

Miguez, P. (2010). Bilingüismo en una comunidad rural: un análisis de género en educación indígena. En: Ana Laura Lara López (Coord.), *Género en Educación. Temas, avances, retos y perspectivas*, México: Plaza y Valdés/Universidad Pedagógica Nacional.

BILINGÜISMO EN UNA COMUNIDAD RURAL: UN ANÁLISIS DE GÉNERO EN EDUCACIÓN INDÍGENA

María del Pilar Miguez Fernández¹

Abordaremos la relación entre género², bilingüismo y educación indígena bilingüe, en una comunidad rural hñähñü en el Estado de Querétaro. La información que presentamos y las hipótesis que planteamos, forman parte de una investigación más amplia realizada durante una estancia en una comunidad indígena bilingüe. Centraremos la exposición en la relevancia del contexto sociolingüístico escuela/comunidad en la educación bilingüe indígena (que comprende educación inicial, preescolar y primaria), y en particular en la posición actual de las mujeres para fortalecer el bilingüismo de las y los menores.

En la primera parte del trabajo presentaremos un panorama general de la educación indígena con base en algunos indicadores educativos. Aunque la calidad educativa obedece en última instancia a factores económicos, plantearemos que dentro de los márgenes de actuación en el sistema educativo, una educación bilingüe indígena puede ser una vía para mejorar la calidad educativa, considerando la relación entre bilingüismo, cognición y cultura. En una segunda parte, nos centraremos en el bilingüismo en la comunidad, y consideramos la división sexual del trabajo como antecedente del uso del español y del hñähñü de las mujeres y los hombres, lo que trataremos de relacionar con los conceptos sociolingüísticos de la diglosia. Argumentaremos que las mujeres actualmente tienen un alto potencial de influencia para planear y desarrollar estrategias para el desarrollo lingüístico de las y los menores y la relevancia de la actuación conjunta con la escuela. Finalmente, presentaremos

¹ Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

² Referimos a género, en lugar de hombres y mujeres, tiene el sentido de enfatizar que unos y otras están relacionados en sus formas de vida en la comunidad y fuera de ella, y sus diferentes formas de participación son producto de la cultura amplia y local, de la misma manera, su bilingüismo es producto de la historia, de la cultura y de las condiciones socioeconómicas en que viven.

algunas conclusiones que apuntan a establecer una hipótesis de cierta correspondencia entre economía, diglosia, bilingüismo, educación bilingüe y género para el caso de la comunidad de estudio.

1. Situación de la educación indígena: indicadores de calidad

Los pueblos indígenas son los menos beneficiados por la educación, peor aún en el caso de las mujeres. Un indicador elocuente al respecto es el promedio de años de escolaridad en mayores de 14 años, que en hablantes de una lengua indígena fue de 4 años en el 2005 (INEGI, 2007), mientras que en el conjunto de la población nacional fue de 8.1 años (INEGI, 2007a). El orden ascendente considerando las diferencias por sexo, es como sigue: las mujeres indígenas presenta las mayores brechas con una media de 3.9, seguidas de los varones indígenas con 5.1 (INEGI, 2007), las mujeres a nivel nacional con 7.9 años, y los varones con 8.4 (INEGI, 2007a). Tomando como una referencia más directa al estado de Querétaro de Arteaga, para el mismo año el promedio de escolaridad para hablantes de una lengua indígena fue de 4.2 años: las mujeres 4, y los varones 5.5 (INEGI, 2007).

Los indicadores de calidad educativa mejoran en el caso de las nuevas generaciones, pero mantienen una situación desfavorable con respecto del conjunto de la población nacional. Así, a pesar de que a nivel nacional aparentemente se ha logrado la cobertura de la atención en educación primaria, en las escuelas que atienden a la población indígena, sobretodo en las más apartadas geográficamente, se presentan problemas de cobertura, infraestructura, e insuficiente capacitación docente, así mismo, el rendimiento escolar del alumnado está por debajo de otras poblaciones y también hay un mayor índice de repetición, ausentismo y abandono de estudios (Miguez, 2007).

La situación socioeconómica de la población indígena como conjunto es difícil, el 80.4% vive en zonas con alta y muy alta marginación. (Robles, 2005); y la pobreza ha aumentado en los últimos años (“Indígenas mexicanos se hundén”, 2005). En cuanto a la salud, el 36% de indígenas menores de 5 años padecen desnutrición, la desnutrición crónica de niñas y niños llega al 44% (Robles, 2005). El 13% de la población nacional es indígena (12.7 millones) (Robles, 2005), y una proporción sustancial de niñas y niños indígenas, es atendida en el subsistema de educación indígena.

