
EL IMPACTO DEL PROGRAMA OPORTUNIDADES SOBRE LA EDUCACIÓN DE LA POBLACIÓN INDÍGENA UNA EXPLORACIÓN CON BASE EN ESTADÍSTICAS OFICIALES

SYLVIA IRENE SCHMELKES DEL VALLE

RESUMEN:

Se sintetiza la parte de exploración estadística de un estudio sobre el impacto educativo distinto del programa Oportunidades entre la población indígena y no indígena. El estudio constata la inequidad educativa que mantiene a los indígenas en niveles inferiores de asistencia a la escuela, de permanencia en ella, y de terminación de la misma en el tiempo previsto. Encuentra que el programa no está atendiendo a toda la población indígena que requiere del apoyo, sino a los indígenas que se encuentran ya de antemano en mejores condiciones escolares. Descubre que la mera participación en Oportunidades no alcanza a cerrar la brecha que separa a las escuelas generales pobres de las indígenas, pero que el largo tiempo de pertenencia de estas últimas de las escuelas en el programa sí permite mejorar sustancialmente los índices de reprobación y de retención escolares. Sugiere ampliar el programa, adaptarlo a las características de los indígenas, y combinar programas de apoyo a la oferta y a la demanda, de manera que pueda asegurarse una mayor calidad y pertinencia de la educación primaria y con ello que la mayor permanencia en la escuela se traduzca efectivamente en mayores aprendizajes.

PALABRAS CLAVE: educación indígena, equidad educativa, multiculturalismo y educación.

INTRODUCCIÓN

Se presentan los resultados de la parte cuantitativa de un estudio estadístico sobre el impacto diferencial del programa oportunidades en la población indígena y no indígena. Este estudio forma parte de un estudio más amplio, con información cuantitativa y cualitativa, que fue desarrollado en 2007 a petición

del programa Oportunidades, y bajo la coordinación de Mercedes González de la Rocha, del CIESAS Jalisco.

REFERENTES FUNDAMENTALES

La inequidad educativa se presenta como uno de los principales problemas de la educación en el país, y se refleja en la diversidad de acceso, permanencia y aprendizaje de diversos sectores sociales y culturales. La población indígena se encuentra en los niveles más bajos de estos tres indicadores. Las causas de este fenómeno han sido estudiados y analizados en varios estudios realizados en el país, de los cuales se da cuenta de manera muy completa y excepcional en el estado del conocimiento realizado por María Bertely (2003) para el COMIE sobre el tema.

Frente al gran problema de la inequidad educativa en los niveles básicos de la educación ha habido respuestas de diferente naturaleza. Los programas compensatorios fueron los primeros en intentar igualar, mediante inversión tanto en recursos materiales como pedagógicos y humanos, a las entidades federativas, regiones y escuelas que se encuentran en situaciones más críticas, a partir de 1991. Estos programas también han sido objeto de estudio por investigadores del país (Muñoz Izquierdo et al., 1995; Ezpeleta y Weiss, 2002). En las mismas fechas, comienzan a operar en el país los programas orientados a fortalecer la demanda de educación, ofreciendo becas para la asistencia a la escuela a personas de escasos recursos en regiones marginadas, condicionadas a la asistencia a los centros de salud cercanos para monitoreos de crecimiento y desarrollo y, en el caso de futuras madres, del embarazo. Estos programas atienden el trinomio salud-alimentación-pobreza en zonas marginalizadas y entre familias en situación de pobreza. El primer programa de esta naturaleza se denominó Solidaridad. Poco después y con modificaciones importantes se establece el programa Progresá. A partir de 2001 este mismo programa, con muy pocas variantes, se denomina Oportunidades.

Puesto que el programa Oportunidades condiciona los apoyos educativos en la forma de becas a la asistencia frecuente a los centros de salud, las comunidades que no cuentan con este servicio –las indígenas de manera más que proporcional– no han podido contar con las becas para asistir a la escuela. El servicio de salud se ha ido extendiendo con el tiempo, y con ello la posibilidad de ofrecer becas de asistencia a la escuela también a niños y niñas indígenas.

Los efectos educativos del programa Oportunidades han sido también investigados (Parker y Teruel, 2005; González de la Rocha, 2005, 2006). No se había realizado, sin embargo, un estudio del efecto diferencial de dicho programa entre poblaciones indígenas. Aquí reportamos parte de un estudio que pretende hacerlo.

LA HIPÓTESIS CENTRAL

La hipótesis central de este estudio es que, a pesar de que el Programa Oportunidades es idéntico para poblaciones indígenas y no indígenas, existe un impacto diferencial entre poblaciones indígenas y no indígenas. Nos propusimos dimensionar este impacto y esta diferencia.

