

Discriminación étnico-racial y oportunidades educativas en México

Ethnic-racial Discrimination and
Educational Opportunities in Mexico

*Emilio Ernesto Blanco Bosco**

RESUMEN

En el presente trabajo se estiman, mediante modelos de regresión, los efectos sobre las oportunidades educativas de: 1) hablar una lengua indígena; 2) la identificación con una etnia indígena, y 3) el color de piel. Se utilizan los datos del Módulo de Movilidad Social Intergeneracional del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, y de manera general se observa que todos los atributos etnoracializados negativamente tienden a reducir las oportunidades educativas. Algunos de estos efectos son mayores en los tramos más altos de origen socioeconómico y en las mujeres. Finalmente, se halló que las desventajas asociadas a la lengua y la identidad se han reducido en las últimas décadas, pero la que se encuentra asociada con el color de piel es persistente en el tiempo.

PALABRAS CLAVE: desigualdad de oportunidades educativas, logro educativo, discriminación étnico-racial, pigmentocracia, desigualdad de género, modelos lineales y logísticos.

* El Colegio de México. Correo electrónico: <emiliob78@gmail.com>. ORCID: <0000-0002-2804-7519>.

ABSTRACT

This article uses regression models to estimate the educational opportunities for those 1) speaking an indigenous language; 2) identifying with an indigenous ethnic group; and 3) skin color. The author uses National Institute for Statistics and Geography Intergenerational Social Mobility Module data. Generally, the results show that all negatively ethnic-racialized attributes tend to reduce educational opportunities. Some of these effects are greater among people on the higher socio-economic levels and among women. Finally, the author's findings show that the disadvantages associated to language and identity have shrunk in recent decades, but that those associated with skin color continue to exist.

KEY WORDS: unequal educational opportunities, educational achievement, ethnic-racial discrimination, pigmentocracy, gender inequality, linear and logistic models.



INTRODUCCIÓN

El racismo y la discriminación étnico-racial son componentes fundamentales de la historia y las relaciones sociales en México. Durante el periodo colonial y la Independencia, el racismo reguló de manera explícita o cuasiexplícita las relaciones sociales, subordinando principalmente a las poblaciones indígenas y negras. Incluso el proyecto de mestizaje, posterior a la Revolución de 1910, que difuminó las barreras “raciales” entre indígenas y mestizos para codificarlas como diferencias “culturales” (Villarreal 2010), continuó definiendo a los indígenas, desde el Estado, como un grupo “atrasado”, un lastre que debía disolverse en un proyecto integrador.

En la actualidad, y a pesar de la adopción formal de una perspectiva multicultural desde el Estado, la discriminación étnico-racial persiste en las prácticas cotidianas y en la propia operación de los servicios públicos, incluido el ámbito educativo. Esto se refleja en una menor movilidad social ascendente para las personas indígenas y/o de piel más oscura, en mayores probabilidades de movilidad descendente y, en general, en menores niveles de vida.

Parte de la relación entre pertenencia étnico-racial y resultados de vida se explica porque las personas con características negativamente racializadas¹ tienen menores niveles de logro educativo, lo cual implica que el análisis de las relaciones entre características racializadas y oportunidades educativas es un eslabón fundamental para explicar el papel de las primeras en el proceso de estratificación y en la reproducción de la desigualdad social. Este artículo aborda explícitamente el tema, con el objetivo principal de establecer en qué medida es posible identificar los efectos específicos de las características racializadas sobre la desigualdad de oportunidades educativas. Dicha identificación reforzaría la necesidad de indagar en los mecanismos mediante los cuales el ámbito educativo reproduce la discriminación y el racismo (antes de que entren en juego otros mecanismos, como los que se dan en el mercado laboral).

¹ Se entiende por “racialización” el proceso de construcción, por medio de prácticas, significaciones y relaciones sociales, de ciertos grupos como pertenecientes a “razas” diferentes (Omi y Winant 2014, citado en Hans, 2016). Esta concepción apunta tanto a que el concepto de razas es una construcción puramente social como a que, a pesar de ello, en muchas sociedades sigue teniendo significado y consecuencias prácticas (Barot y Bird, 2001). También puede utilizarse más allá de la creencia en la existencia de “razas”, en tanto incorpora esquemas y prácticas que diferencian grupos según su pertenencia a distintas “culturas” (“etnias”). Además, puede extenderse al análisis de situaciones y problemáticas sociales concretas (Murji y Solomos 2005). En este trabajo, “característica racializada” refiere a todo atributo individual o colectivo que, en una determinada sociedad, es generalmente definido y percibido como indicador de “pertenencia” a una raza o grupo étnico-racial. Las características negativamente racializadas son aquellas que, dentro de este esquema de representaciones, señalan la pertenencia a un grupo considerado como “inferior” en algún orden (cultural, moral, intelectual), o son percibidas como rasgos “propios” de dichos grupos.

Si bien existen indicios de una asociación negativa entre las características racializadas y el logro educativo en México, el problema no ha sido estudiado suficientemente. Debido a ello, en el presente artículo se propone realizar un análisis a detalle de las relaciones entre características étnico-raciales y trayectoria educativa.

Para ello se utilizó una base de datos reciente de alcance nacional, el Módulo de Movilidad Social Intergeneracional (MMSI) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), que aplicado en 2016 junto con la Encuesta Nacional de Hogares, incluye información sobre el origen social, el logro educativo y el destino ocupacional y de bienestar de las personas. Asimismo, contiene preguntas específicas sobre la identidad étnico-racial, la familiaridad con alguna lengua indígena y el color de piel autoasignado por las personas entrevistadas.

Esto permite distinguir tres dimensiones de la jerarquía étnico-racial y analizar sus efectos mediante modelos lineales y logísticos que destacan distintos aspectos de la trayectoria educativa. Así, se identifican las desventajas educativas asociadas con estos atributos étnico-racializados, tanto en los años de educación acumulados como en las transiciones educativas específicas; y se exploran interacciones con variables clave (origen socioeconómico, sexo, región), así como los eventuales cambios de esta desigualdad a través del tiempo.

El resto de este trabajo se estructura como sigue. En la segunda sección se resumen los antecedentes y se presenta un marco analítico amplio para entender cómo distintas formas de discriminación podrían afectar el logro educativo. En la tercera, se presentan de manera amplia la construcción de los datos y los métodos utilizados para el análisis. La cuarta está dedicada a los resultados. Finalmente, en las conclusiones se discuten las implicaciones analíticas de los hallazgos.

ANTECEDENTES Y MARCO ANALÍTICO

En México, la investigación sobre la relación entre las características racializadas, las oportunidades, la movilidad social y el acceso a los bienes y servicios es un campo en rápido desarrollo. En su mayor parte de orientación cuantitativa, este tipo de trabajos complementan y generalizan los hallazgos de una larga tradición de investigación cualitativa y etnográfica sobre las complejas manifestaciones y articulaciones prácticas del racismo en nuestro país (Castellanos, 1994, 2001; Gall, 2001, 2004; Iturriaga, 2016; Nuttini, 2005; Sue, 2013).

Destacan, particularmente, los estudios que se concentran en los posibles efectos del color de piel de las personas (Villarreal, 2010; Flores y Telles, 2012; Trejo y Altamirano, 2016; Monroy-Gómez-Franco, Vélez y Yalonzky, 2018; Campos y Medina-Cortina, 2019; Solís, Güemes y Lorenzo, 2019). Estas investigaciones reportan que una vez controlados otros factores generadores de confusión y otras características etnoracializadas, como la lengua o la identificación con un grupo indígena, las personas de piel más oscura tienen menos oportunidades educativas, laborales, de movilidad social y de acceso a los bienes básicos. A lo anterior se agregan desventajas específicas de las personas que se identifican como indígenas y/o que hablan una lengua indígena. De estos antecedentes se extraen cinco reflexiones relevantes para el presente trabajo.

1. *El estudio de la discriminación racista está incompleto si se limita a la dicotomía indígena/mestizo.*

En México, el proyecto estatal de mestizaje y el consecuente debilitamiento de las nociones tradicionales de “raza”, en favor de una racialización cultural, coexiste con pautas heredadas del racismo colonial tradicional que tienen en lo fenotípico uno de sus marcadores principales. Esto hace que existan prácticas de discriminación fundamentadas tanto en lo cultural como en lo fenotípico, que crean un campo de relaciones donde casi todas

las personas son susceptibles de ser discriminadas por racismo. En este sentido, enfatizar los efectos del color de piel, separados de las consecuencias de la identidad o la lengua indígena, apunta a la persistencia de mecanismos discriminatorios “duros”, distintos de las formas “blandas” o “simbólicas” de racismo, camufladas bajo argumentos culturales (Sears y Henry, 2003).

Un efecto adicional del proyecto del mestizaje y de su dicotomía implícita (indígena/mestizo) es la invisibilización de la población afrodescendiente. Este grupo tiene características socioeconómicas, espaciales y culturales propias (Hoffmann, 2006; Velázquez Gutiérrez, 2011), además de sufrir formas de discriminación específicas que hacen necesaria su inclusión en un análisis exhaustivo al respecto.

2. Es vital contar con buenos datos para el control de variables de confusión.

Dado que, como señalan Patricio Solís, Braulio Güemes y Virginia Lorenzo (2019), existe una asociación importante entre los marcadores racializados y otras variables (debido a la acumulación histórica de desventajas para los grupos negativamente racializados), la estimación de los “efectos puros” de dichos marcadores sobre cualquier tipo de resultado se ve afectada por cómo se controlan estos factores de confusión, principalmente la calidad en la medición del origen socioeconómico y del geográfico (localidades de residencia). Es importante, entonces, contar con datos de calidad sobre estos orígenes que permitan controlar esta covariación de la forma más efectiva posible.

