



El Colegio de la Frontera Sur

La Educación Intercultural entre los Ch'oles de Chiapas

TESIS

Presentada como requisito parcial para optar al grado de
Doctor en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable

por

José Bastiani Gómez

2011

Dedicatoria

El trabajo que presento está dedicado a mi papá Jacobo Bastiani Cortés (†), ya que sin las enseñanzas que recibí durante buena parte de mi vida, el desarrollo de esta investigación en El Limar no hubiese sido posible. Su enseñanza se hizo patente en aquellos días de trabajo en casa, ya que las cartas sugerentes que me envió cuando partí a estudiar el Bachillerato y la Universidad constituyeron el aliento amoroso e insustituible de mi vida para llevar a cabo un posgrado. El recuerdo de él es grato y dulce cuando las reflexiones que promovió en mí se tradujeron en esperanza y lucha diaria para ser mejor. Esos pensamientos me ayudaron a vencer los obstáculos académicos y humanos que experimenté durante cuatro años de estancia en el Ecosur: “Tú silencio es ausencia, pero también es vida porque estás siempre conmigo todos los días”.

A mi madre Enedina Gómez Pérez, por su amor profundo para conmigo porque a pesar de la distancia y el tiempo pude conjugar sus palabras de aliento y de esperanza para vivir la vida en diversos contextos sociales y culturales. A ella mi gratitud y amor infinito por su preocupación espiritual y moral cuando estuve en casa y fuera de ella. Las tres veces que hablaba contigo por teléfono al día fueron más que suficientes para enderezar el cansancio y seguir de pie con el trabajo del estudio, gracias por ser amorosa conmigo durante este tiempo que nos queda en la vida. Luego, durante el tiempo que pasé en el Colegio, la presencia de José Eduardo fue vital para seguir

estudiando. Mi amor para con él es infinito, ya habrá tiempo para hablar y construir el camino que siempre soñé en la vida.

Dedico este trabajo a mis hermanos Claudio, Rafael, Pedro, Marco Antonio, Luis, Isidra, Iraide y Manuel (†), porque siempre de alguna manera supieron del trabajo que hacía todos los días en Chiapas. En este punto me detengo para decir que Claudio y Aracely estuvieron varias veces bajo la mañana resplandeciente, los días soleados y las tardes nostálgicas en San Cristóbal de Las Casas compartiendo la vida, la comida, el paseo y la información. Muchas gracias a ellos.

En el camino encontré varias voces que me incitaron a continuar desafiado la vida, las circunstancias morales, históricas y pedagógicas, por eso agradezco con el corazón a mis tíos Pedro Bastiani Cortés y Lucía Medina por el incondicional apoyo amoroso que he recibido de ellos desde Ciudad Madero, Tamaulipas. El trabajo que realicé en el programa de Doctorado en el Ecosur no siempre se hace desde lo individualidad, sino en el camino, por diversas razones, se encuentran compañeros y amigas (os) que de alguna forma incentivan el trabajo académico. Entre ellas está Malena Espinosa, que me motivó de forma esmerada y sensible en el año 2006 a seguir estudiando el tema de la educación intercultural. A Lilia por las palabras de aliento que de ella recibí en más de una ocasión desde Juchitán, Oaxaca. A Flora y Adelita por manifestar palabras de apoyo moral y que además simbolizan la alegría y la vida en el Istmo de Oaxaca. Por último, dedico este trabajo a mi padrino Pascual Vázquez “Mochudo” por su apoyo grato brindado durante los periodos de trabajo de campo en la región Ch’ol (2007, 2008,

2009, 2010), él me ayudó a constatar a la gente de mi pueblo y también me acompañó a visitar las escuelas de El Limar y Nuevo Limar, en donde conocí a mis colegas maestros de primaria indígena, quienes me permitieron acceder en más de una ocasión a las aulas para observar el trabajo docente y aplicar las entrevistas. En ese mismo sentido, va este trabajo a niños, niñas, mujeres y hombres ch'oles que cada día exponen sus vidas al trabajo en las comunidades para replantear nuevas relaciones interculturales en favor de la convivencia humana.

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por haberme otorgado la beca número 213334 durante el periodo 2008-2011, la cual me sirvió para desarrollar el trabajo de investigación en la región Ch'ol de Chiapas.

A El Colegio de la Frontera Sur, unidad San Cristóbal, por haberme brindado el apoyo académico, administrativo y bibliotecario para llevar a cabo durante cuatro años los estudios del programa de doctorado.

De manera muy especial al Comité Tutelar integrado por las doctoras Erín Estrada Lugo, Lorena Ruiz Montoya, Tania Cruz Salazar y el Dr. José Antonio Aparicio Quintanilla. Con el apoyo académico pude concluir un periodo más de vida profesional. A la Dra. Erín siempre mi gratitud por haberme recibido como alumno en aquellos días de incertidumbre a finales de diciembre de 2008, su empuje académico fue determinante en mi formación escolar. A la Dra. Lorena mil gracias porque en más de una ocasión me recibió en su oficina y se trabajaron los textos, con ella aprendí las implicaciones metodológicas y teóricas del trabajo de investigación. A mi querido amigo Dr. Aparicio por recibirme en su casa varias veces para dialogar y apoyarme con respecto a mi formación profesional y ser mi consejero de vida. A la Dra. Tania le agradezco su apoyo ya que me permitió entender las implicaciones del trabajo de investigación.

Al Dr. Eduardo Bello Baltazar, Dra. Guadalupe Álvarez Gordillo y Dra. Flor Marina Bermúdez Urbina por haber fungido como revisores del manuscrito y haber emitido importantes sugerencias de contenido y de forma que contribuyeron a mejorar las argumentaciones expuestas en el trabajo de investigación. Mi gratitud siempre a ellos.

A Hermilo Cruz García, Mercedes Guadarrama Olivera y Mario Zúñiga Trejo, por su sensibilidad humana y profesional que tuvieron conmigo, ya que contribuyeron desde la Biblioteca de Ecosur a facilitarme diversos materiales bibliográficos y hemerográficos para el trabajo de investigación.

A la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) agradezco su apoyo, pero, particularmente manifiesto mi gratitud al Dr. Andrés Fábregas Puig, quien fue rector de la Institución en el periodo 2005-2011, y me brindó desde el año 2007 las facilidades administrativas y laborales para estudiar el doctorado en el Ecosur.

Al profesor Agustín Martínez Díaz en su calidad de director técnico de la escuela bilingüe, quien me permitió tener acceso a archivos y demás datos que me sirvieron para comprender la dinámica pedagógica e institucional en donde se pretende promover la educación intercultural bilingüe. También al profesor Neyser Sánchez, director de la escuela “Artículo Tercero” de Nuevo Limar, quien sensiblemente me apoyó con el permiso para conocer cómo se desarrolla el modelo de educación intercultural entre la comunidad estudiantil y la escuela.

Les agradezco a Cristóbal Martínez Martínez, Emilio Gómez Parcero, Rosalba Juárez Deara, Yolanda Ramírez Martínez, Leocadio Ramírez Martínez, Reymundo Vázquez López, Felipe de Jesús Cordero Sánchez, Jesús Martínez Ortiz, Gregorio Sánchez Martínez, Josefa Pérez López y Armando Parcero Pérez, todos ellos maestros y maestras de las dos escuelas, quienes de manera directa e indirecta colaboraron conmigo para que pudiera tener acceso al trabajo de observación en las aulas con respecto a la práctica docente intercultural bilingüe.

Índice

Capítulo I. Introducción.....	5
1.1 El modelo intercultural bilingüe y sus expectativas	8
1.2. El modelo Intercultural Bilingüe en el ámbito internacional.....	10
1.3. Marco teórico de la educación intercultural bilingüe	14
1.4 Planteamiento del problema de investigación.....	18
1. 2. Objetivos	21
1.2.1 Objetivo general.....	21
1.2.2 Objetivos específicos	21
1.3. Metodología	23
1.3.1 Ubicación y descripción de la comunidad Ch'ol	23
1.3.2 Fundamento metodológico.....	24
Capítulo II. Política educativa indígena: práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas.....	31
Política educativa indígena: práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas.....	31
Resumen.....	32
Palabras Clave.....	33
Abstract	33
Key words	33
2. Introducción.....	33
2.1 La Región Ch'ol.....	36

2.2 Metodología	38
2.3 Resultados	41
2.3.1 Modelos educativos implementados en México	41
2.3.2 Castellanzación	41
2.3.3 Bilingüe Bicultural	43
2.3.4.La educación indígena en Chiapas	44
2.3.5 Intercultural Bilingüe	46
2.3.6. La problemática actual.....	46
2.3.7. La visión del docente de las escuelas del Limar y Nuevo Limar (indígenas Ch'oles)	48
2.3.8. Transición de castellanización a bicultural bilingüe	49
2.3.9. Transición de bicultural bilingüe a intercultural bilingüe	52
2.4. Discusión.....	58
2.4.1 Castellanzación en detrimento de las lenguas indígenas	58
2.4.2 Escasa formación y actualización docente.....	61
2.4.3 Educación centralizada.....	64
2.4.4.Relaciones de poder entre grupos sindicales y burocracia	67
2.5. Conclusiones	68
Bibliografía.....	71
Capítulo III. Comprensión lectora de niños de educación básica bajo enseñanza intercultural bilingüe en la región Ch'ol.....	80
Comprensión lectora de niños de educación básica bajo enseñanza intercultural bilingüe en la región Ch'ol.....	80
Resumen.....	80
Palabras clave.....	80
Abstract	81

Key words	81
3.1 Introducción	81
3.2. Metodología	84
3.3. <i>Características y forma de aplicación de la prueba</i>	85
3.4. Características generales de las escuelas	87
3.5 Escuela de primaria “Artículo Tercero Constitucional” de Nuevo Limar.	88
3.6 Resultados	89
3. 7 Discusión.....	95
3.8 Conclusiones	99
Bibliografía.....	99
Capítulo IV. Los padres de familia frente a la formación escolar de los alumnos bajo el modelo de educación intercultural entre los ch’oles de Chiapas	103
Los padres de familia frente a la formación escolar de los alumnos bajo el modelo de educación intercultural entre los ch’oles de Chiapas	103
4.1. Introducción	104
4.2. Metodología	109
4.3. Resultados	114
4.3.1 La escuela primaria bilingüe “Emilio Rabasa Estebanell”	114
4.3.2 Características sociales del trabajo educativo a partir del Comité de Padres de Familia	115
4.3.3. Relaciones económicas, escolares e interculturales en la escuela Bilingüe	120
4.4. Discusión.....	125
4.5. Conclusiones	132

Bibliografía.....	134
Capítulo V. Discusión.....	139
5.1. Los profesores de educación indígena bajo el modelo intercultural.....	139
5.2. La comprensión lectora bajo el modelo intercultural bilingüe	148
5.3 Los padres de familia bajo el modelo intercultural.....	151
Capítulo VI. Conclusiones	155
6.1. Recomendaciones	159
Bibliografía.....	163

Capítulo I. Introducción

Pese a que históricamente se han desarrollado diversos modelos pedagógicos para atender la formación de la población indígena, como el de castellanización y el bilingüe bicultural, en la actualidad prevalece un grave rezago educativo y social en las diversas regiones de México (Muñoz Cruz, 2001a).

En este sentido, desde las políticas educativas hoy se promueve el desarrollo del modelo de educación intercultural como una opción pedagógica para resolver los problemas de la falta de calidad educativa, que se ve reflejada en altos índices de reprobación escolar y deserción escolar y en consecuencia bajo índice de eficiencia terminal (SEP, 2001).

En Chiapas, desde la década de los noventa, se han promovido diversos modelos de educación intercultural como una alternativa para atender con pertinencia las demandas de educación de la población indígena en edad escolar. Con esta alternativa, llamada “innovadora”, se pretende alcanzar una educación de calidad que contribuya al desarrollo social de los pueblos indígenas (SEP, 2001 y 2007).

Desde 1997 la Secretaría de Educación Pública (SEP) oficializó la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), sin embargo aún no se tienen diagnósticos integrales que analicen su desarrollo. Entre los ch'oles de Chiapas el problema es quizá mayor, pues persisten problemas añejos relacionados con la pobreza social ya que existen pocas posibilidades para un desarrollo social y educativo que se traduzca en mejores oportunidades laborales y materiales deseados entre sus habitantes. También han existido intermitentemente conflictos entre paramilitares y bases zapatistas, enfrentamientos ideológicos y expulsiones por “motivos” religiosos, además de fuertes problemas políticos que han agravado el tejido social regional (Agudo, 2005). La

educación escolarizada puede ser una alternativa para superar los problemas de rezago en el desarrollo social, de los conflictos interétnicos, de la valoración de la identidad cultural y lingüística entre los ch'oles chiapanecos (SEP, 2007; Delors, 1997). En el ámbito estatal y nacional existen pocos estudios especializados (García Segura, 2004) que indaguen sobre la operación del modelo intercultural en poblaciones indígenas, y los trabajos de investigación que hay hasta la fecha abordan únicamente aspectos como la gestión de recursos económicos, material didáctico, infraestructura, entre otros (Pérez, 2003; Soberanes, 2003), que son generales y analizan escasamente la práctica docente, y el proceso de enseñanza aprendizaje, este último es la fase medular del sistema educativo (Bermúdez, 2010; Bermúdez y Núñez, 2009; Gómez, 2008) . La definición de políticas públicas educativas y su operación deben configurarse desde un detallado entendimiento del funcionamiento y cosmovisión de las comunidades indígenas, para que se pueda realmente impactar positivamente en el desarrollo social de las mismas.

Esta investigación tiene como objetivo analizar el desarrollo del modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) mediante la identificación de las características pedagógicas que establece el modelo y la forma en la que el profesorado las percibe y las ejecuta en las aulas escolares de la región ch'ol de Chiapas.

Aunado a ello se prevé efectuar un análisis de los modelos pedagógicos que han hecho presencia en la educación indígena, intentando comprender sus características y debilidades, hasta llegar al modelo EIB, que se ha constituido en un movimiento en y para la atención de la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indios.

Los sujetos de esta investigación son los profesores, alumnos y padres de familia, quienes a través de sus discursos y registro de las prácticas escolares concretas se

denotarán las características y procesos inherentes al desarrollo de la educación intercultural. Las observaciones y la toma de datos se obtuvieron en dos escuelas primarias ch'oles de la comunidad El Limar. Estas dos instituciones ofrecen servicios educativos pertenecientes a diferentes modalidades del sistema educativo mexicano: una de las primarias pertenece al sistema estatal y la otra se ubica en el subsistema de educación indígena. En la comunidad de El Limar, desde la década de los treinta, se crearon los servicios educativos de primaria a partir de la fundación de una de las escuelas del sistema estatal (que es contemplada en esta investigación), que fue promotora del ideario educativo ruralista de Rafael Ramírez¹. Dicha escuela desarrolló el modelo educativo integracionista bajo el sello de la castellanización mediante el método bilingüe de corte sustractivo (Podestá, 2007; Muñoz Cruz, 2001a)².

Las diferencias administrativas y políticas que presentan las escuelas elegidas han sido notorias como consecuencia de una división jerárquica organizacional que impuso el sistema educativo mexicano con cotos de poder entre la Federación y los Estados (Pérez, 2003).

¹ La propuesta pedagógica de Rafael Ramírez tenía como fundamento social que la escuela llegará a la comunidad, pero que también se convirtiera en un elemento clave para el desarrollo social de las comunidades rurales.

² Esta concepción sustractiva es aplicada a una de las consecuencias del conflicto sociolingüístico que se manifiesta en el aula: cuando en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la clase con mayor ventaja se desarrolla en español, mientras que la lengua materna de los estudiantes no adquiere relevancia comunicativa dentro del salón de clases. El peso contundente del manejo del español ocasiona que por una parte la lengua materna quede relegada en su uso pedagógico, y por la otra el español se impone, lo que propicia que la lengua indígena pierda vitalidad comunicativa y con ello se genere un bilingüismo sustractivo en detrimento de la lengua materna.

1.1 El modelo intercultural bilingüe y sus expectativas

El modelo intercultural bilingüe señala que la enseñanza en las aulas escolares debe partir de las lenguas indígenas y en segundo plano del español. La concepción psicopedagógica sobre esta particularidad instruye a que los docentes desarrollen de manera paulatina desde primero a sexto grado la lengua indígena, mientras que de manera alternada la lengua castellana también deberá socializarse en todos los procesos escolares (SEP-DGEI, 2000).

El modelo intercultural bilingüe sostiene que se valorará en la escuela la diversidad cultural y lingüística indígena, que se expresa de forma tangible en las artesanías, la arquitectura, la vestimenta, la tradición oral, las creencias, los ritos, los alimentos, las celebraciones, las formas de organización social y religiosa, entre las principales, para convertirse en unidades temáticas de la enseñanza escolar. Ante esta disposición, los profesores indígenas deben modificar el programa curricular para ajustarlo a los objetivos y contexto escolar-social de la comunidad (SEP-DGEI, 2000).

También menciona que se espera que los docentes indígenas se apropien del modelo intercultural a través de la práctica, lo cual constituye un punto nodal en el desarrollo del modelo. En este mismo sentido, se les pide a los maestros que aprehendan que la diversidad cultural y lingüística es una condición ineludible durante la convivencia humana; así como un sinónimo de riqueza cultural que puede potenciar o fortalecer el desarrollo de la comunidad, localidad, región y país. No se han reconocido los beneficios sociales que podrían derivarse de políticas públicas educativas que contribuyan al mantenimiento de la diversidad cultural, como tampoco se han reconocido abiertamente las desventajas de políticas que tienden a homogenizar las culturas (SEP-DGEI, 2000).

El modelo apunta que en los centros escolares se deberá lograr la construcción de una metodología de enseñanza de la lectoescritura de la lengua ch'ol, así como los recursos didácticos que operacionalicen la adquisición de la escritura de la lengua materna de los estudiantes (SEP-DGEI, 2000).

También indica que es la comunidad escolar —maestros, alumnos y padres de familia— quien establezca una agenda de trabajo de colaboración con el fin de construir una enseñanza que valore las expresiones diversas de la cultura indígena. Los saberes escolares que se socialicen en el aula primero provendrán de la comunidad y en segundo lugar se tomará lo que establece el currículum nacional de educación primaria (SEP-DGEI, 2000).

Se prevé que las relaciones entre escuela y comunidad escolar sea simétrica, en donde los maestros se conviertan en agentes dinámicos para propiciar una enseñanza significativa y relevante socialmente hacia los niños. Las relaciones pedagógicas bajo este modelo sostienen que tanto el maestro como el alumno son actores indispensables para la construcción del pensamiento intercultural (SEP-DGEI, 2000).

La aspiración de este modelo radica en la formación de un nuevo sujeto, en cuyo componente identitario se valore primero la cultura “propia” y en segundo plano la cultura “ajena” como un hecho fundamental para revertir prácticas educativas y sociales que caen en el racismo y la exclusión social (SEP-DGEI, 2000). Busca lograr la interculturalización, tanto en las experiencias que se desarrollan en las escuelas bilingües así como en las relaciones sociales fuera de la escuela.

1.2. El modelo Intercultural Bilingüe en el ámbito internacional

A partir de la década de los setenta, principalmente en Europa y Estados Unidos, se empieza a hablar de educación intercultural y multicultural (Aguado Odina, 2005). Con el paso del tiempo proliferan diversos trabajos que abordan el tema de la educación intercultural desde diferentes posiciones teóricas e intelectuales (Gasché, s/f; Merino Fernández y Muñoz, 2002; Palomares Ruíz, 2004; Sabariego, 2002).

La densa literatura escrita sobre educación intercultural ha generado reflexiones que son producto de disciplinas como la sociología, antropología, ciencia política y pedagogía. Todas estas posturas coinciden en un punto común: situar a las culturas en un plano de igualdad y de justicia en una determinada sociedad multicultural y plurilingüe, globalizada y de corte neoliberal (Muñoz Cruz, 2001a).

Es importante señalar que en Europa, caracterizada por los flujos de la inmigración y los procesos de exclusión étnica, los actores políticos han decidido enfrentar esta situación con la educación intercultural. Tal movimiento pedagógico se ha convertido en un modelo educativo para atender las diversas problemáticas de los grupos inmigrantes.

Así el racismo, la intolerancia, la xenofobia, la discriminación étnica y la exclusión social, entre otros problemas que se suscitan al encuentro entre diversas culturas en un mismo espacio físico y cultural, han dado lugar a que la educación intercultural se convierta en un dispositivo educativo para formar ciudadanos respetuosos de la diversidad cultural y lingüística en un mundo globalizado (Besalú et al., 1998).

