

El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior.

Alcances, retos e impactos

JESSICA BADILLO GUZMÁN*

RESUMEN

El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) es una iniciativa de base étnica implementada en México a partir del año 2001 con financiamiento de la Fundación Ford. En este artículo se presenta un análisis del Programa a partir de un estudio con egresados indígenas de dos universidades, que estuvieron adscritos a éste, desde la perspectiva de las teorías de justicia distributiva y la sociología de la desigualdad. En primer lugar, se revisa el panorama de iniciativas de base étnica en México, posteriormente, se analiza el surgimiento y los alcances institucionales del PAEIIES. Por último, se presentan los impactos que el Programa tuvo en los egresados indígenas en tres ámbitos: sus trayectorias escolares, la relación con sus comunidades y su inserción al mercado laboral.

Palabras clave: Egresados indígenas / Educación superior / Trayectoria escolar / Trayectoria profesional.

ABSTRACT

The Support Program for Indigenous Students in Higher Education Institutions (PAEIIES, for its acronym in Spanish) is an ethnic-based initiative implemented in Mexico in 2001, with funding from the Ford Foundation. This article presents an analysis of this Program from a study of indigenous graduates from two universities who were affiliated to it, since the perspective of theories of distributive justice and the sociology of inequality. First, we review the landscape of ethnic-based initiatives in Mexico, and then we discuss the emergence and the institutional reaches of the PAEIIES. Finally, we present the impact the program had on the indigenous graduates in three areas: their scholar trajectories, the relationship with their communities, and their access to labor market.

Key words: Indigenous graduates / Higher Education / Scholar trajectories / Labor market.

INTRODUCCIÓN

Este artículo es resultado de mi investigación doctoral titulada “Equidad, educación superior y empleo en México. Trayectorias formativas y espacios de desarrollo profesional de los egresados indígenas de licenciatura”, la cual desarrollo como parte de mis estudios de Doctorado en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas, en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-Cinvestav), bajo la dirección de la Dra. Sylvie Didou y con el apoyo de una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

Presento aquí un análisis de una de las primeras iniciativas de base étnica impulsadas en el contexto mexicano: el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES). En México, el adjetivo “intercultural” en el terreno de la educación hace referencia a las políticas

* Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional.
Correo electrónico: jebadillo@uv.mx

de formación y profesionalización que toman como foco a la población indígena: el enfoque intercultural en la educación básica, los bachilleratos interculturales, las universidades interculturales, entre otros. En este tenor, para efectos de este artículo, he optado por hablar de *iniciativas de base étnica* (noción planteada por Didou y Remedi, 2009), y no de “experiencias de educación superior intercultural”, para referirme a las políticas y programas que buscan atender las necesidades y demandas de los indígenas en el nivel de educación superior. Esta noción supera la característica meramente formativa de la educación superior intercultural y nos sitúa frente a un abanico de posibilidades, que van desde programas compensatorios hasta opciones de profesionalización, tanto a nivel licenciatura como en el posgrado.

Mucho se ha discutido sobre la operación de las iniciativas de base étnica en el caso mexicano; como ejemplo podemos citar trabajos sobre las políticas de atención (Muñoz, 2001; Schmelkes, 2003), las experiencias institucionales (ANUIES-Fundación Ford, 2005; ANUIES, 2006; Didou y Remedi, 2006; Mato, 2008, 2009), los estudiantes y profesores (Romo, 2005; Flores, 2006; Didou y Remedi, 2009; Casillas, Badillo y Ortiz, 2011) y las universidades interculturales (Schmelkes, 2008, 2009, 2010). No obstante, sobre los egresados indígenas de las diferentes iniciativas, no existe información sistematizada y pública en cuanto al nivel licenciatura, sólo hay datos a nivel posgrado, principalmente en relación con los beneficiarios del Programa Internacional de Becas (IFP, por sus siglas en inglés).

