

## **Educación indígena bilingüe y género.**

María del Pilar Miguez Fernández<sup>1</sup>

### **Resumen.**

Se abordan la educación indígena bilingüe y los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, planteando avances, retos y cuestionamientos, así como una perspectiva de género. Se plantea conceptual e institucionalmente la enseñanza bilingüe y se argumenta su importancia a nivel cognitivo. La enseñanza bilingüe se presenta de forma variada en el país, sin embargo se puede definir en términos del modelo preponderante, el transicional. Se hacen algunas críticas a este modelo y se comenta la alternativa de los Parámetros Curriculares (2008) como una vía para la alfabetización bilingüe y el conocimiento del lenguaje oral y escrito con un enfoque social.

Se exponen una serie de dificultades que constituyen verdaderos retos para una oferta educativa de calidad, tales como económicas, de procesos de pérdida de las lenguas indígenas en el plano social, a lo contribuye la escuela, de procesos de evaluación del desempeño docente que pueden impactar negativamente la enseñanza de las lenguas indígenas en el aula y de desubicación lingüística de una proporción importante de docentes. También se aborda de manera general la incorporación de las mujeres al magisterio indígena, donde cobran presencia en las décadas recientes.

Los aspectos anteriores constituyen elementos de contexto de la educación indígena que permiten abordar la relación entre género, bilingüismo indígena y educación, destacando en las reflexiones que: son las mujeres las figuras más importantes que han sostenido la existencia de las lenguas indígenas a través de su uso cotidiano, y que el rol tradicional de género las ha colocado en la posición de ser el principal apoyo en la adquisición infantil de la lengua materna y tienen un gran potencial para el apoyo al desarrollo bilingüe. También se pone de relieve que las prácticas sociales de género, como el sexismo en la sociedad y la forma de organización sexual del trabajo, restringen a las mujeres no solo laboralmente sino también en el acceso y permanencia en el sistema educativo. Se concluye que muchas mujeres no están ejerciendo sus derechos lingüísticos y educativos, y por tanto no pueden ejercer la ciudadanía, situación que podemos ilustrar con la paradoja de que el

---

<sup>1</sup> Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

monolingüismo de lenguas indígena, situación en que hay una mayoría de mujeres, se encuentre asociado al analfabetismo, en lugar de que sea la base del de la adquisición de otros conocimientos académicos, incluida la lectura y escritura, y del español como medio de información y de comunicación en más ámbitos, sin pérdida de la lengua indígena.

## **Introducción**

El trabajo se centra en la calidad de la educación indígena bilingüe, destacando el contexto de la educación primaria, nivel en el que se han centrado las acciones de política educativa.

Se abordan una serie de características de la educación bilingüe indígena y algunos factores que influyen en la calidad educativa, como los socioeconómicos y los pedagógicos, y su relación con los fundamentos legales, especialmente la *Ley General de Derechos Lingüísticos para los Pueblos Indígenas*. Se plantea la situación de la educación indígena bilingüe a escala nacional, incorporando algunas reflexiones sobre las dificultades y avances. Así mismo, se presentan algunas implicaciones de la cultura de género, así como la discriminación étnica y lingüística que intervienen en la educación de las mujeres y los hombres.

La educación bilingüe, en general, y la enseñanza bilingüe, en particular, se presentan en contextos sociales, por lo que no pueden ser analizadas únicamente con una perspectiva pedagógica, al margen de la influencia y condicionamiento de factores políticos, económicos y culturales. Estos factores se encuentran interrelacionados, por ejemplo, el insuficiente presupuesto para una educación bilingüe se refleja no solo en las carencias de infraestructura en las escuelas, sino también en la elaboración y difusión de materiales en lenguas indígenas, y en el apoyo a para la formación docente, entre otros. Así mismo, la estratificación económica es la causa de los más altos índices de desnutrición en la población infantil, lo que repercute en el rendimiento escolar y presiona para el abandono de la escuela.

El trabajo se organiza presentando en primer lugar algunos fundamentos de la educación bilingüe: a nivel conceptual y de las políticas

educativas, y a nivel del desarrollo cognitivo, lo que implica algunas consideraciones pedagógicas. En segundo lugar, se comenta el modelo de enseñanza de transición, por su amplia presencia en las escuelas indígenas del país, y se trata el marco curricular a partir del documento *Parámetros Curriculares*, publicado apenas en 2008. En la tercera parte, se aborda la educación indígena bilingüe, destacando una serie de dificultades de orden económico y de la dinámica de desplazamiento de las lenguas indígenas, social y escolar. En cuanto al personal docente, se plantean algunos obstáculos para la educación bilingüe como la desubicación lingüística del personal docente y el sistema de evaluación del desempeño docente. Con respecto del personal docente, de manera general se reflexiona acerca de la incorporación de las mujeres indígenas al magisterio, y se cuestionan las oportunidades de formación y actualización docente.

Finalmente, una sección se dedica a la relación entre bilingüismo, género y educación indígena: el papel de las mujeres en el mantenimiento de las lenguas y en el desarrollo lingüístico de la población infantil, y las menores oportunidades que a ellas les brinda el sistema educativo. Se cuestionan las dificultades de éste para ofrecer una educación de calidad a las mujeres, así como las limitaciones de la cultura de género en la sociedad amplia y en los pueblos indígenas, para que las niñas y las mujeres puedan ejercer los derechos lingüísticos y los derechos a la educación.

## **1. La educación bilingüe**

### **1.1. Una aproximación conceptual e institucional al concepto de educación bilingüe**

La educación bilingüe puede entenderse de tres maneras: la educación que se brinda a estudiantes bilingües, la educación que incorpora la enseñanza de una segunda lengua, por ejemplo las lenguas extranjeras, y la enseñanza en dos lenguas, es decir, utilizando ambas lenguas para abordar los contenidos académicos (Baker, 1997). En el presente trabajo se considera que una auténtica educación bilingüe es aquella que utiliza ambas lenguas en el

curriculum. Esta forma de concebir a la enseñanza bilingüe es reconocida en las leyes mexicanas y en declaraciones de otros organismos como la UNESCO.

Las leyes mexicanas contemplan la enseñanza de las lenguas y en las lenguas en la educación bilingüe indígena, así como en la educación obligatoria. Así, el artículo 7º de la *Ley General de Educación*, en su fracción IV, menciona entre los fines de la educación que imparta el Estado y organismos descentralizados y los privados autorizados, los siguientes:

IV.- Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español (DOF, 2003: 6).

Sin embargo, no se han establecido los mecanismos que concreten tales propósitos. Se han realizado algunas acciones que son importantes pero resultan aún insuficientes, como la elaboración por el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI) del *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales* (DOF, 2008), así como el documento *Parámetros Curriculares*, publicado en el 2008 por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), referido a las lenguas indígenas en el área de lenguaje del curriculum de educación primaria del subsistema de educación indígena.

La UNESCO (2003), considera que la enseñanza de las lenguas es una medida para mejorar la calidad educativa. En declaraciones y conferencias internacionales se reconoce el derecho a recibir la enseñanza en la propia lengua, basándose en los conocimientos y la experiencia del alumnado y del personal docente, dando especial importancia a su utilización desde el inicio de la instrucción (véanse, por ejemplo, Conferencia Internacional de Educación, 46a reunión, 2001:Informe final; Foro Mundial sobre la Educación, 2000: Informe final; la Declaración de Delhi y Marco de Acción, la Cumbre de Nueve Países en Desarrollo muy Poblados sobre Educación para Todos, 1993; Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza, UNESCO, París, 1953).

Un documento de la UNESCO realizado por un grupo de expertos, plantea directrices sobre los idiomas y la educación, así como una serie de principios básicos, de los cuales destacamos el siguiente:

La enseñanza en la lengua materna es esencial para la instrucción inicial y la alfabetización y recomendamos que se extienda el empleo de la lengua materna en la enseñanza hasta el grado más avanzado posible. Todo alumno deberá comenzar sus cursos escolares en la lengua materna (UNESCO, 2003:30).

Así mismo, la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, establece la educación obligatoria, bilingüe y plurilingüe para la población indígena:

Artículo 11. Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.

Artículo 12. La sociedad y en especial los habitantes y las instituciones de los pueblos y las comunidades indígenas serán corresponsables en la realización de los objetivos de esta Ley, y participantes activos en el uso y la enseñanza de las lenguas en el ámbito familiar, comunitario y regional para la rehabilitación lingüística (DOF, 2003: 3).

Estos artículos indican responsabilidades de las autoridades federales y estatales (artículo 11), pero también corresponsabilizan a la sociedad, comunidades y familias (artículo 12). Una de las cuestiones a tomar en cuenta es que las lenguas indígenas que aún sobreviven se han mantenido fundamentalmente por el uso en casa, y cuando mucho en espacios más amplios, como las comunidades indígenas rurales o las redes sociales en las ciudades, pero es indispensable que se extienda su uso a la vida pública (escuela, servicios, medios de comunicación, etc.), lo cual se establece en varios artículos de la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* (DOF, 2003).

La escuela parece ser el lugar ideal para el fortalecimiento y revitalización de las lenguas indígenas, pero es el español la lengua que se considera propia para tratar los asuntos académicos. Se requiere de una serie de acciones, para modificar las prácticas de castellanización y desplazamiento de las lenguas indígenas. Aunque las experiencias en el país son variadas, generalmente no se organiza la escuela ni la enseñanza para posibilitar un bilingüismo donde ambas lenguas tengan oportunidad de desarrollarse de forma plena, sino que la competencia que se va adquiriendo en una lengua se hace en demérito de la otra lengua (bilingüismo sustractivo). La UNESCO reconoce la importancia del papel de la lengua materna en la educación, y de una enseñanza aditiva, es decir, donde las dos lenguas se desarrollen de forma continua y rica, así como la necesidad de la competencia en otras lenguas.

La educación bilingüe y plurilingüe se refiere al uso de dos o más lenguas como medios de enseñanza. ... En las regiones donde la lengua del educando no es la lengua oficial o nacional del país, la educación bilingüe o plurilingüe puede posibilitar la enseñanza en la lengua materna y, al mismo tiempo, la adquisición de las lenguas utilizadas más ampliamente en el país y en el mundo.

Este planteamiento aditivo del bilingüismo difiere del llamado bilingüismo sustractivo cuya finalidad es que los niños pasen a una segunda lengua como lengua de enseñanza (UNESCO, 2003:18).

## **1.2. Algunos aspectos cognitivos y retos de la enseñanza bilingüe indígena**

El bilingüismo (término que utilizamos para referirnos a dos o más lenguas), implica el conocimiento de dos culturas, lo que amplía la visión del mundo. Hablar la lengua materna reafirma la identidad indígena, y una conciencia de la diversidad cultural y lingüística. La lengua es la característica más distintiva de una cultura. Las lenguas codifican los significados culturales, la competencia comunicativa implica no solo el conocimiento lingüístico sino también el uso apropiado de las lenguas en contextos de interacción.

A nivel cognitivo, las investigaciones internacionales apuntan a que el bilingüismo es potencialmente benéfico para el desarrollo de diversos procesos como la metacognición, la metalingüística y el pensamiento creativo. Resultados de pruebas académicas en el área del lenguaje y en otras áreas

como las matemáticas, muestran beneficios potenciales del bilingüismo (Cummins, 2002 y 2005). Los estudios reportan correlaciones entre la lectura en la Segunda Lengua (L2) y en la Primera Lengua (L1). Las conciencia metacognitiva y metalingüística, son componentes de la lectura relativamente independientes del lenguaje y que pueden transferirse fácilmente entre lenguas.

También la transferencia entre lenguas orales y escritas está documentada, y es conveniente que la lengua materna sea la del inicio en la escuela, por tanto la lengua de alfabetización (Byalistok, 2001). El desarrollo de la lectura en la primera lengua progresará más rápidamente por el apoyo de la familia, de la cultura y del lenguaje. El contexto lingüístico extraescolar es importante para la velocidad en el desarrollo de las lenguas a nivel oral y escrito.