3. Existe poca investigación sobre la interacción entre discriminación étnico-racial y otras dimensiones de la desigualdad, como el sexo o el origen socioeconómico.

Recientemente, se ha encontrado que los efectos negativos de pertenecer a un grupo discriminado son mayores para las mujeres, en transiciones educativas específicas, en el acceso

ocupacional y en la movilidad social (Solís, Güemes y Lorenzo, 2019). De confirmarse, este tipo de hallazgos sustentaría la existencia de intersecciones (Gall, 2014) que refuerzan las desigualdades basadas en rasgos adscriptivos y señalarían la necesidad de encontrar mecanismos específicos para explicar dichos efectos.

En relación con la interacción entre riqueza y color de piel, Campos y Medina-Cortina (2019) no encontraron interacciones significativas sobre la escolaridad alcanzada. Tampoco se conocen otras investigaciones que hayan indagado en torno a acciones similares para explicar el logro educativo. Explorar este aspecto resulta importante porque permitiría conocer si la discriminación étnico-racial opera, en el presente, de la misma forma en todo el espectro socioeconómico o es, como ha señalado Nutini (2005), un mecanismo que se intensifica en la parte alta de la distribución socioeconómica debido a que es allí donde, a las barreras clásicas a la movilidad social, se agregan otras derivadas de la pertenencia de estatus (en este caso, étnico-racial).

4. No se han indagado los cambios en el tiempo de los efectos de la discriminación.

Cabe preguntarse, junto con Fernandes (2005), en qué medida la desventaja educativa de los grupos negativamente racializados es:

- 1) una herencia del pasado colonial que debería desaparecer con la modernización capitalista, debido a los requisitos del sistema de maximizar el uso de su potencial humano (hipótesis funcionalista-meritocrática); o
- 2) funcional al sistema capitalista, debido a que el racismo mantiene deprimido el salario de los grupos subordinados y mina la solidaridad de la clase obrera y, por lo tanto, debería mantenerse o incrementarse junto con el proceso de modernización (hipótesis marxista); o bien,

- 3) un recurso adicional de grupos en la lucha por la apropiación de recursos escasos, una señal de identidad cultural y grupal que permite el cierre social que, aunque no se explique por su funcionalidad a un orden de dominación macro, tiene efectos agregados de consideración; en este caso podría esperarse, al menos, una persistencia en los efectos de la discriminación.²

5. Se conoce poco sobre los mecanismos que explican el vínculo entre atributos étnico-racializados y resultados, particularmente los educativos.

Si bien se acumula evidencia sobre los posibles efectos de los atributos étnico-racializados, es escasa la información sobre los procesos concretos que explican cómo dichos resultados se producen. La investigación cuantitativa clásica (basada en la estimación de asociaciones), por lo general no se aventura más allá de hablar de “discriminación” en forma genérica. En los estudios sobre movilidad se mencionan, en general, las prácticas de discriminación en el acceso al mercado laboral. Sin embargo, aún está pendiente una reflexión sistemática sobre los mecanismos involucrados y sus efectos agregados.³

La educación presenta un desafío conceptual adicional, dado que parece poco plausible invocar la existencia de una discriminación directa en el acceso como mecanismo explicativo principal. En la educación pública, que comprende a la mayor parte de los alumnos de México, no es posible impedir el acceso a las personas con base en características racializadas. Esto, sin embargo, no significa que no existan otros

² Tampoco habría que descartar, bajo este escenario, un aumento en los efectos de la discriminación, debido a la terciarización del sector productivo y al auge de los servicios personales, donde dimensiones como la apariencia física y la identidad cultural toman una relevancia cada vez mayor.

³ Existen algunos estudios innovadores que, de manera experimental, buscan poner a prueba la existencia de mecanismos específicos de discriminación, por ejemplo, cuando los empleadores revisan los *curriculum vitae* de personas con distintos colores de piel (Arceo-Gómez y Campos-Vázquez, 2014).

mecanismos, directos e indirectos, que pueden incidir en las oportunidades educativas.

Puede pensarse al menos en cuatro niveles donde operan los mecanismos de discriminación.

- 1) El primero es el de la discriminación *histórica* y sus efectos socioeconómicos acumulados, que hacen que los grupos subordinados tengan, en la actualidad, una situación social desventajosa en relación con la población mestiza. Como indican Solís, Güemes y Lorenzo (2019), el efecto acumulado de la discriminación y la persistencia de mecanismos socioeconómicos de reproducción de la desigualdad derivan en una *asociación de base* entre atributos racializados y oportunidades, así como en el grado de preparación para la escuela (Farkas, 2003), aun si en el presente esas personas no han experimentado discriminación.⁴
- 2) El segundo es la discriminación *exógena* al sistema educativo. Ésta ocurre tanto bajo la forma de estereotipos, microagresiones y discriminación,⁵ como a nivel de las percepciones sobre la distribución de oportunidades en la sociedad. Puede tener efectos educativos al menos por dos vías, una directa y otra indirecta: *a*) introyección del racismo y disminución de la autoestima (Bianchi, Zea y Echeverry, 2002; basado en Helms, 1990); *b*) percepción subjetiva de menores oportunidades futuras *aun a pesar de tener la misma educación*,

⁴ Esta acumulación de desventajas queda “oculta” cuando, en los modelos de análisis, se trata a las variables racializadas y al origen socioeconómico como exógenos e independientes. No puede darse cuenta de estos efectos acumulados utilizando datos transversales, por lo que, si sólo se dispone de este tipo de datos (como en este artículo), los resultados de modelos adecuadamente ajustados por origen social deberían interpretarse como “techos” de los efectos de discriminación “contemporánea” (más precisamente: discriminación ocurrida durante las vidas de las personas de la población bajo estudio) (Solís, Güemes y Lorenzo, 2019).

⁵ Según Huber y Solórzano (2014), este tipo de agresiones cotidianas están destinadas a mantener a los grupos dominados “en su lugar”, y se espera que sean particularmente insidiosas en contextos donde “el lugar” de cada uno de ellos no está inmediatamente claro, como podría ser el caso de México.

lo que deriva en una menor utilidad subjetiva de continuar en la escuela,⁶ en comparación con personas no discriminadas.

- 3) En el tercer nivel está la discriminación *institucionalizada*, propia del sistema educativo, que se refleja en tres grandes patrones: *a*) un proyecto educativo occidentalizante, destinado al mestizaje de la población indígena (Velasco Cruz, 2016), que afecta tanto la motivación como la capacidad para continuar estudiando de las personas indígenas; *b*) un déficit en la oferta de educación accesible para gran parte de la población indígena, debido a su segregación espacial, que afecta las oportunidades objetivas de asistir a la escuela (INEE, 2017); y *c*) menores recursos escolares para las comunidades indígenas (Santibáñez, 2016), además de una insuficiente adecuación curricular (INEE, 2017) que afecta negativamente las oportunidades de aprendizaje y las decisiones educativas de estos grupos.
- 4) El último nivel es el de la propia escuela, espacio de interacciones donde persisten las representaciones jerarquizadas de las identidades y los fenotipos, en el que se han documentado numerosas formas de discriminación *cotidiana*, abiertas o sutiles, tanto entre compañeros como por parte de los maestros (Schmelkes, 2012). Estos procesos podrían afectar tanto las oportunidades de aprender (con efectos de exclusión objetiva en los niveles medio superior y superior) como la autoestima y la intención de continuar en la escuela (Barriga, 2008; Mijangos-Noh, 2009; Raesfeld, 2009; Schmelkes, 2012).

⁶ Un modelo parsimonioso de decisiones educativas a partir de estimaciones subjetivas de los rendimientos educativos puede encontrarse en Breen y Goldthorpe (1997). En su forma más general, según este modelo todas las personas evalúan la utilidad de un cierto certificado educativo de la misma manera. No obstante, este parámetro puede relajarse para permitir que dichas evaluaciones varíen en función de la clase social o de otras características, como la identidad étnico-racial.

*TRES OBJETOS DE LA DISCRIMINACIÓN:
LENGUA, CULTURA Y FENOTIPO*

De forma transversal a dichos niveles, existen distintos atributos en los que pueden apoyarse las prácticas de discriminación. Las dinámicas de racialización en México, en particular el éxito político y simbólico del proyecto del mestizaje, han derivado en una disolución de las clasificaciones raciales binarias y unidimensionales, en favor de operaciones de clasificación continuas y multidimensionales. Podemos distinguir, así, entre marcadores lingüísticos, culturales y fenotípicos.

- 1) En México, ser hablante de una lengua indígena (HLI) es uno de los principales marcadores susceptibles de discriminación. El caso extremo es el de las personas monolingües, pero incluso el bilingüismo es discriminado, ya que hablar castellano con los “residuos” de una lengua indígena (por ejemplo, hacerlo “con acento”) es susceptible de discriminación.

Dentro del sistema educativo este mecanismo podría tener una fuerte incidencia, dado que la apropiación y uso “correctos” de la lengua (para el proyecto de mestizaje) constituyen tanto el medio como un objetivo fundamental de la educación. El sistema de educación en México, durante décadas, estuvo orientado a la castellanización, e incluso cuando abandonó este paradigma en lo formal, nunca lo perdió totalmente en la práctica (INEE, 2016).

De esta forma, no dominar el castellano legítimo puede entrañar, además de discriminación directa, al menos dos mecanismos “sutiles”, enmascarados bajo la ideología del mérito: 1) quien no domina el castellano en los niveles esperados tiene menos oportunidades de adquirir cualquier tipo de conocimiento; y 2) las propias “fallas” en el dominio del castellano son tratadas como un “déficit”. Al asociar las fallas en el dominio de la lengua con menores habilidades intelectuales y

escolares (Velasco Cruz, 2016), el sistema educativo podría operar como un “racismo sin racistas” (Massey, Vaughn y Dornbusch, 1975), y enmascarar la discriminación cultural como diferenciación académica.

