

Escolaridad y lengua hablada en comunidades rurales de la península yucateca

MARTA MIER Y TERÁN* Y CECILIA RABELL**

Resumen: Este artículo analiza los efectos, en la educación formal de los jóvenes, de las lenguas habladas maya y español en las familias y en las comunidades rurales ubicadas en la península de Yucatán. Los jóvenes mayahablantes tienen menos años escolares aprobados que los no hablantes; sin embargo, cuando viven en comunidades mayoritariamente mayahablantes, los logros educativos son mayores que en comunidades hispanohablantes. Entre las jóvenes hablantes hay un efecto negativo asociado al hecho de que sean mayahablantes; en las comunidades indígenas también se propicia la escolaridad en las jóvenes hablantes, pero en menor medida que entre los jóvenes.

Abstract: This article analyzes the effects of the Maya and Spanish languages spoken in families and rural communities located in the Yucatán Peninsula on young people's formal education. Young Maya speakers have fewer complete years of schooling than non-speakers; yet when they live in predominantly Maya-speaking communities, their educational attainment is higher than it is in Spanish-speaking communities. Among young female Maya speakers, there is a negative effect associated with the fact that they are Maya speakers. In indigenous communities, schooling is also encouraged among young female Maya speakers, yet to a lesser extent than among young males.

Palabras clave: escolaridad indígena, hablante de lengua indígena, socialización primaria y secundaria, desigualdades de género, marginación y pobreza, península de Yucatán.

Key words: indigenous education, indigenous language speaker, primary and secondary socialization, gender inequalities, marginalization and poverty, Yucatán Peninsula.

En diversos estudios (por ejemplo, Backhoff *et al.*, 2007; Mier y Terán y Rabell, 2003; Murillo, 2005; Parker *et al.*, 2002; Schmelkes, 2006) se sostiene que los indígenas en México siguen teniendo

* Doctora en Demografía por la Universidad de Montreal. Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Temas de especialización: transiciones a la vida adulta: escolaridad, trabajo y formación de familias entre los jóvenes; fecundidad y salud reproductiva; métodos cuantitativos en los estudios de población. Circuito Mario de la Cueva s/n, Ciudad Universitaria, 04510, México, D.F. Tel.: 5622-7400, Ext. 240. Correo electrónico: <martamyt@sociales.unam.mx>.

** Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en estudios de población por El Colegio de México. Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Temas de especialización: sociodemografía de las familias en México, demografía histórica. Circuito Mario de la Cueva s/n, Ciudad Universitaria, 04510, México, D.F. Tel.: 5622-7400, Ext. 244. Correo electrónico: <crabell09@gmail.com>.

menor escolaridad que el resto de la población, aunque esta brecha se ha reducido en las últimas décadas. Se ha planteado que la mejora relativa en la escolaridad no ha ido aparejada con una disminución de la brecha de la pobreza, debido a los ingresos más bajos entre los indígenas (Patrinos, 2008).

Es probable que el ingreso temprano a la actividad económica limite los logros educativos de los niños indígenas. El trabajo infantil es común entre la población indígena, y su frecuencia permanece a pesar de las crecientes tasas de asistencia escolar, de manera que el aprendizaje de niños y jóvenes indígenas en la escuela se ve comprometido por tasas más altas de participación en la actividad económica (Murillo, 2005; Bonfil, 2002). Además, la falta frecuente de educación preescolar entre los niños indígenas, así como el ingreso tardío, que puede llegar a ser entre los siete y los nueve años de edad, propician menores rendimientos escolares y un abandono de la escuela más temprano (SEP, 1995).¹

Los jóvenes que hablan un idioma indígena tienen, de acuerdo con la bibliografía, menores logros educativos que aquellos cuya lengua materna es el español. La pobreza es el factor que más se menciona en los estudios en los que se indaga acerca de las desigualdades educativas (Hall y Patrinos, 2004). Se estima que al menos la mitad de las diferencias educativas entre los indígenas y los no indígenas en México se explican por los antecedentes familiares y los recursos de los hogares (Parker *et al.*, 2002). Las características socioeconómicas de los hogares determinan en gran medida los logros escolares de niños y jóvenes (Murillo, 2005; Mier y Terán y Rabell, 2003; Hausmann y Szekely, 1999). La familia juega un papel importante en la decisión de enviar a los hijos a la escuela, la edad en la que empiezan a asistir y el tiempo que permanecen en ella. Para que los hijos asistan a la escuela, es necesario que las familias perciban ventajas en la educación formal y que cuenten con los medios para financiar la educación. De esta manera, los recursos económicos del hogar son determinantes de los resultados educativos de los niños.

En las familias más pobres, los jefes de familia suelen tener una menor escolaridad, o ninguna escolaridad, con mayor frecuencia que los jefes de familias con más recursos.² La escolaridad de los padres es un factor que

¹ Los mayores índices de desnutrición entre la población indígena también actúan en detrimento de sus logros escolares (Hall y Patrinos, 2004).

² En este texto usaremos el concepto de “familia” para designar al grupo de personas emparentadas que comparten una vivienda. En la fuente de datos analizada en este

está estrechamente asociado con la escolaridad de los hijos, como lo han demostrado estudios realizados en diversos países y culturas. De acuerdo con éstos, los padres con escasa asistencia escolar suelen tener menos recursos económicos y es posible que le asignen menos importancia a la educación formal que aquellos con mayor escolaridad.

En todas las investigaciones se señala la importancia de la educación de los padres en los distintos aspectos de la escolaridad de niños y jóvenes. En México y en otros países de América Latina se ha observado que la escolaridad de los padres tiene incluso un mayor poder explicativo que el ingreso familiar, en especial en las comunidades rurales. La explicación que se da es que la escolaridad de los padres refleja el estatus socioeconómico de la familia, las expectativas y las aspiraciones respecto a la educación formal de los hijos, así como las posibilidades de apoyo en el proceso educativo (Giorguli *et al.*, 2008; Murillo, 2005; Mier y Terán y Rabell, 2003; Parker y Pederzini, 2001; Robles-Vasquez y Abler, 2000; Hausmann y Szekely, 1999).

Otro factor que ha sido percibido como causante del atraso económico de estos grupos es el hecho de que hablen una lengua indígena. En varios estudios sobre el tema se menciona la “barrera del lenguaje”. Parecería que hablar una lengua diferente a la de la mayoría de la población constituye un obstáculo casi infranqueable para que las poblaciones indígenas se “integren” al desarrollo nacional. Aunque ha habido voces que desde las primeras décadas posrevolucionarias han buscado explicaciones más complejas al atraso económico de los indígenas, el idioma ha sido uno de los signos más visibles de las diferencias entre ellos y el resto de los habitantes; quizá por ello el Estado ha desarrollado políticas específicas que variaron a lo largo del siglo XX, para enfrentar el “problema indígena”.

Los estudiantes indígenas tienen logros menores y repetición más frecuente que los no indígenas (Schmelkes, 2006; Hall y Patrinos, 2004; Mier y Terán y Rabell, 2003). Se argumenta que el efecto negativo de la lengua indígena no refleja factores culturales de la familia, sino la “barrera del lenguaje” en la escuela, ya que la lengua hablada por los padres no tiene efecto alguno en el desempeño educativo del niño, mientras que la lengua hablada por el niño sí lo tiene (Parker *et al.*, 2002). Sin embargo, estos estudios se han limitado a analizar la lengua hablada por los padres

trabajo, en ningún caso encontramos a personas no emparentadas compartiendo una vivienda. Cuando nos referimos a otros estudios que emplean el término “hogar”, lo mantuvimos.

y por los hijos, sin tomar en cuenta el contexto en el que ocurre el proceso de socialización, en especial el idioma hablado en el ámbito social.

En trabajos sobre la escolaridad de niños y niñas en México en la década de los años noventa se muestra que no hay diferencias de género en la terminación de la primaria a tiempo, aunque sí las hay, en detrimento de las niñas, en el ingreso a secundaria (Mier y Terán y Rabell, 2004; Parker y Pederzini, 2001). En comunidades rurales persisten las diferencias de género desde la primaria.

Las sociedades indígenas como la que nos ocupa tienen una “matriz cultural” semejante, en la cual se fijan tipos ideales que representan lo masculino y lo femenino (Bonfil, 2002). Los roles de género son profundamente diferenciados y los niños y las niñas los aprenden desde edades tempranas.

En el seno de las familias indígenas, las niñas aprenden a aceptar la autoridad de los varones y el sistema de valores que las confina a sus funciones reproductivas y de transmisión de la cultura. Se les inculcan valores como la modestia, la obediencia, la resignación y las condiciones para ser buenas hijas, madres y esposas. Cuando llegan a la pubertad, es decir, entre los 12 y los 14 años, las jóvenes son consideradas adultas y, en consecuencia, dejan la escuela y asumen las tareas de la casa. Entonces adquieren otras habilidades para desarrollar trabajos remunerados: aprenden a ser campesinas, artesanas o comerciantes. La permanencia en la escuela pierde sentido para las mujeres; además, como símbolo de poder, la escuela es un ámbito masculino (Bonfil, 2002).

Mario Humberto Ruz (2006a: 72-75) describe con detalle las razones que los docentes aducen para explicar el bajo nivel de aprovechamiento escolar de los niños; los varones faltan a la escuela porque apoyan a sus padres en el campo y las niñas porque tienen que encargarse de las tareas domésticas cuando hay muchos hermanos pequeños o cuando las madres se ocupan en el comercio. En opinión de los padres, la inasistencia es resultado del desinterés de los alumnos ante la dificultad de entender a los maestros (pocos son los que hablan maya) y de la penuria económica en sus hogares; mencionan también el desinterés y el ausentismo de los maestros. Algunos piensan que las hijas no necesitan estudiar para casarse.