Considerando que hay diferencias regionales, los datos globales de la tabla 1, nos proporcionan un panorama de los diversos problemas por resolver, cuya raíz es del orden económico.

Tabla 1. Indicadores de calidad educativa en la educación indígena

Atención educativa

- 33, 664 docentes atienden a 840,910 estudiantes indígenas en un total de 9,620 escuelas (INEE, 2005).
- De los dos millones de niños(as) de 6 a 14 años que no asisten a la escuela, alrededor de un millón son indígenas (Robles, 2005).
- La infraestructura es precaria, se requiere la construcción y reparación de aulas (INEE, 2005 y Rodríguez, 2005).
- Hay prácticas pedagógicas inadecuadas (INEE, 2005), cierre de escuelas por falta de personal docente, incluyendo a las escuelas comunitarias.
- En lugares de difícil acceso y muy pobres, en ocasiones las y los docentes solicitan su cambio de escuela (Cisneros, 2005).
- Es difícil la atención a las comunidades más dispersas y con menos de 100 habitantes (“Asimetría educativa”, 2005).

Ausentismo y deserción

- Inasistencia y propensión al abandono de estudios por la migración, incorporación al trabajo, asalariado o no, falta de escuelas y la apatía de éstas para propiciar el interés del alumnado (“Apoyo a niños”, 2005 y Pachecho, 2005).
- En 1997, 35.9% de niñas(os) indígenas trabajaban (total nacional 18.7%); 30.4% de niñas y 21.9% de niños indígenas que trabajan no estudian (“Tiene México”, 2005).

Indicadores de rendimiento escolar

- En la evaluación de matemáticas y lectura del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) en 2004, las escuelas primarias indígenas obtuvieron un promedio 25% más bajo que las escuelas mejor evaluadas, las privadas (Damián, 2005).
- En la Olimpiada del Conocimiento Infantil, en las escuelas rurales el promedio de aciertos fue del 49.4, en indígenas y comunitarias 35.5 y 32.9%, rurales

70.8%, públicas urbanas 78.3% y en las particulares 80.4% (“Fallan mejores”, 2005).

Con base en los datos anteriores podemos concluir que la mayoría de la población infantil indígena no tiene posibilidades de acceder a una educación formal bilingüe que incluya a su lengua indígena de origen y al español, pues aproximadamente un millón de 6 a 14 años no asiste a la escuela (alrededor de la mitad de la población infantil a nivel nacional), mientras que 840,910 estudiantes son atendidos por el subsistema de educación indígena. Además, existe una proporción no definida de estudiantes indígenas que asisten a escuelas regulares, las que prácticamente en su totalidad no incorporan a las lenguas indígenas en el currículum.

Por otra parte, en la educación primaria, la enseñanza de las lenguas indígenas en las escuelas del subsistema de educación indígena se ubican curricularmente como una materia de lenguaje, y no como un medio de enseñanza, lo cual no conlleva un desarrollo continuo de las dos lenguas, el español y la lengua indígena, frecuentemente porque se utilizan tipos de enseñanza bilingüe débiles, de acuerdo con la clasificación que presenta Baker (1997). Dos tipos de enseñanza que consideramos prevalecen son el de transición (la lengua indígena se utiliza como apoyo para la adquisición del español y, posteriormente, llega a ser desplazada por éste), y la de sumersión, (enseñanza directa del español cuando alguna lengua indígena es la L1). Así, las lenguas de origen que forman parte del patrimonio cultural de las niñas y niños indígena que cursan la primaria, son apenas tratadas en la escuela, y en el mejor de los casos no tendrán una continuidad en la secundaria. Es necesario señalar que una enseñanza bilingüe requiere de una planeación, considerando los distintos contextos sociolingüísticos en que se desenvuelve el alumnado.

Históricamente las situaciones de contacto con el español en la colonización han significado una pérdida paulatina de muchas lenguas indígenas. A ello contribuyen las exigencias del español en la escuela y en el ámbito económico; actualmente en algunos casos la mirada está en los Estados Unidos de Norteamérica, y el inglés puede ser la lengua de mayor interés. El problema es que generalmente los conocimientos de la lengua “mayoritaria”, es decir, la lengua nacional o predominante en la sociedad, se desarrollan en detrimento de las lenguas indígenas.

Como hemos apuntado en otro texto (Miguez, 2007), la pérdida de las lenguas indígenas se propicia fundamentalmente por la enseñanza directa del español en las escuelas, y se da particularmente entre la población infantil; de acuerdo con la UNESCO, una lengua está en peligro cuando 30% de sus niños no la aprende. En muchas comunidades del país se ha perdido la lengua de origen, un ejemplo es el Estado de Michoacán donde más de la mitad de sus comunidades han perdido su lengua indígena (Monreal, 2005; Oñate, 2005), ya sea purépecha, hñähñü o mazahua.

