

La construcción de los caminos a la secundaria desde una escuela bilingüe y bicultural de Yucatán*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXII, núm. 2, pp. 73-103

Medardo Tapia Uribe**

Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM

INTRODUCCIÓN

El derecho a la educación básica hasta el ciclo de secundaria en entidades federativas con importante presencia de hablantes de lengua indígena hace que los problemas de cobertura, eficiencia terminal y pertinencia de este nivel educativo tome características peculiares. A los factores socioeconómicos tradicionales que afectan la posibilidad de que los niños puedan terminar su primaria y continuar con sus estudios de secundaria —los recursos familiares y el contexto socioeconómico donde se ofrecen los servicios de educación primaria— se agrega la necesidad de ofrecer una educación básica que considere las 56 lenguas indígenas que se hablan en México y sus culturas correlativas.

Hasta ahora la necesidad y aspiración de una educación multicultural para los mexicanos se ha concretado en que la Secretaría de Educación Pública (SEP) brinde principalmente educación bilingüe y bicultural en el nivel de primaria en aquellas entidades del país con presencia importante de hablantes de lenguas indígenas. Para 1990 existían 5.2 millones de hablantes de 56 lenguas indígenas de cinco años de edad y más, 61% de los cuales se concentraban en los estados de Oaxaca (19.2%), Chiapas (13.5%), Veracruz (10.99%), Yucatán (9.9%) y Puebla (9.5%). En este mismo año de 1990, en

* Con la colaboración de Verónica Medrano Camacho.

** medardo@servidor.unam.mx

Yucatán vivían 525 264 hablantes de lengua maya de cinco años de edad y más (INEGI, 1990, cuadro 3). Yucatán destaca también por tener (para 1990) una cobertura de atención a la población entre seis y 14 años de edad de 94.5%, por encima del promedio nacional, que es de 84.4%. Esta alta cobertura contrasta con una eficiencia terminal de 73.5%, 7 puntos porcentuales por debajo de la media nacional (80%) para el ciclo escolar 1995-1996.

La SEP ha emprendido recientemente diversas acciones para promover que niños y niñas continúen sus estudios de secundaria. En estos esfuerzos se ha prestado especial atención a las niñas, pues los promedios nacionales indican que una menor proporción de ellas continúan estudiando la secundaria, a pesar de que representan mayor proporción que los niños que terminan su primaria. Entre las acciones que se han emprendido se encuentra un paquete de materiales didácticos que han llamado “Camino a Secundaria”. Estos materiales, que se aplicaron de manera experimental en zonas urbanas de diversas entidades del país, constan de un *rotafolios*, dos videos y un cuadernillo de *reflexiones*.

Esta investigación se propuso evaluar las posibilidades de aplicación de estos materiales en comunidades indígenas mayas de Yucatán. Los utilizamos como un instrumento de investigación, y nos propusimos evaluar cuál es la medida en que éstos podrían contribuir a que niños que hablan maya “hagan valer el derecho constitucional a concluir su educación básica” (Morales, 1997). Para ello se planteó aplicar los materiales en grupos de sexto año de dos escuelas primarias bilingües-biculturales de Yucatán en comunidades predominantemente hablantes de lengua indígena. Después de evaluar las opiniones de especialistas locales y contar con el apoyo de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán y de la Subdirección de Educación Indígena, se seleccionaron las comunidades de Chacsinkin, con dos grupos de sexto año, y Tahdziu, con un grupo de sexto año, en el sur de Yucatán.

La investigación se planteó de forma comparativa entre los grupos de sexto año de la comunidad de Chacsinkin, en donde se aplicarían los materiales didácticos y otro que funcionaría como grupo control, en el cual no se aplicarían los materiales. Sin embargo, los grupos de ambas escuelas serían comparados en cuanto a sus resultados conjuntos de una “pre” y una “pos” evaluación. La escuela donde aplicamos los materiales, con sus correspondientes “pre” y “pos” evaluaciones se localiza en la comunidad de Chacsinkin —grupo de intervención integrado por sus dos grupos de sexto año—. La escuela donde sólo aplicamos las “pre” y “pos” evaluaciones, nuestro grupo control, se localiza en la comunidad de Tahdziu.

Aunque el diseño corresponde a lo que sería una investigación evaluativa, (Weiss, 1975: 88), es importante destacar que la aplicación de los materiales no busca evaluar su impacto. En lugar de esto, los materiales didácticos de “Camino a Secundaria” se utilizaron como instrumentos de indagación para describir las percepciones y opiniones de los estudiantes en cuanto a los temas tratados, es decir, para indagar sobre las capacidades potenciales de los estudiantes para “conocer e imaginar”; “querer, jugar y expresarse artísticamente”; “caminar con rumbo y tener un proyecto”; “escuchar, decir y comunicar”; “conseguir alimentos y cuidar la salud”. Todos estos son temas de aplicación del paquete de materiales didácticos de “Camino a Secundaria” y de un cuestionario de evaluación de los mismos materiales. Estos temas fueron adaptados a un cuestionario de 18 preguntas para la “pre” y la “pos” evaluación. Las preguntas fueron al final reducidas a los siguientes temas: conocimiento de sus derechos de continuar estudiando la secundaria; nuestras múltiples capacidades, de los derechos y obligaciones en casa; con quién me identifico más; áreas de desarrollo humano y personal; mis proyectos.

Después de aplicar la pre-evaluación a la que hemos hecho referencia, se aplicaron los materiales didácticos de “Camino a Secundaria” durante tres días en dos grupos de sexto de la comunidad de Chacsinkin. En esta tarea participaron los maestros bilingües de sexto año, un asesor bilingüe de la Subdirección de Educación Indígena y estudiantes bilingües de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Posteriormente se aplicó la pos-evaluación. Los materiales de “pre” y “pos” evaluación sin la utilización de los materiales didácticos de “Camino a Secundaria”, también se aplicaron en un grupo de sexto año de la comunidad de Tahdziu. Finalmente, en la semana siguiente a la aplicación de los materiales didácticos se hicieron entrevistas a profundidad —un mínimo de dos y un máximo de tres entrevistas por cada uno— a dos niños y dos niñas de Chacsinkin, a dos niñas de Tahdziu, así como a sus padres de familia. También se recogió información sobre la comunidad, el presidente municipal de Chacsinkin y otros maestros y habitantes de la comunidad.

I. MARCO DE REFERENCIA

Los problemas del ejercicio del derecho constitucional a la educación básica en comunidades indígenas en México tienen al menos dos marcos de referencia, cuya estrecha interrelación conviene considerar en su estudio y solución. Uno de los marcos de referencia tiene que ver con los problemas de cobertura y eficiencia; el otro, con el debate sobre la participación de los indígenas en el desarrollo de México.

Dentro del primer marco de referencia, se observa que las comunidades indígenas del país tienen menores índices de escolaridad que el resto, y las mujeres menores índices de escolarización que los hombres. En 1990, del total de población hablante indígena entre seis y 14 años de edad del país, 1 303 169, sólo un 71.1% sabía leer y escribir. Aunque en Yucatán, para ese mismo año y esa misma cohorte de edad, un 78.1% de los hablantes de lengua indígena sabía leer y escribir, el porcentaje de absorción de estudiantes que terminan su primaria era menor que el índice nacional. Para el ciclo escolar 1995-1996 el promedio nacional de absorción a secundaria era de 87%, mientras que en Yucatán el ciclo escolar 1997-1998, era de 97% para hombres y de 85% para las mujeres. Algunos municipios de la zona sur de Yucatán, para 1995 presentaban menores índices de lectoescritura y menores índices de absorción a secundaria. En Chacsinkin, sólo saben leer y escribir un 60 y 61% de niños y niñas en el ciclo escolar 1997-1998; asimismo sólo el 29% de las niñas que terminaron su primaria continuaron estudiando su secundaria.