Por ello, la educación intercultural, tiene como objetivo promover o impactar los valores de respeto entre migrantes y ciudadanos europeos, para que las relaciones que se establecen se puedan dar en armonía (Aguado Odina 2005). Tales relaciones,

generalmente tienen como constante la desigualdad educativa, que pueden incentivar actitudes xenofóbicas, en consecuencia suscitar graves atentados a los derechos humanos, así como otras formas de exclusión cultural en una sociedad “moderna”.

La propuesta de educación intercultural rechaza todo tipo de discriminación social y étnica para, en cambio, instruir para saber convivir y negociar en situaciones de diferencia. Donde la cordura y el razonamiento prevalezcan y no las relaciones de poder y avasallamiento de las culturas minoritarias; éstas, según los grupos en el poder, únicamente aportan pobreza cultural y económica, por tanto, los imposibilita para integrarse a los patrones culturales, educativos y de convivencia en sociedades altamente tecnificadas y modernas (Sabariego, 2002).

De igual forma, en Estados Unidos surge el modelo educativo multicultural o étnico contra las manifestaciones de racismo, xenofobia e intolerancia hacia los grupos negros e inmigrantes, sin que el Estado ofreciera a estos sectores condiciones políticas, económicas y culturales tendientes a disminuir la enorme relación asimétrica de convivencia social (Lovelace, 1995).

Tanto en Europa como en Estados Unidos, estos grupos minoritarios conformaron asociaciones políticas que plantearon fuertes demandas de respeto a sus derechos culturales y lingüísticos, económicos, laborales y educativos. Además, desde estas asociaciones, exigieron la reivindicación de sus derechos, así como la inclusión en los programas educativos de elementos propios lingüísticos y culturales (Besalú et al., 1998).

En América Latina, las relaciones de convivencia sociocultural han estado de igual manera marcadas por la segregación étnica. Las diversas formas históricas, que han determinado relaciones de poder de la clase política sobre los grupos indígenas, se

habían sustentado en una asimetría social que a su vez generaron procesos de exclusión y probablemente frenaron el desarrollo “natural” de los pueblos indoamericanos, portadores de expresiones socioculturales y lingüísticas diversas (INI, PNUD, 2000).

Los movimientos de reivindicación de los pueblos indios han jugado un papel importante frente a la clase política y a la sociedad nacional; sin embargo, los logros en materia de derechos y cultura indígenas y de educación intercultural, aun cuando resulten significativos, no han sido suficientes para asumir una relación de igualdad y de respeto. Por tanto, la deuda histórica todavía encierra un enorme desencuentro con la llamada sociedad posmoderna, ya que no sólo continúa sino que en algunos casos ha aumentado de manera sigilosa, produciendo diversas formas encubiertas de racismo y de exclusión por parte de la llamada “sociedad nacional” hacia los grupos indígenas (Gasché, s/f; López, 1992, 1997; López y Rojas, 2006).

De esta manera, las experiencias educativas interculturales que se tienen hasta el momento en naciones como Bolivia, Perú y Nicaragua han surgido por la preocupación de los pueblos, asociaciones civiles, organizaciones no gubernamentales, maestras y maestros, y algunos líderes indígenas. Todos ellos han reflejado la necesidad de construir una propuesta educativa intercultural que emerja desde las comunidades indígenas, de tal manera que retome los saberes, conocimientos, valores y prácticas socioétnicas, al tiempo que considere las características socioculturales y lingüísticas de esas comunidades (López y Rojas, 2006; Muñoz Cruz, 2001a).

Desde la lógica y la racionalidad étnica las propuestas para una educación intercultural, desde y para los pueblos indios, pretenden el logro de una educación que fortalezca la identidad sociocultural y el establecimiento de relaciones simétricas entre los diversos

grupos étnicos que coexisten en regiones multiculturales y plurilingües. En México desde la década de los noventa el Estado mexicano, a través de la Secretaría de Educación Pública, instrumentó de manera oficial una política de educación intercultural (SEP, 1997). De esta forma, apoyados por la estructura oficial, se llevaron a cabo programas educativos dirigidos a la población indígena, en tanto que en otros países únicamente se habían logrado operar dichos programas financiados con apoyos no gubernamentales (Muñoz Cruz, 2001a).

Mientras que en Europa y Estados Unidos la educación intercultural surge como una exigencia planteada a través de grupos sociales y culturales de naturaleza diversa, en América Latina, y particularmente en México, la educación intercultural es solicitada por los grupos indígenas, educación que permita la continuidad de multiculturalidad y plurilingüe (Muñoz Cruz, 2001a).

Aunque, la interculturalidad no sólo atañe a las políticas educativas, implica diversos procesos de la vida política, cultural y económica, reconociendo que los grupos sociales en el país convergen en espacios comunes por una dinámica a la que subyacen relaciones profundamente marcadas por la desigualdad, y que a su vez, entre otros conflictos, generan formas inequitativas de convivencia social (Aguado Odina, 1995). Actualmente, la SEP ha extendido el modelo de una educación intercultural hacia a otros niveles como la educación superior. Esta disposición ha propiciado que diversas instituciones educativas estén comenzando a legitimar el discurso intercultural, pero aún se carece del análisis de las implicaciones sociales, culturales y educativas que ello conlleva (SEP-CGEIB-UNESCO, 2004).

La educación intercultural actual se aprecia como una posibilidad para lograr que las comunidades indígenas tengan acceso al desarrollo social, económico, político y

cultural en términos de equidad y de justicia social. Esta concepción educativa tiene como objetivo lograr que los individuos fortalezcan sus facultades físicas, morales y espirituales, partiendo primeramente de la cultura y la lengua “propia”, y después la “ajena”, como una necesidad imperante para el diálogo y la convivencia intercultural. Se espera que se convierta en un dispositivo pedagógico que promueva una relación social basada en el respeto a la diversidad cultural y lingüística donde las lenguas indígenas adquieran estatus social frente al español.

La perspectiva de EIB es la de propiciar la construcción de una forma de vida de y para los pueblos indios, es decir, que promueva la autoestima, que elimine todo tipo de racismo y de discriminación que han prevalecido como práctica común en la escuela y en la sociedad mexicana. La EIB tiene como reto convertir la visión intercultural en una necesidad cotidiana de manera que en el futuro cercano la sociedad, formada en esta visión, ponga en práctica la justicia, la igualdad, el respeto a los derechos indígenas, y a la inserción de los grupos étnicos de manera consciente al modelo político de país que se construya con la participación democrática de los actores políticos de la sociedad (Delors, 1997; López, 1992, 1997; Sabariego, 2002; Palomares, 2004).

1.3. Marco teórico de la educación intercultural bilingüe

El concepto de educación intercultural es entendido como un modelo educativo orientado a atender la diversidad cultural y lingüística de los grupos étnicos, dota a maestros y alumnos de ciertas competencias cognitivas para establecer el puente dialógico intercultural que impulsa el cambio social (Gasché, s/f; Muñoz Cruz, 2001a). Sin embargo, en la práctica pueden no ser considerados los valores, las tradiciones, las manifestaciones artísticas ni la lengua, con lo cual se entorpece tanto la revaloración de

“lo propio” como los valores de lo “ajeno” (Stavenhagen, 2001; Warman, 2003; Bonfil Batalla, 1987).

El modelo plasmado en el documento normativo *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas (2000)*, que elaboraron la Secretaría de Educación Pública y la Dirección General de Educación Indígena, presenta un conjunto de disposiciones³ que pretenden eliminar los prejuicios étnicos, raciales y de desigualdad social.

La escuela como un espacio de discusión (Giroux, 2004), es también una forma de transmisión y de resignificación del conocimiento ya adquirido y del recibido en el aula. Durante este proceso cognitivo se pueden activar diversos conflictos del uso de la lengua materna y del español entre el maestro y los alumnos. De ahí la importancia de que la lengua sea explícitamente incluida en las metodologías didácticas, que permita un diálogo verdadero entre los educandos y educadores (Muñoz Cruz, 2001a). La sustitución de la lengua materna por el español, u otra, puede propiciar la desintegración de la cultura y la reestructuración de las identidades individuales y colectivas, o bien favorecer la resignificación del pensamiento escolar (Bartolomé, 1999; Hernández, 2006).

³ “Disposiciones” se refiere a un conjunto de objetivos que se plantean en el documento *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas* que elaboró SEP-DGEI en 1997 y que fue publicado en el 2000. Las “disposiciones” tratan el uso de manera alternada de la lengua indígena y español en el aula y la adquisición de la lectoescritura, construcción de materiales didácticos interculturales, elaboración de contenidos curriculares contextualizados, sin perder la cultura universal, formación y actualización docente acorde con la cultural étnica, trabajo colegiado entre maestros, alumnos y padres de familia, y la incentivación de relaciones educativas más horizontales que verticales entre los actores de la educación, además de la construcción de dispositivos evaluativos de corte cuantitativo y cualitativo; todas estas indicaciones están orientadas a hacer realidad la educación intercultural en las comunidades indígenas. SEP-DGEI. *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, SEP-DGEI, México, 2000, pp. 11-19.

Las experiencias escolares están mediadas por las prácticas docentes que configuran los escenarios de aprendizaje en las escuelas bilingües. La práctica docente es objetiva, en ella no dejan de intervenir significados previos, percepciones y acciones de los agentes implicados en el proceso (maestros, alumnos, autoridades educativas, padres de familia) delimitan o reestructuran la función del maestro (Fierro Cecilia et al., 2000).

Desde el pensamiento gramsciano, la educación puede comprenderse como un amplio movimiento de lucha política y sociocultural, desde donde la sociedad civil recrea, forma y construye un bloque histórico capaz de reestructurar el pensamiento individual y colectivo en la toma de decisiones para proyectar la figura humana libre, democrática y bien educada. Sin embargo, en esta visión se promueve la hegemonía a través del consenso y la coerción ideológica en el sujeto, es decir, prevalece una dirección y dominación sobre los individuos. Por lo que la escuela se concibe como un aparato de dominación que utiliza el Estado en la que participa el maestro, los alumnos y las autoridades educativas para la constitución de una sociedad (Portantiero, 1998). En este sentido, la escuela indígena no es una institución creada por los indígenas, sino es fundada por el Estado, en la que se establecen relaciones pedagógicas de corte hegemónico que buscan mediante la escolarización incorporar al indio al proyecto nacional (Portantiero, 1998).

Debemos partir de la concepción de que la escuela no solamente tiene la misión de la formación cognitiva, sino también de brindar un conjunto de experiencias innovadoras para la vida social. Es decir, la población estudiantil propicia relaciones intersubjetivas que suscitan entre el grupo de alumnos nuevas experiencias que no son aprovechadas por el actual aparato escolar (González, 2001). Lo que sí genera el actual sistema

educativo son actitudes sumisas frente a los procesos de reprobación, baja eficiencia, desigualdad escolar y un gran desencanto por la educación. De esta manera, las escuelas no son más que espacios en el que se disputan los saberes y los poderes, entre actitudes clasistas y racistas, y donde se dan fuertes influencias xenófobas que rayan en la discriminación étnica y que se manifiestan abiertamente de forma objetiva y subjetiva en las aulas (Bertely, 2007; Coronado, 2006).

En cuanto al conjunto de competencias culturales y lingüísticas que portan los alumnos, heredado y reproducido en el seno de las familias, se ve omitido por la relación hegemónica de la enseñanza de la cultura nacional. En este sentido, a los niños les son transmitidos conocimientos, valores, tradiciones y filosofías, los cuales tienen un fuerte peso social y cultural que determina sus vidas, desde la imposición etiquetada como capital cultural y del poder que legitimó la escuela (Giroux, 2004).

De ahí que el capital cultural que legitima la escuela mediante el consenso y la imposición entra en contradicción con el capital cultural⁴ que portan los alumnos indígenas. Esto es, ambas realidades se contraponen y prevalece una relación educativa que nuevamente propicia la desigualdad social. Ante esta realidad, el

⁴ El concepto de capital cultural se define como las diferentes competencias lingüísticas y culturales que heredan los individuos por medio de límites establecidos debido a la clase social de sus familias (Giroux, 2004: 120). Es decir, un niño indígena que asiste a una escuela porta un conjunto de símbolos culturales, actitudes, conocimientos, valores, creencias que ha adquirido en el seno familiar, pero su posición de clase social hace que a estos valores y creencias que porta les son asignados un cierto valor y estatus social desde afuera. Esta relación que media entre la escuela y la sociedad dominante hace que se establezcan mecanismos de reproducción cultural que desea la clase política y económica de una sociedad. La escuela indígena es una entidad cultural que funciona como mecanismo de desigualdad cultural, porque no reconoce el capital cultural que portan los alumnos indígenas, no obstante, la escuela proyecta un proceso de valores y expresiones culturales que aparecen socialmente admitidos por la cultura nacional mexicana. Sin embargo, en el nombre de una escuela bilingüe se esconde todo un conjunto de expresiones ideológicas que buscan ahondar la desigualdad social y propiciar procesos de incorporación del sujeto a la cultura nacional.

resultado más probable es que los alumnos indígenas aparezcan —y seguirán estando— en desventaja (Giroux, 2004).

Lo opuesto a la resistencia es la reproducción cultural, el cual se refiere a que las instituciones escolares son agentes que modifican y estructuran un tipo de sujeto y de sociedad a partir de la cultura dominante que impone su visión de mundo por encima de las clases sociales (Giroux, 2004). En ese sentido, la escuela se inserta en esta concepción que nos permite comprender que las clases sociales, la sociedad y sus ideologías, son elementos dinámicos del sistema social para el análisis. Es justamente en la estructura social donde se ubica a la escuela como aparato hegemónico de Estado, y el lugar propicio para la reproducción ideológica a partir de las relaciones pedagógicas.

Siguiendo el modelo de control cultural propuesto por Bonfil Batalla (1987), se integra el estudio tanto de la resistencia como de la reproducción cultural con el análisis de la cultura autónoma, enajenada, apropiada e impuesta⁵.

1.4 Planteamiento del problema de investigación

Chiapas es una de las entidades del sureste mexicano que presenta más alto índice de rezago educativo, principalmente en las regiones indígenas. Si bien es cierto que en las

⁵ Véase el trabajo de Bonfil Batalla (1987) sobre La teoría del control cultural que determina un modelo de análisis de los ámbitos de la cultura en función del control cultural en un ámbito de relaciones étnicas. Como cultura autónoma se entiende a la capacidad que tiene el grupo social de decidir los elementos culturales que produce y reproduce y que no tiene dependencia externa. La cultura impuesta es aquel campo cultural en el que los elementos no son propios ni las decisiones las toma la comunidad (ejemplo, las escuelas indígenas ch'oles). La cultura apropiada son aquellos elementos culturales que la comunidad toma y decide usarla para intereses y acciones propias y la cultura enajenada se refiere a aquel ámbito cultural en el que la comunidad toma elementos culturales ajenos pero que no tiene capacidad de decidir.

últimas décadas del siglo XX la cobertura en educación indígena se incrementó, también es cierto que siguen prevaleciendo altos índices de analfabetismo, baja calidad educativa y dificultades en servicios de los docentes. Los anteriores aspectos profundizan el atraso escolar y en consecuencia la desigualdad social (Rincón, 2006; Pría, 1994; Guevara, 2001).

Como ya se comentó, la atención hacia los pueblos indios ha experimentado históricamente diversos modelos educativos, estos son: a) el de castellanización, b) el bilingüe bicultural, y c) el intercultural bilingüe (Muñoz Cruz, 2001a).

Desde 1997 la educación intercultural en México ha sido retomada como política educativa, aunque históricamente los pueblos indios han estado en permanente relación intercultural asimétrica con la cultura nacional mexicana (SEP, 2001).

La educación intercultural ha sido formulada como política oficial para el desarrollo de los pueblos originarios, mas no para el resto de la sociedad nacional. Por lo que desde su origen puede tener un sesgo importante. Esta ideología modernizante posiblemente está siendo utilizada como una acción emergente para resolver los graves conflictos entre el Estado nacional y las demandas de desarrollo educativo y social que exigen los pueblos indios (Stavenhagen, 2001; Baronnet, 2008).

De las nueve regiones socioeconómicas de Chiapas, la región Norte, donde se asienta la etnia ch'ol en su mayoría, ha sido la más olvidada, y aunque la Secretaría de Educación Pública ha estado realizando actividades interculturales en las escuelas indígenas, el desarrollo de estudios formales es aún incipiente en la zona (Agudo, 2006; Bermúdez y Núñez, 2009).

La política educativa indígena ha producido recursos bibliográficos diversos con la finalidad de capacitar a profesores con un perfil de formación intercultural y desarrollar

estrategias metodológicas y materiales didácticos que apoyen este modelo. Sin embargo, no ha sido del todo logrado, pues poco se sabe sobre las características que presentan las actividades y los contenidos interculturales en la lengua ch'ol, u otro idioma. Por ejemplo, no se ha hecho explícita la forma en la que lengua indígena y del castellano son incorporadas apropiadamente a las metodología didácticas, y menos aún se han reconocido éstas metodologías en el Plan y Programas de Estudio de Primaria. Quizá éstas carencias sean parte de las dificultades que impiden que el modelo intercultural se desarrolle en las escuelas indígenas (Cuenca, 2007; Muñoz Cruz, 2001a y 2001b; Pérez, 2003; Coronado, 2006).

La política de educación intercultural bilingüe debe ser dinámica y nutrirse constantemente de las particularidades sociales de las comunidades humanas en las que presumiblemente se desarrolla el modelo educativo intercultural. Para asegurar un proceso significativo en el aula, el profesor (indígena o no) deberá mantener un proceso de actualización para que el modelo sea lo más pertinente con la cultura, con la lengua materna y el español (SEP-DGEI, 2000).

Para contribuir a esta actualización del modelo educativo intercultural es que se plantea describir el desarrollo del modelo de educación intercultural bilingüe en la región ch'ol de Chiapas. Primero se identificarán las características de las prácticas docentes que ha asumido la política educativa; y posteriormente se registrará cómo éstas características han sido atendidas durante la práctica. En este sentido los profesores, alumnos y padres de familia pueden manifestar resistencia a la adopción de este modelo (por carecer de sentido para su cultura), y/o reproducir el modelo intercultural (reproducción cultural). Asimismo, el manejo de dos lenguas puede generar conflictos sociolingüísticos que se manifiestan en la pobre adquisición de la lecto-escritura de la

lengua indígena, lo cual debilita la formación de las competencias comunicativas en español.

La investigación pretende dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las especificidades de la política educativa intercultural en Chiapas sobre la formación docente? ¿Cómo se desenvuelve la práctica docente intercultural en las aulas de la comunidad de El Limar? ¿Cuáles son las características que presenta el desarrollo de los planes y programas de estudio bajo el modelo educativo intercultural en las escuelas primarias? ¿En qué medida la educación intercultural propicia la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna y del español en los niños ch'oles? ¿Cuál es la opinión de los padres de familia sobre la educación intercultural?

1. 2. Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Analizar el desarrollo del modelo de Educación Intercultural Bilingüe, identificando las características pedagógicas que asume el modelo y la forma en la que el profesorado las percibe y las ejecuta en las aulas escolares de la región ch'ol de Chiapas.

1.2.2 Objetivos específicos

1.2.3 Identificar las características de la práctica docente que se han establecido a través de las políticas educativas interculturales en Chiapas desde 1990.

1.2.4 Describir el desarrollo de los planes y programas de estudio del modelo educativo intercultural en dos escuelas de El Limar.

1.2.5 Documentar las opiniones que el docente tiene sobre el modelo educativo intercultural y sobre las prácticas docentes que establece el modelo.

1.2.6 Registrar las características de las prácticas escolares que realiza el docente bajo el supuesto de un modelo intercultural que reconoce prácticas lingüísticas y culturales locales

1.2.7 Identificar las opiniones que los padres de familia tienen sobre la educación intercultural que se ofrece a sus niños en las dos escuelas de El Limar.

