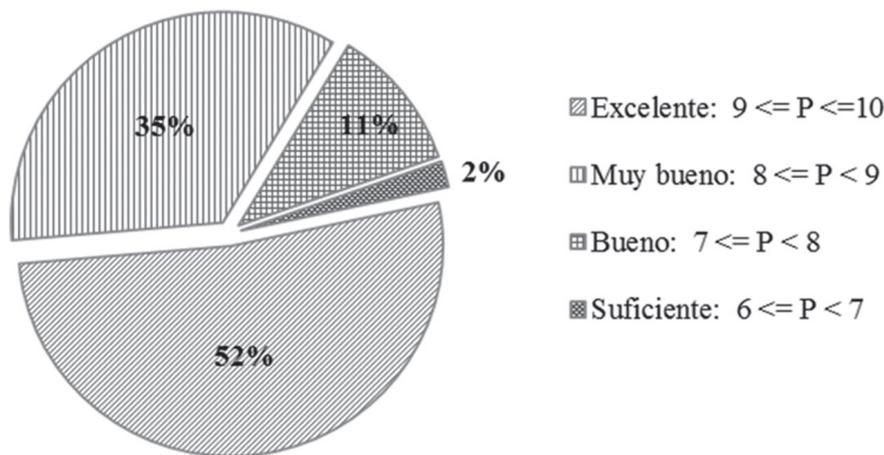
Fuente: CIESAS. Programa Internacional de Becas de posgrado para indígenas (en México).

Al comenzar 2013, 180 becarios habían concluido sus estudios. Un primer aspecto a resaltar de su desempeño académico es que entre

15  
Entre 2001 y 2012 ocurrieron cuatro bajas, todas ellas debido a problemas personales. En todos los casos, al momento de cancelar la beca los becarios eran estudiantes regulares con niveles aprobatorios en sus calificaciones.

este grupo no se produjo ninguna baja por motivos académicos.<sup>15</sup> Otro punto sobresaliente son las altas calificaciones promedio obtenidas por los becarios al final de sus estudios. Es importante aclarar que las escalas de calificaciones varían de un país a otro y en algunos casos no se otorgan notas numéricas, principalmente en los doctorados. En la gráfica 1 se presenta la información de una muestra de 131 ex becarios en cuatro categorías establecidas mediante una estimación realizada a partir de una equivalencia entre escalas (LEYVA, 2010, p. 189).

**GRÁFICA 1**  
**DISTRIBUCIÓN DE BECARIOS POR PROMEDIO FINAL DE CALIFICACIONES**



La equivalencia se hizo con base en la *Tabla de Equivalencias de Calificaciones para Programas de Movilidad Estudiantil*, de la Dirección de Relaciones Académicas Internacionales e Interinstitucionales de la Universidad de Guanajuato. Se obtuvo la equivalencia de todas las calificaciones, en una escala de 0 a 10, como comúnmente se utiliza en México. Estas calificaciones se situaron en rangos etiquetados arbitrariamente como: Suficiente (entre 6 y  $< 7$ ), Bueno (entre  $7 < 8$ ) Muy bueno (entre 8 y  $< 9$ ) y Excelente (de 9 a 10).

Los resultados del análisis reflejan resultados muy satisfactorios en términos de la adaptación de los becarios al nivel académico de las instituciones receptoras. También en el hecho que 87% de ellos se ubica en el rango de “Muy bueno” y “Excelente” de la escala, lo que refleja el hecho que lograron sobresalir en contextos de educación superior altamente competitivos, dentro y fuera del país.

El tercer indicador de desempeño a destacar es que 83% de quienes concluyeron sus contratos de beca ya se graduaron. Si bien existen retrasos entre quienes terminaron sus cursos de maestría, los becarios de doctorado que comenzaron sus estudios en 2008 y 2009 inciden de manera importante en el porcentaje (17%) que no se había titulado al concluir 2012.<sup>16</sup> Por último, resalta la alta tasa de retorno: de acuerdo con una encuesta reciente, 87% de los ex becarios residen en el

<sup>16</sup> El programa otorga becas de hasta 36 meses para doctorado. En casi todos los países, estos estudios requieren mayor tiempo para la graduación. En 2010 no se otorgaron becas de doctorado.

país y 28% vive en sus lugares de origen. La mayoría de quienes estaban fuera de México lo hicieron para proseguir estudios a nivel doctoral.