El otro marco de referencia para el estudio de los problemas de educación de los hablantes de lenguas indígenas es el resultado de la evolución de una trama de argumentos sobre lo que significa ser indígena en México y cómo plantear su participación en su propio desarrollo y en el desarrollo de México.

Los enfoques analíticos para la educación de los indígenas han sido, en lo general, su homogeneización lingüística y cultural, prácticamente desde la independencia de México en el siglo XIX. A pesar de ello, han existido propuestas en las que se ha planteado la educación bilingüe de los indígenas y la reivindicación más amplia de los derechos de los pueblos indígenas. Esta reivindicación se manifestó con mayor fuerza después de la Revolución mexicana de 1910, aunque inicialmente sólo se proponía el uso de la lengua materna indígena como una fase previa al desplazamiento de esa lengua, como lo planteaba Torres Quintero con la Ley de Instrucción Rudimentaria publicada en 1911 (Rebolledo, 1997: 20). Ni siquiera entre los defensores más acendrados de los pueblos indígenas, como Manuel Gamio—que proponían programas integrales socioantropológicos para el desarrollo indígena—, era posible encontrar la defensa de la utilidad de la enseñanza de las lenguas indígenas. Al final, se condenaba irremediabilmente a menospreciar las contribuciones que pudieran hacer las lenguas y las culturas indígenas.

En 1921, con la modificación del artículo tercero de la Constitución de 1917, la concentración del poder de creación y gestión de todas las escuelas del país en el gobierno federal y con José Vasconcelos como secretario

de Educación, se hizo más fuerte la tendencia a uniformar la educación de todos los niños mexicanos. A pesar de que en 1922 se creó el Departamento de Educación y Cultura Indígena y se le llamó Programa Indígena de la Revolución, Vasconcelos se opuso a que se diseñaran programas especiales para los indígenas. Todo esto a pesar del enorme impulso que se dio a la educación rural mediante las Casas del Pueblo (1923) y las misiones culturales (1925), con lo que las escuelas rurales se incrementaron de 309 que existían en 1922 a 3 695 en 1930, a 11 743 en 1940 y 16 054 en 1952.

Sin embargo, en el desarrollo de la educación rural e indígena es importante detenerse durante la presidencia de Lázaro Cárdenas, pues existió un cambio importante en el tipo de educación que se ofreció a los indígenas mexicanos. Se replanteó nuevamente el desarrollo de estudios antropológicos, llegó el Instituto Lingüístico de Verano (1935) y se creó el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (1936). Se propuso con estos cambios nuevas formas de trabajo para las Misiones Culturales y para los Centros de Educación Indígena (Nolasco, 1988: 36). Estos cambios que implicaban la defensa de las lenguas indígenas y los dialectos regionales, culminarían con el Primer Congreso Indigenista, celebrado en Pátzcuaro, Michoacán, en 1940. De acuerdo con Nolasco (1988), indígenas, educadores, intelectuales socialistas y misioneros protestantes del Instituto Lingüístico de Verano defendieron e impulsaron los programas bilingües para la educación de los pueblos indígenas.

Desafortunadamente con el presidente Manuel Ávila Camacho (1940-1946) se consideró que la educación bilingüe estaba vinculada al socialismo; como resultado dejó de fomentarse la alfabetización en lenguas indígenas y hasta llegó a reprimirse violentamente la presencia de rasgos indigenistas y socialistas en el sistema educativo mexicano. También se temía a la pluralidad cultural. Esto tuvo repercusiones importantes. En medio de protestas masivas, fue destituido el secretario de educación Octavio Véjar y remplazado por Jaime Torres Bodet. Además, en 1944 fue aprobada una Ley que planteaba eliminar el alfabetismo y contemplaba la educación bilingüe y el uso de material didáctico en lenguas indígenas.

En 1948 se crea el Instituto Nacional Indigenista y en 1950 se produjeron materiales educativos en tarasco, maya yucateco, náhuatl y otomí, con la participación del Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües, el Instituto Indigenista Interamericano, el Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital (fundado en 1952) y el Instituto Lingüístico de Verano (Nolasco, 1988: 18).

Sin embargo, no es sino hasta 1963 cuando la SEP empieza a diseñar programas bilingües. También en esta década algunos científicos sociales mexi-

canos cuestionaron la asimilación de los pueblos indígenas. De allí en adelante, en la siguiente década, la movilización indígena en defensa de la educación bilingüe se incrementó y culminó con otro "Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas" (1975), en el que se demandaba la creación de universidades para pueblos indígenas y de un Instituto Lingüístico Mexicano. Todo esto tuvo muchas repercusiones positivas para el impulso de organizaciones y reuniones en defensa de la educación bilingüe y de la cultura. Uno de estos programas, impulsado conjuntamente por el Instituto Nacional Indigenista y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, fue la creación del programa de etnolingüistas, cuyo propósito era formar a indígenas en el estudio de su propia lengua para hacerse cargo de diversas tareas de la educación bilingüe y bicultural. Una vez terminada su licenciatura se reintegrarían a la SEP.

Esta década de 1970 a 1980 también fue determinante en el crecimiento de la matrícula de educación indígena en primaria, pues casi se triplicó, al crecer de 116 000 estudiantes en el ciclo escolar 1970-1971 a 335 000 en el ciclo 1979-1980.¹ Es muy probable que el impulso dado al desarrollo de la educación indígena haya sido la base para que en la década de 1980 se estableciera ya verdaderamente la educación bilingüe y se planteara la educación bicultural como una aspiración más seria. Probablemente también este mismo impulso alcanzó para hacer la propuesta de la educación secundaria bilingüe que se planteó desde 1986, pero que prácticamente desapareció con el término del sexenio presidencial de Miguel de la Madrid y el inicio del de Carlos Salinas de Gortari (véase gráfica 1). Sin embargo, entre 1989 y 1992 se logró que se reconocieran constitucionalmente los derechos lingüísticos y culturales (28 de enero de 1992), y también que se suscribieran convenios internacionales, como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, que rompe con las tendencias integracionistas y paternalistas de los derechos lingüísticos de las culturas indígenas.

La demanda principal que se materializaba legalmente era tener una enseñanza equilibrada entre la proporción de enseñanza en español y en lengua indígena, con el propósito de que se desarrollaran las capacidades intelectuales de los estudiantes indígenas hasta el nivel de educación secundaria. Ésta es la posición teórica, probablemente la de mayor vanguardia, desde la cual se plantea la educación bilingüe como parte de una educación bicultural que atienda las posibilidades de contribución de los propios indígenas a la creación colectiva de su propia cultura y relaciones equitativas con otros grupos sociales no indígenas.

¹ Fuente: www.sep.gob.mx/work/appsite/nacional/index.html

Dentro de esta perspectiva teórica se reconoce que las escuelas por sí mismas pueden hacer poco para contribuir a la supervivencia de las lenguas indígenas, en cuanto a lo que se enseña en el salón de clases a los estudiantes, generalmente bilingües. Sin embargo, los especialistas consideran que la manera de ampliar su impacto se localiza en concentrar sus esfuerzos, además de los programas bilingües, en apoyar a los padres de familia y las comunidades a la transmisión intergeneracional que se da en casa y en la vida cotidiana de las comunidades (Reyhner, 1999).