METODOLOGÍA

Para la parte cuantitativa de este estudio, trabajamos con los datos estadísticos de la forma 911 de la Secretaría de Educación Pública, la cual pegamos a la muestra de beneficiarios de Oportunidades. Trabajamos con las variables dependientes de reprobación, aprobación-retención¹ –una variable que consideramos mejor que la de eficiencia terminal y que ya toma en cuenta la deserción. La unidad de estudio es la escuela que se encuentra en la muestra del Programa Oportunidades. Abatir la deserción y la reprobación son propósitos del programa Oportunidades.

¹ Esta variable se define como los alumnos al final de un ciclo escolar que fueron promovidos sobre la existencia a principio de ese ciclo escolar). Este dato ya toma en cuenta la deserción.

Para explorar las diferencias en el impacto sobre estas variables dependientes entre población indígena y no indígena, tomamos en cuenta dos variables. La primera se refiere al porcentaje de hablantes de lengua indígena en la comunidad en la que se encuentra la escuela. Este dato lo tenemos para todo el universo de escuelas. La segunda se refiere al porcentaje de becarios hablantes de lengua indígena en cada escuela. También consideramos, en el caso de las escuelas primarias, la distinción entre primarias generales e indígenas, aunque se da el caso de primarias generales en regiones indígenas, y de escuelas indígenas en localidades en los que ya no se habla la lengua indígena. Tratamos también de explorar las diferencias entre estos dos tipos de escuelas.

Consideramos un horizonte temporal de 1998 a 2005 (última fecha con la que contamos con datos de fin de cursos de la SEP), y con tres cortes: 1998, 2002 y 2005. También contamos con información sobre la antigüedad de la escuela en el Programa Oportunidades, procedente de la base de datos de Oportunidades, de 1997 a 2006.

En esta ponencia presentaremos solamente el análisis de las diferencias entre población indígena y no indígena, basado en algunas comparaciones entre medias, utilizando la prueba *t* de Student.

ANÁLISIS

Diferencias entre escuelas primarias generales e indígenas

Las diferencias en las variables dependientes –reprobación y retención-aprobación– son significativas a favor de las primarias generales. Esto nos habla de una diferencia en la calidad de la educación que ofrecen las primarias generales y las indígenas, a juzgar por el grado en que unas y otras logran retener y promover a sus alumnos (cuadro 1).

Cuadro 1. Índices de reprobación y de retención-aprobación en primarias generales e indígenas, por año de ingreso a oportunidades

Año de ingreso	INDICE DE REPROBACIÓN	INDICE DE RETENCIÓN-APROBACIÓN
Generales desde 1997	6.8	92.3
Indígenas desde 1997	7.2	91.5
Generales desde 2004	3.2	95.7
Indígenas desde 2004	10.7	87.0

En negritas, diferencias significativas.

Diferencias entre escuelas primarias con becarios y escuelas primarias sin becarios.

En el caso de las **primarias generales**, todas las diferencias resultan significativas, lo que significa que las escuelas generales sin becarios tienen índices de reprobación significativamente inferiores que las escuelas generales con becarios, e índices de retención-aprobación superiores. Es decir, en el caso de las primarias generales, Oportunidades está efectivamente llegando a quienes más lo necesitan.

Por lo que respecta a las **primarias indígenas**, las diferencias también son significativas, pero en sentido opuesto: las primarias indígenas con becarios tienen índices inferiores de reprobación y superiores de retención-aprobación. Estas diferencias, si bien podrían estar indicando un impacto mayor del Programa en la población indígena, más bien parecen estar señalando que muchos indígenas que requerirían del apoyo de Oportunidades no lo están recibiendo, y que Oportunidades está beneficiando a los que se encuentran en mejor situación por tener clínicas o centros de salud disponibles, lo que se refleja también en la situación de las escuelas que los atienden.

Diferencias entre escuelas indígenas y generales con becarios

También en este caso todas las diferencias resultan significativas. Las escuelas indígenas con alumnos becados tienen índices de reprobación superiores, y de

retención-aprobación inferiores, a los de las escuelas primarias generales con alumnos becados. Esto no significa, sin embargo, que los resultados del programa Oportunidades sean diferentes en un caso y en otro, pues el punto de partida entre escuelas indígenas y no indígenas arroja en sí mismo diferencias significativas. En efecto, al realizar este mismo ejercicio para comparar las escuelas primarias generales y las escuelas primarias indígenas sin alumnos becados, las diferencias también son todas significativas. Lo que sí nos indica, sin embargo, es que el programa no ha logrado cerrar las brechas de reprobación y deserción entre las escuelas indígenas y las primarias generales.