Cuando la alfabetización se da en la primera lengua, la adquisición de la lectura y la escritura en una segunda lengua (el español en nuestro contexto) tiene un soporte en los procesos desarrollados en la primera lengua (por ejemplo, el reconocimiento de palabras y habilidades de comprensión lectora). También se transfieren capacidades cognoscitivas básicas, por ejemplo, la memoria verbal y la habilidad para pensar analíticamente.

Es necesario enfatizar que el aprendizaje de las lenguas y de los contenidos se da de múltiples formas, por lo que es conveniente generar ambientes ricos con diferentes medios, donde el curriculum no solo incluya la enseñanza de las lenguas como objeto de estudio, sino como auténticas herramientas cognitivas para la adquisición de los contenidos escolares (matemáticas, geografías, física, historia, ciencias naturales, etc.).

Cuando las y los estudiantes cuya L1 es una lengua minoritaria (las lenguas indígenas), tienen un bajo rendimiento escolar en escuelas donde se utiliza la lengua mayoritaria (el español), el personal docente puede suponer que se trata de una deficiencia para poner en juego procesos y habilidades de tipo cognitivo, o puede pensar que se trata de un problema del lenguajes, es decir, que se debe a que aún no desarrollan la competencia en la lengua de enseñanza.

En ocasiones cuando el alumnado está desarrollando el conocimiento en una segunda lengua, y utiliza la lengua de forma coloquial, por ejemplo para comprar en la cooperativa, para jugar con sus pares o tener una plática informal, el profesorado puede suponer erróneamente que un bajo logro académico no se debe a cuestiones de lenguaje, sino cognitivas. Así, en lugar de que el alumnado en esta situación tenga oportunidades de aprender los contenidos en su propia lengua y continuar desarrollando la segunda lengua, se le hace una fuerte demanda cognitiva para intentar comprender contenidos complejos, en una lengua que no domina lo suficiente. Incluso las y los educadores que consideran fundamental la competencia en la lengua de enseñanza para el logro académico, pueden suponer que sus estudiantes tienen competencia en esa lengua porque la hablan a nivel informal, e introducirlos prematuramente en programas en L2 (Durgunoglu, Nagy y Hancin-Bhatt, 1993; García, 1991).

La educación bilingüe aditiva implica el enriquecimiento en ambas lenguas, el desarrollo de la L2 sin desplazar a la L1, y planificando la forma en que ambas lenguas compartirán el currículum. Las decisiones colegiadas de las formas, modalidades y tiempos del uso de las lenguas, para apoyar la trayectoria escolar del alumnado, tienen como referente el propio contexto escolar y de la comunidad, sobre todo sociolingüístico.

La distinción entre lenguaje académico y lenguaje conversacional (Cummins, 2002) nos permite observar si el alumnado tiene una competencia en L2 a nivel de lenguaje coloquial, que permita la comunicación en eventos cotidianos, rutinarios, o si ha desarrollado esa lengua como de una manera más amplia y fluida, que le permita que sus recursos cognitivos, como la atención, se pongan en juego para llevar a cabo procesos complejos en esa lengua como la generalización, el análisis, la síntesis, la comprensión de definiciones abstractas, por mencionar algunos.

De acuerdo con Cummins (2002), en términos generales, la distinción comparativa entre lenguaje conversacional y lenguaje académico, se relaciona con un lenguaje más contextualizado-descontextualizado, y menos exigente-más exigente en términos cognitivos. Aunque la exigencia cognitiva puede ser

muy alta para la competencia comunicativa en determinadas situaciones informales de la vida extraescolar, la distinción anterior puede ser válida para algunos procesos cognitivos que se privilegian en la escuela, así como la forma en que está organizada la información académica y los cánones de lo que se considera un conocimiento válido.

Otra cuestión que preocupa al profesorado es el tiempo que L1 (minoritaria), le puede restar a L2 (mayoritaria) lo que limitaría cubrir los contenidos académicos, como si solo la L2 (en este caso el español) fuera la lengua “natural” de la escuela. Este supuesto considera que se requiere más tiempo para aprender en dos lenguas, omitiendo que los contenidos curriculares aprendidos en una lengua pueden ser transferidos a otra lengua.

En el caso de las escuelas indígenas, se pueden poner de relieve al menos tres cuestiones de la planificación del uso de las lenguas: el potente papel de la lengua para la construcción de conocimientos y como medio de socialización, que el lenguaje académico no es patrimonio exclusivo del español o de las lenguas de “prestigio”, como el inglés, y que el conocimiento de contenidos académicos, así como el conocimiento de las lenguas se apoya mutuamente, a través de relaciones entre lenguas, a nivel oral y escrito.

## **2. La enseñanza bilingüe prevaleciente y la alternativa de los *Parámetros Curriculares* para la materia Lengua Indígena:**

### **2.1. La enseñanza bilingüe de transición**

Reconociendo que hay diversas situaciones en las escuelas o incluso entre regiones indígenas, y que existen algunas experiencias e iniciativas que procuran una educación bilingüe que posibilite el desarrollo de ambas lenguas –español y la lengua indígena en cuestión–, a escala nacional se puede decir que la educación bilingüe indígena se da en un contexto social de bilingüismo sustractivo, a saber, una lengua se introduce a expensas de la otra lengua, en lugar de un bilingüismo aditivo, donde las dos lenguas se enriquezcan. Así mismo, es la escuela una institución que históricamente ha promovido el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español.

En concordancia con lo anterior, el modelo de enseñanza bilingüe que predomina o es altamente frecuente en las escuelas es el de transición. La lengua indígena se utiliza como medio de comunicación, solo en la medida en que es necesaria para transitar al uso del español, lengua que va predominando y desplazando a la lengua indígena en las aulas, y finalmente, en las diversas actividades escolares. Luego, las lenguas indígenas se utilizan como medio para lograr la castellanización, con una visión de homogeneización lingüística, en lugar de la aceptación de la diversidad existente en un país plurilingüe y multicultural.

Predomina en el panorama nacional la enseñanza de las lenguas indígenas como una materia en el área del lenguaje, denominada *Lengua Indígena*. Son tratadas como objeto de enseñanza, como un contenido y no como medio de comunicación para abordar otros contenidos. Esta situación prevaleciente en las escuelas primarias indígenas, no corresponde con lo que establece la *Ley General de Educación*, que incluye la enseñanza en lenguas indígenas para la educación obligatoria. Si se desea cumplir con la aspiración legal, se requieren acciones urgentes para lograr la educación en lenguas indígenas hasta el nivel de bachillerato con el fin de dar continuidad y desarrollo a tales lenguas.

El uso de las lenguas en la enseñanza a nivel escrito ha venido teniendo dificultades para contar con una normalización para su escritura. Esto ha desalentado a una buena parte del personal docente para impartir un conocimiento que pueda no ser duradero en cuanto a las formas “correctas” de escritura. A escala nacional esta dificultad es cada vez es menor, ya que desde hace varios años se ha avanzado en la normalización de las lenguas, asunto en el que se sigue trabajando en diferentes regiones, con la participación de maestras y maestros del subsistema, del INALI y otras instituciones como la DGEI. La participación tanto del profesorado como de las comunidades indígenas es fundamental.

Cabe mencionar que la existencia de dificultades en su normalización, no es un impedimento para desarrollar la escritura, como lo han demostrado los y las intelectuales indígenas que son escritores, y que han tenido un importante papel

para el uso de las lenguas. Por mencionar solo algunos ejemplos, Juan Gregorio Regino (2011), en su escrito “Poesía comunitaria mazateca” analiza la poesía mazateca, por ejemplo el poema de María Sabina escrito en mazateco y español: “Soy mujer que examina” ; otro caso es el de Natalia Toledo (2001) que entre sus poemas escritos en zapoteco y español se encuentran “Hermila Limón” y “Curandera y nahual” .

Se puede decir que las actitudes favorables a la escritura de las lenguas, son más importantes incluso que contar con una forma de escritura normalizada. Además, puede ser cuestionable aplicar a las lenguas indígenas, que tradicionalmente han sido orales, la misma visión normativa de “español correcto” que se aprende en la escuela.

Hay que reconocer que en las escuelas, la enseñanza de la lectura y escritura en lenguas indígenas ha sido muy limitada. Aún si se trata de la L1 del alumnado, la alfabetización suele darse en el español (L2). El uso de las nuevas tecnologías apoya cada vez más la escritura en lenguas indígenas, por ejemplo a través de la programación de teclados, diccionarios, bases de datos y la creación de algunos programas para el aprendizaje de lenguas indígenas, como la plataforma yak para el aprendizaje del otomí de Querétaro de forma interactiva, de la Universidad Autónoma de Querétaro (Hekking, 2011), entre otros.

Aunque en el subsistema de educación indígena predomina una perspectiva de enseñanza transicional, ésta convive con otras. Así como hay algunas experiencias educativas diferentes que se plantean un bilingüismo aditivo, también encontramos que muchos niños y niñas indígenas, se enfrentan a la enseñanza violenta y directa en español, cuando sólo conocen una lengua, la indígena, sin mediar una transición. En estos casos, se trata de un modelo de enseñanza de una segunda lengua por sumersión, obligando a aprender sin conocer lenguaje que se utiliza como medio de enseñanza, suponiendo que él o la estudiante tendrán que “sobrevivir” en la escuela a esta situación. La falta de adaptación lingüística de la escuela al alumnado puede llevar a la reprobación y ser una causa poderosa de deserción, incluso antes de concluir la educación primaria.

## **2.2. Los *Parámetros Curriculares* y el *curriculum bilingüe***

Los programas oficiales plantean la educación bilingüe pero su lugar en el *curriculum* es aún poco consistente. Entre las acciones urgentes se encuentra el trabajo de diseño y desarrollo curricular. Los *Parámetros Curriculares*, publicados en 2008, son un soporte muy importante en este sentido. En la parte legal de su fundamentación tiene gran relevancia la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. En ese documento se establecieron una serie de orientaciones y lineamientos para la materia *Lengua Indígena* de la educación primaria del subsistema de educación indígena.

Los *Parámetros Curriculares* se enfocan en la materia *Lengua Indígena*, pero retoman también el derecho a recibir educación en la propia lengua indígena (artículo IV, fracción VII de la *Ley General de Educación*). Esto es, a pesar de que el documento se realizó para orientar la elaboración de programas de estudio de las lenguas indígenas, es decir, para una materia del área del lenguaje, parte de un enfoque amplio, intercultural, que da cabida a algunas orientaciones y estrategias para incorporar ambas lenguas (lengua indígena y español) como medios de enseñanza.

A continuación se comentan algunos aspectos de este documento. También se incorporan algunas consideraciones sobre el tema del uso de las lenguas como medio de instrucción en el conjunto del *curriculum*.

El documento señala una serie de propósitos específicos de la asignatura de *Lengua Indígena* para el desarrollo de la competencia en las lenguas indígenas, su uso con diferentes propósitos, el conocimiento de lectoescritura, y se consideran espacios de interacción relacionados con la vida social y escolar. Se entiende el bilingüismo como competencia, como un enriquecimiento cultural y cognitivo y no como un obstáculo para el desempeño escolar. Se enfatiza que el bilingüismo fortalece la autoestima, la autonomía y la capacidad de expresión, así como la identidad, entre otras cuestiones.

A la materia de *Lengua Indígena* se le otorga un espacio horario importante dentro del área curricular de lenguaje, considerándola como objeto

de estudio y como lengua de instrucción. El tiempo establecido es mayor que para la materia de español en el primer ciclo, y equivalente en los siguientes ciclos (50%). El porcentaje para el primer ciclo (*Lengua Indígena* 67% y *Español* 33%) se debe a la importancia de la lectoescritura en lengua indígena. Además, se posibilita la ampliación del tiempo dedicado a la lengua indígena, al considerar que puede utilizarse en el abordaje de contenidos de otras asignaturas. La materia de *Español* se plantea como segunda lengua. Esta organización del currículum para el área del lenguaje está dirigida a una educación intercultural bilingüe.