En las comunidades indígenas rurales de la península de Yucatán se expande cada vez más el trabajo femenino desempeñado en el hogar por mujeres y niñas de ocho años en adelante (Ruz, 2006a: 67-70). Las mujeres hacen trabajos artesanales para completar los ingresos de la familia. Hay comunidades que se especializan, por ejemplo, en el bordado a

mano o a máquina; las niñas bordan y las adolescentes que hablan español salen a vender los productos elaborados en sus casas.

ESCUELAS Y PROGRAMAS EDUCATIVOS

Los jóvenes de 15 a 17 años se encuentran en las edades típicas de asistencia a escuelas de educación media superior. No obstante, como resultado del ingreso tardío y de la repetición frecuente de grados, dos terceras partes de los jóvenes de nuestro estudio que asisten a la escuela se encuentran cursando la secundaria. Las modalidades de la educación básica en México son tres en el nivel de primaria (general, bilingüe-bicultural y cursos comunitarios)³ y tres más en el de secundaria (general, telesecundaria y técnica).

Muchos de los jóvenes de este estudio asistieron a primarias bilingües-biculturales.⁴ En estas escuelas se busca estimular la capacidad de leer y escribir en la propia lengua, como recurso didáctico y elemento para revalorar la identidad; también se educa a los niños en el manejo del español. Esta modalidad educativa ha favorecido la asistencia de los niños indígenas, sobre todo de los monolingües, de manera que ha logrado reducir las brechas educativas entre los niños no indígenas y los indígenas, y entre los niños indígenas monolingües y los bilingües (Parker *et al.*, 2002). A pesar de su expansión, las escuelas bilingües no son aún suficientes para atender a todos los niños indígenas, y los alumnos que desean continuar sus estudios después de la primaria no tienen opciones educativas que atiendan sus necesidades.

Otra manera de percibir el problema de la asistencia escolar es que entre los niños y las niñas indígenas el aprendizaje está vinculado al

³ Los instructores en los cursos comunitarios son jóvenes de la misma comunidad; en esta modalidad de primaria, el desempeño educativo de los niños es mejor que en las escuelas indígenas. La explicación puede provenir de la relación entre la escuela y la comunidad: cuando la comunidad adopta a la escuela, se encarga del mantenimiento de las instalaciones, aloja y alimenta a los maestros, los padres se aseguran de que los niños aprendan en la escuela (Bonfil, 2002: 234-5).

⁴ Los niños hablantes de lengua indígena asisten también a escuelas primarias generales y comunitarias, y los no hablantes de lengua indígena pueden asistir a escuelas bilingües-biculturales (INEE, 2007: 60). Durante la década de los años noventa, cuando los jóvenes de este estudio cursaron la primaria, el número de alumnos de las modalidades indígena y comunitaria tuvo un aumento significativo, mientras que el de los alumnos de la primaria general se mantuvo sin cambios.

trabajo: desde muy temprana edad, los niños, y en especial las niñas, aprenden en el seno de sus familias todo lo necesario para desempeñar las funciones que les serán asignadas en la vida adulta; se trata, por lo tanto, de un aprendizaje práctico. En cambio, en la escuela el aprendizaje es teórico, basado en la memorización y desvinculado de la realidad vivida por los niños.

El acceso a las escuelas secundarias es fundamental no sólo para que los alumnos puedan completar sus estudios de educación básica, sino también para que asistan a la primaria y la terminen, ya que la disponibilidad de las escuelas secundarias propicia que los alumnos de primaria permanezcan en la escuela al menos hasta terminar este ciclo (Hall y Patrinos, 2004). La telesecundaria es una modalidad que permite ampliar la cobertura a las zonas rurales y marginadas, y propiciar una mayor equidad en el acceso, con costos relativamente bajos (SEP, 1999).

Con el objeto de procurar una mayor equidad en la educación, a partir de la década de los años noventa la Secretaría de Educación Pública (SEP) diseñó y puso en marcha programas compensatorios. Éstos se proponían mejorar la calidad y la eficiencia de la educación primaria, y consistían en acciones de apoyo al servicio educativo (SEP, 1995 y 1999). Podemos mencionar el Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica (PAREB, 1994-1995), que operó en 10 entidades, entre las cuales se encontraban Yucatán y Campeche, y el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE), que inició sus acciones en 1995 y brinda apoyo a la educación primaria y a la preescolar. En nivel de primaria, atiende a escuelas de educación regular, rural e indígena de 10 estados, así como a escuelas de educación comunitaria que opera el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) en 23 estados (SEP, 1995 y 1999).

En este trabajo no podemos analizar el efecto de los diferentes programas educativos; no obstante, la situación que observamos en 1998 estuvo afectada, en menor o mayor medida, por estos programas.

HIPÓTESIS

Podemos pensar que la pobreza, en tanto exclusión de los beneficios económicos y sociales alcanzados por la sociedad, puede afectar los logros escolares de los jóvenes de dos formas que no son excluyentes. La primera consiste en que la menor asistencia escolar de los jóvenes hablantes puede deberse a que pertenecen a familias más pobres, incapaces

de sostener los estudios de estos jóvenes porque necesitan su fuerza de trabajo para salir adelante. La segunda, en que la carencia de recursos de toda índole afecta la asistencia escolar de los jóvenes tiene que ver con las comunidades donde viven. En las comunidades más marginadas hay menos escuelas, en especial secundarias y preparatorias; además, la mayor parte de su población económicamente activa se dedica a trabajos agrícolas que no requieren conocimientos formales. Así, habría menor acceso a escuelas secundarias y menos necesidad de proseguir estudios una vez que se ha terminado la primaria.

Las familias y las comunidades constituyen dos niveles, el familiar y el comunitario; las condiciones de cada uno de ellos tienen efectos diferentes en la escolaridad de los y las jóvenes. Además, estos efectos pueden estar interrelacionados, de manera que la pobreza de la familia puede tener diferentes consecuencias en la escolaridad de los jóvenes en comunidades con distinto grado de marginación.

De acuerdo con la teoría desarrollada por Peter Berger y Thomas Luckmann (1967), en la vida de cada persona hay una secuencia temporal que la lleva a participar en la dialéctica social. La socialización primaria, experimentada por el individuo durante su infancia, es muy relevante. Cada individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la que se encuentran las personas que son importantes para él y que se encargan de su socialización, generalmente su familia. Por medio de este proceso, el individuo se convierte en miembro de su sociedad. El lenguaje constituye a la vez el contenido y el instrumento de socialización más importante.

La socialización secundaria es todo proceso subsiguiente que introduce a una persona ya socializada en nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. Este proceso se hace necesario por la división social del trabajo y de la distribución del conocimiento; requiere la adquisición de vocabularios específicos para el rol que se va a desempeñar.

Aplicando esta teoría a las experiencias vividas por personas que hablan un idioma diferente al “oficial”, es decir, al hablado por la mayoría de la población del país en el que viven, podemos suponer que el hecho de vivir en una familia y en una comunidad en las que se habla un idioma distinto crea un vínculo particularmente fuerte con la familia y con la comunidad; este vínculo define a la persona en oposición a “los otros, ellos”. La percepción del “nosotros” está asociada al idioma, que es el vehículo que nos permite tener una cercanía intersubjetiva en situaciones cara a cara.

Estas reflexiones nos llevan a considerar que el hecho de hablar o no el maya es un factor importante en la explicación del número de años aprobados por los jóvenes habitantes de comunidades rurales y marginadas de la península de Yucatán.

El proceso de socialización secundaria puede tener lugar cuando en la comunidad la mayoría de los jefes de familia son hablantes; podemos suponer que el maya es, por lo tanto, el idioma del ámbito social; así, el joven tendría que estar sometido a la enseñanza formal en español pero no viviría una ruptura con su comunidad en relación con la identidad adquirida durante su infancia.

Para los jóvenes bilingües, el idioma que se habla en familia es el idioma del intercambio afectivo más cercano, mientras que el español es el idioma de la escuela, es decir, del ámbito social, externo, de los intercambios comerciales, etcétera. Los jóvenes viven entonces procesos de contra-socialización en los que deben sustituir sus percepciones, valores, formas de actuar y de relacionarse, por nuevas formas impuestas desde afuera. El joven se enfrenta a dos culturas diferentes y se ve obligado a seleccionar, reinterpretar, refuncionalizar y resignificar muchos elementos de su cultura original (Krotz, 1997).

Si nos interesa el proceso de socialización secundaria que tiene lugar principalmente fuera del hogar, es necesario tomar en cuenta lo que sucede en el ámbito de la comunidad. Si allí la mayoría de los jefes de familia habla maya, podemos suponer que los intercambios en el ámbito social se hacen casi siempre en maya; la lengua indígena es, entonces, el idioma a través del cual se comunican las personas en la vida comunitaria. A la inversa, en comunidades donde pocos jefes son hablantes y el idioma social es el español, los jóvenes hablantes experimentarían una ruptura entre la lengua hablada en familia y la hablada en la vida comunitaria.

Suponemos que cuando en la comunidad se habla maya, el niño hablante experimentará en la escuela cierta continuidad respecto al ámbito de su socialización primaria, que facilitará su socialización secundaria.

