

PROGRAMA ECHIDNA GLOBAL SCHOLARS

RESUMEN DE POLÍTICAS | NOVEMBER 2017

Comprensión de la educación de niñas en comunidades indígenas mayas de la península de Yucatán

Implicaciones políticas y prácticas

María Cristina Osorio Vázquez



María Cristina Osorio Vázquez | Mexico

Professor, Universidad Anáhuac Mayab, School of Economics and Business

Professor of Public Administration, School of Economics at Universidad Autónoma de Yucatán in Mérida



Agradecimientos

Quisiera agradecer a las niñas y padres de familia que participaron en esta investigación, cuyas opiniones me han ayudado a entender sus aspiraciones, sueños y desafíos referentes a la educación. De igual manera, a mis estudiantes y amigos indígenas que compartieron conmigo sus experiencias personales y profesionales, las cuales fueron también consideradas mientras escribía este documento, les estoy muy agradecida.

Deseo expresar mi agradecimiento al Padre Joel Tuz, al Padre Jorge Balam y al Padre Jorge Martínez, quienes facilitaron el proceso de entrevistas con sus congregaciones. También quisiera agradecer a Anita Chi y a Carmita González, quienes me apoyaron en las últimas semanas del trabajo de campo.

Un especial agradecimiento a mis colegas y amigos Marisol Cen Caamal, Gretty Guadalupe Escalante Góngora, José Antonio Silveira Bolio y Hans Bressers, quienes me apoyaron y me motivaron durante la realización de este proyecto.

Quisiera reconocer la labor realizada por María Francisca Poot Cahun, quien ha sido mi traductora en los trabajos con las comunidades mayas en varios proyectos e iniciativas, incluido este.

A las autoridades de la Universidad Anáhuac Mayab, quienes me permiten realizar mis labores de investigación con la apertura necesaria para lograr innovación; especialmente al Rector Ing. Miguel Pérez Gómez, y a los directores Dr. Narciso Antonio Acuña González, Dr. Jaime Antonio Zaldivar Rae, Prof. Raúl Galán Quiñones, Prof. Hansel Francisco Ortiz Heredia y al Prof. Benjamín Negroe Monforte.

Con especial aprecio agradezco a Diana Cournoyer y a John Around Him de la National Indian Education Association (NIEA) por compartir de manera generosa sus ideas y avances educativos referentes a su trabajo con estudiantes indígenas en los Estados Unidos.

Al Centro para la Educación Universal (CUE) de Brookings Institution por darme la oportunidad de aprender y compartir mi perspectiva de la educación de las niñas indígenas mayas que viven en la península de Yucatán, en el sureste de México. Agradezco particularmente a Rebecca Winthrop, Christina Kwauk, Amanda Braga, Tasbeeha Mirza, David Batcheck, Aline Pognonec, Judy G. Meehan y Emily Richardson, así como a mis compañeras Echidna, Armene Modi, Dasmine Kennedy y Damaris Parsitau. A Elena Anderson-de Lay, Aki Nemoto, Yvonne Thurman-Dogruer y al Dr. George Ingram por sus consejos, guía y amistad durante mi estadía en Brookings. A mis revisoras, las doctoras Katherine Marshall y Carol Benson, les agradezco su apoyo para mejorar este documento.

Brookings Institution es una organización sin fines de lucro, cuya finalidad es la realización de investigaciones independientes y la propuesta de soluciones mediante políticas públicas. Su misión es realizar investigaciones independientes y de alta calidad y, con base en ello, brindar recomendaciones prácticas e innovadoras para formuladores de políticas públicas y para el público en general. Las conclusiones y recomendaciones de cualquiera de las publicaciones de Brookings son responsabilidad únicamente de sus autores y no refleja los puntos de vista de la Institución ni de su administración o investigadores.

Brookings reconoce con agradecimiento el apoyo proporcionado por Echidna Giving al Centro para la Educación Universal.

Brookings reconoce que el valor que provee es un compromiso absoluto con la calidad, la independencia y el impacto. Las actividades apoyadas por sus donadores reflejan este compromiso.

Índice

Resumen	3
El estado actual de la educación indígena en México	3
Objetivo de la investigación	5
Barreras para las niñas mayas en el proceso educativo	6
Pobreza	6
Indigeneidad	7
Ruralidad	8
Género	8
Percepciones sobre la educación en las comunidades mayas	9
Iniciativas actuales de apoyo a la educación indígena	10
Acuerdos Internacionales	11
Programas gubernamentales	12
Iniciativas indígenas	12
Fuentes de apoyo clave para la educación de las niñas mayas	12
Recomendaciones: una vía para el avance en la educación de las niñas mayas	13
El sistema educativo	14
Sociedad civil	16
Conclusión	17
Bibliografía	18
Apéndice 1. Metodología y diseño de la investigación	21
Apéndice 2. Cuestionarios	23

Resumen

México es un país multiétnico con numerosos grupos indígenas que se encuentran en desventaja educativa debido a la cuádruple carga que representa la pobreza, la indigeneidad, la ruralidad y el género. Este documento contiene recomendaciones para la formulación de políticas públicas. Propone alternativas prácticas para mejorar las oportunidades educativas de las niñas indígenas mayas que viven en la península de Yucatán, en la zona sureste de México. En base a las experiencias compartidas por las niñas y padres de familia que participaron en esta investigación, este documento analiza las barreras principales, las percepciones y las fuentes de apoyo en dichas comunidades. El resultado del estudio propone una ruta alternativa para el desarrollo educativo de poblaciones marginadas por la pobreza y las barreras lingüísticas, según las opiniones de niñas mayas que asisten a escuelas públicas de nivel primario, secundario y bachillerato en el Sistema Educativo Nacional de México administrado por la Secretaría de Educación Pública.

El estado actual de la educación indígena en México

Actualmente existen aproximadamente 370 millones de indígenas que constituyen el 5 por ciento de la población global (Naciones Unidas, 2010). A través de la historia la población indígena ha estado en desventaja debido al proceso de colonización. Hoy en día representa aproximadamente el 15 por ciento de la población que vive en situación de pobreza en el mundo, y la tercera parte de la población rural pobre (Banco Mundial, 2016). En consecuencia, se encuentran marginada y excluida de las políticas públicas, del sistema de salud y educativo y de la sociedad en general.

En décadas recientes se han logrado avances. Por ejemplo, en 2007, la Asamblea General de las Naciones Unidas (N.U.) promulgó la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de

los Pueblos Indígenas como un esfuerzo para reconocer a los grupos indígenas y asegurar su “sobrevivencia, dignidad y bienestar” (N.U., 2017). De la misma forma, organizaciones internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo han apoyado investigaciones e iniciativas para mejorar las condiciones de vida de las poblaciones indígenas. Sin embargo, aún persisten instancias de vulnerabilidad y exclusión, particularmente entre las mujeres, los niños, los jóvenes y las personas con capacidades diferentes de etnias indígenas (N.U., 2017).

México es una sociedad multiétnica y pluricultural¹ que cuenta con aproximadamente 68 grupos lingüísticos en el país (DOF, 2008), en cuyo contexto la mayoría de la población indígena se encuentra en desventaja. Según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2014), el 73 por ciento de la población indígena vive en condiciones de pobreza y tiene poca participación en la toma de decisiones en el país.

En México la población indígena se encuentra en desventaja en términos educativos. Históricamente las prácticas educativas han sido más de asimilación que de integración. Por ejemplo, se enseña en español –el idioma predominante de comunicación en el país– en lugar de utilizarse las lenguas indígenas. Sin consultar o integrar su cultura, creencias y tradiciones, los niños indígenas tienen un acceso limitado a la escuela y presentan resultados educativos deficientes en comparación con sus compañeros no indígenas. La Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública señala que solo el 47 por ciento de los estudiantes indígenas inscritos en primaria continúan sus estudios secundarios, y que únicamente el 39 por ciento de la población indígena ha alcanzado los mismos niveles educativos de la población no indígena (DGEI, 2017), lo cual representa una brecha educativa en la sociedad mexicana que debe ser atendida.

¹ En México la población indígena se identifica por autodenominación o en referencia al idioma. Según el INEGI (2015) el 21.5 por ciento de la población es indígena por autodenominación, frente al 6.6 por ciento de los que hablan una lengua indígena.

Los niños indígenas tienen que superar múltiples barreras culturales para tener éxito en la escuela y recibir apoyo de sus hogares, comunidades y sociedades en su conjunto. Además, sufren de discriminación en los salones de clases por parte de sus maestros y compañeros solo por ser diferentes. Si bien la igualdad de cada ciudadano se encuentra establecida en la Constitución, es preciso que la sociedad reconozca que existen problemas de desigualdad e injusticia que deben ser resueltos.

Las niñas indígenas deben superar obstáculos aún mayores para recibir educación, ya que el género añade un nivel superior de discriminación. Aunque en México las estadísticas de la Secretaría de Educación Pública (2017) demuestran que el acceso a la primaria es casi igual para las niñas (49 por ciento) que para los niños (51 por ciento), la información de otros países de Latinoamérica (como Bolivia) sugiere que las niñas indígenas que viven en medios rurales son las que enfrentan la mayor brecha educativa relacionada con el género (Sperling, Winthrop y Kwauk, 2016). En consecuencia, aunque las estadísticas pudieran sugerir que no existen mayores problemas para las niñas en México, no necesariamente reflejan las circunstancias y barreras culturales que encuentran las niñas indígenas para poder seguir estudiando.

