

Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXII, núm. 3, pp. 9-43

Martin Carnoy, Lucrecia Santibañez,
Alma Maldonado, Imanol Ordorika*

RESUMEN

Esta investigación busca entender los factores económicos, sociales y políticos que permiten a algunos jóvenes indígenas y a otros no ingresar a la educación postsecundaria. Utilizando datos en los niveles nacional y estatal, se identifican las condiciones existentes en el país en cuanto a la matrícula en educación superior, principales ocupaciones y salarios percibidos por grupos indígenas y no indígenas. Este análisis se complementa con los testimonios y entrevistas a 24 profesionistas indígenas que laboran en los estados de Chiapas y Oaxaca, los cuales nos ayudan a identificar factores sistemáticos que llevaron a ciertos individuos provenientes de comunidades marginadas y culturalmente diversas, a completar con éxito sus estudios. Sus experiencias nos permiten delinear acciones de política educativa que podrían llevar a más jóvenes indígenas a cursar carreras universitarias.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to understand the economic, social and political factors that enable some indigenous individuals to pursue post-secondary degrees, even though most of them are shut out from the system. Using national and state data, we identify the prevalent conditions in Mexico in terms of post-secondary enrollments, occupations and wages of indigenous and non-indigenous groups. We couple this analysis with interviews and testimonials of 24 indigenous professionals who work in the states of Chiapas and Oaxaca. The interviews allow us to identify systematic factors that helped individuals from very marginal communities get to university. This information is then used to outline educational policy recommendations that would make possible that more indigenous students successfully complete post-secondary education.

* Profesor de Educación y Economía en la Escuela de Educación de la Universidad de Stanford. Candidata a Doctora en Educación Internacional y Comparada por la Universidad de Stanford. Candidata a Doctora en Educación Superior por Boston College. Profesor Asociado del Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM. Los autores agradecen a Kassie Freeman de Vanderbilt University y la Fundación Kellogg's por su apoyo para la realización de este estudio.

INTRODUCCIÓN

México es un país de fuertes contrastes y realidades diversas. Uno de los mejores ejemplos de ello son los sucesos de enero de 1994, cuando se acababa de firmar el Tratado de Libre Comercio (TLC) con Estados Unidos y Canadá y el país estaba por ser admitido en la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el club de las naciones más desarrolladas en el mundo. Los periódicos y la televisión mexicanas divulgaban numerosas noticias sobre el éxito económico inminente que surgiría a raíz de estos dos hechos. México estaba firmemente plantado en la ruta que en tan sólo unos años llevaría al país a convertirse en una genuina economía de Primer Mundo. Varios sectores de la población podían, en cierto nivel, identificarse con esta imagen.

Pero ese mismo mes los mexicanos recibieron un mensaje distinto. El levantamiento indígena en Chiapas destruyó la imagen tan bien armada por el TLC y la OCDE. Las comunidades que habían sido olvidadas y marginadas en esta región del sureste mexicano proyectaban una percepción radicalmente diferente de la realidad que vivía el país. Esta realidad que el movimiento en Chiapas dejó entrever fue la exclusión y el aislamiento de una proporción significativa de la población mexicana: sus comunidades indígenas. Sus terribles condiciones de vida se tornaron el punto focal de la atención nacional e internacional.

Estudios y análisis sobre la situación surgieron a raíz de lo sucedido en enero de 1994. Hubo un renovado interés por las comunidades indígenas, así como por las contradicciones inherentes que existían entre una realidad dual de integración internacional y exclusión local. Muchos estudios reevaluaron el proceso de desarrollo económico mexicano, así como sus mercados de trabajo, problemas de salud, condiciones de vivienda, derechos humanos y explotación social. Algunos estudiaron los problemas de educación primaria y secundaria, las barreras de lenguaje y los problemas de identidad y tradiciones culturales. A pesar de que estos estudios trataron asuntos íntimamente relacionados con la exclusión, se olvidaron de un problema crucial. Una de las claves para la movilidad social y la integración de poblaciones indígenas a la sociedad en general es su acceso a la educación superior.

Éste es el enfoque de la presente investigación. En ella se discuten los bajos niveles de matrícula indígena y representación de diversas comunidades en las instituciones de educación superior mexicanas, las cuales resultan un *sine qua non* para ingresar a las filas de profesionistas en el país. Aunque se habla de promover la educación técnica y otros niveles educativos que no requieren estudios en una universidad, la educación universitaria sigue siendo un vehículo de ascenso social y de generación de mayores oportunidades de trabajo en el mercado. Esta investigación busca entender las condiciones económicas, sociales y políticas, así como las percepciones culturales que permiten a algunos jóvenes indígenas y a otros no, ingresar a la educación postsecundaria. Además, se comparan el empleo y los ingresos de los graduados indígenas con la de sus contrapartes no indígenas.

La primera parte del estudio presenta el análisis cuantitativo de las barreras a la educación superior para poblaciones indígenas; en ella se analizarán los principales indicadores censales de escolaridad, salarios y ocupación para las poblaciones indígenas y no indígenas en México y en dos estados que concentran casi una tercera parte de la población indígena: Chiapas y Oaxaca.

La segunda es de carácter cualitativo; se exploran los obstáculos que enfrentan las poblaciones indígenas para ingresar a la educación superior a través de testimonios con profesionistas y maestros indígenas que han completado con éxito una educación universitaria y han ingresado al mercado profesional. Los testimonios de estos individuos permiten entender de una manera más cercana cuáles fueron las principales barreras que enfrentaron, así como los principales factores que los ayudaron a completar satisfactoriamente sus estudios. En la sección de conclusiones se presentan algunas sugerencias de política educativa para atacar las principales barreras que se identificaron en el análisis.

I. ANÁLISIS CUANTITATIVO

A. Antecedentes

Según el Instituto Nacional Indigenista (INI), aproximadamente 10 millones de personas en México (un 10% de la población total) se consideran indígenas. La principal característica para considerar a una

persona indígena es que sea hablante de una lengua indígena. El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) estima que en 1990 había más de 5.3 hablantes de una lengua indígena mayores de cinco años. La misma fuente muestra que el 93% de la población indígena se encuentra en el centro, sur y sureste de México. La concentración más grande de hablantes de lenguas indígenas está en Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Yucatán, Hidalgo y el Estado de México (cuadro 1). Un tercio vive en dos de ellos, Oaxaca y Chiapas (cuadro 1). No es un accidente, entonces, que sean precisamente estos dos estados los que obtengan los últimos lugares en casi todos los indicadores sociales y económicos en el país, como PIB estatal, infraestructura y nivel educativo promedio.¹

CUADRO 1
Indicadores de la población indígena.
Hablantes de lengua indígena, varios estados¹ (1990)

	México	Oaxaca	Chiapas	Veracruz	Yucatán	Puebla	Hidalgo	Estado de México
Población total de más de 5 años (PT)	70 562 202	2 602 479	2 710 283	5 424 172	1 188 433	3 565 924	1 628 542	8 563 538
Hablantes de lengua indígena de más de 5 años (HLI) ²	5 282 347	1 018 106	716 012	580 386	525 264	503 277	317 838	312 595
Como porcentaje de PT estado	7	39	26	11	44	14	20	4
Como porcentaje PT México		19	14	11	10	10	6	6
Porcentaje acumulado		19	33	44	54	63	69	75
Bilingües	4 237 962	791 41	453 508	479 585	475 962	402 122	251 985	294 858
Como porcentaje HLI estado	80	78	63	83	91	80	79	94
Como porcentaje HLI bilingüe total México		19	11	11	11	9	6	7
Monolingües	836 224	192 821	228 889	76 910	40 813	76 568	53 185	5 397
Como porcentaje HLI estado	16	19	32	13	8	15	17	2
Como porcentaje HLI monolingüe total México		23	27	9	5	9	6	1

Fuente: INEGI, 1990c y 1990f.

¹ Los estados que aquí se muestran representan un 75% de la población indígena del país.

² Hablantes de lengua indígena se utiliza como *proxy* de la población indígena.

¹ *Ranking* social y económico para los 31 estados mexicanos. Indicadores selectos para Chiapas y Oaxaca (1990-1993).

Indicador	Nacional	Chiapas (lugar)	Oaxaca (lugar)
PIB/cápita (US\$ 1990)	US\$2 195	US\$1 278 (29)	US\$1 083 (31)
Ingreso anual promedio (1993)	\$15 500	\$7 000 (31)	\$7 000 (30)
% PEA con ingresos > 10 salarios mínimos	2.6%	1.4% (29)	1.1% (31)
% PEA sin o con ingreso < 1 salario mínimo	32.7%	82.2% (31)	80.5% (30)
Población analfabeta mayor de 15 años	13.0%	30.0% (31)	27.5% (30)
Viviendas con electricidad	87.5%	66.9% (31)	76.1% (28)
Viviendas con agua corriente	80.0%	58.4% (28)	58.1% (30)

Fuente: Reinoso, 1993.