En este sentido, este artículo tiene el objetivo de presentar un análisis del PAEIIES, que es un programa de acción afirmativa en el nivel licenciatura, de tipo compensatorio y académico, implementado en un conjunto de Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas desde 2001, y la situación de sus egresados indígenas desde los enfoques de la justicia distributiva y la sociología de la desigualdad. Se basa en una revisión documental sobre el Programa y en los datos obtenidos a partir de entrevistas realizadas en febrero de 2011 a cinco egresados indígenas de diferentes áreas de formación, que culminaron sus estudios entre 2008 y 2010. Con este documento pretendo abonar la discusión sobre el PAEIIES, sus alcances, retos e impactos.

MARCO CONCEPTUAL

En su teoría denominada “Liberalismo político”, John Rawls (1995) advierte que la justicia social es

esencial para la construcción de una sociedad democrática en la cual los ciudadanos sean concebidos como democráticos, libres e iguales. Esta visión coloca a la justicia como “la primera virtud de las instituciones sociales” (Rawls, citado en Gargarella, 1999:21). Enumera además cinco clases de bienes primarios: las libertades básicas; la libertad de desplazamiento y la libre elección de la ocupación; los poderes y las prerrogativas de los cargos y puestos de responsabilidad; los ingresos económicos y la riqueza; y, las bases sociales del respeto a sí mismo. En este conjunto, la educación y el acceso al mercado de trabajo son prioritarios y deben darse en condiciones justas para todos los ciudadanos.

Un aspecto que me parece importante subrayar en relación con la teoría de la justicia de Rawls, es el postulado sobre las desigualdades sociales y el acceso a los bienes y posiciones sociales. Según el autor, en una sociedad equitativa, las desigualdades sociales no deben limitar a los ciudadanos en el ejercicio de sus derechos. Este planteamiento es aplicable en el análisis de las iniciativas de base étnica y sus impactos en las trayectorias escolares y la inserción al mercado laboral de sus egresados. Según Winkler, “la equidad en la educación superior se refiere al grado de acceso a la educación superior que tienen los diversos grupos sociales, y a los efectos de la educación superior sobre la distribución de ingresos y la movilidad social” (1994: 50). Para autores como Sarmiento (2002) citado en Castañeda, Convers y Galeano (2004: 90-91), “en el logro de la equidad social, el acceso a la educación ocupa una posición privilegiada en su consideración de base indispensable para la creación, apropiación, difusión y aplicación de la innovación, que se ha revelado como la fuerza del desarrollo”. La educación es vista como la vía para el logro de una sociedad más equitativa, en la medida en que la posesión de cualificaciones profesionales altas puede ser un elemento para el acceso a mejores oportunidades laborales, principalmente. De acuerdo con Bartolucci, los egresados indígenas atravesaron no sólo el proceso de selección e ingreso a la universidad, sino que además, pasaron por lo que él llama “la supervivencia escolar”, que implica un “proceso de selección que comienza al pisar la escuela primaria y continúa hasta llegar a la cúspide del sistema educativo” (Bartolucci, 1994: 17), sin embargo, “la igualación de las oportunidades escolares no ha repercutido en una igualación de las oportunidades sociales” (Bartolucci, 1994: 25). Desde estas perspectivas abordo enseguida los alcances y retos del PAEIIES, así como los impactos en sus egresados.

LA POLÍTICA DESDE AFUERA.

ALCANCES Y RETOS DEL PAEIIES

Pathways to Higher Education (PHE) surgió en el año 2001 a iniciativa de la Fundación Ford de Estados Unidos, como parte de un proyecto de cobertura mundial en favor de la equidad en la educación superior. Aun cuando tomó una forma única en cada país, en virtud de las características y necesidades de las poblaciones a las que estuvo dirigido, se enfocó básicamente en la creación de programas que permitieran la inclusión de grupos históricamente excluidos de la educación terciaria. Operó durante diez años, “en 22 países del mundo y 73 instituciones” (Petrovich, 2007, citado en Didou y Remedi, 2010: 11).

