

Panel 1: Programas de apoyos a mujeres indígenas: panorama analítico y lecciones aprendidas

*Ma. Antonieta Gallart N. y David Navarrete G.
Profesores investigadores CIESAS*

Presentación

La inclusión y el trato equitativo de estudiantes indígenas en la educación superior son temas prioritarios en la agenda nacional. Garantizar su acceso, permanencia y graduación de la universidad es una responsabilidad y labor estratégica del gobierno y las instituciones de educación superior, tanto para coadyuvar a la consecución de las metas individuales y de superación profesional de tales estudiantes, como para contribuir a la formación de profesionistas de esta procedencia social que intervengan en la atención de los agudos problemas que afectan a sus grupos de pertenencia y regiones de origen. La construcción de México como una sociedad justa e integrada sólo será posible con un mayor nivel educativo y con la participación de los sectores sociales menos favorecidos, incluyendo, al interior de éstos, a las mujeres indígenas.

Aunque es conocida la brecha educativa entre indígenas y no indígenas, y pese al amplio consenso social sobre la validez y relevancia de estos planteamientos, las reformas legales que respaldan su derecho al acceso a la educación en todos los niveles, así como la implementación de propuestas y programas institucionales de gran envergadura destinadas exclusivamente a estudiantes indígenas en la educación superior datan de principios de la década pasada. Al mismo tiempo, pese a su corta vida, tales acciones han arrojado información, resultados y experiencias diversas y valiosas sobre inclusión, equidad y la formación de profesionistas indígenas en diversos campos de especialidad.

Para ilustrar estos aspectos, en las siguientes páginas presentamos de manera resumida el contexto en que dieron inicio estas acciones, la problemática a cuya solución han buscado contribuir, y el camino recorrido de entonces a la fecha por una serie de programas paradigmáticos, destacando algunos de sus aportes principales: el Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas (IFP México) y el Programa de Becas de Posgrado para Indígenas CIESAS-CONACYT (PROBEPI); el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES); el sistema de universidades interculturales de la SEP; el Sistema Becas de la UNAM; y los programas del CONACYT destinados exclusivamente a mujeres indígenas: el Programa de Incorporación de Mujeres Indígenas a Posgrados para el Fortalecimiento Regional y el Programa de Apoyos Complementarios para Mujeres Indígenas Becarias. En la segunda parte de este escrito se examinan algunos resultados alcanzados en la atención de mujeres indígenas con estudios de posgrado y se presenta información sobre su origen étnico y geográfico, sus campos de especialización, los programas que cursaron, y los países en los que estudiaron. También hacemos referencia a las dificultades que algunas de ellas experimentaron para llegar a ese nivel educativo y para posteriormente encontrar un espacio profesional o laboral que les permitiera aplicar los conocimientos adquiridos. En la parte final del texto, reflexionamos sobre aspectos relevantes que deben atenderse en este rubro en los años venideros para lograr una mejor inserción de las ex becarias indígenas.

Las razones para la acción: pueblos indios, inequidad social y atraso educativo a principios del siglo XXI

Al igual que sucedió en otros países de América Latina, los programas que nos ocupan surgieron en una coyuntura posterior a movimientos de protesta política y social, y están relacionados con procesos orientados a una reconciliación nacional que situaron la atención de la población indígena como tarea prioritaria.

En 1991 se incorpora a la Constitución la definición de México como un país pluriétnico y pluricultural (Art. 4º); a pesar de ello, el estallido del Movimiento Zapatista en el estado de Chiapas en 1994, echó por tierra la idea propugnada por varios representantes de los tres poderes

26 y 27 de abril, Ciudad de México.

de gobierno y aceptada sin cuestionamientos por amplios sectores dentro y fuera del país, acerca de una nación que avanzaba unida y de manera armónica por la ruta del “progreso”. Ese movimiento social también reiteró el carácter multicultural de la sociedad mexicana y visibilizó las profundas desigualdades culturales, económicas, jurídicas y políticas que afectaban a los pueblos indios y, por ende, al país en su conjunto. De esta forma, en los años siguientes se entró en un periodo de reformas legales, creación de instituciones y adecuación de programas y políticas orientadas a revertir esta situación. Al iniciar el nuevo milenio había, pues, un clima político y social favorables para emprender acciones novedosas y de gran envergadura a favor de este grupo poblacional, enmarcadas dentro de una estrategia de estabilización política, de lucha contra el racismo y de construcción de una sociedad más democrática e incluyente.

Los indígenas arribaron al siglo XXI como el grupo social más afectado por la desigualdad y menores niveles de bienestar en todos los renglones. Sus condiciones de desventaja e inequitativa participación en las oportunidades del desarrollo del país fueron capturadas en una medición del Índice de Desarrollo Humano (IDH) realizada en aquellos años: mientras que la población no indígena alcanzó .8304 en ese indicador, para la población indígena fue de .7057, una diferencia equivalente a casi 15%. En cada uno de los tres componentes principales del IDH (salud, ingreso y educación) se reportaron diferencias significativas: el de salud fue .7380 para los indígenas y .8941 para los no indígenas, y el de ingreso fue de .6571 y .7579, respectivamente. El de educación arrojó la mayor brecha, con un valor de .7319 para la población indígena y .8841 para la no indígena, una diferencia de 17.2% (CDI-UNPD, 2006).

Una de las varias expresiones de la exclusión educativa histórica y estructural de los indígenas han sido sus altos niveles de analfabetismo: en el año 2000, 24% del segmento de 15 años o más viviendo en hogares indígenas era analfabeta, superando con amplitud el promedio nacional (7.6%). Todavía en 2015, y a pesar del descenso de casi 6 puntos en ese indicador, 17.8% de la población indígena en hogares era analfabeta. De manera similar, al comenzar el siglo actual el promedio de escolaridad de los indígenas mayores de 15 años era mucho menor que de los no indígenas (4.6 años vs 7.9, respectivamente).