El cuadro 1 muestra que la mayoría de los hablantes de lengua indígena son bilingües. Sin embargo, la proporción de personas que únicamente hablan su lengua es mucho mayor en Chiapas que en cualquier otro estado, incluyendo a su vecino Oaxaca. Las lenguas más habladas en Chiapas son el tzeltal y el tzotzil y en Oaxaca, el mixteco y el zapoteco. La mitad de la población monolingüe de México vive en estos dos estados.

La mayor parte de la población indígena (casi un 60%) está económicamente activa en el sector primario, casi todos en agricultura de subsistencia.² Un 21% de la fuerza laboral indígena no percibe ningún ingreso y sólo el 12.3% gana más de dos veces el salario mínimo. Estas cifras se comparan desfavorablemente con el total de la fuerza laboral mexicana, donde un 7.3% no percibe ingresos y un 32.5% gana más de dos salarios mínimos. Los ingresos de la población indígena son extremadamente bajos: casi dos terceras partes de todos los indígenas empleados en México perciben menos de un salario mínimo.

No es de sorprender, entonces, que los niveles educativos de la población indígena sean tan bajos. Esta situación produce un círculo vicioso: los indígenas ganan poco porque no están educados y no se educan porque no tienen los recursos suficientes. Por otra parte, un 71% de las escuelas primarias localizadas en áreas que atienden fundamentalmente a la población indígena, no tiene los seis años requeridos de primaria (Tatto y Vélez, 1999). Es lógico, entonces, que pocos de ellos lleguen a los niveles superiores como el bachillerato y la universidad.

Más del 40% de la población indígena con 15 años o más es analfabeta, comparado con un 12.5% de la población total. Casi un 30% de este mismo grupo de edad no asiste a la escuela, comparado con un 13.6% de los jóvenes mexicanos en general. El cuadro 2 presenta algunos indicadores de analfabetismo para México, así como algunos estados seleccionados.

La población indígena mexicana ha estado históricamente aislada de las principales actividades sociales y económicas del país. Muchos de ellos viven aún en comunidades donde prevalecen la lengua y las costumbres tradicionales. La marginación económica y social ha

² Un 59% de la población indígena empleada trabaja en el sector agrícola. De los hombres indígenas, un 66% trabaja en este sector. En el caso de las mujeres, esta cifra es de 16% (INEGI, 1990c).

contribuido a un deterioro de las condiciones de vida de la población indígena e incluso ha amenazado su existencia como entidades culturales que conviven dentro de un contexto nacional. La educación superior es cara, tanto directa como indirectamente. Las instituciones de educación media y media superior, así como los centros universitarios, por lo general están ubicados lejos de la comunidad y se requiere que los estudiantes foráneos cuenten con fuentes de sostenimiento adicionales a los estudiantes locales. Asimismo, el costo de oportunidad para las familias que pierden a un miembro de su fuerza de trabajo puede llegar a ser determinante.

CUADRO 2
Indicadores de analfabetismo en poblaciones indígenas y no indígenas. Varios estados (1990)

	México	Oaxaca	Chiapas	Veracruz	Yucatán	Puebla	Hidalgo	Estado de México
Población total de más de 15 años (PT)	49 610 876	1 727 382	1 779 514	3 806 601	844 997	2 411 512	1 099 122	6 031 182
Total analfabetas	6 237 420	474 745	533 998	694 101	133 823	462 408	226 954	543 528
Como porcentaje de PT estado	13	27	30	18	16	19	21	9
Hablantes de lengua indígena HLI de más de 15 años	3 841 070	712 006	462 445	420 954	417 598	368 505	224 885	263 149
HLI analfabetas	1 564 862	298 663	249 749	180 716	116 269	170 507	101 905	91 339
Como porcentaje HLI del estado	41	42	54	43	28	46	45	35
Como porcentaje analfabetas total del estado		63	47	26	87	37	45	17
Como porcentaje HLI analfabetas total de México		19	16	12	7	11	7	6
Porcentaje acumulado		19	35	47	54	65	71	77

Fuente: INEGI, 1990c y 1990f.

B. Chiapas y Oaxaca: indicadores educativos

El cuadro 3 también muestra la adquisición de educación posprimaria para poblaciones indígenas y no indígenas en México, así como en el nivel estatal en Chiapas y Oaxaca. En los niveles de educación superior es posible observar que una proporción minúscula, 0.2% de la población indígena de Chiapas, tiene un grado universitario; en el ámbito nacional, sólo un 0.6% de la población indígena lo tiene. Esta cifra se compara negativamente con el 4% nacional.

Es claro que la mayor parte de la población indígena con educación superior opta por obtener una educación normal por encima de otras carreras. En el cuadro 3 podemos observar que de toda la población indígena con educación superior (completa o incompleta) un 25% tiene una educación normal. Sin embargo, para la población total de México esta cifra es sólo el 5%. Esto implica que entre la población indígena hay una preferencia³ mayor por la educación normal que por otros tipos de educación superior.

Hasta 1984 el hecho de que las escuelas normales únicamente requerían un diploma de secundaria, era un atractivo importantísimo de la educación normal para poblaciones indígenas y no indígenas. Sin embargo, en el caso de las poblaciones indígenas, éste era un incentivo aún mayor dada su marginación de los centros universitarios y las escuelas preparatorias.

Sin embargo, después de 1984 se hizo necesario contar con la preparatoria para ingresar a las escuelas normales. Quizás si pudiéramos desagregar el cuadro 3 por años, descubriríamos una tendencia reciente a estudiar una carrera universitaria frente a una del área magisterial entre las poblaciones indígenas. Al requerir el diploma de preparatoria, aquellos individuos que logran cursar el nivel medio superior tienen, aparentemente, mayores oportunidades profesionales que las que tendrían dentro de la educación normal.⁴ Otra causa de la popularidad de una educación normal para las poblaciones indígenas es la relativa abundancia de plazas magisteriales en áreas rurales, en especial en áreas apartadas donde se ubican muchas de las comunidades.

³ Esta "preferencia" no está totalmente libre de barreras, y puede ser producto de las opciones que realmente tienen disponibles los estudiantes indígenas.

⁴ De hecho, a partir de 1984 se observó una tendencia negativa en la matrícula de la educación normal en el país en general (Tatto y Vélez, 1999).

CUADRO 3
Indicadores educativos. Población indígena de más de 15 años.
México, Chiapas y Oaxaca (1990)

	México	México	Chiapas	Chiapas	Oaxaca	Oaxaca
	<i>indígena</i>		<i>indígena</i>		<i>indígena</i>	
Población total de más de 15 años (PT)	49 610 876	3 841 070	1 779 514	462 445	1 727 382	712 006
Sin instrucción alguna	6 667 481	1 421 946	835 575	227 629	448 935	270 065
Como porcentaje PT	13	37	47	49	26	38
Como porcentaje población estado sin instrucción				27		60
Primaria completa	9 553 163	529 975	299 742	49 574	323 145	110 459
Como porcentaje PT	19	14	17	11	19	16
Como porcentaje población estado con primaria				17		34
Posprimaria completa	20 614 246	472 848	446 560	32 210	406 174	76 483
Como porcentaje PT	42	12	25	7	24	11
Como porcentaje población estado posprimaria				7		19
Secundaria completa	6 227 784	174 502	122 280	11 752	137 706	92 515
Como porcentaje PT	13	5	7	3	8	13
Secundaria técnica completa ¹	106 588	12 482	20 829	613	15 498	1 518
Como porcentaje PT	0.2	0.3	1.2	0.1	0.9	0.2
Media superior completa	1 963 110	40 904	48 216	2 704	45 757	7 701
Como porcentaje PT	4.0	1.1	2.7	0.6	2.6	1.1
Educación normal ²	335 573	17 509	12 570	1 254	11 736	1 863
Como porcentaje PT	0.7	0.5	0.7	0.3	0.7	0.3
Educación superior (cursando) ³	4 104 305	17 132	9 395	631	20 762	8 576
Como porcentaje PT	8.3	0.4	0.5	0.1	1.2	1.2
Educación superior (completa) ⁴	1 859 508	24 179	28 591	928	27 778	3 350
Como porcentaje PT	3.7	0.6	1.6	0.2	1.6	0.5
Estudios posgraduados	350 483	9 326	5 052	591	4 956	989
Como porcentaje PT	0.7	0.2	0.3	0.1	0.3	0.1

Fuente: INEGI, 1990a, 1990c y 1990d.

¹ Incluye aquellos que han completado el tercer y cuarto años de educación técnica secundaria.

² Incluye aquellos que han completado el tercer y cuarto años de la educación normal.

³ Incluye aquellos que han terminado 1-3 años de educación superior.

⁴ Incluye aquellos con 4 o más años de educación superior.

Nota: Los porcentajes no necesariamente suman 100 porque hay individuos en la actualidad que cursan el nivel estipulado pero no lo han completado.