- 2) La identidad cultural es otra fuente de discriminación relevante. En un país donde lo mestizo es hegemónico, la identificación como indígena ha sido históricamente relegada⁷ a las comunidades que, por sus condiciones de vida y sus prácticas culturales, se diferencian significativamente del resto de la población.

Si bien los procesos que estarían detrás de la identificación con esta categoría son complejos y sus resultados fluidos, la identificación con lo indígena puede considerarse, al menos hasta cierto punto, como un indicador de costumbres, valores y prácticas susceptibles de discriminación negativa, y ésta podría ser particularmente aguda en la escuela, debido a lo congénito de su función normalizadora. Tal como ocurre con la lengua, la discriminación cultural puede revestir un cierto grado de legitimidad para quienes la ejercen, en tanto que podría enmascararse como la defensa de valores y prácticas necesarios para “adaptarse” a una sociedad hegemónicamente mestiza.⁸

- 3) Finalmente, lo fenotípico podría ser otro rasgo de discriminación presente en la escuela. Poseer rasgos físicos percibidos como “indígenas” puede disparar procesos de estigmatización y minusvaloración en las interacciones cotidianas y escolares.⁹

⁷ Esto puede estar comenzando a cambiar en los últimos años, lo que explica el incremento en el porcentaje de la población que se identifica como indígena.

⁸ En el sentido contrario, podría pensarse también que la identidad indígena puede ser una fuente de resistencia cultural, una forma de reforzar la pertenencia a una comunidad significativa, lo que puede otorgar a las personas una mayor estima individual (Bianchi, Zea y Echeverry, 2002) y más recursos sociales para enfrentar las exigencias de la escolarización. Esto compensaría, al menos en parte, los efectos negativos de los procesos de discriminación.

⁹ Estos rasgos no necesariamente son directamente discriminados por indicar la proximidad con “lo indígena”; también podrían ser marcados como “menos bellos” o, al estar relacionados con la posición socioeconómica, ser tomados como señales de pobreza (y los estigmas asociados).

A diferencia de la discriminación lingüística o identitaria, la que se encuentra basada en el fenotipo no puede enmascarse bajo un discurso meritocrático. En este sentido, identificar una asociación entre lo fenotípico y el logro educativo podría indicar la existencia de procesos de discriminación étnico-racial “abierta”.

APORTES E HIPÓTESIS DEL PRESENTE ARTÍCULO

A partir de estas consideraciones, este artículo busca avanzar en el conocimiento de los efectos de la discriminación en la educación. Para ello, se utilizan tres variables que dan cuenta, respectivamente, de los atributos lingüísticos, identitarios y fenotípicos: 1) la familiaridad con una lengua indígena; 2) la identificación como indígena o mestizo, y 3) el color de piel autodeclarado.¹⁰

Además, cuatro son los aportes principales de este trabajo con respecto a la investigación disponible en México, que corresponden a otras tantas hipótesis:

- 1) Se separan los efectos de la lengua, la identificación étnica y el color de piel, lo que es particularmente útil para el estudio del efecto de esta última variable, que en la mayor parte de las investigaciones en México sólo se ha controlado por alguna de las primeras dos.

Hipótesis 1. Lengua, identificación étnica y color de piel tienen efectos propios y separados, de tipo negativo, sobre las oportunidades educativas, aun después de controlar un conjunto de variables asociadas.

- 2) Se añade a los efectos en el logro educativo acumulado (años de escolaridad) un análisis de transiciones educativas. Ello, con el objetivo de conocer si dichos efectos tienen la misma incidencia a lo largo de toda la trayectoria educativa o, en cambio, varían dependiendo de la transición que se considere.

¹⁰ En la sección metodológica se especifican los resultados educativos en los que se pondrá atención, así como se incluye la construcción detallada de las variables independientes y de control.

Hipótesis 2. Si se utilizan como medida de la desigualdad los riesgos relativos predichos por el modelo de realizar cada transición, en lugar de las razones de momios,¹¹ se espera una tendencia al incremento de la desigualdad en las transiciones más avanzadas, particularmente en la media superior y superior. Esto se explicaría, principalmente, por mecanismos como una menor oferta educativa en dichos niveles para los grupos racializados, así como por el incremento en la diferencia de expectativas respecto de los retornos educativos para estos grupos (discriminación anticipada).

- 3) Se exploran las interacciones entre atributos racializados y tres características adscriptivas (origen socioeconómico, sexo y región de residencia del entrevistado). La hipótesis a continuación sólo se formula para las primeras dos dimensiones, dado que para la región no se tienen suficientes analíticos.

Hipótesis 3. El efecto negativo de las características racializadas es mayor para las personas de origen socioeconómico más alto y para las mujeres. Esto, debido a que la anticipación de discriminación en el mercado de trabajo es mayor para el sector servicios, donde estas personas tienen grandes expectativas de ingresar, pero al mismo tiempo, donde los atributos relacionados con la presentación personal tienen mayor peso en la contratación.

- 4) Se indaga la evolución de los efectos a lo largo del tiempo, con el fin de dialogar con las hipótesis sobre la relación entre la discriminación étnico-racial y la dinámica de la modernización capitalista en México.

Hipótesis 4. La desigualdad asociada a los atributos de interés, medida a través de los años de educación acumulados,¹²

¹¹ Se opta por utilizar riesgos relativos en lugar de razones de momios debido a que, como señala Solís (2019), este último método, aunque controla la expansión de los sistemas educativos a lo largo del tiempo, puede arrojar resultados contraintuitivos.

¹² Por razones de espacio no se incluyó un análisis de transiciones para la interacción entre atributos racializados y cohortes, donde es posible que –tal como sucede con la desigualdad por origen socioeconómico– en las transiciones superiores la desigualdad se mantenga o, incluso, se incremente.

tiende a disminuir hacia las cohortes más jóvenes, principalmente como efecto de la expansión histórica de la oferta educativa en las regiones donde se concentran los grupos negativamente racializados.

DATOS Y MÉTODO

Se utilizan los microdatos del Módulo de Movilidad Social Intergeneracional (MMSI) 2016 del INEGI, que forma parte de la Encuesta Nacional de Hogares, y que recolectó información sobre la población de entre 25 y 64 años, con una muestra de 31,935 viviendas y cobertura para áreas rurales y urbanas. El análisis comprende a los residentes habituales de las viviendas, en ese rango de edad ($n = 25,634$). Los tamaños finales de la muestra, a partir de los datos válidos, se especifican posteriormente en cada modelo.

VARIABLES INDEPENDIENTES Y

POSIBLES PROBLEMAS DE MEDICIÓN

Condición lingüística: El cuestionario pregunta si la persona entrevistada habla una lengua indígena; si el padre, madre o proveedor principal del hogar donde residía a los 14 años también hablaba una. Se combinaron las respuestas para obtener una variable ordinal que indica mayor o menor familiaridad con alguna lengua indígena: 0 = “La persona no habla ni sus padres hablaban una lengua indígena”; 1 = “Al menos uno de los padres o el proveedor principal hablaba una lengua indígena (y el entrevistado no habla)”; 2 = “La persona habla una lengua indígena”.

Autoidentificación étnico-racial: El cuestionario solicita a las personas entrevistadas que se identifiquen con una de cinco categorías “étnico-raciales”, construidas con base en los estereotipos más generalizados en México. La pregunta (10.3) es: “En nuestro país viven personas de múltiples orígenes ra-

ciales, ¿se considera usted una persona [...]?” Las opciones de respuesta son: 1: negra o mulata; 2: indígena; 3: mestiza; 4: blanca; 5: otra raza (asiática, eurodescendiente).

La baja frecuencia de las categorías 1 (2.5 por ciento) y 5 (0.4 por ciento), así como la elevada frecuencia de la categoría “no sabe” (10.9 por ciento), llevaron a las siguientes decisiones de agrupación: 1) se creó una categoría única para indígenas, negros y mulatos (esto es, grupos tradicionalmente discriminados); 2) se mantuvo separada la categoría “mestiza”; 3) la categoría “blanca” fue agrupada con “otras razas”; y 4) la categoría “no sabe” se dejó separada. De esta forma, la variable que se incorpora a los modelos tiene los siguientes códigos: 0 = “Mestizo”; 1 = “Indígena, negro o mulato”; 2 = “Blanca u otra”; 3 = “No sabe”.

Color de piel autodeclarado: Esta variable se construyó con base en la respuesta de los individuos a la escala de trece tonos del proyecto PERLA (The Project on Ethnicity and Race in Latin America) (Telles, 2014). La pregunta (10.2) es: “A partir de la siguiente escala de color (mostrar escala cromática), ¿cuál considera que es el color de piel de su cara?” Los tonos están ordenados del más oscuro al menos oscuro.

Esta variable se recodificó a cinco categorías que agrupan las tonalidades de la siguiente manera: 9-11 = 0; 8 = 1; 7 = 2; 6 = 3; 1-5 = 4. De esta forma, el código 0 (categoría de referencia) agrupa a los tonos de piel “claros”; el 1 al “moreno claro” (categoría modal); el 2 al “moreno intermedio”; el 3 al “moreno”, y el 4 al “moreno oscuro”. La razón para agrupar las primeras cinco y las últimas tres categorías es la baja frecuencia de cada una de ellas por separado.