Como consecuencia de estos rezagos y otros más que no detallamos aquí por límites de espacio, la participación de los indígenas en el sistema educativo superior era —y continúa siendo— muy reducida. De acuerdo con estimaciones basadas en el censo general de población del año 2000, 4 de cada 100 personas indígenas de 15 años y más había cursado algún grado de estudios superiores. Al interior de la población indígena, la desigualdad en el acceso a la educación superior entre hombres y mujeres, si bien se ha ido reduciendo, era entonces de un sustantivo 15%. En 2005, a nivel nacional sólo el 14.4% de las personas entre 15 y 64 años habían cursado al menos un grado de educación superior, para la población indígena sólo 4.9%. Aunque al inicio de la siguiente década 2010 y hace apenas dos años, en 2015, el indicador había variado favorablemente: 16.5% para la población nacional y 5.6% para la población indígena y 18.6% para la población nacional y 7.2% para la población indígena, respectivamente, la brecha sigue abierta en alrededor de 11 puntos porcentuales.

Por otro lado, tan importantes de atender como el problema del acceso, han sido los de permanencia y conclusión de los estudios. Centrados en la situación imperante a principios de la década pasada, si bien no existen datos precisos sobre sus tasas de graduación, es sabido que pocos estudiantes indígenas lograban titularse.

El notable rezago de la población indígena en la educación superior resumido en las páginas anteriores, responde a una compleja serie de factores, entre los que destacan las condiciones de pobreza, la baja calidad educativa recibida en los niveles anteriores, y la falta de apoyos institucionales para cursar estudios superiores. Además, para acceder a la universidad, obtener becas, y proseguir sus estudios, los miembros de este grupo poblacional han tenido que competir en condiciones de desventaja con estudiantes no indígenas de perfiles más sólidos, quienes han contado con mejores condiciones a lo largo de su trayectoria educativa.

Las acciones emprendidas: casos paradigmáticos

En los últimos años 15 años, se han desarrollado estrategias y llevado a la práctica acciones de diverso tipo —otorgamiento de becas, dispositivos de atención pedagógica, creación de nuevas instituciones educativas—, con la finalidad de resolver los problemas señalados: por un

26 y 27 de abril, Ciudad de México.

lado, aumentar las oportunidades de la población indígena para que realice y concluya con éxito estudios de educación superior y, por otro, impulsar la formación de cuadros de profesionistas indígenas capacitados para el cambio social. Estas acciones han conformado una serie de esfuerzos convergentes que se han integrado a la agenda educativa y social del país, adicionando la dimensión étnica al combate contra la desigualdad en y desde la esfera de la educación superior. Si bien la equidad de género no fue un propósito central de las intervenciones precursoras que examinamos a continuación, la captación y apoyo a mujeres indígenas ha sido una línea de acción relevante que, además de los cientos de apoyos individuales que han sido otorgados, ha generado avances y producido insumos útiles para el desarrollo de programas más recientes dirigidos específicamente a este grupo poblacional.

Dos importantes programas pioneros de educación superior de base étnica en México fueron el Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas (IFP México) y el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES). Ambos comenzaron en 2001, a instancias y con el apoyo financiero de la Fundación Ford, y formaron parte de sendos programas internacionales más amplios que operaron simultáneamente en otros países del mundo.

El **IFP México** fue un programa para doce años (2001-2013) operado por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Además de promover las oportunidades de educación superior de calidad en los grupos indígenas, planteó una propuesta sobre la forma en que tal acceso puede ayudar a los indígenas a alcanzar sus metas educativas e impulsar su desarrollo. Se apoyó a mujeres y hombres de distintas etnias y estados del país para realizar estudio de posgrado en México o en el extranjero. Por su diseño y operación fue un programa “no convencional”, que desarrolló estrategias y procedimientos específicos para: 1) Reclutar y seleccionar a los becarios atendiendo a sus condiciones de exclusión y marginalidad, 2) Orientarlos en su selección del programa de posgrado más acorde con su perfil académico e intereses profesionales, 3) Reforzar habilidades y conocimientos académicos relevantes antes de iniciar sus posgrados, y 4) Brindarles apoyo y acompañamiento durante la realización de sus estudios y una vez concluidos éstos. El programa becó en total a 226 mujeres y hombres indígenas de distintas etnias y estados del país.

Por su parte, el **PAEIIES** tuvo entre sus propósitos centrales aumentar el ingreso, retención y graduación de estudiantes indígenas en el nivel de licenciatura. Para ello, se crearon unidades de apoyo académico en distintas universidades públicas del país que manifestaron su interés de participar en el programa. No se otorgaron becas directas, sino que se brindaron asesorías individuales, cursos de nivelación, y apoyo médico y psicológico. Al concluir el financiamiento de la Fundación Ford en 2009, el programa operaba en 24 universidades y atendía a más de 11 mil estudiantes. Informes internos señalan que de 2002 a 2009 el programa contribuyó a que egresaran de licenciatura más de 3 mil estudiantes indígenas y se titularan 1,281 (Didou y Remedi, 2009). Durante 2010 y 2011 el programa funcionó con apoyo complementario del Banco Mundial. A partir de 2012 cada universidad asumió la responsabilidad total del funcionamiento de su respectiva unidad de apoyo a estudiantes indígenas, lo cual afectó sensiblemente su desempeño. Aunque el programa continúa vigente, carece de la fortaleza, articulación y coordinación que tuvo años atrás.