Las diferencias de género juegan un papel en la explicación de la asistencia escolar de los y las jóvenes. Las hijas son aún más vulnerables que los hijos varones a las limitaciones impuestas por la pobreza de las familias; es probable que no haya mucho interés por mantenerlas en la escuela más allá de la primaria, dado que su papel social está orientado al desempeño de tareas domésticas, a la maternidad y a la fabricación y venta de diversos productos.

Se ha encontrado que los niños hablantes de lengua indígena terminan en menor medida la primaria, especialmente las niñas; en la secundaria, los varones hablantes tienen mayores probabilidades de ingresar que los no hablantes, mientras que entre las niñas la probabilidad de ingresar a la secundaria es menor (Mier y Terán y Rabell, 2003). De igual manera, en Oaxaca ser mujer e indígena influye negativamente en la asistencia escolar, mientras que los varones indígenas son el grupo que asiste en mayor medida (Murillo, 2005).

METODOLOGÍA

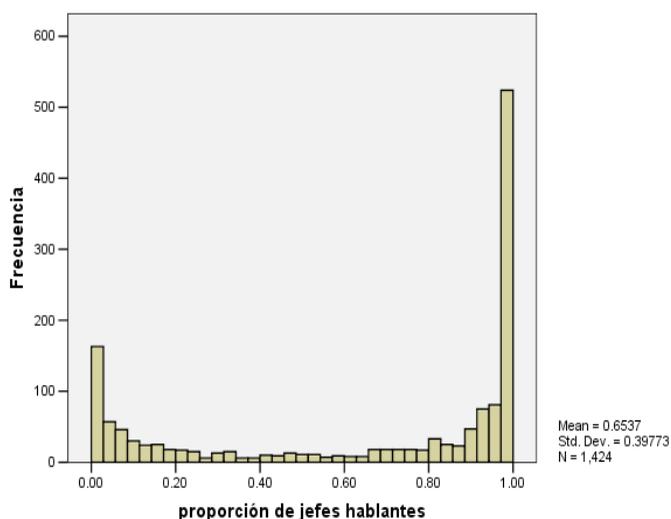
Los datos que usamos provienen del censo de hogares (Encuesta Nacional de las Características Socioeconómicas de los Hogares, Encaseh) llevado a cabo por el programa Progresá en las comunidades rurales marginadas, entre 1996 y 1999. En la Encaseh se indagó acerca de la situación socioeconómica de cada uno de los hogares de todas las comunidades con las siguientes características: tener un grado de marginación alto o muy alto, tener menos de 15 000 habitantes, tener acceso a servicios de educación primaria y secundaria, y a servicios de salud.⁵ La mayoría de las comunidades atendidas por Progresá tenía menos de 2 500 habitantes. El objetivo de la Encaseh era tener elementos para aplicar el método de focalización y seleccionar aquellos hogares en pobreza extrema que más adelante serían beneficiados por el programa. Esta fuente tiene características especiales: al igual que los censos, incluye a todos los hogares en las comunidades seleccionadas y, además, contiene una información muy abundante y de gran calidad; en suma, combina las ventajas de censos y encuestas. En la península de Yucatán, nueve de cada 10 cuestionarios (89.0%) fueron aplicados en 1998. En este artículo incluimos solamente aquellas comunidades que tenían 2 500 o menos habitantes.

Elegimos dos tipos de comunidades, de acuerdo con la proporción de jefes de familia que hablaban maya. En el extremo derecho de la gráfica 1 puede verse la alta concentración de comunidades donde todos

⁵ En las localidades cercanas a una carretera federal, la escuela primaria debía estar como máximo a 5 kilómetros de distancia, y la secundaria a 10; en localidades cercanas a una carretera estatal, estas distancias eran de 3 y 6 kilómetros, respectivamente; en localidades que no tenían cerca una carretera pavimentada, las distancias eran de 2.5 y 5 kilómetros. Los centros de salud debían estar ubicados a 15, 10 y 5 kilómetros, dependiendo de su cercanía a los distintos tipos de carretera.

los jefes son mayahablantes. Es muy frecuente que prácticamente todos (90% y 95%) los jefes hablen maya. En el otro extremo de la gráfica se agrupan las comunidades en las que ningún jefe, o muy pocos, hablan maya. Esta polarización nos indujo a elegir dos tipos de comunidades: aquellas donde 70% o más de los jefes son hablantes de maya y aquellas donde sólo 30% o menos lo son.⁶

GRÁFICA 1
DISTRIBUCIÓN DE COMUNIDADES SEGÚN LA PROPORCIÓN DE JEFES HABLANTES



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Encaseh.

Para resumir las condiciones económicas de las familias en un índice, hicimos un análisis factorial de componentes principales con variables asociadas a las condiciones de la vivienda y a la posesión de bienes duraderos. Estas variables son: hacinamiento (más de dos personas por cuarto, exceptuando la cocina y el baño), agua entubada en la vivienda, piso de la vivienda (firme u otros materiales *versus* tierra), estufa de gas, refrigerador, televisión. El valor del determinante de la matriz de corre-

⁶ Excluimos del estudio a los jóvenes en comunidades en las que la proporción de jefes mayahablantes era intermedia, porque nos interesaba comparar situaciones opuestas. Además, el número de estos casos es muy limitado.

laciones es relativamente alto (0.551); sin embargo, el índice KMO es de 0.728, valor aceptable que indica que el análisis de componentes es viable. Con el primer componente se explica 35.11% de la varianza. Elegimos un solo componente porque el eigenvalor del primero era de 2.11; los demás componentes tenían eigenvalores inferiores a la unidad. Probamos la variable “posesión de tierras para uso agrícola, ganadero o forestal”, pero en ese caso había que incluir un segundo componente que sólo daba cuenta de esta variable.

Con el objeto de separar el efecto de las características lingüísticas y sociodemográficas de los jóvenes y sus familias del efecto ejercido por ciertas condiciones de las comunidades sobre la escolaridad de los jóvenes, decidimos estimar modelos jerárquicos de dos niveles. Para conocer la pertinencia de aplicar estos modelos, se necesita primero evaluar si el contexto tiene un efecto en la variable dependiente. Para ello se estima un modelo nulo (cuadro 4, página 391) que no contiene variables explicativas. Cuando la variable dependiente es diferente en los distintos contextos, es adecuada la estimación de modelos jerárquicos. Como así sucedió en nuestro estudio, aplicamos modelos jerárquicos lineales de dos niveles, con una serie de variables para intentar explicar las diferencias en el número de años aprobados por jóvenes en distintos entornos lingüísticos.

El primer nivel de análisis es el individual (los jóvenes) y el segundo lo constituye el contexto (las comunidades).⁷ Estos modelos tienen varias ventajas: permiten saber si el efecto de la lengua hablada en el hogar sobre el número de años aprobados es el mismo en todas las comunidades, independientemente de sus condiciones (grado de marginación, acceso a escuela secundaria, predominio de hablantes de maya entre los jefes); conocer con precisión el efecto de las características sociodemográficas de las familias y de los jóvenes⁸ sobre su escolaridad, una vez controlados los efectos de las condiciones de las comunidades; a la inversa, los modelos nos permiten también aislar los efectos que tienen las condiciones de las comunidades sobre la escolaridad. Otro aspecto interesante es que podemos estimar el efecto conjunto de la lengua hablada en las familias y en las comunidades, es decir, las interacciones.

Hay que recordar que a pesar del nombre de Encuesta Nacional de las Características Socioeconómicas de los Hogares, se trata de un censo de

⁷ El modelo se presenta en el Anexo I y las estadísticas descriptivas de los modelos se encuentran en el Anexo II.

⁸ Las variables explicativas del primer nivel son: escolaridad del jefe, edad del joven, lenguas habladas en el hogar e índice de condiciones económicas del hogar.

todas las familias que habitaban las comunidades marginadas. El supuesto que justifica la aplicación de este tipo de modelos a todas las comunidades es que ellas son, teóricamente, una muestra de otro conjunto más amplio de comunidades con las mismas características (Hox, 2010).

Estimamos modelos separados para hombres y mujeres porque hay diferencias significativas entre unos y otras en la variable dependiente y supusimos que el efecto de las variables explicativas también difiere. Estudiamos a los jóvenes de 15 a 17 años, solteros y que no eran jefes de familia. Cuando más de un joven de 15 a 17 años residía en el hogar, se incluyó en el estudio a sólo uno de ellos elegido al azar, con el objeto de tener observaciones independientes en los hogares. En estas edades los jóvenes ya no asisten a la primaria, y menos de la mitad están inscritos en algún programa de educación media. Muchos de ellos ya han asumido el papel de adultos: una parte importante de los jóvenes trabaja pero aún no ha iniciado su vida en pareja y vive en el hogar paterno.

En los estados de Campeche y Yucatán, los programas diseñados para abatir el rezago educativo se iniciaron en 1994-1995, cuando los jóvenes de este estudio estaban en la etapa de terminación de la primaria y del inicio de la secundaria. Por consiguiente, esta generación se benefició de los programas gubernamentales.

LAS COMUNIDADES ANALIZADAS

Empleamos el concepto “comunidad indígena” para designar a aquellas localidades que todavía poseen una serie de rasgos propios de las comunidades indias. Tomamos la definición del antropólogo Andrés Medina (1996), quien afirma que las comunidades indias del país tienen un territorio asociado a una geografía sagrada, poseen su propia estructura político-religiosa, su santo patrón (fundador del pueblo en tiempos antiguos) y un ciclo ceremonial específico. Además, poseen una variante dialectal de la lengua hablada y usan una indumentaria propia; todos estos rasgos están asociados a la idea de que la comunidad es un referente definitivo de sus pobladores. En la península, los antropólogos que han trabajado la zona en épocas recientes, especialmente Mario Humberto Ruz (2006a y 2006b), han encontrado estas características al estudiar los poblados mayahablantes.⁹

⁹ La descripción de las comunidades, así como la regionalización ulterior, provienen del excelente estudio sobre los mayas hecho por Ruz (2006a y 2006b).