La sustentabilidad se ha considerado el modelo de mayor relevancia social para asegurar la sobrevivencia de la especie humana. La sociedad moderna bajo una condición ilimitada del manejo y explotación desmesurada de los recursos naturales pone en riesgo la sobrevivencia de las generaciones sociales (Beck, 2006). En ese sentido, las lenguas amerindias cohabitan espacios étnicos y sociales que se ven interpelados por los procesos racionales emanados de la sociedad capitalista y que ponen en crisis su reproducción como especie humana, en tanto la lengua se ve impactada en su vitalidad y reproducción lingüística en contextos sociales multiculturales. Por eso, a la interculturalidad como modelo emergente en el campo de la educación se le ha visto como un dispositivo social, que desde la escuela puede contribuir en mantener a las lenguas indígenas y para la construcción de relaciones interculturales que permitan una convivencia armoniosa entre los grupos sociales.

En años recientes han ocurrido fuertes tensiones sociales, económicas, políticas y ecoambientales, que ponen al descubierto un sin número de problemáticas que parecen no resolverse a corto, mediano y largo plazo en las sociedades. Es así como la pobreza, el calentamiento global, la deforestación, los conflictos interétnicos y la pobre eficiencia de los sistemas educativos son problemas que parecen no resolverse, sino por el contrario se augura un mundo amenazado en su desarrollo humano (De Sousa, 2006; Sauvé, 2006). La interculturalidad como paradigma educativo emerge bajo estas

circunstancias históricas y sociales del mundo contemporáneo, se ha constituido como política educativa para dar respuesta o resolver los problemas del desarrollo de una educación pertinente en términos culturales y lingüísticos en y para los pueblos originarios de México y de Chiapas.

1.3. Metodología

1.3.1 Ubicación y descripción de la comunidad Ch'ol

Se localiza en la región ch'ol del estado de Chiapas, donde se encuentran los municipios de Tila, Sabanilla, Tumbalá y Salto de Agua. Siendo la población indígena de Chiapas 1,115, 386 personas, la etnia ch'ol presenta 194,077 (17.4%) censadas. En esta zona las principales actividades económicas son la producción de café, ganadería y agricultura (INEGI, 2000).

Debido a su aislamiento, la mayor parte de la población utiliza el ch'ol cotidianamente. Un porcentaje considerable de localidades rurales no tenía en el 2005, acceso a servicios básicos: 5.81% carecía de energía eléctrica, 22.34% está sin agua potable, y las carreteras son de terracería sólo transitables en época de seca (INEGI, 2005). Además, es una región con alto índice de marginación y cuenta con antecedentes de conflictos agrarios y fuertes contradicciones políticas desde 1994. Entre otros, sobresalen los grupos armados paramilitares, como "Paz y Justicia", que enfrentan violentamente a las bases zapatistas en una constante confrontación regional (Agudo, 2005).

La presente investigación se realizó en El limar y Nuevo Limar, municipio de Tila. Estas comunidades representan el punto de convergencia de los pueblos ch'oles, ya que se ha constituido como el lugar más importante de intercambio comercial, punto de partida que comunica las cabeceras municipales de Tila, Salto de Agua, y el estado de

Tabasco. También es área de influencia religiosa protestante, lo que ha ocasionado expulsiones por “supuestos” motivos religiosos y desplazamientos internos por conflictos políticos. Pero además destaca porque en El Limar y Nuevo Limar se encuentran los centros educativos más completos que ofrecen sus servicios a diversas comunidades y rancherías de la región.

El Limar tiene una población de 2,796 personas: 1,397 hombres y 1,399 mujeres. De ellos, 478 son analfabetos, 19.68%. De sexo masculino 32% y 68% del femenino (INEGI, 2005). Mientras que la comunidad de Nuevo Limar tiene 1974 habitantes, de los cuales 1006 son hombres y 968 mujeres, así también hay 303 personas de 15 años a más que son analfabetas (INEGI, 2010). Los sujetos de investigación fueron los maestros, alumnos y padres de familia de dos escuelas primarias indígenas; pertenecen al subsistema Indígena (primaria bilingüe).

1.3.2 Fundamento metodológico

La información se obtuvo mediante métodos cualitativos y cuantitativos. La etnografía educativa se usó como recurso metodológico para “comprender e interpretar”⁶ el desarrollo del modelo intercultural bilingüe en El Limar (Bertely, 2002; Rueda, 2007, Goetz y LeCompte, 1988; Podestá, 2007).

⁶ En los estudios etnográficos educativos, la “interpretación” y la “compresión” son dos emisiones semánticas sustanciales para la construcción del texto etnográfico. Su valor científico radica en la capacidad misma del investigador en el manejo de los datos tanto teóricos como empíricos que se obtengan de las realidades escolares para tener como resultado un trabajo científico. A diferencia del esquema metodológico que somete las hipótesis-variables a proceso deductivos y que busca montar toda una explicación a partir de las categorías conceptuales ya predeterminadas; la etnografía educativa tiene como objetivo que de la información empírica que se obtenga y de la teórica se deduzca el análisis para obtener la información básica que sirva para construir el documento etnográfico (Bertely, 2002; Rueda, 2007, Goetz y LeCompte, 1988; Podestá, 2007).

Las unidades de observación y/o análisis son el modelo pedagógico intercultural (establecido por la política pública), las escuelas primarias (estatal e indígena) y los actores de la educación (alumnos, maestros y padres de familia). Los instrumentos para el acopio de la información o datos fueron la observación participante, el cuestionario, la entrevista semiestructurada y el diario de campo.

En un primero momento para el trabajo de investigación se consultaron fuentes bibliográficas que se localizaron en instituciones tanto de gobierno como en las educativas y de investigación. Se revisaron documentos de la Secretaría de Educación Pública (SEP); Dirección de Educación indígena en Chiapas, (DEI); Dirección General de Educación Indígena (DGEI); Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), y de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). Documentos como la Ley sobre Derechos y Cultura Indígena de Chiapas; la Ley sobre Educación; el Programa Nacional y Estatal de Educación 2001-2006, 2007-2012; los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas, que publica la Dirección General de Educación Indígena; el Informe sobre el Estado del Desarrollo Económico y Social de los Pueblos Indígenas, 1996-1997; El plan y programas de estudio de educación primaria 1993 y el documento de la reforma curricular 2009. El análisis documental versó sobre las características que presentan los contenidos educativos, las estrategias didácticas, el enfoque pedagógico intercultural para abordar la diversidad cultural y lingüística, los criterios de evaluación que presentan el plan y programa de estudio según el modelo intercultural y el papel de los padres de familia, así como las implicaciones psicolingüísticos para la adquisición de la lecto-escritura en español y ch'ol. Para el documento de la reforma de 2009 se analizó los cambios curriculares en materia de

estrategias metodológicas, contenidos educativos locales, los criterios de evaluación y las características del enfoque pedagógico que se pretendió desarrollar bajo el modelo intercultural. La información extraída de las fuentes documentales fue plasmada en fichas de trabajo que fue utilizada para el análisis y la reflexión que se plasmó en la investigación.

En el ámbito de la captación de información empírica se diseñó una guía de entrevistas semi-estructurada que se aplicó a 18 maestros de las dos escuelas (primaria intercultural bilingüe) sobre las percepciones que poseen sobre el desarrollo de la práctica docente bajo el modelo de castellanización, bilingüe bicultural e intercultural bilingüe. Las preguntas versaron sobre las características de las condiciones laborales, el grado de capacitación y actualización, las percepciones económicas, la valoración de la diversidad cultural y lingüística, el sentido de pertenencia étnica y el dominio de la lengua materna y el español.

El trabajo de campo permitió que se efectuara observación participante como recurso metodológico. En el diario de campo se registró lo que aconteció al interior de las aulas de quinto y sexto grado de ambas escuelas primarias indígenas. Se registraron las estrategias didácticas que empleó el profesor, la socialización de los contenidos educativos locales, las relaciones entre el profesor y el estudiante (jerárquicas, autoritarias, igualdad), el uso de la lengua materna y del español, la valoración de la diversidad cultural y lingüística en el aula, las actitudes que asume el profesor en el desarrollo del modelo intercultural, los criterios de evaluación con respecto a las pruebas estandarizadas que emplea y el uso de material didáctico propios de la región ch'ol.

Con el fin de valorar el desarrollo de la competencia de los alumnos en la comprensión lectora se elaboró y aplicó una prueba de cuestionario con diez reactivos de forma bilingüe en ch'ol y español que fue diseñada con el apoyo del Equipo Técnico Pedagógico de la Jefatura de Zonas de Supervisión de Educación Indígena de Salto de Aguas, Chiapas. La prueba contempló aspectos históricos, lógica-matemática, español, e identidad lingüística y cultural que fueron extraídos del plan y programas de estudio de 2009 de educación primaria. La prueba se aplicó a 53 niños y niñas de quinto grado, y 53 de sexto grado de las escuelas “Emilio Rabasa Estebanell”, de la localidad Coloquil-Limar, y “Artículo Tercero Constitucional”, de la comunidad de Nuevo Limar. También se diseñó y aplicó una entrevista semiestructurada a una muestra representativa a 29 padres de familia de los alumnos que se encuentran inscritos en quinto grado y sexto grado de la primaria bilingüe de El Limar para conocer sus opiniones que tienen del modelo educativo intercultural. Las preguntas contuvieron aspectos como la lengua materna y español, número de integrantes de la familia, nivel de estudio, ingreso económico, disponibilidad en la cooperación con la escuela, actitudes de colaboración y opiniones que manifiesten con respecto al modelo intercultural y las características de las relaciones que presenta con respecto al apoyo pedagógico para sus hijos en un ambiente intercultural.

El análisis, la reflexión y los procesos de categorización, tanto de los resultados obtenidos en las entrevistas semi-estructuradas, los cuestionarios y las observaciones plasmadas en el diario de campo se constituyeron en los mecanismos para la interpretación y la discusión de la información empírica. Los datos duros de campo fueron interpretados a la luz del marco teórico que se elaboró para llegar a las conclusiones con respecto al desarrollo de las percepciones que tienen los profesores

bilingües, la comprensión lectora y el papel de los padres de familias con respecto al desarrollo del modelo de educación intercultural entre los ch'oles.

Además de este capítulo introductorio, en el segundo capítulo denominado “Política educativa indígena: práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas”, se analiza y explican las características de las percepciones de los docentes indígenas con respecto al desarrollo de los modelos de castellanización, bilingüe-bicultural e intercultural bilingüe, entre profesores de educación primaria que pertenecen al subsistema de educación indígena de Chiapas. Las reflexiones que se han plasmado ponen en evidencia que los diversos modelos educativos no alcanzan a ser instrumentados por los actores de la educación. Los resultados permiten señalar que el desarrollo y aplicación de los modelos educativos se debe a que los profesores desconocen los modelos, al exceso de burocracia, a conflictos sindicales, a la escasa formación o actualización docente y a la ausencia de una metodología para la enseñanza de la lengua ch'ol. Estos factores de índole social que se presentan en las prácticas docentes probablemente contribuyen a que prevalezca el rezago educativo en la región Ch'ol de Chiapas.

En el tercer capítulo se presenta el artículo que se ha titulado: “Comprensión lectora de niños de educación básica bajo enseñanza intercultural bilingüe en la región Ch'ol”. A través del desarrollo de una prueba de examen que se diseñó de forma bilingüe en ch'ol y español, se aplicó para valorar el dominio en la comprensión lectora sobre aspectos históricos, lógica-matemática, español, e identidad lingüística y cultural que fueron extraídos del plan y programas de estudio de 2009 de educación primaria. El estudio valora si el bajo índice de eficiencia de las escuelas en regiones indígenas tiene que ver

con el hecho de que los niños son alfabetizados en un idioma distinto al materno. La prueba constó de diez reactivos con tres opciones de respuesta que fueron contestadas por los alumnos y alumnas. La prueba se aplicó a 53 niños de quinto y a 53 de sexto grado de primaria en dos escuelas indígenas. El resultado señala que entre 50 y 70 % de los niños logró aprobar (respuestas correctas ≤ 5). La mayoría de los aprobados tuvieron entre seis y siete respuestas correctas, lo que evidencia un exiguo nivel de aprendizaje. Los estudiantes presentan insuficiencia en la comprensión lectora en ambos idiomas. En este sentido se propone que en la mediación didáctica entre el profesor y los alumnos se privilegie el uso del idioma materno ch'ol para que el aprendizaje tenga significado para los estudiantes.

El cuarto capítulo analiza y comprende las opiniones que presentan los padres de familia en la educación de sus hijos bajo el modelo intercultural. Después de haber revisado documentos que prescriben las características de la política educativa intercultural con respecto al rol de los papás con los estudiantes y la contrastación de evidencias empíricas, se señala que la ausencia de una alfabetización acorde con el contexto cultural y lingüístico de los padres es una limitante que impide que el modelo intercultural pueda transformar las relaciones educativas de los estudiantes ch'oles.

En el quinto capítulo se presenta un apartado que se ha denominado discusión en donde se abordan reflexiones que giran en torno a tres dimensiones o actores sociales del desarrollo del modelo de educación intercultural; la primera que se describe a los profesores de educación indígena bajo el modelo intercultural, la segunda se refiere a la comprensión lectora bajo el modelo intercultural bilingüe y la tercera dimensión que alude a los padres de familia bajo el modelo intercultural. Las reflexiones tocan situaciones problemáticas de carácter estructural de los procesos de formación docente

en el campo de la educación indígena y de los avances y retrocesos que han experimentado los docentes a lo largo del desarrollo de los modelos de pedagógicos de castellanización, bilingüe bicultural e intercultural bilingüe entre los ch'oles. Un hecho inherente a las prácticas escolares es que aún la comprensión lectora tanto en lengua ch'ol y español sigue siendo una temática que no alcanza a ser desarrollada de manera eficiente por diversos factores que se desencadena al momento de instrumentar el modelo intercultural bilingüe en las aulas. Esta debilidad que se presenta entre alumnos referida a la comprensión lectora constituye una consecuencia del desarrollo de contenidos curriculares y a una escasa formación docente que se inscribe en la ausencia de un planteamiento de formación docente indígena en donde se revalore el papel de la lengua indígena y del español como proceso de comunicación social en ambientes multiculturales escolares. En ese mismo sentido, el capítulo termina con ideas y análisis que sugieren que las escuelas bilingües interculturales deben revalorar las diversas pedagogías comunitarias para contribuir en la formación y apoyo pedagógico de los padres de familia de los estudiantes de las escuelas primaria en la región ch'ol. Y finalmente, el capítulo VI se refiere a las conclusiones del trabajo de investigación a que se llega en el que se precisan a la luz de los datos empíricos y de las elaboraciones teóricas, las reflexiones y recomendaciones que pueden servir para reorientar las acciones de la política educativa intercultural entre los pueblos ch'oles de Chiapas. Además, se concluye que la educación intercultural no solamente es responsabilidad de los pueblos originarios, sino también de la sociedad nacional, por eso es necesario que en el marco del pluralismo político se democratizen las relaciones sociales de la educación y se procure “desindigenizar” la educación indígena para que haya equidad y justicia entre los pueblos multiculturales de Chiapas.

Capítulo II. Política educativa indígena: práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas.

Política educativa indígena: práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas⁷.

José Bastiani Gómez⁸, Lorena Ruiz-Montoya⁹, Erín Estrada Lugo¹⁰, Tania Cruz Salazar¹¹, José Antonio Aparicio Quintanilla¹²

⁷ El artículo será publicado en el primer cuatrimestre del año 2012 en la Revista Perfiles Educativos del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Autónoma de México (UNAM).

⁸ Maestro en Ciencias en Educación Indígena por la Universidad Autónoma de Chiapas. Profesor Investigador en la Universidad Intercultural de Chiapas, candidato a Doctor en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable en El Colegio de la Frontera Sur. E-mail bastianijose14@hotmail.com. Publicaciones recientes: Esteban Guitart, Moisés y José Bastiani Gómez (2010), ¿Puede un modelo educativo intercultural combatir la discriminación y la xenofobia? en *Athenea Digital*, núm. 17, pp. 3-16., Bastiani Gómez José (2007), El docente de primaria indígena frente a la diversidad sociocultural y lingüística en el aula” en *Ra Ximhai*, mayo-agosto, Vol.3, Núm. 2, Universidad Autónoma Indígena de México, Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. pp. 365-376.

⁹ Doctora en Ciencias Biológicas con orientación en Ecología Evolutiva en el Instituto de Ecología de la UNAM-México. Investigadora Titular en El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), temas de investigación ecología de insectos de importancia agrícola, educación ambiental. E-mail lruiz@ecosur.mx. Publicaciones recientes: de Castro Cuellar Adriana, J. L. Cruz Burguete y L. Ruiz-Montoya (2009), “Educar con ética y valores ambientales para conservar la naturaleza”. *Convergencia Revista de ciencias sociales*, vol. 16, núm. 50, pp. 353-382.

¹⁰ Doctora en Antropología Social en la Universidad Iberoamericana. Investigadora Titular en El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), tema de investigación apropiación del territorio y organización social, la educación y su impacto en el uso de los recursos naturales. E-mail eestrada@ecosur.mx. Publicaciones recientes: Estrada Lugo, E.I.J. y E., Bello Baltazar. 2009. La gestión local de la selva entre mayas de Quintana Roo. En: De la Tejera Hernández, Luisa Paré, Dante Ariel Ayala Ortiz (coordinadores). Balance y Perspectivas del campo mexicano: a más de una década del TLCAN y del movimiento zapatista. Tomo IV. Caminos por andar en la gestión sustentable de los recursos naturales. Ed. Asociación Mexicana de Estudios Rurales-Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-Cámara de Diputados. LX Legislatura; pp. 149-165

Resumen

Se describe el desarrollo de los modelos educativos: Castellanización, Bilingüe y Bicultural e Intercultural Bilingüe en México. A través del método etnográfico se obtuvo la percepción de los maestros de escuelas indígenas de la región Ch'ol respecto a los modelos y se reconocieron las características de la práctica docente. Los modelos desarrollados en la región Ch'ol conceptualmente parecen parcialmente adecuados, pero la práctica docente se ejecuta con mínimo apego a la planeación pedagógica de los modelos. La falta de concordancia se atribuye al desconocimiento del modelo por parte del profesorado, al exceso de burocracia, a conflictos sindicales, a la escasa formación o actualización docente y a la ausencia de una metodología para la enseñanza de la lengua ch'ol. Esto probablemente contribuye a que prevalezca el rezago educativo en la región Ch'ol.

¹¹Doctora en Antropología Social por CIESAS. Investigadora posdoctoral de la Universidad de California en Santa Cruz. Trabaja los temas de Migración, juventud y género. Sus trabajos más recientes: "La norteadada juvenil, representaciones de la migración tsotsil" Instituto de Cultura y Comunicación, Universidad Veracruzana; "La centroamericana en Chiapas: un estudio sobre racismo cultural con mujeres inmigrantes indocumentadas". Revista Migraciones Internacionales-COLEF. Correo electrónico: taniacruzmx@yahoo.com

¹²Estudió la carrera de Antropología en la Escuela Nacional de Antropología e Historia, graduándose como Etnólogo. Ha realizado estudios de postgrado en la Universidad de Leningrado, URSS. En la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, obtuvo los grados de Maestría y Doctorado en Antropología. Actualmente trabaja como Profesor e Investigador de tiempo completo en la Universidad Intercultural de Chiapas, en donde es coordinador de la cátedra José Martí, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México. Además de un regular número de artículos en revistas y periódicos de México, Rusia, Estados Unidos, Centro y Sudamérica. Ha publicado los siguientes libros: *Indígenas tarascos del Lago de Pátzcuaro*. San Salvador, Dirección de publicaciones, Ministerio de Educación, 1972. *Intercambio de alimentos en la Mixteca Alta*. México, D. F., Instituto Nacional de Nutrición-CONACYT, 1975. *Malinalco. Estudio sobre producción e intercambio de alimentos*. Toluca, México, Instituto Mexiquense de Cultura, 2002. E-mail: grandabog@yahoo.com

Palabras Clave

Política educativa, modelos educativos, formación de profesores y práctica docente

Abstract

This research paper describes the development of the educational models hispanization, Bilingually-Bicultural and Intercultural Bilingually, and through the ethnographic method the teachers' perception and the characteristics of the educational practice about the models was obtained in indigenous schools in the Ch'ol region in Chiapas Mexico. The models developed in the Ch'ol region conceptually seem to be partially suitable, but the educational practice is carried out with minimal attachment to the pedagogic planning of the models. The lack of concordance is due to the ignorance of the model on the part of the professorship, to the excess of bureaucracy, to union conflicts, to the scanty formation or educational update, and the lack of a methodology to teach the Ch'ol language. These are, probably, the problems that contribute the backwardness to prevail in the Ch'ol region.