Existen algunas limitaciones a la información que se ha presentado. La primera concierne a la naturaleza seccional de los datos censales, que confunden efectos generacionales. Desafortunadamente, no fue posible obtener datos censales para poblaciones indígenas previos a 1990. Además, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) publica estadísticas de educación superior a nivel institución pero no distingue entre poblaciones indígenas y no indígenas.

Otro problema con los datos es que no fue posible localizar las cifras de escolaridad para estudiantes, que se puedan analizar por ingreso familiar. El “problema” educativo para la población indígena puede no ser una cuestión cultural, sino un problema primordialmente económico. En los sectores más bajos de la distribución de ingreso familiar, los jóvenes no indígenas podrían experimentar un patrón similar de educación que las poblaciones indígenas. Esto significaría que el factor principal que afecta la escolaridad adquirida, el socioeconómico, es *común* a las poblaciones indígenas y no indígenas. Los datos obtenidos sugieren, sin embargo, que los grupos indígenas experimentan un nivel de escolaridad mucho más bajo que incluso la mayoría de la población en áreas rurales y menor que la mayoría de la población dentro de sus propios estados, regiones geográficas y actividades laborales.

C. Nivel educativo, ocupaciones y salarios

Hasta ahora se ha presentado una aproximación de la escolaridad indígena y no indígena en estados como Chiapas y Oaxaca; es posible, entonces, dar paso a su relación con cifras relativas a salarios y ocupaciones. ¿Cuáles son las ocupaciones más comunes entre la población indígena que posee niveles intermedios y superiores de educación?, ¿cuáles son sus ingresos promedio?

Como podemos observar en el cuadro 4, en México, un 2.7% de la población total empleada trabaja en puestos clasificados como ocupaciones profesionales. De la población indígena empleada, únicamente el 0.5 trabaja como profesionista. Puesto de otra forma, del total de profesionistas que hay en el país, sólo 1.4% es indígena. Las cifras de profesionistas indígenas tanto en el nivel nacional como en

Chiapas y Oaxaca, están sustancialmente por debajo de las cifras para la población no indígena.

Casi un 3% de la población indígena total está empleada en trabajos educativos. Como veremos más adelante, en estados como Chiapas y Oaxaca un 52% y 45%, respectivamente, de la población indígena con educación superior labora en el sector educativo. Las razones principales son salario, seguridad, estatus y una posible ventaja competitiva. El salario de una plaza inicial es más de cuatro veces el salario mínimo urbano. En ciudades o centros urbanos como la ciudad de México, el salario magisterial en términos absolutos resulta bajo o insuficiente para muchos maestros. Sin embargo, en zonas rurales, donde el costo de vida es menor, está por encima del que percibe la mayor parte de los miembros de la comunidad. Esto resulta en un mayor nivel de vida y estatus social para el maestro. La seguridad económica y laboral ofrecida por el magisterio y el sindicato hace que la profesión tenga un peso considerable en la toma de decisiones de carrera para futuros profesionistas.

CUADRO 4
Ocupaciones de la población indígena.
México, Chiapas y Oaxaca (1990)

	<i>México</i>	<i>México indígena</i>	<i>Chiapas</i>	<i>Chiapas indígena</i>	<i>Oaxaca</i>	<i>Oaxaca indígena</i>
Población total empleada (PTE) ¹	23 403 413	1 807 350	854 159	232 296	754 305	312 844
Profesionistas ²	630 621	9 005	9 774	364	9 988	9 862
Como porcentaje PTE	2.7	0.5	1.1	0.2	1.3	3.2
Como porcentaje profesionistas de estado		1.4		3.7		98.7
Técnicos	767 997	15 117	16 257	914	13 216	(incluidos en profes.)
Como porcentaje de la PTE	3.3	0.8	1.9	0.4	1.8	
Como porcentaje técnicos estado		2.0		5.6		
Trabajadores de la educación ³	874 411	50 213	31 906	5 905	30 195	10 159
Como porcentaje PTE	3.7	2.8	3.7	2.5	4.0	3.2
Como porcentaje trabajadores educ. estado		5.7		18.5		33.6
Directores y funcionarios ⁴	569 561	9 900	9 439	569	7 551	n/a
Como porcentaje PTE	2.4	0.5	1.1	0.2	1.0	
Como porcentaje directores y func. estado		1.7		6.0		

Fuente: INEGI, 1990a, 1990c y 1990d.

¹ Población empleada mayor a 12 años.

² En el caso de Oaxaca, esta categoría incluye a los técnicos.

³ Incluye profesores y maestros en todos los niveles educativos, así como en arte, educación física y educación especial.

⁴ Incluye gerentes y ejecutivos de los sectores públicos y privados, así como de organizaciones sin fines de lucro.

Segundo, la existencia de una especialización en educación indígena da a estos estudiantes una ventaja competitiva sobre maestros que no provengan de las comunidades. Un elemento adicional, aunque cada vez más lejano, es el prestigio que todavía tienen algunos docentes en el desarrollo de las comunidades rurales; de hecho no se puede perder de vista el papel de liderazgo del que gozaron muchos maestros rurales durante décadas (Loyo, 1996; Arnaut, 1996). Además, por muchos años en la educación rural se privilegió a quien tuviese conocimientos sobre la región y su cultura, por encima de quien contaba con la escolaridad mínima requerida. Por ejemplo, entre las décadas de los años veinte y los cuarenta, los maestros rurales contaban apenas con cuatro años de primaria (Arnaut, 1996).

1. Chiapas

En el cuadro 5 se presentan los cruces entre nivel educativo y ocupación para la población indígena de Chiapas. Al observar el tipo de ocupación laboral de distintos individuos, dados sus respectivos niveles educativos en Chiapas, se confirman los supuestos anteriores. No es posible afirmar con la evidencia empírica que aquí se presenta que los egresados “prefieren” emplearse en áreas relacionadas con educación. Posiblemente eso es producto de las políticas de gobiernos anteriores o de las facilidades que tuvieron muchos de ellos de ingresar a una escuela normal. Sin embargo, resulta un hecho que en 1990 más de la mitad de la población indígena con educación superior (52%) estaba clasificada como trabajadores de la educación. Sin embargo, de todos los trabajadores de la educación que hay en el estado de Chiapas, el 45% cuenta sólo con educación secundaria. Una vez más estas cifras esconden efectos generacionales.

Casi el 60% de los indígenas percibían menos de un salario mínimo en 1990. ¿Mejora la situación económica para maestros y profesionistas? En el cuadro 6 podemos observar que, según datos del XI Censo General de Población y Vivienda, poco más de la mitad de los profesionistas y técnicos indígenas ganaban entre uno y tres salarios mínimos, con la mayoría ganando entre uno y dos. Los trabajadores indígenas de la educación tenían salarios levemente mejores en 1990.

CUADRO 5
Nivel educativo y ocupación de la población indígena.
Chiapas (1990)

<i>Ocupación</i>	<i>Educación superior</i>	<i>Normal básica</i>	<i>Secundaria técnica</i>	<i>Secundaria</i>	<i>Total</i>
<i>Profesionistas</i>					
Como porcentaje de nivel educativo	490 27%	82 28%	469 17%	1 021 9%	2 062
<i>Trabajadores de la educación</i>					
Como porcentaje de nivel educativo	997 54%	202 69%	1 618 60%	2 666 23%	5 483
<i>Trabajadores agrícolas</i>					
Como porcentaje de nivel educativo	244 13%	4 1%	332 12%	6 364 55%	6 944
<i>Comerciantes</i>					
Como porcentaje de nivel educativo	53 3%	3 1%	161 6%	624 5%	841
<i>Artisanos y obreros</i>					
Como porcentaje de nivel educativo	50 3%	2 1%	137 5%	803 7%	992
Total	1 834	293	2 717	11 478	16 322

Fuente: INEGI, 1990a.

CUADRO 6
Distribución porcentual de los salarios.
Chiapas (1990)

<i>Porcentajes acumulados</i>	<i>wage < 1</i>		<i>1 < wage > 2</i>		<i>wage > 3</i>	
	<i>Estado</i>	<i>Indígenas</i>	<i>Estado</i>	<i>Indígenas</i>	<i>Estado</i>	<i>Indígenas</i>
Profesionistas	17	28	59	51	24	21
Trabajadores de la educación	8	10	75	81	17	9
Trabajadores agrícolas	81	89	13	5	6	6
Comerciantes	35	49	43	36	22	15
Artisanos y obreros	32	59	55	34	13	7

Fuente: INEGI, 1990g, tomo II.

Casi la mitad de ellos percibieron entre dos y tres salarios mínimos. Sin embargo, la distribución salarial de los educadores indígenas parece estar sesgada hacia la parte baja: sólo el 3% gana más de cinco salarios mínimos. Debido a que el salario magisterial se determina de manera primordial por educación y experiencia,⁵ los bajos salarios de educadores indígenas podrían deberse a que son educadores relativamente jóvenes, con poca antigüedad en el sistema, o bien a que cuentan con niveles muy básicos de educación.