La supervivencia de la lengua de un pueblo tiene más que ver con los derechos culturales y los derechos de grupos que con derechos o garantías individuales como se trata en las leyes mexicanas. La lucha por este tipo de derechos es lo que ha inspirado recientemente a pueblos indígenas; éste es uno de los reclamos más debatidos del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), su derecho colectivo como sujetos y no simplemente como objeto de interés público. Algunos especialistas han identificado este reclamo como la necesidad de reconocer la “democracia cultural” como parte del reclamo general democrático y, en particular, de la transición democrática que vivimos en México.

De los múltiples debates sobre estos problemas, las teorías antropológicas han tratado de explicar la existencia y resistencia de los pueblos indígenas, como una respuesta a una expresión cultural y lingüística subordinada y discriminada por una sociedad más amplia y por una estructura del Estado (Arizpe, 1988: 322-326). La lengua conjuntamente con la cultura, el territorio y su autonomía, recientemente incorporado a este debate, son elementos que pueden explicarnos el tipo de educación a la que tienen derecho los pueblos indígenas de México y el papel que puede jugar en su desarrollo, así como en sus relaciones con el resto de la sociedad mexicana y su desarrollo. Excepción hecha del debate actual sobre el significado y alcances de la autonomía de los pueblos indígenas en su propio gobierno, ya el propio Estado mexicano acepta desde preescolar e incluso hasta secundaria,² una educación para los hablantes de las 56 lenguas indígenas organizada y orientada a “formar ciudadanos a partir de su realidad social, cultural, lingüística, y en pleno conocimiento de los valores nacionales y universales,

² Hernández López (1988) señala que la secundaria bilingüe-bicultural se ofreció de manera experimental a 540 alumnos de ocho entidades federativas durante el ciclo escolar 1984-1985 a hablantes de diez lenguas indígenas. La perspectiva de ofrecer educación con pertinencia a la culturas indígenas en niveles superiores debería tomarse más en cuenta, pues en 1999 el 55% de los 600 telebachilleratos que funcionan en el estado de Veracruz se encuentran localizados en comunidades indígenas.

para que respondan a los intereses y necesidades de su comunidad en particular y de la nación en general" (*ibid.*: 247).

Sin embargo, se reconoce que el diseño curricular es uno de los problemas aún muy complejos en la educación indígena y con largo trecho por caminar. Los distintos elementos que integran el currículo de la educación indígena concretan "la propuesta político-pedagógica" de las múltiples contradicciones y determinaciones sobre los proyectos educativos de los pueblos indígenas mexicanos. Hasta ahora, dentro de un sistema bilingüe y bicultural, se ha concluido que cualquier propuesta debería considerar contenidos étnicos específicos y generales, así como contenidos mínimos nacionales y universales. Se ha concluido también que los contenidos étnicos específicos deberían ser resultado de investigación en la que se tomen en cuenta muy de cerca las competencias y aspiraciones generadas al interior de cada comunidad indígena en su vida cotidiana. En este contexto podríamos ubicar alguna propuesta curricular con pertinencia para el desarrollo de las mujeres indígenas y tomar como punto de partida el promover que una mayor proporción de niñas y niños continúe sus estudios de secundaria. En Yucatán, y desde luego en los municipios indígenas, la situación de pobreza de las familias, sus estrategias para enfrentarla y su cultura, da como resultado que una proporción muy grande de las niñas que terminan la primaria no se inscriban en secundaria. Esta proporción es mayor que la de los niños que habiendo terminado su primaria continúan estudiando la secundaria.

A. Chacsinkin y su región

Chacsinkin se localiza en el sur de la península de Yucatán, a 104 km de la ciudad de Mérida, después de Tekax y antes de Peto, en una pequeña desviación de la carretera que se dirige a Chetumal, la capital del estado vecino de Quintana Roo (ver mapa). Chacsinkin es uno de los municipios más pequeños del estado de Yucatán, su territorio sólo ocupa el 0.36% de la entidad. La historia de Chacsinkin se pierde en el tiempo. En la época prehispánica, la comunidad fue parte del cacicazgo de Maní Tutul Xíú y sus pobladores fueron objeto de encomiendas durante la Colonia. En 1910 forma parte del municipio de Tzucacab y en 1918 se le reconoce como municipio libre. Forman parte del municipio las poblaciones de Xbox, Shouayab, Chanxhuayab y Suctun (Centro Estatal de Estudios Municipales, 1987: 89-93). En 1995, el municipio de Chacsinkin tenía un población de 2 209 habitantes, 52% de los cuales eran hombres y 48% mujeres, y representaba el 0.14% del total del estado de Yucatán. Chacsinkin, la cabecera municipal

del municipio con el mismo nombre, concentra a la mayoría de su población, con 1 853 habitantes.

La mayor parte de la gente en Chacsinkin trabaja en actividades agrícolas, según el censo de 1990, el 72% de su población económicamente activa (PEA). Esto contrasta con los municipios vecinos de Peto y Tekax, los cuales tienen, respectivamente, el 53.6% y 45.4% de su PEA en este mismo sector agrícola. Yucatán, en promedio, tiene, también para 1990, sólo un 26.6% de la PEA en este sector primario (INEA, 1990, cuadro I-D). Como muchas de las poblaciones campesinas de Yucatán y de nuestro país, las familias de Chacsinkin combinan la siembra del maíz con otras actividades económicas del llamado sector informal. Los jóvenes de Chacsinkin han trabajado como peones de albañil en su historia laboral. Las mujeres solteras, por su parte, han trabajado fuera de su casa, como empleadas domésticas en Mérida, Cancún o Chetumal. Las mujeres casadas también colaboran con la economía familiar, muy frecuentemente siembran parte del solar de su casa, hasta 20 “mecates”^{*} con chile o alguna otra hortaliza. Las actividades económicas de los habitantes de Chacsinkin también incluyen a los niños. Las niñas trabajan “urdiendo” hamacas de 5 hilos —pagadas a razón de \$5.00 por hilo por un comerciante que les provee del material—, además de ayudar a su mamá a tortear tortillas y otras tareas domésticas. Los niños, por su parte, acompañan a su papá a la siembra del maíz y tal vez algunos de ellos, antes de casarse, emigran a Estados Unidos.

Una de las características culturales de Chacsinkin, probable compleja herencia de aquella resistencia cultural de orígenes prehispánicos de esta región sur de Yucatán, es la conservación de su lengua maya entre la gran mayoría de la población. Los habitantes de Chacsinkin, según el Censo de Población y Vivienda de 1995, en un 84% son hablantes de lengua maya, de los cuales un 74% son bilingües y un 26% monolingües. No debe extrañarnos la fuerte persistencia de la lengua maya en Chacsinkin. El sur de Yucatán y hasta Quintana Roo fue un centro cultural de atracción y resistencia desde la época de la Colonia (Quezada, 1997: 211). Por eso tampoco sorprende que haya sido en Peto, el municipio vecino de Chacsinkin, donde se estableciera desde 1964 el primer Centro Coordinador Indigenista y desde donde se expandiera hacia el oriente y el centro de Yucatán. Actualmente, en el estado existe un Subsistema de Educación Indígena que ofrece educación inicial indígena, preescolar, primaria y diversos programas de apoyo asistencial y técnico. Entre estos últimos se encuentran varios centros de integración social, albergues escolares, la unidad radiofónica bilingüe,

* El mecate es una medida local de los terrenos y equivale a 400 m².

las brigadas de apoyo comunitario y el programa de la mujer indígena. La unidad radiofónica bilingüe se encuentra también en Peto. En Chacsinkin, en particular, se ofrece educación preescolar indígena y educación primaria bilingüe-bicultural. Fuera del Subsistema de Educación Indígena, también se ofrece educación secundaria en un módulo de la Secundaria Técnica número 14 (Jiménez y Poot, 1995: 15-16).