Algunos de los problemas en la educación bilingüe indígena que, predominan en el panorama nacional, se pueden ilustrar con un diagnóstico realizado en Michoacán que indica que prevalece: la impartición de clases en castellano, analfabetismo en la lengua materna en casi la totalidad del personal docente, carencia de un plan y un programa lingüístico de enseñanza de la lengua para docentes y estudiantes, falta de capacitación docente, resistencias entre padres y madres de familia para la enseñanza en la lengua indígena y la falta de identidad docente indígena hacia su cultura (Monreal, 2005, citado por Miguez, 2007).

Si bien es cierto que en muchos lugares se ha detectado la resistencia de madres y padres de familia hacia una enseñanza bilingüe, también ocurre lo contrario como se hace patente en varias publicaciones periodísticas donde tanto comunidad como educadores han solicitado una educación bilingüe en las escuelas (Miguez, 2007).

El fortalecimiento de las lenguas indígenas, desde nuestro punto de vista, pone en el centro de las estrategias una educación escolar bilingüe, para lo cual se requiere al menos de un conocimiento del bilingüismo a nivel individual y social de cada contexto específico, así como de docentes bilingües con conocimiento de una didáctica para favorecer el desarrollo del bilingüismo en el alumnado, de alguna lengua indígena y del español, todo ello en el marco de un proyecto escolar no centralizado, elaborado con la participación de la comunidad y que refleje sus intereses en el desarrollo lingüístico de las y los menores.

El progreso académico no debiera obstaculizarse si, como señala Cummins (2000), se mantiene un desarrollo continuo de ambas lenguas, posibilitando que las y los estudiantes se beneficien de su bilingüismo, fundamentalmente porque hablar dos lenguas (o más) amplía la visión del mundo y por las posibilidades de transferencias de habilidades lingüísticas entre ambas o más lenguas durante su aprendizaje. En otros contextos se han encontrado efectos benéficos potenciales de un bilingüismo fuerte, en la metacognición, el pensamiento divergente (Baker, 1997) y en el rendimiento

académico como el caso de la lectoescritura e incluso las matemáticas (Cummins, 2000). El tema de la educación bilingüe es muy amplio y su tratamiento requería de un mayor espacio, por lo que solo se retomarán algunos aspectos que vincularemos con el tema de género.

2. Género y bilingüismo

Las mujeres indígenas presentan la mayor tasa de monolingüismo entre hablantes de alguna lengua indígena. Las tasas para 2005 fueron de 15.6% de mujeres monolingües y de 8.9% hombres monolingües; estos datos corresponden a los 24 estados con más hablantes, en edades de 5 y más años (INEGI, 2007).

Consideramos que las diferencias por sexo se deben principalmente a que las experiencias de los varones implican una mayor presión para hablar el español, tanto en su inserción laboral como en la escuela. La observación que hace la infancia de las lenguas de las mujeres y de los hombres influye en el propio lenguaje (Arnot, 2002). Un estudio de Miguez (2008), sugiere que las diferentes motivaciones y expectativas de futuro que pueden tener las niñas y los niños, anticipa diferentes presiones o demandas lingüísticas. Así mismo, tanto las expectativas laborales y académicas, así como las necesidades lingüísticas asociadas a ello, son influidas por lo que observan con respecto de las mujeres y hombres de su entorno.

División sexual del trabajo

La división del trabajo en la comunidad de estudio está regulada por el género. Para aproximarnos a la cultura de género es necesario conocer cómo se establecen formas de organización sexual del trabajo frente a las condiciones socioeconómicas. La comunidad es indígena, bilingüe hñähñü/español, y en su gran mayoría es de la clase trabajadora; solo una parte de las familias también se dedica a la agricultura de apoyo a la subsistencia, pues la tierra por su aridez es poco productiva. Los hombres adultos se dedican prioritariamente a la construcción y casi todos salen a trabajar asalariadamente lejos de su comunidad, normalmente se trasladan semanalmente, mientras que las mujeres realizan trabajo de economía doméstica y, cuando tienen los recursos, de agricultura y/o cuidado de animales, entre otras actividades como la gestión de

servicios. En ocasiones las familias emigran temporalmente como trabajadoras agrícolas. Muy pocas mujeres perciben un ingreso propio al atender su negocio, como empleadas o maestras, alguna como trabajadora doméstica en una ciudad. La confección y venta de servilletas les proporciona un ingreso mínimo. La discriminación étnica es mayor hacia las mujeres, lo que puede explicar en parte su escasa participación en trabajos remunerados; por otra parte y aunque no refleja la tendencia en esta comunidad, la imagen social de las mujeres indígenas en las ciudades es de trabajadoras domésticas confiables pero mal pagadas, vendedoras ambulantes de artesanía, objetos de ocasión o vendedoras de frutas y verduras. Las mujeres en estas circunstancias llegan a recibir un trato discriminatorio, cuestión que pudiera ser percibida de forma negativa en la comunidad, a pesar de la autonomía que pudiera significar el contar con ingresos económicos directos.