2. Oaxaca

La mayor parte de la población indígena de Oaxaca con educación superior trabaja en ocupaciones profesionales, técnicas, secretariales y relacionadas con la educación. Como se puede observar en el cuadro 7, en 1990 un 45% trabajaba en el sector educativo. Al igual que en el caso de Chiapas, una gran parte (45%) de los trabajadores indígenas de educación, cuenta únicamente con secundaria básica. Sin embargo, contrario a lo que sucede en Chiapas, la mayor parte de los indígenas oaxaqueños con educación superior trabajan como profesionistas, técnicos o en actividades secretariales.

La situación ocupación/salario en Oaxaca es muy similar a lo que sucede en Chiapas. Casi todos los trabajadores agrícolas indígenas en Oaxaca no perciben salarios o perciben apenas medio salario mínimo. Otras ocupaciones como profesionistas o trabajadores de la educación cuentan con mejores salarios, aunque raramente los trabajadores indígenas dentro de cualquier categoría ocupacional ganan más de cinco salarios mínimos.

El cuadro 8 presenta la distribución salarial de la población agregada del estado, para las distintas ocupaciones consideradas. Igual que en Chiapas, se puede observar en este cuadro que los trabajadores indígenas se concentran en la parte inferior de la distribución.⁶

⁵ Aunque en los últimos años se ha incorporado un programa de estímulos al salario llamado "Carrera Magisterial".

⁶ Cabe recalcar que las cifras estatales incluyen tanto a la población indígena como a la no indígena. Si se excluyera a la población indígena de la cifra estatal y se comparara estrictamente indígenas vs no indígenas, la brecha salarial seguramente sería mayor.

CUADRO 7
Nivel educativo y ocupación de la población indígena.
Oaxaca (1990)

<i>Ocupación</i>	<i>Educación superior</i>	<i>Normal básica</i>	<i>Secundaria técnica</i>	<i>Secundaria</i>	<i>Total</i>
<i>Profesionistas</i>	1 761	274	1 800	3 378	7 213
Como porcentaje de nivel educativo	96%	94%	66%	29%	
<i>Trabajadores de la educación</i>	2 168	495	2 539	4 603	9 805
Como porcentaje de nivel educativo	118%	169%	93%	40%	
<i>Trabajadores agrícolas</i>	295	8	622	8 030	8 955
Como porcentaje de nivel educativo	16%	3%	23%	70%	
<i>Comerciantes</i>	159	9	488	1 731	2 387
Como porcentaje de nivel educativo	9%	3%	18%	15%	
<i>Artesanos y obreros</i>	295	13	966	4 115	5 389
Como porcentaje de nivel educativo	16%	4%	36%	36%	
Total	4 678	799	6 415	21 857	33 749

Fuente: INEGI, 1990d.

CUADRO 8
Distribución porcentual de los salarios.
Oaxaca (1990)

<i>Porcentajes acumulados</i>	<i>wage < 1</i>		<i>1 < wage < 2</i>		<i>wage > 3</i>	
	<i>Estado</i>	<i>Indígenas</i>	<i>Estado</i>	<i>Indígenas</i>	<i>Estado</i>	<i>Indígenas</i>
<i>Profesionistas</i>	15	22	62	58	22	19
<i>Trabajadores de la educación</i>	7	6	79	83	14	11
<i>Trabajadores agrícolas</i>	77	84	17	10	6	6
<i>Comerciantes</i>	33	38	45	44	22	18
<i>Artesanos y obreros</i>	35	46	50	44	16	11

Fuente: INEGI, 1990g, tomo II.

II. ANÁLISIS CUALITATIVO

Se ha demostrado ya que la participación indígena en la educación superior en Chiapas y Oaxaca, así como en el resto del país, es ex-

tremadamente limitada. ¿Cuáles son los factores que han permitido que un pequeño número de estudiantes sí haya obtenido un título universitario? ¿Qué obstáculos son identificados como los más importantes que enfrentaron este reducido número de profesionistas indígenas? ¿Qué significó para ellos haber obtenido un grado de educación superior?

En un esfuerzo por dar respuesta a estas preguntas, se llevaron a cabo un total de 24 entrevistas en diferentes localidades de los estados de Chiapas y Oaxaca; éstas incluyeron a estudiantes universitarios actuales, maestros de primaria y secundaria con títulos postsecundarios, administradores educativos (incluyendo el secretario de Educación de Chiapas, así como el director y asistente de director de Educación Indígena), rectores de universidades y profesores universitarios indígenas y no indígenas, administradores de ONG, autoridades eclesiásticas locales y otras organizaciones que proveen apoyo para estudiantes indígenas. Las entrevistas se realizaron en los últimos meses de 1998 y los primeros de 1999.

A. Los obstáculos para acceder a la educación superior

Los testimonios de los entrevistados dibujan un mapa de la enorme distancia que existe entre las comunidades indígenas y la educación superior. La mayoría de los entrevistados coinciden cuando discuten este punto. En general hablan de cinco áreas interrelacionadas: brecha geográfica, barreras culturales, barreras económicas, calidad educativa y oportunidades limitadas, y factores discriminatorios.

La distancia geográfica. Muchas comunidades indígenas sí cuentan con acceso a educación primaria dentro de sus propias comunidades y en su propia lengua; sin embargo, como se mencionó anteriormente, un 71% de las escuelas primarias en zonas indígenas no cuenta con los seis años requeridos (Tatto y Vélez, 1999). Aunado a esto, la mayoría de las escuelas secundarias se encuentran en pueblos más grandes o en las cabeceras municipales. La educación media y superior están aún más distantes. Por muchos años, lo más cercano que estas comunidades tuvieron en términos de educación superior fueron las escuelas normales rurales creadas a partir de la década de los veinte, pero éstas también resultaron insuficientes. En la actuali-

dad hay 17 escuelas normales rurales en el país y 11 centros regionales de educación normal. De éstos, Chiapas cuenta con una escuela normal rural y Oaxaca con una escuela rural y dos centros regionales (Reyes Esparza y Zúñiga Rodríguez, 1994). Todas las principales universidades y escuelas normales se encuentran en las capitales estatales o en la ciudad de México.

Uno de los problemas más importantes que enfrentan las comunidades es que están aisladas y muy lejos de las instituciones educativas, especialmente a nivel medio y superior (director de Educación Indígena, Chiapas).

Según los entrevistados, el obstáculo más importante relacionado con esta brecha geográfica es una distancia enorme, culturalmente hablando, entre las comunidades indígenas, con sus tradiciones y lengua, y la cultura que rodea a las instituciones de educación media y superior. Además, la mayor parte de las familias indígenas no está en la posición de financiar costos de transporte, hospedaje, libros y alimentos que se requieren para estudiar en los grandes centros urbanos.

Barreras culturales. Los entrevistados hablaron con intensidad sobre la distancia cultural entre la educación superior y la comunidad indígena. En general se sienten profundamente afectados por la cantidad de obstáculos que tuvieron que superar para obtener un título universitario. Expresaron sus sentimientos en frases como “choque migratorio”, “traumas de adaptación”, aislamiento, y barreras de lenguaje que muchas veces les ocasionaban una enorme dificultad para expresar sus pensamientos en español. Algunos hablaron del choque de mudarse de una comunidad pequeña y cercana a las grandes ciudades como México, D. F. La mayoría tuvo que dejar sus comunidades a una edad muy temprana (entre 10 y 12 años) para ingresar a la escuela secundaria. Una vez que entraron en la escuela secundaria, el choque inicial es el del lenguaje; debido a que la mayoría de las escuelas primarias en las comunidades indígenas son bilingües y la educación secundaria se imparte sólo en español, el lenguaje se convierte en una fuente de confusión y desventaja para los alumnos indígenas.

Las escuelas secundarias con mayor calidad académica están localizadas en las ciudades, por lo que los estudiantes indígenas se

ven forzados a vivir lejos de sus lugares de origen. Con frecuencia viven con miembros de su familia extendida o en internados. Aquellos que no pueden encontrar algún arreglo de este tipo se ven forzados a transportarse grandes distancias cada día. En los centros urbanos, los estudiantes sufrieron discriminación y en muchos casos se les obligó a rechazar totalmente su propia cultura, tradiciones y lengua.

Uno de los mayores obstáculos es la barrera del lenguaje, porque para la mayoría, el español es su segunda lengua. Las escuelas primarias normalmente son bilingües pero las secundarias y las universidades son todas en español. Otra cosa es que la mayoría de los niños indígenas tienen que empezar a trabajar a una edad muy temprana. Enfrentan muchas dificultades y simplemente no pueden soportar el costo de estudiar, incluso a los niveles más básicos. Hay mucho racismo. Tan sólo hace 25 años, a la gente indígena se le trataba como animales. Por ejemplo en San Cristóbal, no se les permitía caminar por la banqueta (director, División de Ciencias Sociales, en una universidad chiapaneca).