Key words

Educational politics, educational models, teachers' formation and educational practice

2. Introducción

Pese a que históricamente se han desarrollado diversos modelos pedagógicos para atender la formación de la población indígena, como el de Castellанизación, el Bilingüe Bicultural y el Intercultural Bilingüe, en la actualidad prevalece un grave rezago educativo y social en diversas regiones indígenas de México (Muñoz, 2001). Hoy en día

se promueve el desarrollo del modelo de educación Intercultural Bilingüe como una opción pedagógica para resolver los problemas de la falta de calidad educativa, que se reflejan en altos índices de reprobación y deserción escolar, y en consecuencia se observa un bajo índice de eficiencia terminal (SEP, 2001).

En Chiapas, desde la década de los noventa, se han promovido diversos modelos de educación intercultural para atender con pertinencia las demandas de educación de la población indígena en edad escolar. Con esta alternativa, llamada “innovadora”, se pretende alcanzar una educación de calidad que contribuya al desarrollo social de los pueblos indígenas (SEP, 2001 y 2007).

Desde 1997 la Secretaría de Educación Pública (SEP) oficializó la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), sin embargo, aún no se tienen diagnósticos integrales que analicen su desarrollo. Entre los ch'oles de Chiapas el problema de la educación indígena es quizá mayor, pues persisten problemas añejos relacionados con la pobreza social, hay pocas posibilidades para un desarrollo social y educativo que traduzca los deseos de sus habitantes en mejores oportunidades laborales y materiales. También han existido intermitentemente conflictos entre paramilitares y bases zapatistas, enfrentamientos ideológicos y expulsiones aparentemente por motivos religiosos; además de fuertes problemas políticos que han agravado el tejido social regional (Agudo, 2005). La educación escolarizada intercultural puede ser una alternativa para superar los problemas de rezago en el desarrollo social, de los conflictos interétnicos, de la valoración de la identidad cultural y lingüística entre los ch'oles chiapanecos (SEP, 2007; Delors, 1997). Pero el desarrollo del modelo puede ser complejo en función del

desconocimiento de los intereses educativos tanto individuales como colectivos de la población local, en este caso de los ch'oles. La definición de políticas públicas educativas y su operación deben configurarse desde un detallado entendimiento del funcionamiento y cosmovisión de las comunidades indígenas, para que se pueda realmente impactar positivamente en el desarrollo social de las mismas.

En el ámbito estatal y nacional existen pocos estudios especializados (García, 2004) que indaguen sobre la operación del modelo intercultural en poblaciones indígenas, y los trabajos de investigación que hay a la fecha abordan aspectos como la gestión de recursos económicos, material didáctico, infraestructura, entre otros (Pérez, 2003; Soberanes, 2003).

Esta investigación tuvo como objetivos: (1) analizar el desarrollo de los tres modelos educativos que se han puesto en marcha en las escuelas indígenas de la región Ch'ol en Chiapas y (2) documentar la experiencia de profesores ch'oles que vivieron la puesta en práctica de los modelos pedagógicos de la política educativa mexicana, para reconocer aciertos y desaciertos de la práctica educativa de los modelos de castellanización, bilingüe y bicultural e intercultural bilingüe. Los resultados apuntan a que la práctica docente no se ejecuta conforme a la planeación curricular, en parte por el exceso de burocracia, por los conflictos sindicales, por la escasa formación o actualización docente, y en ocasiones por el desconocimiento del modelo. Estos factores contribuyen a que los objetivos de enseñanza-aprendizaje tengan poco alcance en el desarrollo cognitivo de los alumnos, en consecuencia se mantiene el rezago educativo en la región Ch'ol.

2.1 La Región Ch'ol

Los ch'oles habitan principalmente en los municipios de Tila, Tumbalá, Sabanilla, Catazajá, La Libertad, Salto de Agua, Palenque, Ocosingo, Yajalón, Huitiupán y Chilón. Municipios que cuentan con servicios de correo, telégrafo, teléfono, señales de radio y televisión, escuelas primarias y albergues (Pérez, 2003; Alejos, 1998). Algunas vías de comunicación que unen las cabeceras municipales son de terracería, lo que dificulta a algunas comunidades la comercialización de sus productos. La base de la economía ch'ol es la agricultura, con cultivos de café, la milpa (maíz, frijol, calabaza) y frutales. Las mujeres cultivan una pequeña huerta de legumbres y plantas medicinales. Crían ganado bovino, equino, porcino y diversas aves de corral. En los grandes ríos se pescan robalos, mojarras, almejas, camarones, caracoles, piguas, cangrejos y tortugas. Los productos agrícolas y ganaderos se destinan al autoconsumo (Velázquez, 2008).

Debido a la escasez de tierras, hay una creciente migración ch'ol hacia las ciudades más grandes de Chiapas, y de otros estados de México e incluso a los Estados Unidos de América (García de León, 1993). Hay 115, 000 hablantes de lengua ch'ol, de los cuales, más de la mitad no habla español. El grupo ch'ol representa 12.5% de la población total de lengua indígena en Chiapas (INEGI, 2005). En la región Ch'ol se cuenta con 237 centros escolares de educación primaria, y éstos a la vez se clasifican de acuerdo a la organización escolar, por ser unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes y de organización completa.

La Dirección de Educación Indígena durante el inicio de ciclo escolar 2009-2010 atendió 30,332 estudiantes de primer a sexto grado. La planta docente fue de 1302 profesores que impartieron clases a los diversos grupos que conforman la educación primaria (SEP-DEI, 2010). Hay 226 escuelas multigrado frente a 13 escuelas de organización completa (con un maestro por grado) (SEP-DEI, 2010). Las actividades educativas en las escuelas se realizan con una infraestructura física y de materiales didácticos precarios (Bastiani, observación personal, 2009).

Las comunidades de El Limar y Nuevo Limar, en donde se llevó a cabo este estudio, se encuentran asentadas en lo que hoy se denomina Los Valles Centrales de Limar, que a su vez integran un centenar de comunidades que tienen como marcador social y cultural la lengua ch'ol. Las dos comunidades se ubican territorialmente en una amplia planicie rodeada de montañas y cerros. Desde que se iniciaron los procesos de capitalización del campo en la región Ch'ol (1950), por la producción del café, los campesinos optaron por convertir los acahuales y montañas en áreas propicias para la siembra y comercialización del café. Este proceso cafetalero implicó que los ch'oles dejarán de ser los milperos de antaño (García de León, 1993). Las condiciones económicas que les impuso la colonización y la introducción de relaciones comerciales capitalistas provocaron, además del abandono del sistema milpa, problemas ambientales por el deterioro paulatino de los ecosistemas y también de tipo socioeconómico (Velázquez, 2008).

Las presiones económicas capitalistas externas a las relaciones intercomunitarias han impactado negativamente la conformación de núcleos agrarios que históricamente

habían tenido un sistema de manejo sustentable o de una relación equilibrada con el entorno natural (García de León, 1993; Velázquez, 2008). Este escenario en crisis ecológica y social es un factor que resalta la necesidad de tener una educación intercultural bilingüe donde se reconozca y tolere la diferencia de culturas o cosmovisiones, y relaciones con el ambiente (De Castro, et al. 2009).

2.2 Metodología

El trabajo tuvo tres fases: (1) revisión de documentos oficiales de la Dirección General de Educación Indígena, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe y del Gobierno Federal; (2) observación de la actividad docente en aula; y (3) entrevista semiestructurada a profesores jubilados y activos, del subsistema de educación indígena de México, de dos escuelas primarias ch'oles, una de la comunidad El Limar y otra de Nuevo Limar (en el municipio de Tila).

Se visitó en un primer momento la dirección de la escuela de El Limar y Nuevo Limar para obtener el registro de los profesores activos y jubilados; así como su opinión de quienes podrían conceder una entrevista. Las dos direcciones escolares permitieron el acceso a los archivos escolares para detectar a los posibles entrevistados. En cada una de las escuelas han tenido actividad docente al menos 30 profesores, durante cuatro ciclos escolares. De este registro se eligieron únicamente aquellos con los que se contó con información sobre su antigüedad (año de ingreso al plantel), lengua, grado de estudios y que se les pudiera localizar en la comunidad. Se tomó en cuenta antigüedad,

porque permite reconocer el modelo que les tocó ejercer, la lengua como marcador de la identidad étnica (aspecto que para los modelos bilingüe bicultural e intercultural bilingüe es importante). El grado de estudios, porque tiene que ver con el dominio de competencia didácticas, y que se localizaran en la comunidad por poseer arraigo social. El uso de estos criterios redujo a 27 el número de profesores con posibilidades de ser entrevistados. Se contactó a los 27 maestros, pero sólo 18 estuvieron de acuerdo en hacer las entrevistas. Dos profesores estuvieron activos durante la educación primaria castellanizante y la bilingüe bicultural, su actividad como docentes fue de 1951 a 1986, lo cual significa 35 años de labor docente y actualmente están retirados. A ellos se les hicieron preguntas sobre temas como: evaluación del aprendizaje, participación en la elaboración de contenidos educativos, capacitación recibida, didáctica y lengua empleada, significado de los modelos educativos.

El resto de los profesores (16) están activos. Fueron formados como docentes de educación primaria intercultural bilingüe, egresados de la Universidad Pedagógica Nacional en la Licenciatura en Educación Primaria Indígena bajo el plan curricular de 1990. La entrevista con ellos fue semi-abierta en un ambiente de cordialidad. Cubriendo temáticas como: datos generales, percepción económica, desarrollo curricular, revaloración cultural y cambios en la educación indígena. El trabajo de campo fue realizado de agosto a diciembre de 2009.

Las entrevistas se grabaron y transcribieron a una base de datos en Microsoft Office Excel (2007), para la decodificación, categorización, interpretación y comprensión de la información de las entrevistas. La perspectiva de la etnografía educativa (Bertely, 2002)

que propone la triangulación del intérprete, la sociedad y la teoría, es el espíritu de la estrategia metodológica aquí aplicada; porque ofrece elementos clave para la interpretación de lo observado en la práctica docente en las escuelas, respecto al desarrollo del modelo de educación intercultural.

De la información obtenida en las entrevistas se obtuvo: años de servicio, antigüedad, modelos pedagógicos experimentados, evaluación que practicó, elaboración de contenidos educativos, percepción económica, capacitación, características de la didáctica, lengua de socialización, modelo de castellanización, modelo bilingüe bicultural, lengua de enseñanza en el aula, lugar de nacimiento, si escribe y habla ch'ol y español, primer centro de trabajo, promoción de enseñanza en las dos lenguas, preferencia de una lengua para la enseñanza, cambios en la educación indígena, qué representa la educación bilingüe bicultural y qué es la interculturalidad. Todas estas categorías de análisis sirvieron para efectuar la comprensión de la dinámica socioeducativa del desarrollo de la educación indígena en las escuelas primarias ch'oles.

Los documentos oficiales de la SEP y las fuentes bibliográficas a nuestro alcance que presentan información de los modelos se estudiaron cuidadosamente mediante la elaboración de fichas de trabajo, en las que se almacenó información sobre los objetivos políticos del modelo, la definición del modelo y la propuesta de su desarrollo desde el docente. Así, se logro procesar la información de forma sistemática y contar con un análisis para comprender la evolución de la política educativa cronológicamente y situada socialmente.

Las observaciones de la práctica docente en el aula se hicieron presenciando el desarrollo de las clases diariamente, durante un mes. Se registró en una libreta de campo todos los acontecimientos ocurridos en el aula y en los tiempos de recreo. Posteriormente, se extrajeron los eventos que se consideraron de mayor relevancia para definir el ajuste del modelo intercultural bilingüe con su ejecución en aula, por ejemplo tiempo dedicado al idioma indígena, presencia de material didácticos en lengua ch'ol, actitud del maestro y de los alumnos, formas de organización en el aula, etcétera.

2.3 Resultados

2.3.1 Modelos educativos implementados en México

2.3.2 Castellанизación

El modelo pedagógico de castellanización es el precedente histórico de la política educativa indígena en México. La castellanización se visualizó como recurso comunicativo para la transmisión de los conocimientos del mundo occidental (Nahmad, 1983). Esta propuesta tuvo la intención de incorporar a los indios al proyecto nacional de sociedad mexicana. El fundamento pedagógico del modelo fue el manejo del español para la socialización de los contenidos curriculares y para todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los contenidos los definía la SEP en sus oficinas centrales en la Ciudad de México (SEP-DGEI, 2007). La educación castellanizante prevaleció desde la colonia hasta mediados del siglo XX. Sin embargo, su carácter impositivo, rígido con una concepción social monocultural, propició el detrimento de las costumbres, saberes y valores de los pueblos indígenas (Tello, 1994; Bartolomé y Barabas, 1999). Por lo que hoy en día la castellanización se considera un modelo pedagógico ajeno a la

idiosincrasia de los pueblos indígenas, que limitó el desarrollo de la identidad étnica y de las lenguas indígenas (Baronnet, 2009).

Del siglo XVI al XVIII la educación en México estuvo a cargo de las instituciones eclesiales, impuestas por la corona española, que fungieron como mecanismo de control social y político en todas las entidades étnicas del país. La influencia del pensamiento socioreligioso en los procesos escolares era un mecanismo de dominación y de colonización (Robles, 2000; Soberanes, 2003).

La colonización implicó que desaparecieran las principales instituciones educativas, como el *calmecac* y *calpulli*, en las cuales los pueblos indígenas ejercían la transmisión cultural a través de las lenguas maternas (Bartolomé y Barabas, 1999). Durante más de tres siglos prevaleció la educación religiosa castellanizante que avasalló y erosionó la diversidad de expresiones culturales y lingüísticas de los pueblos indios (Germán y Jiménez, 1954).

El movimiento independentista de 1810, con ideas libertarias, transformó poco las condiciones sociales en las que vivían las comunidades indígenas (Robles, 2000). Para ese periodo, la política educativa definía al español como lengua única de comunicación en el ambiente escolar, sobre todo porque el manejo del español daba un prestigio social y de poder, propiciando así la segregación de las lenguas autóctonas (Brice, 1992).

2.3.3 Bilingüe Bicultural

En la década de los 70, como alternativa educativa y en respuesta a la escasa trascendencia pedagógica del modelo de castellanización, y como resultado del movimiento indio en México (liderado por Asociación Mexicana de Promotores Culturales Bilingües A. C. [AMPIBAC]), la SEP legitimó un modelo bilingüe bicultural; que planteaba una nueva forma de resolver las carencias de la calidad educativa para las poblaciones indígenas (Coronado, 1984).

El modelo bilingüe bicultural tuvo como objetivo central que los niños y las niñas adquirieran, en primer lugar la lecto-escritura en la lengua materna, y en segundo momento el español (SEP-DGEI, 2000). El modelo sostiene que adquiriendo el conocimiento o los contenidos educativos a través de la lengua materna, los estudiantes estarían en condiciones cognitivas de aprender la lengua y la cultura nacional mexicana. El uso de las dos lenguas en el proceso de enseñanza-aprendizaje permitiría corregir los problemas estructurales derivados del modelo de castellanización. Sin embargo, el modelo bilingüe aún le daba mayor importancia al español que a las lenguas locales, por lo que el rezago educativo no se superó, y posiblemente se acentuó. El modelo bilingüe fue un avance al admitir el uso de la lengua local, pero continuaba sin reconocer explícitamente la diversidad cultural y lingüística del país.

Las Constituciones Políticas de 1824, 1857 y 1917 negaban la diversidad cultural y lingüística de los pueblos originarios, situación que cambió un siglo y medio después, cuando se hicieron modificaciones constitucionales derivados del movimiento zapatista de 1994 en Chiapas. En consecuencia, el artículo segundo de la Constitución Política

de los Estados Unidos Mexicanos se modificó para reconocer la composición multicultural de los pueblos originarios (López et al., 2002). Debido a esta reforma constitucional, la política educativa fue bilingüe e intercultural, aunque en los hechos todavía prevalecían las prácticas educativas que abogaban por la castellanización. En 1940, el Estado mexicano constituyó el Instituto Nacional Indigenista para atender ‘el desarrollo educativo y social de las regiones indígenas en el país’; la educación bilingüe-bicultural se convirtió en un eje prioritario de la política educativa del gobierno federal (Nahmad, 1983).

2.3.4. La educación indígena en Chiapas

En Chiapas, en 1951 se fundó el primer Centro Coordinador Indigenista (CCI), que tenía como misión llevar “el desarrollo cultural” (Aguirre Beltrán, 1993: 348) a las comunidades tsotsiles y tseltales. Buscaba un cambio de la cultura indígena hacia un modelo de sociedad o cultura urbana (Muñoz, 2001). Para lograrlo se propuso que el instructor fuese originario de la comunidad y capaz de dictar la clase en lengua indígena. Se prepararon jóvenes indígenas de la región Altos de Chiapas para que fueran promotores del cambio cultural desde la escuela indígena, y surge así la figura del ‘promotor cultural bilingüe’, responsable de la enseñanza de la lectoescritura en lengua materna y en castellano. La figura del promotor cultural bilingüe emergió en una situación social y política coyuntural en donde el Estado nacional, en aras de integrar y de asimilar a los pueblos indígenas, les confirió un estatus laboral orgánico de relevancia social comunitaria. En ese sentido, el promotor se consagró como un agente de cambio cultural, tal como lo señala Aguirre Beltrán (1987):

Los promotores bilingües extraídos de las comunidades indígenas donde su acción será utilizada, son adiestrados en ocupaciones profesionales que les permiten actuar con éxito como auxiliares del personal técnico de alto nivel y sobre sus hombros recae la responsabilidad de traducir las innovaciones propuestas en materia de educación, salubridad, agricultura, ganadería, organización empresarial, defensoría legal, urbanización y recreación en términos de los valores de la cultura de la comunidad...el promotor es una persona adiestrada en el uso y manipulación de dos culturas, la suya y la nacional; sin embargo, su cultura de origen indígena y a ella se encuentra condicionada por un proceso de endoculturación (1987: XVII).

Paralelamente a la creación de los Centros Coordinadores Indigenistas (CCI) a escala nacional, en la región ch'ol, específicamente en Salto de Agua, Chiapas, se fundó uno de los Centros de Integración Social (CIS); en donde se prepararon los primeros promotores culturales bilingües, quienes a la vez se convertirían en líderes y gestores agrarios, fungiendo como intermediarios entre las comunidades indígenas ch'oles y el Estado. Sin embargo, el trabajo educativo bilingüe bicultural de mayor impacto lo realizó el CIS de la región Altos de Chiapas, cuyos resultados tuvieron una influencia internacional (Aguirre Beltrán, 1993).

Para la década del 70 la SEP creó la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, cuyas funciones consistían en organizar, dirigir y administrar las actividades que el modelo educativo bilingüe bicultural planteaba; además de continuar con la formación de promotores y maestros bilingües en centros de integración social (Pineda, 1993).

2.3.5 Intercultural Bilingüe

Más tarde, a mediados de la década de los noventa, emerge un nuevo modelo educativo: el intercultural bilingüe; ya que persiste el grave rezago educativo, y se manifiestan cada vez más diferencias entre las necesidades educativas reales y las necesidades que el Estado supone. Además, cada vez es más frecuente que en los espacios educativos convivan estudiantes que provienen de diferentes contextos culturales, afines o antagónicos, lo que propicia un reto mayor para el sistema educativo. El modelo intercultural bilingüe, al igual que el bilingüe bicultural, sostiene el desarrollo de la lecto-escritura en la lengua materna, así como el aprendizaje de los contenidos en español y agrega el desarrollo de competencias educativas en ambos idiomas (SEP, 2009). El español ahora se concibe como segunda lengua, con la finalidad de que los estudiantes tengan opciones de vida en una sociedad multicultural. El modelo enfatiza que las prácticas docentes deberán modificarse radicalmente, para que las actividades de enseñanza-aprendizaje surjan y sean acordes con la cultura e idiosincrasia de los pueblos indígenas (SEP-DGEI, 1986). El modelo educativo trata de propiciar que los pueblos puedan construir una agenda educativa, con pertenencia étnica y lingüística, que se base en la interculturalidad y avizore un panorama alentador en la transformación educativa.

2.3.6. *La problemática actual*

La educación básica es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado (Conferencia Regional de Educación Superior en América y el Caribe,

2009). La educación permite la construcción de una sociedad democrática, próspera, justa y solidaria. Sin embargo, la política educativa mexicana no ha logrado responder a las características socioculturales particulares de cada región del país, y en particular de los pueblos indígenas. La escuela se puede considerar como un aparato de Estado que asigna sistemas culturales específicos (Bonfil, 1988), y en consecuencia homogeniza o transforma la cultura indígena.