VARIABLES DE CONTROL

Dado que el interés principal del artículo es estimar los posibles efectos de las variables asociadas con los rasgos etnoracializados, es necesario ajustar los coeficientes por otras variables potencialmente generadoras de confusión. Por esta

razón, se les denomina “de control”; no obstante, también se estimaron modelos donde éstas no sólo se utilizan para ajustar la estimación de coeficientes, sino que interactúan con las variables principales, las cuales son:

- *Índice de orígenes sociales (IOS)*:¹³ índice factorial estandarizado (por cohortes)¹⁴ que integra tres dimensiones: máximo nivel educativo del hogar (años de escolaridad alcanzados por los padres o el proveedor principal); nivel ocupacional (escala de prestigio ocupacional *ISEI* del proveedor principal) (Ganzeboom, De Graaf y Treiman, 1992); y bienestar económico del hogar (índice factorial construido mediante correlaciones tetracóricas a partir de la presencia/ausencia de un conjunto de bienes y servicios en el hogar del sujeto).¹⁵
- *Sexo*: 0 = “Hombre”, 1 = “Mujer”.
- *Región de residencia a los 14 años de edad*: 0 = Centro (Ciudad de México, Estado de México, Morelos, Puebla, Hidalgo, Guanajuato, Querétaro, Tlaxcala); 1 = Norte (Baja California, Sonora, Chihuahua, Coahuila, Nuevo León, Tamaulipas); 2 = Centro-Norte (Jalisco, Colima, Michoacán, San Luis Potosí, Aguascalientes); 3 = Nor-Occidente (Baja California Sur, Sinaloa, Nayarit, Durango, Zacatecas), y 4 = Sur (Guerrero, Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Quintana Roo, Yucatán, Campeche, Tabasco).
- *Edad/cohorte*: La edad del entrevistado se introdujo como variable continua en todos los modelos, con excepción del (último) modelo de interacción entre edad y variables étnico-raciales (véase más adelante), donde

¹³ Todas las preguntas relacionadas con el origen social están referidas a los 14 años de edad de la persona entrevistada.

¹⁴ Se estandariza por cohortes para controlar el cambio en el tiempo en la disponibilidad de los bienes y servicios que se utilizan para el índice.

¹⁵ La metodología de construcción del IOS fue desarrollada por Solís (2013). Se trata del primer factor extraído mediante un análisis de componentes principales de las tres variables mencionadas.

se recodificó en cuatro categorías que indican cohortes de nacimiento: 1 = 1952-1961; 2 = 1962-1971; 3 = 1972-1981; 4 = 1982-1991.

- *Tamaño de la localidad de residencia a los 14 años* (a juicio del entrevistado): 0 = “Ciudad grande (mayor a 50,000 habitantes)”; 1 = “Ciudad chica (entre 2,500 y 50,000 habitantes)”; 2 = “Pueblo (menor a 2,500 habitantes)”.
- *Estructura del hogar a los 14 años*: 0 = “Hogar nuclear”: padre, madre y hermanos; 1 = “Hogar extendido”: ambos padres presentes, más otros familiares; 2 = “Hogar incompleto”: sin padre, sin madre o sin ambos.
- *Total de personas en la vivienda de residencia a los 14 años* (variable numérica).

El cuadro 1 presenta la distribución de las variables independientes y de control en la base de datos del MMSI, con excepción del IOS (media = 0, desvío estándar = 1) y el número habitantes en el hogar de residencia a los 14 años (media = 6.9, desvío estándar = 2.9).

Cuadro 1
FRECUENCIAS ABSOLUTAS Y RELATIVAS
DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES Y DE CONTROL (MÉXICO, 2016).
PERSONAS ENTRE 25 Y 64 AÑOS

	Frecuencia	%
Lengua		
No habla lengua indígena (HLI)	21,789	85.0
Padres HLI	2,055	8.0
Persona HLI	1,790	7.0
Identificación étnico-racial		
Blanco	3,103	12.1
Mestizo	15,687	61.2
Indígena, negro o mulato	4,238	16.5
No sabe	2,606	10.2

	Frecuencia	%
Color de piel		
Blanco	3,111	12.1
Moreno claro	9,580	37.4
Moreno medio	7,693	30.0
Moreno	3,333	13.0
Moreno oscuro	1,917	7.5
Sexo		
Hombre	12,138	47.4
Mujer	13,496	52.6
Región		
Centro	9,782	38.2
Norte	4,015	15.7
Nor-Occidente	1,922	7.5
Centro-Norte	3,470	13.5
Sur	6,231	24.3
Perdidos	214	0.8
Cohorte		
1952-1961	4,177	16.3
1962-1971	6,152	24.0
1972-1981	7,561	29.5
1982-1991	7,745	30.2
Localidad de residencia		
Mayor a 50,000 habitantes	6,784	26.5
Entre 2,500 y 50,000 habitantes	6,280	24.5
Menor de 2,500 habitantes	12,356	48.2
Perdidos	213	0.8
Estructura del hogar		
Hogar nuclear	16,974	66.2
Hogar extendido	2,588	10.1
Hogar incompleto	6,073	23.7

Fuente: Elaboración propia con base en el MMSI (2016).

*VARIABLES DEPENDIENTES:**AÑOS DE ESCOLARIDAD Y TRANSICIONES EDUCATIVAS*

Para estimar la asociación entre atributos racializados y logro educativo se emplean dos grandes estrategias: regresiones OLS (Ordinary Least Squares) sobre los años de educación aprobados y regresiones logísticas sobre transiciones educativas específicas.

La variable dependiente “años de educación aprobados” se construyó a partir de las respuestas sobre el máximo nivel y grado aprobados por los entrevistados. Sobre esta variable se obtuvo una primera regresión OLS que permite estimar los “efectos” de cada atributo racializado como incremento o disminución promedio de años educativos. Este método se utilizó, asimismo, para indagar la existencia de interacciones entre las variables de interés y las variables “de control”, mediante doce modelos adicionales, como podrá observarse más adelante.

Ahora bien, este método sólo permite estimar los efectos de manera acumulada en el total de años escolares aprobados. Aquí, resulta relevante preguntarse, además, si las variables inciden de la misma forma a lo largo de toda la trayectoria educativa. Para ello es necesario dividir la trayectoria en una serie de transiciones (Mare 1980), y estimar la influencia de cada variable en la probabilidad de realizar cada una de ellas por separado.

Así, se construyeron cinco variables dependientes binarias que identifican otras tantas transiciones: 1) acceso a primaria; 2) acceso (condicional) a secundaria; 3) acceso (condicional) a media superior; 4) acceso (condicional) a superior; y 5) acceso (incondicional) a superior.¹⁶ La diferencia entre transicio-

¹⁶ Debido a la forma como se registra el logro educativo en el MMSI (pregunta 5.4: “¿Cuál es el último grado o año que aprobó [...] en la escuela?” —énfasis propio—), la encuesta no permite observar la transición a un nivel educativo como mera inscripción, sino que requiere la finalización del primer grado de dicho nivel. El criterio exige un año de permanencia para observar una transición; implica que el abandono antes de completar el primer ciclo anual no cuenta como transición exitosa. En sentido estricto, entonces, las primeras cuatro variables dependientes identifican la probabilidad de terminar con éxito el primer año de un determinado nivel, dado que se culminó con éxito el primero del nivel inmediatamente anterior.

nes condicionales e incondicionales depende de cómo se construye el grupo en riesgo. Para el acceso a primaria, el grupo en riesgo es toda la población. Las cuatro transiciones siguientes se denominan “condicionales” porque el grupo en riesgo de acceder a cada nivel está compuesto por las personas que han realizado la transición previa, esto es, que han accedido al nivel inmediatamente anterior. Esta forma de separar las transiciones permite observar la desigualdad de oportunidades “neta” para cada transición, sin acumular la desigualdad de las transiciones anteriores. La última transición a nivel superior es incondicional (toda la población está expuesta) con el fin de observar la acumulación de desigualdades en términos de riesgos relativos de acceso a dicho nivel.

El cuadro 2 muestra los años de escolaridad promedio y el porcentaje de personas que, de acuerdo con el MMSI, realizó cada una de las transiciones, en cada una de las variables de interés.

Se observan grandes diferencias en los años acumulados de escolaridad (cuatro entre HLI y no HLI; 2.8 entre indígenas y mestizos; 2.3 entre blancos y morenos oscuros). En lo que hace a las transiciones escolares, las desventajas se hacen patentes desde el ingreso a la primaria, momento a partir del cual se acumulan. Una persona HLI tiene cuatro veces menos oportunidad de ingresar a la educación superior que una persona no HLI; una persona indígena tiene tres veces menos probabilidad de hacerlo que una persona mestiza; y una persona de piel morena oscura tiene tres veces menos chance de hacerlo que una persona de piel blanca.

Ahora bien, buena parte de estas diferencias obedece a que las personas con distintas características racializadas tienen diferentes orígenes sociales; las personas HLI, las que se identifican como indígenas y aquéllas de piel más oscura provienen de niveles más bajos en la escala socioeconómica (Solís, Güemes y Lorenzo, 2019). Debido a ello, deben estimarse modelos que ajusten las diferencias observadas por la posible confusión con los efectos del origen social y otras variables. Es importante aclarar, finalmente, que las asociacio-

Cuadro 2
LOGRO EDUCATIVO SEGÚN ORIGEN SOCIAL, LENGUA,
IDENTIFICACIÓN ÉTNICO-RACIAL Y COLOR DE PIEL (MÉXICO 2016).
PERSONAS DE 25 A 64 AÑOS

	<i>Años de escolaridad promedio</i>	Acceso incondicional (%)			
		Primaria	Secundaria	Media superior	Superior
Lengua					
No HLI	10.0	97.7	74.6	45.7	22.8
Padres HLI	8.8	96.5	65.2	36.0	14.9
Persona HLI	6.0	84.9	37.5	15.5	6.3
Identificación étnico-racial					
Blanco	9.9	96.7	72.5	47.3	24.0
Mestizo	10.5	98.4	77.8	50.1	26.1
Indígena, negro o mulato	7.7	92.8	55.8	24.5	9.2
No sabe	7.5	92.7	55.8	23.3	6.2
Color de piel					
Blanco	10.1	96.8	72.7	48.1	25.8
Moreno claro	10.4	97.6	77.2	49.9	25.9
Moreno medio	9.5	96.7	70.2	40.4	19.3
Moreno	8.6	95.4	63.7	32.8	13.2
Moreno oscuro	7.8	94.1	56.4	25.7	9.6
IOS					
Q1	6.3	90.9	41.3	11.7	2.7
Q2	8.6	97.2	67.4	29.4	9.0
Q3	10.6	99.4	84.6	51.5	20.7
Q4	13.6	99.8	96.1	82.6	54.1

Fuente: Elaboración propia con base en MMSI (2016).

nes entre lengua, identidad y color de piel son débiles (Solís, Güemes y Lorenzo, 2019), lo que permite que las variables se introduzcan de manera separada en los modelos.