La propuesta de los tiempos es relevante, si consideramos que la materia *Lengua Indígena* era oficialmente el único espacio curricular para abordar las lenguas indígenas dentro del área de lenguaje, con un tiempo mucho menor que el dedicado a la materia *Español* (en una serie de observaciones realizadas por la autora, en una escuela, el tiempo podía ser de 1 ½ a 3 horas semanales, según el/la docente). Por otra parte, regularmente, la enseñanza de la lectura y escritura se ha venido dando en español y, en segundo término, algún avance en lengua indígena. Tal materia se ha dedicado a enseñar el lenguaje oral y en menor medida el escrito (Miguez, 2010). Los porcentajes establecidos para *Lengua Indígena*, parecen adecuados para un área de lenguaje bilingüe, en el contexto de ciertas regiones de nuestro país. Esto no impide que algunas escuelas puedan hacer ajustes en su programación específica. Las escuelas podrían contar con apoyo para partir de un mínimo análisis sociolingüístico en la elaboración de planes, así como de materiales y medios que puedan potenciar los aprendizajes, dentro del proceso del trabajo colegiado de organización y gestión del currículum desde la escuela.

Los *Parámetros Curriculares* también consideran la enseñanza en las lenguas, con una propuesta flexible y rica, que sugiere una diversidad de actividades, dando apertura a la creatividad por parte de las y los docentes, de acuerdo a su contexto. El documento proporciona una serie de lineamientos y sugerencias pertinentes para usar las lenguas, principalmente, en la transmisión de contenidos. Esta característica es especialmente destacable, ya que no se cuenta con otros documentos curriculares oficiales que contemplen la

elaboración de programas para el uso de las lenguas indígenas en otras áreas del curriculum.

Se puede considerar como un asunto pendiente, la elaboración de lineamientos curriculares de carácter general que indiquen el lugar que ocuparán las lenguas en la enseñanza. Aunque los *Parámetros Curriculares* constituyen un insumo básico para una perspectiva de un curriculum bilingüe, en las escuelas donde las prácticas prevalecientes restan importancia a las lenguas indígenas será difícil que se asuma una enseñanza bilingüe y continua a lo largo del plan de estudios. Es probable que estas lenguas se sigan abordando sólo como contenido del área del lenguaje.

Además de la elaboración de orientaciones curriculares complementarias de carácter general, es indispensable que en cada escuela se defina el curriculum bilingüe a desarrollar, estableciendo de forma colegiada las estrategias y medidas que se proponen para el logro de un bilingüismo aditivo, con la incorporación de las lenguas indígenas como lenguaje académico. Hay que reconocer que el tema del bilingüismo indígena ha sido tratado solo como excepción en los programas de formación del magisterio y aún se presenta sólo de forma ocasional en programas de actualización.

En cuanto a los materiales educativos, el INALI ha planteado la necesidad de su elaboración e impresión en las distintas lenguas y variantes. Esta institución ha descrito la existencia de 364 lenguas indígenas en México, incluidas las variantes (INALI, 2008).

### **3. Obstáculos para la debida implementación de las políticas de educación bilingüe indígena**

En el sistema educativo nacional existe el propósito de la enseñanza de una segunda lengua extranjera, desde el nivel básico hasta el superior, tratamiento diferente al que reciben las lenguas indígenas, restringidas a un sector y a unos niveles de la educación formal. En el subsistema de educación indígena, que abarca educación inicial, preescolar y primaria, se plantea una educación bilingüe que incluya las lenguas como objeto de estudio y como

medio de enseñanza, aunque esta última modalidad se presenta como excepción en el panorama nacional, siendo más frecuente la enseñanza de las lenguas como una materia del área del lenguaje.

Recientemente en algunas secundarias se ha incorporado la educación indígena, pero solo como una materia de una lengua regional o local, como parte del área curricular de lenguaje. El nivel de bachillerato se incluirá en la educación obligatoria, de acuerdo con la legislación, apenas aprobada en el mes de octubre de 2010, por lo que deberá incorporarse al curriculum la enseñanza de las lenguas y en las lenguas, de acuerdo con la *Ley General de Educación*.

En los bachilleratos indígenas y en las universidades interculturales, creadas en el sexenio anterior, las lenguas indígenas están presentes como una materia, generalmente extracurricular, y como objeto de investigación y de producción en el caso de las universidades. Cabe mencionar que en algunas instituciones de educación superior, así como en instituciones de gobierno y en organizaciones no gubernamentales, se abordan las lenguas indígenas como objeto de estudio: trabajos de normalización de las lenguas, estudios sociolingüísticos, y cursos para aprender a hablar lenguas indígenas, talleres de lectura y escritura, etc.

A continuación se analizarán algunas dificultades para mejorar la calidad los servicios brindados por el subsistema de educación indígena, incorporando en algunos aspectos la perspectiva de género. A continuación se analizarán algunas dificultades para mejorar la calidad los servicios brindados por el subsistema de educación indígena, incorporando en algunos aspectos la perspectiva de género. Se consideran algunos factores de orden económico y de desplazamiento de las lenguas indígenas, tanto del ámbito público como privado. Se considera particularmente, el desplazamiento de las lenguas de la escuela a partir de la desubicación lingüística de una parte del profesorado, y como producto del impacto que pueden tener las pruebas estandarizadas de rendimiento del alumnado en la evaluación del desempeño docente. También se aborda el reto que implica para las mujeres incorporarse al magisterio en la educación indígena.

### **3.1. Los factores económicos**

Diversos son los factores que intervienen o que influyen en la calidad de la educación indígena, siendo probablemente el más relevante el económico, que influye directamente en el funcionamiento de las escuelas y en las condiciones en que participa el alumnado. Se requiere de mayor presupuesto para atender diferentes problemas y cubrir una serie de necesidades, como son: infraestructura y mobiliario, elaboración, impresión y distribución de materiales curriculares y extracurriculares, promoción de elaboración de proyectos escolares, y la socialización de productos y de proyectos y experiencias exitosas, entre las escuelas, zonas, localidades y regiones.

Destaca como barrera para un óptimo aprovechamiento la carencia de servicios e incluso la desnutrición que afecta a muchos estudiantes. Es de destacar que en la niñez indígena se presentan los mayores índices de desnutrición: el 36% de indígenas menores de 5 años padecen desnutrición y la desnutrición crónica llega al 44% (Robles, 2005). En 2006, el 33.2% de niñas y niños indígenas menores de 5 años tenía baja talla, mientras que en la población nacional la proporción fue del 12%. En algunas escuelas, las y los alumnos son beneficiados por el desayuno escolar o por becas. Sin embargo, ésta no ha sido una medida suficiente para contrarrestar ese problema. Otra medida que ha servido para paliar el problema alimentario es la participación de las madres en la operación de la cocina escolar y las becas que ellas reciben por cursar programas de educación para adultos. Las madres que están estudiando en programas de educación de adultos, se ven motivadas por recibir una beca que les permita alimentar mejor a sus hijos, aunque solo lo puedan hacer el día de pago. De esta manera, las becas se convierten en muchos casos en una ayuda alimentaria.

Otro aspecto económico a destacar en relación con los logros académicos es el hecho de que una proporción importante de niñas y niños indígenas realizan algún trabajo remunerado que les impide cumplir con el programa escolar, con la consecuente reprobación, repetición y abandono de los estudios. Tal proporción es casi el doble de la media nacional, considerando

a la niñez de 6 a 14 años de edad: 36% frente al 15.7%. En 2003, aproximadamente el 48.7% de los niños y niñas que trabajaban como jornaleros agrícolas temporales, hablaban alguna lengua indígena, y el 42.9% no asistían a la escuela (UNICEF, 2011). En cuanto a la atención educativa en los campos agrícolas, se reportan, para 2010, 60,000 niños y niñas indígenas en el Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM) (SEP/DGEI, 2011).

En lugares de difícil acceso y muy pobres, en ocasiones las y los docentes solicitan su cambio de escuela sin ser sustituidos, o siéndolo tardíamente, afectando el aprovechamiento o llevando a la pérdida del año escolar (Cisneros, 2005).

### **3.2. El desplazamiento de las lenguas indígenas en el ámbito público y privado**

En la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, varios artículos establecen el uso de las lenguas en diversos ámbitos o dominios. La educación escolar es un espacio importante, pero no el único, el uso y la competencia en las lenguas se potencia a través de la comunicación con diferentes funciones, como las sociales y las expresivas. Sin embargo, el bilingüismo indígena, frecuentemente se presenta con diglosia (funciones sociales distintas para cada lengua), es decir, en muchos lugares del país la lengua indígena es utilizada solo en la vida privada, con la familia, con amistades, para asuntos íntimos, etc., mientras que el español es la lengua de la vida pública, de la administración, de la escritura, de la gestión y recepción de servicios como los de la salud y la educación, de los medios masivos de comunicación, del acceso a otros productos culturales que gozan de alta valoración social, por ejemplo la literatura –en español– o cierto tipo de arte.

En la Constitución se reconoce que México es un país multicultural y plurilingüe. Sin embargo, el derecho a usar las lenguas indígenas en la vida pública se ejerce de forma muy limitada. Por ejemplo, el contar con traductores para asuntos de justicia, y con algunos usos de las lenguas en programas de radio locales indican avances relevantes para la vida de las personas, pero es necesario ampliar el enfoque al uso directo de las lenguas en las diversas

funciones sociales, especialmente en las regiones indígenas, pero también en medios de comunicación nacionales. Diversos actores han tenido un papel importante en la revitalización de las lenguas. Se puede destacar el de las y los escritores indígenas, al usar las lenguas en la escritura, difundirlas y legitimarlas. Por ejemplo, Carlos Montemayor (2004) difundió la obra de diferentes autores indios, en lenguas indígenas en el volumen: *La voz profunda: antología literaria mexicana en lenguas indígenas*.

Se puede suponer que la mera responsabilidad de las familias de usar las lenguas no cambiaría el estado actual, como sucede en muchas comunidades bilingües donde se presenta diglosia. Las familias no son las responsables de que las lenguas indígenas se encuentren en una posición de subordinación con respecto del español, con todas las implicaciones que ello tiene. Corresponde a las instancias gubernamentales, incluida la SEP una transformación que lleve a la extensión social de las lenguas.

Las familias reciben una fuerte presión de la sociedad, de las instancias gubernamentales, para hablar en español. Por ejemplo, el sistema educativo ejerce una fuerte presión sobre las y los menores para que hablen español, como una vía para el éxito académico. En algunos lugares, las madres y padres de familia optan por hablar a sus hijos e hijas en español como una forma de apoyarlos (ver por ejemplo, Miguez, 2010, para el caso de una escuela primaria indígena en el ámbito rural).

Es cierto que en muchas comunidades del país se están perdiendo las lenguas indígenas. La UNESCO considera que una lengua está en riesgo de extinción cuando el 30% de las niñas y los niños no la habla (Miguez, 2008a). Especialmente en los lugares donde la niñez está dejando de hablar las lenguas indígenas, se requieren concretar políticas de revitalización lingüística, incluyendo el uso de las lenguas en la escuela, además de su enseñanza a través de otros medios. Puede ser muy valiosa la participación coordinada de las familias y la escuela, además de otros diversos medios. Hay lugares donde la lengua prácticamente ya no se habla ni por los niños y niñas, ni en sus casas, lo que requiere de un mayor esfuerzo para su revitalización, que puede incluir la enseñanza de las lenguas a las personas adultas.

