

Rosales, Adriana Leona, “Exclusión de las mujeres en la política educativa intercultural y normatividades de género en Tahdziú”

**MUJERES EN TIERRAS MAYAS: NUEVAS MIRADAS
(2014)**

Mujeres en tierras mayas
NUEVAS MIRADAS



Georgina Rosado Rosado • Celia Rosado Avilés
EDITORAS

EDICIONES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN

Índice

Prólogo	
Capítulo I	9
Alianzas matrimoniales entre los mayas prehispánicos	17
<i>Lucía Quiñones Cetina, José Gamboa Cetina</i>	
Capítulo II	
Mujeres poderosas en el Yucatán colonial	39
<i>Mónica Chávez Guzmán</i>	
Capítulo III	
Las primeras españolas en tierras mayas	59
<i>Laura Elena Rosado Rosado</i>	
Capítulo IV	
Mayas, españolas y africanas: Lo femenino en la Mérida colonial (1542-1600)	79
<i>Jorge Victoria Ojeda</i>	
Capítulo V	
Encuentros amorosos. Mujeres mayas a finales del siglo XVI	103
<i>Inés Ortiz Yam</i>	

Capítulo VI	
La transformación de la estructura y organización de la familia campesina	117
<i>José A. Lugo Pérez, Jorge Pacheco Castro, Mauricio Domínguez Aguilar, Lizbeth Tzuc Canché</i>	
Capítulo VII	
Familias mayas y relaciones de género en tres comunidades de Yucatán	149
<i>Georgina Rosado Rosado, Landy Santana Rivas, María Rosado y Rosado</i>	
Capítulo VIII	
Exclusión de las mujeres en la política educativa intercultural y normatividades de género en Tahdziú	185
<i>Adriana Leona Rosales Mendoza</i>	
Capítulo IX	
Educación, sociedades literarias y periodismo para mujeres en el Yucatán del siglo XIX	215
<i>Celia Esperanza Rosado Avilés</i>	
Capítulo X	
Pedagogía decolonial: creatividad femenina y transformación del imaginario yucateco	235
<i>Silvia Cristina Leirana Alcocer</i>	
Capítulo XI	
Imágenes fantásticas de lo femenino y lo masculino en la literatura maya contemporánea	263
<i>Óscar Ortega Arango</i>	

Exclusión de las mujeres en la política educativa intercultural y normatividades de género en Tahdziú, Yucatán

*Mi problema no es que sea maya,
sino que soy mujer*

Adriana Leona Rosales Mendoza¹

Las mujeres mayas de Yucatán, particularmente aquellas que habitan en medios rurales, tienen escaso o nulo acceso a la educación formal, sobre todo, después de haber terminado la secundaria. Esta limitación se debe, entre otras cosas, a la poca oferta de servicios educativos de bachillerato y licenciatura en sus comunidades. Los varones, por cuestiones de género, poseen mayores oportunidades para continuar sus estudios, inclusive en otras localidades. Analizo aquí algunos elementos que inciden en la exclusión de las mujeres en su paso de un nivel educativo a otro, más allá del concepto de “abandono escolar intercurricular”,² pues considero que es la escuela la que abandona a las y los jóvenes, y no al contrario. “La lógica dominante que lleva a culpar a las víctimas de sus fracasos –mecanismo que utiliza el orden vigente para protegerse a sí mismo— está en la base de la exclusión educativa; se manifiesta en determinadas políticas que, incluso cuando pretenden incluir, solo lo hacen de forma insuficiente” (Escudero, González y Martínez, 2009: 41-42). La falta de continuidad en los proyectos educativos (dependiendo del partido político que

¹ Profesora-investigadora Titular “C”, Área Diversidad e Interculturalidad, Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 2.

² Deserción intercurricular se define como aquella que “ocurre en el periodo entre un ciclo escolar y otro”, independientemente de que el alumno haya aprobado. Deserción intracurricular “se presenta durante el tiempo en que se imparte un programa al interior del ciclo escolar” (Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior, 2012: 34).

gobierna a México) es otra condicionante del fracaso de la política educativa para brindar servicios escolares a la población en general, a los indígenas y, en particular, a las mujeres. Además, en la política de educación intercultural, la perspectiva de género es inexistente o incipiente, lo que determina también la exclusión (y el fracaso) de las mujeres en la escuela. Por último, aunque no menos importante, existen normatividades de género que influyen en la percepción sobre la relevancia de la formación educativa de las jóvenes. Para sustentar los argumentos, me baso en una investigación con metodología cualitativa que incluyó seis etapas de observación etnográfica en Tahdziú, entre 2011 y 2014; así como entrevistas semiestructuradas a ocho informantes clave,³ y a ocho alumnas del Bachillerato Intercultural, hoy Telebachillerato de Tahdziú.⁴

Política educativa intercultural

Entre la población mexicana en su conjunto, el 95 por ciento de niñas y niños urbanos de 12 a 14 años asiste a la escuela, en tanto que solo lo hace el 91 por ciento en el medio rural. El contraste se incrementa a mayor edad, pues entre los de 15 y 17 años, el 76 por ciento de jóvenes urbanos de ambos sexos va a la escuela, mientras que en ambientes rurales lo hace solo el 59 por ciento (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2014: 24).

³ Agradezco la valiosa información proporcionada en distintas entrevistas por el coordinador de Preparatoria Abierta del Estado de Yucatán, Lic. José Sánchez; el pastor presbiteriano Luis Aké; el director de la Secundaria Técnica 67, profesor Raúl Méndez Osorio; el expresidente municipal, Dr. Abraham Aké, la estudiante de UPN, subsede Peto, Ileana Poot Moo; así como a un profesor, una médica y un médico que prefirieron el anonimato. Especial mención merece el señor Azarías Aké, quien fungió como guía e interlocutor desde el inicio de la investigación.

⁴ Los nombres de las estudiantes fueron cambiados para garantizar su anonimato.

Por otra parte, mientras que la tasa de asistencia escolar en la población no indígena, indígena y aquella que solo habla una lengua indígena⁵ (HLI) a los 12 años (edad esperada de ingreso a secundaria) es de 95.4, 93.5 y 83.2 respectivamente,⁶ a los 17 años (edad en la que idealmente se debería estar a punto de concluir el bachillerato) es de 58.2, 46.4 y 5.9. Es decir, en los HLI hay una diferencia de 77 puntos entre quienes asisten a la escuela a los 12 (83.2) y los que van a los 17 (5.9); mientras que, en esos mismos rangos de edad, la diferencia para los indígenas bilingües es de 47.1 puntos (de 93.5 a los 12 a 46.4 a los 17), y para los no indígenas es de 37.2 puntos (de 95.4 a los 12 a 58.2 a los 17). Esto quiere decir que existen importantes diferencias en la asistencia escolar de la juventud dependiendo de su condición indígena, y mucho más si solo se habla un idioma originario, ya que casi el 94 por ciento de los HLI de 17 años no asistía a la escuela en 2010⁷ (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2014: 27). Por tanto:

Las cifras y estadísticas oficiales (...) llegan a documentar que el fracaso tiene color de clase social, de minorías, etnia, sexo o capital cultural de las familias, pero la lógica de los grandes números tiende a dejar en la sombra por qué y cómo ocurren las cosas de ese modo. Quizás, para no tener que acometer las políticas necesarias y capaces de contravenir el dato reiterado según el cual los sujetos o colectivos más desfavorecidos desde un punto de vista social, económico y cultural son también los más perjudicados en y por la escuela (Escudero, González y Martínez, 2009: 45).