No haremos una descripción detallada de Tahdziu, sin embargo, es conveniente señalar que colinda con Chacsinkin y que tenía una mayor cantidad de habitantes que éste, concentrados en la cabecera municipal, pues sólo ésta y la comunidad de Sal tenían más de 1 000 habitantes. Por lo demás, aunque seguramente poseen diferencias sobre las que se podría profundizar en otro estudio, nos gustaría destacar que son bastante similares en cuanto a actividades económicas. En el terreno educativo, sin embargo, el porcentaje de niñas egresadas de primaria que continúa estudiando la secundaria es superior al de Chacsinkin. En Tahdziu el 72% de las egresadas de primaria continuaron estudiando su secundaria para el ciclo 1997-1998. Este porcentaje, sin embargo, es inferior al de los niños, que es del 81%.

II. RESULTADOS

Los resultados de las evaluaciones nos muestran que niños y niñas hablantes del maya no tienen problemas en cuanto al conocimiento y reflexión sobre sus derechos de continuar estudiando la secundaria, ni a las capacidades de expresión y comunicación que les ofrece la escuela, ni la igualdad de cualidades, aptitudes y necesidades que tienen niñas y niños para continuar estudiando la secundaria, ni tampoco en cuanto a sus aspiraciones por sí mismas. Lo que las evaluaciones muestran como problemático en las opiniones de los niños y niñas hablantes del maya son la construcción de sus identidades y las obligaciones familiares de niños y niñas confrontadas con sus aspiraciones escolares, así como la diversidad de las contribuciones de la escuela al desarrollo de sus proyectos personales.

El análisis de las evaluaciones construidas a partir de los materiales de "Camino a Secundaria" nos muestran esta dicotomía entre lo que los niños saben sobre sus derechos de continuar estudiando la secundaria, lo que les ofrece la escuela y lo que saben sobre sus propias capacidades personales como niños y niñas, en contraste con las posibilidades que sus obligaciones familiares, sus valores vinculados a su identidad y la contribución que la escuela puede hacer para el logro de sus proyectos personales.

La distinción de este contraste —ejercicio de derechos/capacidades; ejercicio de derechos/posibilidades materiales; ejercicio de derechos/obligacio-

nes familiares; ejercicio de derechos/identidad y contribución de la escuela/ logro de sus proyectos personales— se observa claramente en las opiniones de las niñas, quienes en todas estas dimensiones se sienten más obligadas a considerar sus obligaciones familiares. Esto, que se ilustra aquí con datos empíricos, ha sido ampliamente discutido por Carol Gilligan (1982), quien señala la forma tan distinta en que las mujeres construyen su identidad desde su infancia, con una preocupación por sus responsabilidades con los demás en etapas cruciales de su vida. Por ello es importante que consideremos con seriedad este contraste del ejercicio de los derechos de las niñas en el marco de lo que ellas consideran sus obligaciones familiares para poder hacer planteamientos que efectivamente se enfoquen a los retos que los propios niños y niñas hablantes de la lengua maya identifican con claridad y precisión. Enseguida sustentaremos con mayor detalle y con mayor profundidad el significado de estos resultados. Para esto destacaremos dónde se concentra la mayoría de las opiniones y cómo se distribuyen las opiniones de quienes opinan distinto. Tomando como base este contraste dividiremos la presentación de los resultados agrupando en esas dos vertientes: conocimiento de derechos y capacidades por una parte e identidades y proyectos posibles, por la otra.

A. El derecho a la educación básica y las capacidades de los niños mayas de Yucatán

Para los niños mayas de Chacsinkin el ejercicio del derecho constitucional de continuar estudiando no es sólo un problema de conocimiento. El conocimiento de este derecho se enfrenta con el conocimiento de sus deberes familiares. Esta confrontación de derechos y deberes se ve particularmente destacada por la transición de terminar el ciclo educativo de primaria e iniciar el ciclo de secundaria. Los niños de Chacsinkin saben que su derecho a continuar estudiando la secundaria se enfrenta con sus obligaciones familiares, que también tienen que colaborar con el trabajo de su papá y de su mamá en los quehaceres cotidianos y en otras labores que contribuyan al ingreso familiar, especialmente porque son muy pobres. En Chacsinkin, esto significa que los niños trabajen en el campo y las niñas urdiendo hamacas. Estas labores de los niños y niñas se desarrollan cotidianamente, sin embargo, parece que la transición de ciclos escolares llama la atención de los padres hacia lo costoso que resulta seguir sosteniendo a sus hijos en la escuela. En este momento, las niñas pueden ir a trabajar a alguna ciudad relativamente cercana “ayudando en casas” —Mérida, Cancún— y los niños a trabajar como ayudantes de albañil. El cumplimiento de estos deberes es

una obligación muy grande si se compara con el derecho de continuar estudiando, pues cuando se presenta la disyuntiva entre ese deber y ese derecho no hay propiamente ninguna discusión. Los padres dicen que la niña no continuó estudiando la secundaria porque no le gustó, aunque frecuentemente agregan que también ocurrió eso porque no hay dinero y es mejor que le ayude a su mamá “en la casa”. El destino de ese ingreso familiar es como un capital. En una de las familias, los varones de la casa adquirieron la mayor parte de los muebles con el producto de su trabajo como ayudantes de albañil en Mérida.

A la mayoría de las niñas de Chacsinkin y Tahdziu les gustaría mucho que el problema de sus derechos a continuar estudiando la secundaria fuera tratado en clase. En Chacsinkin, el 48% de las niñas opinaron en este sentido en la pre-evaluación y el 64% en la pos-evaluación (cuadros 1 y 11). Un análisis de varianza, que compara los resultados obtenidos en la “pre” y la “pos” evaluaciones hechas en Chacsinkin con los resultados de las realizadas en Tahdziu, indica que los alumnos de sexto año de las escuelas de estas comunidades tienen diferencias significativas en torno a la discusión de su derecho constitucional de terminar su primaria y continuar con sus estudios de secundaria ($F = 6.63$; $p = .012$). Un análisis más preciso (cuadros 1a, 1b y 11a, 11b) nos permite observar que la diferencia puede localizarse en la forma en que fundamentan su derecho a asistir a la secundaria. Las niñas y los niños de Chacsinkin reagruparon sus opiniones en la “pos” evaluación en torno a la reflexión en el aula en motivarlos para que continúen sus estudios de secundaria. Los niños de Tahdziu, por su parte, se agrupan en torno al gusto porque el tema se tratara en clase.

En otra pregunta sobre un tema similar, sólo que haciendo énfasis sobre la reflexión que debería promoverse en clase para que niños y niñas continúen estudiando la secundaria, la mayoría de los niños —61% en la preevaluación y 67% en la posevaluación— y cuando menos la mitad de las niñas —70% en la preevaluación y 50% en la posevaluación— opinaron en este sentido (cuadros 2 y 12).