Las niñas y niños contribuyen con su trabajo a la economía familiar en labores domésticas, de agricultura, traer leña, y cuidado de animales, o con ingresos por trabajo temporal en campos agrícolas en otros estados del país³, con repercusiones en el rendimiento académico por su tardía incorporación al ciclo escolar, lo cual constituye un breve camino hacia la deserción escolar, a veces antes de concluir la primaria. Algunas actividades se realizan mayormente por las niñas como ayudar a preparar la comida, y otras por los niños, como obtener productos del campo en lugares retirados (Miguez, 2005).

La necesidad de mayores recursos económicos en las familias limita sustancialmente la continuidad de estudios fuera de la comunidad⁴ por los costos en pasajes, alimentos y materiales, o por la necesidad de su incorporación al trabajo (Miguez, 2005).

Las madres además son las que participan de forma continúa en el Comité de “padres” de familia. Atienden la cocina escolar como un medio para apoyar la alimentación de sus hijos(as), sin recibir retribución alguna. También son las encargadas de la gestión y seguimiento de los servicios como educación y salud. De esta manera, ellas juegan un papel muy importante en la reproducción social; aunque su trabajo no les reporta un ingreso económico, combinan su propio trabajo doméstico y en la comunidad con la administración de los recursos económicos que le llegan principalmente a través de los varones de la familia.

³ En ocasiones se da en malas condiciones de higiene y tienen que padecer diversas incomodidades.

⁴ La comunidad contaba con educación inicial, preescolar y primaria.

Bilingüismo y género: ¿qué nos dice la situación de diglosia?

Appel y Muysken (1996) afirman que el estado del bilingüismo muestra la estructura de clases de la sociedad, idea apoyada por Romaine (1989) al vincular el prestigio de las lenguas con la posición social de las y los hablantes y no con las características de las lenguas como sistemas de lenguaje. Consideramos que las relaciones de poder que se reflejan en las lenguas (prestigio, uso, riesgo de pérdida, etc.), se vinculan con las relaciones de poder entre hombres y mujeres estructuradas socialmente, cuyo mantenimiento y particularidad se sustentan en la cultura. La situación del bilingüismo se explica en buena medida por las condiciones socioeconómicas, entrecruzadas con las prácticas, representaciones, valoraciones y significados sociales de género.

Apuntaremos algunas consideraciones con respecto del bilingüismo social con base en los conceptos de la diglosia, por su utilidad para explicar las diferencias en los usos de las lenguas, en distintas situaciones y con diferentes personas. La diglosia suele utilizarse para el estudio del bilingüismo social (Baker, 1997), mientras que el bilingüismo individual, entre otros aspectos, se refiere a las capacidades y usos de dos (o más) lenguas en una persona, abordado por la psicología y la psicolingüística. La diglosia implica el uso de dos variantes lingüísticas, que se pueden dar en una misma lengua o constituir dos lenguas, para diferentes funciones sociales, por los mismos personas de una comunidad de hablantes (Ferguson, 2000). Otras consideraciones de la diglosia se refieren al prestigio de cada lengua o variante, la estandarización, la producción literaria, la sintaxis y la ortografía, entre otros aspectos. Este concepto fue planteado por primera vez por Ferguson en 1959 (Ferguson, 2000) y otros autores han contribuido a su desarrollo, fundamentalmente agregando y considerando en el análisis nuevas situaciones lingüísticas.

El concepto de diglosia es útil para investigar el mantenimiento y el cambio en las lenguas. Según Fishman (1995), la diglosia puede implicar una cierta estabilidad en el uso de las lenguas, ya que cada una de ellas tiene funciones que no se aplican para la otra lengua. Pero también la diglosia puede llevar a la pérdida de la lengua original que, casi siempre constituye la variedad “baja” que corresponde a la lengua que se denomina “minoritaria”, con respecto de una lengua nacional o predominante, denominada “mayoritaria” y que suele constituir la variedad “alta”.