⁵ Catalogada erróneamente como “monolingüe” en el Informe del INEE (2014), ya que monolingües son también la mayoría de hablantes de español, es decir, los “no indígenas”.

⁶ Tasas de 2010.

⁷ En el ámbito nacional, el 37.9por ciento de jóvenes de 16 años, el 46.7por ciento de los de 17, el 62.8por ciento de 18, y el 69.9por ciento de los de 19 años no se matricularon en el ciclo escolar 2012-2013 en el nivel educativo que les correspondía de acuerdo con su edad (INEE, 2014: 21).

Los motivos por los cuales las y los jóvenes no continúan en la escuela son múltiples y complejos, entre los más señalados están la situación económica precaria (tener que trabajar), problemas familiares, bajo rendimiento escolar, dificultades de aprendizaje y deficiencia en los modelos educativos. Sin embargo, no hay desagregación por sexo (ni motivos asociados) en los datos que proporciona el gobierno federal (INEGI; SEP; CONAPO) por lo que no sabemos por qué unas y otros abandonan la escuela. Ni el Programa Especial de Educación Intercultural 2014–2018,⁸ ni Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en el Informe “El derecho a una educación de calidad (INEE, 2014)⁹ presentan información por sexo, a pesar de que se supone que se ha transversalizado la perspectiva de género en las instituciones de los gobiernos federal, estatal y municipal. Distinguir los datos por sexo, e incluir variables de deserción escolar, son condiciones necesarias para implementar un análisis de género, y para saber qué porcentaje de ellas (y ellos) dejan la escuela para ser amas de casa y tener hijos, trabajar fuera del hogar, emigrar, etcétera. Sin estos datos, la política pública de educación no podrá plantear estrategias específicas para atender esta problemática.

La no desagregación de información por sexo implica que la perspectiva de género no se ha transversalizado del todo en la política pública. Mas, en ocasiones, aun cuando se institucionaliza un enfoque, se presentan ciertas

⁸ Programa Especial de Educación Intercultural 2014–2018, (2014). En: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5342484&fecha=28/04/2014&print=true (Fecha de consulta: 21-05-2014).

⁹ La tabla 2.3 denominada “Tasa de asistencia escolar, según sexo, grupo de edad, y escolaridad máxima alcanzada para distintos grupos poblacionales, 2012”, que aparece en la página 25 del Informe del INEE (2014), no presenta los datos por sexo.

problemáticas; es el caso de la política intercultural, basada en “ ‘el florecimiento de la diversidad’: el reconocimiento, valor y aprecio por la diferencia, por el *otro*”, y que, idealmente, inauguraría un escenario diferente a partir de la globalización (Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México, 2007: 11). Este enfoque podría esconder una política educativa intercultural poco comprometida con las y los indígenas, a no ser que se transite del discurso de planes y programas a la práctica en las escuelas públicas y privadas; no solo interculturales. De nada sirve plantear que “este paradigma de nación mexicana del siglo XXI es el de la unidad en la diversidad, mediante el desarrollo de la interculturalidad que conlleve la convivencia en la diversidad, de manera digna y respetuosa entre todos los mexicanos” (Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México, 2007: 13), si no se diseñan estrategias específicas contra la discriminación y la exclusión de que son objeto las poblaciones indígenas; sobre todo, las mujeres.

Hay que subrayar que la política de educación intercultural bilingüe se sustenta en un marco jurídico en el cual es primordial el artículo 2º de nuestra carta magna; ahí se consigna la composición pluricultural del pueblo de México, y se señala que hay que favorecer “la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva, y la educación media superior y superior (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2014: artículo 2º. B, fracción II). El artículo 3º indica que, además de los niveles que le anteceden, la educación media superior es obligatoria; no obstante, para la población indígena los datos contradicen este

supuesto pues, como ya vimos, la tasa de asistencia escolar de los HLI de 17 años es de tan solo 5.9 (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2014: 27).

Las prioridades en el tema de educación para grupos vulnerables –entre ellos, indígenas-- se especifican en la *Declaración sobre Derechos de las Personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas* (ONU, 1992). De acuerdo con esta declaración se requiere salvaguardar los idiomas originales e impartir los contenidos educativos en la lengua materna; proporcionar información sobre los derechos humanos, en especial sobre derechos económicos (por ejemplo, relación medio ambiente-desarrollo), derechos sociales (respeto a la asociación de grupos), derechos políticos (promoción del voto y la participación ciudadana) y derechos culturales (preservación de la cosmovisión de cada comunidad). Los conocimientos de los grupos minoritarios a menudo se basan en sabidurías comunitarias desarrolladas por generaciones; son relevantes el medio ambiente, las tradiciones, los sistemas de subsistencia, la música, la danza, los mitos y los rituales. Todos estos elementos juegan un papel importante en la transmisión de saberes y conocimientos; por ello, es necesario diseñar programas educativos específicos para las denominadas minorías étnicas y lingüísticas, subrayando el papel laico de la escuela, pero respetando las distintas creencias religiosas.

Por tanto, además de ofrecer servicios educativos de nivel medio superior y superior, hace falta tomar en cuenta distintos aspectos, como son valorar la identidad, a través de la impartición de conocimientos sobre la cultura propia,

fomentando el respeto a la diversidad; transmitir los conocimientos en el idioma de la comunidad; vincular las actividades educativas a la propia geografía, demografía, economía y medio ambiente, y de manera importante, introducir la perspectiva de género en los planes y programas de estudio, con miras a fomentar la equidad entre mujeres y hombres.

No hemos seguido del todo el ejemplo de la *Convención de la Haya de la Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa en materia de derechos de las minorías a la educación* (OSCE, 1996) en donde se sugirió que la educación preescolar se impartiese en lengua materna, mientras que en primaria y secundaria (de acuerdo con cada contexto) deberían incluirse asignaturas en el idioma nacional y el materno. En cuanto a educación terciaria (bachillerato) y universitaria, se recomendaba que los programas de estudio se impartieran en la lengua nacional o, de ser posible, en el idioma originario. En nuestro país, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP implementó en 2005 el Bachillerato Intercultural, con la finalidad de hacer asequibles en el plan de estudios, tanto los conocimientos locales como los generales, así como promover la diversidad cultural. En Tahdziú este modelo se comenzó a impartir en 2012 y se incluyeron asignaturas extracurriculares como Maya y Alta Cultura Maya, aunque con el cambio de sexenio la Dirección General de Bachillerato de la SEP entró en escena y abrió un nuevo modelo educativo para localidades rurales, el Telebachillerato Comunitario, suprimiendo el Bachillerato Intercultural, así como las asignaturas mencionadas.