En México, su aplicación dio lugar a la creación del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) en 2001, con el objetivo de “fortalecer los recursos académicos de las instituciones de educación superior participantes en el programa para responder a las necesidades de los estudiantes indígenas inscritos en ellas y ampliar sus posibilidades de buen desempeño académico en este nivel” (ANUIES-Fundación Ford, 2005: 7). Su coordinación estuvo a cargo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

De 2001 a 2005, la ANUIES lanzó tres convocatorias, mediante las cuales se incorporaron al programa 16 instituciones. El PAEIIES funcionó con recursos de Fundación Ford hasta el primer semestre de 2010, año en que terminó PHE. Previendo esta situación, en 2009 la Coordinación del Programa buscó el financiamiento del Banco Mundial y de la Secretaría de Educación Pública para dar continuidad a sus actividades, obteniendo un resultado positivo. Sobre esta base, en 2009, lanzó una cuarta convocatoria e integró al PAEIIES a siete instituciones más (Ver Cuadro 1).

Al mes de junio de 2011, el PAEIIES se encontraba instalado en 18 entidades federativas, en 23 instituciones de educación superior públicas afiliadas a la ANUIES. De acuerdo con la información disponible en su sitio electrónico, atendía a una matrícula de 11,155 estudiantes, con el apoyo de 689 tutores y 75 asesores, y contaba con 2,677 egresados y 1,004 titulados. Según Didou y Remedi “en México, Pathways pretendió insertar en las agendas, gubernamental y asociativa, el concepto de obligatoriedad de la educación superior indígena o intercultural, en las agendas de política pública e institucional” (2009: 84). Efectivamente, el surgimiento del PAEIIES alimentó la discusión sobre el tema de la diferencia cultural y

Cuadro 1. IES incorporadas al PAEIIES por año de convocatoria.

Convocatoria	IES incorporadas
2001-2002	Universidad Tecnológica Tula-Tepeji Universidad Pedagógica Nacional Universidad Autónoma del Estado de México Universidad Autónoma Chapingo Universidad Veracruzana Instituto Tecnológico Tuxtla Gutiérrez
2002-2003	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Universidad de Guadalajara Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas Universidad de Quintana Roo
2005	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca Universidad de Occidente Universidad Autónoma de Guerrero Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Universidad Autónoma de Nayarit Universidad de Sonora
2009	Universidad Tecnológica de la Huasteca Hidalguense Universidad Autónoma de Chihuahua Universidad Autónoma de Chiapas Universidad Tecnológica de la Selva Universidad Autónoma de Yucatán Universidad Autónoma de Campeche

Fuente: Elaboración propia con base en: PAEIIES (s/r). Información General. Consultado el 24 de mayo de 2011, en: http://paeiies.anui.es.mx/index.php?pagina=info_gral.html

sus implicaciones en el contexto de la educación superior, el cual empezaba a tocarse a nivel de política pública nacional; en las IES que lo adoptaron, apoyó el diseño de acciones afirmativas que favorecieran el ingreso de los estudiantes indígenas, impulsó políticas institucionales que fomentaran la permanencia, el egreso, el reconocimiento cultural y la equidad social, la formación de tutores en el campo de la interculturalidad y la gestión de becas a estudiantes indígenas.