B. Identidades, posibilidades y proyectos

A pesar de que el 57% de las niñas de Chacsinkin encuestadas expresan consenso en torno a las capacidades de comunicación que les ofrece la escuela (cuadro 3), la percepción de sus propias capacidades les resulta problemática, en particular cuando hipotéticamente se les coloca en situaciones que no corresponderían a la persona con la que más se identifican, su mamá (cuadro 4). Las capacidades que las niñas perciben de sí mismas

parecen estar muy vinculadas a la identidad que parecen haberse construido. En esta identidad no se encuentra necesariamente excluida la “escuela”, pero está mediada por el papel de la madre, así como la ayuda que ella requiere en su trabajo familiar cotidiano y la contribución que la propia niña pueda hacer a un ingreso familiar muy reducido. Esta combinación de factores es lo que parece estar detrás de las opiniones de las niñas cuando se les pregunta, imaginariamente, si una mujer podría ser la conductora de un autobús. Sólo un 30 y un 32% de las niñas —en la pre-evaluación y la pos-evaluación respectivamente— consideraron que podría haber sido indistintamente un hombre o una mujer (cuadro 5). Otro 55% de las niñas consideró que el hombre era más capaz o que no se podía saber. Sin embargo, esta variable es otra de las tres que resultaron estadísticamente significativas después de la experiencia de los niños de Chacsinkin con los materiales didácticos de “Camino a Secundaria” ($F = 16.678$; $p = .0001$). Esto significa, cuando analizamos la distribución de los resultados de la “pos” evaluación en las dos comunidades (cuadros 5a, 5b y 13, 13a, 13b), que un mayor porcentaje de niños de Chacsinkin que los de Tahdziu mantuvieron su opinión sobre la igualdad de capacidades del hombre y la mujer. Esto supuestamente probaría el impacto de los materiales didácticos, aunque fuera sólo sobre un porcentaje muy reducido de las niñas y niños de sexto año de Chacsinkin.

También observamos que esta situación de la colaboración con la casa es más conflictiva para las niñas que para los niños cuando se considera junto con el derecho de continuar estudiando la secundaria. En la “pre” evaluación, mientras que el 65% de los niños considera que “Todos debemos apoyar para que niñas y niños sigan estudiando la secundaria”, sólo opinaron así el 33% de las niñas. Aunque en la “pos” evaluación las niñas incrementaron su opinión en este sentido a 43%, aún el 39% de ellas se agrupaban en torno a la opinión de aprender mejor las labores del hogar y que los niños siguieran estudiando porque ellos serían el sostén de la familia (cuadros 6a y 6b).

Por este mismo tipo de percepciones parece que las niñas no logran identificar este problema en un ejercicio orientado precisamente a examinar la importancia de que tanto niñas como niños reflexionen acerca de compartir las tareas de casa. La proporción más alta de las opiniones de las niñas, aunque sólo agrupó ligeramente a la mitad de ellas, consideraron que el ejercicio estaba más orientado a que niños y niñas expresaran lo que habían aprendido en la escuela y no a discutir la importancia de compartir las tareas de casa. Es preciso destacar que los niños opinaron en el mismo sentido (cuadro 6).

La última de las tres variables que resultaron estadísticamente significativas, cuando se comparan los resultados de las “pre” y “pos” evaluaciones en Chacsinkin y Tahdziu, fue cuando se preguntó a los niños de manera conjunta sobre dos cuestiones: su derecho a continuar estudiando la secundaria frente a la obligación de ayudar a sus padres. En este caso en particular, a pesar de que las medias aritméticas de los grupos de sexto año de las dos comunidades fueron distintas ($F = 9.539$; $p = .003$), esto no significa que los materiales didácticos ejercieron una influencia positiva. Por el contrario, si examinamos la distribución de los resultados que producen esas medias (cuadros 6a, 6b y 14, 14a, 14b) observamos que un menor porcentaje de los niños de Chacsinkin —43 y 43% de niños y niñas— que los niños de Tahdziu —70 y 92% de niños y niñas— le dieron prioridad a la educación sobre la obligación de ayudar en su casa. Por ejemplo, el 37% de los niños y el 25% de las niñas de Chacsinkin consideran que son los hombres los que deben asistir a la escuela porque ellos serán el sostén de la familia. Estos resultados confirman lo que hemos venido planteando en este primer apartado de discusión de los resultados: los derechos de los niños de continuar estudiando deben evaluarse frente al valor de las obligaciones de los niños de contribuir a su casa. Esta situación requiere materiales didácticos que hagan hincapié en la confrontación de estos valores. Sin embargo, no es suficiente hacer reflexionar a los niños sobre este problema, sino que hay que hacer algo distinto y contribuir a aligerar el problema económico que enfrentan los niños y sus familias hablantes indígenas.

Esta compleja evaluación que hacen niñas y niños de sexto año de Chacsinkin respecto de sus propias capacidades y en el marco de continuar estudiando la secundaria, chocan con sus aspiraciones escolares. Éstas superan lo que sus obligaciones familiares les marcan. Alrededor de la mitad de los niñas y niños de Chacsinkin consideran que “cada uno pueda estudiar lo que quiera” niños: 39, 50%; niñas: 67, 54%; en “pre” y “pos” evaluaciones respectivamente (cuadro 7); o que uno pueda “mantener sus aspiraciones profesionales a pesar de la situación familiar” —niños: 49, 54%; niñas: 63, 54%; en “pre” y “pos” evaluaciones respectivamente— (cuadro 8); o que “hay que seguir estudiando, cuando menos la secundaria, porque es importante que hombres y mujeres estén preparados” —niños: 81 y 80%; niñas: 78 y 86%; en “pre” y “pos” evaluaciones respectivamente— (cuadros 9, 9a y 9b).

En suma, cuando los niños de Chacsinkin evalúan sus aspiraciones de continuar estudiando la secundaria, prevalecen sus aspiraciones sobre la situación familiar. Sin embargo, obsérvese que cuando se confrontan estas aspiraciones con sus obligaciones familiares, disminuye la apreciación de sus posibilidades.

Estas aspiraciones de los niños se ven reducidas y con menos consenso entre los niños, cuando se les cuestiona sobre la forma en que podría contribuir la escuela al desarrollo de sus proyectos personales. En la posevaluación, niños y niñas —en un 37 y un 46% respectivamente— consideraron que la escuela podría contribuir al desarrollo de sus proyectos personales mediante el desarrollo de sus conocimientos (cuadro 10). Obsérvese, sin embargo, que esta respuesta, que agrupó al mayor porcentaje de niños y niñas, no rebasa el 50% de todos ellos. Con este resultado podemos interpretar que no resulta claro un solo camino para los estudiantes sobre la forma en que la escuela puede contribuir a sus proyectos personales.

Cuando examinamos a profundidad esta apreciación cuidadosa de las niñas y niños sobre sus aspiraciones de continuar estudiando, encontramos en el caso de Martha, una niña que tiene pocas posibilidades de asistir a la secundaria, una visión que se sintetiza en lo siguiente: sí, quiero [ir a la secundaria], pero no puedo, y si se le coloca en la disyuntiva de elegir entre “ayudar a su mamá” y “estudiar”, la respuesta es que “las dos cosas”. A esta niña le gustaría ser maestra, pero su hermana sólo estudió el primero de secundaria y la abandonó para ir a trabajar a Mérida, “ayudando en casas”. Todo hace pensar que ya no volverá a la escuela. En lo que corresponde a Martha, su mamá ya ha considerado que será muy difícil que el siguiente año la niña vaya a la secundaria, depende de la cosecha de chile que ella cultiva en el solar del traspatio de su propia casa, en dos mecatres de terreno, 800 m². A pesar de esta situación económica desfavorable para que sus hijos continúen estudiando, los padres de Martha les aconsejan que vayan a la escuela. La madre de Martha le dice a su niño que “debe meterse al estudio, debe ponerle empeño al estudio, que no le pase lo que le está pasando ahorita a su papá, que en la milpa nada más va a trabajar y bajo el sol, entonces, si él sigue estudiando logra conseguir algún empleo”. La mamá de Martha dice que a ella sí le gustó estudiar, pero su mamá no la dejaba: “que lo necesita más el hombre y no la mujer, por eso aunque... llorando y todo, nunca [me] dejaron ir a la escuela”. Por eso ahora, a ella le gustaría que sus hijos estudiaran “para que no les pase como le pasó a ella”. Sin embargo, la situación económica impidió que la hermana mayor de Martha continuara estudiando la secundaria y Martha, cuando menos el próximo año, tampoco irá a la secundaria.