La variedad denominada “baja” se utiliza en la vida del hogar, en las relaciones íntimas, cotidianas, en el barrio, etc., mientras que la variedad “alta” se refiere a lengua de la alta cultura, utilizada por ej. en el ámbito académico, la literatura, las instituciones

sociales públicas, las relaciones laborales jerárquicas (aunque entre compañeros/as se puede llegar a utilizar la variedad “baja”).

En la comunidad de estudio hemos encontrado que los usos funcionales del hñähñü están asociados al ámbito doméstico y de la misma comunidad sobretodo con las personas adultas, mientras que el español es la lengua de la escuela, de la lecto-escritura, de las instituciones gubernamentales, de las relaciones laborales fuera de la comunidad y la iglesia.

Sin excluir completamente al español, el hñähñü suele utilizarse en casa, fiestas comunitarias, actividades religiosas organizadas y conducidas internamente incluyendo en ocasiones el catecismo, en las actividades de agricultura y pastoreo, en el juego y diversos espacios informales como la calle, o incluso el patio de recreo. Por otra parte, el español se requiere en el mundo laboral asalariado, para la relación con personas ajenas a la comunidad, representantes de instituciones (salud, educación, instancias de gobierno, iglesia, etc.).

En algunos espacios como la cabecera municipal en día domingo en que se acude a la misa y a la plaza, predomina el español, aunque el hñähñü también está presente. Igualmente, en algunas actividades recreativas como los torneos de fútbol, en que participan hombres como organizadores y las mujeres asisten como parte del público, se utiliza el español entre los jugadores, pero los asistentes hablan cualquiera de las dos lenguas. En las juntas escolares predomina el hñähñü entre las asistentes, aunque la conducción docente sea básicamente en español (el personal docente entiende el hñähñü), la labor de traducción entre las mujeres resuelve sin problemas la situación estableciendo una dinámica comunicación.

Sin embargo, la población infantil habla menos el hñähñü que las generaciones antecesoras, aunque la explicación de esta situación excede el espacio del presente capítulo, cuando menos debemos apuntar que, desde nuestro de vista, es importante procurar la manutención y revitalización del hñähñü; los cambios generacionales que observamos en los usos de las lenguas pueden llevar, con el tiempo – no mucho, si es que no se revierte la tendencia –, a desplazar al hñähñü por el español, lo que se debería en buena medida al funcionamiento institucional de la escuela.

En la comunidad, la organización sexual del trabajo juega un papel importante en las funciones sociales de las lenguas. Esta influencia obedece en parte a la ubicación geográfica en que se inscriben las relaciones sociales laborales (exteriores) y comunitarias. La permanencia en la comunidad de la gran mayoría de las mujeres, así

como de las y los menores cuyas familias residen en ella, en contraste con la ubicación de la mayoría de los varones en las ciudades la mayor parte de la semana, aunado en alguna medida con una participación de ellos con mayor jerarquía en cuestiones que requieren relaciones políticas, económicas o con instancias de gobierno externas, pauta los usos de las lenguas para los hombres, hablar español es una exigencia que refuerza la tarea que ha tenido la escuela en ese sentido. Por su parte, el contacto de las mujeres con el español también en muchos casos comenzó en la escuela, pero las mujeres adultas como subgrupo tienen una menor escolaridad que sus pares, así las mujeres de mayor edad no usan y prácticamente no comprenden el español. Actualmente el contacto con el español por parte de las mujeres se da en la relación con personas y ambientes lingüísticos distantes de la vida cotidiana, o a través de la comunicación que trae un ambiente lingüístico foráneo a la comunidad. Los medios de comunicación como la televisión y la radio proporcionan un apoyo para el uso del español, o al menos para alcanzar algún grado de comprensión.

Podemos decir para el caso que nos ocupa, que la diglosia está altamente pero no exclusivamente, asociada a los usos de las lenguas en hombres y mujeres, pero la base de ambos aspectos está en las relaciones de poder entre los grupos sociales (clase y discriminación étnica y racial), y en las formas de organización social que han considerado más adecuadas para la subsistencia o logros económicos a través del trabajo, pautadas por las normas y prácticas de género que se sustentan en los significados sociales compartidos al respecto. Tal relación entre diglosia y género se puede observar específicamente en que las funciones del hñähñü corresponde con lo que Ferguson (2000) denomina variedad “baja”, mientras que los usos del español corresponden con funciones de variedad “alta”; el lenguaje de las mujeres en hñähñü se presenta con mayor intensidad en los ámbitos definidos para la primera variedad, mientras que los varones sin ser excluidos de ésta, hacen un mayor uso del español, en ámbitos que corresponden a la variedad “alta”.⁵ Lo anterior, sin perder de vista que la ubicación en espacios y tiempos en la organización económica que la comunidad ha considerado más adecuada, implica diferentes tipos de presión o facilitación para el uso de las lenguas. La variable geográfica, en primera instancia nos remite a la conexión entre espacios rurales y urbanos, cada vez más estrecha en el contexto nacional.