Paralelamente, a nivel nacional se creó el Programa de Becas de Educación Superior **PRONABES**, en el ciclo 2001-2002 en el que participan los estados del país y la Universidad Nacional de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). El Programa, operado por la Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior (CNBES), de la Secretaría de Educación Pública, otorgó becas en diferentes modalidades de operación a estudiantes inscritos en el nivel Licenciatura o Técnico Superior Universitario en instituciones públicas de educación superior, a fin de favorecer el acceso y disminuir y prevenir el abandono escolar por falta de recursos o situaciones de vulnerabilidad. Entre estas modalidades, se han canalizado becas de licenciatura a estudiantes indígenas.

Universidades Interculturales. En 2001 el gobierno federal anunció un ambicioso proyecto de educación superior consistente en la creación de universidades públicas interculturales (UIs). De 2004 a la fecha se han creado 12 instituciones educativas de este tipo en regiones del país con alta densidad de población indígena, ofreciendo una opción de cercanía geográfica y de acceso

26 y 27 de abril, Ciudad de México.

más probable que las universidades convencionales. En 2015 su matrícula conjunta fue cercana a once mil estudiantes, en su mayoría indígenas. Este subsistema universitario es una de las principales acciones del Estado mexicano para promover la inclusión de los indígenas en la universidad. Por esta vía se ha promovido la formación de profesionistas comprometidos con el desarrollo social, económico y cultural, particularmente de las regiones y pueblos indígenas. En el Panel 2 de este Taller se analiza a mayor profundidad esta iniciativa.

Aunque de menor cobertura que los programas anteriores, en 2004 la **Universidad Nacional Autónoma de México**, la universidad más grande del país, a través del Programa Nación Multicultural (hoy Programa de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad) puso en marcha un sistema de becas para estudiantes indígenas inscritos en sus distintos planteles y carreras. Como los programas arriba mencionados, busca impulsar la formación profesional de indígenas universitarios y su aporte dentro de la sociedad mexicana. Para apoyar la permanencia y conclusión de sus estudios, otorga a sus becarios apoyo financiero complementario (dos mil pesos mensuales) y tutoría académica. A la fecha se ha atendido a 850 estudiantes indígenas.

En 2012 se dio un nuevo impulso a los programas de apoyo a la educación superior de los indígenas al crearse el **Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (PROBEPI)**. Este programa adoptó los objetivos y el modelo del IFP México, que tuvo resultados muy positivos, al acreditar altos niveles de aprovechamiento de los becarios, tasas y tiempos de titulación apropiados, muy baja deserción, y tasas de retorno al país superiores a las de otros programas internacionales. El PROBEPI también es operado por el CIESAS, en sociedad y con el financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). El objetivo del PROBEPI es otorgar becas y otros apoyos a estudiantes indígenas de posgrado para contribuir a reducir la brecha educativa respecto a la población no indígena, contribuir a disminuir las desventajas originadas por la marginación, la desigualdad educativa y la discriminación, favoreciendo el ejercicio del derecho a la educación de calidad de los pueblos indígenas. A la fecha ha abierto cuatro convocatorias: 2012, 2014 y 2015, y en abril de este 2017 abrirá su 4ª convocatoria. El Programa ha incorporado 82 becarios, 43 ya han egresado y 39 son becarios en activo. Se cuenta con 43 egresados y 39 becarios en activo.

Dirigidos a mujeres indígenas, el CONACYT instrumenta desde 2012 el **Programa de Apoyos Complementarios para Mujeres Indígenas Becarias (PAC)**, aplicable a quienes ya se encuentran cursando un posgrado y son becarias del CONACYT. Canaliza cuatro tipos de apoyos: la adquisición de un equipo (computadora, cámara, impresora), recursos para la realización de trabajo de campo, para titulación o bien para realizar un proyecto de reinserción profesional, al término de sus posgrados. De 2012 a 2016 se ha beneficiado a 1,299 becarias.

Adicionalmente, en 2013, CONACYT creó el **Programa de Incorporación de Mujeres Indígenas a Posgrados para el Fortalecimiento Regional**, operado a través de universidades y otras instituciones de educación superior en las entidades federativas, así como con consejos estatales de ciencia y tecnología. En 2016 se instrumentó con base en convocatoria pública para canalizar apoyos a mujeres indígenas que desean y se comprometen a realizar un posgrado en instituciones nacionales, en programas del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Los apoyos principales consisten en cursos remediales locales en diferentes materias, un mes de estancia en el extranjero para el reforzamiento del idioma inglés, y otros apoyos para su admisión y desempeño exitoso en un posgrado. Desde 2013 a 2016 se apoyó a 488 becarias.

En resumen, los programas referidos, junto con otras acciones institucionales y auto-gestivas de los pueblos indios que por límites de espacio no tratamos en este texto, han auspiciado la institucionalización de mecanismos novedosos de atención a este importante grupo poblacional y han generado capacidades de gestión, atención pedagógica e investigación. Por primera vez en la historia del país, hoy existen opciones y mecanismos institucionales de impulso al acceso y trato equitativo de los indígenas a la educación superior. Además, estos programas, en particular los iniciados la década pasada, han dejado atrás su fase experimental, acumulando valiosas experiencias y resultados que deben servir para mejorar el diseño y desarrollo de las políticas, inversiones y acciones implementadas a la fecha.

Un fruto adicional a destacar para los fines de esta presentación es de naturaleza informativa: la operación de estos programas ha generado abundante información cuantitativa y cualitativa que, a diferencia del panorama imperante a principios de este siglo, nos sitúa en condición de estudiar y conocer en detalle el perfil del segmento de la población indígena que ha

26 y 27 de abril, Ciudad de México.

accedido y concluido con éxito los estudios universitarios. En la siguiente sección presentamos el panorama tocante a la captación y formación de mujeres indígenas.