La educación escolarizada en las comunidades indígenas ch'ol es un espacio donde se gestan diversos procesos culturales que pueden ser ajenos a la idiosincrasia étnica (Agudo, 2005). Por ejemplo, la tradición de muertos expuesta en los libros de texto difiere de la celebración local (Bastiani, observación personal, 2009). Los procesos de socialización de conocimientos, se dan sin considerar la experiencia o el entorno natural y social de los alumnos; e incluso de los profesores.

En las escuelas bilingües del país se siguen presentando altos índices de reprobación escolar, alta deserción escolar y baja eficiencia terminal, además, se observa una endeble formación pedagógica de los maestros bilingües (Muñoz, 2003; Salinas, 2003; Rincón, 2006). Los cambios de modelos pedagógicos aún no logran que la mayoría o todos los niños y niñas puedan adquirir el manejo de la lectoescritura del ch'ol y del español de manera eficiente para comunicarse de forma oral y escrita (Muñoz, 2003; Mendoza, 2009). Además, hoy en día la educación escolar no se valora como un medio de ascenso social en las comunidades indígenas (Baronnet, 2009), lo que posiblemente profundiza el problema del rezago educativo.

Los maestros de la región ch'ol de origen indígena son egresados de la Universidad Pedagógica Nacional, con licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (UPN. Plan y Programas de Estudio de Educación Primaria y Preescolar Indígena 1990, 1990). En teoría la formación docente que han recibido es pertinente al contexto sociocultural de la región Ch'ol, pero la práctica docente puede aún no ser acorde con las necesidades educativas y estrategias de aprendizaje de los estudiantes. La formación y práctica docente se ha tratado de fortalecer mediante cursos de capacitación permanente, pero aún no se traduce en un mejor desempeño escolar de los niños y niñas indígenas (Salinas, 2003).

El objetivo educativo del nivel básico, es que los niños y las niñas deben leer y escribir en su lengua materna, ya sea hispanohablante o indígena; y además en español cuando es el caso. Este objetivo se alcanza en pocos niños (Hamel, 2003), lo que indica que hay necesidad permanente de analizar cuáles son las causas que impiden alcanzar el objetivo en todos los niños. Las fallas pueden estar tanto en la política educativa, como en la formación docente, en el niño o en la familia.

2.3.7. La visión del docente de las escuelas del Limar y Nuevo Limar (indígenas Ch'oles)

El 90% de los profesores entrevistados fueron hombres y el 10% mujeres que ejercen la docencia en las escuelas primarias. Los profesores jubilados estuvieron activos de 33 a 35 años, y los activos van de 10 a 18 años de servicio. En consecuencia solo dos profesores experimentaron la transición del modelo castellanizante al bilingüe bicultural. Los demás maestros trabajaron bajo el modelo bicultural bilingüe y actualmente

conducen el intercultural bilingüe. Los profesores que fueron entrevistados tienen como lengua materna el ch'ol, pero no fueron formados para alfabetizar a las comunidades de estudiantes en las escuelas bilingües. Los profesores manifestaron que los inspectores y los cursos de inducción por lo general se basaron en el principio de la castellanización. Los profesores jubilados resaltan que en la práctica de seminarios y cursos que recibían, en la década del 70, solamente se fortalecía la idea de la castellanización de los niños y niñas indígenas.

Los sueldos de los dos profesores que experimentaron el desarrollo del modelo de castellanización eran cubiertos por el Instituto Nacional Indígena (INI), y se formaron como Promotores Culturales bilingües bajo el trabajo pedagógico que desarrolló durante la década del 50 el Centro de Integración Social de Cataratas de Salto de Agua Chiapas (CIS). EL CIS durante varias décadas fue la opción académica y el centro de formación de los primeros maestros indígenas de la región ch'ol. Estos profesores señalaron que su trabajo era permanecer en la comunidad y en la escuela, no solamente como maestro, sino también como colaborador en actividades agrícolas y de gestión social ante instancias del gobierno municipal y estatal.

2.3.8. Transición de castellanización a bicultural bilingüe

La concepción que los profesores de Limar tienen del modelo de castellanización es que la enseñanza del español era el principal objetivo, incluso las autoridades

educativas emitían disposiciones de prohibir el uso de la lengua materna, pese a que el profesor y los estudiantes tenían una lengua materna común, el ch'ol (Testimonio 1).

[Testimonio 1] "Había días en que a uno le daba flojera de ir a la escuela porque no se entendía nada lo que decía el profe. Todo era en la lengua castilla. De ahí que viene los inspectores que nos van decir que para estar bien hay que aprender la lengua de la ciudad. Qué es eso, nos obligaban que habláramos bien, y pues muchas otras cosas como párate bien y habla bien. Todo eso era el trabajo en la escuela por siempre. Al maestro no se le decía nada en ch'ol porque nos regañaba tanto y nuestros papás decía que aprendiéramos a hablar en español"

Los profesores expresaron haber recibido capacitación entre una semana y dos semanas consecutivas, aunque no con la frecuencia deseada. Los cursos estuvieron dirigidos a que ellos obtuvieran mayores habilidades para la enseñanza en las aulas bilingües: curso de didáctica, de planeación, construcción de contenidos temáticos y de evaluación en la escuela primaria (Testimonio 2).

[Testimonio 2] "Bien, este año, o sea que en los últimos tiempos, actualmente la SEP nos ha dado, este, simplemente cursos que nos están dando elementos teóricos metodológicos... la prueba enlace, taller de lectoescritura en lengua materna, parámetros curriculares.....y lo que queremos es los seguimientos de esos proyectos o talleres. No hay seguimiento de esos proyectos, hay un inicio pero no hay un seguimiento"

Los profesores no estuvieron involucrados en el diseño de los contenidos educativos de los modelos, se basaron en lo que la SEP estableció como currículum formal. Las estrategias didácticas se basaron en una imposición del conocimiento o en la

resignificación de los conocimientos previos de los niños. El desempeño de los niños se valoraba con base en los instrumentos diseñados por la SEP, pero al mismo tiempo los profesores realizaban evaluaciones bimestrales con pruebas elaboradas por ellos mismos que incluían los contenidos de enseñanza. Tanto en la socialización del contenido como en la evaluación se usó el español como lengua de comunicación pedagógica.

Los profesores reconocen cambios en los modelos educativos, sin embargo no pueden reconocer del todo en que aspectos son los cambios, salvo denle el uso de los idiomas español y ch'ol. Uno de los cambios que llegan a notar es el de los métodos de enseñanza. También los maestros logran reconocer que cuando el INI los contrató como maestros bilingües no fueron a laborar en sus respectivas comunidades de origen, por el contrario fueron ubicados en otras localidad de la región Ch'ol porque así era la disposición normativa de las autoridades que precedían la educación indígena.

Los maestros indígenas señalaron que durante el mandato del INI en los pueblos ch'oles, el trabajo docente implicaba un esfuerzo pedagógico que se hacía en las comunidades, se quedaban a trabajar en las comunidades que les correspondía promoviendo arraigo escolar y social. En el año de 1964 el INI traspasó los servicios educativos a la Secretaría de Educación, y desde entonces los profesores bilingües entraron a otro régimen laboral bajo la consigna de no castellanizar sino de poner en práctica la lengua materna ch'ol y español para hacer realidad el modelo bilingüe bicultural que se gestaba a nivel nacional y estatal como política educativa.

2.3.9. Transición de bicultural bilingüe a intercultural bilingüe

Los profesores señalaron que durante el tiempo que llevan laborando en la región Ch'ol han recibido por lo regular dos cursos por ciclo escolar. Estos cursos los instrumentó el Departamento Técnico Pedagógico de la Dirección de Educación Indígena en coordinación con el Programa para Abatir el Rezago de la Educación Básica (PAREB) y el Programa Nacional de Actualización para Profesores (PRONAP). Los cursos que han recibido los maestros son Talleres de Planeación de Grupos multigrado I, II, III y IV; Taller de Elaboración de Materiales Didácticos, Taller de Comprensión Lectora. Por disposición normativa de la SEP, todos los maestros asisten a los talleres de actualización para tener derecho al puntaje de carrera magisterial y de ascenso laboral o cambios de centros de trabajo. El desarrollo de los talleres ha sido impartido por personal técnico pedagógico de la Zona Escolar, quienes asisten a capacitación entre una y dos semanas a la Dirección de Educación Indígena en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. En este proceso de socialización en los talleres, los maestros señalan que los cursos necesitan de más tiempo para su desarrollo y evaluación correspondiente. Otra de las actividades que realizan es administrativa, que consiste en que la Dirección de Educación Indígena les solicita requisitar diversos documentos, por ejemplo, la estadística, la libreta de entrada y salida, el plan de clase, desayunos escolares, la inscripción de los alumnos acompañados de documentos personales, la plantilla de maestros, las boletas de calificación, las reuniones oficiales en la zona escolar y las reuniones sindicales constituyen actividades que reducen el tiempo dedicado al proceso de enseñan-aprendizaje con los alumnos.

Los profesores que experimentaron el cambio del modelo bilingüe bicultural a intercultural bilingüe en El Limar y Nuevo Limar expresan que se mantiene con especial importancia la enseñanza de los contenidos en español, y de manera secundaria el uso del ch'ol. No se les involucra en la definición de los contenidos curriculares, éstos son diseñados por la SEP. Los profesores reciben esporádicamente capacitación en métodos didácticos, pero pocas veces los ponen en práctica, y con menor frecuencia realizan la innovación de estrategias educativas. No obstante, el trabajo en las aulas lo hacían bajo una concepción tradicional que tiene que ver con un proceso de organización al interior de las aulas que se traducía en una rígida y vertical forma de controlar al grupo, y otras veces intentaban organizar la clase en binas y en pequeños equipos de trabajo con la intención de resignificar los conocimientos previos de los niños. Esta lógica de organización desencadenó una actitud pasiva en los estudiantes, los cuales no participan en la co-construcción del conocimiento escolar y en algunas situaciones en que pudieron hacerlo, siguieron las indicaciones de los maestros. Si bien reconocen que hay cambios en el modelo de educación, reiteran que el cambio que perciben tiene que ver con la importancia del idioma español en la enseñanza. La interculturalidad la definen como el uso de dos o más lenguas, y como un medio para conocer diferentes culturas, o en su defecto conciben a la interculturalidad como el aprendizaje de varias culturas en un mismo espacio social y educativo.

A la pregunta ¿para qué sirven la interculturalidad? los profesores señalan que su utilidad es establecer la convivencia humana y construir valores en la escuela como un principio para el diálogo en las sociedades diversas y modernas (Testimonio 3).

[Testimonio 3] “Veo respetar la cultura y la lengua, o en una aula hablan varias lenguas yo tengo que respetar no voy a imponer mi lengua y acepto la lengua diferente. Y la interculturalidad me sirve para respetar las culturas con valores”

En el desarrollo de pruebas de evaluación para saber el estado que guarda el aprendizaje de los niños y niñas, los profesores admitieron que el modelo bilingüe bicultural implicó construir sus propias baterías de pruebas conforme al grado de desarrollo de los contenidos programáticos del Plan y Programas de Estudio de Educación Primaria. Sin embargo, estas pruebas se hacían en español y muy pocas veces en la lengua ch’ol. Aunque, lo bicultural implicaba el dominio de manera alternada de ambas competencias comunicativas para la socialización de los saberes y conocimientos, siguió siendo un proceso pendiente en los escenarios educativos.

El lugar de trabajo en el que iniciaron los profesores nunca fue el deseado, ya que regularmente los maestros no regresaban a dar clases en sus respectivas comunidades de origen étnico social, la SEP los comisionó con nombramientos oficiales para que se presentaran a laborar en otras comunidades de la región ch’ol. Por lo que todos los maestros señalaron que resultó muy difícil por razones administrativas y sindicales regresar a trabajar en sus comunidades de origen como lo establecía el modelo bilingüe en la región ch’ol. La supervisión escolar es quien emite una orden de comisión, que es un nombramiento oficial para trabajar en una escuela y comunidad ajena a la de los profesores, esto era un impedimento administrativo para regresar a sus localidades de origen. Los cambios de centro de trabajo también se sometían a consideración de la asamblea sindical, la cual acordaba quiénes podrían ser situados laboralmente en las

comunidades de origen o mediante solicitud del mismo docente, pero, si el profesor no era del agrado de la delegación sindical dicha solicitud era improcedente. También, se sabe que los maestros indígenas pueden llegar a ser intermediarios entre el estado y las comunidades (Lomelí, 2009), y que paulatinamente puedan darle prioridad a una actividad política de tipo caciquil (Pineda, 1993) que a la actividad de docencia en sus comunidades. Por lo mismo pueden influir a favor de asignación de plazas y profesores que convienen a intereses políticos más que a un bien pedagógico. Se conoce que en la región Ch'ol los maestros fueron líderes agrarios y sociales entre la décadas 50 y 80 (Agudo, 2005).

Los profesores adquirirían conocimientos a través del único medio de formación pedagógica que se ofrecía en aquel tiempo, lo cual los habilitaba para llevar la educación bilingüe a las comunidades indígenas. El trabajo educativo del CIS en Salto del Agua o SEFOMACH en San Cristóbal de Las Casas, los preparaba para la docencia y constituyeron los medios de profesionalización del magisterio indígena ch'ol. En la década de los noventa los maestros indígenas para profesionalizar sus experiencias docentes ingresaron a la Licenciatura en Educación Primaria Para el Medio Indígena, plan 90, que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la subsede de Palenque Chiapas.

Los profesores señalaron en cuanto a cambios de la educación indígena que “no ha cambiado casi nada” o “un poco”, y el cambio continuo de modelos educativos los confunde, y la calidad de la educación no logra alcanzar los niveles deseados del desarrollo educativo en las escuelas bilingües. Los profesores señalaron con la reciente

implementación del modelo intercultural bilingüe desde el año de 1997 que: “en las escuelas indígenas se está poniendo énfasis en que tanto el maestro y los alumnos logren aprender a leer y escribir la lengua ch’ol y el castellano”. Declararon que el trabajo se está haciendo para que los niños al término de la educación primaria indígena egresen con una sólida competencia comunicativa de la escritura del ch’ol, pero también admitieron que solo dos horas a la semana es insuficiente para que desarrollen esta capacidad de lectoescritura. Al castellano se le destina la mayor parte del tiempo para ser enseñado a través de los contenidos en las diversas asignaturas.

Es así como los maestros actualmente en sus respectivos centros de trabajo experimentan el desarrollo del modelo intercultural bilingüe y el desarrollo de la adquisición de competencias para mejorar la calidad de la educación indígena en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación que inició en el 2008 y que derivó en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

Se observó que el trabajo en el aula que desarrollaron los maestro y maestras en las dos escuelas primarias indígenas de El Limar y Nuevo Limar con los alumnos, se da en un ambiente de autoridad vertical, donde el profesor decide las actividades que se realizarán sin mayor consideración de las capacidades y habilidades de los estudiantes. Tampoco se observó que los profesores propiciaran ambientes de trabajo nuevos y de mayor armonía. Se observaron pocos momentos en los que el profesor invita o solicita la participación de los alumnos. Por lo que los niños y las niñas en las aulas vertieron comentarios limitados cuando se socializaron diversos contenidos educativos del Plan y Programas de Primaria de 1993 y 2009 (SEP, 2005; SEP, 2010). La lengua que utilizó

el maestro para comunicarse pedagógicamente con los alumnos fue el español en todas las asignaturas. La lengua ch'ol le sirvió al maestro para aclarar algunas dudas con los alumnos y su uso es limitado en el aula. La clase de lengua indígena ch'ol se enseñó los jueves y viernes de cada semana y al término de la jornada de clase diaria, según el calendario de socialización de asignaturas en el aula por grado y grupo en las escuelas primarias. La programación curricular es de dos horas y media de lengua indígena ch'ol a la semana que un profesor debe destinar a los alumnos. Las estrategias didácticas que emplearon los profesores es convencional, en donde el profesor explica y asume el discurso como medio de comunicación y de interacción en el aula. En ese sentido, los alumnos se mantuvieron sentados en los pupitres de paletas escuchando a los profesores. El espacio físico del aula es reducido (30m²) y los muebles escolares son individuales pero de tamaño relativamente grande y pesados. Las paredes se observaron en mal estado, sucio y deteriorado. A la hora del recreo a los alumnos se les observó muy activos, inventando juegos, compartiendo experiencias familiares o gustos por alimentos, que toman en la escuela o van a su casa. Esta convivencia es en lengua ch'ol y esporádicamente usan el español. No se observó en ningún momento que se comentarán los temas de clase.

Los libros que usaron los profesores para el desarrollo de las asignaturas estaban en español. En el aula tienen el libro "Lakty'añ ch'ol" que es un texto gratuito en lengua ch'ol de Chiapas y Tabasco que corresponde al segundo ciclo bajo la versión de segunda parte (SEP, 1996). Además, tienen la gramática del ch'ol que elaboró la Dirección de Educación Indígena en Chiapas (Gobierno del Estado de Chiapas, 2000).

Sin embargo, no se observó que los libros en lengua ch'ol fueran utilizados durante la enseñanza y aprendizaje.

2.4. Discusión

De los resultados se derivan cuatro líneas de análisis de posibles limitaciones al desarrollo de modelos educativos, éstos son: la castellanización en detrimento de las lenguas indígenas, escasa formación y actualización docente, relaciones de poder entre grupos sindicales y burocracia, y educación descentralizante. En cuatro aspectos se desarrolla la discusión.

2.4.1 Castellанизación en detrimento de las lenguas indígenas

Los modelos de Castellанизación, Bilingüe Bicultural e Intercultural Bilingüe (generados por la SEP) en la región Ch'ol parecen en su concepción general parcialmente adecuados para el momento histórico y para la región. Sin embargo, el desarrollo u operación de los modelos ha sido escasamente exitoso. Una posible razón de la deficiencia de operación de los modelos es la escasa formación docente y en consecuencia una enseñanza que no va en total concordancia con los principios y objetivos de los modelos.

El desarrollo de los modelos en la región Ch'ol tiene en común que la práctica docente utiliza principalmente el español como medio de transmisión pedagógica, no obstante que en el modelo intercultural bilingüe enfatiza el uso de la lengua materna (ch'ol)

durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El uso preferencial del español posiblemente es reminiscencia de la imposición del castellano como único medio para la Integración Nacional de la década del 50.

Actualmente la política educativa indígena está intentado que los profesores puedan adquirir habilidades curriculares para que puedan de manera metodológica elaborar los contenidos, materiales y las estrategias en lengua indígena (SEP, 2008), pero los procesos de capacitación y actualización de los docentes son aún insuficientes. La SEP debiera establecer mejores mecanismos para formar a los maestros que den atención educativa en contextos de diversidad lingüística y cultural.

El desarrollo de la práctica docente indígena durante varias décadas del siglo XX en las escuelas de El Limar y Nuevo Limar fue a favor de una educación indígena, pero el modelo se constituyó en un mecanismo pedagógico de cambio cultural o asimilación cultural, cuyo objetivo principal fue el que las comunidades indígenas aprendieran hablar “bien” el español, con la consecuencia de una subvaloración de la lengua materna (Germán y Jiménez, 1954; Aguirre Beltrán, 1987), y que los estudiantes lentamente internalizaran vergüenza y renuncia étnica (Bartolomé, 1999). Los procesos de enseñanza del ch’ol fueron confinados a los espacios domésticos y cotidianos de los pobladores. Las prácticas educativas en las escuelas de El Limar y Nuevo Limar, durante el modelo de la castellanización promovían el idioma castellano con el fin de integrar la nacionalidad y no admitían que los niños indígenas tuvieran una comunicación en ch’ol. De este modo, la discriminación étnica y lingüística promovida

desde la escuela en la región Ch'ol, logró paulatinamente situar al indio en el terreno de 'lo ajeno' y de lo no nacional (Bonfil, 2005).

La imposición premeditada o inadvertida de una lengua distinta a la materna tiene efectos negativos en la adquisición y manejo de los contenidos por parte de los niños, e incluso del profesor (Cassany, Luna y Sanz, 2000). Lo que se refleja en la deserción e índices de reprobación, y posiblemente promueva una desvalorización de la autoestima (autoconcepto) (Gasché, 2008). Aun cuando el profesor pudiera manejar diversas estrategias didácticas en español, los métodos de enseñanza tendrán poco sentido o resultado si el estudiante porta una lengua materna distinta al español (Cassany, Luna y Sanz, 2000).