Las entrevistas transmiten un sentimiento de choque profundo al encontrarse con un mundo muy diferente, una nueva realidad que altera las familias, la lengua y el vestir de los estudiantes indígenas.

Uno sufre mucho en este proceso, porque tenemos que romper con nuestras tradiciones, nuestras costumbres, con toda nuestra visión del mundo. Tenemos que comer una comida diferente, vestir de una forma diferente... porque hace 35 años únicamente nos vestíamos con nuestra vestimenta tradicional. Aprender a hablar español también es muy difícil. Nos vamos a la secundaria con un español muy pobre, pero tenemos que aprenderlo inmediatamente (Juez de Paz, indígena graduado de educación superior, Chiapas).

Incluso la idea de una educación formal *per se* parece resultar extraña para los habitantes de las comunidades indígenas:

Está el problema de ir de una cultura indígena a una cultura urbana, porque estudiar es una cosa urbana no una cosa indígena. Aprender es una cosa indígena, también aprendemos... pero una educación indígena no tiene límites, no tiene infraestructura, ni maestros, ni pizarrones; uno apren-

de de día y noche; uno aprende en la calle, en el trabajo, en la comunidad en la iglesia, en todas partes... uno aprende a cada momento (investigador, Universidad Autónoma de Oaxaca).

Muchos de los estudiantes indígenas tienen que enfrentar a sus propias familias y amigos para poder seguir estudiando. La batalla contra la propia familia y comunidad se ilustra en el siguiente testimonio de un estudiante indígena en Chiapas:

En muchas comunidades no valoran la educación, valoran trabajar en el campo. Piensan que si vas a la preparatoria estás perdiendo el tiempo, porque va a ser muy difícil para ti llegar a la universidad y convertirte en licenciado o en ingeniero (estudiante universitario, Universidad Autónoma de Chiapas).

Estudiar se convierte en una lucha entre los propios valores, los valores de la cultura en la que se ha crecido y una cultura urbana que ofrece la vaga promesa de un mejor futuro. Muchos indígenas que han completado estudios universitarios estuvieron dispuestos a enfrentar estas barreras culturales para escapar de su realidad comunal. Algunos entrevistados mencionaron que por más difícil que fue vivir en las ciudades, vivir en las comunidades lo era mucho más. Las razones principales que se mencionaron fueron la pobreza y las difíciles condiciones de vida que prevalecen en la mayoría de las comunidades indígenas. Un entrevistado explicó que quiso ir a la universidad y convertirse en maestro simplemente porque aborrecía trabajar en el campo y vivir en un constante estado de pobreza:

Lo que yo no quería hacer era trabajar en el campo. Yo veía cómo se sufría y cómo lo que ganabas no era suficiente, aun y cuando trabajabas desde las seis de la mañana hasta las seis de la tarde... uno tiene que trabajar muy duro y no me gustaba eso... quizás entonces no me gustaba tanto la idea de ser maestro pero no había otra alternativa (para escapar del trabajo de campo) (maestro de escuela secundaria, Oaxaca).

Dejar su cultura y familia también exacerbó la falta de conexiones útiles que facilitarían su paso por la universidad y les ofrecieran mejo-

res oportunidades laborales. La falta de contactos o de relaciones sociales fueron mencionadas con frecuencia como uno de los obstáculos para alcanzar una mayor escolaridad. Debido a que los estudiantes indígenas no son educados dentro de un ambiente que desarrolle activamente esta clase de conexiones o que los instruya en las “normas y convenciones sociales de la clase media urbana”, los estudiantes indígenas tienen una gran desventaja frente a sus contrapartes no indígenas.

Barreras económicas. La distancia geográfica también implica una serie adicional de obstáculos que hemos caracterizado como barreras económicas. Las comunidades indígenas dependen fuertemente del trabajo familiar. Desde una edad muy temprana, los niños se involucran en las actividades familiares, en el campo y en el hogar. A medida que crecen se espera, tanto de hombres y de mujeres, que contribuyan al ingreso familiar. Cuando las escuelas están cerca de la comunidad y los niños son pequeños, es fácil complementar ambas actividades. Sin embargo, la necesidad de viajar grandes distancias para ir a la escuela o de vivir lejos de la familia significa costos importantes directos e indirectos para la familia indígena.

El precio de hospedaje y alimentos que implica vivir fuera del hogar resulta imposible de costear para la mayoría de las familias indígenas, dado los salarios promedio que perciben.⁷ Además, muchas familias no pueden con el costo de oportunidad que implica que uno de sus miembros en edad productiva se dedique a actividades educativas sin rendimientos inmediatos. El caso de los internados indígenas fundados durante los años veinte y expandidos durante el sexenio cardenista, ilustra este punto. Aunque el internado cubría los costos directos de la educación del niño, muchos padres los veían como un elemento amenazador que los privaba de mano de obra imprescindible (Loyo Bravo, 1996). Los costos directos e indirectos de educar a un niño no pueden ser subestimados. La mayoría de los entrevistados describieron cómo su familia tuvo que hacer grandes esfuerzos para apoyarlos en su educación.

⁷ Como se presentó en la primera parte de este trabajo, más del 60% de los indígenas no percibe ni siquiera un salario mínimo.

Lo que me hizo ir a la escuela fue la pobreza, quiero decir mi deseo de escapar de la pobreza. Mis padres me apoyaron no financieramente pero sí moralmente. En las comunidades el hijo se tiene que quedar con su padre para ayudarlo en el campo. Mi padre me apoyó al dejarme ir a la escuela (juez de Paz, Chiapas).

En algunos casos las familias tuvieron que vender algunas propiedades para proveer los recursos necesarios para que uno de sus miembros estudiara, incluso en casos donde el estudiante recibía también algún tipo de beca para su sostenimiento. En todas las entrevistas se mencionaron las dificultades económicas como uno de los obstáculos para obtener un título universitario. Muchos tuvieron que retrasar o interrumpir sus estudios porque no podían mantenerse fuera del mercado laboral. Otros más obtuvieron empleos de medio tiempo o de tiempo completo a la vez que estudiaban. Una ocupación común fue la de promotor indígena, es decir maestro rural indígena. Este programa fue iniciado por la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena⁸ durante el sexenio de Luis Echeverría. La idea era crear “agentes de aculturación” extraídos de las propias comunidades (Bertely, 1998). Esto permitió que muchos estudiantes indígenas obtuvieran los recursos necesarios para continuar su educación.

Me volví maestro bilingüe después de que completé el sexto grado. Esto fue en 1964. A la mayoría de los maestros bilingües se les contrataba únicamente con la primaria completa, muchos incluso sin primaria. Así fue como pude financiar mis estudios (investigador, Universidad Autónoma de Oaxaca).

Calidad educativa y barreras de oportunidad. Desafortunadamente la disponibilidad de recursos económicos y la voluntad de enfrentar los retos culturales de mudarse de la comunidad indígena al centro urbano, en muchos casos no son suficientes. Los entrevistados cita-

⁸ Percursora de lo que ahora es el Instituto Nacional Indigenista. Entre sus funciones se encontraba organizar y dirigir la alfabetización y castellanización de los alumnos indígenas por medio de promotores y maestros bilingües, así como elaborar planes para elevar el nivel socioeconómico y cultural de las comunidades (Morales Garza, 1998).

ron dificultades adicionales y obstáculos que surgen de la baja calidad de la educación primaria disponible para las poblaciones indígenas. Muchas de las escuelas rurales e indígenas se caracterizan por ofrecer un servicio diferencial de “tercera clase”, por la escasez y precariedad de sus instalaciones y la deficiente calificación profesional de sus maestros (De Gortari, 1995, citado en Bertely, 1998). Los entrevistados mencionaron los problemas que enfrentaron para ser admitidos en escuelas normales o universidades. Muchos son rechazados por sus bajas calificaciones o bajos puntajes en los exámenes de admisión.

El sistema de educación primaria es espantoso en términos de eficiencia, insuficiencia de recursos, etc. Empezando desde ahí, uno ve a la gente dándose de baja (director Centro Indígena, Chiapas).

Factores discriminatorios. La mayoría de los entrevistados mencionó sufrir diversas clases de discriminación debido a su origen indígena; de hecho, varias de las historias narradas son desgarradoras. Una causa frecuente de este trato diferenciado fue su problema con el idioma español. Algunos de los participantes de este estudio citaron políticas gubernamentales posrevolucionarias que buscaban “integrar” a las poblaciones indígenas a la “cultura dominante mexicana”.⁹ Por muchos años, los indígenas fueron convencidos de que su lengua, tradiciones y costumbres eran inferiores a las de los mestizos.

En las escuelas primarias siempre te dicen que tu ropa no sirve, que tus costumbres no sirven, que español es el mejor idioma, etc. La gente empieza a cambiar sus nombres, a rechazar su cultura (juez de Paz, Chiapas).