Panorama y perfil de ex becarias indígenas de tres programas de apoyo

En esta sección se presenta información sobre 1,195 becarias indígenas de tres programas referidos en la sección anterior. Estos datos sirven para ilustrar algunos aspectos sobresalientes del perfil sociodemográfico y académico del número reducido pero creciente de mujeres indígenas mexicanas que han cursado un posgrado. Se sistematiza información de las 87 becarias que apoyó el IFP México, de 38 que hasta la fecha ha becado el PROBEPI y de 1,070 del total de 1,299 becarias apoyadas por el Programa de Apoyos Complementarios del CONACYT (se eliminaron registros con inconsistencias)

Para el IFP y el PROBEPI el ser mujer no es condición para otorgar una beca. A cambio, el PAC está dirigido a mujeres becarias del CONACYT en activo. No obstante, en los procesos de selección de los dos primeros programas, la equidad de género fue y es una consideración para seleccionar mujeres cuando se ponderan candidatos con atributos semejantes.

La importante presencia de las mujeres en el IFP México y el PROBEPI es un primer e interesante punto de análisis y reflexión. Recordemos que estos programas tienen objetivos y diseños similares y que también estuvieron abiertos a hombres indígenas. En los datos agregados, del 2001 al 2010 de IFP México y de 2012, 2014 y 2015 del PROBEPI, las mujeres becarias representaron 39% y 46%, respectivamente. Destaca también el porcentaje creciente de mujeres indígenas que han solicitado beca a estos programas. En el primer año de operación del IFP México (2001), 20% del total de postulantes fueron mujeres, cifra que ascendió a 45% del total en 2010, cuando se realizó la última ronda de otorgamiento de becas de este programa. En el caso del PROBEPI, la proporción de mujeres solicitantes pasó de 46% en 2012 a 50% en 2014, cerrando en 2015 con 45%. La progresiva demanda por este tipo de apoyos entre mujeres indígenas es patente en el hecho que mientras en 2001 postularon 15 mujeres a la beca del IFP México, en 2014 el PROBEPI recibió 140 solicitudes de este tipo.

-Estos datos y otros de tipo censal hacen pensar en la posibilidad de que, a pesar de la brecha señalada en la parte inicial de este texto entre indígenas y no indígenas en su acceso a la educación superior, el incremento registrado en el transcurso del presente siglo sea atribuible mayormente al impulso de las mujeres.

La edad de las becarias de ambos programas y del PAC oscila en rangos de 22 a 52 años, promediando 29 años. El grado académico mayormente cursado es maestría, en las siguientes proporciones: 83% IFP, 91% PROBEPI y 82% PAC (incluye especialidades).

En cuanto a su procedencia geográfica, las 1,195 mujeres indígenas becarias de los tres programas analizados nacieron en 26 estados; un tercio (33.22%) son originarias de Oaxaca, con diferentes proporciones entre programas (42% IFP, 29% PROBEPI y 33% PAC). Le siguen Veracruz (10.3%), Yucatán (8.45%), Chiapas (7.45), Guerrero (6.5%), Quintana Roo (5.4%) y Estado de México (5.1%). En esas entidades, además de Puebla, Hidalgo y Michoacán, se localiza el mayor volumen de población indígena de nuestro país.

Los pueblos indígenas de México, asimilados a grupos etnolingüísticos, son 68. En los tres programas analizados han postulado mujeres indígenas de 43 pueblos. Una parte importante de becarias han sido Nahuas (17.2%), pueblo que se encuentra asentado en más de seis estados de la República. De los pueblos de Oaxaca, destacan las Zapotecas con el 16.4%, Mixtecas con el 8.3%, Chinantecas con el 6.4% y Mixes con el 3.5%. Las becarias mayas representan 14.2%. Este panorama por pueblo indígena muestra que seis pueblos concentran casi el 70% de las becarias. Al mismo tiempo, llama la atención que 25 pueblos no están representados, por lo que a futuro deben reforzarse las estrategias de promoción y reclutamiento dirigidas a ellos. Otro tanto sucede con los pueblos con población escasa, de los que no se han captado candidatas a posgrados en proporciones significativas

Al iniciar su posgrado, las becarias reportaron un dominio alto de sus respectivas lenguas maternas: 52% en el IFP México y 88% en el PROBEPI. Sólo 10% no hablaba la lengua de sus padres. En el PAC no se capta el dato. Esto significa que en los dos primeros programas se han incorporado becarias cuya identidad indígena es fuerte, ya que uno de los rasgos más significativos de ésta es la lengua. El IFP exigió de sus candidatas vínculos comunitarios estrechos en una trayectoria profesional previa y al momento de solicitar la beca. Lo mismo ocurre con el PROBEPI.

26 y 27 de abril, Ciudad de México.

El PAC solicita una constancia de origen étnico, sin que se pueda distinguir la proporción de aquellas becarias que acceden a los apoyos y que continúan en contacto estrecho con sus comunidades, respecto de quienes sólo nacieron en ellas y mantienen un vínculo débil.

Un examen de los posgrados cursados permite conocer los campos de especialización más socorridos entre las becarias, que como venimos sosteniendo aquí, son una parte representativa del universo más amplio de mujeres indígenas con estudios universitarios del país. Ninguno de los programas que venimos examinando establece restricciones en la elección del campo y programa de estudios. Las áreas de conocimiento que se utilizaron para clasificar los programas de posgrado cursados son aquellas que aplica el Sistema Nacional de Investigadores (SNI): Físico-Matemáticas y Ciencias de la Tierra; Biología y Química; Medicina y Ciencias de la Salud; Humanidades y Ciencias de la Conducta; Ciencias Sociales; Biotecnología y Ciencias Agropecuarias e Ingeniería

Considerando en conjunto a las becarias de los tres programas, su distribución es la siguiente: Biotecnología y Ciencias Agropecuarias, 30.6% de los casos; Ciencias Sociales, 30.1%; Ingeniería, 13%; Humanidades y Ciencias de la Conducta, 12.5%; Biología y Química, 6.4%; Medicina y Ciencias de la Salud, 3.8%; y, Físico-matemáticas y Ciencias de la Tierra, 3.5%.