Los profesores castellanizantes, bilingües e interculturales tenían como recurso didáctico los materiales bibliográficos que imprime la SEP para todo el país. Para la década del noventa la SEP y el gobierno del Estado de Chiapas, a través de los Servicios Educativos para Chiapas (SECH), determinaron crear la gramática de las lenguas indígenas. En la región ch'ol se dispuso de una gramática y el libro del maestro en ch'ol para la educación primaria, sin embargo, estos materiales fueron repartidos en las escuelas sin una previa capacitación pedagógica de los maestros (DEI, 2010). Desde entonces no se ha vuelto a tener alguna iniciativa similar y la mayor parte de los libros de texto gratuito están escritos en español, y tanto el profesor como el alumno interactúan principalmente en español dentro y fuera del aula.

La falta de análisis lingüísticos que expongan las reglas gramaticales, de sintaxis, fonológicas, etc. de la lengua ch'ol, u otras, limita en gran medida que los procesos de enseñanza de la lecto-escritura tanto en lengua materna como en español aún sean deficientes. Queda de manifiesto que el docente debe tener un dominio del español y del idioma materno de los niños para alcanzar un bilingüismo funcional, o por lo menos que pueda tener acceso a medios didácticos diseñados para trabajar en dos idiomas (Sichra, 2009). El análisis lingüístico del ch'ol permitirá un mayor reconocimiento pedagógico del idioma, y que se use preferencialmente en la transmisión de conocimientos en el aula, y a su vez reforzará un reconocimiento social del idioma. Los problemas sociolingüísticos derivados de la actividad docente sin metodología y estrategias de comunicación de la lectoescritura de dos idiomas, conlleva serios problemas en el autoconcepto de los niños (Cassany, Luna y Sanz, 2000; Gasché, 2008). Mientras que la lengua ch'ol sea relegada a los espacios de convivencia social y familiar, el proceso sociolingüístico escolar difícilmente abonará a la construcción de un escenario de inclusión de diversidad lingüística en las aulas como lo sostiene la política educativa intercultural en México (SEP-DGEI, 2000).

2.4.2 Escasa formación y actualización docente

La concepción pedagógica de los modelos bilingües bicultural e intercultural bilingüe pone mucha atención en el perfil de egreso de los niños y su contexto cultural, pero enfatiza menos los procesos de enseñanza que están a cargo del profesorado. Los profesores entrevistados comentaron que conocen superficialmente los modelos y en

algunos casos les confunden los cambios constantes de modelos educativos. Esto sugiere que la formación docente no está en sintonía con los modelos, o con los ajustes pedagógicos de los mismos, por lo que esta falta de correlación curricular entre los modelos y la formación docente hace que sean irrelevantes las experiencias de enseñanza-aprendizaje en los niños. La formación docente adecuada permite obtener mejores resultados en los niños, ellos llegan a leer y escribir en lengua materna así como en el español (ver Moya, 2009; López, 2009).

La formación de promotores culturales que se consideró en el modelo bilingüe bicultural fue un primer paso para la formación docente con habilidades y cualidades más apropiadas para la región. Uno de los principios de la formación de los promotores fue capacitar personas de la comunidad que ejercieran como profesores en la misma comunidad, con lo cual se podría generar un arraigo comunitario. Sin embargo, faltó asegurar que estaban capacitados para resignificar el modelo y dar cabida a los saberes y conocimientos locales durante su práctica docente.

Durante la segunda mitad del siglo XX, los maestros ch'oles se formaron en la educación que ofreció el Centro de Integración Social de Cataratas de Salto de Agua, Chiapas (CIS). Los maestros ch'oles, después de haber concluido con la primaria en CIS se movían a San Cristóbal de Las Casas al Centro Estatal para la Formación de Maestros Chiapanecos (CEFOMACH) para actualizarse y prepararse para la docencia en el medio indígena. La experiencia formativa que obtuvieron los maestros no resultó tan alentadora porque los cursos que recibían tenían poca relevancia educativa para los saberes de los pueblos indios. La formación docente se hacía bajo la lógica del

desarrollo de un curriculum occidental que no fomentó un aprendizaje situado social y culturalmente (Hernández, 2006).

En la década de los noventa emergió en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en México, la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena como medio de formación para el profesorado, y con ello una nueva experiencia de formación docente para llevar el desarrollo educativo a los pueblos indios. Es así, como una buena parte de los maestros inician un camino más largo de formación docente. Pero los esfuerzos institucionales no logran incidir de manera contundente en el aprendizaje de los niños, ya que aún prevalecen altos porcentajes de reprobación, de deserción y de baja eficiencia escolar (Ulloa, 2010). Cuenca (2007) muestra que en países latinoamericanos los maestros tienen una deficiente formación académica, en parte por la poca exigencia de las instituciones de formación docente y en parte por la crisis de los paradigmas de formación docente. En este estudio también se observa que la profesionalización de los maestros tiene problemas que deben ser atendidos con prontitud.

El docente requiere de una sólida formación pedagógica e interdisciplinaria para que pueda situarse y verse a sí mismo como un acompañante fundamental del proceso de aprendizaje de los niños, y como el disparador del desarrollo de las facultades físicas, mentales y espirituales de los niños (Brockbank y McGill, 2009).

La práctica docente bajo el modelo intercultural bilingüe representa desafíos de transformación de los escenarios escolares ch'oles. Es necesaria la creación de una

metodología de enseñanza de la lengua ch'ol. Se debe promover un cambio de estrategias didácticas en el aula y buscar mecanismos que aseguren el uso de los recursos didácticos que ya existen en ch'ol, además de crear nuevos. Asimismo, es importante asegurar una infraestructura de mobiliario tal que genere un ambiente confortable para los niños y niñas y maestros, que incentiven el gusto por el aprendizaje. Los espacios reducidos y mobiliario no apropiado impiden que se realicen trabajos en binas o en pequeños equipos para las clases. Es importante que se puedan generar condiciones socio-ambientales que promuevan relaciones interculturales más simétricas entre los profesores y los niños y niñas.

El cambio de relaciones educativas implica pasar de una didáctica unidireccional a una didáctica donde se permita que los alumnos construyan o elaboren su propio conocimiento a partir de sus experiencias previas, saberes y conocimientos, y así se asegure el desarrollo de competencias educativas como lo sostiene el Plan y Programas de Estudio de Primaria 2009 (SEP, 2010). La educación intercultural para los ch'oles implica que los profesores puedan apropiarse de una cultura de la innovación curricular y de gestión escolar que promueva entre los niños y las niñas, aprendizajes de conocimientos que valoren la identidad social y étnica de la comunidad (SEP, 2010).

2.4.3 Educación centralizada

En el escenario nacional los indígenas se han movido y han logrado que exista una política de educación indígena, pero aún no se logra que la enseñanza se dé

formalmente en lengua materna, con lo que se espera obtener un aprendizaje sólido en por parte de los niños en las comunidades ch'oles, y una continuidad de la cultura indígena (Hamel, 2003; Muñoz, 2002). El desarrollo de la enseñanza durante la castellanización, y hoy en día, acontece en un ambiente de imposición desde los máximos niveles de autoridad o decisión hasta el nivel de organización escolar. La castellanización situó a los educandos entre la obligación y la subordinación. Esta jerarquía de poderes se puede reflejar en el aula cuando los maestros tienen una actitud impositiva y de desaprobación hacia los niños, que en muchos casos desalienta o inhibe el natural interés de los niños por conocer y aprender. En un ambiente impositivo no se permite que los alumnos desarrollen capacidad para tomar decisiones, ni que mejoren sus competencias comunicativas (en lengua materna y español), se promueve un comportamiento de sumisión y no se permite elevar el sentido de compromiso y responsabilidad consigo mismo y con la sociedad. Durante el desarrollo del modelo bilingüe bicultural, la práctica docente de imposición no disminuyó significativamente, ya que el promotor bilingüe propició en las aulas una educación bancaria de poco aliento pedagógico para los niños ch'oles (Freire, 2000).

Al mismo tiempo se debe dar oportunidad de que el docente mejore sus condiciones sociales, laborales e impulsar que asuma autonomía pedagógica para que realice una innovación didáctica cotidiana en las aulas ch'oles (Cuenca, 2007). La práctica docente, de antes y de ahora, en la región ch'ol también atraviesa no solo problemas de tipo pedagógico, también enfrenta problemas de infraestructura y de recursos económicos, que permitan a las escuelas desarrollar sus propios materiales didácticos. La innovación curricular y didáctica son un desafío que deben enfrentar los maestros

ch'oles para poder apropiarse del trabajo de más de una década que han realizado organizaciones civiles e independientes como *Semillitas del Sol* y *la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México* (UNEM), las cuales han logrado desarrollar métodos pedagógicos para diversas comunidades indígenas de Chiapas (Bertely, 2007; Gutiérrez, 2006; Baronnet, 2009; Gómez, 2008). Propiciar esta relativa independencia pedagógica permitirá que las condiciones educativas del aula tengan mayor pertinencia para el grupo de niños que se están atendiendo en la sociedad ch'ol.

En la actualidad, el ambiente es relativamente más cordial, sin embargo, la falta de conocimiento y apropiación del modelo intercultural bilingüe por parte del profesor provoca un desarrollo parcial o nulo de los objetivos pedagógicos del modelo. La participación del profesor en la concepción misma del modelo o en el diseño curricular y estrategias didácticas, podría reducir la brecha entre el modelo y su ejecución en el aula.

La adecuada operación de los modelos pedagógicos es una responsabilidad del docente y de la SEP, institución que no sólo debe modificar su visión monocultural (Gamio, 2006) a una educación pluricultural y multilingüe (SEP, 2007), sino que también debe dar las condiciones para que los docentes y autoridades de las escuelas (zonas escolares, jefaturas de zonas, etc.) tengan independencia para que el curriculum y metodologías de enseñanza sean ajustadas a las condiciones sociales e históricas de cada comunidad.

2.4.4. Relaciones de poder entre grupos sindicales y burocracia

El trabajo que realiza el maestro ch'ol en las aulas es interceptado por la estructura burocrática de la SEP, que impide que el ejercicio docente se convierta en un trabajo de largo aliento pedagógico para la comunidad de estudiantes. Los profesores admiten que el excesivo trabajo administrativo que les encomienda la Dirección de Educación Indígena, impide que hagan actividades curriculares o de planeación con el fin de asegurar que los niños adquieran los aprendizajes significativos, como lo establece los objetivos de la educación indígena (SEP-DGEI, 2000). Los diversos intereses intersindicales que se manifiestan en los centros de trabajo han propiciado, también, desacuerdos y pugnas entre docentes que han debilitado o impedido que se prosiga con las actividades escolares (JBG. Diario de campo, 2010).

El desarrollo o el cumplimiento de los objetivos de los modelos pedagógicos llámese bilingüe bicultural o intercultural bilingüe no solamente depende de una condicionante que se refiere a la formación docente del profesor ch'ol, sino también a que haya condiciones políticas sindicales para que la práctica docente tenga su sentido real en ofrecer una educación de calidad a los ch'oles. La injerencia de diversos grupos de poder e ideologías sindicales que se expresan en el magisterio ch'ol a través de los bandos "democráticos" y "charros", continúan propiciando un clima de confrontación ideológica que ha desencadenado una contracultura escolar, que no está apuntando para que los niños y niñas ch'oles adquieran una sólida competencia bilingüe (ch'ol y español), para enfrentarse a los nuevos entornos sociales, económicos y virtuales de las sociedades modernas (Castells, 1999). La atención que los profesores deben de

poner a las actividades sindicales disminuye el tiempo de trabajo pedagógico en el las aulas, y puede llegar al punto que, para el profesor sea una prioridad su actividad en el sindicato en vez de la práctica docente.

El trabajo burocrático a que se expone el profesor en las aulas es mediatizado por las pugnas sindicales que son también motivo crucial de desenlace en la consecución de verdaderas prácticas formativas y docentes que incentiven una cultura pedagógica intercultural. Estas inercias burocráticas y luchas de cotos de poder al interior de las escuelas primarias indígenas, incrementan la irresponsabilidad de los actores de la educación y generan un clima de hostilidad para el desarrollo de los modelos pedagógicos que ha pretendido el Estado Mexicano (vía SEP) poner en práctica entre los ch'oles de Chiapas.

2.5. Conclusiones

Se aprecia un escenario educativo indígena de grandes retos, donde aparentemente el profesor de primaria indígena efectúa una práctica docente escasamente pertinente, pese a que se encuentran tomando cursos y talleres que promueve el Programa Nacional de Actualización para Profesores (PRONAP). Los profesores obtienen una formación pedagógica para la docencia en las escuelas bilingües, pero aún las experiencias o los resultados de aprendizaje de los niños son insatisfactorios. El trabajo que desarrolla el profesor corresponde débilmente con la realidad escolar ch'ol. El Estado, la sociedad, y el docente indígena aún tienen el reto de lograr que la realidad del niño se construya en un espacio multicultural y lingüísticamente diverso. Se

requiere que los profesores se profesionalicen, que los modelos educativos se actualicen y que se diseñen mejores metodologías pedagógicas, y también es necesario que se prevean los efectos sociales que tienen la ejecución de cualquier modelo educativo. De manera que los modelos educativos no se limiten a ser únicamente experimentos con resultados deficientes o contradictorios. La experiencia de los docentes de las escuelas del Limar y Nuevo Limar sugieren contradicciones entre el ejercicio de la política educativa y el desarrollo lingüístico de las comunidades, lo que ocasiona un desmantelamiento de la lengua y cultura ch'ol.

El modelo de Castellанизación tuvo como objetivo propiciar la integración y la asimilación del indio al Estado nacional mexicano, sin un método pedagógico para que la población estudiantil valorara la cultura, los saberes y las expresiones simbólicas del ch'ol.

El modelo Bilingüe Bicultural en la región Ch'ol incluyó métodos pedagógicos, pero omitió la capacitación pertinente en términos culturales y lingüísticos de los promotores bilingües, en consecuencia no se concretó la propuesta educativa del modelo, se siguió fomentando la castellanización bajo el nombre del bilingüismo funcional.

El modelo pedagógico Intercultural Bilingüe, propició que administradores educativos, supervisores, jefes de zonas, etc., redefinieran y resignificaran los objetivos del llamado “nuevo modelo intercultural”, aunque lo cierto es que los profesores ch'oles aún no lo hacen realidad en las escuelas bilingües la interculturalidad. La interculturalidad se confunde entre una serie de recomendaciones técnicas y administrativas, y que no

tienen una clara sintonía o relación con la necesidad de crear ambientes escolares para asegurar el dominio de la competencia comunicativa bilingüe (ch'ol y español) en las niñas y los niños en la región Ch'ol.

La formación docente ch'ol, debe ser una tarea continua de la política educativa. Se debe incentivar el desarrollo de actividades de innovación educativa intercultural, cubrir la necesidad de materiales educativos bilingües y de infraestructura física del mobiliario escolar es parte de un desarrollo incipiente de una educación intercultural.

La reformulación o reconstrucción de un currículum diferenciado, acorde a cada etnia pero incluyendo los contenidos nacionales es una alternativa que merece ser explorada con mayor profundidad y en la que el docente debe participar con mayor decisión. Éste permitiría la inclusión de la dimensión sociocultural de los pueblos, lo cual sería cambio pedagógico real de la política educativa indígena. El planteamiento curricular desde lo local debe considerar la concepción de materiales educativos con el objetivo de que se conviertan en medios pedagógicos para el ejercicio de una didáctica intercultural bilingüe en las escuelas ch'oles con mayor impacto y significancia. Los cambios educativos con base a un currículum diferenciado implican necesariamente la participación de especialistas en campos como la antropología, sociología, pedagogía y lingüística.

También se aprecia importante lograr distender las luchas políticas sindicales al interior de las escuelas entre maestros y maestras de diversos grupos de poder, de manera que la convivencia intercultural se dé en el aula y en otros sectores o áreas

relacionadas a la escuela en absoluto respeto y cordialidad. En las tierras bajas de Limar, las inercias y confrontaciones sociopolíticas intercomunitarias entre diversos grupos partidistas, mas los programas sociales de los gobiernos federal y estatal, han derivado en una profunda división intracomunitaria que ha desencadenado en el desmantelamiento y cierre de las escuelas autónomas.

Es importante hacer notar que este estudio contempla la percepción del docente, será muy importante describir en estudios futuros cómo vive el niño/as cho'les el modelo intercultural bilingüe, y qué opinan sus familias de estos modelos. También es de relevancia, valorar objetivamente la comprensión lectora y las habilidades de adquisición de la lectoescritura y de conocimientos en idioma ch'ol, en los niños y niñas que se desarrollan bajo un modelo educativo Intercultural Bilingüe.

Bibliografía

- Agudo Sanchíz, A., (2005) "Antropología y educación: el papel de los promotores y maestros bilingües en las transformaciones y conflictos rurales de las tierras bajas de Tila, Chiapas" en *Anuario de Estudios Indígenas X*, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad Autónoma de Chiapas, pp.383-424, México.
- Aguirre Beltrán, G., (1987) *Regiones de refugio. El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Meztizoamérica*. Colección Numero 17, Serie de Antropología Social, Primera Reimpresión, México, INI.

- Aguirre Beltrán, G., (1993) *Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza. La experiencia en México*. México, Universidad Veracruzana, INI, Gobierno del Estado de Veracruz, FCE, Obra Antropológica XII.
- Alejos García, J., (1994) *Mosojantel. Etnografía del discurso agrarista entre los ch'oles de Chiapas*. México, UNAM.
- Alejos García, J., (1998) "Los ch'oles en el siglo del café: estructura y etnicidad en la cuenca del río Tulijá" en Viqueira J. P. y M.H. Ruz (Editores), *Chiapas. Los rumbos de otra historia*. México, CIESAS, UNAM, CEMC UDG, pp. 319-330.
- Baronnet, B., (2009) *Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Tesis de doctorado en Ciencia Social, con especialidad en Sociología, México, El Colegio de México y Université Sorbonne Nouvelle-Paris III.
- Bartolomé, M. A.y A.M. Barabas,(1999) *La pluralidad en Peligro. Procesos de transfiguración y extinción cultural en Oaxaca (chochos, chontales, ixcatecos y zoques)*. México, INAH, INI, Colección Regiones en México.
- Bastiani Gómez, José (2009), Observación personal, Chiapas, México.
- Bertely Busquets, M., (2007) *Conflicto Intercultural, Educación y democracia activa en México. Ciudadanía derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. México, D.F., México-CIESAS, Papeles de la Casa Chata, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, UNEM.
- Bertely, M., (2002) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Barcelona, Editorial Paidós.

- Bonfil Batalla, G., (1988a), "La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos" en *Anuario Antropológico* [En línea] núm. 86, Editorial Universidade de Brasileiro, pp. 13-53, disponible en: <http://www.ciesas.edu.mx/Publicaciones/Clasicos/articulos/TeoriadelControl.pdf>
[Consultado el 24 febrero de 2010]
- Bonfil Batalla, G., (2005) "Lo propio y lo ajeno, una aproximación al problema del control cultural" en Montiel G. J., *Teoría y análisis de la cultura*. Volumen II, Colección Intersecciones 6, México, CONACULTA, pp. 293-300.
- Brice Heath, Sh., (1992) *La política del lenguaje en México. De la Colonia a la Nación*. Colección Presencias, México, CNCA-INI.
- Brockbank A. y I. McGill, (2009) *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*, Madrid, Morata.
- Cassany D., Luna M. y Gloria Sanz, (2000) *Enseñar lengua*, España, Editorial Grao.
- Castells, M., (1999) *La era de la información: economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. Tomo II, México, Editorial Siglo XXI.
- Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES), (2009) en *Perfiles Educativos*, vol. 31, núm. 135 pp. 90-108.
- Coronado, G., (1984) "Proceso de Castellanzación comunitaria", en Coronado G. et al., *Continuidad y cambio en una comunidad bilingüe*. Colección Miguel Othón de Mendizábal, México, Ciesas-SEP, pp.79-90.
- Cuenca, R. et al., (2007) *Nuevos maestros para América Latina*, Madrid, GTZ, Invent, Ediciones Morata.
- De Castro Cuellar, A.; Cruz Burguete, J.L. y L. Ruiz Montoya, (2009) "Educar con ética y valores ambientales para conservar la naturaleza", en *Convergencia*, Revista

de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, año 16, núm. 50, mayo-agosto, UAEM, pp. 353-382, México.

DEI, (2010) *Informe del Grupo Técnico pedagógico*, México, Dirección de Educación Indígena.