MODELOS

En total, se estimaron 18 modelos de regresión sobre las distintas variables independientes, con diferentes interacciones. Con el fin de hacer más comprensible el proceso, se expone aquí un modelo base (la variable dependiente es genérica; no incluye interacciones):

*Edu = IOS + IOS² + edad + edad² + sexo + tamaño de localidad + región + estructura del hogar + tamaño del hogar + **lengua indígena + identidad + color de piel.***

Este modelo estima los efectos de la lengua, la identidad y el color de piel ajustados por los efectos del origen social, el origen social al cuadrado, la edad, la edad al cuadrado, el sexo, el tamaño de la localidad de residencia, la región de residencia, la estructura y el tamaño del hogar.

En una primera etapa se especificaron seis modelos de este tipo, uno para cada variable dependiente señalada anteriormente. En una segunda se calcularon doce modelos lineales adicionales, resultantes de las interacciones por separado entre las tres variables independientes y las cuatro variables principales de control: 1) IOS; 2) sexo; 3) región y 4) cohorte de nacimiento. En estos modelos, la variable dependiente es el total de años de escolaridad. Cada modelo incluye una sola interacción y deja el resto de las variables como efectos directos.¹⁷ De esta forma, por ejemplo, el modelo para la interacción entre IOS y color de piel es:

*Años escolaridad = IOS + IOS² + edad + edad² + sexo + tamaño de localidad + región + estructura del hogar + tamaño del hogar + **lengua indígena + identidad + color de piel + IOS*color de piel.***

¹⁷ En el modelo específico para la interacción con cohorte, dicha variable sustituyó a la variable "edad".

RESULTADOS

El cuadro 3 muestra los resultados de los seis primeros modelos de regresión (#1: grados aprobados; #2 a 5: transiciones condicionales; #6: acceso incondicional al nivel superior). No se muestran los coeficientes de las variables de control para simplificar la presentación.

Cuadro 3
COEFICIENTES DE REGRESIÓN OLS PARA
TOTAL DE GRADOS ESCOLARES APROBADOS (MODELO 1)
Y RAZONES DE MOMIOS PARA TRANSICIONES EDUCATIVAS (MODELOS 2-6)
MÉXICO, PERSONAS ENTRE 25 Y 64 AÑOS

Variables	Modelos					
	(1) Grados aprobados	(2) Primaria	(3) Secundaria	(4) Media superior	(5) Superior	(6) Superior (incondicional)
	Cambio lineal			Razones de momios		
Lengua indígena (referencia: no habla)						
Padres hablan	0.087	1.172	1.033	1.239*	0.892	0.943
Individuo habla	-0.861**	0.461**	0.682**	1.128	1.256	0.987
Identificación (referencia: mestizo)						
Blanco	-0.924**	0.366**	0.611**	0.712**	0.666**	0.613**
Indígena o afro	-0.623**	0.616**	0.855*	0.672**	0.720**	0.616**
No sabe	-1.678**	0.357**	0.496**	0.453**	0.347**	0.258**
Color de piel (referencia: blanco)						
Moreno claro	0.006	0.960	1.098	0.948	0.953	0.917
Moreno medio	-0.111	1.117	1.040	0.853	0.909	0.849
Moreno	-0.673**	0.857	0.804*	0.673**	0.640**	0.541**
Moreno oscuro	-0.925**	0.801	0.707**	0.612**	0.619*	0.486**
Casos	23,863	23,907	23,044	17,070	9,979	23,907
R² o pseudo-R²	0.458	0.287	0.277	0.190	0.118	0.293

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Fuente: Elaboración propia con base en MMSI (2016).

MODELO LINEAL PARA GRADOS APROBADOS

Los resultados del modelo OLS para grados aprobados muestran coeficientes consistentes con la hipótesis general de que las características negativamente racializadas disminuyen las oportunidades de escolarización, con independencia de otras características socioeconómicas (cuadro 3, columna 1). Tener padres HLI no afecta el logro, en comparación con quienes no tienen padres HLI. En cambio, ser HLI se asocia con una disminución de casi 0.9 años respecto del grupo de referencia. Adicional a lo anterior, quienes se identifican como indígenas o afrodescendientes alcanzan alrededor de 0.7 años menos de escolaridad que quienes se identifican como mestizos.¹⁸ Finalmente, incluso después de ajustarse por las variables anteriores, los tonos de piel más oscuros (“moreno” y “moreno oscuro”) se asocian a una pérdida de 0.7 y 0.9 años, respectivamente, en relación con los tonos de piel más claros.¹⁹

¹⁸ Es relevante destacar el dato inesperado de que quienes se identifican como blancos y, con mayor magnitud aún quienes no se autoadscriben, declaran no saber a qué categoría se adscribirían, y alcanzan menos años de educación que los mestizos, incluso por debajo de los indígenas y los negros/afromexicanos. Aunque sería posible plantear varias hipótesis al respecto, no es objeto de este artículo explorar su plausibilidad.

¹⁹ Los resultados son menores a los reportados para México por Telles y colaboradores (2015) (la identidad indígena se asocia con una reducción de 0.97 grados escolares; un cambio unitario en la escala PERLA estandarizada se asocia con -.042 grados escolares, mientras que un ejercicio similar con esta base de datos arrojó -0.26 grados, coincidente con lo reportado por Trejo y Altamirano [2016]). Es posible que estas diferencias obedezcan a la introducción de mayores controles (en particular, una observación más refinada del origen social, así como la inclusión de la condición lingüística), o a la diferente forma de registro del color de piel (asignado por el entrevistador vs. autoasignado). También son menores los hallazgos de este trabajo a los reportados por Campos-Vázquez y Medina-Cortina (2019), que incluyen controles adicionales como estilos de crianza y habilidades cognitivas/no cognitivas. Estos autores reportaron una diferencia de -1.4 años entre las categorías de piel claras y las más oscuras. En el caso de los modelos de transición, los resultados son similares a los reportados por Solís, Güemes y Lorenzo (2019); la diferencia más notable es que aquí se reportan efectos más grandes del color de piel en el acceso al nivel superior, debido a que la categoría “moreno oscuro” incluye tonos más “extremos” que los que utilizan los autores en su análisis.

En comparación con el coeficiente del IOS (2.7), estos posibles efectos son relativamente pequeños. Sin embargo, son iguales o mayores a los de otras variables teóricamente relevantes, como vivir en una localidad rural (-0.3) o la falta de uno de los padres en el hogar (-0.7). Son, además, aditivos, de forma que una persona que habla lengua indígena, que se identifica como indígena y se ubica en los tonos de piel más oscuros acumularía en promedio 3.5 años menos de escolaridad que sus pares no HLI, mestizos y de color de piel claro.

Ahora bien, estos efectos globales sobre la escolaridad podrían ocultar diferencias en los momentos en que estas variables inciden en la trayectoria educativa de las personas. Es posible que el peso varíe según se trate de transiciones en el nivel básico o hacia los niveles superiores. Para indagar si existen diferencias entre transiciones en la fuerza de estas variables, se exponen a continuación los resultados de los modelos logísticos.

MODELOS LOGÍSTICOS PARA TRANSICIONES

Hablar una lengua indígena representa una desventaja importante para acceder a la educación primaria y secundaria (razón de momios inferior a 1), pero tiene un efecto positivo (razón de momios superior a 1) en el acceso a la media superior. Tener padres hablantes de una lengua indígena sólo tiene un efecto significativo, positivo, en el acceso a la media superior. Los efectos contrapuestos entre niveles básicos y superiores podrían explicarse por la elevada selectividad a la que están sujetos los individuos HLI, particularmente hacia la finalización de la secundaria. La consecuencia de esto es que cuando se consideran los efectos acumulados en el acceso al nivel superior, no son estadísticamente significativos.

Quienes se identifican como indígenas/negros/afromexicanos tienen desventajas sistemáticas frente a los mestizos en todas las transiciones (razones de momios entre 0.61 y 0.86), ya que no se observa un patrón regular de incremento o decremento en la desventaja a lo largo de las transiciones. El resultado acumulado es que los momios de acceso al nivel superior de los grupos indígenas/afro son 62 por ciento de los momios de quienes se identifican como mestizos.

Las personas adscritas a las categorías “moreno claro” y “moreno medio” no presentan desventajas significativas en ninguna de las transiciones, en comparación con quienes se adscriben al tono “blanco”. En cambio, quienes se colocan en “moreno” y “moreno oscuro” exhiben menores oportunidades de acceso a partir de la secundaria, particularmente marcadas en el ingreso a los niveles medio superior y superior. Se observa, además, una mayor desventaja para quienes se ubican en la categoría “más oscura”. Como resultado, los momios incondicionales de acceso al nivel superior para las personas “morenas” y “morenas oscuras” son alrededor de la mitad de los momios que tienen las “blancas”.