⁵ A partir de nuestros datos es difícil resistirse a hacer una referencia a la distinción entre ámbito público y privado, no sin las dificultades propias de una separación entre dos ámbitos que observamos fundamentalmente como una unidad en la forma de vida de la comunidad.

Así, para el caso estudiado, planteamos la hipótesis de que las prácticas y símbolos de género son un elemento significativo en la constitución del ordenamiento de los usos de las lenguas: hñähñü y español.

Las mujeres usan más el hñähñü al no sentirse tan presionadas como los hombres para usar el español, por su permanencia en el ámbito doméstico y comunitario, con una intensa comunicación familiar, íntima, y comunitaria. Hemos mencionado que la relación de diglosia con el bilingüismo de hombres y mujeres es alta pero no exclusiva, con ello queremos apuntar que el uso de las lenguas en algunas situaciones sociales no obedece solo a la diglosia, sino que llega a pautarse en alguna medida por el sexo y la edad de las personas. Por ejemplo, comúnmente en la calle las mujeres adultas saludan en hñähñü y los hombres en español. Así mismo, en el espacio común del transporte público que conecta a las comunidades y a la cabecera municipal, se hace evidente que las mujeres se comunican más en hñähñü mientras que los hombres lo hacen preferentemente en español. Una de las explicaciones posibles de esta no diferenciación funcional es la sensibilidad y adaptación comunicativa a las y los hablantes, considerando la imagen social de los usos comunes de las lenguas en otros espacios por sexo y edad. La participación de una mujer adulta y sobretodo de mujeres y hombres de mayor edad da la pauta para la conversación en hñähñü.

Por otra parte, a fin dar mayor contexto a las discusiones que haremos posteriormente, es necesario recordar que al igual que en la sociedad amplia, las madres juegan un papel central en la adquisición de la primera lengua de sus hijos e hijas que se da de manera natural, ya que por razones más culturales que biológicas, se encargan del cuidado de las y los menores, lo que implica una interacción comunicativa constante. Además, también juegan un papel muy importante en la adquisición de la segunda lengua; las madres suelen hablar también el español en alguna medida, con excepción de la mayoría de las mujeres de mayor de edad, pero tienden a enseñar el hñähñü como primera lengua a sus hijas e hijos pues es la que mejor dominan, pero para algunas madres el español constituye un reto para apoyar a sus hijos(as) en la escuela, lo que en ocasiones se llega a convertir en una estrategia. Sin embargo, como hemos apuntado en otro texto (Miguez, 2005), el bilingüismo en los hombres de la comunidad también tiene gran relevancia para el bilingüismo de las hijas e hijos, para estos últimos en particular son un modelo de identificación, el bilingüismo entonces puede mostrarse como un conjunto de conductas que no obstaculizan el habla en español, pero también les indica la necesidad de ésta última lengua para su futuro laboral.

Algunas hipótesis y reflexiones finales

Con lo anteriormente expuesto, asistimos a una situación donde las mujeres están implicadas en el desarrollo y manutención del ñhãñũ de forma más estrecha que los varones, lo cual obedece a la organización sexual del trabajo. A su vez, el tipo de trabajo realizado por las y los habitantes, constituye una forma particular de generar recursos a partir de las condiciones económicas que privan en la comunidad y los márgenes de oportunidad en una sociedad de clases como la nuestra. En cuanto al género, no solo las prácticas tradicionales y los símbolos explican la división sexual del trabajo, sino también una realidad de menor valoración del trabajo que realizan las mujeres, tema que se ha discutido ya por otras autoras generando varias hipótesis (se puede consultar por ej. a Acker (1994), para el caso de la docencia). Probar una vida en la ciudad, por ejemplo en Querétaro, no es una empresa fácil⁶.