Cuando se enfocan los programas en lo individual, las ciencias sociales alcanzan porcentajes elevados: en el IFP 37.9%, PROBEPI 44.12%, PAC 29%. El área de humanidades y ciencias de la conducta también es mayor en el IFP (35.6%) y en el PROBEPI (39.5%), que en PAC (9.6%). Biotecnología y ciencias agropecuarias es el área con más becarias en el PAC (32.5%) frente a 16%, en IFP y 10.2% en PROBEPI. Solo el PAC registra becarias en el área de ingeniería, con 14.6%. En físico-matemáticas y ciencias de la tierra se registran proporciones entre 2.3% y 3.6%.

Los programas de posgrado agrupados en estas áreas son múltiples y diversos. Se registran 337 programas distintos (250 programas de las becarias del PAC, 63 del IFP, y 24 del PROBEPI). Esta cifra refiere la amplia oferta académica disponible para las mujeres indígenas que desean estudiar un posgrado y a la que han venido accediendo. Una tarea importante a realizar –como lo han hecho el IFP y el PROBEPI– es identificar, con base en las experiencias académicas de las becarias, los programas que han arrojado mejores resultados, tanto en términos de calidad como de pertinencia de acuerdo con los intereses, perfiles y necesidades académicas y profesionales de las mujeres indígenas universitarias.

Respecto de los posgrados realizados en México, 99% de las becarias del PAC estudian o estudiaron en el país, en 28 entidades federativas. Oaxaca concentra el mayor porcentaje (20% del total de becarias), seguido de Yucatán, el Estado de México y la Ciudad de México. Por su parte, el IFP ubicó en posgrados mexicanos al 40.2% de sus becarias, en ocho estados, principalmente en la Ciudad de México, Puebla, Estado de México, Jalisco y Nuevo León. Por último, el PROBEPI, ha ubicado 23% de sus becarias en posgrados mexicanos, destacando la Ciudad de México, Querétaro, Puebla y Chiapas.

La internacionalización es otro componente relevante a considerar para la formación académica y profesional de las mujeres indígenas posgraduadas. Los programas que venimos examinando han incursionado en esta área en distinta medida, dependiendo de los objetivos de cada uno. Para el IFP la movilidad internacional fue un componente estratégico, lo que se tradujo, entre otras acciones, en que 60% de sus becarias estudiaran en el extranjero, principalmente en posgrados de América Latina (Costa Rica, Bolivia, Chile, Brasil y Ecuador), Europa (España, Reino Unido, Francia) y los Estados Unidos. El PROBEPI también ha dado énfasis a la movilidad internacional, ubicando a 77% de sus becarias en posgrados fuera del país, principalmente en América Latina (Costa Rica, Bolivia, Chile, Ecuador y Argentina) y en Holanda. Aunque el PAC centra su atención en quienes estudian en el país, ha apoyado a 11 posgraduadas (1% del total) en el extranjero.

Empleabilidad: al concluir un posgrado ¿dónde insertarse?

Pese a los años de operación del IFP, el PROBEPI y el PAC, y las valiosas experiencias e información que han traído consigo, no existen evaluaciones sistemáticas de las trayectorias de reinserción laboral y social de las mujeres indígenas que han apoyado. A partir de 2004 y hasta 2013, el IFP incursionó en el tema como parte de su subprograma de seguimiento y apoyo de ex becarios. Actualmente, como parte de un estudio de impacto a largo plazo del IFP a nivel internacional, se está compilando información sobre la trayectoria de algunas ex becarias mexicanas. Sin embargo, estas evaluaciones no bastan para cubrir las necesidades informativas y

26 y 27 de abril, Ciudad de México.

analíticas que se requieren para orientar acciones extensas y de largo plazo dirigidas al más amplio segmento de mujeres indígenas con estudios de posgrado del país. Debido a ello, y a que los esfuerzos de los programas de apoyo a becarias indígenas cumplen su propósito al egreso y titulación de las mismas, no contamos con muestras representativas de su inserción profesional. No obstante, para aproximarnos al tema, disponemos de una muestra cualitativa de los tres programas, de conocimientos obtenidos por comunicación directa con ex becarias, de reseñas publicadas, y de dos testimonios que fueron elaborados para este Taller.

A lo largo de nueve generaciones del IFP, 87 mujeres terminaron sus estudios de posgrado. Si bien no se ha hecho ninguna actualización formal reciente del grupo, sabemos que de las 72 que realizaron estudios de maestría, 88.9% se tituló con éxito. Cuatro de ellas se encuentran realizando estudios de doctorado. De las 15 restantes que realizaron estudios de doctorado, 80 % se tituló.

Actualmente, sabemos que 20 de las ex becarias trabajan como docentes e investigadoras en instituciones de educación superior y que cuatro de ellas han logrado su registro en el Sistema Nacional de Investigadores (SIN). Diez ex becarias trabajan en la Secretaría de Educación Pública o en instituciones de educación básica o secundaria, dos de ellas como funcionarias a nivel estatal, y el resto como directoras de planteles o maestras de grupo en las comunidades. Al menos 21 becarias laboran como profesionales en ámbitos no académicos: cuatro trabajan en el sector empresarial, y 17 en diferentes instituciones o programas de desarrollo social, ya sean públicos, privados o autogestivos. Dos ex becarias son activistas en grupos que se han formado a partir de la lucha social y otras dos han participado en procesos electorales y políticos. Tres becarias se han desarrollado en el mundo del arte. Finalmente, por comunicaciones personales, sabemos que al menos dos ex becarias tuvieron que regresar a sus comunidades rurales para cuidar de sus padres mayores y enfermos.