Los entrevistados mencionaron también que la discriminación se siente con mayor intensidad al mudarse a las ciudades y cuando se pasa de la primaria a la secundaria y la educación media y superior. La razón, como ya se mencionó, es que en la primaria bicultural se imparte tanto español como la lengua indígena. Los niños van a la escuela en

⁹ Para mayores detalles sobre políticas integradoras véanse Stavenhagen (1979), Bertely (1998) y Loyo Bravo (1996).

un ambiente seguro y comunitario y no se les expone a formas culturales diferentes de las suyas. Sin embargo, las escuelas secundarias se localizan fuera de las comunidades y se expone inmediatamente a los alumnos a un nuevo ambiente. En el estado de Chiapas la discriminación no es un problema nuevo; tan sólo hace algunas décadas a los indígenas no se les permitía ni siquiera caminar por las banquetas. Los entrevistados contaron cómo algunos mestizos llamaban a los indígenas con nombres de animales, se burlaban de su español o de su ropa y no les permitían entrar en grupos de estudio o compartir con ellos espacios comunes en las escuelas.

Aquí en la universidad hay mucha discriminación... incluso al mismo nivel (educativo) en los mismos salones, hay discriminación. Dicen que mis palabras no quieren decir nada, ¿por qué tienen que oír a esta muchacha indígena? Si hubiera una universidad para estudiantes indígenas yo estaría ahí, porque ahí es donde pertenezco (estudiante, Universidad Autónoma de Chiapas).

La intensidad de su cultura es tan fuerte que provoca que las interacciones entre los indígenas y los mestizos sean muy complicadas.

No es fácil para la sociedad urbana aceptar a los indígenas. A fin de cuentas la gente en la ciudad piensa que huelen raro, que se visten raro, que hacen cosas raras y que tienen un color raro. Son diferentes y todas esas cosas influyen en su integración a los grupos urbanos o universitarios. Ya de por sí es difícil en la secundaria. La Universidad es todavía peor (director de escuela preparatoria, Chiapas).

Los entrevistados *no* mencionaron que sentían que hubiese discriminación efectiva en cuanto a salarios o trato una vez que salían al mercado de trabajo. Por ellos la discriminación es un producto de políticas educativas y culturales de décadas previas, especialmente en el nivel de escuela primaria. Muchos profesionistas indígenas revaluaron su cultura una vez que hubieron completado su educación, en especial aquellos que hicieron programas en sociología, antropología o lingüística. Varios de ellos también mencionaron que ahora es más común oír a indígenas hablar su propia lengua en público, algo que hace

algunas décadas era impensable. Pero no todos veían el ser indígena como una desventaja; aquellos que trabajaban en el área de educación indígena pensaban que era una ventaja enorme poder dominar dos lenguas y dos culturas. Sin embargo, para la mayoría de los estudiantes indígenas la discriminación sigue siendo un factor que complica el camino hacia la educación superior y lo hace extremadamente difícil.

B. Enfrentando el reto

Los factores mencionados por los entrevistados como los más importantes para ayudarlos a completar exitosamente sus estudios, están relacionados con las cinco áreas que han sido indentificadas en este estudio. La ausencia de puentes establecidos entre la escuela primaria en la comunidad indígena y la educación superior, hace que cada uno de los casos exitosos encontrados en las entrevistas constituya una experiencia única y atípica. Sin embargo, ciertos individuos logran llegar hasta el nivel superior y obtener títulos profesionales. ¿Cuáles fueron los principales factores que los ayudaron a superar los obstáculos? A pesar de que cada experiencia tiene singularidades que la hacen particular, se han identificado algunos patrones comunes en las respuestas de los entrevistados. Se encontraron tres grupos de factores que ayudaron a los entrevistados a completar el nivel terciario de educación; éstos son: motivación y empuje, un ambiente “protegido” y apoyo educativo estructurado. A continuación se analiza cada uno de ellos.

Motivación y empuje. Los testimonios concuerdan que la motivación personal para estudiar fue un factor fundamental. En algunos casos, esta motivación estuvo relacionada con aspiraciones para una situación económica mejor o con un deseo de dejar la comunidad. Pero más allá de las historias de empuje y motivación personal, es posible reconocer que, en la mayoría de los casos, la participación en la educación superior se debió también a cierta forma de apoyo externo. Los entrevistados mencionaron motivación de los padres o la familia, por parte de los maestros o de sus compañeros en las instituciones de educación postsecundaria. Claramente, un número significativo de estudiantes indígenas que han completado la educación superior provie-

ne de familias con medios económicos por arriba del promedio de la comunidad en la que viven y experiencia previa en instituciones de educación posprimaria.

Los indígenas que han llegado a la educación superior ya están algo desconectados de la comunidad. A veces sus padres son ingenieros o maestros o doctores, o sea profesionistas. Por eso pueden llegar a esas universidades que los hijos de campesinos nunca llegarían. Los campesinos no tienen la información necesaria y aunque la tuvieran no tienen los recursos económicos suficientes (director de Educación Indígena, Oaxaca).

Es un error común ver a las comunidades indígenas como plataformas homogéneas sin desigualdades políticas, sociales y económicas. Hay un pequeño número de familias relativamente “pudientes”, que tienen mayores posibilidades de acceder a la educación superior, lo cual puede significar desde contar con mayores ingresos económicos como simplemente tener una familiar que vive en alguna ciudad importante del país. Algunos de estos casos constituyeron la primera generación de estudiantes universitarios a quienes se les apoyó por medio de programas institucionales como becas o internados indígenas.¹⁰

Yo nunca pensaba estudiar porque fui educado por mis abuelos y ellos no creían que había ninguna necesidad de estudiar..., pero después de terminar la primaria participé en un examen estatal y tuve la buena suerte de ganarme una beca para una secundaria indígena. Entonces mi tío me motivó para que dejara la comunidad y aprovechara la beca. Él me dijo: “¡Vete! ¡Vete! Porque es la única oportunidad que tienes. No tengo dinero para mandarte a una escuela secundaria así que tienes que tomar esta oportunidad” (maestro de escuela secundaria, Oaxaca).

¹⁰ Cabe resaltar que la calidad y el apoyo de los internados indígenas era muy variable y dependía de las características particulares de los maestros y el director. Algunos internados se convertían en verdaderos centros de enseñanza y ayuda hacia el individuo y la comunidad. Otros, por el contrario, carecían de servicios básicos como electricidad, agua y talleres. En algunos, la alimentación era tan escasa que literalmente los alumnos sufrían de hambre y se enfermaban con frecuencia (Loyo Bravo, 1996).

En otros casos los maestros fueron una fuente significativa de motivación y empuje. Un entrevistado mencionó que “si no fuera por mis maestros que me enseñaron y me apoyaron, no estaría aquí. Ellos valoraron mi cultura y estoy muy agradecida” (estudiante, Universidad Autónoma de Chiapas).

Un ambiente propicio. La motivación usualmente está relacionada con el surgimiento de oportunidades específicas provistas por alguien externo a la familia inmediata. Las oportunidades no son una cuestión sólo económica o material. En muchos casos, otros que proveyeron motivación, apoyo financiero y un ambiente relativamente protegido, tuvieron un impacto significativo en estos individuos. Esto generó un ambiente propicio que ayudó a los estudiantes indígenas a soportar el choque cultural que enfrentaban día a día. Con frecuencia, en los casos que analizamos, miembros de la familia extendida que habían ya emigrado a los centros urbanos pudieron proveer un espacio seguro y un ambiente protector para el estudiante recién llegado de la comunidad. Entre las personas que entrevistamos hubo casos de estudiantes que fueron adoptados o acogidos por familias que podían ofrecerles hospedaje, alimentos y un ambiente familiar.

Dejé mi pueblo cuando tenía 10 años y ni siquiera hablaba español. No tenía madre ni padre ni ninguna familia, así que otra familia en Tuxtla vio por mí y por eso les estoy muy agradecida. En la primaria no tuve ningún problema con el racismo, más bien comenzó en la secundaria. Aquí en Tuxtla completé toda mi educación básica e intermedia. Si me hubiera quedado en la comunidad, quizás no estaría en la universidad porque allá la calidad de la educación es muy baja (estudiante, Universidad Autónoma de Chiapas).

A pesar de recibirla y tratarla como uno miembro más, la familia adoptiva de esta estudiante no podía cubrir todo el costo de su educación:

Tuve que trabajar para poder ir a la preparatoria... Mi madrastra y yo hablamos con el director para que me bajara la colegiatura. Como mi familia adoptiva no podía pagar la colegiatura, tuve que trabajar como sirvienta (estudiante, Universidad Autónoma de Chiapas).

Hay muchas historias como ésta.

Estudié la secundaria en Carranza. Luego cuando estaba en la preparatoria perdí a mi padre. Fui adoptado por otra familia y gracias a mi padrastro pude venir a Tuxtla. Aquí tomé el examen de admisión a la UACH. No estaba seguro cómo iba a mantenerme pero mi padrastro ofreció ayudarme (estudiante, Universidad Autónoma de Chiapas).