Con respecto del desarrollo del bilingüismo en las y los menores, una enseñanza bilingüe contribuye al conocimiento de dos o más culturas, propicia un beneficio potencial para un mayor éxito académico y, eventualmente, mejores condiciones de trabajo y de vida. Sin embargo, sobretodo con estos dos últimos propósitos, y aunque el ñhãñũ es altamente valorado en la comunidad, una serie de estrategias lingüísticas de apoyo a las y los menores, que no detallaremos aquí y que son llevadas a cabo principalmente por las madres, incluyen en algunos casos la enseñanza del español como primera lengua, no siempre con el resultado de un bilingüismo exitoso. Actualmente existe un riesgo de pérdida del ñhãñõ en las nuevas generaciones, propiciado principalmente por la escuela y por las estrategias de algunas familias que no ponderan de la forma más adecuada el contexto sociolingüístico o los cambios que se están produciendo en él. En este sentido, la diglosia de la comunidad no significa necesariamente una situación de mantenimiento del bilingüismo, ya que los cambios recientes abonan a una inestabilidad de las funciones sociales de las lenguas para las nuevas generaciones. Por ello, la comunidad se encuentra en un momento muy importante de decisión con respecto del futuro del bilingüismo ñhãñõ/español. Desde

⁶ A diferencia de las ciudades donde el individualismo y la competencia son una constante, en la comunidad el arraigo, la convivencia y el apoyo mutuo dan un sentido de comunalidad, los espacios como la casa, la comunidad o barrio, la milpa, el campo, la escuela, etc., constituyen un hábitat propio, a diferencia de una vida citadina que implicaría una serie gastos: vivienda, servicios, y otros varios, pensemos por ejemplo en el uso riguroso de uniformes escolares.

nuestro punto de vista, se debiera apuntar a un bilingüismo exitoso, actuando en varios niveles, en un primer momento al menos en conjunto con la escuela, e incluyendo al ñhãñhõ como lengua de uso académico, sin menoscabo del conocimiento del español.

El subsistema de educación indígena se plantea la necesidad de una educación intercultural bilingüe. A pesar de ello, las escuelas continúa con prácticas donde prevalece el español en detrimento del ñhãñhü, y mantienen una distancia con las comunidades a pesar de que éstas constituyen una fuente esencial para aportar contenidos de la cultura indígena en cuestión, como parte de los contenidos escolares. En algunos casos, como la escuela primaria de la comunidad a la que nos hemos referido, el hecho de que el personal docente —o una parte de el— participe de la cultura de la comunidad puede eventualmente estrechar en alguna medida la distancia entre el currículum oficial y la cultura indígena. Sin embargo, esto no es suficiente, consideramos que tanto las madres y padres de familia como las personas de mayor edad, y la comunidad en general, debieran participar en las definiciones del proyecto escolar, incluyendo los intereses sobre el desarrollo lingüístico de la población infantil.

La organización sexual del trabajo y las características de la diglosia en la comunidad que hemos presentado, pone de relieve que las mujeres, y en particular las madres de familia, tienen actualmente una posición central para el mantenimiento del ñhãñhü sin que necesariamente el aprendizaje del español se vea afectado negativamente.

Finalmente para el caso que nos ocupa, planteamos la hipótesis de que lengua, economía y género constituyen una triada que permite explicar por qué las mujeres hablan en mayor medida el ñhãñhü que los varones y permanecen regularmente en la comunidad. Desde una perspectiva sociolingüística, para el caso de la comunidad de estudio, el análisis de la diglosia reafirmó las relaciones observadas entre género, bilingüismo y economía. Por lo que consideramos que un análisis de la diglosia puede ser útil para los estudios de las distintas formas de relación entre género y bilingüismo, así como el análisis los ámbitos geográficos que indican permanencia/movilidad y temporalidad, y si estos ámbitos están determinados por factores económicos u otros (académicos, etc.).

Concluimos enfatizando la importancia del papel de la familia, la escuela y la comunidad para el desarrollo del bilingüismo de las niñas y niños, y la necesidad de una actuación coordinada entre estas instancias, a fin de procurar un ambiente lingüístico adecuado. La participación de las personas mayores, y especialmente de las madres y

mujeres adultas en general o que tienen una alta convivencia con las niñas y niños es central.

La importancia del ambiente sociolingüístico se hace patente cuando reconocidos investigadores como Baker (1997) y Cummins (2000), plantean que las decisiones educativas para la enseñanza bilingüe y la obtención de resultados en el área del lenguaje, deben estar sustentadas en el análisis del contexto específico; esto implica el conocimiento de los ambientes lingüísticos del alumnado, es decir, el soporte que tiene para desarrollar cada lengua. Esta orientación que ofrecen los citados autores resulta de suma relevancia, sobretodo considerando que es producto de investigaciones en otros contextos, en ocasiones más favorables que el nuestro, como es el caso del bilingüismo de dos lenguas de prestigio, como sucede en Canadá con la enseñanza bilingüe inglés/francés.