La positiva ponderación de los indicadores de aprovechamiento académico y tasas de graduación presentadas en las páginas anteriores resalta más si se contrastan las ya mencionadas debilidades formativas de buena parte de los becarios al concluir su licenciatura y, como contrapunto, el alto nivel académico de los programas de maestría y doctorado que cursaron. La explicación del sobresaliente desempeño académico reportado en las páginas anteriores, individual y colectivo, descansa en la confluencia de varios factores, entre los cuales en este trabajo se han destacado dos: 1) la capacidad y compromiso para el estudio de las mujeres y hombres indígenas becados; 2) el diseño y operación eficaz del sistema de apoyos y seguimiento de becarios del programa.

Otro elemento a considerar está relacionado con los posgrados donde estudiaron los becarios y el soporte académico proporcionado en varias de las instituciones anfitrionas. Esta es una variable que deberá evaluarse con detenimiento en futuras investigaciones, así como la forma en que interactúa con las cualidades individuales de los becarios para el estudio y los apoyos que recibieron del IFP. El análisis de la pertinencia de los contenidos y diseños curriculares de los posgrados en relación con las necesidades formativas y temas de interés de los becarios del IFP, puede además arrojar información de interés sobre la oferta educativa más apropiada para acoger estudiantes indígenas en México y en otros países de América Latina y de Europa.

## CONSIDERACIONES FINALES

La equidad educativa es una meta y a la vez una tarea urgente de la sociedad y el Estado mexicanos. Hablando de la educación superior, pese a las diversas acciones llevadas a cabo en la primera década del presente siglo, la representación de los grupos marginados, en particular los indígenas, se mantiene en niveles muy inferiores a los que por su peso demográfico y su importancia política y cultural les corresponde. Para corregir este desequilibrio en un lapso razonable son necesarias medidas de gobierno diversas y articuladas, así como darles continuidad. El otorgamiento de becas ha sido y debe continuar siendo parte importante de la estrategia orientada a alcanzar dicho fin. Sin embargo, para potenciar los beneficios de los programas de becas y los recursos públicos invertidos en ellos es conveniente rebasar la óptica tradicional con que se han concebido y manejado y enriquecerla con modelos alternativos.

En este trabajo se ha insistido en que no basta con ofrecer becas que cubran los costos de matrícula y manutención asociados con los

estudios de posgrado. Se requieren estrategias y acciones enlazadas que ayuden a los estudiantes de grupos marginados a permanecer y concluir de manera oportuna y con éxito sus estudios; acciones que consideren las deficiencias formativas asociadas con la marginalidad y que, luego de instrumentadas, sitúen al estudiante indígena en igualdad de oportunidades educativas y de desarrollo profesional.

El programa de becas examinado en este trabajo representa una propuesta de intervención que toma en cuenta y atiende estas condiciones y que arrojó resultados satisfactorios a lo largo de doce años, tanto en la admisión de sus becarios (todos fueron ubicados en el plazo máximo de un año que contempla el programa) como por sus indicadores de aprovechamiento académico y tasas de graduación. No obstante, el diseño y funcionamiento del IFP en México arroja elementos adicionales para el análisis y la reflexión que deben ser tratados a mayor profundidad. Para concluir, a continuación tocamos uno de ellos que resulta de particular relevancia.