Las ex becarias del PROBEPI son 23. Por comunicaciones personales sabemos que cuatro de la primera generación trabajan como académicas en instituciones de educación superior y dos son profesionales. Seis de las 11 egresadas de la generación 2014, recién concluyeron sus posgrados, por lo que apenas inician la búsqueda de empleo; una más está desempleada y no se tiene información de la situación actual del resto.

Respecto del PAC se desconoce qué camino emprendieron las que ya egresaron del posgrado. Llama la atención que de 2013 a 2016 el apoyo 4 del Programa, que consiste en recursos para realizar un proyecto de reinserción, fue solicitado por sólo 16 becarias (1.2% del total). Evaluaciones posteriores podrían dilucidar las causas de este bajo interés por un apoyo que en principio facilita la etapa inicial de reinserción profesional.

Algunas ex becarias han publicado textos con reflexiones personales sobre lo que significa la educación superior para las mujeres indígenas, o bien han sido objeto de reportajes y de entrevistas. En ellos han plasmado, por ejemplo, las dificultades del acceso de las mujeres indígenas a la educación formal y “la permanencia y desarrollo en el ámbito académico y profesional”, por los roles de género asignados por las propias culturas y la marginación de las mujeres en el conjunto social (Cruz, 2008), o sus avatares para encontrar un espacio laboral y profesional, una vez graduadas. Esta última situación la refiere Carmen Osorio, becaria IFP de la generación 2004, en un ensayo donde narra cómo tras su retorno al país después de cuatro años de doctorado en Brasil, transcurrieron varios meses antes de encontrar un empleo acorde con sus intereses y calificación académica (Osorio, 2012).

Por otro lado, se conocen algunos proyectos de desarrollo en los que han participado las ex becarias: uso de residuos sólidos; rescate de lenguas indígenas y conocimientos propios (matemáticos, cultivos y proyectos económicos); uso de recursos y desarrollo sustentable (técnicas de milpa, educación); salud y desarrollo (nutrición). En muchos casos, las ex becarias generan espacios profesionales propios o en asociación con organizaciones civiles, con otras ex becarias, o con sus núcleos familiares para realizar actividades muy diversas, como la impartición de talleres y organización de grupos productivos.

A continuación, reproducimos dos testimonios elaborados ex profeso para este Taller por dos ex becarias que ilustran el tipo de trayectorias y motivaciones que venimos refiriendo:

26 y 27 de abril, Ciudad de México.

Testimonio 1: Claudia Roxana Juárez López, IFP

Me titulé en la carrera de Ingeniería Industrial en el Estado de Oaxaca en el 2004. Terminando mis estudios cofundé una asociación civil, Instituto de la Grana Cochinilla AC (IGRACO), para preservar un colorante natural de origen prehispánico y Oaxaqueño, con pocos recursos económicos realizaba esta actividad en el patio de mi casa, y desde ese año me di cuenta del potencial del proyecto para aplicarse en diferentes comunidades, sin embargo, carecía de los recursos apropiados para impulsar esta actividad.

En el 2005, en el periódico de La Jornada, vi un anuncio de la convocatoria para ser becarios de la quinta generación del Programa Internacional de Becas (IFP) de la Fundación Ford, postulé y aprobé las diferentes etapas para ser seleccionada como becaria IFP. El programa IFP te orienta para que en un tiempo máximo de un año cuentes con una carta de aceptación en algún programa de maestría reconocido y de alta calidad. En mi caso, seleccioné estudiar el programa de Maestría en Ciencias en Desarrollo Sostenible que ofrecía el ITESM campus Estado de México.

Antes de ingresar a la maestría, y gracias al programa IFP, realicé un curso intensivo de regularización en computación, inglés y redacción. Esto me ayudó enormemente, ya que ingresé a la maestría preparada para realizar ensayos, redactar, mejoré sustancialmente en la comprensión de textos académicos en inglés, y a utilizar diferentes herramientas en Word, Excel y Power Point, actualizándome académicamente para realizar con éxito la maestría.

Durante la maestría y en el tercer semestre, realicé una Estancia de Investigación en la Universidad Politécnica de Cataluña en Barcelona, para poder realizar mi tesis de investigación en Análisis de Ciclo de Vida de la Gestión de Residuos Sólidos de la ciudad de México. El programa me apoyó con el traslado, y al mismo tiempo, me contactó con la red de becarios IFP que se encontraban en Barcelona, facilitándome encontrar hospedaje y entender la movilidad de la ciudad. Me titulé con honores y la tesis fue seleccionada como una de las mejores tesis de ingeniería ambiental a nivel nacional en el 2008.

Posteriormente, una vez concluida la maestría, fui seleccionada para asistir al curso intensivo de tres meses para aprender inglés en el SILC de la Universidad de Arkansas (parte de los beneficios de la beca Ford), fue una experiencia inolvidable, conocí a gente increíble de diferentes lugares del mundo, Colombia, Corea, Senegal, Rusia, Arabia Saudita, gracias a este curso tuve la gran oportunidad de vivir una experiencia internacional y conocer otras culturas.