Mención aparte merecen las mujeres, pues ellas han tenido un papel fundamental en el mantenimiento de las lenguas. Por la cultura de género, y por la estratificación y división sexual del trabajo, las mujeres indígenas se han encargado del cuidado de los hijos e hijas. Ellas regularmente han permanecido en el ámbito doméstico, han contado aún con menos oportunidades laborales que sus pares varones, así como con menos apoyos familiares para la escolarización. Las mujeres han estado en una posición central para el mantenimiento y la vitalidad de las lenguas indígenas. En muchas escuelas indígenas donde prevalece el español, son especialmente las madres las que dan una presencia a las lenguas indígenas en diversas actividades de apoyo a la escuela, por ejemplo durante su trabajo colectivo en la cocina escolar, o en las juntas de “padres” de familia. Sin negar la participación que tienen los hombres, las mujeres tienen un rol fundamental en el mantenimiento de las lenguas indígenas.

Esta situación de género en algunos contextos aparece vinculada con la diglosia, en el sentido de que las mujeres desarrollan sus actividades preferentemente en el ámbito privado y son figuras que apoyan el desarrollo intelectual, afectivo y social de los integrantes de la familia. Por otro lado, los varones se relacionan más con la vida pública y el ambiente extracomunitario si su trabajo lo requiere, lo que los lleva a usar más la lengua dominante, en este caso, el español (ver el caso de una comunidad indígena en Miguez, 2010).

Ahora bien, en cuanto a la participación de las familias para el uso de las lenguas indígenas en la escuela, es conveniente no sólo que deseen involucrarse, sino que además puedan hacerlo, ya que se requiere de disposición y de tiempo. Sería conveniente que se contara con algún apoyo económico para la participación sistemática en este tipo de trabajo, tanto de mujeres como de hombres. Las familias se pueden involucrar en la revitalización como parte de la comunidad escolar y del pueblo indígena al que pertenecen, como hablantes de las lenguas y como principales interesadas en el desarrollo lingüístico de las y los menores. Pero este tipo de participación no encuentra cabida en la forma en que está organizada la educación indígena. No existe una planificación que se dirija a la enseñanza bilingüe del curriculum en cada centro escolar, ni se han establecido mecanismos para que se realice con la comunidad. Por

supuesto que en cada escuela se toman decisiones para la gestión del currículum, pero no necesariamente con el propósito de lograr establecer una enseñanza bilingüe, salvo excepciones.

### **3.3. La desubicación de docentes y las prácticas de evaluación del desempeño docente en la educación indígena: el caso de la prueba ENLACE**

Una problemática a nivel nacional en la educación indígena bilingüe es la desubicación de una proporción minoritaria pero importante de docentes (9.8% aproximadamente), es decir, maestros que no hablan la lengua indígena de sus estudiantes. De acuerdo con los datos oficiales de 2005, estaban en esa situación 3,395 docentes, que atendían a 62,359 estudiantes (Miguez, 2008a). Esto ocasiona una falta de identidad indígena en una parte del personal docente. Este problema, que bien puede atenderse por las instancias oficiales, tiene su raíz en la organización de los servicios educativos para la población indígena por parte de la Secretaría de Educación Pública y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Un obstáculo mucho más grave son los indicadores de medición nacionales del rendimiento del alumnado, los cuales carecen de referentes culturales y lingüísticos. Estas mediciones constituyen parte de los puntajes del sistema de estímulos al desempeño docente, y por tanto, tienen potencialmente un impacto negativo en las prácticas escolares en lenguas indígenas, e incluso sus efectos pueden ser distorsionantes.

En México se están realizando sistemáticamente evaluaciones que nos muestran sistemáticamente los mismos resultados. Hasta el momento, estos mecanismos no contribuyen a mejorar la calidad de los sistemas de educación indígena. De alguna manera, se perpetúan las desigualdades de los estudiantes más desfavorecidos (Martínez, 2011; 152).

La evaluación de la educación básica a escala nacional está más centrada en las personas que en la retroalimentación hacia los procesos educativos<sup>2</sup>, la investigación, la innovación de la propia práctica, los programas

---

<sup>2</sup> Díaz Barriga (2005), plantea que en la política educativa se ha perdido la perspectiva de la profesión docente, se ha dado un demérito de la profesión que se puede observar en programas

de formación docente, y en general, hacia la orientación de diversas acciones para mejorar la educación, tales como las condiciones en que operan las escuelas.

Ocupa un lugar preponderante, la aplicación de pruebas, con repercusiones no solo para las maestras y maestros, sino también para los procesos educativos y la formación del alumnado. Un tipo de pruebas es la aplicada al profesorado y aspirantes a incorporarse como docentes en la educación básica. Otro tipo es la prueba de Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) aplicada a estudiantes. Es interesante destacar la prueba ENLACE, no solo con fines de investigación comparativa del rendimiento escolar (implicando la competencia en español) entre tipos de escuelas, sino fundamentalmente por el peso que está teniendo actualmente en el sistema de estímulos al desempeño docente y, consecuentemente, su efecto potencial en la modificación de las prácticas en las aulas, particularmente negativo para la educación bilingüe indígena.

Los criterios que prevalecen en el marco nacional, están omitiendo que las pruebas estandarizadas discriminan a los grupos sociales que no tienen las características de la población que constituyó la referencia para su elaboración, haciéndolos parecer como deficitarios. Una evaluación del rendimiento escolar sin considerar otras variables presentes en el proceso, particularmente la pertenencia a un núcleo de población indígena, dice muy poco acerca del significado de los resultados. En este contexto, una evaluación integral de la educación indígena (el rendimiento escolar del alumnado incluido), resulta un reto.

Ahora bien, independientemente del sistema de evaluación que adopten las escuelas indígenas, es necesario llamar la atención sobre el uso que se le da a los resultados de la prueba estandarizada ENLACE como criterio de puntaje para los estímulos económicos al profesorado. Esta prueba es utilizada como una medida no cuestionable del rendimiento escolar, y se puede suponer que cada vez más estará afectando las prácticas educativas, individuales y

---

deficientes en teorías, entre otras cuestiones. Así mismo, los sistemas de medición y los puntajes para los estímulos califican el trabajo docente, que se han pauperizado.

colegiadas. El riesgo es que se subordine el desarrollo de diversas competencias, al tipo de conocimientos y habilidades que demanda la prueba. La comprensión lectora implica complejos procesos cognitivos donde intervienen variables lingüísticas. La prueba ENLACE presenta un problema de validez al ser aplicada a población infantil bilingüe, pues al medir los conocimientos de los contenidos de los programas de las asignaturas está implicada la medición de la competencia en la lengua española, que generalmente es la L2 del alumnado bilingüe. No será sorprendente entonces, que el profesorado se centró en preparar al alumnado para la prueba a través de una mayor competencia en español, teniendo como consecuencia el desplazamiento de las lenguas indígenas de las aulas. Puesto de esta manera, el uso de los resultados de la prueba ENLACE como una parte sustancial del puntaje de estímulos al desempeño docente, implica un riesgo para la educación bilingüe, para el ejercicio de los derechos lingüísticos y para la sobrevivencia de las lenguas indígenas.

Las evaluaciones estandarizadas de rendimiento escolar se presentan en la lengua mayoritaria, lo cual es probable que influya en las prácticas docentes, dando prioridad a esta lengua. Yolanda De la Garza (2009), investigó una serie de escuelas bilingües en los Estados Unidos, y encontró que los sistemas de estímulos en los que tienen un fuerte peso la evaluación de los distritos escolares, que se realizan en el idioma inglés, llevan al personal a dar una mayor importancia a esta lengua, en detrimento de las prácticas de enseñanza de las lenguas minoritarias, particularmente del español. La investigadora alerta sobre la posibilidad de que una situación similar se presente también en la educación bilingüe indígena en México, debido en parte a la influencia que puedan tener para nuestro sistema educativo las prácticas realizadas en los Estados Unidos de América.

En los resultados de la prueba ENLACE 2011, aunque la población indígena continúa por debajo de la media nacional, aparece con puntuaciones progresivamente más altas en español y matemáticas que en los años anteriores (DGEI, 2011). La titular de la DGI, Rosalinda Morales, atribuyó estos notorios avances a diversas acciones educativas, como la profesionalización, las estrategias innovadoras, el marco curricular y el enfoque de prácticas sociales

del lenguaje, como lo plantea la reforma de la educación básica. Comenta que la materia *Lengua Indígena* es complementaria al español, y que ésta última se aborda como segunda lengua, y menciona la bi-alfabetización como una alternativa, aunque también señala la importancia de los diferentes contextos del alumnado. Así mismo, reconoce, siguiendo lo dicho en párrafos anteriores, que hacen falta evaluaciones complementarias (DGEI, 2011). A título informativo, la tabla 1 muestra algunos ejemplos de indicadores de rendimiento escolar de la población infantil indígena<sup>3</sup>.

| <b>Tabla 1. Ejemplos de indicadores de rendimiento escolar de la población infantil indígena.</b>   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• En la evaluación en matemáticas y comprensión lectora realizada por el INEE en 2004, las calificaciones en las escuelas primarias indígenas son en promedio un 25% más bajas que las escuelas mejor evaluadas, las privadas (Damián, 2005).</li> <li>• Entre las y los escolares indígenas de sexto grado en 16 estados, sólo el 2.5% alcanzó niveles adecuados de comprensión lectora y el 0.067% en matemáticas (Argüelles, 2005).</li> <li>• En la Olimpiada del Conocimiento Infantil, en las escuelas rurales el promedio de aciertos fue del 49.4, en indígenas el 35.5, y en las escuelas comunitarias de la Comisión Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), en los lugares más apartados del país, fue de 32.9 aciertos (Noticias educativas, 2005).</li> <li>• En 2005 solamente el 13% de estudiantes de sexto grado de escuelas primarias indígenas fue ubicado en las puntuaciones más altas en pruebas de comprensión lectora, siendo el promedio nacional de 33%. Así mismo, el 51% fue ubicado en el nivel más bajo, mientras que el promedio nacional fue de 25% (UNICEF, 2011).</li> <li>• En la prueba ENLACE 2011, se muestran avances, pero se continúa con una amplia brecha con respecto de las escuelas primarias generales de gobierno y privadas: en matemáticas el alumnado con mejores puntuaciones (“bueno” y “excelente”) fue el 57.4% de escuelas privadas, el 35.9% de escuelas públicas y el 21% de escuelas indígenas (Martínez, 2011).</li> </ul> |

<sup>3</sup> Según lo analizado con anterioridad, un factor importante de los bajos resultados en el rendimiento es el económico. Muchos niños y niñas que abandonan los estudios antes de concluir la primaria, o que no inician la secundaria, ingresan al mercado laboral (UNICEF, 2011). Ellas se incorporan al matrimonio de forma más temprana que las niñas y jóvenes no indígenas: casi el 5% de mujeres indígenas se casan antes de los 15 años, frente al 2% de mujeres no indígenas; la proporción de mujeres indígenas que contraen nupcias antes de los 18 años es de 24%, frente 15% para las no indígenas. Además hay otras problemáticas ligadas a las carencias económicas, como la dificultad de traslado, el desinterés por una escuela en la que no aprenden o consideran ajena a su vida cotidiana (Pacheco, 2005), la migración, la falta de escuelas y la apatía de las escuelas por fomentar el interés (“Apoyo a niños”, 2005).

En resumen, podemos decir que la prueba ENLACE es en sí misma discriminatoria. Hace aparecer al alumnado indígena como deficitario al no considerar la competencia comunicativa en otras lenguas. Constituye un instrumento de presión para que el profesorado se centre en la enseñanza del español y en español, en demérito de las lenguas indígenas, es decir, promueve un bilingüismo sustractivo, lo que se agudiza al incorporarse los resultados al sistema de estímulos del desempeño docente. Contribuye a los procesos educativos de castellanización, al no existir medidas con el mismo nivel de importancia donde estén involucradas las competencias en una lengua indígena, sobre todo si se trata de la L1 del alumnado. De esta manera, se restringe cada vez más a las lenguas indígenas en la educación.