En algunos casos las actitudes solidarias se derivan de necesidades prácticas. El arreglo más típico parece ser que una familia que ha emigrado de la comunidad a la ciudad (usualmente una con medios económicos muy limitados) adopte o reciba al estudiante que por lo general es un pariente o conocido. A cambio de trabajo en el hogar o de otro tipo de trabajo, la familia provee de hospedaje y alimentos así como la oportunidad para estudiar.

Gracias a pura voluntad, algunos de los entrevistados lograron transformar situaciones desfavorables en historias de éxito profesional y personal. Desafortunadamente, el factor común de estas experiencias es su carácter aislado y particular.

Apoyo educativo institucionalizado. A la mayoría de los estudiantes indígenas no se les presentan oportunidades únicas como algunas de las que se describieron. Lo inesperado de las oportunidades para familias marginadas es causado por un aparato limitado de esfuerzos estructurados e institucionalizados para motivar y apoyar a los estudiantes indígenas. Un ejemplo es la Casa del Estudiante Indígena creada en 1926 y en funcionamiento por algunos años; buscó llevar a más de 200 jóvenes indígenas a la ciudad para “educarlos-civilizarlos”. El precio de contar con mejores oportunidades educativas fue alto: un choque cultural tremendo, una pérdida total de identidad y un desarraigo de sus comunidades de origen (Loyo Bravo, 1996).

Los entrevistados mencionaron pocos programas gubernamentales de apoyo. El proyecto de promotores indígenas creado en los setenta fue descrito como “la posibilidad para muchos estudiantes indígenas de convertirse en maestros y promotores” (director indígena, Chiapas). Sin embargo, estos programas están limitados en su alcance y permanencia. Algunos estudiantes han recibido apoyo de becas otorgadas por el Instituto Nacional Indigenista, pero sus testimonios

muestran que la beca en sí misma hubiese sido insuficiente para garantizar la posibilidad de completar la educación superior. Los internados indígenas en el nivel primario y secundario también permitieron a algunos de los entrevistados cubrir los costos y reducir de cierta manera el choque cultural y la discriminación a la que están expuestos en ambientes no indígenas. Pero la calidad de los internados era muy variable y a veces los alumnos eran sometidos a condiciones muy poco favorables.¹¹ Dos de los entrevistados en Oaxaca se graduaron en programas de antropología social del Instituto de Investigaciones e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO). Este Instituto fue fundado por el entonces gobernador de Oaxaca, Víctor Bravo Ahuja y su esposa Gloria Ruiz de Bravo Ahuja, que también manejaba el Instituto.

Fue una experiencia innovadora, pero fue el producto de circunstancias políticas del momento. La esposa del que era entonces gobernador de Oaxaca fundó el Instituto como parte de su investigación doctoral. Estaba estudiando en Europa (investigador, Oaxaca).

El Instituto sólo existió para graduar a cuatro generaciones de alumnos. Cuando las prioridades políticas y las circunstancias cambiaron, el Instituto fue cerrado. Sin embargo, algunos de sus profesores lograron abrir una extensión de la Escuela Nacional de Antropología (ENA), para que el programa siguiera ofreciéndose en el estado.

Muchos programas educativos orientados a apoyar y motivar a los estudiantes indígenas para que terminen la educación superior han surgido de la iniciativa privada, incluyendo las iglesias locales, ONG y organizaciones políticas y sociales.

Había un padre muy famoso, el Padre Fajardo. Él tenía una casa que servía como internado indígena que era muy disciplinada, casi como un colegio militar. Él los guiaba y los motivaba para que completaran sus estudios. Muchos profesionistas indígenas vienen de esta casa. No es que sean muchos en número, pero éste es un caso excepcional (director Centro Indígena, Chiapas).

¹¹ Para mayores detalles véanse Stavenhagen (1979), Bertely Busquets (1998) y Loyo Bravo (1996).

Hubo otros programas como el de las Casas del Estudiante Juchiteco, promovidas por organizaciones de izquierda como la Coalición Obrero Campesina Estudiantil del Istmo (COCEI). Este grupo recababa fondos a través de diversas organizaciones para mantener varias “Casas del Estudiante” en las ciudades de México y Oaxaca. En estas casas podían vivir estudiantes indígenas que estuviesen en la universidad.

Durante los años sesenta hubo muchas casas de estudiantes indígenas en la ciudad de México... en algunas casas se ofrecían hasta clases como fotografía, también teníamos grupos de estudio y talleres sobre problemas políticos y sociales. Estas casas tenían mucha actividad política... en la Casa del Estudiante Juchiteco siempre estábamos tratando de obtener subsidios gubernamentales porque vivíamos únicamente del dinero que [el pintor] Francisco Toledo nos daba mensualmente... la mayoría de los estudiantes indígenas vivían ahí, hablaban su lengua y comían su comida (coordinador Casa de la Cultura, Chiapas).

A pesar de su número limitado y pocos recursos, todos estos esfuerzos fueron relativamente exitosos en alentar a estudiantes indígenas para que completaran sus estudios, aunque a veces con un precio alto en términos culturales. Estos ejemplos muestran cómo un esfuerzo sostenido por parte de las autoridades estatales y nacionales mejoraría significativamente las posibilidades para los estudiantes indígenas de obtener un título universitario o al menos una educación postsecundaria. Pero la escala de los esfuerzos estructurados que ha habido en el pasado es tan pequeña —en parte porque son esfuerzos de una persona o grupo reducido de personas— y de forma tan irregular que demuestra la poca sensibilidad y compromiso de los diversos niveles del gobierno al problema del acceso limitado de las poblaciones indígenas a la educación superior.

C. Efectos de la educación superior en el individuo y la comunidad

La información que ha sido presentada en la primera parte de este trabajo sugiere que la mayoría de los graduados de niveles de educa-

ción postsecundaria son maestros. Esta “preferencia” se atribuye a diversos factores interrelacionados, como ya se ha mencionado.

A pesar de gozar de algunas ventajas en términos de salario y seguridad, la vida para los maestros indígenas no es fácil. Sus salarios son más altos que el promedio en la comunidad, pero esto no quiere decir que sean altos. Además, la posición de maestro indígena rural no deja mucho campo para la movilidad ascendente. Algunos indígenas que fueron entrevistados se habían convertido en funcionarios públicos en áreas de educación indígena y bilingüe, con lo cual adquieren mejores salarios y estatus social. Sin embargo, este tipo de posiciones requieren alejarse aún más de las comunidades.

Los maestros y profesionistas indígenas tienen características que los diferencian del resto de los miembros de su comunidad; además de mayor ingreso y seguridad laboral, también han sufrido inevitables cambios culturales.

La gente con educación no quiere comer en el piso, por ejemplo. Para ellos, el agua es H₂O no un ser fantástico. Culturalmente, se vuelven muy distintos del resto (exconsejera del EZLN, Chiapas).

Es un hecho que la mayoría de los profesionistas indígenas no regresan a sus comunidades de origen. Las causas que se citan con más frecuencia incluyen falta de oportunidades económicas y el hecho de que los graduados indígenas ya han roto muchos lazos con la comunidad para lograr sobrevivir en las ciudades. El siguiente testimonio ejemplifica claramente por qué la mayoría de los profesionistas indígenas deciden quedarse en los centros urbanos.

¿Quién quiere regresar? Dígame usted ¿quién va a obtener su título para regresar?... ¿regresar a qué? (director Centro Indígena, Chiapas).

Readaptarse a las comunidades es un reto que no muchos están dispuestos a tomar. Considerando que esta decisión es personal y sin poner ningún valor subjetivo en ella, es posible señalar que una deficiencia de las políticas gubernamentales indigenistas ha sido diseñar programas para educar a la gente con el fin de que regresen a sus comunidades para promover el desarrollo regional. Esto rara vez suce-

de, como lo confirman las entrevistas realizadas. Según los entrevistados, de los pocos que regresan, algunos se involucran en proyectos de desarrollo social como el ahora extinto CONASUPO, trabajos de infraestructura o en la educación. Algunos profesionistas prefieren dedicarse a investigar temas indígenas desde las universidades; otros regresan como líderes políticos o funcionarios de gobierno; otros más hablan de regresar a las comunidades pero cuando se les preguntó sobre sus planes a futuro no mencionaron ningún plan concreto de retorno. Sin embargo, muchos toman parte en redes de apoyo para ayudar a miembros de sus comunidades a completar estudios superiores.

III. CONCLUSIONES Y ACCIONES DE POLÍTICA

El propósito del estudio fue analizar la marginación de las comunidades indígenas de la educación superior y de la vida profesional. La mayor parte de la investigación que se ha hecho sobre educación indígena se centra en el nivel primario, simplemente porque la mayoría rara vez pasa este nivel. La primera parte de este estudio, el análisis cuantitativo, utilizó datos censales para confirmar la seriedad del problema. Se demostró que la mayoría de los profesionistas indígenas están empleados en el sector educativo y que la mayor parte gana menos de tres salarios mínimos.