Elisa, nuestro ejemplo de la niña con muchísimas posibilidades de continuar estudiando la secundaria, mantiene una situación distinta de Martha. Además de que la familia de Elisa es menos pobre que la de Martha, encontramos que las aspiraciones de Elisa son mucho mayores que las de Martha. Ésta es una de las diferencias más notables para continuar estudiando. A

pesar de que la hermana mayor de Elisa no continuó estudiando la secundaria, como en el caso de la hermana de Martha, Elisa es muy firme en sus aspiraciones, quiere ser “licenciada”, o “presidenta” y “tesorera”, y ya tiene el horizonte completo de a dónde irá a estudiar: la secundaria aquí en Chacsinkin, el bachillerato en Peto y después piensa que se puede ir a estudiar a Mérida. A diferencia de Martha, Elisa cuenta con el apoyo de sus padres. Hay que señalar, sin embargo, que las aspiraciones de las niñas y el apoyo de los padres choca con las “cosas malas” que se dicen de las niñas que asisten a la secundaria, tanto en Chacsinkin, según Martha, como en Tahdziu, según uno de los papás de las niñas de sexto año.

C. La construcción de diversos caminos a la secundaria

Interpretemos los resultados dentro del marco de las alternativas y posibilidades que las niñas y niños de Chacsinkin expresan con sus prácticas y con lo que dicen sobre su futuro escolar y personal. Se tratará de identificar cómo se colocan en el límite de sus posibilidades de continuar estudiando la secundaria.

La pobreza familiar les cierra el camino a la secundaria, como resultado de una sociedad y un Estado que los discrimina y margina económica y socialmente. El reconocimiento de sus capacidades dentro de la escuela, a través de su propio aprovechamiento académico y su propia percepción de su actuación escolar, les abre posibilidades. Desafortunadamente, las niñas de Chacsinkin no parecen percibir las fuera de la escuela cuando el rol que imaginariamente se les ofrece no se parece a su mamá con quien ellas más se identifican.

Sin embargo, debemos destacar la presencia de la maestra como la figura deseable, si pudieran seguir estudiando. La identificación con la madre no debe ser juzgada como algo que sólo cierra el camino, porque también de ella recibe mucho impulso y apoyo para generar la construcción de una alternativa. La idea de lograr un camino distinto del de su mamá, empujando por el camino a secundaria, lo mismo que la de ser maestra, a pesar de reconocer objetivamente su imposibilidad —ese “quiero, pero no puedo” que señala Martha—, las mantiene alertas en el terreno del sentido, examinando constantemente esa tensión entre su situación actual y su posibilidad, tal vez buscando en dónde se localizan esos caminos diferentes de la secundaria, como se podría saltar la secuencia reproductiva de ser como su mamá y quien estaría de acuerdo con las ideas de ella para continuar estudiando la secundaria. Los puntos de partida y de llegada para esto, sin embargo, no resultan tan precisos. Existe una variedad de caminos para que las niñas continúen estudiando su secundaria. Nos lo demuestra el poco

consenso manifestado en torno a la forma en que la escuela puede contribuir a la construcción de sus proyectos personales.

Los caminos a secundaria desde Chacsinkin para los niños de sexto año son inciertos y muy variados. Por ello debemos enfocarnos —si queremos acompañar a los niños de Chacsinkin en esta búsqueda— no en señalar un programa de acciones, sino contribuir a identificar cómo podrían construirse colectivamente como proyectos. Estos caminos y estos proyectos, según esta investigación, necesariamente incluyen a la familia (sus mamás, sus papás y sus hermanos) y su estrategia colectiva para enfrentar los proyectos familiares y personales.

Esta incertidumbre es la que nos obliga a examinar las posibilidades de los caminos a secundaria desde Chacsinkin en términos de la construcción de los diversos proyectos de futuro escolar y familiar, para examinar cómo podrían estas niñas apropiarse simbólicamente de ese futuro.

Resulta claro también que existe consenso entre los niños respecto de lo que la escuela les puede ofrecer, diversas capacidades de comunicación y expresión que les permiten actuar mejor en la sociedad. Los proyectos tienen que ser simbólicamente muy poderosos para enfrentar la pobreza que los orilla a rendirse y abandonarlos.

Las niñas de Chacsinkin, en sus proyectos, no se ven a sí mismas con distintas capacidades que los niños; ni tampoco con falta de deseos para nombrar, conocer e imaginar, ni para identificar que estas posibilidades se las ofrece la secundaria, lo mismo que para comunicarse mejor. Esto, junto con el conocimiento de sus derechos, les resulta razonablemente claro. El problema del conocimiento de sus derechos y sus capacidades propias surge cuando se confrontan con sus obligaciones de ayudar en casa y contribuir al ingreso familiar, así como de algo muy vinculado a esto: la construcción de una identidad en torno a su mamá, a la familia y su comunidad para las niñas. Éste no es el caso de los niños, entre quienes existe un fuerte consenso para identificarse con el maestro. Todo esto tiene consecuencias para los temas de “Un menú equilibrado”, “Querer, pertenecer y ser queridos”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACEVEDO Conde, María Luisa. “Panorama histórico de la educación y la cultura”, en Rodolfo Stavenhagen y Margarita Nolasco (coords.), *Política cultural para un país multiétnico*, México, SEP, 1988, pp. 217-226.

ARIZPE, Lourdes. “La antropología mexicana en el marco latinoamericano: viejos linderos, nuevos Contextos”, en *Cuadernos de la Casa Chata 160. Teoría*

e Investigación en la Antropología Social Mexicana, México, CIESAS y UAM-Iztapalapa, 1988, pp. 315-337.

AUBAGUE, Laurent. "La educación bilingüe bicultural ante la resistencia y la autogestión lingüística de los grupos étnicos en México", en Rodolfo Stavenhagen y Margarita Nolasco (coords.), *op. cit.*, pp. 253-258.

CENTRO ESTATAL DE ESTUDIOS MUNICIPALES DE YUCATÁN y CENTRO NACIONAL DE ESTUDIOS MUNICIPALES DE LA SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN. *Los municipios de Yucatán*, México, Centro Estatal de Estudios Municipales de Yucatán y Centro de Estudios Municipales de la Secretaría de Gobernación, 1987.

COHETO Martínez, Cándido V. "De la educación rural a la educación indígena bilingüe-bicultural", en Rodolfo Stavenhagen y Margarita Nolasco (coords.), *op. cit.*, pp. 227-238.

CORONADO Suzán, Gabriela. "Entre la homogeneidad y la diferencia en los pueblos indohablantes de México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. xxii, núm. 4, México, 1992, pp. 37-62.

DE LA TORRE, Luis Alberto. "Una experiencia educativa bilingüe en el Ecuador", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. xxii, núm. 4, México, 1992, pp. 89-110.

GILLIGAN, Carol. *In a different voice. Psychological theory and women's development*, Cambridge, Harvard University Press, 1982.