Diferencias entre las primarias generales e indígenas con la mayoría de los alumnos becados

Los índices de reprobación son menores, y los de retención-aprobación mayores, en las escuelas primarias generales con la mayoría de los alumnos becados, respecto de las indígenas en la misma situación. Ello nos habla nuevamente de una diferencia preexistente en la calidad de ambos tipos de escuela.

Diferencias por año de ingreso a oportunidades

Podría suponerse que las escuelas que llevan más tiempo con becarios de oportunidades debieran tener un impacto mayor sobre los índices considerados. El año de referencia es el 2005. Respecto de las escuelas **primarias generales**, las diferencias son significativas, pero en el sentido contrario al esperado. Así, las escuelas que entraron en 1997 tienen índices de reprobación mayores que las que ingresaron en 2001 y que las que tuvieron becarios por vez primera en 2004. Exactamente lo mismo ocurre con el índice de retención-aprobación: este es mayor en las escuelas que entraron más recientemente al programa.

Al realizar este mismo ejercicio con las **escuelas indígenas**, sin embargo, ocurre exactamente lo contrario. Las escuelas que tienen más tiempo de contar con becarios de oportunidades tienen índices inferiores de reprobación y superiores

de retención-aprobación. Esto es cierto cuando se compara, en el 2005, a las escuelas que tienen becarios desde 1997 respecto de las que los tienen desde 2001, y entre las primeras y las que los tienen desde 2004.

Estos datos están indicando un impacto diferencial del Programa Oportunidades entre población en escuelas indígenas y no indígenas, pues se demuestra un efecto del tiempo en el programa en las primeras, contrario al que se encuentra en las segundas.

El efecto es tal que **la diferencia en el índice de reprobación entre las escuelas primarias generales y las escuelas primarias indígenas que tienen becarios desde 1997 no resulta significativa**, si bien el índice de retención-aprobación lo sigue siendo, obviamente a favor de las primarias generales. Cuando hacemos lo mismo con las escuelas que cuentan con becarios apenas desde 2004, encontramos grandes diferencias entre las primarias generales y las indígenas en ambos índices, obviamente a favor de las primarias generales. El siguiente cuadro resume estos datos. La magnitud de las diferencias en las escuelas de reciente ingreso contrasta con lo pequeño de las mismas en las que ingresaron en 1997.

Cuadro 2. Escuelas primarias localizadas en comunidades con más del 70% de población hablante de lengua indígena

VARIABLE/AÑO	1998	2002	2005
Reprobación, Generales	12.5	10.8	9.0
Reprobación Indígenas	14.8	12.5	9.8
Retención-aprobación generales	85.7	87.8	90.2
Retención-aprobación indígenas	82.9	86.0	89.0

En negritas las diferencias significativas.

Diferencias en escuelas con presencia importante y sin presencia de población indígena

En las primarias generales, existen diferencias en todos los casos significativas a favor de las localidades sin población indígena en los índices de reprobación y

de retención-aprobación. Aquí el contraste se hizo entre escuelas en localidades sin población indígena y escuelas en localidades con más del 70% de población hablante de lengua indígena.

En las primarias indígenas, el contraste se realizó entre las escuelas en localidades con 0.1 a 30% de población hablante de lengua indígena, y en escuelas de localidades con 70% o más de hablantes. En todos los casos las diferencias son significativas y favorables a las localidades con menor proporción de hablantes de lengua indígena.

Lo anterior abona a lo ya comentado: el sistema educativo funciona mejor en localidades con menos presencia indígena, trátase de primarias generales o de primarias indígenas.

Ahora bien, nos preguntamos si existen diferencias entre primarias generales e indígenas en igualdad de circunstancias. Para tal efecto, comparamos las escuelas primarias generales y las primarias indígenas en localidades con más del 70% de población hablante de lengua indígena. Las diferencias, aunque no muy fuertes, son todas ellas significativas, a favor de las primarias generales. Esto significa que el subsistema de educación indígena tiene mayores dificultades para lograr índices adecuados de calidad educativa que el sistema general.

Diferencias entre escuelas con becarios de Oportunidades, indígenas y no indígenas

Contrastamos las escuelas que no cuentan con becarios de oportunidades que hablen lengua indígena con las escuelas que cuentan con más del 70% de los becarios hablantes de lengua indígena. En el caso de las **primarias generales,** las diferencias son todas significativas, indicándonos que los índices son favorables a las escuelas en las que los becarios no son indígenas. Nuevamente, estos resultados no necesariamente hablan de un impacto diferencial de Oportunidades sobre población indígena y no indígena, pues las diferencias en los índices entre poblaciones indígenas y no indígenas están presentes independientemente de la presencia o no del programa.