Debido a los altos índices de pobreza y a las estructuras patriarcales de las familias indígenas, los limitados recursos económicos que se encuentran disponibles para enviar a los niños a la escuela se asignan preferencialmente a los varones. Las niñas que reciben apoyo familiar para escolarizarse también deben ayudar a sus madres con las tareas domésticas, aparte de realizar sus actividades escolares. Esta situación disminuye su rendimiento académico debido a que el exceso de trabajo que realizan afecta su concentración y niveles de energía. Es frecuente que las niñas indígenas encuentren discriminación de género en la escuela. Dicha discriminación afecta al 25.3 por ciento de las niñas a nivel nacional. De ese porcentaje, el 39.3 por ciento de los incidentes reportados proviene de sus compañeros de clase, y el 14.4 por ciento de sus

maestros (INEGI, 2017). Si bien estas estadísticas surgen de informes oficiales de discriminación hacia las niñas en la escuela, existe información anecdótica que sugiere que los índices podrían ser mucho mayores en comunidades rurales indígenas. Además, la lejanía de las poblaciones de los centros urbanos es otro factor relacionado con la seguridad de las niñas que desalienta a los padres indígenas a seguir apoyando a sus hijas para que continúen con los niveles superiores de escolarización, los cuales se encuentran disponibles únicamente fuera de sus comunidades. Algunos de los caminos representan un peligro para las niñas indígenas que tienen que recorrer solas largas distancias a pie, algunas veces antes del amanecer, para poder llegar a tiempo a sus actividades escolares matutinas, ya que podrían ser atacadas, secuestradas o asaltadas por gente foránea y de paso.

No obstante, la educación es esencial para el desarrollo social y económico de las mujeres y especialmente de las niñas marginadas. Numerosos estudios elaborados por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Centro para la Educación Universal (CUE) de Brookings y el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) de México, demuestran que con niveles educativos más altos las niñas mejoran su salud reproductiva, incrementan su productividad económica e ingresos y desarrollan un mayor grado de libertad y poder de decisión sobre sus vidas, con la consecuente posibilidad de tomar mejores decisiones que contribuyan a su bienestar (UNICEF, 2015, Sperling, Winthrop y Kwauk, 2016, Inmujeres, 2016). La educación es un factor estratégico para mejorar la condición social de la mujer, puede llevar a relaciones más igualitarias y generar mejores condiciones de vida. Por el contrario, la desigualdad de género en la educación produce una participación disímil en el mercado laboral y en la sociedad.

Numerosos estudios han demostrado que con niveles educativos más altos las mujeres son capaces de desarrollar sus habilidades numéricas y de comunicación (Global Campaign for Education y RESULTS Educational Fund, 2011), además de

fortalecer su autoestima y promover el respeto de sus esposos hacia ellas en el contexto familiar. Todo esto contribuye a reducir la violencia doméstica y cualquier otra forma de abuso (Sen, 1999; Aikman y Unterhalter, 2005). En México el 43.9 por ciento de las mujeres han sufrido abuso por parte de sus parejas y el 78.6 por ciento de los casos no han sido reportados oficialmente (INEGI, 2017).

Como parte del análisis contextual de esta investigación es importante mencionar la cultura organizativa del pueblo maya, así como sus tradiciones y el papel de la mujer indígena en un sistema patriarcal en el que durante generaciones la voluntad femenina ha quedado sujeta a la masculina. Asimismo, sus bajos niveles educativos no les permiten competir de manera igualitaria en el mercado laboral. Esto sucede especialmente en el caso de las mujeres adultas, quienes en su mayoría no han terminado la primaria.

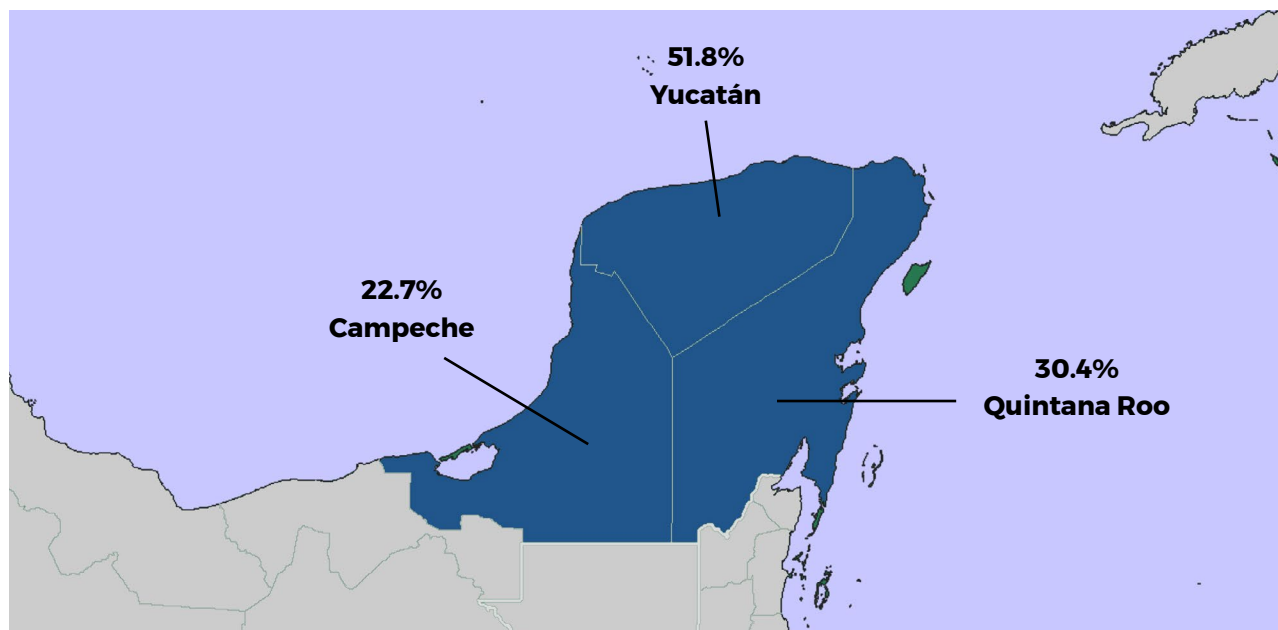
Objetivo de la investigación

La información relativa a la educación de los niños indígenas, y específicamente de las niñas, es limitada. Aún más, aunque la evidencia anecdótica sugiere que las niñas indígenas enfrentan mayores barreras, se ha avanzado muy poco en la investigación al respecto, recurriéndose a información primaria proveniente de las opiniones, percepciones, desafíos y necesidades de las niñas.

Por ese motivo nuestra investigación procura entender las perspectivas de las niñas mayas y de sus padres en materia de educación en tres comunidades mayas de la península de Yucatán, en la que se encuentran tres de los siete estados con mayor presencia de población indígena en México: Yucatán (51.8 por ciento), Campeche (22.7 por ciento) y Quintana Roo (30.4 por ciento), en donde el maya yucateco es el grupo predominante. Además, el maya yucateco es el segundo idioma indígena más hablado en educación básica (7.1 por ciento) (UNICEF, 2015).

Figura 1

Indígenas mayas de la península de Yucatán



Como parte de este estudio se les preguntó a las niñas sobre sus expectativas para el futuro, incluidas sus metas profesionales y educativas, sus aspiraciones y los desafíos que enfrentan frecuentemente como niñas indígenas que van a la escuela. Nuestra investigación también incorpora las percepciones de los padres acerca de la educación, así como los obstáculos que observan y las preocupaciones que tienen en cuanto a la educación de sus hijas. En el Apéndice 1 se describe el diseño de la investigación y la metodología utilizada.

A fin de asegurar el aprendizaje de las niñas indígenas es de vital importancia identificar los desafíos específicos que encuentran en el salón de clase, en sus comunidades y en sus hogares. Ellas deben ser el centro del diseño de los programas, tomando en cuenta su contexto, sus necesidades y sus aspiraciones. Es por ello que nuestra investigación examina de primera mano las perspectivas de las niñas indígenas, en un intento por identificar iniciativas más prácticas acordes con sus características a efectos de asegurar su acceso a una educación superior de alta calidad. Además de contener recomendaciones de políticas públicas, este documento identifica tomadores de decisiones clave que deben actuar mediante políticas específicas para promover una mayor inclusión de las niñas mayas en el sistema educativo y, de manera general, para apoyar la educación de niñas indígenas en México.

El documento se encuentra organizado de la siguiente manera: en primer lugar se presenta un análisis de los mayores obstáculos identificados por la literatura especializada como limitantes del acceso de las niñas indígenas a la educación en México. En segundo lugar se mencionan las iniciativas actuales que apoyan la escolarización de las niñas. En tercer lugar se señalan las principales barreras, percepciones y fuentes de apoyo en materia de educación identificadas por las niñas mayas y sus familias en la península de Yucatán. Por último, se sugieren recomendaciones para la formulación de políticas públicas que promuevan

una serie de medidas dirigidas a aumentar sus oportunidades educativas.

Barreras para las niñas mayas en el proceso educativo

Las niñas mayas enfrentan innumerables desafíos para obtener educación por ser indígenas en un sistema educativo diseñado para la mayoría, o para niños no indígenas. Además, el simple hecho de ser niña en una comunidad rural aumenta dichos desafíos. En esta sección se presenta una breve revisión de la literatura especializada y de la información sobre el tema, que se define como la carga cuádruple (pobreza, indigeneidad, ruralidad y género) que pesa sobre las niñas mayas, particularmente en áreas rurales, para obtener educación en México.

POBREZA

Las condiciones de pobreza de muchas familias indígenas hacen que les sea difícil apoyar la educación de las niñas. Además, en estas comunidades todavía existen sistemas patriarcales en los que se percibe a las niñas indígenas como una carga económica para sus familias (Bando, López-Calvay Patrinos, 2005). Las niñas son conscientes de esto y temen que su educación sea una carga adicional para sus padres. Una niña mencionó: “Quiero ir a la universidad, pero no hay suficiente dinero para que asista, pero yo quiero ir”.