Una pregunta que subyace a lo largo de las páginas anteriores se refiere a la contribución que pueden hacer programas de becas basados en una atención personalizada –uno de los pilares del diseño del IFP– frente a la considerable y creciente demanda para realizar estudios de posgrado en el país. Contrastan, por ejemplo, las 226 becas otorgadas de 2001 a 2010 frente a las 1,320 solicitudes recibidas en ese mismo periodo. Los estrictos criterios de elegibilidad y de selección del programa no fueron obstáculo para que el número de candidaturas aumentara de manera sostenida, pasando de 75 en 2001 a 202 en 2010.<sup>17</sup>

La demanda de becas de posgrado para indígenas continuará aumentando, en buena medida debido a las acciones realizadas en la última década para ampliar el acceso y egreso a la universidad de ese segmento social. En 2010 la matrícula de las once universidades interculturales del país fue de casi 7 mil estudiantes, reportándose tasas de titulación que oscilan entre 50% y 90%. A ellos se suman los cerca de once mil estudiantes indígenas atendidos tan sólo en 2009 en las universidades públicas que participaron en el PAEIIES y los más de trescientos inscritos ese mismo año en el programa de la UNAM.<sup>18</sup> También hay que considerar a los numerosos estudiantes indígenas invisibilizados que actualmente cursan y a los que han egresado en años recientes de otras muchas instituciones del sistema educativo superior del país.

Si bien un modelo de intervención como el propuesto por el IFP puede ampliar su rango de cobertura en México –en, por ejemplo, Chile, Perú y Brasil se recibieron y procesaron cada año varios cientos de solicitudes a la beca–, prioriza la *calidad* de la formación recibida por sobre la *cantidad* de estudiantes atendidos. Desde su diseño original fue pensado como una estrategia socio-política para fines de inclusión

17

En la primera promoción del Programa de Becas de posgrado para Indígenas –PROBEPI– realizada en 2012 se recibieron 309 candidaturas. Como se señala al final de este ensayo, el PROBEPI da continuidad a las acciones del IFP en México.

18

No se localizó información más reciente sobre ninguno de estos dos programas.

y renovación y emergencia de nuevos liderazgos. Dejando de lado la notable transformación producida en la vida personal y profesional de las mujeres y hombres indígenas apoyados, la importancia de un programa de estas características radica menos en el impacto numérico de la población atendida que en la demostración que ofrece de que es posible incrementar la presencia indígena en el nivel del posgrado sin por ello poner en riesgo los indicadores de calidad y eficiencia terminal que priman en los sistemas de evaluación de las instituciones de educación superior del país. Acciones como éstas hacen patente que estamos ante un fenómeno no de capacidades diferenciales, sino de oportunidades diferentes y que los indígenas deben ser reconocidos en condición de igualdad.

Además de la formación de una masa crítica de jóvenes profesionales indígenas de distintas etnias y estados del país, el IFP contribuyó en México a visibilizar la subrepresentación de la población indígena en la educación superior, particularmente en el posgrado. También hizo patente la necesidad de crear y adecuar mecanismos de atención institucional para la inclusión y equidad (políticas de admisión, diseño y monitoreo de acciones pedagógicas para el mejoramiento de habilidades de lectoescritura y estructuración de textos académicos; incentivación de dinámicas individuales y colectivas de aprendizaje; prácticas de gestión dirigidas a nivelar conocimientos y habilidades etc.) y de medidas concretas para reducir desventajas a fin de incrementar el acceso y las tasas de retención de estudiantes en riesgo. En suma, estas experiencias y resultados son importantes insumos que se añaden a los llamados hechos desde distintos frentes sociales –incluyendo la academia– para revisar el estatus de las políticas públicas e institucionales a fin de que la inclusión social sea incorporada como una meta y una labor transversal de los programas de desarrollo del sistema educativo superior del país.

Un importante fruto derivado del funcionamiento del IFP es el Programa de becas de posgrado para indígenas –PROBEPI.<sup>19</sup> Creado en 2012, toma como base los objetivos y diseño del IFP en México, dando así continuidad a la labor iniciada a través de este último hace 12 años. La institución responsable de su operación es el CIESAS y cuenta con el financiamiento de dos importantes instituciones públicas del país: el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología –CONACYT– y la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas –CDI.