Acercamiento etnográfico a Tahdziú

En el ámbito regional, los mayas de la península de Yucatán se asientan en cinco grandes espacios geográficos. El primero (fragmentado) lo constituyen las zonas urbanas de Mérida, Campeche, Chetumal, Cancún, Valladolid y Ciudad del Carmen. El segundo, denominado “región de colonización”, se ubica entre Campeche y Quintana Roo, en el tercio meridional peninsular. Otro más, llamado “antigua región henequenera”, se encuentra al norte. La zona caribeña o turística se sitúa al noreste, y finalmente, la zona nombrada como “nuclear maya”, va desde el noroccidente campechano hasta el centro de Quintana Roo, pasando por el sureste y el sur de Yucatán (Ruz, 2002).

El municipio de Tahdziú se localiza al sur, en la región nuclear maya, casi en los límites con Quintana Roo. Su nombre significa “lugar del pájaro tziu”, y colinda al norte con Yaxcaba, al sur y al este con Peto, y al oeste con Chacsinkin. El centro urbano más cercano a la cabecera municipal de Tahdziú es la cabecera de Peto, localizada a unos siete kilómetros. En total hay 4,447 personas, de las cuales, 2,166, son mujeres (48.7 por ciento), y 2,281, hombres (51.3 por ciento)(INEGI, 2010). El grupo más numeroso de las mujeres es el de 15 a 29 años (el 28.4 por ciento del total). Es una población predominantemente indígena; el 99.38 por ciento se adscribe a la etnia maya, el 32.5 por ciento es bilingüe, mientras que el 67.5 por ciento habla exclusivamente la maya (INEGI, 2010), en contraste con el municipio aledaño de Peto en donde solo 3 por ciento es monolingüe (Anuario Estadístico de Yucatán, 2006).

Tahdziú es el municipio más pobre de los 106 que conforman el estado de Yucatán. De las 1,481 personas ocupadas, el 78.06 por ciento tiene ingresos de hasta un salario mínimo, el 10.74 por ciento entre uno y dos salarios mínimos, y solo el 9.5 por ciento de la población económicamente activa tiene ingresos de más de dos; para el restante 1.7 por ciento no existen datos. De la población ocupada (42.33 por ciento del total), la mayoría (el 59.76 por ciento del 42.33 por ciento) se emplean en el sector primario, el 30.18 por ciento en el secundario, mientras que el comercio y los servicios cuentan con una participación del 4.73 por ciento y 4.59 por ciento respectivamente (INEGI, 2010).

Tahdziú es una pequeña ciudad apacible y silenciosa, es fácil percibir el canto de las aves y el sonido del viento. Las personas se desplazan a pie o en bicicleta, y algunos, los menos, en auto. Las mujeres, por lo regular, se encuentran en sus casas, o bien, yendo a moler, a la iglesia o al templo, a trabajar en la milpa, o de carrera a realizar alguna diligencia. Es frecuente ver a los hombres montados en bicicletas o a caballo, con el producto de la caza, acarreando leña para avivar el fuego de las estufas donde las mujeres echan las tortillas y cocinan los alimentos, o en camino al campo, muy temprano. Las familias se agrupan en solares, y es común ver a las niñas y niños pequeños jugando en la tierra.

El sustento de las familias proviene, sobre todo, de la producción agrícola en la milpa y de la apicultura; de sembrar en pequeños huertos cilantro, rábanos y chile habanero, o de la crianza de pollos en el traspatio del ripio en donde habitan. Muchos varones se ocupan como albañiles en Mérida o en otros

centros urbanos de la región; algunos laboran entre dos y nueve meses en el Programa de Trabajadores Agrícolas Temporales en Canadá. Se obtienen recursos monetarios también de la venta a intermediarios meridianos de tela bordada con hilo contado, blusas y vestidos pintados, así como urdido de hamacas. Cabe mencionar que ciertos hombres han aprendido a bordar y coser, por lo que es común verlos realizando esta actividad junto a las mujeres de la familia.

Con apoyos del gobierno del Estado y de diferentes organismos no gubernamentales se han formado grupos dedicados a la producción de pollos, la elaboración de productos de limpieza para el hogar, talleres de corte y confección, y actividades agrícolas con sistema de riego; en 2013 se inició un proyecto de cultivo de zanahoria.

Después de visitar la comunidad en múltiples ocasiones en los últimos cuatro años he visto que algunas cosas han cambiado. Por ejemplo, la primera vez que estuve en Tahdziú gobernaba el PRD; ahora lo hace el PRI, y ya lo ha hecho el PAN; al Verde Ecologista no le ha tocado turno. La cabecera municipal tiene ahora un mercado, con cinco locales; las calles se están repavimentando, se han construido baños en cada uno de los solares, y el palacio municipal se pintó con los colores del partido en turno. De hecho, las instituciones que mejor permiten comprender la dinámica social en Tahdziú son la familia, la Iglesia y los partidos políticos. En 2010-2012,¹⁰ el municipio fue gobernado por el Partido de la Revolución Democrática (PRD). Para el periodo 2012-2015 resultó electa la

¹⁰ Como es sabido, los periodos de gobierno municipal duran tres años, sin embargo, en Tahdziú hubo un periodo de dos años (2010-2012), con la finalidad de hacer coincidir las elecciones municipales con las estatales.

candidata del PRI, Victoria Yaa Medina, una mujer con gran presencia en la comunidad. Varios informantes clave expresaron que el comercio del voto, con la oferta de prebendas, es una práctica muy común. El paternalismo, generado por su nominación como el municipio más pobre de Yucatán, y por los mandatos sucesivos del PRI en la gubernatura del estado, lleva a las personas a participar políticamente solo a cambio de ciertos beneficios.

Por otro lado, las expresiones de religiosidad han sido, por mucho tiempo, un mecanismo eficaz de integración, pues para la celebración de las festividades se suman los recursos y el trabajo de los feligreses, con lo cual se genera identidad cultural. No obstante, la existencia de diferentes iglesias¹¹ en una comunidad puede provocar discordias, al introducirse nuevos valores, creencias y prácticas. Antes de la llegada de otras religiones cristianas, toda la población apoyaba (con dinero; a pintar la iglesia, etcétera) en la festividad de San Bernardino de Siena, santo patrono de Tahdziú, ahora solo lo hacen los católicos. En los recientes cultos cristianos asentados en la comunidad, los varones participan como pastores, al mismo tiempo, que están casados y tienen hijos; pero ya no solicitan agua a los *chaques* para la buena cosecha. Sin embargo, también hay puntos de encuentro que permiten compartir lazos identitarios, ya que el *hetz-mek* --mediante el cual se induce a niñas y niños a asumir su identidad de género-- se practica independientemente de la adscripción religiosa. La Iglesia presbiteriana ha ganado adeptos, así como la Pentecostal y los Testigos de Jehová, con el beneficio de que se ha reducido

¹¹ Existen, al menos, cinco religiones: *católica, presbiteriana, evangélica, pentecostal y Testigos de Jehová.*

considerablemente el consumo de alcohol entre los varones, al grado que solo es posible conseguir licor de manera clandestina.