En este sentido, el Programa ha generado cambios institucionales epistemológicos (al incorporar la dimensión étnica y otorgarle un valor positivo) y organizacionales (al surgir las unidades de apoyo académico a estudiantes indígenas, las figuras del tutor y el tutorado indígena), así como una serie de impactos

en los estudiantes (quienes se inscriben al Programa voluntariamente) y en los profesores que participan como tutores. Entre los principales alcances del PAEIIES en las instituciones, podemos mencionar:

- El acompañamiento a la trayectoria de los estudiantes indígenas.
- La creación de un espacio institucional para el fortalecimiento de sus capacidades intelectuales y su identidad indígena.
- El mejoramiento de su rendimiento académico, mediante las asesorías y cursos remediales.
- La creación de esquemas de trabajo horizontal, en los que estudiantes de semestres avanzados o de mejor desempeño escolar apoyan a quienes presentan un bajo rendimiento.
- La interculturalización de las prácticas de los tutores del Programa.
- La implementación de actividades académicas, artísticas y culturales sobre temas de interculturalidad y diversidad, dirigidos a toda la población universitaria.

A nivel del Programa, un alcance importante es su paulatina institucionalización en las universidades que lo acogieron y el planteamiento de nuevos retos: desde la ANUIES y la propia SEP se visualiza como un recurso para “ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad” (PAEIIES s/r). Busca así repercutir en la interculturalización de los espacios educativos, generar acciones que fomenten la equidad, evaluar la pertinencia de los programas académicos y sus contenidos, atender la diversidad y evitar el distanciamiento del estudiante indígena con su comunidad de origen.

Lo anterior no es tarea sencilla. Las instituciones de educación superior convencionales responden a sus propias lógicas y a políticas de financiamiento que definen sus áreas de interés, cada vez más con base en tendencias perfiladas desde afuera, a partir de las políticas que emanan de la red que Alcántara denomina “el complejo intelectual y financiero de la ayuda externa” (2003: 5), compuesta por instituciones financieras como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

La relación estudiante indígena-comunidad de origen es un asunto complejo que supera incluso las posibilidades de Programa. La mayoría de los estudiantes indígenas (y también los rurales) que se

forman profesionalmente en una institución convencional, acuden esporádicamente a sus lugares de origen, principalmente por falta de recursos económicos. El lazo con las comunidades de origen se debilita y no es un asunto que dependa exclusivamente del estudiante, tiene que ver también con los usos y costumbres de los pueblos originarios, donde la participación en actividades colectivas y en el trabajo de la tierra son fundamentales para ser parte de la comunidad. Por otro lado, en las comunidades existen pocas posibilidades de desarrollo e inserción profesional para los egresados, por lo que muchos tienen que optar por buscar opciones laborales en las ciudades. En este panorama, la incidencia del PAEIIES en la relación con la comunidad de origen sólo podría cumplirse de la mano de políticas públicas de desarrollo económico y social.

Un último alcance que me interesa resaltar es la puesta en marcha desde 2010 del Programa de Estancias para la Titulación de Estudiantes Indígenas (PROEEI), mediante el cual éstos se trasladan a una universidad nacional durante un semestre para trabajar en la tesis, con un asesor asignado. Con ello el PAEIIES busca coadyuvar no sólo en la permanencia, sino también en la eficiencia terminal de los estudiantes indígenas. Cabe señalar que, si bien el PROEEI representa un paso importante para el logro de la titulación de los egresados indígenas, no llega a todos los egresados, ya que otorga un número reducido de becas y se funda en cuestiones meritocráticas, como el promedio, para poder acceder al beneficio. El PROEEI representa un alcance a la vez que un reto ya que, como sostiene Puyol, “la meritocracia no es un ideal igualitario” (2010: 15); muy probablemente los estudiantes beneficiados con la beca habrían concluido la tesis y obtenido el grado sin este apoyo, ya que son poseedores de trayectorias regulares y de excelencia, mientras que aquellos con trayectorias irregulares y de rendimiento académico regular o bajo, se quedan afuera.

LOS IMPACTOS DEL PAEIIES

DESDE LOS EGRESADOS INDÍGENAS

Como un marco de referencia para el lector, anoto en el Cuadro 2 algunas características de los informantes; a cada uno asigné una clave que usaré en el texto.

Para la lectura de los impactos del Programa en las trayectorias escolares y profesionales de los egresados retomaré tres de las categorías de análisis consideradas en la investigación: los beneficios del PAEIIES en la trayectoria académica, la relación con

Cuadro 2. Caracterización de los informantes.