Las comunidades incluidas en el programa Progreso, donde habitan los jóvenes de nuestro estudio, están distribuidas en toda la península y, por lo tanto, se ubican en alguna de las cuatro regiones en las que se puede dividir ésta, regiones con una geografía diferente y una historia distinta de poblamiento.

En la zona norte de la península (porción norte del estado de Yucatán), la mayoría de las comunidades son de mayor tamaño que en las otras zonas. El norte fue, durante el siglo XIX, la región del henequén. Actualmente es una región muy poblada en la que se ubica el mayor número de comunidades con alta marginación. La zona está transformándose aceleradamente a causa de la emigración de sus pobladores. Aún se cultiva el henequén en una pequeña parte de las tierras que son de mala calidad y sufren la falta de agua. Los habitantes pescan, extraen sal y sobreviven gracias al trabajo en la construcción y en las maquilas. Una alta proporción de mujeres se dedica a actividades remuneradas. En la región se concentran los mayahablantes de Yucatán.

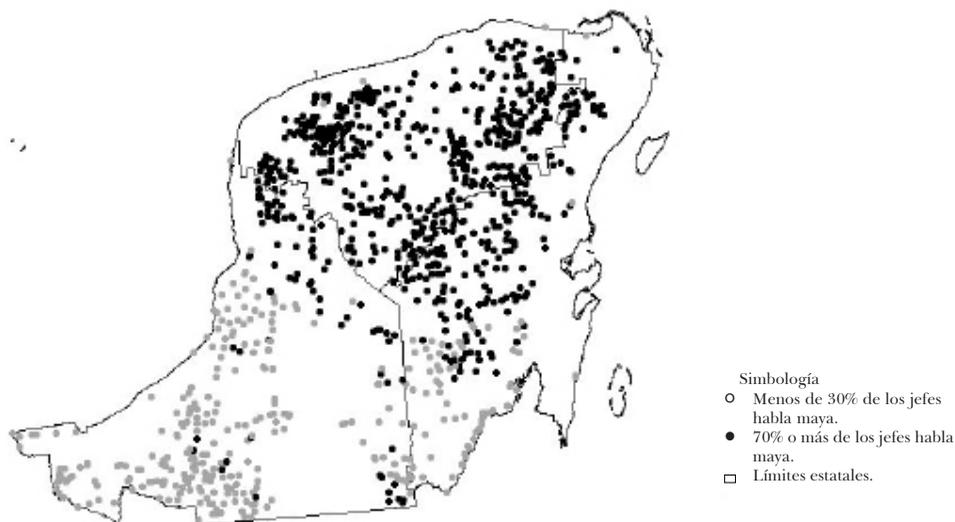
La franja central, que se extiende desde el noroeste de Campeche hasta el centro de Quintana Roo, pasando por el sur y el sureste de Yucatán, está habitada por hablantes de maya que viven en comunidades ejidales. En esta región persisten los patrones tradicionalmente asociados con la cultura maya: el vestido, las artesanías, los rituales colectivos en torno a la milpa, los rituales familiares, el idioma, la medicina tradicional, la organización social de las comunidades que mantienen su propia jerarquía político-religiosa, entre otros. Los pobladores se dedican a la agricultura de autoconsumo (la milpa), la hortocitricultura, la silvicultura, la apicultura y la extracción de maderas. Las mujeres trabajan en actividades remuneradas, aunque en menor proporción que en la zona norte.

En la franja de la costa del Caribe, ubicada en el oriente de Quintana Roo, vive una minoría de indígenas que trabajan en los servicios, en la construcción y en la pesca. Hay una fuerte inmigración propiciada por la demanda de mano de obra. Es importante la participación de las mujeres en las actividades remuneradas. Hay pocas comunidades beneficiarias del programa Progreso y son casi todas medianas y pequeñas.

El meridión peninsular es un área de frontera selvática. Incluye el sureste de Campeche y todo el sur de Quintana Roo, en la frontera con Guatemala y Belice. La división está un poco más al sur del pueblo de Puerto Put, punto donde convergen los tres estados de la península. La población es escasa y pluriétnica, con inmigrantes mayas y choles de Chiapas. Para Ruz, es “una región en busca de autor” de la que casi nada

se sabe. A principios de los años noventa se hicieron fuertes inversiones en caminos, introducción de agua potable, electrificación, rehabilitación de escuelas, etcétera. Sin embargo, este impulso por desarrollar la región cesó hacia 1997. Aquí las mujeres tienen una escasa participación laboral.

MAPA 1
PENÍNSULA DE YUCATÁN. LAS COMUNIDADES ANALIZADAS, SEGÚN LA PROPORCIÓN DE JEFES DE FAMILIA MAYAHABLANTES



Fuente: Encaseh.

En el mapa 1 podemos constatar que, desde el punto de vista lingüístico, las comunidades Progresas se agrupan en dos grandes zonas bastante bien delimitadas: en Yucatán, en el norte de Campeche y en Quintana Roo, a excepción de la punta sur de este estado, las comunidades están habitadas por familias cuyos jefes hablan maya en una elevada proporción (70% o más); hay también algunas comunidades de mayahablantes en la frontera con Guatemala y otras dispersas en Campeche. La segunda zona lingüística incluye el sur de Quintana Roo y casi todo el estado de Campeche, a excepción del norte. Aquí los jefes de familia que hablan maya constituyen una minoría (30% o menos) en sus comunidades. Estas dos zonas son representativas de situaciones lingüísticas que se relacionan con los procesos de socialización primaria y secundaria, en los que un

factor clave de la adquisición de identidad es el idioma hablado en el hogar y el que se habla afuera, el idioma público.

Veamos ahora las diferencias en el tamaño, los servicios educativos, el grado de marginación tal como fue definido por el Consejo Nacional de Población en 1995, y otros factores socioeconómicos de las comunidades donde predomina el uso del maya y de aquellas donde la mayor parte de los jefes habla sólo español (cuadro 1, en la siguiente página).

De acuerdo con la bibliografía, esperaríamos que las comunidades de alta proporción de hablantes fuesen más marginadas y que ello se reflejara en los indicadores que elegimos. Las cifras del cuadro nos muestran una realidad más matizada.

Las comunidades de hablantes de maya son más frecuentes y el número promedio de sus habitantes es mayor, aunque más heterogéneo que en las de hispanohablantes. El grado de “muy alta marginación” es más frecuente en las comunidades de hablantes (62%) que en las otras (55%), mientras que los grados “bajo” y “medio” son más usuales en las comunidades de pocos hablantes.¹⁰

En las comunidades de hablantes de maya, el monolingüismo entre los jóvenes es poco frecuente (4.5%) y está disminuyendo, ya que es cuatro veces más frecuente entre la población de 45 años o más (16.2%); el analfabetismo de las personas de 35 o más años es muy elevado (45%). En las comunidades de pocos hablantes hay una mayor proporción de trabajadores asalariados (83.0%) que en las otras (70%), lo que explica en parte el menor grado de marginación de las primeras. Con respecto a la proporción de mujeres mayores de 15 años con trabajo remunerado, nos interesó este indicador porque refleja el acceso a mercados de trabajo. Como se esperaba de acuerdo con la descripción de las regiones, el trabajo femenino remunerado es más usual en las comunidades mayahablantes (23.3%) que en las otras comunidades (17.2%).

Resultó sorprendente constatar que el acceso a las escuelas primaria y secundaria es mucho más frecuente en las comunidades de hablantes (89% y 86%) que en las de predominio del español (47% y 58%).¹¹ Esto se

¹⁰ Construimos el indicador “grado de marginación” a partir de los índices de marginación de las localidades en 1995, elaborados por el Consejo Nacional de Población y el Programa de Educación, Salud y Alimentación (2000).

¹¹ Como se mencionó, para definir el acceso a las escuelas se aplicaron criterios de distancia distintos, más cercanos en el caso de la primaria que en el de la secundaria. Esto explica el mayor acceso a la secundaria que a la primaria en las comunidades de hablantes de español.

CUADRO 1
 CARACTERÍSTICAS DE LAS COMUNIDADES, SEGÚN EL PORCENTAJE DE JEFES HABLANTES

	70% o más de jefes hablantes	Menos de 30% de jefes hablantes
<i>Número de comunidades, hogares y habitantes</i>		
Número de comunidades	742	331
Número de hogares	12 221	4 145
Número medio de habitantes por comunidad	460	405
Desviación estándar del número medio de habitantes	522	402
Número mediano de habitantes por comunidad	260	269
<i>Grado de marginación (%)</i>		
Bajo y medio	8.0	18.0
Alto	30.0	27.0
Muy alto	62.0	55.0
<i>Características socioeconómicas (%)</i>		
Población de 20 a 24 años monolingüe	4.5	0.1
Población de 45 años o más monolingüe	16.2	0.4
Población de 35 años o más analfabeta	45.0	32.0
Asalariados	70.0	83.0
Mujeres de 15 años y más con trabajo remunerado	23.3	17.2
<i>Acceso a escuelas (%)</i>		
Primaria	89.0	47.0
Secundaria	86.0	58.0

Fuente: Encasch.

debe probablemente al mayor tamaño de las comunidades de hablantes y al mayor énfasis de los programas educativos gubernamentales en ellas. El alto porcentaje de analfabetismo en la población adulta sugiere que el elevado acceso a las escuelas primaria y secundaria es relativamente reciente en las comunidades de hablantes.