En general, el asunto de evaluación del rendimiento, así como del desempeño docente, merece la atención de profesionales y autoridades educativas para brindar alternativas más adecuadas, y sobre todo más favorables para el uso y conservación de las lenguas indígenas.

Retomando la cuestión del sistema de estímulos al desempeño docente, además del rendimiento del alumnado, los puntajes en otros rubros ejercen una presión sobre el profesorado. En particular, las maestras que realizan una doble jornada de trabajo tienen que realizar mayores esfuerzos para cumplir con los criterios de evaluación, como podría ser la actualización y la superación profesional, sobre todo si tienen que ubicarse o desplazarse a otros lugares. Los resultados podrán dar elementos para promover la equidad de género. Por ejemplo, una formación incorporando la práctica docente, así como las becas para realizar estudios puede apoyar tanto a las maestras como a los maestros, con base en criterios de equidad.

### **3.4. Dificultades de la incorporación de las mujeres al magisterio del subsistema de educación indígena**

#### **3.4.1 Composición por sexo del profesorado**

A nivel nacional, en el área de la educación hay una distribución piramidal de la participación de mujeres con respecto de los varones: es amplia

en preescolar y va disminuyendo a medida que se avanza en los grados escolares, siendo ya minoría en la educación superior. Considerando los datos del año 2006 (INEGI, 2007c), las mujeres se siguen localizando extensamente en la educación preescolar (96.7%), son mayoría en primaria (63%) y aparecen en menor proporción al ascender en los niveles educativos (47% en secundaria y 44% en preparatoria). En educación superior se presenta la menor proporción de mujeres, siendo ya minoría en comparación con los hombres (39% ellas y 61% ellos). A partir de la secundaria se observan también diferencias dependiendo del tipo de materias, áreas de conocimiento o campos profesionales. Así, en la docencia en la educación superior predominan los varones, con excepción de las áreas consideradas femeninas, como educación, pedagogía o docencia en educación básica.

Al igual que en otras áreas, las mujeres en el sistema educativo tienen una posición subordinada. A pesar de que constituyen una amplia mayoría en preescolar y primaria, su participación en puestos de dirección está subrepresentada. Los varones en estos niveles suelen ostentar los cargos de dirección. Las maestras pueden tener algún ascenso principalmente relacionado con materias consideradas apropiadas para las mujeres.

La feminización de la docencia en la educación básica es un proceso que se ha dado en diversos países, como los de América Latina. Sin embargo, en la composición por sexo del magisterio en el subsistema de educación indígena, los hombres dominaron el campo hasta unos años, en que se ha venido incrementando la participación de las maestras.

Actualmente las mujeres son una ligera mayoría, como se muestra en la tabla 2 y la gráfica 1.

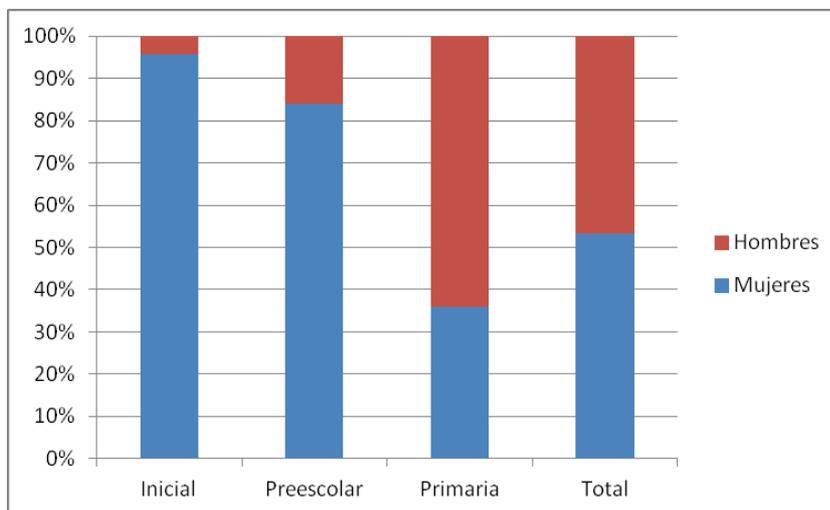
**Tabla 2. Docentes frente a grupo por nivel educativo 2009-2010**

| Nivel      | Mujeres | Hombres | Total  |
|------------|---------|---------|--------|
| Inicial    | 2,500   | 111     | 2,611  |
| Preescolar | 15,159  | 2,906   | 18,065 |

|          |         |         |         |
|----------|---------|---------|---------|
| Primaria | 13, 749 | 24, 431 | 38, 180 |
| Total    | 31, 408 | 27, 448 | 58,856  |

Fuente: SEP/DGEI, 2011: 18.

**Gráfica 1. Proporción de mujeres y hombres docentes en educación indígena**



Aunque participan como docentes tanto hombres como mujeres, podemos aplicar a los niveles de escolaridad que comprende el subsistema (inicial, preescolar y primaria), lo que ocurre en la profesión en el sistema educativo nacional, viendo en una escala menor, que ellas aparecen en los primeros grados y ellos en los grados más altos: las maestras se concentran en educación inicial y preescolar<sup>4</sup>, y los docentes en educación primaria.

### **3.4.2 ¿Por qué la docencia en el medio indígena es una profesión neutra desde el punto de vista de género?**

En los medios rurales e indígenas, ser maestro ha sido una opción atractiva para los hombres, tanto en términos de ingresos como de prestigio social. Además, es importante señalar que el bilingüismo que se supone debe tener el personal docente en el subsistema, constituye un conocimiento

<sup>4</sup> Si bien en el subsistema de educación indígena, las mujeres están ingresando como docentes, la equidad de género implica que ellas puedan también acceder a la docencia en otros niveles de la educación. Las necesidades de elevar la cobertura y los grados de escolaridad en la población en general, aunado a la necesidad de la educación bilingüe indígena al menos hasta la preparatoria, requiere de políticas educativas que consideren oportunidades para las mujeres y para los hombres, en equidad.

altamente valorado, por ejemplo, en las comunidades monolingües donde una parte de la población es bilingüe, es una de las cuestiones a tomar en cuenta para determinadas actividades de participación en la comunidad. El bilingüismo, entonces, es una capacidad que da poder y prestigio, de lo cual participa el personal docente. La competencia bilingüe es apreciada y la participación en la escuela proporciona un estatus, por los conocimientos y oportunidades que amplía, entre otras cuestiones<sup>5</sup>.

A pesar de que el prestigio de la profesión docente se ha visto mermado, como lo constata la información en los medios y la presión que se ejerce para instrumentalizar el trabajo docente, y que se ha pauperizado, en el ámbito de la educación indígena, sigue siendo una opción aceptable para los varones. Ser docente, bilingüe y varón, indica en principio una posición social privilegiada, al estar en condiciones de participar tanto en la escuela como en otros asuntos que son relevantes para la comunidad. Por tradición, los varones generalmente están en una posición de mayor participación en los asuntos políticos y organizativos de la comunidad.

Las mujeres han luchado por superarse académicamente e incorporarse al trabajo en la educación, así como, posteriormente, a otras áreas. Entre las razones podemos encontrar que:

Primero, para las mujeres indígenas, la incorporación al magisterio es una oportunidad de trabajo en condiciones más aceptables, así mismo la profesión es prestigiosa y considerada adecuada para las mujeres. Segundo, para los hombres la docencia ha perdido en alguna medida el atractivo entre las opciones de trabajo y obtención de ingresos, lo que ha podido dar un mayor margen de espacios que pueden llegar a ocupar las mujeres. Tercera, hay cierta idea de que la docencia no requiere un trabajo de tiempo completo, y que esto posibilita que las maestras puedan atender a su familia. Sin embargo, tanto las maestras como los maestros requieren dedicar tiempo a su profesión, aunque en la práctica sean ellas las que tiene una doble jornada.

---

<sup>5</sup> En el ya citado estudio acerca de los intereses y expectativas de futuro de niñas y niños de escuelas primarias indígenas (Miguez, 2008b), las niñas y los niños que se interesaban por estudiar para ser maestros contaban con modelos de ambos sexos en esta profesión en su escuela.

### **3.4.3 Algunas de las dificultades para la incorporación de las mujeres al magisterio**

Muchas maestras indígenas han tenido que enfrentar situaciones adversas. Han logrado prepararse en la docencia y lograr el dominio de dos lenguas.

En el caso de las mujeres indígenas el lograr realizar estudios ha sido más difícil que para los hombres, han tenido que luchar, en principio, para llegar a ser maestras, y también para acceder a otras profesiones.

Como señala Gallardo (2007:6):

Es importante reconocer que las maestras indígenas, son las que han abierto el camino para la presencia de mujeres indígenas en el mercado laboral en zonas rurales, ellas han sido pioneras en las luchas y negociaciones con los maridos y padres para salir a trabajar. Pero también han tenido una lucha constante por el respeto y reconocimiento a su trabajo; lidiando acosos sexuales y peleando por una remuneración justa.

Las limitaciones para realizar sus estudios e incorporarse a la docencia se pueden explicar tanto por la situación económica, como por la organización sexual del trabajo, la normatividad y los roles de género. Así, los gastos que implican los estudios en la familia se han preferido canalizar hacia los hombres al considerar que ellos tendrán la responsabilidad económica, y que necesitarán más del estudio por el tipo de trabajo que pudieran desarrollar. Se considera que las mujeres realizarán actividades en el ámbito doméstico, y en ocasiones a otras actividades económicas, como podría ser la elaboración de artesanía o el comercio informal, las cuales no necesitan de tanto estudio como las que podrían realizar los varones.

De la idea de que no es necesario que las mujeres estudien, se puede derivar la creencia de que no tienen interés en la escuela, caso contrario al de los varones que sí tienen necesidad de aprender contenidos escolares, y por tanto pueden hacerlo incluso fuera de la educación formal. Un señor mayor de una comunidad rural indígena (Miguez, 2011), lo expresó de esta manera:

Es que un hombre tiene interés para ir a trabajar, como... para entrar de albañil, necesita hacer cuentas, tomar medidas... porque a veces pagan por metro, hace uno su contrato por las casas... en cambio la mujer no tiene interés porque hace su costura, y aquí.

La incorporación de las mujeres al magisterio en la educación indígena tiene su propia historia<sup>6</sup>. Podemos puntualizar que las mujeres indígenas en las últimas décadas han podido acceder a niveles de educación media y superior, que antes les estaban vedados por las normas y valores de género, así como por la discriminación social hacia las mujeres indígenas.

Las mujeres han tenido que luchar incluso para que sus familias acepten que estudien. Este tipo de impedimento propio de una cultura tradicional de género, se puede observar desde la educación básica. En el citado estudio realizado por Miguez (2011) se denota la dificultad que tuvieron las madres de estudiantes de una escuela primaria indígena para ser apoyadas por sus familias. Un argumento era que se iban a dedicar al cuidado de la familia, como refirió una mujer que concluyó la primaria en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) siendo alfabetizadora, y estudiaba la secundaria, su padre le decía: “¿para qué quieres el estudio si te vas a casar?”. Otra mujer refirió que su madre prefería que ella le ayudara en las labores domésticas, en vez de ir a la escuela; cabe señalar que estudió 2 años la primaria y comentó “no aprendí nada”, la razón: no hablaba español y el personal docente no hablaba la lengua indígena.

### **3.4.4 La docencia como modelo para las niñas y niños**

Por otra parte, la lucha de las mujeres por participar en la docencia constituye una influencia importante para las nuevas generaciones. La composición por sexo del profesorado influye en la percepción de la profesión como femenina y/o masculina. En este sentido el profesorado de la educación indígena proporciona modelos con los que pueden identificarse tanto las niñas

---

<sup>6</sup> Existen varias hipótesis con respecto de la feminización docente, en el ámbito no indígena que se ha dado en varios países, México incluido, una de ellas es que los varones optan por otras profesiones más prestigiosas y redituables, dejando el espacio a las mujeres. Otra hipótesis, es que la lucha de las mujeres por su derecho a la educación les ha permitido ubicarse en la profesión, a la cual se le han conferido características femeninas, es decir, se considera una profesión adecuada para las cualidades que se supone tienen las mujeres (Acker, 1995). Ambas hipótesis pueden explicar este proceso de feminización, el cual no está tan definido en la educación indígena, si consideramos lo mostrado en la tabla 1 y en la gráfica 1.

como los niños. En comparación con el contexto nacional, son modelos menos feminizada en la educación preescolar y más neutros en primaria.