19

Información general de este programa puede consultarse en el sitio: <<http://becasindigenas.ciesas.edu.mx>>. Acceso el: 15 mayo 2013.

## REFERENCIAS

CIESAS, *Acciones presentes, raíces futuras*. El Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas, 2001-2013. Video documental en español con subtítulos en inglés, 38 min. Renán Bendersky (director) y David Navarrete (guión). México: CIESAS, IFP, 2013. Disponible en:

<[https://www.youtube.com/watch?feature=player\\_detailpage&v=3Q7MRecmzX8](https://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=3Q7MRecmzX8)>.  
Acceso el: 15 ago. 2013.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA. *Panorama social de América Latina y el Caribe*. CEPAL, 2010.

DIDOU, Sylvie; REMEDI, Eduardo. *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*. México: Juan Pablos Editor, 2009.

GALLART, María Antonieta; HENRÍQUEZ, Cristina. Indígenas y educación superior: algunas reflexiones. *Revista Universidades*, México, n. 32, p. 27-37, jul./dic. 2006.

GÓMEZ, Claudia M. (Comp.). *Programa de apoyo a estudiantes indígenas: 9 años de experiencia de trabajo*. México: ANUIES; Fundación Ford, 2010.

LEYVA, Yolanda (Coord.). *Investigación evaluativa del Programa Internacional de Becas de Posgrado (IFP) en México*. CIESAS; Instituto Internacional de Investigación de Tecnología Educativa, 2010. Reporte no publicado.

LLANES, Genner. Mirada crítica sobre la participación, conocimiento y diálogo en las universidades indígenas e interculturales. *Aquí Estamos*, México, n. 10, p. 9-22, ene./jun. 2009.

MATO, Daniel (Comp.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior*. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO/IESALC, 2008.

MENA VÁZQUEZ, Jesús. La población indígena en el censo de población y vivienda 2010. *Reporte CESOP*, México, n. 44, p. 43-52, mayo 2011.

MÉXICO. Banco Mundial. *La pobreza en México: una evaluación de las condiciones, las tendencias y la estrategia del gobierno*. Banco Mundial, 2004.

MUÑOZ, Ramiro. Educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe. En: ORGANIZATION DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*, Caracas: IESALC, 2006. p. 129-143.

NAVARRETE, David. Support and follow-up programs for alumni, Why and For what? An overview of the roads traveled by the IFP in Mexico. *Aquí Estamos*, México, n. 15, p. 18-25, jul./dic. 2011. Disponible en: <<http://ford.ciesas.edu.mx/Revistas.htm>>. Acceso el: 20 jun. 2013.

NAVARRETE, David (Coord.). *Impulsando el acceso indígena a la educación superior, vol. II*. Memorias de trabajo del IFP México 2007-2011 (edición bilingüe español-inglés), México: CIESAS; IFP, 2012.

PARAIZO, Jean. Ciudadanía, escolarización y reconocimiento de identidades indígenas en dos países americanos (Brasil y México). En: PALADINO, Mariana; GRACÍA, Stella Maris. *La escolarización en los pueblos indígenas americanos*. Impactos y desafíos. Quito: Abya Yala, 2011. p. 89-122.

RUBIO, Julio (Coord.). *La política educativa y la educación superior en México, 1995-2006: un balance*. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

SCHMELKES, Sylvia. Multiculturalismo, educación intercultural y universidades. En: SILVA, Manuel (Comp.). *Nuestras universidades y la educación intercultural*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2009. p. 23-46.

SVERDLICK, Paola Ferrari; JAIMOVICH, Analía. *Desigualdad e inclusión en la educación superior*. Un estudio comparado en cinco países de América Latina. Buenos Aires: OLPED; Fundación Ford, 2005.

DAVID NAVARRETE G.

Professor investigador del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social –CIESAS, Tlalpan (México)  
[hyrco@ciesas.edu.mx](mailto:hyrco@ciesas.edu.mx)

Recibido en: AGOSTO 2013 | Aprobado para publicación en: OCTUBRE 2013