GUZIK Glantz, Ruth. "La aplicación de un modelo curricular para la educación bilingüe-bicultural en la zona mazahua del Estado de México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. xvi, núm. 2, México, 1986, pp. 97-103.

HERNÁNDEZ López, Ramón. "La organización y administración del sistema de educación bilingüe y bicultural", en Rodolfo Stavenhagen y Margarita Nolasco (coords.), *op. cit.*, pp. 245-251.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA. *Hablantes de Lengua Indígena, XI Censo General de Población y Vivienda*, Aguascalientes, INEGI, 1990.

JIMÉNEZ Peraza, Pedro César y Juventino Poot Canul. *El conflictivo proceso de "alfabetización" del niño indígena maya-hablante. Un estudio de caso*, Mérida, Yucatán, Proyecto 932-30-2-2-5, SEP/Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Investigación Educativa, 1995.

QUEZADA, Sergio. *Historia de los Pueblos Indígena de México. Los Indios Peninsulares 1550-1750*, México, CIESAS-INI, 1997.

MORALES Garza, Sofialesticia. *Camino a Secundaria*, México, SEP, 1997.

NOLASCO, Margarita. "Educación bilingüe: la experiencia en México", en María Bertely y Adriana Robles (coords.), *Investigación educativa 1993-1995*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 1997, pp. 35-51.

_____. "La educación nacional ante la multiétnicidad", en Rodolfo Stavenhagen y Margarita Nolasco (coords.), *op. cit.*, pp. 207-215.

REBOLLEDO, Nicanor. "La educación indígena. Entre la educación nacionalista y la antropología aplicada", en María Bertely y Adriana Robles (coords.), *Indígenas en la escuela. Investigación educativa 1993-1995*, México, 1997, pp. 15-35.

REYHNER, Jon. "Some basics of Indigenous Language Revitalization", en Jon Reyhner, Gina Cantoni, Robert N. St. Clair y Evangeline Parsons Yazzie. *Revitalizing Indigenous Languages*, Flagstaff, Arizona, Northern Arizona University, 1999.

RODRÍGUEZ, Nemesio J. "Retos y tareas al futuro en educación indígena o educación indígena como parte del proyecto nacional multiétnico", en Rodolfo Stavenhagen y Margarita Nolasco (coords.), *op. cit.*, pp. 259-263.

VALENCIA Valencia, Enrique. "Análisis problemático del etnodesarrollo", en Rodolfo Stavenhagen y Margarita Nolasco (coords.), *op. cit.*, pp. 185-205.

WEISS, Carol H. *Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*, México, Trillas, 1975.

APÉNDICE
Cuadros de resultados de la evaluación en Chacsinkin
(Las cifras expresan por ciento)

CUADRO 1
El derecho de continuar estudiando la secundaria

	<i>Niños</i>	<i>Niñas</i>
	Me gustaría que el tema se tratara en clase	Me gustaría que el tema se tratara en clase
Pre-evaluación	55	48
Pos-evaluación	46	64
	n=31, n=30	n=27, n=28

Nota: Sólo se identifican los porcentajes más altos.

CUADRO1a
Razones para discutir tu derecho de continuar estudiando la secundaria

<i>Pre-evaluación</i>	<i>Niños</i>	<i>Niñas</i>
Gusto por el tema	55	48
Para motivarme aunque no sea parte del curso	13	22
Preferiría dedicar más tiempo en una buena preparación primaria	19	15
Me gustaría que fuera parte del curso	13	15
Total	100	100
	n= 31	n= 27

CUADRO1b
**Razones para discutir tu derecho de continuar
estudiando la secundaria**

<i>Pos-evaluación</i>	<i>Niños</i>	<i>Niñas</i>
Gusto por el tema	47	64
Para motivarme aunque no sea parte del curso	30	11
Preferiría dedicar más tiempo en una buena preparación primaria	0	4
Me gustaría que fuera parte del curso	23	21
Total	100	100
	n= 30	n=28

CUADRO 2
**Impulso a programas para continuar
estudiando la secundaria**

	<i>Niños</i>	<i>Niñas</i>
Pre-evaluación	61	70
Pos -evaluación	67	50
	n=31, n= 31	n=28, n= 27

CUADRO 3
Búsqueda de alternativas para continuar sus estudios

	<i>Niños</i>	<i>Niñas</i>
Pre-evaluación	48	52
Pos -evaluación	43	57
	n=30, n=31	n=28, n=27

CUADRO 4 Con quién se identifican más los niños

	Niños	Niñas
Pre-evaluación	55	78
Pos-evaluación	53	82
	n=30, n=31	n=28, n=27

Nota: Sólo se identifican los porcentajes más altos.

CUADRO 5 Igualdad de capacidades del hombre y la mujer

	Niños	Niñas
	Hombre y Mujer son igualmente capaces	Hombre y Mujer son igualmente capaces
Pre-evaluación	39	30
	<i>Una mujer debidamente capacitada</i>	<i>Hombre y Mujer son igualmente capaces</i>
Pos-evaluación	27	32
	n=31, n=30	n=27, n=328

CUADRO 5a Igualdad de capacidades del hombre y la mujer

Pre-evaluación	Niños	Niñas
El hombre es más capaz	26	25
La mujer es más capaz	16	15
Igualdad de capacidades	39	30
No se puede saber	19	30
Total	100	100
	n= 31	n= 27

CUADRO 5b
Nuestras múltiples capacidades

<i>Pre-evaluación</i>	<i>Niños</i>	<i>Niñas</i>
El hombre es más capaz	23	28
La mujer es más capaz	27	11
Igualdad de capacidades	27	32
No se puede saber	20	29
No identificado	3	0
Total	100	100

n= 30

n= 28

CUADRO 6
Todos debemos apoyar para que niñas y niños continúen estudiando la secundaria

	<i>Niños</i>	<i>Niñas</i>
Pre-evaluación	65	33
Pos -evaluación	43	43
	n=31, n=30	n=27, n=28

Nota: Sólo se identifican los porcentajes más altos.

CUADRO 6a
Derecho de continuar estudiando y obligaciones familiares

<i>Pos-evaluación</i>	<i>Niños</i>	<i>Niñas</i>
Las niñas deben aprender sobre todo las labores del hogar	10	14
Los niños son quienes deben asistir a la escuela, pues serán el sostén de la familia	37	25
Niñas y niños deben ir a la escuela, aunque no ayuden en casa	10	14
Todos debemos apoyar a niños y niñas para estudiar la secundaria	43	43
No identificado	0	4
Total	100	100

n = 30

n = 28

CUADRO 6b

Derechos de continuar estudiando y obligaciones familiares

<i>Pos-evaluación</i>	<i>Niños</i>	<i>Niñas</i>
Las niñas deben aprender sobre todo las labores del hogar	10	14
Los niños son quienes deben asistir a la escuela, pues serán el sostén de la familia	37	25
Niñas y niños deben ir a la escuela, aunque no ayuden en casa	10	14
Todos debemos apoyar a niños y niñas para estudiar la secundaria	43	43
No identificado	0	4
Total	100	100
	n = 30	n = 28

CUADRO 7

Que cada quién estudie la profesión que quiera

	<i>Niños</i>	<i>Niñas</i>
Pre-evaluación	39	67
Post-evaluación	50	54
	n = 31, n = 30	n = 27, n = 28

CUADRO 8

Cada quién debe seguir estudiando y ser de grande lo que quiera

	<i>Niños</i>	<i>Niñas</i>
Pre-evaluación	49	63
Pos -evaluación	54	54
	n = 31, n = 30	n = 27, n = 28

Nota: Sólo identifican los porcentajes más altos

CUADRO 9
Hay que seguir estudiando porque es importante que hombres y mujeres estén preparados