Género	Edad	Pertenencia indígena	Dominio de la lengua indígena	Carrera cursada	Año de inicio y término de la carrera	Estado de titulación	Estado laboral actual	Clave
Femenino	27	Nahua	Sólo entiende	Medicina	2003-2009	Titulada	Trabaja	M1
Femenino	25	Nahua	Habla, lee y escribe	Ingeniería ambiental	2005-2010	Titulada	Desempleada	M2
Masculino	31	Popoloca	Sólo entiende	Ingeniería civil	2001-2008	En proceso	Trabaja	H1
Femenino	28	Totonaca	Habla y entiende	Enfermería	2002-2007	Titulada	Trabaja	M3
Masculino	28	Totonaca	Habla y entiende	Medicina	2003-2010	En proceso	Desempleado	H2

Fuente: elaboración propia con base en entrevistas.

la comunidad de origen y la inserción en el mercado de trabajo.

Los beneficios del PAEIIES en la trayectoria académica

Los informantes coinciden en que el principal beneficio fue encontrar un espacio de convivencia con otros estudiantes indígenas, lo que coadyuvó en el fortalecimiento y la valoración positiva de su identidad indígena.

Inscribirme al PAEIIES me ayudó mucho a redescubrir mi identidad, a encontrar otros jóvenes que eran indígenas y a decir en voz alta: ¡Sí, soy indígena! ¡Estoy orgulloso de ser indígena! Yo tenía baja autoestima y eso cambió (H1).

Otro beneficio fue el apoyo para mejorar su desempeño académico, incluso uno de los informantes se inscribió al Programa por esta razón:

Yo primero supe del Programa y dije sí, ha de servir. Pero ya luego vi que iba mal y unos amigos que iban mal empezaron a mejorar y les pregunté qué habían hecho y me dijeron y yo dije: ah, el PAEIIES. Entonces fui a inscribirme y ya dije mi problema y me ayudaron. Andaba reprobando casi una materia, pero con la asesoría me puse al corriente y la pasé (H2).

Un tercer beneficio fue la gestión de becas por ser estudiante indígena de alto promedio (en los casos de H2, M2 y M3) y la condonación de pagos administrativos por condición económica precaria (H1 y M1). Por último, los entrevistados manifestaron que gracias al PAEIIES incursionaron en actividades artísticas, como talleres de guitarra, danza y canto.

Ante estos resultados, no podemos negar la pertinencia del Programa en las trayectorias escolares

de los entrevistados, en los aspectos identitario, académico y económico, y su formación integral. Según Dworkin (citado en Solimano, 2000: 13) “la fortuna de un individuo no está predeterminada enteramente por sus condiciones originales: las iniciativas y decisiones personales también cuentan mucho”; en este sentido, los informantes tomaron la decisión de integrarse al Programa y contaron con una serie de beneficios que facilitaron sus trayectorias y les permitieron culminar sus carreras.

Relación con la comunidad de origen

Tres de los cinco informantes procedían de comunidades indígenas; únicamente M1 y H1 crecieron en contextos urbanos, debido a la migración de sus padres (de ahí que quizás sólo entienden el idioma de su grupo indígena, pero no lo hablan), y su contacto con las localidades de origen de sus padres son casi nulos. Para quienes sí procedían de comunidades indígenas, mantener la relación con éstas durante la carrera fue un asunto complejo.

Yo antes participaba siempre, mucho, del tequio, de las faenas de la comunidad, de las asambleas, aunque no me dejaban hablar yo iba y estaba enterado. Después que entré a la universidad ya no se pudo, era difícil, no tenía dinero para ir seguido y también sentía que la gente me veía raro, ya no como antes, decían: eh, tú qué sabes, ya ni estás. De pronto sentía que ya no era de ningún lado, perdido (H2).