Además de encargarse de las actividades escolares las niñas mayas normalmente contribuyen al ingreso familiar vendiendo productos en el mercado y realizando tareas agrícolas y domésticas, como cocinar, limpiar, cuidar de otros², lavar la ropa y alimentar a los animales de traspatio, entre otras. En consecuencia, debido a las limitaciones económicas, resulta frecuente que no puedan ir a

2 Valores culturales que promueven la idea de que las mujeres deben de cuidar de sus maridos, hijas e hijos, madres, padres, abuelas, abuelos, tías enfermas o ancianos en general, y todo el que requiera cuidados. Son tareas que no se les reconocen ni se les pagan, y representan una carga desproporcionada de trabajo para la mujer; además, en la práctica, constituye un subsidio para el sistema económico (Lavalle, 2010: 54).

la escuela o que se vean obligadas a dejar de asistir antes de graduarse para poder ayudar en el hogar.

Los padres de familia necesitan ayuda para la presentación de solicitudes de obtención de becas y otros programas de apoyo dirigidos al avance educativo de sus hijas. Es habitual que la información sobre estas becas y programas de apoyo no se distribuya de manera igualitaria entre la población. Aunque los padres tienen conocimiento de que existen becas disponibles, no saben cómo presentar la solicitud de apoyo. Una madre comentó: “Hay becas disponibles, pero no sabemos cómo obtenerlas”.

INDIGENEIDAD

Existen estudios que demuestran que los niños que hablan lenguas indígenas, específicamente aquellos que pertenecen al grupo maya yucateco, memorizan en lugar de comprender los programas de estudios (que comúnmente se dictan en el idioma oficial), tienen baja participación en clases y frecuentemente son ignorados por los maestros (Mijangos-Noh y Cardos-Dzul, 2011). Durante las entrevistas las niñas que hablan maya en sus hogares confirmaron estas situaciones y explicaron que les era difícil expresar sus ideas y hacer preguntas en las clases impartidas en español.

Existen numerosas razones por las cuales las niñas mayas tienen dificultades para entender algunos de los temas vistos en clase, tales como barreras lingüísticas, poca preparación de los maestros o falta de interés hacia los estudiantes. Los padres también expresaron que necesitan un mayor apoyo de los maestros. Algunos de los padres añadieron que los maestros rurales deberían mantener una actitud humilde en su trabajo con la gente maya de las comunidades, ya que habitualmente pretenden dominarla en lugar de entenderla.

Debido a las percepciones negativas acerca de su cultura, las niñas indígenas se enfrentan a situaciones de discriminación, racismo y abuso de sus compañeros de clases e incluso de los maestros (Mijangos-Noh y Cardos-Dzul, 2011; De Guevara, Pacheco y Hernández, 2012; Cen, 2016). Durante

mis entrevistas muchas niñas mencionaron que se sentían desalentadas y avergonzadas cuando se burlaban de ellas con apodosos que les colocaban sus compañeros de clase y maestros debido al color oscuro de su piel o a que no podían pronunciar ciertas palabras en español. Una madre comentó: “Es realmente importante trabajar con ellas en casa para darles confianza en sí mismas, porque todavía hay gente que las discrimina”. Este abuso afecta la autoestima de las niñas indígenas y su capacidad para concentrarse en clase.

En efecto, de acuerdo a las niñas, el abuso físico y verbal es una realidad en el salón de clase. Es frecuente que sean objeto de las críticas y el desánimo de sus compañeros de clase, especialmente cuando las niñas tienen calificaciones altas y expresan su deseo de continuar sus estudios universitarios. Este abuso se debe a celos y rivalidades de los otros estudiantes indígenas y no indígenas cuando las niñas indígenas sobresalen. Algunos padres de familia de Izamal comentaron que las niñas están superando a los niños indígenas y no indígenas en esa comunidad debido a que muchas veces los varones deben abandonar sus estudios para trabajar y contribuir al ingreso familiar.

Si bien los padres de familia indígenas no desean que sus hijos sufran discriminación, quieren que se eduquen y conozcan la cultura y tradiciones indígenas. Los padres de familia de las tres comunidades mencionaron su preocupación por la pérdida gradual de la cultura maya y su lenguaje, y por el incremento en la migración de jóvenes adultos a las ciudades para trabajar, dado que el campo ya no produce lo suficiente para mantener a sus familias.

Por ejemplo, los padres de familia creen que la lengua maya podría desaparecer con el tiempo, por lo que debería incluirla en los programas de estudio junto con el español y el inglés. Una madre comentó: “En la escuela solo enseñan inglés además de español, nuestros niños deberían de estar estudiando también el maya, porque estamos perdiendo nuestro idioma”.

Dado que estos comentarios demuestran una preocupación real por la pérdida de la identidad indígena debido a la disminución del uso de la lengua madre, es preciso promover la práctica y el aprendizaje del maya no solo entre la población indígena, sino entre todos los habitantes de la península de Yucatán, ya que representa el fundamento cultural de sus habitantes.

RURALIDAD

Debido a que estas poblaciones se encuentran en zonas remotas, las niñas de las comunidades rurales que cuentan con apoyo familiar para escolarizarse tienen dificultades para trasladarse a la escuela de manera segura. Como el transporte es impredecible e inseguro deben caminar largas distancias en áreas solitarias lo que las hace vulnerables a ser acechadas, acosadas o atacadas por gente foránea (De Guevara, Pacheco, Hernández, 2012).

La distancia entre las comunidades y las ciudades, en donde se encuentran las instituciones de educación superior, podría representar la diferencia entre obtener dicha educación y no obtenerla. El alojamiento y el transporte representan barreras para los padres que apoyan a sus hijas que procuran un título universitario, debido a que en las ciudades necesitan un hospedaje seguro y los accidentes de autos en la carretera son frecuentes en la región. Por este motivo la mayoría de los padres de familia que participaron en nuestra investigación consideran que la distancia y la falta de transporte son las mayores limitantes para que las niñas se eduquen en esta región en particular.

Además del temor expresado por los padres de familia en cuanto al traslado de sus hijas fuera de sus comunidades, casi todas las niñas que participaron en este estudio indicaron que no tenían ganas de salir de la comunidad para seguir estudiando. Mudarse a las ciudades les representa una preocupación debido al apego emocional que tienen con sus familias. Comentaron que se sienten libres y fuera de peligro en sus comunidades, ya que han escuchado comentarios de sus parientes en el sentido de que en las ciudades la gente podría

aprovecharse de ellas porque son ingenuas. Los padres de familia expresaron el mismo temor; uno de ellos comentó: “La gente en la ciudad piensa que las niñas podrían ser fácilmente engañadas porque son de una comunidad, lo que significa que son ingenuas. Sí, cuando ellas van a las ciudades a estudiar sufren mucho, la gente no las trata bien, pero a pesar de todo algunas lo logran”.

Por ejemplo, en la ciudad de Mérida el lugar donde se ubica el transporte público se percibe como un sitio peligroso con muchos ladrones. Una mamá mencionó: “Ese lugar en el centro es muy peligroso, yo no sé porque no lo mueven a otro lado, es un lugar muy inseguro para las niñas y en la noche el riesgo es aún mayor, ya que hay muchos ladrones y gente peligrosa andando por ahí”.

GÉNERO

El derecho a la educación se encuentra asociado a la pobreza, a la indigeneidad, a la ruralidad y a los roles de género, un aspecto que se encuentra interrelacionado de manera transversal en la cultura indígena. Las mujeres son las responsables de una variedad de tareas domésticas en la zona rural maya de México, aparte de ayudar en las actividades agrícolas y preparar la comida. Estas labores pueden ser demasiado para ellas si tenemos en cuenta que también se hacen cargo de los familiares ya sea por vejez o enfermedad, incluidos a los niños, los parientes con capacidades diferentes y de la tercera edad.

En estas comunidades no es común que las mujeres se comporten de manera independiente. De hecho, en una sociedad indígena patriarcal los padres son los jefes de familia y ejercen el control de los niños y especialmente de las actividades de sus hijas.

Las expectativas sociales y las percepciones relativas al matrimonio y a los embarazos no planificados constituyen otra barrera específicamente relacionada con el género. La totalidad de las niñas que participaron en esta investigación, en todos los niveles de estudio, quieren terminar sus estudios universitarios antes de casarse y tener hijos. No

obstante, los padres de familia (especialmente los papás) no desean que sus hijas tengan novio si están invirtiendo en la educación de las niñas. Esto se debe a que el noviazgo se percibe como una distracción de los deberes escolares. Un padre mencionó: “Cuando ellas comienzan a tener novio quieren casarse y pierden interés en obtener una carrera profesional en el futuro”.

La necesidad de mudarse a las ciudades cercanas para alcanzar niveles más altos de estudios representa otro obstáculo para las niñas. Esto se debe a que los padres de familia no pueden cuidar de sus hijas cuando ellas estudian fuera de sus poblaciones; ellos, en especial los papás, temen que tengan relaciones sexuales antes del matrimonio y se embaracen. Las ciudades son identificadas socialmente como lugares de libertinaje sexual, lo cual podría injerir en el comportamiento sexual de las niñas. Los embarazos no planificados dentro de las mismas comunidades mayas debidos a relaciones inapropiadas con maestros rurales no indígenas añaden un nivel más de complejidad a las barreras de género que enfrentan las niñas mayas.

Percepciones sobre la educación en las comunidades mayas

En las tres comunidades en las que se realizó esta investigación resulta evidente que, a pesar de las mencionadas barreras, los padres de familia y sus hijas asignan un valor considerable a la educación. En primer lugar, la educación puede ser un instrumento para que los niños se conviertan en ciudadanos bien informados, así como un mecanismo de defensa para evitar abusos y manipulación de forasteros y políticos, a quienes general e históricamente se los ve con desconfianza debido a los engaños de que ha sido objeto la población maya. Como expresó uno de los padres: “La gente de las ciudades piensa que somos ignorantes, por eso se nos engaña y se nos menosprecia... si tienes educación conoces tus derechos como ciudadano”.