El cuadro 4 presenta los riesgos relativos para cada transición, calculados a partir de las probabilidades estimadas en los modelos.²⁰ En la última fila se presenta una estimación de la desventaja relativa para quienes reunieran *todas* las características negativamente racializadas (HLI, se identifica como indígena y tiene piel morena oscura; grupo denominado “vulnerable”) contra el grupo que no tiene ninguna de ellas (grupo “no vulnerable”).

Las personas HLI presentan una ligera desventaja en la probabilidad de acceso a la educación secundaria y un ligero incremento en la probabilidad de acceso a la media superior y superior, en comparación con los no HLI. El resultado acu-

²⁰ Todas las probabilidades se estimaron con el resto de las variables en su promedio.

mulado es una probabilidad algo menor de ingreso incondicional al nivel superior, si bien no significativa estadísticamente. Por su parte, tener padres HLI, por sí sólo, no se asocia con una desventaja respecto de quienes no pertenecen a ese grupo.

Cuadro 4

RIESGOS RELATIVOS POR TRANSICIÓN EDUCATIVA, POR CATEGORÍA RACIALIZADA.
MÉXICO, PERSONAS ENTRE 25 Y 64 AÑOS

	Primaria	Secundaria	Media superior	Superior	Superior (incondicional)
Lengua indígena habla vs. no habla	1.00	0.94	1.06	1.14	0.87
Lengua indígena padres HLI vs. no hablan	1.00	1.00	1.09	0.93	0.94
Identidad indígena vs. mestizo	1.00	0.98	0.82	0.80	0.68
Piel moreno oscuro vs. claro	1.00	0.95	0.78	0.72	0.53
Vulnerable vs. no vulnerable	0.99	0.84	0.66	0.66	0.28

Fuente: Elaboración propia con base en MMSI (2016).

Las diferencias entre indígenas/afro y mestizos no son significativas en los niveles primaria y secundaria. En cambio, en la educación media superior y superior, las posibilidades del grupo indígena/afro son 14 por ciento y 17 por ciento menores, respectivamente, que las del mestizo. La acumulación de estas desventajas resulta en oportunidades de acceso al nivel superior un tercio menores.

El color de piel se asocia a diferencias de mayor magnitud. Si bien en la primaria y secundaria las diferencias son

pequeñas, en la media superior y superior la desventaja de las personas de piel más oscura es de 19 por ciento y 27 por ciento, respectivamente. Acumuladas, disminuyen a la mitad las oportunidades incondicionales de acceso al nivel superior.

La acumulación de desventajas vinculadas a los marcadores étnico-raciales hace que una persona que reúne todas las características vulnerables tenga oportunidades entre 15 por ciento y 25 por ciento menores que una persona que no tiene ninguna, en cada transición a partir de la secundaria. Esta desventaja se acumula, al punto de que las personas vulnerables tienen sólo un tercio de los chances de acceder al nivel superior en comparación con las no vulnerables.

MODELOS LINEALES CON INTERACCIONES

Este último apartado presenta los modelos OLS sobre el total de años de escolaridad que incluyen interacciones entre las tres variables racializadas y las cuatro variables de interés: IOS, sexo, región y cohorte. Esto, con el objetivo de explorar las posibles diferencias en los efectos de las mismas, así como los cambios a lo largo del tiempo.

En total se estimaron doce modelos, resultantes de evaluar por separado las interacciones entre las tres variables de interés y las cuatro variables “de control” antes mencionadas. El cuadro 5 presenta los resultados, estilizados para mostrar únicamente la dirección de los coeficientes que fueron significativos. Cada columna corresponde a una variable de control, esto es, a tres modelos.

Las gráficas 1 a 4 permiten visualizar el resultado de dichas interacciones, a partir de los grados escolares predichos por el modelo (con el resto de las variables fijas en la media), para las tres variables étnico-raciales relevantes y las cuatro variables “de control”. Tanto para la lengua como para la autodescripción étnica, se grafican las predicciones para todas

las categorías de las variables (3 y 2, respectivamente). Para color de piel, se optó por graficar únicamente las categorías “extremas” (moreno oscuro y blanco), con el fin de simplificar la interpretación. Las áreas sombreadas representan el intervalo de confianza de 95 por ciento para la predicción puntual.

Cuadro 5
DIRECCIÓN DE LOS COEFICIENTES SIGNIFICATIVOS EN 12 MODELOS
DE REGRESIÓN CON INTERACCIONES, SOBRE AÑOS DE ESCOLARIDAD
MÉXICO, PERSONAS ENTRE 25 Y 64 AÑOS

Variables	Modelos*			
	(7-9) ios	(9-11) Sexo	(12-14) Región (Sur/Centro)	(15-18) Cohorte (4/1)
Lengua indígena (referencia: no habla)				
Padres hablan	-			+
Individuo habla		-		+
Identificación (referencia: mestizo)				
Indígena o afro	-		-	+
Color de piel (referencia: blanco)				
Moreno claro				
Moreno medio	-			
Moreno	-			
Moreno oscuro	-	-		

Se reportan únicamente los signos de coeficientes con $p < .05$.

*Cada uno de los números y variables que encabezan una columna representan los resultados de tres modelos, donde se exploraron las interacciones de cada variable independiente con la variable del encabezado.

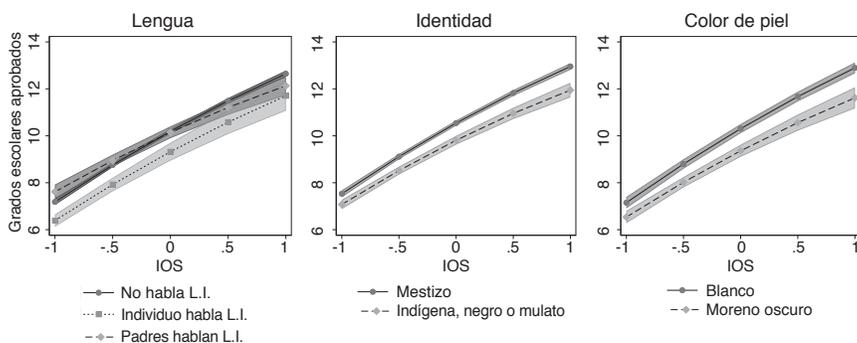
Fuente: Elaboración propia con base en MMSI (2016).

• *Orígenes sociales*

Las interacciones con el ios son, en general, débiles, significativas y de signo negativo. El incremento asociado al ios en la probabilidad de acceso al nivel medio superior es menor para quienes tienen padres que hablaban una lengua indígena.

na (vs. quienes no los tienen), para aquellos que se identifican como indígenas (vs. quienes lo hacen como “blancos”), y para quienes cuentan con tonos más oscuros de piel (vs. los tonos más claros). Esto implica que los grupos negativamente racializados son algo menos “eficaces” para transformar la ventaja socioeconómica en ventaja educativa, en comparación con las categorías positivamente racializadas (gráfica 1).

Gráfica 1
GRADOS ESCOLARES (PREDICCIÓN AJUSTADA),
SEGÚN CATEGORÍAS ÉTNICO-RACIALES Y NIVEL DE IOS



L.I. - lengua indígena.

Fuente: Elaboración propia con base en MMSI (2016).

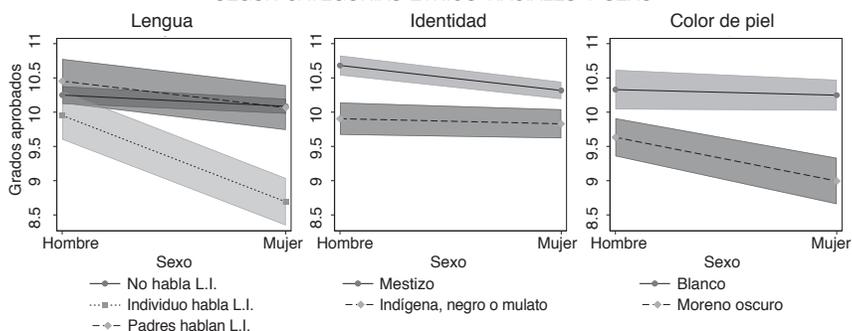
Las diferencias más notorias introducidas por esta interacción son para la identidad y el color de piel. Entre las personas ubicadas en el desvío estándar por debajo de la media del IOS, la brecha entre indígenas y no indígenas es de medio año, mientras que para quienes se encuentran en un desvío estándar por encima de la media es de un año. Para el contraste entre personas “blancas” y “morenas oscuras”, las diferencias respectivas en los extremos del IOS son de 0.6 y 1.3 años.

• Sexo

Las interacciones negativas con el sexo revelan que las mujeres HLI y aquellas que tienen tonos de piel más oscuro logran, considerablemente, menos años de educación que los hom-

bres que cuentan con las mismas características. Hablar una lengua indígena no hace una diferencia significativa en los años de escolaridad que alcanzan ellos, mientras que entre ellas la desventaja es de 1.3 años. Tener un color de piel más oscuro representa una desventaja de 0.7 años entre los hombres, mientras que entre las mujeres asciende a 1.2 años (gráfica 2). La interacción entre sexo e identidad no resultó significativa.

Gráfica 2
GRADOS ESCOLARES (PREDICCIÓN AJUSTADA),
SEGÚN CATEGORÍAS ÉTNICO-RACIALES Y SEXO



L.I. - lengua indígena.

Fuente: Elaboración propia con base en MMSI (2016).

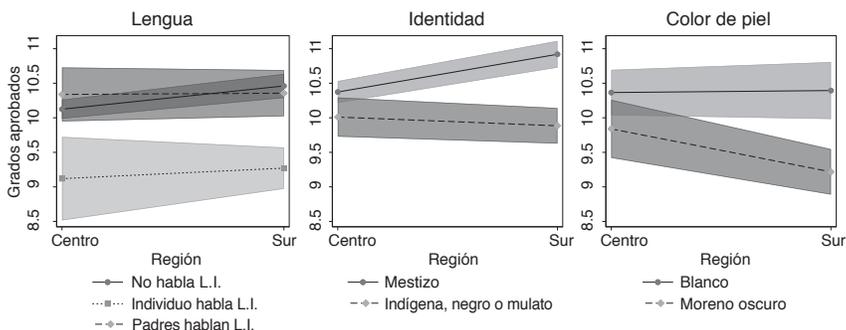
Estos resultados sugieren que prácticamente toda la desventaja asociada con la lengua y buena parte de la vinculada con el color de piel son absorbidas de las mujeres.