En el estudio realizado por Miguez (2008b), sobre imágenes de futuro, que consideró intereses y expectativas de estudio y ocupaciones, las niñas y los niños de una escuela indígena se interesan en la misma proporción por ser docentes. Cuestión menos notable en un estudio previo, semejante, realizado con estudiantes indígenas en la Ciudad de México, donde la profesión docente fue considerada en mayor medida por las niñas (Miguez, 2011). Cabe señalar que en el primer caso, las niñas se ubicaban en un geográficamente en un futuro, preferentemente en la comunidad o en el municipio, mientras que los niños se visualizaban trabajando fuera del mismo. Estas diferencias implican también una percepción de una menor o mayor necesidad de uso del español en un eventual ámbito laboral.

Con lo expuesto en este apartado se pone de relieve que el ejercicio del derecho a la educación de las mujeres indígenas ha requerido de una lucha para enfrentar cuestiones que tienen que ver con la economía familiar, el sexismo laboral en la sociedad amplia, y la normatividad y estereotipos de la cultura de género.

También se vislumbra que se puedan presentar dificultades en el proceso de profesionalización de las docentes igualmente asociadas al género, como la doble jornada y la subordinación en las normas sociales de comportamiento, laso, los roles y estereotipos.

#### **4. Bilingüismo y género en la educación indígena**

Hasta aquí se han tratado algunos avances y obstáculos a escala nacional para la consecución de una educación bilingüe indígena, haciendo algunas referencias a la incorporación de las mujeres a la docencia. Con base en este contexto, en adelante se abordará la relación entre género y bilingüismo, y se expondrán algunos obstáculos para el acceso, permanencia y éxito académico en el sistema educativo que enfrentan las niñas y mujeres indígenas, algunos de

los cuales ya se han tratado en el apartado anterior sobre las maestras indígenas.

Principalmente las mujeres han evitado el desplazamiento de las lenguas indígenas, a través del uso social y privado de las mismas. Por otra parte, el derecho a la educación, así como la educación obligatoria, se ponen especialmente en cuestión al revisar la situación educativa de las mujeres, y se hace más notoria la necesidad de romper con una educación castellanizante, que invisibiliza a las personas como hablantes de lenguas indígenas, o bien como sujetos de derecho al conocimiento del español. Es destacable una paradoja del monolingüismo en lenguas indígenas de muchas mujeres: sustentadoras de las lenguas y rechazadas por el sistema educativo.

La relación entre género y lenguaje se complejiza y se hace patente en el caso del bilingüismo indígena. Particularmente, la división sexual del trabajo y la estratificación socioeconómica, así como las prácticas culturales de la sociedad amplia (como el sexismo de las y los empleadores, que se une al racismo), y de las culturas indígenas, explican en parte el que las mujeres hagan un mayor uso de las lenguas indígenas, las preserven y desarrollen.

Aunado a lo anterior, la situación de género, cuya naturaleza es sociocultural, también hace que ellas sean percibidas como menos necesitadas de los servicios educativos en comparación con sus colegas varones, así mismo, que se vean socialmente menos presionadas para hablar el español, la lengua de la escuela, del acceso a las oportunidades laborales y a la información. Por otra parte, la escuela tiende a ignorar la competencia comunicativa en las lenguas del alumnado (plano individual del bilingüismo), así como el bilingüismo social que constituye el contexto que propicia u obstaculiza el desarrollo de las lenguas, y desconoce el importante papel que juegan las mujeres en el desarrollo lingüístico de las niñas y niños, en ambos planos: competencia individual y uso social de las lenguas.

Como ya ha sido señalado en este artículo, la atención educativa a los pueblos indígenas tiene varias deficiencias que afectan de manera sensible a hombres y a mujeres. Sin embargo, se procurará mostrar una perspectiva del caso de las mujeres, ubicarlas en el orden social y cultural de género, para

tratar de aportar alguna explicación de por qué ellas están en una posición de mayor discriminación del sistema educativo y de la sociedad y, por tanto, con menores posibilidades del ejercicio de la ciudadanía.

#### **4.1 Posición de las mujeres en el mantenimiento de las lenguas indígenas**

En primer lugar, las relaciones de género, bilingüismo y educación bilingüe, no pueden verse al margen de lo que ocurre en la sociedad, como las relaciones económicas en las cuales se presenta una división sexual del trabajo, y las construcciones culturales de género.

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.

Las mujeres han mantenido vivas a las lenguas indígenas. La división sexual del trabajo, sobre todo en los ámbitos rurales puede explicar en parte por qué ellas han predominado en la transmisión y uso de estas lenguas. También son figuras importantes cuando se toman decisiones de apoyar a las y los menores en el uso del español. Han tenido un papel muy activo en el uso cotidiano de las lenguas, en la interacción comunicativa para la adquisición del lenguaje en la infancia, y en la participación en la educación –como maestras o como madres de familia o cuidadoras–. Todo ello coloca a las mujeres indígenas en una posición central en el mantenimiento de las lenguas indígenas.

Lo anterior es propiciado por la división sexual del trabajo: el cuidado de menores y el trabajo del hogar y comunitario hace que las mujeres sean las principales transmisoras del lenguaje, sobre todo en lugares donde las ellas tienden a permanecer en el ámbito doméstico y los varones a realizar actividades fuera del hogar o incluso de la comunidad. Aún en los casos en que las madres trabajan, el papel de otras mujeres como las abuelas en el cuidado de menores implica, al mismo tiempo, transmisión de las lenguas.

Lo anterior cobra gran relevancia si considerando que muchas lenguas indígenas se han perdido en los últimos cinco siglos y algunas están en riesgo de extinción, así como la persistencia de dinámicas sociales de desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. Son los pueblos indígenas en lo general, y las mujeres en particular, quienes se han encargado del

mantenimiento y desarrollo de las lenguas que han logrado sobrevivir. Una lengua indígena se pierde no solo porque los niños no la hablen, sino también porque comienza a dejar de hablarse en casa.

Ahora bien, la situación de las lenguas indígenas y del papel de las mujeres obedece a las relaciones de poder en la sociedad. Por un lado, las lenguas indígenas han venido sufriendo procesos de desplazamiento por el español, lengua ésta última necesaria para el contacto con la sociedad amplia, para obtener o ampliar oportunidades de empleo, y para el acceso a la escuela y el logro de grados académicos.

Una de las cuestiones relevantes de la posición de las mujeres en el mantenimiento de las lenguas indígenas es su papel en la adquisición del lenguaje y uso de las lenguas por la población infantil. Si bien hombres y mujeres están implicados en la dinámica social de las lenguas y en el desarrollo lingüístico de las y los menores, en algunas comunidades las mujeres tienen un papel central debido a las prácticas culturales que posibilitan un mayor uso de las lenguas indígenas.

En algunas comunidades rurales, como la reportada por Miguez (2010), en algunos casos las madres y los padres actúan estratégicamente para apoyar el desarrollo lingüístico de sus hijas e hijos, la finalidad es procurar su buen desempeño en la escuela, así como la inserción en el mercado laboral, cuestión considerada más relevante en el caso de los niños. Generalmente son las mujeres son las principales encargadas de llevar a cabo tales estrategias que consisten en el uso de una de las lenguas con sus hijos(as), ya sea desde la adquisición del lenguaje o para el aprendizaje posterior de una de las lenguas. Esto, en la medida de sus posibilidades (competencia lingüística en las lenguas), aunque hay que destacar que los hombres juegan también un papel importante (para un acercamiento al tipo de estrategias que pueden ser utilizadas, se sugiere ver Miguez, 2010).

En el ámbito escolar, muchas mujeres participan en la escuela dando presencia a las lenguas indígenas, en actividades y espacios tales como el comité de padres de familia, las juntas escolares y la cocina escolar, de cuya operación son responsables.

Finalmente, las mujeres tienen un alto potencial de influencia para planear y desarrollar estrategias para el desarrollo lingüístico de las y los menores y para una actuación relevante en conjunto con la escuela, si es que así lo desean y está en sus posibilidades hacerlo. Esta posibilidad es importante que sea considerada si se quiere un proyecto escolar no centralizado, y que refleje los intereses de la comunidad.

#### 4.2 El derecho de las mujeres a la educación en cuestionamiento.

La educación básica en núcleos indígenas aún requiere ampliar la cobertura para las niñas y niños. Existe un amplio rezago educativo, el 45% de las mujeres y el 42% de los varones de 15 y más años no han concluido la educación básica. Un indicador de la atención educativa es el promedio de años de escolaridad en mayores de 14 años: en hablantes de una lengua indígena fue de 4 años en el 2005 (INEGI, 2007b), mientras que en el conjunto de la población nacional fue de 8.1 años (INEGI, 2007a). El orden ascendente considerando las diferencias por sexo en 2005, es como sigue: las mujeres indígenas presentan las mayores brechas con una media de 3.9, seguidas de los varones indígenas con 5.1 (INEGI, 2007b), las mujeres a nivel nacional con 7.9 años, y los varones con 8.4 (INEGI, 2007a). Las mayores diferencias se presentan en la población adulta y disminuyen en los subgrupos de menor edad.

Del conjunto de indicadores que se pueden revisar en los censos del INEGI, se destaca una menor asistencia de las niñas a la educación básica, tal como lo indica la tabla 4.

**Tabla 4. Porcentaje de Población de 6 a 29 años hablante de lengua indígena que asiste a la escuela por grupos de edad según sexo, 1990 y 2005.**

| Edad  | 1990    |         | 2005    |         |
|-------|---------|---------|---------|---------|
|       | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres |
| 6-11  | 74.6    | 71.7    | 92.3    | 91.8    |
| 12-14 | 69.6    | 55.5    | 84.8    | 80.5    |
| 15-17 | 34.2    | 22.1    | 50.4    | 43.5    |
| 18-22 | 12.0    | 7.8     | 16.1    | 12.8    |
| 23-29 | 5.2     | 3.2     | 4.8     | 4.0     |

Fuente: INEGI (2010).

Las lenguas son instrumentos para la comunicación con el entorno y la socialización, por lo que las mujeres que lo deseen tienen derecho a contar con las oportunidades para aprender el español, y las lenguas indígenas, cuando es el caso, así como su lectura y escritura.

La vinculación entre solo hablar la lengua indígena y el acceso a la educación (o la alfabetización), se relaciona con la geografía y la necesidad de invertir mayores recursos para la atención a lugares alejados de los centros urbanos y de los servicios. Con base en el Censo General de Población y Vivienda 2000, la mayoría de la población que sólo habla lengua indígena y no habla español reside en municipios indígenas, 93.1%, con predominancia de localidades con menos de 2,500 habitantes, y 63.2% corresponde a mujeres. La mayoría de mujeres entre las personas monolingües también se mantiene en ámbitos menos rurales: 65.8% y 66.3% en municipios con presencia indígena y de población indígena dispersa, respectivamente. (Fernández, 2006).

Podemos observar un indicador de la interrelación entre género, bilingüismo indígena y escolarización en la tabla 3, tomando como referencia la población que habla una lengua indígena, las mujeres se destacan tanto por ser hablantes monolingües, cuanto por tener la más baja escolaridad.

**Tabla 3. Bilingüismo y escolarización de hombres y mujeres hablantes de una lengua indígena.**

|                               | Hombres HLI | Mujeres HLI |
|-------------------------------|-------------|-------------|
| Población total               | 49.8%       | 50.2%       |
| Población monolingüe          | 11.3%       | 20.3%       |
| Población analfabeta          | 29.6%       | 48.1%       |
| Sin instrucción primaria      | 28.0%       | 45.8%       |
| Con instrucción post-primaria | 15.8%       | 8.9 %       |

Fuente: SEP/DGEI, 2011.