En relación con lo anterior señalamos que la educación puede constituir un sistema de apoyo dentro de las comunidades mayas para promover el desarrollo comunitario mediante la implementación de proyectos y negocios en el seno de la localidad. Se indicó que las niñas con estudios tienen mucha influencia sobre los demás, como manifestó uno de los papás: “El ejemplo de mi hija puede influenciar a otras personas dentro del pueblo para que sigan estudiando”.

En segundo lugar, las niñas de las tres comunidades creen que la educación representa una esperanza para el futuro, es decir, es una manera de superar los problemas económicos de su niñez y de lograr una carrera profesional. Es lo que comentó una de las niñas: “Yo sé que si voy a la escuela voy a tener un mejor futuro. Si no vas a la escuela no vas a encontrar trabajo y no vas a tener dinero, te espera una vida muy dura lidiando con necesidades y pobreza”. En el mismo sentido una de las niñas mencionó que con su educación puede ayudar a su familia. Expresó: “Yo quiero seguir estudiando porque es para mi bien y para el bienestar de mi familia. Si tengo una educación puedo tener un buen trabajo y ayudar a mi familia”.

Las mamás tienen las mismas expectativas en cuanto a la relación entre la educación y las mejores oportunidades profesionales para el futuro de las niñas y, de manera subsecuente, de mejores ingresos. Una de las mamás compartió su experiencia al comentar lo siguiente: “Mi vida ha sido dura, trabajando muchas horas realizando un trabajo muy pesado, ganando poco, por eso, yo quiero ayudar a mi hija para que se supere a través de la escuela”. Otra madre mencionó, “Como mujer es difícil encontrar trabajo y lidiar con los problemas, si fuiste a la escuela estas mejor preparada para el futuro”.

Estos últimos comentarios reflejan las estructuras patriarcales que todavía existen en la sociedad mexicana, en la que en algunos contextos (particularmente en las comunidades rurales) se percibe a las mujeres como incapaces de lograr sus

metas sin el apoyo de una figura masculina en sus vidas.

Todos los padres creen que sus hijas deben recibir educación para superar las dificultades que se les presenten en el transcurso de sus vidas, para ser económicamente independientes y evitar el abuso doméstico. Como dijo uno de los papás: “Si ella estudia va a ser capaz de sostenerse a sí misma y no va a depender de su marido en el futuro”. La idea de que la educación es una herramienta para evitar la dependencia de los esposos se mencionó con frecuencia en las entrevistas. En particular, los padres de familia y sus hijas reconocen que depender de sus maridos puede propiciar el maltrato físico o verbal por parte de los cónyuges. Muchas de las mamás y sus hijas comentaron abiertamente las difíciles circunstancias que viven. Ven a la educación como un medio para superar y evitar el abuso físico y verbal dentro del matrimonio.

Las niñas mencionaron que es mejor estudiar para lograr más independencia y tener un ingreso, dado que no es bueno depender de los hombres, ya que han visto las consecuencias del abuso doméstico, la disolución matrimonial y el abandono familiar. Una de las niñas explicó: “Tú nunca sabes lo que puede pasar en el futuro, mi esposo se podría enfermar o tener un accidente que no le permita trabajar, o tal vez no contribuya al gasto familiar o me deje, por esas razones es mejor tener tu propio dinero”. Otra niña comentó: “Yo quiero estudiar porque no quiero recibir golpes de mi marido, si él me maltrata lo puedo dejar”. Otra niña compartió el mismo sentimiento: “Yo quiero continuar estudiando porque no quiero estar en un matrimonio donde mi marido me golpee todo el tiempo”.

Los papás no hablaron de manera específica sobre el abuso, aunque se mostraron convencidos de la importancia de educar a sus hijas en caso de que el futuro esposo las maltrate o sea negligente con ellas.

En tercer lugar los padres y sus hijas señalaron que la educación contribuye a que las niñas forjen su carácter y habilidades para evitar las malas

influencias o los hábitos destructivos. Una de las niñas expresó: “Yo quiero estudiar porque no quiero ser como otros que se la pasan tomando y perdiendo el tiempo en el pueblo, yo sé que la educación me va a dar mejores oportunidades en la vida”.

Los papás más jóvenes con hijas que asisten a la escuela primaria relacionan a la educación de las niñas con el desarrollo de habilidades socioemocionales. En palabras de uno de esos papás: “La educación les ayuda a desarrollar su carácter, ya que aprenden a relacionarse con otros niños en el salón de clase, lo cual les da confianza en sí mismas”. Cuando comparamos la percepción de los padres jóvenes con la de los de mayor edad en materia de educación, parece ser que los papás jóvenes ven que implica mucho más que una mejoría en el ingreso y perciben el desarrollo de otra serie de habilidades necesarias para desenvolverse de manera exitosa en el lugar de trabajo.

Es importante mencionar que, si bien los padres de familia saben que la educación es de suma importancia para sus hijas, están preocupados de que la cultura maya desaparezca debido a dos causales: los programas de estudios y el hecho de que las niñas dejen sus comunidades para continuar su escolarización. Los programas de estudios enfatizan una cultura nacional unificada, especialmente mediante maestros que enseñan en español, y por la falta de oportunidades para que las niñas puedan avanzar en su educación dentro de sus mismas comunidades. En consecuencia, resulta necesario abordar las barreras de acceso y aprendizaje para los niños indígenas y las necesidades e intereses de las comunidades indígenas dentro del sistema educativo existente.

Iniciativas actuales de apoyo a la educación indígena

Como mencionásemos, los esfuerzos para consolidar a México como estado nación con una sola identidad produjeron procesos de asimilación en la educación indígena. Esa realidad generó consecuencias, como niños indígenas que presentan un bajo nivel de

participación en el salón de clases y no comprenden totalmente el tema que se les enseña. El Nuevo Modelo Educativo, la última reforma educativa en México, subraya la importancia de incluir el conocimiento indígena en la currícula. Esto es un intento de reconocer y valorar nuestras raíces indígenas como nación.

Ahora bien, ¿qué hace México para solucionar el problema de las barreras de aprendizaje y de acceso a la educación para las niñas mayas? ¿Cómo es que el actual sistema educativo mexicano puede cumplir las necesidades de las comunidades mayas? Si bien México cuenta con varios *acuerdos internacionales, programas gubernamentales e iniciativas indígenas* que han contribuido a reducir la brecha educativa, ¿cómo contribuyen dichas iniciativas al avance educativo de las niñas indígenas?

ACUERDOS INTERNACIONALES

Existen tres acuerdos internacionales que concentran los mayores avances en materia de educación de las niñas: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y la Convención sobre los Derechos del Niño, todos ellos promovidos por las Naciones Unidas.

Los OSD, promovidos por las Naciones Unidas, han sido adoptados por la mayoría de los países del mundo, y por México, con el fin de lograr un desarrollo incluyente. Por ejemplo, el Objetivo 4 (garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos y promover el aprendizaje permanente) y el Objetivo 5 (lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas) disponen que las niñas que viven en condiciones de marginación deberían ser la prioridad del gobierno mexicano, como se afirma en las declaraciones oficiales.

La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, constituye otro elemento de avance. En ella se establece el derecho de los pueblos indígenas a la educación en su propio idioma, con respeto hacia su cultura, costumbres y tradiciones. Los planes de estudio y las prácticas

educativas en las aulas también deben incluir la narración de cuentos y enfatizar el diálogo sobre las lecturas.

Por último, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño dispone que los niños tienen derecho a expresarse y a ser escuchados. Esta afirmación resultó esencial durante la implementación del trabajo de campo del presente estudio, ya que las opiniones de las niñas mayas rara vez se incluyen en las prácticas educativas aplicadas a los niños indígenas. En consecuencia, se trata de un avance que ayudará a definir las mejoras pertinentes al sistema educativo mexicano. Ya se han dado los primeros pasos en los foros nacionales de consulta realizados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) con el apoyo del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) para la puesta en práctica del Nuevo Modelo Educativo.

Si bien México es signatario de varios acuerdos internacionales para el avance de los pueblos indígenas y de otros sectores marginados de la sociedad mexicana, suele suceder que los beneficios de esas declaraciones permanecen en el papel y no alcanzan a la población afectada.



PROGRAMAS GUBERNAMENTALES

Los programas públicos, como *Prospera en México* (que fomenta la asistencia escolar y la mejora de la nutrición, lo cual facilita el desarrollo cognitivo), constituyen en la actualidad esquemas de apoyo modelo para otros países de América Latina. Este tipo de programas subsidia los costos de la escolarización como libros, indumentaria y transporte, que en algunos casos representan la diferencia entre continuar con el proceso educativo o abandonarlo. Es esencial que estos programas de apoyo sigan operando en la región a favor de la población indígena.

Los programas que han contribuido a una mayor inclusión de las niñas indígenas incluyen los de becas y apoyo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en coordinación con la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), entre otros.

Aunque estos programas del gobierno han obtenido resultados positivos en el avance de la educación de las niñas indígenas, hay algunas deficiencias que resultan evidentes. La mayor parte de la información aún se proporciona en español, y los lineamientos son ambiguos para las poblaciones indígenas. Además, la mayoría de las solicitudes de los programas debe tramitarse en las ciudades, lo que representa una carga adicional debido al costo de transporte para la población indígena. Por lo general los funcionarios de gobierno hablan únicamente español, lo que implica un obstáculo adicional para los hablantes de lengua maya. Por último, se han registrado varios comentarios de que los funcionarios públicos no los tratan bien, ya que algunas veces los discriminan o tienen actitudes racistas hacia los indígenas.