En el 2008 regreso a la ciudad de Oaxaca y me nombran directora general y representante legal del Instituto de la Grana Cochinilla A.C., con el fin de impulsar la producción de la grana cochinilla, y la capacitación de mujeres y jóvenes, como una alternativa de ingresos para mejorar su calidad de vida, capacitando aproximadamente a 900 personas de comunidades rurales marginadas del Estado de Oaxaca. En 2010 traslado la pequeña reserva de grana que tenía en el patio de mi casa a la comunidad de Santa Lucía del Camino, un lugar más amplio, "Nocheztlicalli Museo Ecológico de Grana Cochinilla y Nopal" para difundir al público en general los diversos aspectos históricos, culturales, ambientales, biológicos, usos y aplicaciones de este insecto.

Al mismo tiempo me invitan a trabajar en el Instituto de Ingeniería de la UNAM realizando estudios de análisis de ciclo de vida y cuantificación de emisiones, realicé tres proyectos de cuantificación de emisiones e impactos ambientales del proceso del concreto, asfalto y Clinker. Sin embargo, al año debido a problemas familiares, regreso a Oaxaca.

En el 2012 implementé el programa de visitas guiadas para grupos escolares en Nocheztlicalli; los niños desde los tres años hasta jóvenes universitarios conocen parte de la diversidad biológica del Estado de Oaxaca. Entre las actividades que realizan, aprenden los aspectos históricos, observan al microscopio sus aspectos físicos, recorren los huertos de nopal, realizan la molienda de la grana y finalizamos con un taller de pintura a la acuarela con tintes naturales y prueban alimentos como yogurt, gelatina, tamal o pastel coloreado con el rojo de la cochinilla.

En el 2013, participé y obtuve el segundo lugar del Premio BLIS 2013, "Buscando Líderes en Sustentabilidad" otorgado por la UNAM, por la investigación en la captura de gases de efecto invernadero con el nopal, combatiendo el cambio climático. En ese mismo año, fui propuesta y recibí el Premio Quo Discovery en la categoría VIDA, por el museo ecológico donde conviven la difusión del legado cultural de la grana cochinilla y el aprovechamiento de los recursos naturales. En diciembre de 2016, fui propuesta y recibí el reconocimiento nacional del Premio al Mérito Ecológico en la Categoría Comunicación Ambiental por el proyecto "Nocheztlicalli Museo Ecológico

26 y 27 de abril, Ciudad de México.

de Grana Cochinilla y Nopal”, que recupera los usos y costumbres del Estado de Oaxaca, incide positivamente en la conservación de la biodiversidad de la región y promueve la participación social local y regional.

Así también, durante mi gestión como directora del IGRACO, he realizado diferentes convenios para capacitar y formar liderazgos ambientales contribuyendo al tránsito de las comunidades rurales hacia el desarrollo sustentable.

Testimonio 2: Erika Hernández, PROBEPI

Soy Erika Hernández Hernández, originaria de la comunidad de Hueycuatitla del municipio de Benito Juárez, ubicado en la sierra norte del estado de Veracruz, conocido como la Huasteca. Pertenezco a la etnia nahua por lo que hablo la lengua náhuatl. Mis estudios básicos de primaria y secundaria los cursé en mi comunidad y posteriormente el bachillerato lo realicé en la ciudad de Xalapa por la facilidad de trabajar y estudiar al mismo tiempo.

Estudí la licenciatura en Biología en la Universidad Veracruzana en la ciudad de Xalapa y me gradué en el 2013. Al término de la licenciatura estuve trabajando como auxiliar de investigador por año y medio (seis meses del 2013 y todo el año 2014) en el Instituto de Investigaciones Forestales de la Universidad Veracruzana. A la par también estaba colaborando en la organización Matimopalewikah A.C. principalmente apoyando en actividades de los eventos culturales propios de la Huasteca en la cabecera municipal de mi comunidad, así como en pláticas de orientación educativa a estudiantes de diferentes bachilleratos de la Huasteca.

Posteriormente gracias a la beca que se me brindó PROBEPI, tuve la oportunidad de estudiar mi maestría en Agroforestería y Agricultura Sostenible en el Centro de Investigaciones Tropicales de Investigación y Enseñanza (CATIE) en Costa Rica durante dos años (2015-2016). Estoy muy satisfecha y contenta por haber tenido la fortuna de estudiar esta maestría ya que cumplió con mis expectativas. A pesar de que es una maestría académica, en la mayoría de las materias tuvimos también clases prácticas y salidas al campo donde conocimos a productores con casos de éxito de diferentes sistemas de producción sostenibles. Tuve también la dicha de realizar mi trabajo de tesis en la comunidad de Tenantitla, municipio de Benito Juárez, Veracruz, sobre el manejo de los sistemas silvo-pastoriles tradicionales de árboles dispersos y cercas vivas, y aparte de obtener información pude compartir algunos conocimientos a los productores de la comunidad.

Regresé a México a mediados de diciembre del año pasado, empecé a buscar empleo desde febrero y hasta la fecha aún no me he incorporado en el trabajo laboral, he estado buscando algunas opciones y envié mi currículum vitae a algunas instituciones universitarias del estado de Veracruz, principalmente las que se ubican cerca de mi lugar de origen, con el propósito de trabajar como docente en materias afines a mi formación. Sin embargo, en algunos casos no he recibido respuesta y en otros ya había terminado la fecha de contratación. Al mismo tiempo también envié mi currículum vitae a algunas organizaciones no gubernamentales, pero tampoco he recibido respuesta. En mi experiencia desde que empecé a buscar empleo, no he observado obstáculo alguno por ser mujer indígena.