Al ser las mujeres monolingües quienes presentan los mayores índices de analfabetismo, requieren de servicios educativos con acciones variadas para lograr el aprendizaje de la lectoescritura en la L1 y el acceso al español a nivel

oral y escrito. La introducción de la enseñanza del español como L2, así como de la lectura y escritura en esta lengua, pueden tener en la lengua indígena, oral y escrita un fuerte soporte.

El no acceso a la escuela también limita el contacto con el español. Una de las consideraciones a tener en cuenta para la educación de este subgrupo de mujeres, es que pueden haber tenido experiencias de fracaso en la escuela por no poder aprender en una lengua que no es la propia. En algunos casos hombres y mujeres adultos han estudiado varios años de la educación primaria sin poder aprender a leer y escribir (Miguez, 2010).

La división social del trabajo y las prácticas culturales influyen en un menor acceso de las mujeres a los recursos económicos y a la educación como derecho y como medio para mejores oportunidades laborales. El acceso a la educación de las mujeres adultas puede favorecerse con el fortalecimiento de las lenguas, a través de la educación bilingüe. Así mismo, recursos como materiales y las becas son un soporte para su incorporación a los programas escolares.

#### **4.2.1 Monolingüismo en lengua indígena y analfabetismo de las mujeres.**

Prevalece en el panorama nacional el que las mujeres indígenas en comparación con los varones, presentan un mayor grado de monolingüismo en alguna lengua indígena. Esta situación, aunada a la cultura de género en la sociedad y en la cultura indígena en particular, hace que las mujeres se vean limitadas para participar en la actividad económica de forma remunerada. Son los hombres los encargados de obtener los recursos económicos para las familias, lo que hace que ellos tengan una mayor presión para hablar el español, lo que repercute también en las expectativas de bilingüismo que tienen los niños las niñas, al establecer que el español es la lengua del mundo laboral.

El español es la lengua de prestigio en la sociedad, y especialmente para los niños constituye una herramienta útil para el trabajo, y aunque las niñas también lo puedan ver así, la presión es diferente, algunas consideran que realizaran actividades en el ámbito doméstico, tradicionalmente consideradas

femeninas. En la población indígena en promedio, los matrimonios son más tempranos, lo que hace que se abandone la escuela incluso antes de concluir la educación primaria.

Encontramos que las mujeres adultas son el subgrupo que presenta los índices más bajos de calidad de la educación. El analfabetismo es mayor entre las mujeres monolingües de lengua indígena y de mayor edad, quienes se ubican sobre todo en el ámbito rural. En el 2000, el índice de analfabetismo a nivel nacional fue de 9.5%; en la población indígena de 27.3%, lo que corresponde a un 34.5% de las mujeres y 19.6% de los hombres en municipios donde hay residencia de habitantes indígenas, pero es mayor la inequidad de género en los municipios indígenas (42.2% las mujeres y 24.6% los hombres).

#### **4.2.2 El derecho de las mujeres al bilingüismo indígena: la paradoja monolingüismo en lengua indígena como sustento de las lenguas versus alejamiento de la escuela.**

Las mujeres monolingües en alguna lengua indígena no han tenido la oportunidad de aprender el español como segunda lengua en la escuela, y como subgrupo presentan los mayores índices de analfabetismo, lo que obedece a que no han asistido a la escuela, o ésta fue inadecuada, con la ausencia de las lenguas indígenas en la enseñanza.

En cuanto a la alfabetización, en el sistema educativo apenas se están dando los primeros pasos para propiciar el aprendizaje del español como segunda lengua, y la alfabetización en lengua indígena, como los trabajos en lengua indígenas del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), o para de enseñanza de la lectura y escritura en lenguas indígenas que se ha propuesto la Secretaría de Desarrollo Rural y Equidad para las Comunidades, del Gobierno del Distrito Federal. A pesar de diversos esfuerzos, podemos decir que en general, las mujeres monolingües adultas no tienen una atención educativa adecuada. En muchos casos han tenido experiencias traumáticas en la escuela, al igual que ha sucedido con los hombres indígenas,

independientemente de que muchos después hayan aprendido a hablar español, sobre todo en el mundo laboral.

El monolingüismo indígena constituye un obstáculo para la educación, en lugar de que se considere su riqueza cambiando el enfoque a una educación auténticamente bilingüe. Las personas bilingües adultas, que son sobre todo mujeres, no están incluidas de manera consistente en la atención educativa, por el contrario, están prácticamente excluidas, como lo están sus lenguas.

#### **4.2.3 Atención educativa a las mujeres adultas y a las niñas: algunas distinciones**

La falta de políticas educativas adecuadas o mecanismos para su operación, como el caso de los Parámetros Curriculares, afecta especialmente a las mujeres, sobre todo a las mujeres adultas constituyen el subgrupo que se ve más limitado para acceder a la comunicación en español e información de diverso tipo (ciencia, tecnología, servicios y derechos, entre otros), limitando al mismo tiempo las posibilidades de ejercer los derechos ciudadanos y la comunicación en la sociedad amplia, además de las limitaciones para, eventualmente, ampliar las oportunidades de inserción en la sociedad a nivel laboral y educativo.

Los hombres indígenas adultos también requieren contar con servicios educativos lingüística y culturalmente adecuados, y es necesario enfatizar que en el caso de las mujeres, esta necesidad es apremiante.

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) ha elaborado materiales para la alfabetización en lenguas indígenas. Se requieren materiales en las distintas lenguas y hacer llegar los servicios educativos a quienes lo requieren, la contratación de profesionales indígenas en instituciones de educación superior, la creación o fomento de programas de formación en educación. En algunos lugares las becas alientan a los hombres y a las mujeres a estudiar la educación básica.

Una educación en las lenguas indígenas es fundamental también para la población infantil, como una de las formas relevantes de contrarrestar la acumulación del rezago educativo.

En el caso de las niñas, cuando no hay suficientes recursos para garantizar la asistencia a la escuela, las familias pueden considerar que es más propicio que estudien los niños, quienes tendrán el papel de proveedores. Los patrones culturales se asocian con el no acceso de las mujeres a la escuela, como la idea de que ellas se casarán y no necesitan los estudios, como se comentó anteriormente para el caso de las maestras indígenas. En el caso de los niños, ellos también pueden verse presionados para incorporarse al mundo laboral, y abandonar los estudios a temprana edad.

En 1997, entre los motivos de las niñas y los niños para no estudiar, el impedimento familiar se registró en el 38.4% y 20.1% respectivamente. Ellas presentaron una negativa a estudiar (9.6%) y el costo de los útiles (22.2%) entre las razones, y como contraparte, los niños reportaron la necesidad de laborar (28%). Otras motivos para ambos sexos fueron la falta de escuela en la localidad, y los cambios de residencia (UNIFEM/CONMUJER, 1999).

La relación que la niñez visualiza con el mundo laboral implica para las niñas una menor presión social para usar el español, en comparación con los niños. El español como lengua de la vida pública puede significar, especialmente en el caso de los niños, una necesidad ante la expectativa de la incorporación al mundo del trabajo fuera de su comunidad de hablantes de la lengua indígena. Aunque las niñas también se incorporan al mercado laboral, como ocurre cuando los y las integrantes de las familias van a trabajar temporalmente a los campos agrícolas, las opciones son más variadas en el caso de los niños, y pueden introducirse al mundo laboral en el tipo de empleo que desarrollan sus padres u otros familiares.

La permanencia de las mujeres en el ámbito doméstico propicia esta situación, así también cuando son las mujeres quienes realizan otras actividades que exigen el uso del español, como el comercio, entonces ellas desarrollan el español. En muchos lugares predomina la división sexual del trabajo, a veces con mayor carga para ellas, cuando tienen un trabajo remunerado y llevan a cabo una doble jornada. La discriminación laboral es otra situación que padecen los hombres indígenas, y en especial las mujeres.

En contextos donde se da una división sexual del trabajo de forma tradicional, la identificación de los niños y las niñas con sus mayores del mismo sexo implica también modelos de usos de las lenguas. Así, los varones de la familia y de la comunidad pueden mostrar a los niños que el español es la lengua que deben dominar para desenvolverse en el mundo laboral, mientras que las niñas pueden percibir que el mundo doméstico, comunitario puede ser menos exigente para el uso del español, aunque esto no les impide que estén motivadas y se esfuercen, tanto para ser competentes en esta lengua, como para realizar otro tipo de actividades.

En el citado estudio de Miguez (2008b) en una escuela primaria indígena rural acerca de las expectativas de futuro de niñas y niños bilingües, se encontró que ellas tendían a ubicarse realizando actividades en lugares cercanos a su comunidad en comparación con sus compañeros, aún cuando aspiraran a estudios superiores. Así mismo, algunas niñas se interesaban por dedicarse a las lenguas indígenas, como profesionales o escritoras, interés que fue menor en los niños.

También se encontró las expectativas de estudio eran menores que los intereses en estudiar; niñas y niños no se diferenciaron en los grados académicos que les interesaba estudiar, pero las expectativas de ellas fueron menores que las de sus compañeros. También los intereses de estudio estuvieron sesgados genéricamente.

Para que las niñas y los niños indígenas se beneficien de los servicios educativos, corresponde a la SEP facilitar el acceso a los diferentes niveles hasta la educación superior. Este es un asunto pendiente para garantizar el derecho a la educación.

### **Comentarios finales**

Todos los indicadores de calidad educativa son desfavorables para los pueblos indígenas y para las mujeres indígenas, aunque mejoran para las

nuevas generaciones disminuyéndose las diferencias por sexo. No obstante persisten situaciones desfavorables que se agudizan en el subgrupo de mujeres adultas, hablantes de lenguas indígenas, las personas de mayor edad y aquellas que habitan en un ámbito rural en lugar de uno urbano.

En el plano cultural, algunas prácticas sociales, de la sociedad amplia y de culturas indígenas, diferencian la participación de las mujeres y los hombres en la economía familiar, en la escuela y en la incorporación al mercado de trabajo, lo que en ocasiones se observa asociado al acceso y permanencia en la educación y al uso de las lenguas indígenas y del español. Además, en el plano pedagógico, las culturas indígenas generalmente no tienen presencia en los contenidos escolares y formas de enseñanza, o éstos no se articulan con la propia experiencia y conocimientos de orden cultural y lingüístico del estudiantado.

La pedagogía de la educación bilingüe indígena, se ve limitada por la escasez de materiales culturales y lingüísticamente pertinentes para los programas escolares, como los libros de texto, la escasez de programas de planificación lingüística, así como de formación y actualización magisterial para la enseñanza bilingüe. En la política educativa, los mecanismos de evaluación del rendimiento escolar del estudiantado no consideran el contexto cultural y lingüístico, lo mismo ocurre con los criterios para los puntajes para otorgar estímulos al magisterio, lo que se presume afectará negativamente la enseñanza en lenguas indígenas.

En la política educativa, observamos que aunque se ha avanzado en materia legal para una educación bilingüe indígena, continúan pendiente el establecimiento de los mecanismos y reglamentos para su concreción en las escuelas. Actualmente, y en concordancia con las leyes, se cuenta recientemente con los parámetros curriculares para la materia *Lengua Indígena* (como los *Parámetros Curriculares* emitidos en 2008), y forman parte de las acciones emprendidas para avanzar y aportar elementos para un marco general de la educación bilingüe. En el marco curricular, en construcción, se requiere del trabajo colegiado de cada escuela, pues la comunidad escolar es la que conoce al estudiantado, y de la comunidad de pertenencia.