INICIATIVAS INDÍGENAS

Las experiencias previas en la península de Yucatán con universidades canadienses e iniciativas estadounidenses han demostrado los beneficios del diálogo y de los programas de apoyo entre

poblaciones indígenas de diferentes naciones que viven circunstancias similares de pobreza, discriminación, aislamiento geográfico y violencia de género. Estos programas ofrecen mesas redondas de diálogo entre comunidades indígenas, así como becas académicas para realizar estudios en el extranjero. La intención y la esperanza de estas iniciativas es que los beneficiarios regresen a sus comunidades después de sus estudios para prestar su apoyo al desarrollo local.

En tal sentido, las reuniones de jóvenes indígenas promovidas por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), una dependencia mexicana apoyada por el gobierno federal, fomentan la unidad entre los diferentes grupos de jóvenes indígenas, lo que refuerza positivamente su identidad.

Asimismo, la presencia de universidades interculturales e indígenas en zonas remotas de México permite que las poblaciones indígenas tengan acceso a carreras profesionales en educación superior (Despaigne, 2013). Estas universidades también apoyan el desarrollo de la comunidad al incluir en sus planes de estudio idiomas y conocimientos indígenas, además de ofrecer programas de licenciatura necesarios para atender las necesidades específicas de las comunidades indígenas.

Aunque es preciso reconocer los esfuerzos realizados por las instituciones indígenas, las barreras de género que enfrentan las niñas indígenas a lo largo de su trayectoria educativa también deben ser atendidas. Si los enfoques indígenas para mejorar el acceso a la educación y el aprendizaje entre los grupos indígenas no diferencian el género, corren el riesgo de no lograr resultados efectivos y sostenibles.

Fuentes de apoyo clave para la educación de las niñas mayas

Los esfuerzos actuales para apoyar la educación indígena deben tomar en cuenta las brechas

educativas de las niñas indígenas en México. A efectos de mejorar la educación de las niñas mayas específicamente es esencial reconocer las fuentes de apoyo que están disponibles dentro de la comunidad maya. Como se destaca en este estudio, los padres mayas desempeñan un papel importante en la vida de sus hijas. Como tales, deben participar en el diálogo y en las decisiones correspondientes a la educación de sus hijas en cada paso del camino.

Como punto de partida, las determinaciones sugieren que la actitud de las madres mayas hacia la educación podría tener una incidencia significativa en el éxito o el fracaso académico de sus hijas. Esto se debe a que la madre es la que proporciona el apoyo emocional que las niñas necesitan para continuar sus estudios. Una de las niñas explicó: “Mi mamá es la que más me apoya porque no pudo estudiar, su familia era muy pobre y no tenía los medios para pagar los gastos escolares”. Otra madre dijo: “Yo quería ir a la escuela, pero mi papá no me dejó, me dijo que la escuela era solo para los varones, por eso ahora yo apoyo a mi hija”.

En Tihosuco, donde las estructuras patriarcales están fuertemente arraigadas dentro de la comunidad, varias niñas mencionaron que reciben más apoyo económico y emocional de sus madres y de su familia extendida, porque algunos de los padres en esta población están renuentes a educar a sus hijas. Una de las madres explicó que los padres creen que las mujeres no deberían obtener una educación superior porque ellas proveerán a sus esposos, y es la responsabilidad de los hombres proveer a la familia. “Si una niña estudia, esto solo hace que su futuro marido sea irresponsable, ya que ella comienza a pagar todos los gastos familiares”, dijo. En otros casos, los padres no proporcionan apoyo emocional y a menudo están ausentes de la vida familiar porque trabajan fuera de la comunidad (ya sea en la ciudad de Mérida o en Cancún). Como señaló una de las niñas durante las entrevistas: “Solo veo a mi papá el fin de semana, pero está muy cansado, tiene que viajar para trabajar como albañil para mantenernos”.

En lo relativo al apoyo emocional brindado por los padres de familia mayas, en las comunidades más alejadas de las ciudades la familia extendida (en lugar de la familia nuclear) es la que juega un papel importante en la vida comunitaria maya. En las poblaciones mayas remotas los parientes generalmente viven cerca, construyen sus casas en el mismo terreno que sus padres o suegros, o viven a poca distancia. En este caso la responsabilidad de criar a los niños no solo recae en los padres sino también en otros miembros de la familia. Por lo tanto, la familia extendida representa un sistema de apoyo invaluable si funciona a favor de la educación de las niñas.

Por último, las mujeres que puedan fungir como ejemplos a seguir deberían tenerse en cuenta como una palanca clave para promover la educación de las niñas mayas. Las niñas en el estudio mencionaron su deseo de ser como las mujeres que están cerca de ellas. En Tihosuco, por ejemplo, mencionaron que les gustaría seguir los pasos de sus hermanas. Cerca de la mitad de ellas trabaja en Cancún y en la Riviera Maya como camareras y en otros empleos de baja remuneración de la industria turística, en tanto que la otra mitad se desempeña como maestras. Debido a que las niñas aspiran a ser lo que pueden ver, las niñas mayas necesitan más ejemplos de mujeres que tengan títulos académicos. Actualmente observan y desean ser como sus madres, maestras de catecismo, maestras de escuela y hermanas, lo que determinará las decisiones que tomarán en el futuro.

Recomendaciones: una vía para el avance en la educación de las niñas mayas

La evidencia de esta investigación demuestra las necesidades y preocupaciones específicas de las niñas mayas y de sus padres en materia de educación. Por ejemplo, los papás están preocupados por la seguridad de sus hijas, ya que deben de viajar a las ciudades si su intención es lograr un nivel educativo más alto. Las niñas quieren estar cerca de

sus familias y amigos, pero también desean seguir estudiando.

Si tenemos presentes las barreras a la educación de las niñas mayas, las percepciones sobre su valor y sus fuentes de apoyo clave, la Secretaría de Educación Pública (SEP), el gobierno federal, estatal y municipal y la sociedad civil de México deben de tomar en cuenta las recomendaciones que se indican a continuación, las cuales se presentan por niveles de actores: el *sistema educativo* y la *sociedad civil* (incluidos los líderes comunitarios).

EL SISTEMA EDUCATIVO

En los últimos años el sistema educativo nacional mexicano ha implementado un número significativo de innovaciones. No obstante, a fin de lograr un mayor avance de las poblaciones indígenas deben emprenderse las acciones específicas que se sugieren a continuación.

1. Asegurar que la currícula educativa incluya a la población indígena

Las prácticas indígenas enfatizan el aprendizaje mediante la observación y la narración de cuentos y, más recientemente, la escritura³. Asimismo, el uso de la lengua indígena en el proceso de aprendizaje resulta esencial. Por consiguiente, es necesario incluir en la currícula prácticas educativas que fomenten el uso del idioma, las costumbres y las tradiciones mayas en el aula⁴ para que todos los niños tengan la oportunidad de aprender de una manera que sea culturalmente relevante para ellos.

Las investigaciones centradas en la educación bilingüe con un enfoque intercultural demuestran que esa modalidad educativa permite una adquisición gradual del español sin perder las habilidades de la lengua materna (Stavenhagen,

2015; De Guevara, Pacheco y Hernández, 2012; Benson & Wong, 2017). No obstante, las entrevistas con los padres señalan que en los salones de clase mexicanos es preciso avanzar hacia un enfoque de capacitación que prepare a los jóvenes indígenas para vivir en un mundo globalizado. En el caso de las comunidades mayas del sureste del país esto implicaría una coexistencia de la enseñanza del idioma maya, español e inglés en el aula con el objeto de fomentar y expandir las competencias y el capital social de las niñas indígenas, además de fortalecer sus vínculos en sus comunidades, en las ciudades y en el mundo.

También es necesario fomentar un sentimiento de orgullo en las niñas en cuanto a quiénes son. La inclusión aprecia a todas las culturas. Es así que los planes de estudio y las prácticas educativas deben tener en cuenta la cultura en el aula, ya sea a través de ejemplos, actividades u otros enfoques. En consecuencia, cuando estas niñas se muden a las ciudades para cursar estudios universitarios, valorarán quiénes son y de dónde vienen, lo que a su vez reforzará su sentido de pertenencia y compromiso con sus comunidades.

2. Mejorar la selección y formación de los maestros en los salones de clases para beneficio de los niños indígenas, y en especial de las niñas

Es de suma importancia garantizar que los maestros que trabajan en las poblaciones rurales indígenas demuestren un compromiso real para con su profesión y para con los estudiantes a su cargo. Los maestros jóvenes e inexpertos suelen ser asignados a comunidades remotas y aisladas. Generalmente perciben dicha asignación como de carácter temporal, como un peldaño hacia un mejor trabajo en la ciudad, por lo que rara vez se interesan en el futuro profesional de las niñas mayas. Es lamentable que algunos de ellos, además de no interesarse en el futuro académico de las niñas mayas, abusen de ellas verbal y físicamente, como lo han demostrado los resultados de esta investigación.

3 Para más información, consultar el trabajo realizado por el Prof. Hilario Poot Cahun y Nelsy Cituk en Poot, H. & Cituk, N. (2015). "Nojnajil xook yéetel jultuukulil intercultural: U asab ma'alob chiikulil ti 'ma'alob ch'ijil yéetel kuxtalil", pp. 26-38 en Osorio, M. (ed.) Educación Superior Indígena México-Canadá en el marco del día internacional de las lenguas maternas. México: UIMQRoo.

4 Estas prácticas educativas han sido efectivas en los trabajos con niños indígenas (NIEA, 2017).

Es así que resulta necesario mejorar la selección de los docentes que trabajan en las comunidades indígenas y garantizar que respeten sus costumbres y tradiciones. Debe darse preferencia a los maestros indígenas que tienen vínculos familiares dentro de las comunidades, ya que hablan el idioma local y comprenden por experiencia propia los desafíos que conlleva ser parte de una población indígena en México. Los maestros indígenas pueden ser más empáticos y comprensivos con los estudiantes indígenas.