Delors, J., (1997) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre educación para el siglo XXI*. Presidida por Jacques Delors, México, Correo de la UNESCO, Ediciones UNESCO.

Freire, P., (2000) *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.

Gamio, M., (2006) *Forjando patria*. Quinta Edición, Número 368, México, Editorial Porrúa.

García de León, A., (1993) “Los ch’oles” en Esponda, V. M. (Compilador), *La población indígena en Chiapas, Gobierno del estado de Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez, Consejo Estatal de Fomento a la Investigación y Difusión de la Cultura, DIF-Chiapas/Instituto Chiapaneco de Cultura, pp. 235-270.

García Segura, S., (2004) “De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad P’urhepecha, Michoacán, México” en *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 20, núm. 9, pp. 61-81.

Gasché, J., (2008) “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas” en Bertely et al (Coordinadores). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. ABYAYALA, Quito, CIESAS-México, UPN-México, pp. 36-400.

Germán Parra, M. y W. Jiménez Moreno, (1954) *Bibliografía indigenista de México y Centroamérica (1850-1950)* Memorias del Instituto Nacional Indigenista, Vol. IV, México, Ediciones del Instituto Nacional Indigenista.

Gobierno del Estado de Chiapas (2000), *Ña'alty'añ ch'ol*, Gobierno del Estado de Chiapas, Servicios educativos para Chiapas, Dirección de educación Indígena, Proyecto de "Diseño y elaboración de gramáticas y diccionarios en lenguas indígenas", Chiapas, México.

Gómez Lara, H., (2008) *Indígenas mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los Altos de Chiapas*. Tesis de doctorado en Culturas e Identidades en las Sociedades Contemporáneas, Sevilla, Departamento de Antropología Social de la Universidad de Sevilla.

Gutiérrez Narváez, R., (2006) "Impactos del zapatismo en la escuela: análisis de la dinámica educativa en Chiapas (19994-2000)" en *Liminar* Estudios sociales y humanísticos, Revista de investigación del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la UNICACH, Año 4, Vol. IV, núm. 1, pp. 92-111, Chiapas.

Hamel, R., (2003) "Políticas de lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena" en Gobierno del Estado de Oaxaca-Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), *Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Oaxaca, Gobierno del Estado de Oaxaca-Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), pp. 130-167.

Hernández Rojas, G., (2006) *Miradas Constructivistas en Psicología de la Educación*, México, Editorial Paidós Educador.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), (2005) *Conteo de población y vivienda 2005*, México, INEGI.

Lomelí González, A., (2009) *Maestros y poder en los pueblos indios de los Altos de Chiapas*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, Secretaría de Educación.

- López Bárcenas, F. et al., (2002) *Los derechos indígenas y la reforma constitucional en México*. México, Centro de Orientación y Asesoría a Pueblos Indígenas, A. C.
- López, L., (2009) “Interculturalidad, educación, y política en América Latina: Perspectivas desde el Sur pistas para una investigación comprometida y dialogal” en López, L. E., (Editor.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia, FUNPROEIB Andes, Plural Editores, pp. 129-220.
- Mendoza Azpiri, R., (2009) *Desigualdad en la calidad educativa en contextos de diversidad cultural: La lectoescritura entre estudiantes universitarios en San Cristóbal de La Casas, Chiapas*. México, Tesis de maestría en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural, El Colegio de La Frontera Sur.
- Moya, R., (2009) “La interculturalidad para todos” en López, L. E. (Editor). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia, FUNPROEIB Andes, Plural Editores, pp. 21-56.
- Muñoz Cruz, H., (2001) “Trayectoria de las políticas de educación indígena en México” en *De Prácticas y Ficciones Comunicativas en Educación Básica*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Oaxaca; Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 433-494.
- Muñoz Cruz, H., (2002) “Los objetivos de la educación intercultural bilingüe y sus implicaciones en la propuesta curricular de las escuelas indígenas”, en *Educación Intercultural Bilingüe*. Antología Temática México, SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Educación indígena, pp. 9-26.

- Muñoz Cruz, H., (2003) “¿Qué política educativa refleja la enseñanza en las escuelas indígenas?” en IEEPO. *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Oaxaca, Centro de estudios y desarrollo de las lenguas indígenas de Oaxaca, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, pp. 92-114.
- Nahmad Sittón, S., (1983) “Indoamericana y educación: ¿Etnocidio o etnodesarrollo?” en J. Rodríguez Nemesio et al. (Editores.), *Educación, etnias y descolonización en América latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural*. Vol. I, México, Instituto Indigenista Interamericano (III), CREA-FAL-UNESCO, pp. 233-248.
- Pérez Pérez, E., (2003) *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil. Los altos de Chiapas*. México, Universidad Pedagógica Nacional, Editorial Porrúa.
- Pineda, L. O., (1993) *Caciques culturales (el caso de los maestros bilingües en los Altos de Chiapas)*. Puebla, Altres Costa-ACIC.
- Rincón Ramírez, C., (2006) *El discurso Político educativo en Chiapas. Desafíos del pensamiento crítico*. Centro de Investigaciones Humanísticas “Cuerpo Académico” Agentes y procesos de la educación, Tuxtla Gutiérrez, Facultad de Humanidades, Campus VI, UNACH.
- Robles, M., (2000) *Educación y sociedad en la historia de México*. México, Siglo XXI.
- Salinas Sánchez, G. V., (2003) “Problemática y perspectiva en la formación de docentes para la educación intercultural-bilingüe” en IEEPO, *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Oaxaca, Centro de estudios y desarrollo de las lenguas indígenas de Oaxaca, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, pp. 183-200.

- SEP, (1996) *Lakty'añ ch'ol, lengua ch'ol, Chiapas y Tabasco, segundo ciclo, parte II*. México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP, (2001) *Programa de Desarrollo Educativo 2001-2006*. México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP, (2005) *Plan y programas de estudio 1993, Educación básica, Primaria*. México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP, (2007) *Programa sectorial de educación 2007-2012*. México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP, (2008) *Prioridades y retos de la educación básica. Curso de formación continua., Ciclo escolar 2008-2009*, México, SEP, Dirección general de formación continua de maestros en servicio.
- SEP, (2009) *Programas de estudio 2009, sexto grado, educación básica primaria*. México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP, (2010) "Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria" En *Secretaría de Educación Pública*, México [En línea] disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/primaria/plan/PlanEstEduBas09.pdf> [Consultado el 20 de febrero de 2011]
- SEP-DEI, (2010) *Estadística de inicio de fin de ciclo escolar 2009-2010*. Chiapas, Secretaría de Educación, Dirección de Educación Indígena .
- SEP-DGEI, (1986) *Bases generales de la educación indígena*. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Indígena.
- SEP-DGEI, (2000) *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. México, SEP, DGEI.

- SEP-DGEI, (2007) *La educación intercultural bilingüe. Cuaderno de trabajo para las niñas y los niños de educación primaria indígena*. México, SEP-DGEI.
- Sichra, I., (2009) “¿Soñar con una escuela coherente con la interculturalidad en Bolivia?” en López, L. E. (Editor), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia, FUNPROEIB Andes, Plural Editores, pp. 95-127.
- Soberanes Bojórquez, F., (Coordinador) (2003) *Pasado, presente y futuro de la educación indígena, Memoria del foro permanente por la reorientación de la educación y el fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas*. Colección Archivos, núm. 14, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Tello Díaz, M., (1994) *El mismo diablo nos robó el papel. Dos estudios de educación y resistencia cultural entre Mixes y Tarahumaras*. México, CNCA.
- Ulloa, I. M., (2010) “Las exclusiones en la educación básica en Chiapas, Yucatán y el Distrito Federal”, México, [En línea], disponible en: http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/est_edu/pdf/ulloa.pdf [Consultado el 11 de octubre 2010]
- UPN, (1990) *Plan y programas de la licenciatura en educación primaria y preescolar para el medio indígena 1990*. Tuxtla Gutiérrez, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071.
- Velázquez Hernández, C. M., (2008) “Sistemas de producción en la región ch’ol: perspectivas de desarrollo en una región que desaparece” en Trench Tim y Artemio Cruz León (Coordinadores.), *La dimensión cultural en proceso de desarrollo regional: caso del campo mexicano*. México, Universidad Autónoma de Chapingo, pp. 185-210.

Capítulo III. Comprensión lectora de niños de educación básica bajo enseñanza intercultural bilingüe en la región Ch'ol

Comprensión lectora de niños de educación básica bajo enseñanza intercultural bilingüe en la región Ch'ol¹³

Resumen

A partir del resultado de una prueba sencilla de comprensión lectora en los idiomas castellano y ch'ol, se valora si el bajo índice de eficiencia de las escuelas en regiones indígenas tiene que ver con el hecho de que los niños son alfabetizados en un idioma distinto al Materno. La prueba constó de 10 reactivos con tres opciones de respuesta. La prueba se aplicó a 53 niños de quinto y a 53 de sexto grado de primaria. Entre 50 y 70 % de los niños logró aprobar (respuestas correctas ≥ 6). La mayoría de los aprobados tuvo entre seis y siete respuestas correctas. Los estudiantes presentan insuficiencia en la comprensión lectora en ambos idiomas. Se propone que la mediación didáctica privilegie el idioma materno, para que el aprendizaje tenga significado para el niño.

Palabras clave

Comprensión lectora, bilingüismo, comprensión cognitiva, desempeño escolar, educación intercultural.

¹³ El artículo fue sometido a arbitraje bajo número de registro interno A2011-122 en la Revista Electrónica de Investigación Educativa del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, México.

Abstract

Based on the result of a simple test of reading comprehension in the Spanish language and Ch'ol, it is assessed whether the low efficiency of schools in Indigenous population has to do with the fact that the children are literate in another language different than their mother tongue. The test consisted of 10 multiple choice questions. The test was administered to 53 fifth-grade children and 53 sixth-grade children. Between 50 and 70% of children managed to pass (correct responses ≥ 6). Most of the students who passed had six to seven correct answers. Students present an insufficiency in the reading comprehension in both languages. It is proposed that mediation favors teaching in the mother tongue, so that learning is meaningful to the child.

Key words

Reading comprehension, cognitive understanding, school performance, intercultural education.

3.1 Introducción

Según el Informe de evaluación de conocimientos, practicado a niños de educación básica de México por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), mediante la prueba Programme for International Student Assessment (PISA) en el 2006, los niños mexicanos tienen serias deficiencias de comprensión lectora, y de conocimientos en general (INEVAL, 2006, p. 21). Los índices de eficiencia que los niños alcanzan en la prueba PISA están por debajo del nivel mínimo necesario para estar en

condiciones de competir en los procesos de comunicación social y escolar, en particular en un mundo que se muestra en constante cambio tecnológico y científico (INEVAL, 2004 y 2007). Se recalca, en el Informe OCDE, que el problema es más grave en los estudiantes de las comunidades indígenas.

La comprensión lectora constituye la capacidad de un individuo para comprender el contenido de un texto a partir de las ideas centrales y secundarias, que definen el sentido y las relaciones lógicas del lenguaje escrito; o bien, el esfuerzo que realiza el individuo en busca del significado de lo que lee (Gómez *et al.*, 1996, p. 24). El trabajo de revisión y de análisis que efectúa el alumno con respecto a la lectura de un texto implica que elabore juicios abstractos y argumentación, cuya profundidad dependen de las destrezas cognitivas. El desarrollo de la capacidad cognitiva se considera de mayor importancia social para lograr una mayor comunicación en la escuela y sociedad en general (Cassañy, Luna y Sanz 2000, p. 193).

Es posible que la deficiencia de la comprensión lectora de los niños indígenas se derive de la falta de una metodología para la enseñanza de la lectoescritura de las lenguas originarias (Muñoz, 2004). Los maestros y las maestras de las regiones indígenas han sido formados y alfabetizados en lengua española, y aunque llegan a manejar de manera oral la lengua de la comunidad en donde laboran, generalmente carecen de las bases para la lectoescritura de la misma; en consecuencia la enseñanza y los materiales didácticos se basan en normas y reglas de lectoescritura del español (Bastiani *et al.*, en prensa).

Así, el ambiente de las escuelas indígenas es una compleja realidad sociolingüística. La comunicación entre niño y profesor es diglósica y no se propicia el bilingüismo de los infantes, situación que puede resultar en una asimetría social y cultural (Muñoz, 2001). Hay intentos metodológicos y prácticas de desarrollo de la lectoescritura en lengua materna en la escuela pública, sin embargo aún se está lejos de lograrlo (Gómez *et al.*, 1996).

Las investigaciones sobre adquisición del lenguaje, tanto oral como escrito, señalan que se aprende en la interacción social (Muñoz, 1986; Podestá *et al.*, 1988; Moreau, 1994), lo que sugiere que para lograr el dominio del bilingüismo en los niños son esenciales las situaciones comunicativas en el aula en ambos idiomas (García, 2005). De manera que se pueda facilitar el establecimiento de procesos de acomodación y equilibrio entre imágenes y letras, códigos y estructuras gramaticales, morfológicas, sintácticas y fonéticas en ambos idiomas (García, 2005; Gómez *et al.*, 1996).

Durante la lectura, el sujeto (niño lector) y el texto se convierten en una unidad, que da paso a un amplio proceso de construcción de pensamientos y de lenguaje en el sujeto (Gómez *et al.*, 1996). Los niños al tener un texto en la mano establecen un diálogo directo con el escrito, que les permite decodificar las ideas y las palabras que enuncian realidades concretas y específicas (Petit, 2003). Los estudios de la psicología cognitiva llevados al campo de los procesos de comprensión de un texto sostienen, que la comprensión lectora es la capacidad que tiene un sujeto de reconocer en el texto sujetos principales, secundarios e ideas centrales y secundarias, entre otras características (Pérez, 2005). Si el niño logra el aprendizaje de la lectura y la escritura

podrá reconocer un significado y otorgar un sentido al texto que lee (Gómez *et al.*, 1996), en los idiomas en que haya sido preparado.

Este estudio analiza si el haber sido alfabetizado en la lengua española, distinta a la materna, influye negativamente en la eficiencia de adquisición de conocimientos y de comprensión lectora del niño. Bajo el supuesto de que al presentarse la información en el idioma materno hay mayor probabilidad de establecer relaciones lógicas y verdaderas entre un reactivo y su respectiva respuesta correcta (puesto que conoce, entiende y comprende con mayor profundidad los significados y contenidos de los vocablos en su idioma), entonces podrá resolver con mayor facilidad preguntas en su idioma materno, aunque los contenidos hayan sido presentados en español. De ser así se espera que haya una frecuencia alta de respuestas correctas en un examen preparado en su idioma materno [$> 80\%$]. El trabajo busca avanzar en un mejor entendimiento del proceso de comprensión lectora que se desencadena en los niños cuya lengua materna no es el español.

3.2. Metodología

La comprensión lectora se valoró mediante una prueba con pocos reactivos y presentados de manera sencilla. Cada reactivo se planteó a manera de pregunta y en pocos casos de forma categórica, y cada uno tuvo tres posibles respuestas, de las cuales sólo una era correcta. Se establece que la prueba valora la comprensión lectora bajo el entendido de que el niño cuando lee el reactivo “genera un significado para el lenguaje escrito, estableciendo relaciones con los conocimientos previos y los

recuerdos de experiencias” (Wittrock, en Gómez *et al.*, 1996, p. 23); asimismo, se espera que el niño al leer el reactivo realice un “esfuerzo por buscar el significado y en este esfuerzo conecte una información previamente dada con algo nuevo o diferente” (Gómez *et al.*, 1996, p. 24). Esto significa que el niño al leer hace inferencias, aporta información previa necesaria y se formula conjeturas, lo que implica no sólo dominar una estructura del idioma sino también darle una orientación sociocultural (Cassañy, 2005).

3.3. Características y forma de aplicación de la prueba

Con base en los contenidos curriculares del Plan de Estudio de Primaria 2009 se elaboraron diez reactivos en ch’ol y se tradujeron al español para los grados de quinto y sexto de primaria indígena, para luego aplicarse en ambos idiomas a niños de dos escuelas del modelo intercultural bilingüe ubicadas en la región ch’ol, en Tila, Chiapas. Los reactivos fueron elaborados bajo la asesoría de profesores que presiden el Consejo Técnico Pedagógico Regional, ubicado en Salto de Agua, Chiapas (Zona número 709 de Salto de Agua, Chiapas) y contemplaron aspectos históricos, lógica-matemática, español, e identidad lingüística y cultural. Se asumió que para el momento en el que se aplicó el examen los temas ya habían sido enseñados.

La prueba se aplicó a 53 niños y niñas de quinto grado, y 53 de sexto grado de las escuelas “Emilio Rabasa Estebanell”, de la localidad Coloquil-Limar, y “Artículo Tercero Constitucional”, de la comunidad de Nuevo Limar, en el mes de febrero de 2010,

momento en el que los profesores estuvieron dispuestos a ceder tiempo. Los niños contaron con un máximo de 90 minutos para resolver los reactivos, después de que se les explicó la finalidad de la prueba. Primero se aplicó el instrumento de valoración en el idioma ch'ol y 24 horas después en español.

Los niveles de logro de comprensión lectora se establecieron en función del número de respuestas correctas, así el máximo logro posible fue 10, que representa para la presente investigación una comprensión lectora excelente. Un número de respuestas correctas entre 0-5 indica insuficiencia de comprensión lectora y se califica como reprobado. Posteriormente se analizó la frecuencia de niños por seis categorías de respuestas correctas: categoría de 0 a 5 respuestas correctas, categoría de 5.1-6.0; 6.1-7.0; 7.1-8.0; 8.1-9.0, y de 9.1-10. Finalmente, se obtuvo la frecuencia de respuestas correctas por pregunta con el propósito de inferir si alguna de las preguntas resultó de menor o mayor dificultad para los niños. Se realizó un análisis de Ji-cuadrada para establecer estadísticamente la asociación entre el idioma y la frecuencia de aprobados y no aprobados; la frecuencia de respuestas correctas por categoría y por pregunta. El número o frecuencia de aprobados, o la frecuencia en categorías, nos permiten valorar el grado de comprensión lectora: a mayor frecuencia de respuestas correctas significa mayor capacidad de comprensión lectora.

Como medio de control del sesgo (sub o sobre) de la valoración de la comprensión lectora deducida de los resultados de la prueba, se tomaron las calificaciones numéricas registradas en el concentrado de Índices educativos del segundo bimestre del ciclo escolar 2010-2011 (IESB). Estos índices se obtienen de exámenes que el profesor desarrolla con base en los contenidos que ha impartido, y valoran el nivel de

apropiación de contenidos escolares en los niños. Corresponden a por lo menos nueve asignaturas (Matemáticas, Español, Lengua Indígena, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Formación Ética y Cívica, Educación Artística y Educación Física), por lo que representa una valoración general e integral del estudiante. La asociación entre el nivel de comprensión lectora en ch'ol y español, (medida como la frecuencia de respuestas correctas), con el índice de calificaciones (IESB), se estableció mediante la correlación de Pearson (r). Correlaciones positivas sugieren que el niño es competente para la comprensión lectora (con base en la prueba diseñada en esta investigación) y es competente para el nivel y campos del conocimiento en el que ha sido instruido. La relación de frecuencia de respuestas correctas en ambos idiomas con el índice escolar nos permitió valorar la congruencia y pertinencia de la prueba diseñada de forma bilingüe al contexto socioescolar. Una prueba de Pearson adicional permitió establecer la asociación entre las calificaciones obtenidas en español y ch'ol con el instrumento de prueba diseñado para este estudio, con el fin de valorar la diferencia en la competencia de comprensión lectora en dichos idiomas.

3.4. Características generales de las escuelas

Escuela Primaria “Emilio Rabasa Estebanell” de Coloquil-Limar. Fundada después del conflicto armado de 1994 en Chiapas a solicitud de la comunidad (Agudo, 2005, 2010), es una escuela bilingüe y se ubica geográficamente en la zona norte de El Limar. Los padres de familias son campesinos que viven del cultivo de maíz y café. Una menor proporción de ellos se dedica a la ganadería. Las mujeres se dedican a las actividades

domésticas. La lengua ch'ol es de uso predominante en el diálogo cotidiano social y escolar, y el español cuando se presentan autoridades del gobierno municipal u otro funcionario público, o personas que hablan este idioma. La escuela se cataloga de organización completa ya que existe un director técnico que preside el plantel educativo y un profesor para cada grado escolar. El director y el personal docente tienen Licenciatura en Educación Primaria obtenida bajo el Proyecto Ch'ol de la Escuela Normal del Estado y en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 071 en Chiapas. La experiencia de la planta docente en la escuela oscila entre ocho y dieciséis años de servicio. Los docentes, así como la población estudiantil, tienen como lengua materna el ch'ol y como segunda lengua el castellano. En el informe del índice educativo del segundo bimestre del ciclo 2010-2011 se establece que el grupo de quinto grado, objeto de este estudio, obtuvo una calificación promedio de 6.4 en español, en lengua indígena 7.2, y 7.0 en general.