La discriminación étnica y hacia las lenguas indígenas, que en el fondo se trata de una discriminación hacia a sus hablantes, tiene efectos para la generación de un bilingüismo sustractivo, así como el desplazamiento de las lenguas indígenas por la lengua mayoritaria, el español. En cuanto al uso de las lenguas en la institución escolar, resulta paradójico que, por un lado, se considere a la escuela como el lugar idóneo para fomentar el desarrollo del bilingüismo, así como el fortalecimiento o la revitalización de las lenguas indígenas, pero por otro, la escuela sea una institución que históricamente y hasta la actualidad ha impuesto el español como la lengua de la vida académica y de prestigio. Este ha sido un factor importante para el desuso de las lenguas indígenas.

El haber elevado a educación obligatoria, primero la secundaria, y recientemente el bachillerato, que se pretende se inicie gradualmente en 2012-2013, hasta lograr la cobertura en 2021-2022 (Jiménez, 2010), es una medida para elevar el nivel de grados escolares y la preparación de la población. Estas políticas han favorecido el que las mujeres accedan a otros grados escolares, sin embargo, el rezago educativo en la alfabetización es aún prominente. ¿Qué medidas adicionales se tomarán para erradicar el analfabetismo?, ¿qué medidas coadyuvarán a que la alfabetización y la educación posterior sea en lenguas indígenas con la población monolingüe, en la que predominan las mujeres?

Las familias y en particular las mujeres han mantenido vivas a las lenguas indígenas. La división sexual del trabajo, sobre todo en los ámbitos rurales puede explicar en parte por qué ellas han predominado en la transmisión y uso de estas lenguas. También son figuras importantes cuando se toman decisiones de apoyar a las y los menores en el uso del español. Las lenguas son instrumentos para la comunicación con el entorno y la socialización, por lo que las mujeres que lo deseen tienen derecho a contar con las oportunidades para aprender el español, y las lenguas indígenas, cuando es el caso, así como su lectura y escritura.

Las mujeres monolingües y que no saben leer y escribir ven reducidas sus opciones para la obtención de recursos y para su independencia económica. Además, la educación obligatoria, que si bien es un fin que indica la calidad de educación de un país, y apunta a la equidad entre sus habitantes, al mismo tiempo no garantiza en sí misma una mejoría económica. En el mundo laboral, la elevación artificial de exigencias de escolaridad por los empleadores, afecta mayormente a la población de menor escolaridad, y por tanto, limita especialmente a las mujeres indígenas, y a los hombres indígenas en un segundo término.

En cuanto a las dificultades que han tenido las maestras para realizar sus estudios y ejercer la profesión, habría que revisar si la doble jornada de trabajo o las limitantes familiares u otras, pueden repercutir o no en su participación en procesos de superación profesional y actualización.

Finalmente, la equidad de género en la educación indígena bilingüe no solo se requiere para el acceso universal a la educación y a la posibilidad de consecución de grados académicos en igualdad, otros aspectos también deben ser cuidados tales como incorporar una perspectiva de género en la cultura escolar y en el curriculum (evitar mensajes no sexistas, incorporar valores de reconocimiento a las mujeres, materias y campos no generizados, ampliar las opciones de futuro no restringidas por el sexo, etc.).

La alfabetización en lenguas indígenas así como en los medios electrónicos es parte de las necesidades actuales y del ejercicio de la ciudadanía, por tanto de la democracia. Estos medios son herramientas para favorecer el uso y desarrollo de las lenguas indígenas, y las actividades escolares. Así mismo, el acceso a la información general, de acuerdo con la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, puede extenderse por este y otros medios de comunicación masiva. Es deseable el acceso gratuito al internet, cuando menos en las comunidades indígenas y más apartadas. En cuanto a género, es necesario garantizar el acceso a las nuevas tecnologías en equidad de género (uso de equipos, capacitación), ya que tanto las docentes como las alumnas podrían estar haciendo un menor uso de estos recursos cuando se accede de forma limitada en las escuelas, e incluso en las familias.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acker, S. (1995). *Género y educación*. Madrid, Narcea.
- Apoyo a niños que no van a la escuela, (2005, Julio 16). [Versión electrónica] *Diario de Yucatán*.
- Argüelles, E. (2005, Marzo 23). Retraso educativo indígena. [Versión electrónica] *Pulso de San Luis Potosí*.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Bialystock, E. (2001). *Bilingualism in development. Language, literacy & cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Cisneros, M. (2005, Febrero 28). Cierra la actual administración de la SEG con un nutrido número de conflictos. [Versión electrónica] *El Sur (Acapulco)*.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Ed. Morata.
- Cummins, J. (2005). *La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe*. Universidad de Toronto (OISE), Canadá. Mecanograma.
- Cruz, E. (2011). *Escuelas privadas, las mejores evaluadas en la Prueba Enlace 2011*. <http://www.sexenio.com.mx/puebla/articulo.php?id=4509>
- Damián, A. (2005, Enero 10). La mala educación. [Versión electrónica] *El Financiero*
- De la Garza, Y. (2009). *Escritura y evaluación en un contexto bilingüe*. México, UPN.
- Díaz Barriga, A. (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Cd. Netzahualcóyotl-Barcelona: Ediciones Pomares. (159 págs.). <http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/gt-en/acuerdos/subcomisiones/RC/17-19Ene2011/material/El%20Docente%20y%20los%20Programas%20Escolares.pdf>
- DGEI (2011). *Reporta ENLACE avance significativo de Educación Indígena en Matemáticas y Español*. <http://basica.sep.gob.mx/dgei/start.php?act=notapp252>
- Durgunoğlu, A. Y., Nagy, W. Y Hancin-Bhatt, B. J. (1993) Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of educational psychology*, vol. 85, No. 3, 453-465.
- Fernández, P. (2006). *Indicadores con perspectiva de género para los pueblos indígenas*. [Libro electrónico]. México: CDI. Primera edición 20006.
- Gallardo, S. (2007). Ser mujer indígena profesionista y el mercado de trabajo. Fundación Ford/ CIESAS: *1er. Encuentro de exbecarios del IFP México. Género, educación y comunicación entre los pueblos indios de México: viejos problemas, nuevas miradas*. Noviembre 9-10 de 2007, Cd. de México. [http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er\\_g\\_02.pdf](http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er_g_02.pdf)

- García, G. E. (1991). Factors affecting the english reading test performance of spanish speaking hispanic children. *Reading research quarterly*, 26, 371-392.
- Hekking, E. (2011). *Enseñanza y difusión de las lenguas. Curso otomí: todos hablamos hñãñho, para la lengua otomí del Estado de Querétaro*. Plataforma yak, UAQ. Fecha de Consulta realizada el 15 de abril de 2011. <http://campusvirtual.uaq.mx/OtomiOnline/>
- DOF (2008). “El Consejo Nacional del INALI emite el Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas.”, *Diario Oficial de la Federación*, 14 de enero, México: Secretaría de Gobernación.
- INEGI (2003). “*Estadísticas a propósito del día del maestro y del estudiante*”. *Datos Nacionales*. Consulta realizada el 5 de diciembre de 2008. <http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/estadisticas/2003/maestro03.pdf>
- INEGI (2007a). *Distribución porcentual de la población de 15 y más años según nivel de escolaridad para cada entidad federativa y sexo, 2000 y 2005*. <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=medu10&c=3278> Fecha de actualización: Viernes, 30 de Junio de 2006. Fecha de consulta: 17 de enero de 2007.
- INEGI (2007b). *Promedio de escolaridad de la población hablante de lengua indígena de 15 y más años por principales entidades federativas según sexo, 2000 y 2005*. <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=mlen17&c=4181&e=22> Fecha de actualización: Lunes, 03 de Julio de 2006. Fecha de consulta: 17 de enero de 2007.
- INEGI (2007c) *Estadísticas a propósito del día del maestro*”. *Datos Nacionales*. Consulta realizada el 22 de septiembre de 2011. <http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/estadisticas/2007/maestro07.pdf>
- DOF (2003). “Decreto por el que se crea la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y reforma a la fracción IV, del artículo 7° de la Ley General de Educación.” *Diario Oficial de la Federación*, 13 de marzo, México: Poder Ejecutivo/Secretaría de Gobernación.
- INEGI (2011). *Educación*. <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/integracion/inegi324.asp?s=est&c=11722#cinco>
- INEGI (2010) *Principales resultados de censo población y vivienda 2010*. Consulta realizada el 5 de octubre de 2011. [censo 2010 principales resultados nacional.zip](#)
- Jiménez, H. Bachillerato. *El Universal*, 20 sept 2010. Consulta realizada el 23 de septiembre de 2010. <http://www.eluniversal.mx/notas/793424.html>
- Noticias educativas (2005). Fallan “mejores” en matemáticas (2005, Enero 12). [Versión electrónica] *El Imparcial*
- Martínez, J. F. (2011). Construir procesos de evaluación de la calidad educativa pertinentes para los sistemas de educación indígena en México. El caso del Estado de Michoacán. *Revista Iberoamericana de*

- Evaluación Educativa*. Vol. 4, Núm 1, 149-167.  
[http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art8\\_hm.html](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art8_hm.html)
- Martínez, D. (2011). *Los indígenas de México tienen los mejores avances en la prueba ENLACE*. Consulta realizada el 22 de septiembre de 2011.  
<http://mexico.cnn.com/nacional/2011/09/13/los-indigenas-de-mexico-tienen-los-mejores-avances-en-la-prueba-enlace>
- Miguez, P. (2008a). Nunca es tarde para comenzar. Bilingüismo indígena y enseñanza bilingüe en primaria. En: T. Bertussi y G. González (Coords.). *Anuario Educativo Mexicano Visión retrospectiva, 2005*. México D.F.: UPN/ LX Legislatura de la Cámara de Diputados/Miguel Ángel Porrúa, 95-115.
- Miguez, P. (2008b). Barreras étnicas y de socialización de género para la formación en ciencias : imágenes de futuro de niñas y niños indígenas. En: C. Miqueo, Ma. J. Barral y C. Magallón (Coord.), *Estudios iberoamericanos de género en ciencia, tecnología y salud: GENCIBER*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza/ Prensas Universitarias, 549-554.
- Miguez, P. (2010). Bilingüismo en una comunidad rural: un análisis de género en educación indígena. En: A. Lara (Coord.), *Género en educación. Temas, avances, retos y perspectivas*. México D.F.: UPN/SNTE Fundación Para la Cultura del Maestro-Plaza y Valdés, 71-83.
- Miguez, P. (2011). *Cognición y bilingüismo*. Documento no publicado.
- Montemayor, C. (2004). *La voz profunda: antología literaria mexicana en lenguas indígenas*. México: Ed. Joaquín Mortiz.
- Pacheco, L.E. (2005, Mayo 4). Reportan 2 millones de niños sin escuela. [Versión electrónica] *El Norte*.
- Regino, J.R. (2011) *Poesía comunitaria mazateca*. Consulta realizada el 7 de noviembre de 2011.  
[http://www.culturaspopulareseindigenas.gob.mx/pdf/poesia\\_comunitaria\\_mazateca.pdf](http://www.culturaspopulareseindigenas.gob.mx/pdf/poesia_comunitaria_mazateca.pdf)
- Robles, M. (2005, Marzo 25). Conadepi: dos de cada tres niños sin escuela son indígenas. [Versión electrónica] *Milenio público (Guadalajara)*.
- SEP/DGEI (2011). Educación inicial y básica indígena: gestión con resultados 2010. (p. 18). [libro en versión electrónica]  
<http://issuu.com/dgeieditorial/docs/web>
- Toledo, N. (2001). “Hermila Limón” y “Curandera y nahual” *Ojarasca*. Suplemento mensual de La Jornada.
- UNESCO (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. Documento de orientación.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728s.pdf>
- UNICEF. *Niñez indígena en México*. Consulta realizada el 18 de septiembre de 2011. [http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos\\_6904.htm](http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6904.htm)
- UNIFEM/CONMUJER (1999) *Mujeres mexicanas. Avances y perspectivas*. México D.F., 34-46.