Es preciso que los maestros indígenas y no indígenas contratados para trabajar con comunidades indígenas pasen por un período de prueba de tres años para aprender el idioma local. Deben contar con todo el apoyo institucional para lograr este objetivo, tomando clases de idiomas indígenas dentro del horario de trabajo sin costo para el maestro. Esto abrirá nuevos canales de comunicación con sus estudiantes indígenas, lo que también facilitará su integración en las comunidades rurales.

3. Ampliar el aprendizaje en línea en las comunidades indígenas

Aunque la mayoría de las niñas que participaron en este estudio desean continuar viviendo en sus comunidades, el desarrollo académico y las expectativas profesionales las movilizan a los centros urbanos. Sin embargo, los padres de familia están preocupados por la seguridad y el bienestar de sus hijas. De especial interés es el caso de Tihosuco, donde las niñas expresaron sentirse protegidas en sus pueblos, mientras que las ciudades son vistas como lugares de riesgo. Estas niñas han escuchado las historias de discriminación y de duras condiciones de vida experimentadas por sus familiares que trabajan en los centros turísticos en el estado de Quintana Roo.

A efectos de abordar la barrera de la distancia de las instituciones de educación superior ubicadas en centros urbanos se propone expandir el aprendizaje en línea en las comunidades indígenas. Los estudios demuestran que las prácticas docentes innovadoras incluyen la educación en línea, el uso de tecnologías de comunicación y otros medios virtuales (Millions

Learning Case Studies, 2016; Global Development Learning Network, 2017). En efecto, estas prácticas ya han beneficiado a las poblaciones indígenas que viven en lugares remotos de América Latina y en otras partes del mundo (Contact North, 2016, Cruz, Goulart, Kwauk y Perlman, 2016; Perlman y Kwauk, 2016). En este sentido es necesario mejorar el aprendizaje en línea gratuito, especialmente en comunidades aisladas con altos índices de pobreza para permitir que las niñas indígenas asistan a la escuela en su propio contexto. Esto les permitirá reafirmar su identidad indígena y lograr un mayor desarrollo cognitivo y emocional antes de trasladarse fuera de sus comunidades.

El gobierno mexicano entiende la importancia del aprendizaje en línea en la actualidad y para el futuro. No obstante es preciso contar con una mayor inversión para conectar a las poblaciones aisladas. A su vez, esta investigación sugiere que las comunidades indígenas ven al Internet y a las nuevas tecnologías de la comunicación como una distracción y una amenaza para las costumbres locales, por lo que pasan por alto los posibles beneficios que podrían aportar estas herramientas tecnológicas para mejorar el acceso a la educación y los resultados del aprendizaje de las niñas indígenas.

En consecuencia, el gobierno debería emprender campañas de comunicación que promuevan información sobre el tema y persuadan a los ciudadanos de los beneficios educativos de la utilización del Internet. El gobierno federal, con el apoyo de los gobiernos locales y de los líderes de las comunidades, debe proporcionar la infraestructura para estas campañas. Es preciso incluir información clave que explique que la educación en línea puede promover la participación activa de las niñas indígenas y que aborde temas de equidad de género, identidad cultural y derechos humanos. Estas clases deben ser impartidas en su lengua materna, el idioma maya.

4. Establecer mecanismos eficientes para reportar instancias de abuso de niñas indígenas

En México 6 de cada 10 mujeres indígenas ha sufrido violencia en su vida (CDI, 2014). Este estudio confirma que las niñas mayas se enfrentan a diversas formas de abuso y maltrato en el aula por parte de sus compañeros de clase o profesores. Es indudable que esa situación impide su desarrollo académico y emocional. Una circunstancia aún más difícil de abordar es el caso de los maestros rurales que abusan sexualmente de las niñas mayas menores de edad. Algunos maestros permanecen en estas comunidades por un corto período antes de mudarse a localidades menos aisladas; por lo que no suelen tener que enfrentarse a las consecuencias sociales de sus acciones. Además, la mayoría de estos abusos no se denuncian a familiares, autoridades locales o escolares debido a la vergüenza y al estigma social que conllevan para las víctimas (De Guevara, Pacheco y Hernández, 2012; Sperling, Winthrop y Kwauk, 2016). Estas injusticias dejan a las niñas con un trauma emocional grave y socavan sus posibilidades de desarrollo académico y social.

Es necesario abrir canales de comunicación alternativos para revelar y detener estas situaciones perjudiciales para las niñas. Por ejemplo, la Secretaría de Educación Pública debería desarrollar campañas dentro de las escuelas y comunidades para crear conciencia sobre lo que es y lo que no es aceptable en una relación entre el maestro y la alumna. La participación de una figura de confianza dentro de la escuela, como por ejemplo una trabajadora social, resulta esencial. Esta persona debería ser alguien con quien las niñas puedan relacionarse y ser capaces de expresar lo que están pasando. La evidencia demuestra que el apoyo de una trabajadora social puede manejar de una mejor manera la angustia emocional y psicológica experimentada por las niñas que sufrieron abuso sexual (Okudi, 2016). Del mismo modo, es necesario establecer comisiones formadas por niñas, padres y autoridades escolares y locales dentro de las mismas escuelas para informar estos incidentes a las autoridades educativas y gubernamentales.

SOCIEDAD CIVIL

La participación y el apoyo de la sociedad civil son tan importantes como los esfuerzos del gobierno mexicano. Sin la participación y la aceptación de los beneficiarios no habrá programas ni políticas públicas que sean completamente efectivos. Las determinaciones de nuestra investigación indicaron que las madres y los modelos femeninos a seguir podrían ejercer una incidencia positiva en el comportamiento de las niñas mayas indígenas a fin de que logren niveles más altos de escolaridad.

1. Influenciar a las niñas mediante mujeres líderes indígenas como ejemplos a seguir

Uno de los principales hallazgos en esta investigación es la necesidad de proporcionar a las niñas mayas y a sus padres referencias mujeres mayas exitosas y resilientes. Como lo demuestra la evidencia empírica de este estudio, resulta más probable que las niñas se interesen en seguir una carrera profesional si pueden ver a otra mujer en su entorno que la posee. En consecuencia, es preciso hacer visibles las vivencias de las mujeres mayas exitosas que conocen por experiencia propia los desafíos que encontrarán las niñas en su camino. Su trabajo como mentoras puede servir de ejemplo para las niñas mayas, lo cual facilitará su desarrollo profesional.

Otra acción a considerar es facilitar conversaciones entre las alumnas universitarias mayas y las niñas mayas que aún estudian en sus comunidades. De este modo se forjarán relaciones igualitarias, lo que permitirá un diálogo abierto sobre los pasos que deben seguir las niñas, además de darles confianza sobre su futuro profesional. Estas acciones podrían implementarse como una forma de retribución a su propio grupo indígena por las becas recibidas, ya que es importante que en la sociedad mexicana se desarrolle un sentido de responsabilidad social por su participación en los programas de apoyo gubernamental. Estas conversaciones beneficiarán a ambos grupos de niñas, ya que la investigación ha demostrado que la ayuda a otros es una de las formas de aumentar la autoestima (Radin, 1975).

2. Reforzar la participación de las madres en las actividades escolares

Según este estudio las madres mayas son la principal fuente de apoyo emocional en el desarrollo educativo de sus hijas. No obstante, las madres indígenas que no hablan español suelen quedar relegadas a un segundo plano y no participar plenamente en las actividades escolares de sus hijas. Por este motivo se recomienda que los actores de la sociedad civil amplíen sus voces y refuercen su participación en las reuniones y actividades escolares. De este modo, en su calidad de integrantes activas de la comunidad escolar, las madres pueden responsabilizar a los maestros por la calidad de la educación y el trato que reciben sus hijas.

Conclusión

Estas recomendaciones se basan en las conversaciones con niñas y padres de familia de las comunidades mayas de la península de Yucatán a fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de las niñas indígenas. Aunque las opiniones expresadas se refieren a este grupo en particular, podrían aplicarse a contextos similares de otros grupos indígenas.

El fortalecimiento de la identidad indígena es crucial para avanzar hacia la inclusión educativa de las niñas mayas de una manera sostenible y exitosa. El fortalecimiento de la identidad maya y la libre expresión en la lengua materna se traducen en mayores probabilidades de que las niñas logren excelentes resultados académicos.⁵

El Nuevo Modelo Educativo de México busca reducir la brecha racial entre estudiantes indígenas y no indígenas que persiste en la educación pública, la cual prevalece entre las niñas que viven en

condiciones de pobreza y aislamiento rural. Los resultados de estos programas educativos no se lograrán completamente sin la participación activa de las comunidades indígenas, por lo que es preciso escucharlas, respetarlas y darles el carácter de actores participantes para mejorar los resultados educativos de las niñas indígenas mayas.

5 Para mayor información, consultar el trabajo realizado por Salvador Castro y el Movimiento Chicano en California, Estados Unidos, quienes promovieron el fortalecimiento de la identidad, la libre expresión en español de los estudiantes mexicanos en el aula y alentaron a un mayor número de estudiantes de origen mexicano a obtener educación universitaria en los EE.UU. Pueden consultarse asimismo los avances de la investigación de Jane Addams, quien demostró una relación positiva entre la preservación de la identidad cultural y los resultados educativos de los niños inmigrantes.

Bibliografía

Ahenakew, C. (2017). Mapping and Complicating Conversations about Indigenous Education. Consultado en: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15595692.2017.1278693>

Aikman, S. y Unterhalter, E. (Eds.) (2005). *Beyond Access: Transforming Policy and Practice for Gender Equality in Education*. Oxford, U.K.: OXFAM GB.

Baily, S. y Holmarsdottir, H. B. (2015). The quality of equity? Reframing gender, development and education in the post-2020 landscape. *Gender and Education*, 27(7), 828-845.