• Región

La presentación de las interacciones con la región es compleja debido a que involucra múltiples categorías. Por razones de parsimonia se optó por presentar únicamente las interacciones y los contrastes entre el Centro y el Sureste del país. Se escogió este criterio como una forma de magnificar los posibles contrastes existentes, a partir de las diferencias en la oferta educativa entre las dos regiones.

Sólo resultó estadísticamente significativa la interacción con la identidad autodeclarada, de forma que mientras que en el centro del país no se observan diferencias significativas en el logro escolar de mestizos e indígenas, en el sureste existe una diferencia de un año en favor de la población mestiza. Las personas de piel más oscura también parecen estar en relativa desventaja en el sureste, pero la interacción no alcanza a ser significativa (gráfica 3). Los resultados no son concluyentes, pero podrían indicar un incremento de las desventajas en el sureste, donde se concentra la población con características negativamente racializadas.

Gráfica 3
GRADOS ESCOLARES (PREDICCIÓN AJUSTADA),
SEGÚN CATEGORÍAS ÉTNICO-RACIALES Y REGIÓN



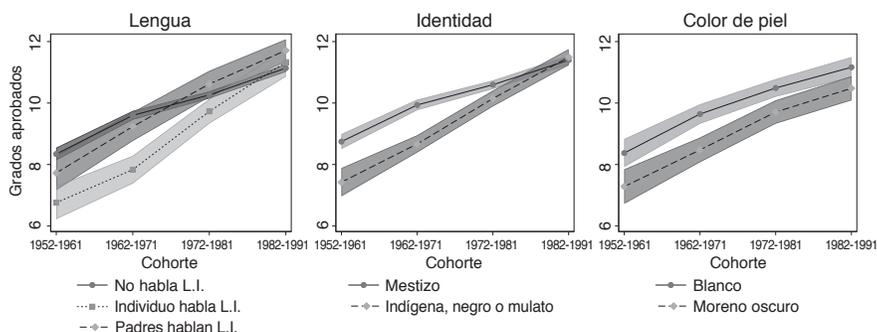
L.I. - lengua indígena.

Fuente: Elaboración propia con base en MMSI (2016).

• Cohorte

Las interacciones con la cohorte de nacimiento indican una tendencia a la desaparición de las ventajas asociadas a la lengua y a la identidad a lo largo del tiempo; no así con las desventajas asociadas al color de piel. Si se atiende al contraste entre personas HLI y no HLI, en la primera cohorte (1952-1961) la diferencia era de 1.5 años, mientras que en la cohorte más joven (1982-1992) no tiene significación estadística. Por su parte, la diferencia en años de escolaridad entre indígenas y mestizos era de 1.3 años en la primera cohorte, y prácticamente desaparece en la de los más jóvenes. En contraste, las diferencias entre tonos de piel no cambian de manera significativa (gráfica 4).

Gráfica 4
GRADOS ESCOLARES (PREDICCIÓN AJUSTADA),
SEGÚN CATEGORÍAS ÉTNICO-RACIALES Y COHORTE



L.I. - lengua indígena.

Fuente: Elaboración propia con base en MMSI (2016).

RESUMEN Y DISCUSIÓN

En este artículo se estimaron las asociaciones entre la lengua, la identidad étnico-racial y el color de piel con el logro educativo. El hallazgo más básico es que todas las características negativamente racializadas se asocian en el sentido esperado (hipótesis 1): las personas que las presentan tienen menores oportunidades educativas, incluso después de ajustarlas con las principales variables socioeconómicas y familiares. No obstante, dichas asociaciones son más débiles que las que dependen del origen socioeconómico. Esto último es importante porque sugiere que si bien las características analizadas pueden tener peso en el proceso de estratificación y reproducción de las desigualdades, el mismo no es equiparable al de la desigualdad combinada de ingresos, logro educativo y estatus ocupacional del hogar de origen.

Cuando se consideran sus efectos acumulados, la lengua y el color de piel parecen tener efectos ligeramente superiores a la identidad étnica. Además, los de estas variables son diferentes según el grado de avance en la trayectoria educativa, y no

varían todos en el mismo sentido (resultado contrario a la hipótesis 2). Hablar una lengua indígena representa una barrera importante para las transiciones en el nivel básico, pero a partir de la preparatoria deja de tener efectos. En cambio, identificarse como indígena disminuye las oportunidades de acceso educativo de manera similar a lo largo de toda la trayectoria. Por otra parte, tener un tono de piel más oscuro comienza a ser una desventaja en la transición a la educación secundaria, y sus efectos se incrementan en las transiciones posteriores.

La diferencia en el comportamiento de los efectos a lo largo de las transiciones sugiere la operación de distintos mecanismos discriminatorios. Desde la perspectiva de la discriminación institucional, la influencia de la lengua indígena en el acceso a los niveles primaria y secundaria podría reflejar la falta de oferta educativa en las localidades donde se concentra la población HLI durante los años en los que debieron cursar la educación obligatoria (recuérdese que se trata de población mayor de 25 años), o bien la existencia de una oferta educativa de mucho menor calidad. La desaparición de dichos efectos en las transiciones superiores podría ser consecuencia de la selectividad anterior, por la cual el grupo de HLI expuesto a dichas transiciones tiene características no observadas más favorables a la continuidad educativa (habilidades cognitivas, resiliencia) que las personas no HLI.

Por otra parte, el incremento de los efectos negativos del color de piel a lo largo de las transiciones podría indicar que en la medida en que se avanza en la carrera educativa, las personas con tonos de piel más oscuras anticipan, en términos relativos, un menor rendimiento en relación con los eventuales logros educativos frente a la posibilidad de discriminación en el mercado de trabajo. El posible mecanismo de anticipación de la discriminación (hipótesis 3) coincide con otros dos hallazgos importantes: el incremento del efecto del color de piel conforme se asciende en la escala social, y el aumento del impacto negativo de esta característica sobre el logro educativo de las mujeres. Para las personas de piel oscura con orígenes sociales relativamente altos es posible que operen meca-

nismos de discriminación laboral que sus pares de origen más bajo no experimentan, porque ingresan en sectores de la economía donde el fenotipo podría no ser un criterio de discriminación tan marcado. En el caso de las mujeres, es posible que sean quienes sufren mayor discriminación laboral basada en el fenotipo, dada la mayor presión social sobre su apariencia y su mayor tasa de ocupación en el sector servicios.

El hecho de que la desventaja del grupo HLI sea mayor entre las mujeres sugiere que los mecanismos de discriminación generales, contra la población indígena, podrían interactuar con patrones arraigados de marginación por género, no específicos de, pero sí más marcados en estos grupos. La escasez de la oferta educativa en las localidades predominantemente indígenas hace más costosa la decisión de continuar estudiando, lo que podría intensificar las representaciones de género sobre la utilidad instrumental de la educación, particularmente perjudiciales para las niñas. Esta escasez también podría contribuir para perpetuar las representaciones sobre la educación como una institución extraña a los valores de la comunidad, con efectos percibidos como particularmente amenazantes para las mujeres, sobre quienes pesan mayores expectativas de reproducción doméstica y cultural.

La reducción de las diferencias lingüísticas e identitarias a lo largo del tiempo –particularmente en las cohortes 3 y 4, que habrían iniciado su acceso a la educación en la década de los ochenta– apoya lo enunciado en la hipótesis 4. Esto podría obedecer al menos a tres procesos relacionados con la oferta y la demanda educativas: 1) una reducción en la desigualdad de la oferta mediante su expansión en las localidades más aisladas; 2) la migración de las personas indígenas a localidades con mayor oferta educativa; y/o 3) una reducción de la distancia cultural entre la oferta educativa y las comunidades indígenas, que incida tanto en la disposición de las familias a enviar a sus hijos a la escuela, como en la atenuación de los procesos de enajenación educativa originados en la hegemonía mestiza. Por ello, la persistencia de las dife-

rencias por el color de piel a lo largo del tiempo contradice la hipótesis 4, y podría explicarse por la subsistencia de las formas de discriminación objetiva contra las personas de piel más oscura en el mercado de trabajo.

El comportamiento diferenciado de los efectos a lo largo del tiempo sugiere un panorama más complejo que el que especifica cualquiera de las teorías sobre la relación entre racismo y capitalismo. Tal como se estableció al inicio de este trabajo, la dominación y la discriminación racial no se ejercen en una sola dimensión. Por lo tanto, la relación de estas dinámicas con los procesos de modernización también podría tener movimientos relativamente independientes. Por una parte, la reducción de los efectos lingüísticos e identitarios avalaría la hipótesis de una modernidad “meritocrática”, incompatible con la subordinación étnico-racial.