Por otro lado, en el ámbito de la educación varias cosas se han modificado, el albergue indígena cuenta con nuevas instalaciones desde finales de 2013. La escuela primaria “Juana de Asbaje” pasó a formar parte de las escuelas de tiempo completo, por lo que sus estudiantes comen ahora en la institución con los cuatro pesos que el gobierno federal destinó (en 2013) para la alimentación de cada uno(a); son privilegiados pues reciben casi cuatro veces más que los niños(as) y jóvenes del albergue. En la actualidad hay un Telebachillerato, y cada alumno cuenta con una *laptop*, dada en comodato por el gobierno del estado; aunque sin acceso a Internet, y trabajando en instalaciones prestadas por la secundaria local, con televisores descompuestos, sin videocasetera y con cañones en malas condiciones.

La escuela en Tahdziú

En el municipio de Tahdziú hay un albergue indígena, una biblioteca, seis escuelas de nivel preescolar, siete primarias, dos secundarias,¹² y un Telebachillerato. En 2011, egresaron de preescolar 135 niñas y niños,¹³ 109 de la primaria general y 106 de la primaria indígena; 94 de secundaria, y ninguna persona había salido de bachillerato (INEGI, 2014).

¹² Los datos de INEGI, México en Cifras. Estadística y Geografía. Yucatán. Tahdziú (2014). En: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/Movil/MexicoCifras/mexicoCifras.aspx?em=31073&i=e> (Acceso: 16-05-14) consignan dos escuelas secundarias, sin embargo, solo existe una. Los jóvenes que no viven en la cabecera municipal habitan entre semana en el “Albergue Indígena Antonio Caso” para poder asistir a la escuela, entre ellas, la secundaria técnica.

¹³ Los datos no están desagregados por sexo.

Fue a principios de 2012 que se formó el primer grupo de educación media superior, a partir de un proyecto de salud y educación, financiado por la Fundación Kellogg, en el cual participé. En aquel entonces, el señor Azarías Aké era el encargado del programa de secundaria abierta, y junto con él nos dimos a la tarea de invitar a las y los egresados a asistir a las clases de bachillerato abierto, con la finalidad de dar continuidad al nivel de secundaria, sobre todo con la idea de que las mujeres pudiesen seguir en la escuela; pues la mayoría de las madres y padres de familia con los cuales hablé consideraban impropio que sus hijas fueran a la preparatoria en otra localidad. Para tal empresa contamos con el apoyo de la subsección Peto de la Universidad Pedagógica Nacional, quien envió a tres alumnas de la carrera de Intervención Educativa (LIE) como asesoras. Con un pizarrón, cinco libros del sistema de Preparatoria Abierta de la Secretaría de Educación Pública, y algunas copias, iniciaron las clases en un lugar denominado “La Plataforma” (un aula de usos múltiples) para después trasladarse a la sala de la Biblioteca Municipal. Ahí operó el grupo durante un semestre, hasta que el entonces coordinador estatal de Preparatoria Abierta, licenciado José Sánchez aceptó mi petición de acudir a Tahdziú para formalizar el programa educativo.

El Bachillerato Intercultural a Distancia (BID), ahora Telebachillerato, se estableció formalmente en agosto de 2012 con 31 estudiantes (en dos grupos). Aunque la mayoría en esa generación eran mujeres (siete varones), solo cuatro eran de Tahdziú; dos de ellas desertaron al año siguiente. Un año después, en mayo de 2013, durante el trabajo de campo que dirigí de un grupo de

estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, acudí a la secundaria de la localidad para promover la asistencia al bachillerato entre las y los estudiantes de tercer grado.

De los 188 egresados de secundaria de las generaciones 2011-2012 y 2012-2013, 71 ingresaron al bachillerato de Tahdziú, lo que significa que 117 desertaron en forma intercurricular¹⁴ (el 62 por ciento), es decir, la tasa de asistencia escolar en bachillerato es de 38. De los 71 matriculados, 22 viven en Tahdziú (el 30 por ciento), 36 eran mujeres y 35, hombres; el resto eran de Peto y Tzucacab. De todos, solo 12 eran mujeres de Tahdziú, es decir el 17 por ciento, y diez eran varones de la comunidad, el 14 por ciento.¹⁵ De las 94 egresadas de secundaria en las generaciones 2011-2012 y 2012-2013 desertaron intercurricularmente 78 alumnas, es decir el 83 por ciento, e intracurricularmente (dentro del Telebachillerato) ha desertado el 6 por ciento (dos de ellas). La tasa de deserción intracurricular (dentro del Telebachillerato) de los varones es de cero, y la intercurricular es difícil de definir pues algunos de ellos se inscriben en escuelas de otros municipios del estado; lo cual no ocurre entre las mujeres. Llama la atención que de los 71 matriculados en las generaciones 2012-2013 y 2013-2014, la mayoría sean habitantes de los municipios de Peto y Tzucacab, y solamente 12 mujeres (ahora diez, tomando en cuenta las dos deserciones de 2013) y diez varones sean de Tahdziú. Quizá habría que explorar los significados que las personas de la comunidad confirieren a la educación.

¹⁴ Del nivel de secundaria al de bachillerato, y dentro de Tahdziú.

¹⁵ Información proporcionada por el coordinador del Telebachillerato de Tahdziú, Mtro. Omar Ek Avilés, mayo de 2014.

En 2011, aquel que quisiera continuar en el nivel medio superior y superior, debía salir de Tahdziú; el lugar más cercano es Peto, en donde existe un Colegio de Bachilleres, una normal, una universidad privada y una subse de la Universidad Pedagógica Nacional. Pero, como se sabe, es difícil que los egresados encuentren trabajo en la región, a pesar de que se reconoce el beneficio de ir a la universidad:

Pues sí sirve [acudir a la escuela], porque si tú vas a la universidad ya vas a tener un mejor trabajo, y vas a ganar más; aunque en veces te tienes que ir a vivir en Mérida o Chetumal para tener un trabajo (Ileana, egresada de la carrera de Intervención Educativa para el Medio Indígena de UPN, subse de Peto, 3 de mayo, 2014).

Ahora bien, ¿cuál es el significado de la educación; las motivaciones y las barreras que encuentran las y los habitantes de Tahdziú para continuar en el nivel medio superior? En algunos testimonios (de 2011) se señalaba que la educación escolarizada no tenía sentido, pues, un certificado de bachillerato, e inclusive de licenciatura, no les llevaría a mejorar sus condiciones económicas, al menos no en la comunidad. Como impedimentos para acudir a la escuela estaban la ausencia de oferta educativa, la situación económica precaria de las familias, y la importancia del trabajo que realizan tanto hombres como mujeres en sus espacios cotidianos:

Para el bachillerato, la gente que tiene algunos recursos manda a sus hijos a Peto a estudiar. Y creo que de ahí desencadena todo; prácticamente el nivel académico más alto suele ser la secundaria, a partir de esto, eehh, los muchachos suelen ya casarse, precisamente (Luis Aké, pastor presbiteriano, 13 de septiembre, 2011).