En conclusión, podemos decir que las comunidades donde se concentran los hablantes de maya son más marginadas que las otras y en ellas el trabajo asalariado es menos común, pero tienen mayor acceso a las escuelas primarias y secundarias. Además, la proporción de mujeres con trabajo remunerado es mayor que en las comunidades hispanohablantes.

LAS FAMILIAS DE LOS JÓVENES

En estos pueblos pequeños predominan las familias nucleares, pero hay también familias extensas integradas por grupos familiares que ocupan viviendas individuales, muy cerca unas de otras. En estas familias extensas en las que se comparten los gastos, los hombres hacen juntos el trabajo agrícola.

En la península, las mujeres rara vez encabezan su familia, porque el hecho de ser reconocido como jefe de la unidad doméstica está relacionado con el ejercicio del poder en el interior de la familia. En el mundo indígena, las mujeres están marginadas de los ámbitos del poder, aun dentro de la esfera doméstica. Ahora bien, si observamos la distribución de la jefatura por sexo en los dos tipos de comunidades, encontramos que la proporción de jefas es muy baja en particular en las comunidades de hablantes (cuadro 2, en la siguiente página).¹²

En las comunidades analizadas, el nivel educativo de los jefes de familia, que suele asociarse con el desempeño escolar de los hijos, es muy bajo: más de tres cuartas partes de los jefes no alcanzaron a terminar la primaria, y un porcentaje mínimo tiene secundaria completa o más. En las comunidades hablantes, los niveles de escolaridad de los jefes son algo más bajos que en las de hispanohablantes.

¹² En los distintos tipos de familia (nuclear, monoparental y extensa) encontramos que prácticamente todas las familias nucleares están encabezadas por hombres; en las familias monoparentales, las jefas son mayoría. De las familias extensas en las que el jefe o la jefa no hablan lengua indígena, 15% están encabezados por mujeres, mientras que esta proporción es de sólo 9% en familias de jefes hablantes.

CUADRO 2
 CARACTERÍSTICAS, EN PORCENTAJES, DE LAS FAMILIAS EN COMUNIDADES
 PREDOMINANTEMENTE INDÍGENAS Y POCO INDÍGENAS

	<i>70% o más de jefes hablantes</i>	<i>Menos de 30% de jefes hablantes</i>
<i>Sexo del jefe</i>		
Mujer	6.0	9.0
<i>Escolaridad del jefe</i>		
Ninguna	25.0	25.0
Primaria incompleta	57.0	52.0
Primaria completa	14.0	17.0
Secundaria completa o más	4.0	6.0
<i>Índice de condiciones económicas de la familia</i>		
Quintil 1	11.2	22.2
Quintil 2	27.8	21.9
Quintil 3	21.9	13.2
Quintil 4	21.9	15.8
Quintil 5	17.2	26.8
Número de familias	12 221	4 145

Fuente: Encaseh.

El índice de condiciones económicas de las familias refleja mayor heterogeneidad en las comunidades hispanohablantes, puesto que las familias se concentran en los quintiles extremos; en las comunidades mayahablantes, se agrupan en los quintiles intermedios. En estas últimas comunidades también es notable la baja proporción de familias ubicadas en el quintil más bajo de la escala económica.

Entre las 12 221 familias de las 742 comunidades donde la proporción de jefes que habla maya es de 70% o más, hay más homogeneidad económica que entre las 4 145 familias de las comunidades hispanohablantes. Hay múltiples posibles explicaciones vinculadas con las actividades económicas de las comunidades y de las familias, pero rebasan el ámbito de este trabajo. Sin embargo, hay algunas evidencias en la información que

hemos analizado que contribuyen a explicar la menor homogeneidad entre las comunidades no indígenas. Por ejemplo, las comunidades con menor número de habitantes están habitadas sobre todo por hispanohablantes.¹³ Por su reducido tamaño, estas comunidades tienen menos acceso a servicios públicos y, por ende, las familias están ubicadas, en mayor medida, en el quintil inferior del índice que construimos.

Si tomamos en consideración elementos de la organización social estudiados por los antropólogos, otra posible causa es el efecto “nivelador”¹⁴ que puede tener el sistema de cargos.¹⁵ Ruz describe con precisión cómo, de acuerdo con la creencia popular, el santo patrón de cada pueblo, al construir su iglesia, edifica el pueblo entero en el tiempo primigenio (2006b: 38-39). Estos santos patrones son celebrados por las asociaciones de devotos, los “gremios”, pero una persona, o más bien el grupo familiar, ocupa el cargo y corre con todos los gastos de los festejos y con las complejas operaciones rituales. Los gastos de los festejos aportan gran prestigio a la persona y a su grupo familiar. Para Ruz, las celebraciones reafirman los lazos comunitarios y las identidades territoriales. Sin embargo, estas erogaciones impiden, de acuerdo con la teoría, que los grupos familiares logren acumular suficientes bienes materiales como para crear serias desigualdades dentro de la comunidad.¹⁶

LA ESCOLARIDAD DE LOS JÓVENES

En un primer acercamiento al análisis de la escolaridad acumulada, se observa que quienes menos años aprobados tienen son aquellos jóvenes, de uno y otro sexo, que viven en familias en las que todos hablan maya (cuadro 3, en la siguiente página). Cuando los jóvenes no hablan maya,

¹³ En el cuadro 1 podemos ver que las comunidades en las que menos de 30% de los jefes son hablantes tienen un número promedio de habitantes menor y un número mediano algo superior que las localidades donde 70% o más de los jefes son hablantes. En las primeras, el número promedio está sesgado hacia abajo por la mayor frecuencia de comunidades muy pequeñas.

¹⁴ Efecto descrito por el antropólogo Sol Tax en 1937 (Cancian, 1996).

¹⁵ El efecto de nivelar o justificar las desigualdades económicas entre grupos familiares que tiene este sistema de cargos no es un asunto zanjado. Para una discusión de las distintas posturas y argumentos, ver Cancian, 1996.

¹⁶ En localidades donde pocos jefes de familia hablan maya es probable que no exista el sistema de cargos, debido al proceso de ladinización asociado con la pérdida del idioma, proceso que suele debilitar los lazos tradicionales; otras comunidades pueden ser de creación relativamente reciente, resultado de la inmigración.

alcanzan un mayor número de años aprobados y no hay diferencias asociadas al hecho de que el jefe sea o no hablante.

CUADRO 3
NÚMERO MEDIO DE AÑOS APROBADOS SEGÚN LENGUAS HABLADAS
EN LA FAMILIA Y SEXO DEL JOVEN

	<i>70% o más de jefes hablantes</i>		<i>Menos de 30% de jefes hablantes</i>	
	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>
	<i>Número medio de años aprobados</i>			
Ni jefe ni joven hablantes	7.1	7.0	6.6	6.9
Sólo jefe hablante	7.1	7.0	6.6	7.1
Jefe y joven hablantes	6.3	5.9	(5.20)	(4.97)

Fuente: Encaseh.

Nota: Las cifras entre paréntesis corresponden a menos de 100 casos.

Nuestros resultados coinciden con los hallazgos de los investigadores que han estudiado a poblaciones indígenas y han incluido en sus análisis tanto el grado de pobreza de las familias como el idioma del joven y de sus padres (por ejemplo, Parker *et al.*, 2002). Sin embargo, encontramos diferencias importantes entre los jóvenes hablantes de comunidades con predominio de mayahablantes y aquellos también hablantes pero que viven en comunidades donde el idioma más usado es el español.

ESTIMACIÓN Y RESULTADOS DE LOS MODELOS DE NIVELES MÚLTIPLES

El número de años aprobados en la escuela refleja la experiencia educativa adquirida durante la infancia y la adolescencia temprana. Para comprobar si esta experiencia educativa de los jóvenes difiere entre comunidades, estimamos dos modelos nulos, sin variables explicativas, uno para los jóvenes y otro para las jóvenes. Estos modelos permiten conocer la proporción de la varianza total en el número de años aprobados en la escuela debida a las diferencias entre las comunidades (cuadro 4).¹⁷ U0

¹⁷ Recordemos que la fuente que usamos es un censo, por lo que no hay error muestral y las diferencias observadas deben interpretarse como diferencias en la población total.

representa la varianza en las comunidades y R la varianza en el primer nivel, en los jóvenes en sus familias.

CUADRO 4
MODELOS JERÁRQUICOS LINEALES NULOS APLICADOS PARA PREDECIR EL NÚMERO DE AÑOS APROBADOS EN LA ESCUELA EN JÓVENES DE 15 A 17 AÑOS, POR SEXO

	<i>Efectos fijos</i>		<i>Mujeres</i>	
	<i>Hombres</i>			
	Coefficiente	Error	Coefficiente	Error
Intercepto	6.37	0.04	6.20	0.05
<i>Componentes de la varianza</i>				
	U0	R	U0	R
Componente de la varianza	0.60	5.86	0.95	5.34
Desviación estándar	0.77	2.42	0.97	2.31
Grados de libertad	994		946	
P	0.000		0.000	
Deviancia (2 parámetros)	41 468.54		34 442.32	

Fuente: Encaseh.

En el caso de los jóvenes, los resultados muestran que 9% de la varianza total ($U0 + R$)¹⁸ en el número de años aprobados se debe a diferencias entre las comunidades; para las jóvenes, esta proporción es más alta (15%).¹⁹ Estos resultados justifican la estimación de modelos en los que se considere un segundo nivel constituido por las comunidades, en especial en el caso de las jóvenes.