Sin embargo, hay algunos casos de indígenas que han salido de las comunidades y que lograron obtener con éxito su título universitario y una ocupación profesional en el mercado laboral. Fueron identificadas cinco áreas clave que restringen el acceso a la educación superior: la distancia geográfica, barreras culturales, barreras económicas, calidad educativa y de oportunidades y factores discriminatorios. Un patrón común dentro de los casos exitosos es la motivación y el empuje individual, y/o por parte de la familia o maestros. En casi todos los casos, los entrevistados contaron con algún tipo de apoyo económico familiar, del estado o de alguna organización privada. La mayoría tuvo que trabajar de medio tiempo o tiempo completo para cubrir el costo de estudiar.

La disponibilidad de recursos económicos parece ser una explicación obvia de las probabilidades de éxito que tiene un estudiante indígena. Este estudio, sin embargo, muestra que los individuos que lo

graron completar sus estudios dan una importancia igual o mayor a la existencia de un ambiente protector para ayudarlos a sobrepasar el choque cultural que implica pasar al mundo de la educación posprimaria. Por lo general, este tipo de ambientes fueron provistos por familiares, arreglos privados, iniciativas de particulares o programas públicos. Los entrevistados mencionaron explícitamente que las becas y fondos externos no fueron suficientes para garantizar una educación superior exitosa.

¿Qué lecciones se pueden aprender de todo esto? Algunos de los obstáculos para entrar a la educación superior se salen de los márgenes de acción de las políticas públicas. Por ejemplo, la discriminación contra los estudiantes de origen indígena persiste y no es fácilmente controlable o influenciable por medio de políticas educativas. Romper con las barreras culturales también requiere nuevos enfoques de política que se salgan de lo tradicional. Sin embargo, el establecimiento de ambientes protectores que eliminen lo particular y aleatorio de las experiencias o la motivación individual, puede ayudar a incrementar la proporción de la población indígena que completa con éxito sus estudios.

La barrera de lenguaje tendría que ser explícitamente atacada por las políticas educativas. La transición de la escuela primaria a la secundaria es, en muchos casos, traumática y pone a los alumnos indígenas en una severa desventaja. Los niños indígenas pasan de un ambiente bilingüe a uno monolingüe. Muchos no logran hacer esta transición con éxito. Es evidente que las escuelas primarias indígenas biculturales no están haciendo un buen trabajo en cuanto a lograr que sus alumnos dominen ambas lenguas. Hay dos soluciones claras a este problema: ya sea aumentar la calidad de las escuelas primarias indígenas o proveer a los estudiantes de apoyo adicional para que logren hacer la transición. Por ejemplo, a aquellos estudiantes que decidan o puedan costearse la educación secundaria, se les podría proveer de un año o medio año de cursos de español intensivo para que perfeccionen sus habilidades, en especial al hablar y escribir.

Las barreras económicas también caen dentro del rango de acción de la política educativa. Los programas de becas han demostrado ser extremadamente positivos para lograr que algunos individuos con suficiente motivación terminen sus estudios. Sin embargo, la asistencia económica por sí sola no funcionará si la política no prevé otro tipo

de apoyo para facilitar la transición cultural que enfrentan los estudiantes indígenas.

Las poblaciones indígenas también necesitan tener acceso a todas las carreras que se ofrecen dentro de la educación superior, no sólo a las que los políticos piensan que son "útiles" o "apropiadas" para ellos. Muchos de los entrevistados mencionaron que ingresaron a la normal o a las escuelas de antropología o lingüística, precisamente porque en esas áreas podían obtener becas, no porque tuvieran una vocación especial.¹² La cuestión de regresar a las comunidades también es importante. Es un hecho que la mayoría de los profesionistas indígenas nunca regresan a su comunidad de origen porque no quieren o no pueden readaptarse a la vida comunal después de haber pasado por lo que ellos llaman un proceso de "transculturización". Otra razón principal para no regresar es que las oportunidades económicas y laborales en las comunidades se limitan a la enseñanza o la política local. La idea de que la educación de los indígenas va a traer automáticamente un desarrollo social en las comunidades una vez que los profesionistas indígenas regresen a ellas, tiene que ser reevaluada. Regresar a las comunidades no es la única manera de ayudar a las poblaciones indígenas; algunos profesionistas deciden trabajar en temas relacionados con su cultura, desde las universidades o los centros de investigación; otros se dedican a dar asesoría a la comunidad o a las autoridades locales; algunos transfieren recursos a familiares y amigos. Por último, sirven como modelos para las generaciones más jóvenes. Los profesionistas indígenas les muestran con su ejemplo que la educación superior no está totalmente cerrada para ellos, que incluso viniendo de las comunidades más alejadas se puede soñar con obtener un título universitario.¹³ El mito

¹² Hay que reconocer que esto se puede deber a un sesgo en la muestra seleccionada, y que quizás una muestra mayor y con carácter aleatorio podría arrojar conclusiones diferentes en este punto.

¹³ El caso de Oaxaca es interesante porque de ahí es oriundo uno de los líderes indígenas más importantes en México: Benito Juárez. Fue el primer presidente mexicano indígena, quizá el único, y continúa siendo una figura importante y un ejemplo para los oaxaqueños. Los entrevistados en este estado mencionaron con frecuencia que si Benito Juárez pudo llegar hasta ese lugar, cualquiera que realmente quisiera podía completar su educación y convertirse en "alguien".

de los retornos directos e inmediatos de los miembros educados a las comunidades tiene que ser puesto en perspectiva. El desarrollo económico de las comunidades no puede ser la responsabilidad única de algunos individuos que lograron obtener una mejor educación y prospectos mejores de ingreso y trabajo, sino un proceso mucho más complejo con múltiples dimensiones. Unos pocos individuos educados trabajando de manera independiente no lograrán rescatar a las comunidades de la marginación social y económica en que se encuentran.

Es verdad que se debe prestar mayor atención a los niveles básicos de educación para las poblaciones indígenas. Es entendible también que pocos hayan pensado sobre la educación superior para un grupo en el que un 37% de las personas de más de 16 años de edad no tienen instrucción alguna y en el que un 41% son analfabetas. Sin embargo, es importante insistir que tiene que haber proyectos diseñados a ayudar a aquellos que tienen la capacidad y la motivación de alcanzar mayores niveles de escolaridad. Algunos de ellos quizá se conviertan en los futuros guías de unas comunidades que necesitan, de manera urgente, un liderazgo creativo y sostenido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNAUT Salgado, Alberto. *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, México, CIDE, 1996.

BAYARDO, Barbara. "Contradictions in the pursuit of professionalism and unionism: A study of public school teachers in Mexico", Tesis Doctoral, Stanford University, Stanford, California, 1993.

BERTELY Busquest, María. "Educación indígena del siglo xx en México", en Pablo Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA. *Chiapas-Hablantes de Lengua Indígena. Tabulados Básicos*, México, INEGI, 1990a.

_____. *Chiapas. Perfil sociodemográfico*, México, INEGI, 1990b.

_____. *Hablantes de Lengua Indígena. XI Censo General de Población y Vivienda*, México, INEGI, 1990c.

_____. *Oaxaca-Hablantes de Lengua Indígena. Tabulados Básicos*, México, INEGI, 1990d.

_____. *Estados Unidos Mexicanos, Resumen General. XI Censo General de Población y Vivienda*, México, INEGI, 1990e.

_____. *XI Censo General de Población y Vivienda, 1990. Síntesis de Resultados*, México, INEGI, 1990f.

_____. *XI Censo general de población y vivienda. Estados Unidos Mexicanos, resumen general. Tabulados complementarios*, tomo III, México, INEGI, 1990g.

_____. *Resumen general*, tomo II, México, INEGI, 1990h.

LOYO Bravo, Engracia. "Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural (1930-1940)", en Pilar Gonzalbo Aizpuru (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, El Colegio de México, 1996.

MORALES Garza, Sofíaleticia. "La educación indígena especial e inicial: de 'modelos complementarios' a estrategias claves para reivindicar la igualdad en la diferencia, en Pablo Latapí Sarre (coord.), *op. cit.*, 1998.

REINOSO, Eduardo. *Reporte de competitividad estatal*, vols. 7 y 20, Centro de Estudios Estratégicos, Monterrey, ITESM, 1993.

REYES Esparza, Ramiro y Zúñiga Rodríguez, Rosa María, *Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1994.

STAVENHAGEN, Rodolfo, “México: minorías étnicas y política cultural”, en *Nexos*, julio, núm. 19, 1979.

SNTE-COMITÉ EJECUTIVO NACIONAL. *Negociación Salarial de Educación Básica. Respuesta a una demanda integral*, México, SNTE, 1999.

TATTO, Ma. Teresa y Vélez Eduardo. “Iniciativas para el cambio en la formación de maestros: el caso de México”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXIX, núms. 3-4), México, CEE, 1999, pp. 9-62.