A decir de los informantes, esta situación se agudiza cuando culminan sus estudios e intentan reintegrarse a la comunidad, sobre todo para las mujeres.

Después fue más difícil. Cuando me iban a consultar me decían: ¿Pero sí sabes? Como que mi propia gente

no confiaba en mí, decían: ese se fue a la ciudad, ya no sabe nada de nuestras enfermedades, sólo de las de su escuela. Aunque yo quise dar consulta gratis por ayudar a la gente, por hacer algo por mi pueblo, se iban con el doctor que cobraba, confiaban más en él (H2).

Ser mujer y ser ingeniera no es buena combinación en el pueblo. Yo he tratado de aplicar proyectos, pero la gente no quiere confiar en una, en los proyectos que una les lleva. Además, las señoras me ven mal, como si hubiera hecho algo malo, y es que no me he casado como las de mi edad. Salirme de la comunidad para estudiar no es bien visto y estudiar una carrera de hombres menos. Mi papá ya quiere que me case, y yo quiero estudiar más (M2).

La reincorporación de los profesionistas indígenas a las comunidades no es una cuestión sencilla. Aun cuando los jóvenes reforzaron su identidad a través del PAEIIES e hicieron conciencia del rol que pueden jugar en sus lugares de origen, al llegar a éstos se pone en tela de juicio su preparación. En el caso de las profesionistas indígenas, reintegrarse a sus localidades como promotoras de desarrollo es mucho más complicado, en virtud de los usos y costumbres predominantes en estos contextos, donde las actividades de la mujer se concentran en el cuidado del hogar y los hijos, y en la atención del esposo o compañero.

Inserción al mercado laboral

¿A qué opciones laborales tienen acceso los profesionistas indígenas y en qué condiciones? Los informantes que cuentan con un trabajo (M1, H1 y M3) se desempeñan en actividades relacionadas con su carrera, pero con contratos inestables y sin seguridad social; esto ha sido así desde que egresaron. Para quienes no tienen empleo, el panorama es aún más crítico: los dos han sido discriminados por su origen étnico. El caso de M2 es sintomático: se tituló el mismo año que culminó la carrera, con promedio alto y mención honorífica; durante su formación universitaria participó en proyectos de investigación y tuvo varias experiencias de movilidad internacional. Con todo, no ha logrado insertarse laboralmente, por ser mujer y por ser indígena.

Fui a una empresa y ahí me dijo la de recursos humanos: pero aquí tienes que hablar bien, hablar en tu lengua no se ve bien, y es que hablas muy mocho. Y es que eres mujer, estamos buscando un ingeniero hombre, no una ingeniera así, indígena. ¿Y si no alcanzas

los contenedores? ¿No te caerás? Y entonces yo le dije: no, además, he trabajado en varios proyectos de esta área, la conozco bastante bien. Y su respuesta casi lloro: es que sí tienes experiencia pero es de investigación, aquí necesitas la práctica, esto no es la escuela, y luego, vestirse bien, peinarte diferente. Después de eso le di las gracias y me salí, ya no quise que me humillara, eso estaba haciendo (M2).

Los entrevistados se han enfrentado a mercados de trabajo que dan menores oportunidades de inclusión a quienes menores capitales poseen, según López (2005: 43), “la desocupación afecta a todos los sectores sociales, pero es entre los de menores recursos educativos y sociales donde se constituye en crónica, promoviendo así procesos de exclusión cada vez más profundos”. De acuerdo con Gallardo:

La incidencia de factores no económicos como el sexo, el color de piel y los rasgos físicos en el mercado laboral competitivo, señalan la segmentación del mercado laboral, donde las cualificaciones profesionales pasan a segundo término, preponderando las imágenes estereotipadas existentes en la sociedad (2007: 11).