El intercepto de estos modelos nulos, 6.37 y 6.20, es el número promedio de años aprobados por los y las jóvenes en todas las comunidades incluidas en el análisis. Esto significa que los jóvenes, que muy probablemente no aprobarán muchos grados más, apenas alcanzan a terminar la

¹⁸ $U0 / (U0 + R) = 0.60 / (0.60 + 5.86)$.

¹⁹ $U0 / (U0 + R) = 0.95 / (0.95 + 5.34)$.

primaria, y que los varones tienen una leve ventaja. Para contextualizar estas cifras, consideremos que en 2000, el número medio de años aprobados en el país entre los jóvenes de 15 a 17 años de edad era mayor: 8.2 entre los varones y 8.3 entre las mujeres.

Los modelos jerárquicos estimados para predecir el número de años aprobados en la escuela revelan el efecto de los idiomas que hablan los jóvenes con sus familias y el que se habla de manera predominante en sus comunidades, una vez que se controlan las variables que comúnmente se analizan para explicar la situación en comunidades rurales. En estos modelos con variables explicativas analizamos el cambio de la proporción de la varianza explicada por el segundo nivel (las comunidades) y también el efecto de las variables asociadas con las condiciones de los jóvenes y de sus familias del primer nivel de análisis (cuadro 5, páginas 394 y 395).²⁰

Al observar los componentes de la varianza, vemos que la proporción de la varianza no explicada atribuible a las diferencias entre las comunidades se reduce de 9% a 7% en el modelo de los jóvenes y de 15% a 9% en el de las jóvenes, de manera que la inclusión de las variables explicativas es pertinente, en especial en el caso de las mujeres, para quienes la reducción es de seis puntos porcentuales. La disminución del valor de la deviancia entre el modelo nulo (cuadro 4) y el modelo actual también señala lo adecuado de la inclusión de las variables explicativas, tanto para los varones como para las jóvenes.

La constante en los modelos representa el número medio de años aprobados por los jóvenes que se ubican en las categorías que fijamos como de referencia, es decir, aquellos que tienen las condiciones más favorables; los jóvenes tienen un promedio de casi ocho años (7.93) aprobados, en tanto que las jóvenes tienen algo más de ocho (8.19). Si comparamos estos valores con los del intercepto en los modelos nulos (6.37 y 6.20, respectivamente), la mayor diferencia en las jóvenes señala que ellas son más vulnerables que los varones a las condiciones poco favorables en sus hogares y en las comunidades.

Tal como se ha encontrado en los estudios ya mencionados sobre este tema, también entre los hablantes de maya la escolaridad del jefe de familia tiene un efecto graduado y muy importante, más marcado entre las jóvenes. Los y las jóvenes pertenecientes a familias en las que

²⁰ Hicimos diversas pruebas antes de definir el modelo definitivo; incluimos variables sobre la estructura de las familias (familias nucleares, monoparentales y extensas; sexo del jefe) que no fueron estadísticamente significativas.

el jefe no aprobó grado alguno en la escuela tienen cerca de un año y medio menos de escolaridad que los hijos e hijas de jefes que al menos terminaron la secundaria.

En las familias en las que los padres terminaron al menos la secundaria, el mayor número de años aprobados de las hijas sugiere una modificación de los roles asignados a las jóvenes. Tradicionalmente, ellas no son muy estimuladas a participar en ámbitos como la escuela, donde pueden competir con los varones. Se supone que son las únicas responsables de los quehaceres domésticos y de la crianza de los hijos pequeños, aunque también participan en actividades agrícolas, artesanales y de venta de productos provenientes de la empresa familiar, como lo vimos en la sección que trata sobre el género y la escolaridad de los y las jóvenes de la península de Yucatán.

En relación con el efecto que tiene el nivel económico familiar, visto a través de los quintiles del índice económico, tanto los jóvenes como las jóvenes de hogares pobres tienen casi dos años menos de escolaridad que los hijos de familias pertenecientes al quinto quintil. Entre el primer quintil y el último hay 1.70 años de diferencia entre los varones, y 1.59 entre las mujeres. Los valores de los coeficientes son muy consistentes: a medida que aumenta el índice aumentan los años promedio de estudio.

Los valores de los coeficientes estimados no coinciden con afirmaciones encontradas en la literatura antropológica, en las que se sostiene que la pobreza de las familias tiene efectos negativos, sobre todo en las mujeres y en las jóvenes (ver, por ejemplo, Ruz, 2006). Por el contrario, en estudios demográficos y económicos se afirma que en las familias más pobres la escolaridad de los varones es particularmente deficiente: la familia opta por poner a trabajar a los jóvenes (Parker y Pederzini, 2001). Encontramos que en la península de Yucatán las condiciones económicas desfavorables afectan algo más a los varones que a las mujeres. El efecto de las condiciones económicas más desfavorables (familias ubicadas en el primer quintil) es mayor en los varones que en las mujeres, resultado acorde con las interpretaciones de demógrafos y economistas.

La edad de los jóvenes tiene el efecto previsto: entre los 15 y los 16 años se logran pocos avances; a los 17 años sólo se tiene cerca de medio año más de estudios que a los 15 años, tanto entre los varones como entre las mujeres, como reflejo de la salida de la escuela de muchos de los jóvenes en estas edades.

Ahora veamos los efectos ejercidos por las condiciones de las comunidades en nuestra zona de estudio. Residir en una comunidad con alto

CUADRO 5
 MODELOS JERÁRQUICOS LINEALES APLICADOS PARA PREDECIR EL NÚMERO
 DE AÑOS APROBADOS EN LA ESCUELA EN JÓVENES DE 15 A 17 AÑOS, POR SEXO

<i>Estimación de efectos fijos con errores estándar robustos</i>				
<i>VARIABLES EXPLICATIVAS</i>	<i>Hombres</i>		<i>Mujeres</i>	
	<i>Coefficiente</i>	<i>Error estándar</i>	<i>Coefficiente</i>	<i>Error estándar</i>
<i>De la familia y del joven (nivel 1)</i>				
<i>Escolaridad del jefe</i>				
Ninguna	-1.39	0.13	-1.45	0.14
Primaria incompleta	-0.82	0.12	-0.97	0.12
Primaria completa	-0.36	0.12	-0.43	0.13
Secundaria completa o más (ref.)	0.00		0.00	
<i>Índice de condiciones económicas de la familia</i>				
Primer quintil	-1.70	0.10	-1.59	0.11
Segundo quintil	-1.26	0.09	-1.37	0.09
Tercer quintil	-0.98	0.09	-0.83	0.10
Cuarto quintil	-0.57	0.08	-0.65	0.09
Quinto quintil (ref.)	0.00		0.00	
<i>Edad del joven</i>				
15 años (ref.)	0.00		0.00	
16 años	0.35	0.06	0.31	0.06
17 años	0.53	0.07	0.48	0.07
<i>De la comunidad (nivel 2)</i>				
Grado de marginación alto	-0.28	0.08	-0.43	0.08
Acceso a escuela secundaria	0.25	0.10	0.43	0.10
Predominio de hablantes de lengua indígena	-0.13	0.17	-0.59	0.19
<i>Interacciones</i>				
Jefe de la familia hablante y joven no hablante	0.14	0.21	0.33	0.20
En comunidades con predominio de hablantes	0.06	0.27	-0.05	0.27

(CONTINÚA)

Estimación de efectos fijos con errores estándar robustos

<i>Variables explicativas</i>	<i>Hombres</i>		<i>Mujeres</i>	
	<i>Coefficiente</i>	<i>Error estándar</i>	<i>Coefficiente</i>	<i>Error estándar</i>
Jefe de la familia y joven hablantes	-0.70	0.42	-1.27	0.44
En comunidades con predominio de hablantes	0.70	0.45	1.08	0.48
Constante	7.93	0.16	8.19	0.16
Número de casos (primer nivel)	8 867		7 463	
Número de casos (segundo nivel)	995		947	
<i>Componentes de la varianza</i>				
	U0	R	U0	R
Componente de la varianza	0.38	5.36	0.45	4.84
Desviación estándar	0.62	2.31	0.67	2.20
Grados de libertad	991		943	
p	0.000		0.000	
Deviancia (2 parámetros)	40 581.52		33 499.29	

Nota: Las cifras en negritas son significativas con $p < 0.05$.

Fuente: Encaseh.

grado de marginación tiene un efecto negativo en el número de años aprobados, efecto que es más pronunciado entre las jóvenes. El grado de marginación de la comunidad y el aislamiento afectan con mayor fuerza la escolaridad de las mujeres. Se trata de comunidades más tradicionales en las que el papel de las mujeres se circunscribe a las labores de reproducción doméstica, y no es necesario ni conveniente que asistan a la escuela, donde adquirirían conocimientos asociados con el manejo del poder y opuestos a la obediencia, la sumisión, la docilidad y el temor que deben guiar su conducta como mujeres transmisoras de las tradiciones.

Habitualmente, en las comunidades menos marginadas las oportunidades de empleo remunerado son más frecuentes e implican horarios prolongados, y pueden propiciar que los jóvenes abandonen la escuela para trabajar. Éste no es el caso en las comunidades de la península de Yucatán, donde ellos aprueban más años en la escuela que quienes viven en comunidades de alta y muy alta marginación.

El acceso a escuelas secundarias, ya sea en la propia comunidad o en alguna otra cercana, tiene el efecto casi exactamente inverso al del

grado de marginación: beneficia más a las jóvenes. En otros trabajos ya mencionados (Katz y Correia, 2001; Parker y Pederzini, 2001) se sostiene que las familias reaccionan positivamente a la existencia de escuelas dentro de las comunidades, y envían con mayor frecuencia a sus hijas a la escuela.