Aquí, en la baja escolaridad, interviene mucho el factor económico, puesto que para continuar la escuela, después de la secundaria, implica enviar a los hijos a Peto, y eso significa pagar el costo de pasajes, alimentación y libros. Yo creo, que ese más bien sería el problema. Bueno aquí están

acostumbrados los papás a dejar ir a estudiar a los hijos e hijas, porque los obliga el programa de “Oportunidades”, por eso cuidan la asistencia a las escuelas. Pero en otros lados [se refiere a localidades sin apoyos gubernamentales] solo los hombres van (Médico del Centro de Salud de Tahdziú, 14 de febrero, 2012).

Al parecer, una de las motivaciones para enviar a hijas e hijos a la escuela es la obtención del apoyo económico y en especie que otorga el gobierno federal a través de sus distintos programas sociales, como “Oportunidades”. Quizá los diseñadores de políticas públicas deberían empezar por separar los sistemas de apoyo alimentario de los programas educativos, y crear estrategias para persuadir a las personas –sobre todo, a las mujeres-- de los beneficios de continuar estudiando después del nivel básico. Probablemente se deba trascender también la perspectiva de la reproducción social, según la cual, al graduarse de la universidad se obtendrá un trabajo, y con él, mayores ingresos, pues actualmente no es tan clara la relación entre nivel de escolaridad, calidad del empleo y salario. En todo caso, más allá de los económicos, podrían existir beneficios personales, familiares, sociales, e incluso, de desarrollo estructural cuando se aumenta el nivel de escolaridad de la población.

Normatividades de género y exclusión de las mujeres de la escuela

El género, como “producto de la significación y de los efectos discursivos en torno a la diferencia sexual” (López, 2010: 14) es la base de la delimitación de las responsabilidades consideradas propias de mujeres o de hombres. En Tahdziú, a ellas se les sigue preparando para el trabajo doméstico y el cuidado de los hijos, y a los varones para trabajar en la parcela y ser los proveedores

económicos de la familia; aunque los papeles de género dominantes se están modificando, pues cada vez es más frecuente (por la necesidad económica) que las mujeres aporten al gasto familiar y los varones se inserten en actividades otrora femeninas como el bordado (debido también a la escasez de fuentes de trabajo remunerado).

Esta delimitación de espacios femeninos y masculinos se basa en los discursos que promueven identidades diferenciadas de acuerdo con el sexo de nacimiento. Formas de ser, de pensar y de actuar son inducidas a través de las de ideas, valores, costumbres, creencias, mitos y rituales, los cuales son aprehendidos por las personas y normados por el grupo. Al proceso de interiorización de ese universo simbólico, Bourdieu lo denomina *habitus*: “estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones” (Bourdieu, 1991: 92). El *habitus* es una subjetividad socializada que “se refiere al conjunto de relaciones históricas depositadas en los cuerpos individuales en forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción” (Lamas, 2002: 146). Aún más, para producir una formación perdurable, o sea, un *habitus*, el proceso de inculcación debe tener una duración suficiente y eficiente (Bourdieu, 1991: 91-112).

Así, a través del *habitus*, los individuos hacen suyas las normatividades, por ejemplo, en Tahdziú difícilmente se admitirá que una mujer unida pueda continuar en la escuela, pues se ha interiorizado que si lo hacen descuidarán las actividades tenidas como femeninas, es decir, el trabajo doméstico y la atención

del esposo, hijos e hijas.¹⁶ Las normatividades de género operan como dogmas, pues nadie las cuestiona y todas las personas las asumen en la cotidianidad.

Uno de los informantes explicó lo que podríamos interpretar como la manera en que el *habitus* se convierte en una norma de género:

Hay casos que, este, eh, hasta con el registro civil se complica un poquito, a veces, el esposo tiene 16 años y la esposa 14 o 15 años; es que la cultura aquí es que ya si aprendes a hacer la comida, ya sabes hacer tortillas a mano, ya sabes las, las labores de la casa, ya, ya te puedes casar. Entonces aquí las niñas desde pequeñitas trabajan con la mamá, van a moler, hacen tortillas; aprendiendo como se debe. Ya cuando aquí, si cumples 18 años y no te has casado ya te está dejando el tren, y luego los varones en su caso también, por eso muchos truncan en la secundaria (Abraham Aké, expresidente municipal de Tahdziú, 13 de agosto, 2011).

Además, se piensa que invertir en la educación de las niñas y las jóvenes no trae ganancias y sí pérdidas; se entiende como un mal negocio ¿para qué estudian si se quedarán en casa a realizar labores domésticas y a atender al esposo y los hijos:

Y muchos se quedan con las con las niñas (dicen) yo te pago hasta la secundaria, porque luego te casas y se acabó; es una inversión mal hecha (Abraham Ake, expresidente municipal de Tahdziú, 14 de agosto de 2011).

Esta percepción proviene de la perspectiva de la reproducción social: costo-beneficio; interiorizada por los habitantes de Tahdziú y proveniente del mundo globalizado. Pero para los varones no todo es miel sobre hojuelas, ya que al educarlos para la proveduría del hogar el trabajo es relevante, y la educación pasa a un segundo plano:

¹⁶ De acuerdo con lo observado, en Tahdziú los hombres se unen en promedio a los 17 años y son padres jóvenes. Las mujeres a los 20 tienen, al menos, dos hijos, y hay algunas embarazadas antes de los 15 años.

Los mismos papás son los que, eh, a veces les dicen a sus hijos “hoy no vas a la escuela, vamos a la milpa porque estoy atrasado con el trabajo”, entonces pues yo lo veo mucho, son muy pocos los papás que les dicen: “tienes que ir, tienes que ir” [a la escuela] (Profesor de la Secundaria de Tahdziú, el 20 de agosto, 2013).

El trabajo en la milpa es fundamental para la reproducción de la unidad doméstica, pues de él dependen muchos de los alimentos que se consumen, y algunos de los que se venden fuera para obtener el dinero necesario para otros productos de consumo familiar. Por tanto, si un padre le dice a su hijo “hoy no vas a la escuela”, lo hace porque sabe lo que es verdaderamente importante, es decir, sembrar o cosechar de la milpa:

¿Maestro le vas a dar permiso a mi hijo? porque necesita ir conmigo a la milpa, es que no tengo quien me ayude. Yo no me puedo negar, no pueden pagar quien los apoye y los muchachos se van a la milpa. Luego pregunto, ¿por qué no viniste a clase mijo? Porque maestro si no voy a cosechar, no comemos hoy; si no voy a trabajar de albañil no hay. Hay muchachos que a veces no están terminando y se van, no tienen nada de dinero; ese es el problema. Aquí si observa usted, en el primer grado están de a 40, así empezamos; pero cuando llega segundo grado empieza la deserción escolar, en tercer grado con más razón. Ahí son muchos factores, primero el desempleo, y la parte económica (Director de la Secundaria de Tahdziú, 8 de mayo, 2013).