Esta que describe Gallardo, es precisamente la realidad que viven los profesionistas indígenas en México. Predomina en lo social un conjunto de estereotipos y prejuicios social e históricamente contruidos alrededor de los indígenas, que los ubican como atrasados, gente que habla mal, e incluso incapaces de acceder a una profesión universitaria y desempeñarse en ella. Una trayectoria escolar sobresaliente y la posesión del título parecieran no ser importantes cuando se trata de un profesionista indígena, pues existen elementos discriminatorios de peso por encima de sus conocimientos disciplinarios y de sus competencias laborales. Ante este panorama, los alcances de las políticas de equidad educativa poco pueden hacer en términos de equidad social.

En México, las políticas públicas focalizadas en los indígenas han privilegiado su acceso a la educación superior, así como su permanencia y egreso (como en el caso del PAEIIES), sin embargo, éstas no bastan para garantizar mayores niveles de equidad social, ya que su impacto se ve coartado cuando los egresados indígenas intentan ingresar al mercado de trabajo y son discriminados por los prejuicios y estereotipos contruidos y heredados históricamente alrededor de ellos. Según Rawls (1995), existen dos principios básicos de justicia: a) que cada

persona tenga derecho a un esquema de libertades básicas iguales para todos y b) que las desigualdades sociales y económicas cumplan dos condiciones: “primera, deben relacionarse con puestos y posiciones abiertos para todos en condiciones de plena equidad y de igualdad de oportunidades; y segunda, deben redundar en el mayor beneficio de los miembros menos privilegiados de la sociedad” (Rawls, 1995: 271).

En este marco, los indígenas, iguales en derechos y libertades que el resto de los ciudadanos, tendrían acceso a espacios educativos y laborales en igualdad de oportunidades. Esta cuestión se cumple en parte, con el acceso de un sector (aún mínimo) a la educación superior. Sin embargo, como plantea Dubet “la igualdad se limita a incluir, mientras que los más frágiles, los *outsiders*, tienen dificultades para entrar en el sistema y acceder al núcleo duro del mundo del trabajo, con todos los derechos que ofrece” (2010: 32). En el caso mexicano, las políticas públicas de atención a los indígenas no han logrado completar un círculo virtuoso que les permita mejores condiciones de vida y les asegure espacios de desarrollo profesional; los menos privilegiados no son los más favorecidos.

A MODO DE CONCLUSIÓN

A diez años de su creación, el PAEIIES es una iniciativa de base étnica que ha conseguido institucionalizarse y, desde 2010, posicionarse como una política apoyada por el Estado; las acciones de acompañamiento académico, tutorías, asesorías y gestión de becas que ha implementado, significan recursos importantes para la permanencia y egreso de los estudiantes indígenas que ha atendido y atiende. No obstante, enfrenta retos importantes, como el logro de una mayor cobertura a nivel nacional y una mayor presencia en las instituciones de educación superior, que permitan ampliar sus ámbitos de acción.

Los testimonios de los egresados indígenas entrevistados dan claras muestras de los impactos positivos del PAEIIES, pero también de sus debilidades y nichos de oportunidad. Por otro lado, el acercamiento a las trayectorias profesionales de los egresados indígenas da luz en cuanto a los alcances de las políticas de educación superior en el terreno de lo social.

En este marco, apunto a manera de cierre el siguiente planteamiento: aun cuando la inserción profesional no es una tarea que esté en manos de las instituciones de educación superior ni de las políticas que en ésta se implementan, en virtud de que la