En la perspectiva de una educación bilingüe, aunque no hemos profundizado aquí en el estado del bilingüismo de la población infantil, tema que abordamos ya en otra publicación (Miguez, 2005), no hay que olvidar que las expectativas de futuro de las niñas y los niños pueden implicar motivos un tanto diferentes para el dominio de las lenguas. La influencia de la familia –reforzada por el medio circundante o la comunidad– es fundamental para la adquisición de los principios que norman las relaciones de género, incluyendo los usos de las lenguas; como señala Arnot (2002), desde la infancia se observan las actividades que realizan las madres y los padres que pueden estar asociadas con el prestigio social, también se observan reglas de convivencia, la división del trabajo en casa, el lenguaje y el cuerpo.

Es importante conocer las situaciones concretas de grupos sociales, cómo viven y sienten las mujeres y los hombres su situación, sus necesidades y formas alternativas para mejorar sus relaciones de género. Una mirada crítica puede ayudar a reconocer situaciones de desigualdad y a construir formas más respetuosas e igualitarias para favorecer el desarrollo de hombres y mujeres como personas. Si bien muchas alternativas pueden ser comunes entre culturas y países, y algunas acciones políticas pueden ser impulsadas a nivel amplio, también es necesario que las personas afectadas participen y definan soluciones particulares en su pueblo o grupo social.

REFERENCIAS

Acker, S. (1994). Género y educación. Madrid, Narcea, pp. 101-118.

- Apoyo a niños que no van a la escuela, (2005, Julio 16). [Versión electrónica] *Diario de Yucatán*.
- Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Arnot, M. (2002). *Reproducing gender? Essays on educational theory and feminist politics*. New York, RoutledgeFalmer.
- Asimetría educativa en las zonas indígenas (2005, Febrero 16). *La Crónica*.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Cisneros, M. (2005, Febrero 28). Cierra la actual administración de la SEG con un nutrido número de conflictos. *El Sur (Acapulco)*.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters, LTD.
- Damián, A. (2005, Enero 10). La mala educación. *El Financiero*
- Fallan “mejores” en matemáticas (2005, Enero 12). *El Imparcial*.
- Indígenas mexicanos se hunden más en la pobreza (2005, Mayo 19). [Redacción] *MilenioPúblico (Guadalajara)*.
- Ferguson, Ch. A. (2000). Diglossia. En: L. Wei (Editor). *The bilingualism reader*. London, New York: Routledge, pp. 65-80.
- Fishman, J. (2005). *Sociología del lenguaje*. Madrid, Cátedra.
- INEGI (2007) Promedio de escolaridad de la población hablante de lengua indígena de 15 y más años principales entidades federativas según sexo, 2000 y 2005. <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=mlen17&=4181&e=2>
2 Consulta realizada el 17 de enero de 2007.
- INEGI (2007a). Promedio de escolaridad de la población de 15 y más años por entidad federativa según sexo, 2000 y 2005 <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=medu14&c=3282>. Consultada realizada el 28 de noviembre de 2007.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2005, Julio 26). Educación escolar indígena deficiente. *Cuarto Poder*.
- Miguez, P. (2005). Género y bilingüismo: reflexiones en torno a la educación bilingüe en una comunidad hñähñü. Memoria en CD del 1er. Foro Nacional Género en Docencia, investigación y formación de docentes, realizado el 29 y 30 de septiembre de 2005. México: UPN/INMUJERES.
- Miguez, P. (2007). L'Éducation Primaire Bilingue indigène au Mexique. Ginebra, Le bulletin de l'Association pour la Recherche InterCulturelle (ARIC), No. 44, pp. 19-29.
- Miguez, P. (2008). Barreras étnicas y de socialización de género para la formación en ciencias: Imágenes de futuro en niñas y niños indígenas. En: C. Miqueo, M. J. Barral y C. Magallón (coords.) *Estudios iberoamericanos de género en ciencia, tecnología y salud*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2008, pp. 549-554.
- Monreal, G.M. (2005, Febrero 13). Perdida la lengua materna en más de la mitad de las comunidades indígenas. *El Cambio de Michoacán*.
- Oñate, J.C. (2005, Febrero 14). Buscarán difundir las lenguas maternas en la niñez michoacana. *El Cambio de Michoacán*.
- Pacheco, L.E. (2005, Mayo 4). Reportan 2 millones de niños sin escuela. *El Norte*.
- Robles, M. (2005, Marzo 25). Conadepi: dos de cada tres niños sin escuela son indígenas. *Milenio público (Guadalajara)*.

Rodríguez, J. (2005, Febrero 10). Nueve escuelas de La Montaña cerradas por falta de maestros. *El Sur (Acapulco)*

Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Gran Bretaña: Blackwell.

Tiene México una tasa de 7.1% de trabajo infantil (Marzo 11, 2005). [Versión electrónica] *El cambio de Michoacán*.