En el caso de las **primarias indígenas**, el contraste se hizo entre escuelas con 0.1 a 30% de becarios hablantes de lengua indígena y escuelas con 70% o más de becarios. Nuevamente las diferencias son significativas, a favor de las escuelas con menor porcentaje de becarios hablantes de lengua indígena. Estos resultados también reflejan una realidad del sistema educativo mexicano, independiente de la presencia o no del programa.

Al comparar escuelas primarias generales e indígenas en igualdad de circunstancias, es decir, con más del 70% de becarios hablantes de lengua indígena, los resultados también resultan significativos en todos los casos, a favor de las primarias generales. Otra vez, los resultados reflejan una real diferencia en la calidad de la operación del subsistema indígena respecto del sistema general.

DISCUSIÓN

El estudio documenta nuevamente la gran inequidad educativa en el país, que actúa en contra de nuestras poblaciones indígenas. El punto de partida de estudiantes de escuelas indígenas y no indígenas es significativamente distinto, lo que se sigue reflejando entre aquellos que reciben los apoyos del Programa. Las escuelas ubicadas en comunidades no indígenas o menos indígenas están mejor que las escuelas ubicadas en comunidades más densamente indígenas, sean éstas generales o indígenas. Se refuerza la hipótesis acerca tanto de la falta de calidad como de la falta de pertinencia de las escuelas primarias entre poblaciones indígenas.

El estudio también refuerza hallazgos de otros estudios recientes (INEE, 2007) en el sentido de que las primarias generales en zonas indígenas operan mejor que las primarias indígenas en estas regiones. Estos datos nos estarían indicando que no ha resultado conveniente para los propios indígenas haber desarrollado un subsistema educativo diferente. Más bien, al parecer, habría que atender la diversidad desde el corazón mismo del sistema educativo.

Aunque pareciera por los datos que el impacto de oportunidades es mayor entre los indígenas –son los que tienen beca los que se encuentran en mejor situación escolar– más bien estos datos indican que muchos indígenas que requerirían el apoyo de Oportunidades no lo están recibiendo, y que Oportunidades no está llegando a los indígenas que más lo necesitan.

El tiempo que lleva la escuela de recibir los beneficios del programa tiene un impacto mayor en las escuelas indígenas que en las no indígenas. El tiempo de participar en el Programa efectivamente influye en reducir la brecha que separa a las escuelas indígenas y no indígenas en cuanto a reprobación y retención-aprobación se refiere. Cabe decir que el estudio cualitativo llevado a cabo en la Sierra Tarahumara, que no reportamos aquí, indica lo mismo: los alumnos indígenas que tienen beca efectivamente asisten más y, sobre todo, permanecen más tiempo en la escuela.

A pesar de lo anterior, sería conveniente (1) que Oportunidades ampliara sus beneficios a todas las comunidades indígenas en condición de pobreza, para lo cual debe considerar la conveniencia de eliminar la corresponsabilidad de la asistencia al centro de salud; y (2) que Oportunidades tomara en cuenta las características específicas de las zonas indígenas y la situación de la inadecuación de la escuela, pues puede plantearse la hipótesis que, dada la falta de calidad y pertinencia de la escuela indígena, los indígenas están asistiendo más a la escuela y permanecen más tiempo en ella, pero no por ello están aprendiendo más. Oportunidades debería trabajar de manera conjunta con los Programas Compensatorios para atender las dificultades tanto de la oferta como de la demanda, especialmente en zonas indígenas, a fin de impactar no sólo la permanencia, sino la calidad de los aprendizajes.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Rolando Magaña su invaluable apoyo en el trabajo con las bases de datos y con las pruebas estadísticas.

REFERENCIAS

- Bertely, M. (Coord.). (2003). "Educación y Diversidad Cultural", en *Educación, Derechos Sociales y Equidad*, Tomo 1, colección La Investigación Educativa en México 1992-2002. México: COMIE.
- Ezpeleta, J. y E. Weiss. (2002). *Cambiar la Escuela Rural: Evaluación Cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV.
- González de la Rocha, M. (2005). *Familias y política social en México. El caso de oportunidades*. Trabajo presentado en la Reunión de Expertos Política hacia las Familias, Protección e Inclusión Sociales. Santiago: CEPAL
- González de la Rocha, M. (Coord.). (2006). *Procesos Domésticos y Vulnerabilidad: Perspectivas Antropológicas de los Hogares con Oportunidades*. México: CIESAS. Publicaciones de la Casa Chata.
- Muñoz Izquierdo, Q., R. Ahuja, C. Noriega, P. Schurman y M. Campillo. (1995). *Valoración del Impacto Educativo de un Programa Compensatorio, Orientado a Abatir el Rezago Escolar en la Educación Primaria*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Parker, S. y G. Teruel (2005). "Randomization and Social Program Evaluation: The Case of Progresá", en *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Sciences*, Vol. 599, núm 1, pp. 199-219.