educación es un bien social primario, un derecho social y parte de las estrategias de desarrollo, debemos hacer frente a dos graves cuestionamientos: ¿hasta dónde las iniciativas de base étnica en México, como políticas de inclusión y equidad educativa, logran concretarse en políticas de equidad social?, ¿en qué medida la universidad pública brinda a las y los egresados indígenas oportunidades reales de empoderamiento y movilidad social, cuando los mercados de trabajo se encuentran altamente segmentados y priva en ellos la exclusión? El PAEIIES, las universidades interculturales y los enfoques de educación intercultural representan avances importantes, sin embargo, se requieren políticas más amplias para que su impacto se concrete en una vía de desarrollo para los pueblos indígenas de México.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcántara, A. (2003). *Tendencias mundiales en la Educación Superior: El papel de los organismos multilaterales*. Consultado el 10 de junio de 2010, en: <http://www.ses.unam.mx/integrantes/alcantara/publicaciones/Tendencias.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2006). *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior*. ANUIES, México.
- ANUIES-Fundación Ford (2005). *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Memoria de Experiencias (2001-2005)*. México: ANUIES.
- Bartolucci, J. (1994). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*. México: CESU-UNAM/Porrúa.
- Casillas, M. Á., Badillo, J. y Ortiz, V. (2011). *Estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana. Trayectoria y experiencia escolar*. Xalapa: Instituto de Investigaciones en Educación (En prensa).
- Castañeda, E., Convers, A. Ma. y Galeano, M. (2004). *Equidad, desplazamiento y educabilidad*. Buenos Aires: IIE-UNESCO-Sede Regional Buenos Aires.
- Didou, S. y Remedi, E. (2010). *Programas de atención a estudiantes indígenas en educación superior en América Central: los sellos institucionales*. México: Juan Pablos Editor-Cinvestav.
- Didou, S. y Remedi, E. (2009). *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica en las instituciones de educación superior en América Latina*. México: Juan Pablos Editor-Cinvestav.

- Didou, S. y Remedi, E. (2006). *Una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. México: ANUIES.
- Dubet, F. (2010). *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*. Francia: Éditions du Seuil et La République des Idées.
- Flores, P. (2006). *El programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior ¿nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?* México: ANUIES.
- Gallardo, S. (2007, julio-diciembre). El ser mujer indígena y profesionista y el mercado de trabajo. *Aquí estamos*. Revista de Ex becarios del IFP, núm. 7, México.
- Gargarella, R. (1999). *Las teorías de la justicia después de Rawls. Un breve manual de filosofía política*. Barcelona: Paidós.
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Mato, D. (Coord.) (2009). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mato, D. (Coord.) (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)-UNESCO.
- Muñoz, H. (2001). Trayectoria de las políticas de educación indígena en México. En H. Muñoz Cruz (ed.), *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica* (pp. 433-494). México: UAM Iztapalapa.
- PAEIIES (s/r). Información General. Consultado el 24 de mayo de 2011, en: http://paeiies.anui.es.mx/index.php?pagina=info_gral.html
- Puyol, Á. (2010). *El sueño de la igualdad de oportunidades. Crítica de la ideología meritocrática*. Barcelona: Gedisa.
- Rawls, J. (1995). *Liberalismo político*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Romo, A. (2005). *Evaluación del programa de tutoría de estudiantes indígenas. Programa de Apoyo a Universidades con Estudiantes Indígenas*. México: ANUIES.
- Schmelkes, S. (2010). “Programas de formación académica para estudiantes indígenas en México”. Ponencia presentada en el Ciclo de conferencias *Educación superior de carácter étnico en México: Pendientes para su reflexión*. Organizado por el DIE-Cinvestav, la Fundación Ford y el Senado de la República.
- Schmelkes, S. (2009). Intercultural Universities in Mexico: progress and difficulties. *Intercultural Education*. 20(1), 5-17.
- Schmelkes, S. (2008). *Las universidades interculturales en México. ¿Una contribución a la equidad en educación superior?* Consultada el 19 de octubre de 2009, en: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-175893_archivo_pdf2.pdf
- 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 Fundación Ford, la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la ANUIES, los días 17 al 19 de noviembre de 2003.
- Solimano, A. (Comp.) (2000). *Desigualdad social, valores, crecimiento y el Estado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Winkler, D. (1994). *La educación superior en América Latina. Cuestiones sobre eficiencia y equidad*. Washington: Banco Mundial.