Actualmente junto con una compañera que también es egresada del CATIE de mi generación, elaboramos una propuesta de proyecto sobre la implementación de buenas prácticas productivas para algunas comunidades del sur de Veracruz con el cual se participó en la convocatoria del fondo ambiental veracruzano la semana pasada. Tenemos esperanzas de que el proyecto sea aprobado para poder empezar a trabajar y pensamos que puede fructificar; realmente es un proyecto que beneficiará a las comunidades.

Mis principales expectativas laborales son trabajar en alguna organización no gubernamental que realice trabajos comunitarios sobre el uso sostenible de los recursos naturales o en alguna institución educativa universitaria. Respecto al ámbito profesional, deseo seguir preparándome en ciertos cursos de capacitación y posteriormente estudiar un doctorado.

Reflexión final

De la información disponible de los programas aquí examinados, es claro el avance logrado en la atención de mujeres indígenas en posgrados en los últimos quince años, así como los retos diversos que deben considerarse en los años venideros.

26 y 27 de abril, Ciudad de México.

Como observamos en este documento, es creciente y diverso el número de mujeres indígenas que están demandando oportunidades de formación en posgrados de calidad y que a su retorno buscan espacios de desarrollo profesional individual y que al mismo tiempo les permita contribuir al desarrollo de los pueblos indios y otros grupos sociales en desventaja.

Como observamos en la caracterización de las ex becarias, un grupo considerable de ellas optan por disciplinas sociales o ambientales, por lo general como respuesta a las necesidades más evidentes de sus comunidades y regiones de origen: la preservación de su cultura (principalmente la lengua), la educación, la salud pública, el aprovechamiento y conservación de los recursos naturales, etc. En menor proporción ingresan a posgrados en ingenierías, matemáticas o desarrollo tecnológico. El aislamiento geográfico de buena parte de las localidades indígenas, su ruralidad y precariedad en infraestructura y tecnología, son concordantes con pobreza y rezago. La desigualdad de oportunidades educativas también impacta en sus expectativas y en el menú de posibilidades profesionales y laborales a su alcance.

Dependiendo de las diversas motivaciones para estudiar un posgrado, las trayectorias personales y entorno familiar y social, el vínculo que establecen las becarias con sus grupos de pertenencia puede ser fuerte o débil. Esto determina que sus aspiraciones y proyecciones profesionales tengan un carácter individual o vinculado a las comunidades indígenas. En función de ello, varían sus requerimientos de apoyo para la reinserción profesional post beca.

Para lograr una inserción profesional exitosa de las ex becarias indígenas en áreas no convencionales, mayormente dirigidas a la ciencia básica, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) se requiere no sólo ampliar las oportunidades educativas en todo el trayecto del sistema escolar, sino también inducir su incorporación a posgrados de ese perfil, a través de incentivos específicos o preferencias en la elegibilidad de los programas. También es necesario impulsar acciones y proyectos social y culturalmente relevantes que ellas puedan encabezar o vincularse como participantes con un rol destacado, donde viertan los conocimientos y habilidades adquiridas durante el posgrado.

Para el éxito de cualquier estrategia o programa de desarrollo comunitario o regional, y dirigido a potenciar las contribuciones de las mujeres indígenas con estudios de posgrado, se requiere también de una colaboración articulada entre sectores productivos, académicos y gubernamentales. La cooperación internacional puede detonar iniciativas en esta dirección y participar en la construcción de las agendas, estrategias y programas pertinentes.

Referencias

BANCO MUNDIAL (2004) La pobreza en México: una evaluación de las condiciones, las tendencias y la estrategia del gobierno. México: Banco Mundial.

CARNOY, Martín, et al (2002) "Barreras de entrada a la educación superior y oportunidades profesionales para la población indígena mexicana", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXXII, Núm 3, pp. 9-43.

CDI-PNUD (2006) Informe sobre desarrollo humano de los pueblos indígenas de México 2006. México: CDI-PNUD.

CDI-PNUD (2000) *Sistema de indicadores sobre la población indígena de México*, con base en: INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda, México.

CDI-PNUD (2005) *Sistema de indicadores sobre la población indígena de México*, con base en: II Censo de Población y Vivienda, México, 2005.

CDI (2015) *Sistema de indicadores sobre la población indígena de México*, con base en: Encuesta Intercensal, México, INEGI.

CRUZ Velázquez Bettina, (2008) "Los dilemas de la educación para las mujeres indígenas: ¿instrumento para la marginación o herramienta de emancipación?", en *Aquí Estamos*, Revista de Ex Becarios Indígenas del IFP-México, Año 5, num.9, julio-diciembre.

26 y 27 de abril, Ciudad de México.

DIDOU, Sylvie, and Eduardo Remedi (2009) *Los olvidados. Acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*. Mexico: Juan Pablos Editor.

DIDOU, Sylvie, and Eduardo Remedi (2006) *Pathways to Higher Education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. México: ANUIES.

GALLART, Ma. Antonieta y Cristina Henríquez (2006) “La educación superior de los indígenas: Algunas reflexiones”, *Revista Universidades*, Año LVI, Nueva época, num.32, julio-diciembre, México.

OSORIO, Carmen (2012), “Entre la teoría y la práctica del desarrollo: Una visión desde adentro” *Aquí Estamos*, Revista de Ex becarios Indígenas del IFP, México, Año 9, Número 17, junio-diciembre.

SCHMELKES, Sylvia (2013) “Educación y pueblos indígenas. Problemas de medición”, en *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, INEGI, Vol. 4, Núm. 1, enero-abril.

SUÁREZ, Claudia (2013) “Educación superior en población indígena: Análisis comparativo, 2000-2010”. Documento de trabajo inédito comisionado por la Coordinación del IFP México en CIESAS.

VOLKMAN, Toby, ed. (2009) *Origins, journeys and returns. Social justice in International Higher Education*, SSRC: Nueva York.