De igual manera sucede con las mujeres. Una mañana que realizaba observación etnográfica en la escuela secundaria, mientras entrevistaba al director, llegó un hombre (hablando en maya) a retirar a su hija de clases, argumentando que su esposa estaba enferma y no había quién echara las tortillas en su casa.

Así, el aparente desinterés de padres y madres para que sus hijos e hijas asistan a la escuela, es en realidad una necesidad imperante de realizar el trabajo en la milpa y en el hogar para la reproducción familiar. Pero, por otro

lado, apuntala una normatividad en cuanto a aquellos papeles que se consideran relevantes de acuerdo con el género, cimentados en la alta valoración que se confiere a la unión de las parejas heterosexuales con miras a la procreación.

Y en esta idea de parejas heterosexuales con papeles bien definidos, se cree que si las mujeres no cumplen con sus actividades primordiales, y salen de la comunidad no pueden ser buenas esposas y madres:

En la comunidad hay un ambiente muy cerrado para ir a trabajar; en pláticas con algunas pacientes me han comentado, por ejemplo, que se consideran malas a las mujeres o a las personas que se van a otros lados. Se miran con malos ojos las mujeres que están estudiando afuera; son mal miradas, y eso eeh mm, pues no ayuda mucho para que decida irse a estudiar. Hay muy pocos casos, de hecho, donde he sabido de personas que han terminado alguna carrera o alguna licenciatura de aquí del municipio, y son prácticamente de esta generación, dos o tres (Médica del Centro de Salud de Tahdziú, 17 de septiembre de 2011).

Inclusive aquellas mujeres que han destacado por su participación política o comunitaria, es decir, con capacidad de liderazgo, consideran que su función principal se encuentra en el ámbito doméstico y familiar. Es decir, las normatividades de género están enraizadas en la cultura; se continúa pensando que el espacio de las mujeres es el doméstico, el matrimonio y los hijos, por lo que es difícil su permanencia en la escuela:

Luego yo ahí voy a rogarles, vente, regresa no importa que te hayas casado, que te dé permiso el esposo. Me dicen, no, no, no y no. ¿Y la mamá por qué no influye? Pues ya se casó; es su marido el que responde por ella. Y son muy celosos, es muy difícil la situación (Directora de la Secundaria de Tahdziú, 8 de mayo de 2013).

Las mujeres y los hombres nos situamos en determinados contextos sociales y culturales; siguiendo a Berger y Luckmann, llegamos a un mundo que ya fue creado y en el cual asumimos diferentes identidades (2003:163), entre ellas, la

de género. Ciertas condiciones de nacimiento no se eligen, por ejemplo, el sexo biológico, la clase social y la adscripción étnica; aunque, eventualmente, en el transcurso de la vida se pueda ser transexual, la movilidad social nos empuje a otra situación socioeconómica, o incluso, se llegue a rehuir de la adscripción étnica. Dentro de cada contexto sociocultural existen determinadas premisas que guían el pensamiento y el proceder de las personas; la idea de que existen espacios delimitados para las mujeres y ámbitos privilegiados para los varones se encuentra arraigada en muchas culturas, entre ellas, indígenas. La cosmovisión maya precolombina se basaba en una perspectiva dual que dividía los espacios en femenino y masculino. La asignación de género ocurría desde el nacimiento, y a los siete años aproximadamente los papeles de género se hallaban plenamente diferenciados. Las mujeres eran educadas en las tareas domésticas, como hilar y tejer, echar tortillas y la preparación de los alimentos. De igual manera se buscaba el equilibrio social, por lo que cualquier transgresión a la norma afectaba a la sociedad en su conjunto, por ello, no eran aceptadas conductas como la pereza o la búsqueda de satisfacciones personales; la sociedad se basaba en el bienestar comunitario (Rosales, 2010: 87). A pesar de que las sociedades mayas de la actualidad son muy distintas de las que les precedieron, existen algunos elementos que han prevalecido, y uno de ellos es la idea de complementariedad. En Tahdziú este principio se evidencia con la realización del *hetz-mek* en la temprana infancia, desde entonces se considera que las mujeres al llegar a cierta edad, deben casarse, tener hijos, quedarse en casa y realizar las actividades propias de su sexo;

mientras que los hombres serán los proveedores y cabeza de familia. Aunque hay que decir que en la actualidad durante este ritual se coloca un cuaderno en las manos de niñas y niños para inducirlos a ir a la escuela. Sin embargo, para que la armonía persista ambos han de realizar adecuadamente su trabajo, y esto es independiente al hecho de que por razones económicas los varones se dediquen a bordar; es decir, realizar ciertos papeles (o actividades) no modifica ni la identidad de género ni la jerarquía que sitúa a los hombres con derechos y prerrogativas superiores a los de las mujeres.

Las mujeres en el Telebachillerato de Tahdziú

Las niñas y los niños de Tahdziú asisten a la escuela, por regla general, hasta la primaria, y en algunos casos, inclusive van a la secundaria. Posteriormente, es más común que se aliente a los varones a continuar en el bachillerato, aunque por razones económicas no siempre es posible. Los padres son más renuentes que las madres en cuanto a que sus hijas sigan en la escuela, pues piensan que caerán en el libertinaje, por lo que prefieren que se queden en casa:

Yo le decía al papá de la niña... Agustina se llamaba la niña... yo le decía a su papá, yo sé que para usted es muy difícil, por todo lo que se dice cuando una mujer va a la escuela o porque si ella después de ir a la prepa o yendo a la prepa usted vaya a creer que ella se va a escapar. Le digo, yo creo que ella es muy inteligente (...) Tenemos que recuperar que la gente de la comunidad entienda que su educación es importante; pero es muy difícil ¿no? (José Sánchez, coordinador estatal de Preparatoria Abierta, 5 de mayo, 2013).

Ese temor de los padres debería haber disminuido a partir de la puesta en marcha en la cabecera municipal del nivel medio superior, pues se supondría mayor control sobre las y los hijos, y menos gasto en el traslado a otra localidad; sin embargo no es así, pues como ya vimos, de los 71 inscritos, solo 20 (diez mujeres y diez hombres) son habitantes de Tahdziú. Las mismas alumnas del bachillerato realizan promoción en la comunidad, a fin de que las jóvenes sigan en la escuela:

Yo lo que hice con una alumna fue ir a visitarla a su casa, platicar con sus papás, decirles que es importante estudiar. Ahora con estos tiempos se necesita mucho de la preparación, no te dan cualquier trabajo si no tienes un documento y el conocimiento, traté de convencerlos pero los papás decían no: la mamá decía: “Es que yo necesito que me ayude en mis quehaceres” y el papá no está, se va a la milpa (Estela, 30 años, habitante de Peto, estudiante del Telebachillerato de Tahdziú, 7 de mayo, 2014).