Bando, R. G., Lopez-Calva, L. F. y Patrinos, H.A. (2005). *Child Labor, School Attendance, and Indigenous Households: Evidence from Mexico*. Policy Research Working Paper, No. 3487. Washington, DC: World Bank.

Benson, C. (2005). *Girls, educational equity and mother tongue*. Bangkok: UNESCO. Consultado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001420/142049e.pdf>

Benson C. y Wong, K. (2017). Effectiveness of policy development and implementation of L1-based multilingual education in Cambodia. Consultado en: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2017.1313191>

Cen, M. (2016). Relato Marisol Cen Caamal (no publicado).

CDI Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Hasta 6 de cada 10 mujeres indígenas son víctimas de violencia (2014). Consultado en: <https://www.gob.mx/cdi/prensa/hasta-6-de-cada-10-mujeres-indigenas-son-victimas-de-violencia>

CONEVAL. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2014). *La pobreza en la población indígena en México*. Consultado en: http://www.coneval.org.mx/Eventos/Paginas/presentacion_libro_pobreza_indigena_mexico_2012.aspx

Contact North (2016). 21 Success stories aboriginal learners using online learning to get their degrees, diplomas, certificates or upgrade their skills. Consultado en: https://teachonline.ca/sites/default/files/pdfs/21_success_stories-aboriginal_learners-february_2016.pdf

Creswell, J.W. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 2014.

Cruz, P., Goulart, F., Kwauk, C y Perlman, J. (2016). *Media Center Innovating with Distance Learning in Amazonas, Brazil*. Consultado en: <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/07/FINAL-Media-Center-Case-Study.pdf>

Cortina, R. (2017). How to Improve Quality Education for Indigenous Children in Latin America in *Indigenous Education Policy, Equity & Intercultural Understanding in Latin America*, 3-25.

De Cacia, R. (2015). La educación de sí mismo y la producción del niño indígena en el noroeste amazónico de Brasil. Consultado en: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/antropologica/article/view/14635>

De Guevara, L. C., Pacheco L., Hernandez, M.R.N. (2012). Access to Elementary Education for Indigenous Girls. *Resources for Feminist Research*. Spring-Summer, 34(1-2).

Despaigne, C. (2013) Indigenous Education in Mexico: Indigenous Students' Voices. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 7: 114-129. Consultado en: https://www.academia.edu/3060292/Indigenous_Education_in_Mexico_Indigenous_Students_Voices?auto=download

Dirección General de Educación Indígena (2017). *Prontuario Estadístico Educación Indígena Nacional 2015-2016*. Consultado en: http://dgei.basica.sep.gob.mx/es/prontuarios-estadisticos/2015-2016/pe_2015-2016.html

DOF. Diario Oficial de la Federación (2008). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. Consultado en: http://www.cdi.gob.mx/lenguamaterna/catalogo_lenguas_indigenas_mexico_2008.pdf

Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO). Consultado en: <http://www.fao.org/home/en/>

Freire, P. (1974). *Education for critical consciousness*. London: Bloomsbury.

Global Development Learning Network (2017). Consultado en: <http://www.gdln.org/about>

Griffiths, A. (2011). *The Components of Best-Practice Indigenous Education: A Comparative Review*. Consultado en: <https://www.cambridge.org/core/journals/australian-journal-of-indigenous-education/article/components-of-best-practice-indigenous-education-a-comparative-review/EAAA2808E657C0525ADD8941CD8AD88F>

Guilherme, A. y Huttner, E. (2015). Exploring the new challenges for Indigenous education in Brazil: Some lessons from Ticuna schools. Consultado en: <https://link.springer.com/article/10.1007%2F11159-015-9503-z>

Id21 insights education. Consultado en: http://www.crin.org/en/docs/id21_ling.pdf

INEGI (2010), disponible en: <http://www.inegi.org.mx/> accessed on September 7 2017.

INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Banco de Indicadores*. Consultado en: <http://www.beta.inegi.org.mx/app/indicadores/?ind=6200240493&ag=00#divFV6200240493#D6200240493>

- INEGI (2017). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2016. Consultado en: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/endreh/2016/>
- INEGI (2017). Módulo de Movilidad Social Intergeneracional 2016. Principales resultados y bases metodológicas. Consultado en: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/modulos/mmsi/2016/>
- Inmujeres (2016). Desigualdad en Cifras. Consultado en: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/BoletinN6.pdf
- Global Campaign for Education and RESULTS Educational Fund (2011). Make it Right: Ending the Crisis in Girls' Education. Consultado en: http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/makeitright/MakeItRight_Report_07.pdf
- Gunn, T., Pomahac, G., Good Striker, E. y Tailfeathers, J. (2010). First Nations, Métis, and Inuit education: The Alberta initiative for school improvement approach to improve Indigenous education in Alberta. Consultado en: <https://rd.springer.com/article/10.1007/s10833-010-9148-4?no-access=true>
- Lavalle, C. (2010). Paridad es la meta. Mujeres en los ayuntamientos de Quintana Roo, México: Inmujeres.
- López, L. (2006) Multilingualism and Indigenous education in Latin America. In García, Ofelia, Skutnabb-Kangas, Tove y Torres-Guzmán, María (eds) (2006) *Imagining multilingual schools: Languages in education and globalization*, 238–61. Clevedon UK: Multilingual Matters.
- Madden, B. (2015). Pedagogical pathways for Indigenous education with/in teacher education. Consultado en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X15000840>
- McCarty, T. y Lee, T. (2014). Critical Culturally Sustaining. Revitalizing Pedagogy and Indigenous Education Sovereignty. Consultado en: <http://hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-84-number-1/herarticle/critical-cultural-ly-sustaining-revitalizing-pedago>
- McCarty, T. y Nicholas, S. (2014). Reclaiming Indigenous Languages: A Reconsideration of the Roles and Responsibilities of Schools. Consultado en: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0091732X13507894>
- Mijangos-Noh, J., Cardos-Dzul, M. (2011). The Mayas of Yucatan, Mexico: Their Fight Against School Dropout. Consultado en: http://www.jstor.org/stable/43608613?seq=1#page_scan_tab_contents
- Murnane, R. J., y Ganimian, A. J. (2014). Improving educational outcomes in developing countries: Lessons from rigorous evaluations. Consultado en: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2471177
- Murphy-Graham, E., and Lloyd, C. (2016). Empowering Adolescent Girls in Developing Countries: The Potential Role of Education. *Policy Futures in Education*, 14, no.5, 556–577.
- National Indian Education Association (NIEA). Native nations and American Schools: The history of natives in the American education system. Consultado en: <http://www.nea.org/home/15584.htm>
- Nuevo Modelo Educativo (2016). Los fines de la educación en el siglo XXI. Consultado en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacion_en_el_Siglo_XXI.PDF
- OECD (2017). Promising Practices in Supporting Success for Indigenous Students, OECD Publishing: Paris. Consultado en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264279421-en>
- Okudi, C. (2016). Policies for Senior Women Teachers to Improve Girls' Secondary Education. Consultado en: <https://www.brookings.edu/research/policies-for-senior-women-teachers-to-improve-girls-secondary-education/>
- Olsen, A. y Thompson, S. (2017). Structural Oppressions Facing Indigenous Students in Canadian Education. Consultado en: <http://ecohealthcircle.com/wp-content/uploads/2017/02/FWJ-structural-oppressions.pdf>
- Perlman, J. y Kwauk, C. (2016) Millions Learning Case Studies. Consultado en: <https://www.brookings.edu/research/millions-learning-case-studies/>
- Poot, H. y Cituk, N. (2015). “Nojnajil xook yéetel jultuukulil intercultural: U asab ma'alob chííkulil ti' ma'alob ch'íijil yéetel kuxtalil”, pp. 26–38 in Osorio, M. (ed.) *Memorias del Coloquio sobre Educación Superior Indígena México-Canadá, en el marco del Día Internacional de las Lenguas Maternas*. México: UIMQRoo.
- Prospera. Programa de Inclusión Social (2017). Consultado en: <https://www.gob.mx/prospera>
- Radin, N. (1975). A personal perspective on school social work. *Social casework* 56, 605–613.
- Rialet, J. (2017). Can religious leaders be our best allies to end child marriage? Consultado en: <http://www.girlsnotbrides.org/can-religious-leaders-best-allies-end-child-marriage/>
- Rosado-May, F. (2013). Indigenous education. Which way to go? Consultado en: https://www.researchgate.net/publication/299426093_Indigenous_education_Which_way_to_go_The_intercultural_model_for_higher_education_developed_in_Mexico
- Rosado-May, F., Olvera, Y. y Osorio, M. (2015). “El Papel del Maya en el aprendizaje de inglés o viceversa? Experiencias de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo”, pp. 3–15 in Osorio, M. (ed.) *Memorias del Coloquio sobre Educación Superior Indígena México-Canadá, en el marco del Día Internacional de las Lenguas Maternas*. México: UIMQRoo.
- Sachdeva, S. (2015). Reading solutions for girls. Combating social, pedagogical, and systemic issues for tribal girls' multilingual education in India. Consultado en: <https://www.brookings.edu/research/reading-solutions-for-girls-combating-social-pedagogical-and-systemic-issues-for-tribal-girls-multilingual-education-in-india/>

Sandoval, E., Montoya, B. (2013). La Educación Indígena en el Estado de México. Consultado en: <http://www.redalyc.org/pdf/112/11226433009.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2017). Consultado en: <https://www.gob.mx/sep>

Schmelkes, S. (2009). Intercultural universities in Mexico: progress and difficulties. Consultado en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14675980802700649?journalCode=ceji20>

Sen, A. (1999). *Development as Freedom: Women's Agency and Social Change*. New York: Anchor Books, pp. 189-226.