En las comunidades donde la mayor parte de los jefes de familia habla maya, las jóvenes tienen, en promedio, medio año menos (-0.59) de escolaridad que las que viven en comunidades hispanohablantes; el efecto negativo de estas comunidades en los varones es muy pequeño y no significativo. Habremos de aceptar que en las comunidades de hablantes de maya los roles tradicionales de género, propios de la ideología patriarcal, tienen más fuerza que en las otras comunidades. Recordemos que estos resultados se obtienen una vez controladas la marginación de la comunidad, la existencia de escuela secundaria, la pobreza de la familia y la escolaridad del jefe.

Al analizar las interacciones entre la lengua hablada en la familia y la lengua hablada mayoritariamente en la localidad, encontramos que no son significativas cuando los jóvenes no son hablantes: ellos, ya sea que vivan o no en familias en las que el jefe habla maya, tienen una escolaridad semejante; esta situación se observa en ambos tipos de comunidad. La socialización primaria de estos jóvenes tuvo lugar en español y no vivieron ruptura lingüística alguna en relación con el idioma hablado en la escuela durante la fase de socialización secundaria.

Cuando los jóvenes son hablantes, en el caso de los varones, al efecto negativo de ser hablante se contraponen el efecto positivo de vivir en una comunidad predominantemente maya, aunque estos efectos no son estadísticamente significativos. El efecto principal de vivir en comunidades indígenas para el conjunto de los varones tampoco es significativo. En consecuencia, los hablantes de maya en las comunidades indígenas tienen una escolaridad semejante a la de los no hablantes en comunidades hispanohablantes. En cambio, en las jóvenes hablantes las interacciones son estadísticamente significativas y revelan que ellas tienen un menor número de años aprobados que las no hablantes (-1.27). Cuando tomamos en cuenta el tipo de comunidad en la que viven, vemos que el hecho de vivir en comunidades indígenas favorece el desempeño educativo de las jóvenes hablantes (1.08 más años aprobados).

En el caso de las mujeres, ser hablante tiene un efecto negativo muy fuerte: 1.27 años menos que las jóvenes de familias en las que no se habla maya. Las familias hablantes mantienen con más fuerza las tradiciones

asociadas con la desigualdad de género. Por el contrario, el efecto de vivir en una comunidad predominantemente mayahablante es positivo para las jóvenes hablantes, aunque no lo es tanto como para anular el efecto negativo de la lengua maya hablada por la joven. Al tomar en cuenta tanto el efecto principal como la interacción, las jóvenes hablantes que viven en comunidades mayahablantes aprueban casi un año menos (-0.78) que las jóvenes no hablantes que viven en comunidades hispanohablantes.

El hecho de que las comunidades con predominio de hablantes favorezcan la escolaridad de los jóvenes hablantes, especialmente de las jóvenes, constituye un hallazgo novedoso. Hay varias explicaciones posibles, entre las cuales podemos mencionar el efecto positivo de la continuidad en el uso de la lengua maya en las socializaciones primaria y secundaria. Desde luego, otro factor importante fue la promoción de programas compensatorios en los años noventa (por ejemplo, el PAREB, el PIARE y las escuelas de educación comunitaria del Conafe).

En los estudios que se han hecho hasta ahora se analiza el efecto de la lengua hablada por el joven (en algunos casos, también por la familia), pero no se toma en cuenta el idioma que se habla en la comunidad, de manera que se observa el efecto *conjunto* de estos dos niveles. Sus conclusiones pueden inducir a errores de interpretación: atribuyen los efectos de las dinámicas sociales comunitarias a la “barrera del lenguaje” y a las condiciones socioeconómicas de las familias. Además, las diferencias entre los varones y las jóvenes apoyan el cuestionamiento de la hipótesis sobre la “barrera del lenguaje”.

Como se afirma en prácticamente todas las investigaciones sobre el tema, ser hablante del maya limita las posibilidades educativas. Sin embargo, el aporte de esta investigación consiste en introducir el efecto que tiene vivir en una comunidad indígena maya, que en este caso es benéfico para los hablantes. Una explicación posible de este efecto es que los jóvenes hablantes del maya están más integrados a sus comunidades, puesto que no hay ruptura entre la lengua familiar y la empleada socialmente.

REFLEXIONES FINALES

En los trabajos sobre las relaciones entre la escolaridad de los jóvenes y la lengua hablada por ellos y sus padres se han dejado de lado las características culturales de las comunidades en las que viven los jóvenes.

Esto equivale a considerar a la lengua hablada como una “variable” relativamente aislada, sin contexto. En el caso del uso de lenguas indígenas, esta visión es particularmente distorsionante: la lengua hablada en la comunidad es sólo uno de los elementos de un conjunto de condiciones sociales y culturales que hacen que los habitantes se vean a sí mismos y sean percibidos por “los otros” como diferentes.

Esta diferencia confiere una identidad, que es un elemento fundamental en la cohesión social de las comunidades, por lo que podemos suponer que la comunidad juega un papel más importante, o en todo caso diferente, al que juega en comunidades que no poseen esta característica identitaria.

En la medida en que la escolarización implica la adquisición de marcos lógicos y de conocimientos asociados con la cultura y expresados a través del idioma, hay una ruptura entre la cosmovisión propia de las culturas indígenas y aquella que es transmitida en la escuela, en español. El joven debe tomar decisiones, aceptar algunos elementos y rechazar otros, que implican cambios en su identidad. Entre estos cambios, quizá los que están más asociados con la educación formal son aquellos que se refieren al rol que deben desempeñar hombres y mujeres en su sociedad; los roles de género en las comunidades mayahablantes son más tradicionales, es decir, diferenciados, que en las comunidades donde la lengua predominante es el español.

En el inicio de este trabajo nos preguntamos qué peso tiene el maya cuando es el idioma que se habla en la familia y cuándo es el idioma del ámbito social, en el proceso de socialización secundaria visto a través de la escolaridad de los y las jóvenes.

Los jóvenes hablantes aprueban menos años en la escuela que los no hablantes. Lo interesante fue constatar que cuando los jóvenes hablantes viven en comunidades mayoritariamente mayahablantes, hay un efecto positivo proveniente de la comunidad. Podemos inferir que cuando el maya es el idioma hablado por la comunidad, el proceso de socialización secundaria del joven se lleva a cabo con menos rupturas y ello facilita, en cierta medida, su mayor logro educativo. Este efecto positivo es lo suficientemente fuerte para contrarrestar el efecto negativo que tiene sobre el joven el hecho de ser él mismo mayahablante. En suma, las comunidades indígenas fomentan los logros escolares entre los jóvenes hablantes; en ellas se comprende el valor que puede tener la escolaridad formal en el mercado de trabajo masculino.

Entre las jóvenes hablantes la situación es diferente. Las comunidades mayahablantes fomentan su escolaridad, pero hay un efecto negativo aún más fuerte asociado con el hecho de que tanto las familias como las jóvenes sean mayahablantes; además, en las comunidades indígenas se propicia una menor escolaridad en el conjunto de las jóvenes. La consecuencia es que las jóvenes mayahablantes en las comunidades indígenas tienen casi un año menos de estudio que las jóvenes de familias no hablantes en comunidades hispanohablantes.

Podemos suponer que, dado que la escolaridad de los varones no se distingue según la lengua hablada, las diferencias entre las jóvenes provienen de la oposición de la familia o del poco interés de las mismas jóvenes, y no de trabas lingüísticas. Su futuro papel de esposas y madres no requiere demasiada educación formal e incluso puede pensarse que no es deseable que ellas adquieran los elementos de individuación que proporciona lo aprendido en la escuela. Su proceso de socialización secundaria está más vinculado con la adquisición de habilidades asociadas con las actividades domésticas y con las ligadas a la producción y venta de artesanías que a la educación formal.

ANEXO I
 ECUACIONES DE REGRESIÓN DEL MODELO DEL NÚMERO
 DE AÑOS APROBADOS EN LA ESCUELA

Nivel 1 del modelo (jóvenes en hogares):

$$Y = \beta_0 + \beta_1 \text{jefe sin escolaridad} + \beta_2 \text{jefe primaria incompleta} + \beta_3 \text{jefe primaria completa} + \beta_4 \text{16 años} + \beta_5 \text{17 años} + \beta_6 \text{lenguas 1} + \beta_7 \text{lenguas 2} + \beta_8 \text{quintil 1} + \beta_9 \text{quintil 2} + \beta_{10} \text{quintil 3} + \beta_{11} \text{quintil 4} + r$$

Nivel 2 del modelo (localidades):

$$\beta_0 = \gamma_{00} + \gamma_{01} \text{marginación alta} + \gamma_{02} \text{proporción jefes hablantes alta} + \beta_{03} \text{existencia secundaria} + U_0$$

$$\beta_1 = \gamma_{10}$$

$$\beta_2 = \gamma_{20}$$

$$\beta_3 = \gamma_{30}$$

$$\beta_4 = \gamma_{40}$$

$$\beta_5 = \gamma_{50}$$

$$\beta_6 = \gamma_{60} + \gamma_{61} \text{proporción jefes hablantes alta}$$

$$\beta_7 = \gamma_{70} + \gamma_{71} \text{proporción jefes hablantes alta}$$

$$\beta_8 = \gamma_{80}$$

$$\beta_9 = \gamma_{90}$$

$$\beta_{10} = \gamma_{100}$$

$$\beta_{11} = \gamma_{110}$$

Los coeficientes se estimaron por mínimos cuadrados con errores estándar robustos.