Del otro lado, la persistencia de las diferencias pigmentarias apuntaría a una dimensión distinta de la discriminación, que opera incluso al interior del grupo que se autodefine como “mestizo”, y que es distinta a la subordinación étnico-racial. Dicha persistencia de la pigmentocracia no es necesariamente funcional al capitalismo moderno local *como un todo*, pero sí podría ser compatible con él. No se explicaría por la necesidad de la élite “clara” de subordinar a un grupo para fines de explotación, pero sí por la continuación de patrones de cierre social y cultural que asocian fenotipos a rasgos personales más o menos deseables en las personas. De esta manera, el racismo pigmentocrático que asocia a las personas de piel más clara con atributos como la limpieza, la belleza, la honestidad y la prosperidad, permea el mundo del trabajo y sus lógicas de empleo y promoción, sin que exista necesariamente una relación funcional con la supervivencia del capitalismo.²¹

²¹ Estas lógicas consisten, por ejemplo, en la necesidad de buscar personas con “buena presencia” o que transmitan “la imagen de la empresa”, y en adoptar estándares de belleza racistas. En una economía que se desplaza al sector de servicios y, con ello, a poner en el centro la imagen del empleado y sus pretendidas cualidades personales, esto puede ser crecientemente importante. En todo caso, no se trataría de relaciones fundamentales para el capitalismo, sino compatibles con él.

Para finalizar, es necesario recordar que los resultados deben tomarse con precaución y no ser interpretados en un sentido estrictamente causal. Esto, por varias razones:

- Es probable que parte de los efectos observados se deban a la existencia de una causalidad inversa. Existen pruebas de que las personas tienden a “blanquearse” de distinta forma en la medida en que ascienden en la escala socioeconómica y educativa (Villarreal, 2010), por lo que no puede descartarse que al menos parte de las asociaciones observadas respondan a este fenómeno.
- Incluso el color de piel “objetivo” puede ser condicionado por el nivel educativo y no a la inversa, debido a la mayor exposición al sol de las personas que trabajan al aire libre (por ejemplo, campesinos, albañiles, comerciantes ambulantes) (Villarreal, 2010).
- Los criterios utilizados por personas de distintas cohortes para adscribirse a uno u otro grupo podrían variar, y estos cambios en las formas de adscripción pudieran interpretarse erróneamente como cambios en los efectos de las variables.
- Distintas variables no observadas pueden estar afectando las estimaciones. Para los objetivos de este trabajo sería especialmente importante contar con algunas variables cuya medición es particularmente difícil, como la disponibilidad de escuelas a nivel de la localidad al momento de realizar las transiciones, o la calidad de los centros educativos a los que asistieron las personas entrevistadas.

BIBLIOGRAFÍA

- ARCEO-GOMEZ, Eva y Raymundo Campos-Vazquez (2014). “Race and Marriage in the Labor Market: A Discrimination Correspondence Study in a Developing Country”. *American Economic Review* 104 (5): 376-80.

- BAROT, Rohit y John Bird (2001). "Racialization: the Genealogy and Critique of a Concept". *Ethnic and Racial Studies* 24 (4): 601-618.
- BARRIGA, Rebeca (2008). "Miradas a la interculturalidad: el caso de una escuela urbana con niños indígenas". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 13 (39): 1229-1254.
- BIANCHI, Fernanda, Maria Zea y John Echeverry (2002). "Racial Identity and Self-esteem among Black Brazilian Men: Race Matters in Brazil Too!" *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology* 8 (2): 157-169.
- BREEN, Richard y John Goldthorpe (1997). "Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory". *Rationality and Society* 9 (3): 275-305.
- CAMPOS VÁZQUEZ, Raymundo y Eduardo Medina-Cortina (2019). "Skin Color and Social Mobility: Evidence from Mexico". *Demography* 56: 321-343.
- CASTELLANOS, Alicia (1994). "Asimilación y diferenciación de los indios en México". *Estudios Sociológicos* 12 (34): 101-119.
- CASTELLANOS, Alicia (2001). "Notas para estudiar el racismo hacia los indios de México". *Papeles de Población* 7 (28): 165-179.
- FARKAS, George (2003), "Racial Disparities and Discrimination in Education: What Do We Know, How Do We Know It, and What Do We Need to Know?" *Teachers College Record* 105 (6): 1119-1146.
- FERNANDES, Danielle C. (2005). "Race, Socioeconomic Development and the Educational Stratification Process in Brazil". *Research in Social Stratification and Mobility* 22: 365-422.
- FLORES, René y Edward Telles (2012). "Social Stratification in Mexico: Disentangling Color, Ethnicity, and Class". *American Sociological Review* 77 (3): 486-494.
- GALL, Olivia (2001). "Estado federal y grupos de poder regionales frente al indigenismo, el mestizaje y el discurso multiculturalista: pasado y presente del racismo en México". *Debate Feminista* 12 (24): 88-115.
- GALL, Olivia (2004). "Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México". *Revista Mexicana de Sociología* 66 (2): 221-259.

- GALL, Olivia (2014). "Interseccionalidad e interdisciplina para entender y combatir el racismo". *Interdisciplina* 2 (4): 9-34.
- GANZEBOOM, Harry, Paul De Graaf y Donald Treiman (1992). "A standard international socio-economic index of occupational status". *Social Science Research* (21) 1: 1-56.
- HANS, Herbert (2016). "Racialization and Racialization Research". *Ethnic and Racial Studies*, 40 (3): 1-12.
- HELMS, Janet (ed.) (1990). *Black and White Racial Identity: Theory, Research, and Practice*. Westport: Greenwood Press.
- HOFFMANN, Odile (2006). "Negros y afromestizos en México: viejas y nuevas lecturas de un mundo olvidado". *Revista Mexicana de Sociología* 68 (1): 103-135.
- HUBER, Lindsay y Daniel Solórzano (2014). "Racial Microaggressions as a Tool for Critical Race Research". *Race, Ethnicity and Education* 18 (3): 297-320.
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2016). *Consulta previa, libre e informada a pueblos y comunidades indígenas sobre la evaluación. Informe General de Resultados*. Ciudad de México: INEE.
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2017). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. Ciudad de México: INEE.
- ITURRIAGA, Eugenia (2016). *Las élites de la ciudad blanca. Discursos racistas sobre la otredad*. Mérida: Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.
- MARE, Robert (1980). "Social Background and School Continuation Decisions". *Journal of the American Statistical Association* 75 (370): 295-305.
- MASSEY, Grace, Mona Vaughn Scott y Sanford Dornbusch (1975). "Racism without Racists: Institutional Racism in Urban Schools". *Black Scholar* 7 (3): 10-19.
- MICKELSON, Roslyn (2003). "When are Racial Disparities in Education the Result of Racial Discrimination? A Social Science Perspective". *Teachers College Record* 105 (6): 1052-1086.

- MIJANGOS-NOH, Juan Carlos (2009). "Racism Against the Mayan Population in Yucatan, Mexico: How Current Education Contradicts the Law". Ponencia presentada en el encuentro anual de la American Educational Research Association. San Diego: 14 de abril.
- MONROY-GÓMEZ-FRANCO, Luis, Roberto Vélez Grajales y Gastón Yalonetzky (2018). *Layers of Inequality: Social Mobility, Inequality of Opportunity and Skin Colour in Mexico*. Documento de trabajo No. 03/2018. Ciudad de México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- MURJI, Karim y John Solomos (eds.) (2005). *Racialization: Studies in Theory and Practice*. Nueva York: Oxford University Press.
- NUTINI, Hugo (2005). *Social Stratification and Mobility in Central Veracruz*. Austin: University of Texas Press.
- OMI, Michael y Howard Winant (2014). *Racial Formation in the United States*. Nueva York: Routledge.
- RAESFELD, Lydia (2009). "Niños indígenas en escuelas multiculturales". *Trayectorias* 11 (28): 38-57.
- SANTIBÁÑEZ, Lucrecia (2016). "The Indigenous Achievement Gap in Mexico: The Role of Teacher Policy Under Intercultural Bilingual Education". *International Journal of Educational Development* 47: 63-75.
- SCHMELKES, Sylvia (2012). "Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible". En *Presente y futuro de la educación iberoamericana*, coordinado por Álvaro Marchesi y Margarita Poggi. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- SEARS, David y P. J. Henry (2003). "The Origins of Symbolic Racism". *Journal of Personality and Social Psychology* 85 (2): 259-275.
- SOLÍS, Patricio (2013). "Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México". *Estudios Sociológicos* XXXI: 63-95.

- SOLÍS, Patricio (2019). "Desigualdad social en la finalización de la educación secundaria y la progresión a la educación terciaria. Un análisis multinacional a la luz de los casos del sur de Europa y América Latina". *Papers* 104 (2): 247-278.
- SOLÍS, Patricio, Braulio Güemes y Virginia Lorenzo (2019). *Por mi raza hablará la desigualdad*. Ciudad de México: Oxfam.
- SUE, Christina (2013). *Land of the Cosmic Race: Race Mixture, Racism, and Blackness in Mexico*. Nueva York: Oxford University Press.
- TELLES, Edward (2014). *Pigmentocracies: Ethnicity, Race, and Color in Latin America*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- TELLES, Edward y René Flores (2012). "Social Stratification in Mexico: Disentangling Color, Ethnicity, and Class". *American Sociological Review* 77: 486-494.
- TELLES, Edward, René Flores y Fernando Urrea-Giraldo (2015). "Pigmentocracies: Educational Inequality, Skin Color and Census Ethnoracial Identification in Eight Latin American Countries". *Research in Social Stratification and Mobility* 40: 39-58.
- TREJO, Guillermo y Melina Altamirano (2016). "The Mexican Color Hierarchy: How Race and Skin Tone Still Define Life Chances 200 Years after Independence". En *The Double Bind: The Politics of Racial & Class Inequalities in the Americas*, editado por Juliet Hooker y Alvin Tillery. Washington, DC: American Political Sociological Association.
- VELASCO Cruz, Saúl (2016). "Racismo y educación en México". *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 61 (226): 397-408.
- VELÁZQUEZ Gutiérrez, María (2011). "Africanos y afrodescendientes en México: premisas que obstaculizan entender su pasado y presente". *Cuicuilco* 18: 11-22.
- VILLARREAL, Andrés (2010). "Stratification by Skin Color in Contemporary Mexico". *American Sociological Review* 75 (5): 652-678.