Docentes y autoridades de educación, como el coordinador estatal de Preparatoria Abierta están involucrados en la problemática y conversan con las madres y los padres de familia. Se ha identificado que las normatividades de género influyen de manera importante para que las mujeres no acudan a la escuela:

Me dijo una joven que estudia “mi problema no es que sea maya, sino que soy mujer... antes que ser maya”. O sea todavía además de la carga de género... es terrible. No dudo que aquí haya un papá que no deje ir a su hija a la escuela (José Sánchez, coordinador estatal de Preparatoria Abierta, 5 de mayo, 2013).

No obstante, ciertas jóvenes de la comunidad han logrado trascender las normatividades genéricas e inscribirse en la escuela; algunas inclusive tienen planes de seguir en la universidad. Sobre este tema sostuve la siguiente conversación con tres estudiantes:

Mi sueño es ser doctora, quiero estudiar medicina, me ha gustado mucho, pero como es mucho tiempo el que lleva estudiar medicina pues no sé. Ahora estudiaré con tal de conseguir un buen trabajo y apoyar a la familia. Ayudar con algo, por eso quiero seguir estudiando (Adela, habitante de Tahdziú, 18 años, estudiante del Bachillerato Intercultural, ahora Telebachillerato de Tahdziú, 3 de mayo, 2013).

En mi caso yo sí soñaba con tener carrera, pero se me dificultó y no lo logré, yo siempre dije que iba a estudiar si se me presentaba la oportunidad para llegar a la universidad... ahora tengo 19, pero ya empecé la prepa aquí (Josefa, habitante de Tahdziú, 19 años, estudiante del Bachillerato Intercultural, ahora Telebachillerato de Tahdziú, 3 de mayo, 2013).

Pregunta: ¿Quién más de ustedes quiere hacer una carrera en la universidad? ¿Tú Geli?

Respuesta: Risas y silencio (Geli, habitante de Tahdziú, 16 años, desertó del Bachillerato Intercultural de Tahdziú para unirse con su pareja, 3 de mayo, 2013).

Ninguna casada de Tahdziú asiste a la preparatoria, pero en los grupos del Telebachillerato hay varias de otros municipios unidas y con hijos. Al explorar los motivos por los cuáles las mujeres de la comunidad deciden construir proyectos de vida que no incluyen la escuela, algunas estudiantes comentaron lo siguiente:

Nosotras ya no nos dejamos (risas), yo siento que sí está cambiando, porque si no fuera así no habría mujeres casadas. Aquí, por ejemplo, tenemos a cuatro compañeras que están casadas, tienen hijos, y a pesar de eso siguen asistiendo (Mercedes, 21 años, habitante de Tzucacab, estudiante del Telebachillerato de Tahdziú, 7 de mayo, 2014).

Pregunta: ¿Por qué las mujeres casadas de Tahdziú no vienen?

Porque acá creo que algunos de los hombres son muy machistas (...) Pero ahí, independientemente del hombre, influye la mujer; si una vez que se case ya tiene hijos, se queda en la casa y ya no aspira a una mejor calidad de vida, eso es lo que yo pienso, porque al menos en donde, en los pueblos donde yo viví hasta mis primas me decían “¿para qué sigues estudiando si ya te casaste y ya tienes hijas?”. Ahora es diferente (...) pues ante todo también es para darle mejor calidad de vida a los hijos (Carmela, 30 años, habitante de Peto, estudiante del Telebachillerato de Tahdziú, 7 de mayo, 2014).

Una condición que es señalada como una dificultad para continuar en la escuela, es la de ser madre. Esto es así no solo en contextos indígenas sino también en medios urbanos; la maternidad se percibe incompatible con la educación formal de las mujeres. Por ello, a pesar de que no es el caso de ninguna de las jóvenes de Tahdziú, indagué con las estudiantes provenientes de otras localidades sobre cuáles se consideran los principales obstáculos de las madres para acudir a la escuela, en este caso el bachillerato.

Pregunta: ¿Qué dificultades tienen las mujeres con hijos para venir a la escuela?

Pues en ese aspecto no es que pueda ser fácil, siempre van a haber problemas, cuando un hijo o hija se enferma o cosas así, tú estás en la escuela y piensas si ya se le habrá acabado la calentura. Esas son cosas que yo creo que si queremos seguir aquí son difíciles, esos problemas siempre van a haber en el caso de las mamás. Pero yo creo que sí debe tenerse una cierta consideración en algunos casos de faltas, cuando uno de los hijos se enferme o algo (Carmela, 30 años, habitante de Peto, estudiante del Telebachillerato de Tahdziú, 7 de mayo, 2014).

Yo soy de Peto, también soy madre de familia de tres niños, y pues sí, a veces no nos es posible tener tiempo porque tienes que atender a tres niños y venir a la escuela. A veces sí salimos un poco tarde, ayer mi hijo, el niño, tenía cita con su pediatra y hay que andar corriendo; entonces un poco es difícil. (Edith, 28 años, habitante de Peto, estudiante del Telebachillerato de Tahdziú, 7 de mayo, 2014).

Soy de Yaxcopil, soy madre de dos niñas, tengo un trabajo de lunes a sábado, y a mí sí se me dificulta un poco el horario. Como ellas mencionan es muy diferente un hombre a una mujer; nosotras tenemos responsabilidades en la casa, con los hijos, con el esposo. Yo soy alumna externa (Jovita, 32 años, habitante de Yaxcopil, oyente en el Telebachillerato de Tahdziú, 7 de mayo, 2014).

Otra situación que tiene que ver con la construcción sociocultural de género es que, inclusive entre las mujeres casadas y con hijos que acuden a la escuela, se continúan reproduciendo los papeles genéricos, pues son otras mujeres las que

cuidan a las y los pequeños para que sus madres estudien. En ocasiones es la abuela, la tía, la hermana o la prima; pero es frecuente que las propias hijas, aún niñas, cuiden a sus hermanos. La responsabilidad de atención de la familia continúa siendo de las mujeres, independientemente de que trabajen remuneradamente y acudan a la escuela:

Más que nada nos cuentan la asistencia, y yo en mi casa también tengo a mi hija la mediana de diez años, y a mi hijo de seis yo se lo dejo a la más grande de 12 años, porque pues conoce más a su hermanito y lo atiende más. Es a veces un poco difícil que yo venga aquí, ya sea por enfermedad o porque ellos van a la escuela, es difícil, yo he tratado de venir pero no sabemos cuándo te puede tocar que no puedas venir, y espero que en esta parte si puedan considerarlo, entender que no somos muchachas que no tenemos responsabilidades. Nosotras como madres de familia (...) a las dos yo ya quiero estar en casa, para ver a los niños, atenderlos y darles de comer, aquí luego se alarga hasta las dos y media y salimos hasta las tres. Para mí es una responsabilidad llegar a la casa, sin embargo pues a ver cuánto tiempo más puedo aguantar (risas) (Estela, 30 años, habitante de Peto, estudiante del Telebachillerato de Tahdziú, 7 de mayo, 2014).