	Niños	Niñas
Pre-evaluación	49	63
Pos -evaluación	80	54
	n = 31, n = 30	n = 27, n = 28

CUADRO 9a
Importancia de seguir estudiando para las niñas

Pre-evaluación	Niños	Niñas
Si uno así lo quiere, no es importante estudiar	6	0
Si uno ya lo ha pensado, no es importante estudiar	13	22
Hay que seguir estudiando porque es importante que hombres y mujeres estén preparados, cuando menos conviene estudiar la secundaria	81	78
Es mejor estudiar que quedarse en casa	0	0
Total	100	100
	n = 31	n = 27

CUADRO 9b
Importancia de seguir estudiando para las niñas

Pos-evaluación	Niños	Niñas
Si uno así lo quiere, no es importante estudiar	3	7
Si uno ya lo ha pensado, no es importante estudiar	7	3
Hay que seguir estudiando porque es importante que hombres y mujeres estén preparados, cuando menos conviene estudiar la secundaria	80	86
Es mejor estudiar que quedarse en casa	10	4
Total	100	100
	n= 31	n= 27

CUADRO 10
Contribución de la escuela al desarrollo de mis proyectos personales

	<i>Niños</i>	<i>Niñas</i>
	Mediante nuevos conocimientos	Mediante juegos
Pre-evaluación	52	37
	<i>Mediante nuevos conocimientos</i>	<i>Mediante nuevos conocimientos</i>
Pos -evaluación	37	46
	n = 31, n = 30	n = 27, n = 28

Nota: Sólo se identifican los porcentajes más altos.

CUADRO 11
El derecho de continuar estudiando la secundaria

	<i>Niños</i>	<i>Niñas</i>
	Sería importante motivar a los alumnos a continuar sus estudios	Sería importante motivar a los alumnos a continuar sus estudios
Pre-evaluación	70	61
	Me gustaría que el tema se tratara en clase y sería importante motivar a los alumnos a continuar sus estudios	Me gustaría que el tema se tratara en clase
Pos -evaluación	50	100
	n = 10, n = 10	n = 13, n = 13

CUADRO 11a
Eazones para discutir tu derecho de continuar
estudiando la secundaria

<i>Pre-evaluación</i>	<i>Niños</i>	<i>Niñas</i>
Gusto por el tema	10	23
Para motivarme aunque no sea parte del curso	70	61
Preferiría dedicar más tiempo en una buena preparación primaria	20	0
Me gustaría que fuera parte del curso	0	8
No identificado	0	8
Total	100	100
	n = 10	n = 13

CUADRO 11b
Razones para discutir tu derecho de continuar
estudiando la secundaria

<i>Pos-evaluación</i>	<i>Niños</i>	<i>Niñas</i>
Gusto por el tema	50	100
Para motivarme aunque no sea parte del curso	50	0
Preferiría dedicar más tiempo en una buena preparación primaria	0	0
Me gustaría que fuera parte del curso	0	0
Total	100	100
	n = 10	n = 13

CUADRO 12
Impulso a programas para continuar
estudiando la secundaria

	<i>Niños</i>	<i>Niñas</i>
Pre-evaluación	61	70
Pos -evaluación	67	50
	n = 31, n = 31	n = 28, n = 27

CUADRO 13
El hombre es más capaz

	<i>Niños</i>	<i>Niñas</i>
	Un hombre debidamente capacitado	Hombre y mujer son igualmente capaces
Pre-evaluación	60	31
	Un hombre debidamente capacitado	Un hombre debidamente capacitado
Pos -evaluación	80	62
	n = 10, n = 13	n = 13, n = 13

CUADRO 13a
Igualdad de capacidades del hombre y la mujer

<i>Pre-evaluación</i>	<i>Niños</i>	<i>Niñas</i>
El hombre es más capaz	60	8
La mujer es más capaz	20	8
Igualdad de capacidades	20	22
No se puede saber	0	31
No identificado	0	31
Total	100	100
	n = 10	n = 13

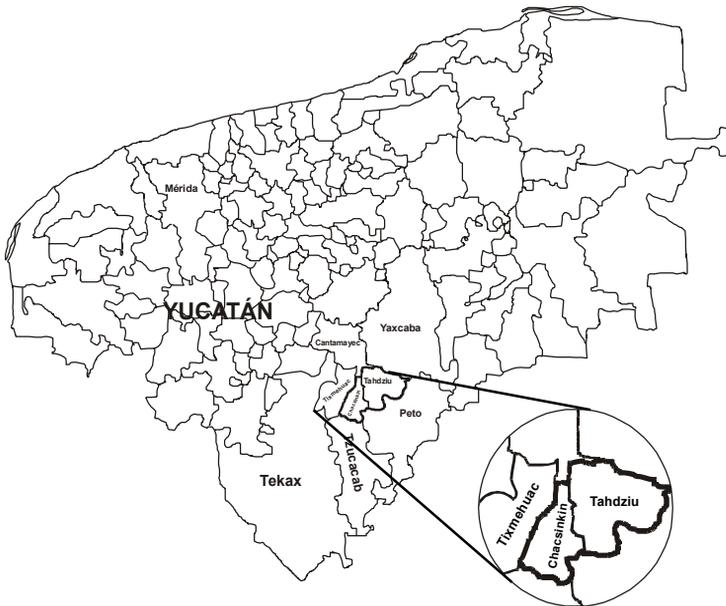
CUADRO 14b
Derecho a continuar estudiando y obligaciones familiares

<i>Pos-evaluación</i>	<i>Niños</i>	<i>Niñas</i>
Las niñas deben aprender sobre todo las labores del hogar	0	0
Los niños son quienes deben asistir a la escuela, pues serán el sostén de la familia	30	0
Niñas y niños deben ir a la escuela, aunque no ayuden en casa	0	8
Todos debemos apoyar a niños y niñas para estudiar la secundaria	70	92
Total	100	100

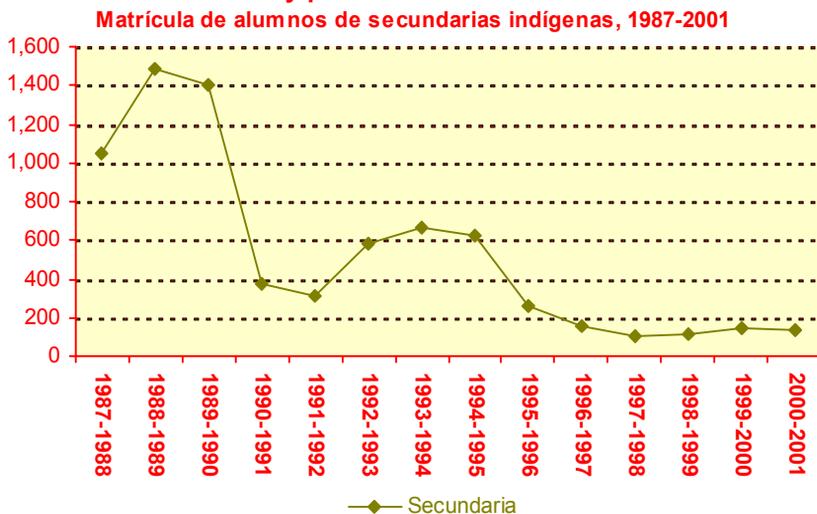
n = 10

n = 13

MAPA



GRÁFICA 1
Alumnos de escuelas indígenas secundaria 1987-2001
y primaria 1970-2001



M matrícula de alumnos de primarias indígenas, 1970-2001