ANEXO II
ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS DE LAS VARIABLES INCLUIDAS EN LOS MODELOS

	<i>HOMBRES</i>				<i>MUJERES</i>			
	<i>Asistencia a la escuela (%)</i>	<i>Número de años aprobados Media</i>	<i>Número de casos</i>	<i>Números relativos (%)</i>	<i>Asistencia a la escuela (%)</i>	<i>Número de años aprobados Media</i>	<i>Número de casos</i>	<i>Números relativos (%)</i>
<i>VARIABLES DE LA COMUNIDAD</i>								
Marginación muy alta								
Sí	42	6.0	3 158	36	29	5.6	2 489	33
No	53	6.8	5 727	65	42	6.7	4 992	67
Secundaria en la comunidad								
Sí	54	6.7	5 390	61	41	6.5	4 680	63
No	42	6.2	3 495	39	33	6.1	2 801	37
Proporción de jefes hablantes								
Menos del 30%	47	6.6	2 319	26	49	6.9	1 826	24
70% o más	50	6.5	6 566	74	34	6.2	5 655	76
<i>VARIABLES DE LA FAMILIA Y DEL INDIVIDUO</i>								
Jefe y joven no hablantes	49	6.6	2 331	26	50	6.9	1 896	25
Jefe hablante y joven no hablante	56	7.0	1 467	17	44	7.0	1 382	19
Jefe y joven hablantes	47	6.3	5 087	57	31	5.9	4 203	56

(CONTINÚA)

	HOMBRES				MUJERES			
	Asistencia a la escuela (%)	Número de años aprobados Media	Número de casos	Números relativos (%)	Asistencia a la escuela (%)	Número de años aprobados Media	Número de casos	Números relativos (%)
<i>Escolaridad del jefe</i>								
Sin estudios	41	5.8	2 314	26	32	5.6	1 824	24
Primaria incompleta	49	6.5	4 936	56	36	6.3	4 167	56
Primaria completa	60	7.3	1 231	14	47	7.2	1 121	15
Secundaria completa o más	65	7.9	404	5	65	8.0	369	5
<i>Edad del joven</i>								
15 años	63	6.2	3 143	35	47	6.1	2 734	37
16 años	47	6.6	2 994	34	37	6.4	2 626	35
17 años	36	6.8	2 748	31	28	6.6	2 121	28
<i>Índice de condiciones económicas de la familia</i>								
Quintil uno	38	5.5	1 334	15	31	5.4	952	13
Quintil dos	41	6.0	2 402	27	29	5.6	1 903	25
Quintil tres	47	6.4	1 711	19	37	6.3	1 509	20
Quintil cuatro	54	6.9	1 783	20	38	6.6	1 552	21
Quintil cinco	66	7.7	1 655	19	54	7.6	1 565	21
Total	49	6.5	8 885	100	38	6.3	7 481	100

Fuente: Encaseh.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- BACKHOFF, Eduardo, Arturo Bouzas, Eduardo Hernández y Marisela García Pacheco (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México. Implicaciones de política educativa en el nivel básico*. México: Secretaría de Educación Pública-Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- BERGER, Peter, y Thomas Luckman (1967). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Londres: Allen Lane/Penguin Press.
- BONFIL, Paloma (2002). *Niñas indígenas: la esperanza amenazada*. México: UNICEF/Grupo Interdisciplinario sobre Mujer, Trabajo y Pobreza.
- CANCIAN, Frank (1996), “Organizaciones políticas y religiosas”. En *Introducción al sistema de cargos (antología)*, de Leif Korsback, 193-226. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- CONSEJO NACIONAL DE POBLACIÓN Y PROGRAMA DE EDUCACIÓN, SALUD Y ALIMENTACIÓN (2000). *Índices de marginación, 1995*.
- CZARNY, Gabriela (2006). “Identidades culturales y étnicas de indígenas migrantes y procesos escolares”. En *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, coordinado por María Bertely Busquets, 239-259. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Publicaciones de la Casa Chata.
- FRANCO CÁCERES, Carlos, y Margarita Rosales (1997). “El cambio tecnológico en el medio rural como proceso de resocialización”. En *Cambio cultural y resocialización en Yucatán*, coordinado por Esteban Krotz, 77-95. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- GIORGULI, Silvia (2002). “Estructuras familiares y oportunidades educativas de los niños y niñas en México”. *Estudios Demográficos y Urbanos* 17 (3): 523-546.
- GIORGULI, Silvia, Eunice D. Vargas, Viviana Salinas, Celia Hubert y Joseph Potter (2008). “La dinámica demográfica y la desigualdad educativa en México”. Ponencia presentada en la IX Reunión Nacional de la

- Investigación demográfica en México, del 8 al 11 de octubre, Mérida, Yucatán.
- HALL, Gillette, y Harry A. Patrinos (2004). *Indigenous Peoples, Poverty and Human Development in Latin America: 1994-2004*. Cuaderno de Trabajo 33020, resumen ejecutivo. Banco Mundial.
- HALLMAN, Kelly, Sara Peracca, Jenifer Catino y María Julia Ruiz (2006). *Multiple Disadvantages of Mayan Females: The Effects of Gender, Ethnicity, Poverty, and Residence on Education in Guatemala*. Working Paper 211. Nueva York: The Population Council.
- HAMEL, Rainer Enrique (1999). “Hacia una política plurilingüe y multicultural”. En *Políticas lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso Internacional*, tomo II, 289-295. Buenos Aires: Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires.
- HAMEL, Rainer Enrique (2000). “Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena”. En *Inclusión y diversidad. Discusiones sobre la educación indígena en México*, 130-168. México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca-Fondo Editorial de la Unidad de Proyectos Estratégicos.
- HAUSMANN, Ricardo, y Miguel Szekely (1999). *Inequality and the Family in Latin America*. Cuaderno de Trabajo 393. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- HOX, Joop J. (2010). *Multilevel Analysis: Techniques and Applications*. Nueva York: Routledge.
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (INEE) (2004). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México: Dirección de Indicadores Educativos.
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (INEE) (2007). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe Anual 2007*. México: Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- KATZ, Elizabeth, y María Correia (editoras) (2001). *The Economics of Gender in Mexico: Work, Family, State and Market*. Banco Mundial.

- KROTZ, Esteban (1997). "Cambio cultural y resocialización en Yucatán". En *Cambio cultural y resocialización en Yucatán*, editado por Esteban Krotz, 17-38. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- LÓPEZ ACEVEDO, Gladys (1999). *Learning Outcomes and School Cost-Effectiveness in Mexico*. The PARE Program. Policy Research Working Paper 212. Banco Mundial.
- LÓPEZ ACEVEDO, Gladys, y Ángel Salinas (2000). *Marginal Willingness to Pay for Education and Determinants of Enrollment in Mexico*. Policy Research Working Paper 2405. Banco Mundial.
- LOYO, Engracia (2006). "El conocimiento del indio. Nuevo camino para su asimilación". En *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, coordinado por María Bertely Busquets, 69-94. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Publicaciones de la Casa Chata.
- MEDINA, Andrés (1996). "Introducción", en *Introducción al sistema de cargos (antología)*, de Leif Korsback, 7-25. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- MIER Y TERÁN, Marta, y Cecilia Rabell (2003). "Inequalities in Mexican children's schooling". *Journal of Comparative Family Studies* XXXIV (3): 435-454.
- MIER Y TERÁN, Marta, y Cecilia Rabell (2004). "Familia y quehaceres entre los jóvenes". En *Imágenes de la familia en el cambio de siglo*, editado por Marina Ariza y Orlandina de Oliveira, 135-179. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales.
- MURILLO, Sandra (2005). "Etnicidad, asistencia escolar y trabajo de niños y jóvenes en Oaxaca". En *Jóvenes y niños. Un enfoque sociodemográfico*, coordinado por Marta Mier y Terán y Cecilia Rabell, 249-288. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales/Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Miguel Ángel Porrúa.
- PARKER, Susan, y Carla Pederzini (2001). "Gender differences by education in Mexico". En *The Economics of Gender in Mexico: Work, Family, State, and Market*, 9-45. Washington: The World Bank.

- PARKER, Susan, Luis Ruvalcaba y Graciela Teruel (2002). *School Inequality among the Indigenous: A Problem of Resources or Language Barriers*. Documento de trabajo R 438. Banco Interamericano de Desarrollo-Red de Centros de Investigación.
- PATRINOS, Harry A. (2008). "Educational access and inequality: Data on indigenous peoples in Mexico". *Forum XXXIX* (3): 16-21.
- ROBLES-VASQUEZ, Hector, y David G. Abler (2000). *Education and Labor Force Participation by Mexican Children during Structural Adjustment: A Microeconomic Analysis*. Cuaderno de trabajo 00-05. The Pennsylvania State University-Population Research Institute.
- RUZ, Mario Humberto (2006a). *Mayas. Primera parte*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas/Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.
- RUZ, Mario Humberto (2006b). *Mayas. Segunda parte*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas/Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.
- SCHMELKES, Sylvia (2006). "La interculturalidad en la educación básica". *Revista PRELAC* 3 (diciembre): 121-127.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (1995). "Rezago educativo y programas compensatorios". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos XXV* (2): 131-145.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (1999). *Perfil de la educación en México*. México: SEP.
- SNIJDERS, Tom A. B., y Roel J. Bosker (1999) *Multilevel Analysis. An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling*. Londres: Sage.

Recibido: 31 de enero de 2012

Aceptado: 15 de marzo de 2013