A manera de reflexión

El marco normativo del Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018¹⁷ establece que la perspectiva de género es una estrategia transversal en todas las dependencias gubernamentales, lo que atañe también a la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). El mismo programa afirma que hay que incidir en la ampliación de la cobertura, la desigualdad de acceso entre regiones y estratos de la población, así como en la retención y pertinencia educativa de las poblaciones indígenas, y aunque reconoce que las mujeres están en desventaja, no aporta datos específicos

¹⁷ Programa Especial de Educación Intercultural 2014–2018, (2014). En: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5342484&fecha=28/04/2014&print=true (Fecha de consulta: 21-05-2014).

sobre las diferencias por sexo. En cuanto a educación superior, las Universidades Interculturales, establecidas en algunos estados del país, han permitido a jóvenes indígenas cursar una licenciatura; una de ellas es la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, que se encuentra a 60 kilómetros (aproximadamente) de Tahdziú. No obstante, el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018 indica que el porcentaje de mujeres que acude a universidades con esta modalidad en el país es de 46 por ciento, sin aportar cifras por regiones. El problema que se identifica es que aunque en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y sus programas estratégicos (como el arriba referido) se menciona la perspectiva de género, no es clara ni precisa su transversalización, empezando porque no se cuenta con datos estadísticos desagregados por sexo. Esto implica que no se puedan planear acciones educativas para las mujeres mayas de Tahdziú, y de otros municipios indígenas de Yucatán y del país.

La carencia o deficiencia de una política educativa intercultural con perspectiva de género se ve reflejada en ideas, valores, creencias y prácticas que apuntalan normatividades diferenciadas para mujeres y hombres. Por ello, es de suma importancia desarrollar acciones de intervención que propicien la discusión sobre el significado de la educación en el medio indígena. Ni la equidad de género ni la inclusión educativa serán posibles mediante decretos, planes y programas, es decir, con solo proponer instrumentos, reglamentos o términos de referencia; se requiere incidir en la educación de las mujeres (y de los hombres) a través de la generación de una conciencia crítica que los lleve a

la reflexión sobre los condicionamientos sociales que generan desigualdades e inequidades. Se necesita pensar la educación como un derecho humano; es apremiante diseñar estrategias viables de inclusión educativa de las mujeres indígenas, a la par que implementar los programas derivados de la política pública, tomando en cuenta los puntos de vista de las mujeres y los hombres de las comunidades indígenas. De otra manera se estará caminando hacia el fracaso escolar; no de las personas, sino de las instituciones educativas:

Reconocer y defender, por ejemplo, el derecho de la esposa a tener voz en las decisiones familiares, frecuentemente denegado en sociedades sexistas, puede ser muy importante. Y sin embargo, los defensores de este derecho, quienes enfatizan de manera correcta su amplia relevancia, política y moral, posiblemente podrían coincidir en que no resulta sensato convertirlo, de acuerdo con la expresión de Hart, en una regla legal coercitiva (quizá con el resultado de que el esposo podría ser puesto bajo custodia si no consulta a su esposa). Los cambios necesarios tendrían que acometerse por otras vías, incluidas la denuncia y la crítica en los medios, la agitación y los debates públicos. A causa de la importancia de la comunicación, la abogacía pública, la denuncia y la discusión pública informada, los derechos humanos pueden tener influencia sin depender necesariamente de la legislación coercitiva (Sen, 2010: 397).

La exclusión en el nivel medio superior (y superior) de las mujeres mayas de Tahdziú es el resultado de una política pública que se pretende incluyente, pero que solo logra atraer a unas cuantas pues, la mayoría, ha interiorizado que al ser esposa y madre su estatus social aumenta, mientras que estudiar no les reporta muchos beneficios.

Bibliografía

Anuario Estadístico Yucatán, (2006), Resultados definitivos, Tabulados Básicos. México:

http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/ae06/info/yuc/c31_10.xls (Fecha de consulta: 20-11-2012).

Berger, Peter y Thomas Luckman, (2003), La construcción social de la realidad, Buenos Aires: Amorrortu.

Bourdieu, Pierre, (1991), “Estructuras, habitus, prácticas”, en *El sentido práctico*, España: Taurus, pp. 91-112.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2014) (última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación, 10-02-2014). México: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf> (Fecha de consulta: 22-05-14).

Escudero, Juan Manuel, María Teresa González y Begoña Martínez, (2009), “El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas”. São Paulo, Brasil: Revista Ibero-Americana de Educação, número 50, pp. 41-64.

INEE (2014), Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Informe El derecho a una educación de calidad. México: Informes Temáticos. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INEGI (2010), Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Censo de Población y Vivienda. México: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/proyectos/bd/consulta.asp?p=17118&c=27769&s=est> (Fecha de consulta: 12-02-2014).

INEGI, (2014), Instituto Nacional de Estadística y Geografía. México en Cifras. Yucatán. Tahdziú (2014). México: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/Movil/MexicoCifras/mexicoCifras.aspx?em=31073&i=e> (Fecha de consulta: 6-06-14).

Lamas, Marta, (2002), “Diferencias de sexo, género y diferencia sexual” en *Cuerpo, diferencia sexual y género*, México: Taurus, pp. 131-160.

López Sánchez, Oliva (2010), “Saber médico y cuerpo femenino” en *El dolor de Eva. La profesionalización del saber médico en torno al cuerpo femenino en la segunda mitad del siglo XIX en México*, México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 1-25.

ONU, (1992), Declaración sobre Derechos de las Personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas. México:

<http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechospor ciento20Humanos/INSTpor ciento2026.pdf> (Fecha de consulta: 7-06-2014).

OSCE, (1996), Recomendaciones de la Convención de la Haya, Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa en materia de derechos de las minorías a la educación, octubre. México: <http://www.osce.org/es/hcnm/32193?download=true> (Fecha de consulta: 12-06-2014).

Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México, (2007), México: Serie Documentos, Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Programa Especial de Educación Intercultural 2014–2018, (2014). México: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5342484&fecha=28/04/2014&print=true (Fecha de consulta: 21-05-2014).

Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior, (2012), México: Secretaría de Educación Pública; Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS, A.C.); Subsecretaría de Educación Media Superior.

Rosales, Adriana Leona, (2010), Sexualidades, cuerpo y género en culturas indígenas y rurales, México: Universidad Pedagógica Nacional, Colección Horizontes Educativos. Investigación.

Ruz, Mario Humberto, (2002), (coord.), “Los mayas peninsulares”, Los mayas peninsulares. Un perfil socioeconómico, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Cuadernos del Centro de Estudios Mayas, pp.7-46.

Sen, Amartya, (2010), “Derechos humanos e imperativos globales”, La idea de Justicia, México: Taurus, pp. 387-420.