Sobrino, J. (2003). *Witnesses to the Kingdom: The Martyrs of El Salvador and the Crucified Peoples*. Consultado en: <https://www.christianbook.com/witnesses-kingdom-martyrs-salvador-crucified-peoples/jon-sobrino/9781570754685/pd/754685>

Social Justice and Ecology Secretariat (2014). *The Promotion of Justice in the Universities of the Society*. Consultado en: <http://www.sjweb.info/sjs/>

Sperling, G., Winthrop, R. y Kwauk, C. (2016). *What Works in Girls' Education*. Consultado en: <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/07/whatworksingirlseducation1.pdf>

Stavenhagen, R. (2015). *Indigenous Peoples' Rights to Education*. Consultado en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.12136/full>

Storrs, C. (2017). How poverty affects the brain. Consultado en: <https://www.nature.com/news/how-poverty-affects-the-brain-1.22280>

Stromquist, N. P. (2006). Gender, education and the possibility of transformative knowledge. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(2), 145-161.

UNICEF. *Convention on the Rights of the Child* (2014). Consultado en: <https://www.unicef.org/crc/>

UNICEF. The United Nations Children's Fund (2015). *Panorama educativo de la población indígena*. Consultado en: https://www.unicef.org/mexico/spanish/publicacionesderechosninos_33837.htm

United Nations Sustainable Development Goals (2016). Consultado en: http://www.un.org/sustainabledevelopment/wp-content/uploads/2016/08/5_Why-it-Matters_GenderEquality_2p.pdf

United Nations. *State of the World's Indigenous Peoples*. Consultado en: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/SOWIP/en/SOWIP_web.pdf

Wesley-Esquimaux, C. (2015). "Translating words into action", pp. 16-25 in Osorio, M. (ed.) *Memorias del Coloquio sobre Educación Superior Indígena México-Canadá, en el marco del Día Internacional de las Lenguas Maternas*. México: UIMQRoo.

Apéndice 1. Metodología y diseño de la investigación

Este estudio se llevó a cabo con un método cualitativo, dirigido a promover el diálogo dentro de la comunidad. Se elaboró con un enfoque de apoyo y participación (Creswell, 2014) basado en las contribuciones teóricas de Freire (1974) de la pedagogía crítica y la perspectiva jesuita de justicia social (Sobrino, 2003 Secretaría de Justicia Social y Ecología, 2014). Sobre la base de este enfoque específico la participación y el diálogo con la población indígena crean conciencia entre los participantes en cuanto a las formas de superar los desafíos de la vida, al tiempo que se desarrolla el conocimiento para incentivar el crecimiento personal y comunitario. La metodología cualitativa de la investigación en ciencias sociales facilita el diálogo con la población en su propio entorno, lo que permite su participación en la investigación como miembro activo.

Se adoptó específicamente un enfoque etnográfico para recabar los comentarios de los participantes y los estudios de casos individuales. La etnografía es un recurso utilizado principalmente en la interacción entre grupos que toma en cuenta las diferencias culturales que podrían haber ocurrido en el desarrollo de la investigación (Creswell, 2014). Las herramientas de investigación utilizadas incluyeron la observación, las entrevistas semiestructuradas y a profundidad, así como la investigación documental para la revisión de documentos relacionados y datos oficiales.

Esta investigación incluye las perspectivas relativas a la educación de las niñas de tres comunidades mayas como estudio de caso. Los estudios de caso permiten que el investigador obtenga información y realice determinaciones en un contexto específico. La especificidad de la investigación implica que sus resultados no deben generalizarse, ya que se refieren a un grupo delimitado. No obstante, en condiciones similares, los conocimientos adquiridos podrían servir como referencia para futuras investigaciones.

Las niñas que participaron en este estudio están inscritas en la primaria, secundaria y bachillerato del sistema educativo nacional de México. En las tres comunidades destacadas a continuación, cuatro niñas participaron de cada nivel (es decir, 12 niñas en total), 12 padres y 12 madres.

Las tres comunidades mayas se eligieron de acuerdo con sus características para comparar las actitudes y perspectivas de la población maya en diversos entornos de la península de Yucatán. Estas incluyen las señaladas a continuación.

Motul, Yucatán. Se trata de una comunidad maya cercana a la ciudad de Mérida (26 millas; 42 km) y está influenciada por las prácticas de vida urbana. Aunque rara vez se habla el idioma maya, las tradiciones y costumbres siguen practicándose en cierta medida. En esta comunidad es común que las niñas viajen al centro urbano principal más cercano, que es Mérida, para continuar sus estudios universitarios. Debido a la proximidad a su comunidad, suelen viajar durante la mañana y regresar el mismo día después de la escuela. La cercanía con Mérida permite que un alto porcentaje de niñas aspire a la educación superior. No obstante, existen limitaciones económicas que las niñas y los padres de familia mencionaron enfáticamente durante esta investigación, lo que representa un obstáculo para su avance educativo.

Izamal, Yucatán. Es una comunidad maya en la que las niñas han demostrado excelentes resultados académicos en relación con estudiantes de otras comunidades mayas de la región. Esta comunidad tiene un fuerte sentido religioso, ya que es conocida como un lugar de veneración de la Virgen de la Inmaculada Concepción de la Iglesia Católica y fue visitada por el Papa Juan Pablo II en 1993. En 2002 Izamal fue elegida como pueblo mágico, una iniciativa de la Secretaría de Turismo de México (SECTUR) para atraer visitantes. En esta comunidad los idiomas maya y español se hablan comúnmente.

Tihosuco, Quintana Roo, es una comunidad con tradiciones mayas profundamente arraigadas. Este pueblo es de especial interés en los estudios de la

cultura maya, ya que fue el punto de encuentro de los líderes mayas e iniciadores de la Guerra de Castas (1847). Se trató de un movimiento maya de resistencia a los abusos de los españoles, los criollos y los mestizos, que percibían a los mayas como una raza inferior y que generalmente los utilizaban como sus sirvientes. El idioma maya es la forma predominante de comunicación. Las niñas que desean cursar estudios universitarios deben abandonar la comunidad ya que las universidades se encuentran lejos, lo que afecta sus posibilidades de acceder a la educación superior debido a la distancia y la falta de medios económicos para sostener su traslado y alojamiento.

Entre las limitaciones encontradas durante la investigación de campo se registró una resistencia inicial de los papás para participar en el proceso de entrevistas. Aunque las niñas y las mamás participaron de manera entusiasta y abierta, al comienzo del estudio algunos de los papás expresaron sus dudas. Debido a esto, la presencia de los sacerdotes católicos⁶ locales para persuadir a los padres a participar ayudó a lograr los resultados presentados.

6 El 83 por ciento de la población de México es católica (INEGI, 2010). No obstante, en las comunidades mayas suele presentarse una mezcla de celebración de rituales de la cultura maya y de la religión católica, lo que contribuye a la prevalencia de sus tradiciones y a la unión de la comunidad.

Apéndice 2. Cuestionarios

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA LAS NIÑAS

1. ¿De qué manera la educación te puede preparar para la vida?
2. ¿Piensas que la educación que recibes en la escuela es necesaria para que tengas una vida exitosa en tu comunidad?
3. ¿Te imaginas viviendo en tu comunidad en un futuro? Si no, ¿dónde?
4. ¿Quién te apoya económicamente para que vayas a la escuela?
5. ¿Quién te apoya emocionalmente para que vayas a la escuela?
6. ¿Por qué piensas que te apoyan?
7. Entre la universidad y casarte ¿qué idea te llama más la atención? ¿Por qué?
8. ¿Qué significa para ti el fracaso en la vida?
9. ¿Qué significa para ti el éxito en la vida?
10. Descríbeme a una mujer exitosa:
11. Descríbeme a una amiga tuya que consideres exitosa:
12. Descríbeme algunos de los desafíos que tienes o has tenido relacionados a ir a la escuela:
13. ¿Cuáles son tus sueños para tu futuro?
14. ¿Qué tendrías que hacer para lograr que tus sueños se hagan realidad?
15. Por favor descríbeme a tu familia.
16. ¿Tienes hermanos y hermanas?
17. ¿Cuántos?
18. ¿Cuántos años tienen?
19. ¿Ellos terminaron la escuela, o ya no continúan estudiando?
20. ¿Qué están haciendo ahora tus hermanos y hermanas?

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA LOS PADRES DE FAMILIA

1. ¿Usted piensa que la educación prepara a las niñas para que tengan una vida exitosa?
2. ¿Conoce las escuelas que hay en su comunidad?
3. ¿Cuántos hijos e hijas menores de edad tiene?
4. ¿Cuántos de ellos están en la escuela?
5. Si no están en la escuela ¿qué están haciendo?
6. En su opinión, ¿cuál es el nivel máximo de estudios que una mujer debe de tener?
7. ¿Qué significa para usted una vida fracasada?
8. ¿Qué significa para usted una vida exitosa?
9. Describame a una mujer exitosa:
10. ¿Piensa usted que una niña que haya estudiado en la universidad tenga dificultades para cumplir las expectativas de la gente de su comunidad?
11. ¿Qué dificultades pudiera tener una niña de su comunidad que decida continuar estudiando?
12. ¿Cómo piensa usted que la educación contribuye a la forma de vida de las comunidades mayas?
13. ¿Qué piensa que va a pasar con las comunidades mayas conforme el mundo va cambiando?

B | Center for
Universal Education
at BROOKINGS

The Center for Universal Education (CUE) at Brookings is one of the leading policy centers focused on universal quality education, particularly in the developing world. We develop and disseminate effective solutions for quality education and skills development. We envision a world where all children and youth have the skills they need to succeed in the 21st century. CUE plays a critical role in influencing the development of policy related to global education and promotes actionable strategies for governments, civil society, and private enterprise.

1775 Massachusetts Ave., NW, Washington, D.C. 20036

www.brookings.edu/universal-education | [@BrookingsGlobal](https://twitter.com/BrookingsGlobal)