3.5 Escuela de primaria "Artículo Tercero Constitucional" de Nuevo Limar.

Se localiza en la periferia de la comunidad. La escuela se fundó aproximadamente hace tres décadas (JBG. Observación personal). Los maestros, padres de familia y alumnos tienen como lengua materna el ch'ol y como segunda lengua el castellano. Los padres de familia son campesinos que se dedican al cultivo de maíz y café. Las madres de familia se dedican a las actividades del campo y a las labores del hogar. La escuela también es de organización completa. En ella laboran tres profesores que se formaron en la Universidad Pedagógica Nacional en la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, uno es egresado como profesor de primaria en la escuela Normal de

Mactumatzá de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, y dos están en vías de obtener su profesionalización por las instituciones formadoras de maestros estatales (Concentrado de perfil docente de la escuela primaria. Ciclo escolar 2010-2011, El Limar-Coloquil, 2010). En cuanto al índice promedio alcanzado en las materias de español y lengua indígena en quinto grado fue de 7.0 y 7.6, respectivamente. En sexto grado en español fue de 7.1 y en lengua indígena de 7.5 (Concentrado de Índices Educativos de la Escuela “Artículo Tercero”, Ciclo escolar 2010-2011, 21 de diciembre de 2010).

3.6 Resultados

La mayor frecuencia de aprobados en quinto grado se obtuvo cuando la evaluación fue en ch’ol (37 niños, 69.8%), estos niños que tuvieron seis o más respuestas correctas se valoran con capacidad lectora desde suficiente (6-7 respuestas correctas) hasta excelente (9-10 respuestas correctas). La frecuencia de aprobados disminuyó con la prueba en español (31 niños, 58.55%) (Figura 1A). En tanto que en sexto grado la tendencia fue inversa, la mayor frecuencia de niños aprobados se obtuvo en el idioma español (35 niños, 66%), y la menor en el ch’ol (28 niños, 52%) (Figura 1B). La prueba Ji-cuadrada mostró que no hay asociación entre la frecuencia de aprobados con el idioma en ambos grados (Figura 1A, 1B).

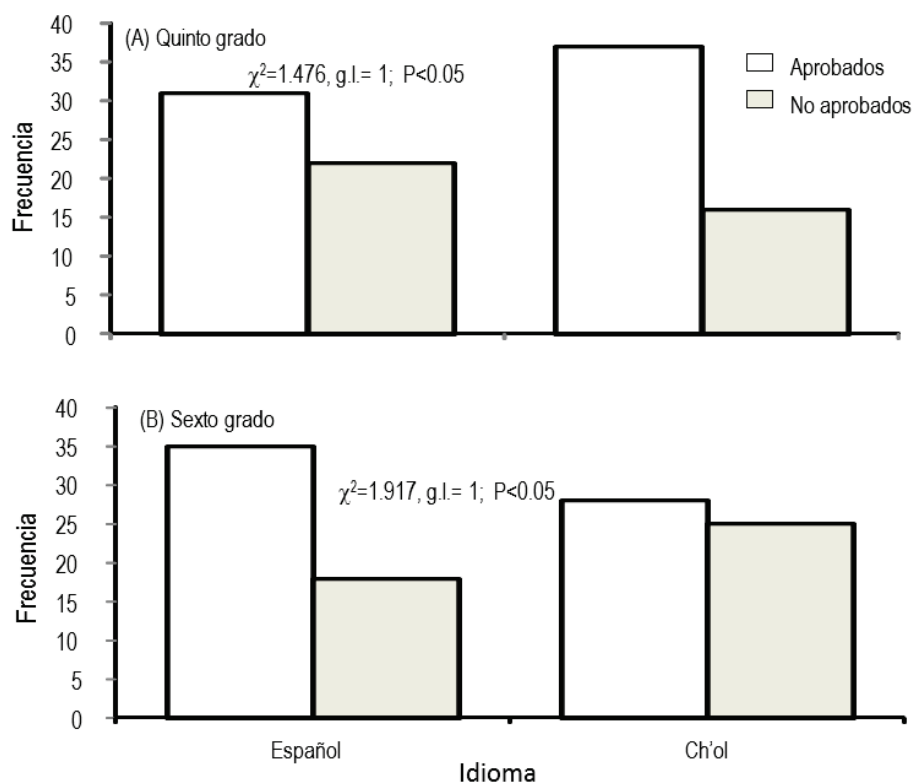


Figura 1 (A y B). Frecuencia de niños aprobados (número de respuestas correctas ≥ 6), de acuerdo con el idioma de la prueba aplicada y resultado de la prueba estadística Chi-cuadrada (χ^2).

La distribución de frecuencias en función de categorías de número de respuestas correctas muestra que la mayoría de los alumnos que reprobaron (22 niños en español y 16 en ch'ol) en quinto grado tuvo una calificación de 0-5 para ambos idiomas (Figura 2 A). Alcanzar cinco o menos respuestas correctas indica una deficiencia en la comprensión lectora. La otra categoría que tuvo una alta frecuencia fue de 5.1-6 respuestas correctas, resaltando el hecho de que fue más frecuente en lengua ch'ol (Figura 2A). Para las restantes categorías hubo menos diferencias entre las frecuencias por idioma, pero se hace notar que en las categorías 7.1-8 y 9.-10 la frecuencia fue mayor cuando la evaluación se hizo en ch'ol (Figura 2A).

En sexto grado se observó que los reprobados en español (18 niños) y en ch'ol (25 niños) también estuvieron en la categoría de 0-5.0 (Figura 2B). Para las categorías 6.1-7.0, 7.1-8.0 y 8.1-9.0 hubo un mayor número de niños con respuestas correctas en la evaluación realizada en español (Figura 2B).

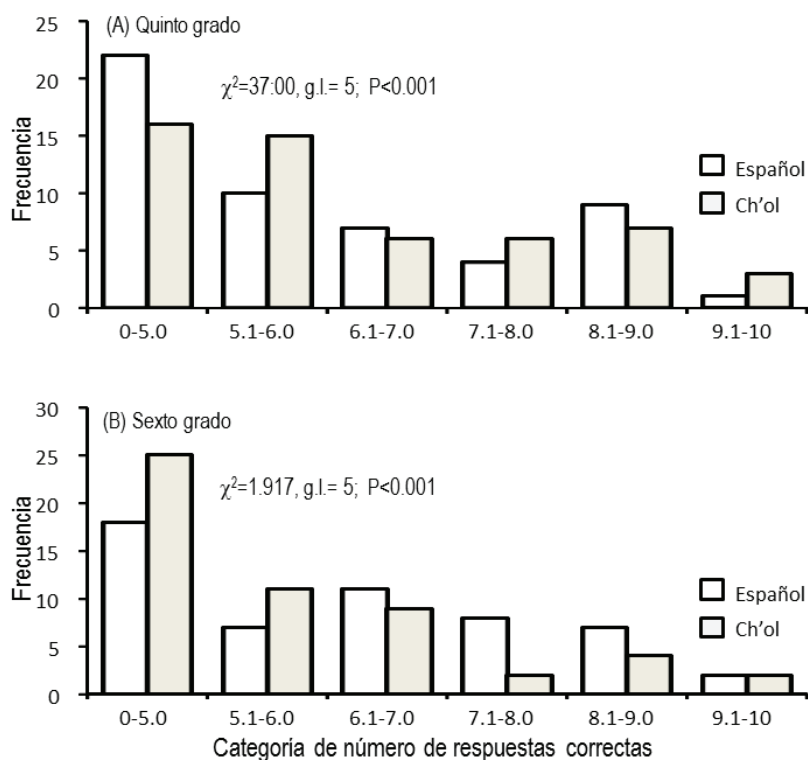


Figura 2 (A y B). Frecuencia por categoría de número de respuestas correctas en dos idiomas para 5° y 6° de primaria.

Las preguntas que fueron respondidas correctamente por la mayoría de los niños en los dos idiomas en quinto grado tienen que ver con las matemáticas (Pregunta 4: identifica la suma correcta) y con la constitución ósea de los seres vivos (Pregunta 5: elige el ser vivo con hueso) (Figura 3A). Las preguntas que tuvieron menos respuestas correctas, en el mismo grado, fueron las que se trataron de la estructura gramatical del español (Pregunta 2: elige las palabras que riman), y una pregunta de carácter histórico

(Pregunta 7: causas de la guerra de 1810 en México) (Figura 3A). La Pregunta 3, que tiene que ver con una operación aritmética, fue respondida correctamente en mayor proporción en ch'ol que en español (Pregunta 3: figura rectangular que concuerda con una fracción expresada numéricamente) (Figura 3A); la misma tendencia se observó en las preguntas 8 y 9 (Figura 3A), que tienen que ver con historia de México (¿quién dijo la frase “entre los individuos como entre las naciones el respeto al derecho ajeno es la paz”?) y con geografía (¿en qué continente te ubicas?), respectivamente. Un patrón inverso (más respuestas correctas en español que en ch'ol), pero de menor contraste, se observó en la pregunta 6, la cual trata de conocer la materia prima de objetos (¿qué es lo que está hecho de petróleo?). Por otro lado, la mayoría respondió tener como idioma materno el ch'ol (establecida como respuesta correcta), pero hubo quienes seleccionaron el castilla y el tseltal (Pregunta 10, elige tu idioma materno) (Figura 3A). Además se observó una asociación estadísticamente significativa entre el idioma y el número de frecuencias de respuesta correctas en quinto grado (Figura 3A).

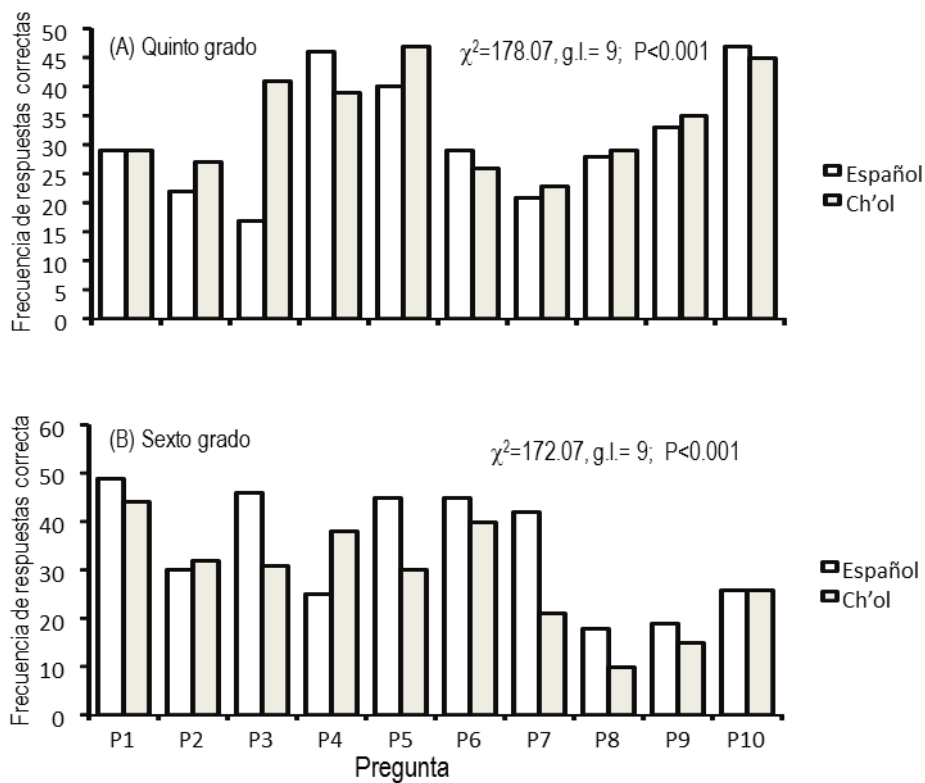


Figura 3 (A y B). Frecuencia de respuestas correctas por pregunta para una prueba en dos idiomas, ch'ol y español, aplicada a niños de 5º y 6º de primaria.

En sexto grado resultó que los reactivos con menor dificultad en ambos idiomas fueron la pregunta 1 y la pregunta 6 (Figura 3B); la primera tenía relación con la forma correcta de escribir una palabra y la segunda con contenido cívico (¿qué produce el uso excesivo de cigarro y alcohol?). En este grado se observó que las preguntas 3, 5, 7 fueron respondidas correctamente con mayor frecuencia en español. La pregunta 3 solicita elegir la opción en donde el número está escrito correctamente en palabras; la 5 tiene contenido cívico (elige lo que es bueno para la salud), y la 7 es una adivinanza elaborada bajo el supuesto de que mediante ella el niño potencia sus habilidades y comprensión lectora. Las preguntas 8 y 9 se respondieron correctamente en baja

frecuencia para ambos idiomas, lo cual se acentuó en el idioma ch'ol. La pregunta 8 tiene un contenido histórico (lengua que usaban los romanos en la época de la conquista en México), y la 9 un contenido cívico (¿en qué artículo de la Constitución se señala la ley federal?).

El análisis de correlación mostró una alta asociación entre el número de respuestas correctas en español y ch'ol en quinto ($r = 0.67$, $P < 0.001$), y sexto grado ($r = 0.62$, $P < 0.001$). También se encontró una asociación alta entre el índice de calificación escolar, registrado en los controles escolares, con el número de respuestas correctas en las pruebas en español y ch'ol. La correlación del número de respuestas correctas en español e índice de calificación escolar fue de $r = 0.63$ ($P < 0.001$), y con ch'ol de $r = 0.54$ ($P < 0.001$) (Figura 4A) para el quinto grado. En sexto grado, el número de respuestas correctas se relacionó con el índice de calificación escolar en 50%, mientras que con el ch'ol fue en 54% (Figura 4B).

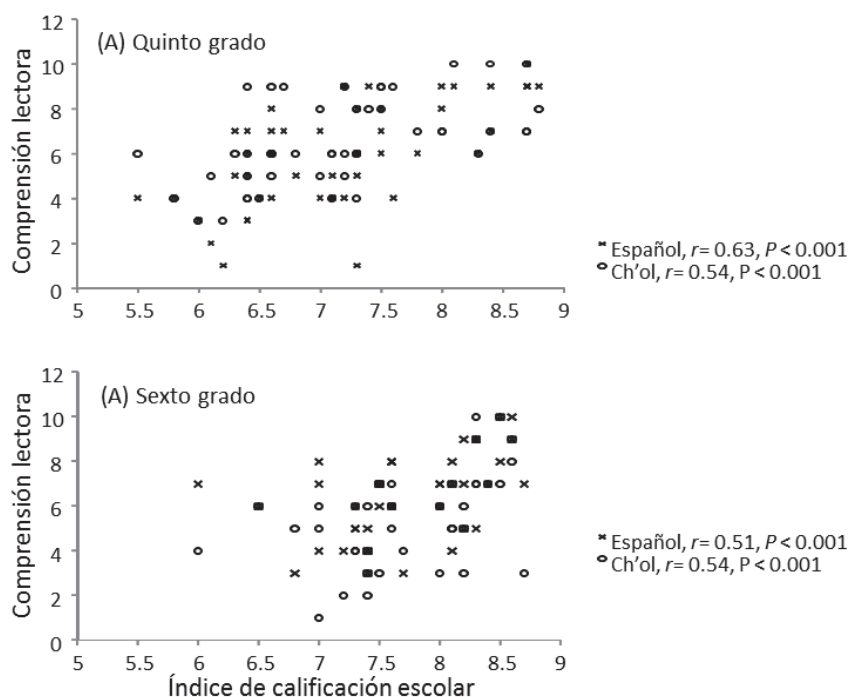


Figura 4 (A y B). Correlación de índice de calificación escolar y comprensión lectora en idiomas ch'ol y español entre niños de quinto y sexto grado.

3. 7 Discusión

El modelo de educación intercultural bilingüe propone que los estudiantes en la primaria indígena, al término de cada ciclo escolar, puedan egresar con una sólida apropiación del idioma o lengua materna y del español (SEP-DGEI, 2000). Sin embargo, la adquisición de una lectura y escritura en ambos idiomas sigue presentando debilidades. Con la prueba que se diseñó para esta investigación se obtuvo entre 50 y 70% de niños que respondieron correctamente seis o más reactivos, en ambos idiomas, y tanto para sexto como en quinto. El proceso supuesto es que estos niños lograron interpretar, contrastar y hacer uso de la información previa, así como establecer relaciones para lograr reconocer la respuesta correcta (Cassañy, 2005). Pero hay un grupo de niños

(\cong 30-50%), de considerable tamaño, que contestó 5 o menos reactivos correctamente, lo que sugiere que tuvo dificultades que podrían tener que ver con la capacidad de establecer relaciones morfosintácticas, de estructura y organización de las oraciones en ambos idiomas (Cassañy, 2005). Dicho resultado general es coincidente con el reportado por ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centro Escolares) para estas escuela en 2010, donde se registró un nivel de “insuficiente” en español tanto para quinto como para sexto grado en ambas primarias indígenas (SEP, 2011).

En las escuelas focales del presente estudio se ofrece la asignatura de lengua indígena ch'ol con una carga curricular de 90 minutos semanales, lo que resulta insuficiente y asimétrico con respecto a la carga curricular que se le asigna al español (420 minutos a la semana). Los resultados muestran que el idioma posiblemente no es la limitación principal en el aprendizaje de los niños, probablemente los medios de enseñanza no están siendo los adecuados. Si los métodos de enseñanza en español se modifican se logrará un mayor aprendizaje en los niños. Pero posiblemente si se usa con mayor frecuencia el idioma materno como medio y objeto de comunicación pedagógica en el aula, se logren resultados aún de mayor satisfacción; es decir, una frecuencia de aprobados más alta ($>80\%$), y en categorías de respuesta superiores (8-10 respuestas correctas). Los trabajos de Muñoz (1981) con Otomíes en el Valle del Mezquital, y de Mena, Muñoz y Ruiz (1999) con Zapotecos de Oaxaca, muestran que los estudiantes que son alfabetizados a través de un proceso didáctico, que utilizan principalmente la

lengua indígena y de manera secundaria el español, tiene una mayor eficiencia en la construcción de textos en lengua materna y en español.

Hubo una correlación positiva y significativa entre el nivel alcanzado en español y ch'ol, lo que sugiere que los niños manejan la lectoescritura en un nivel mas o menos similar en los dos idiomas; por lo que no se pudo revelar que el idioma sea una limitante para el aprendizaje de contenidos escolares. Por otro lado, se encontró una relación positiva y alta entre las calificaciones registradas en el control escolar y las que alcanzaron tanto en español como en ch'ol. Es decir, que un niño que obtuvo una alta calificación en la evaluación de la escuela, también obtuvo una alta calificación en la evaluación realizada en ch'ol y en español, lo que muestra que hay un nivel de aprendizaje constante pero insuficiente.

Los trabajos de investigación de Podestá (1991) y Salvador y Acle (2005) denotan que los procesos de comunicación de los niños que fortalecen la vitalidad lingüística se dan enteramente en la comunidad y en los espacios de la vida cotidiana. Esto significa que para lograr un incremento notable en la actividad cognitiva de los niños de la región ch'ol será necesario establecer un programa curricular que no sólo contemple un uso mayor del idioma materno durante el ciclo escolar, sino que también impulse una alfabetización en lengua indígena contextualizada que contemple, por ejemplo, una mejor preparación y convicción de los profesores, el involucramiento más estrecho de la familia en el desarrollo del niño, así como mejoras en la infraestructura y materiales didácticos.

La deficiencia en la comprensión de lectura encontrada en este trabajo sugiere que la operación del modelo de educación intercultural de las dos escuelas no tiene el resultado esperado (sólida apropiación de la lectoescritura en dos idiomas), de manera que no se abate el rezago de la educación en la región ch'ol. El aprendizaje insuficiente de las lenguas ch'ol y español puede impulsar condiciones para la gestación de una desigualdad comunicativa en el aula, con posible repercusiones sociales.

Los resultados son un llamado de atención a los actores de la educación indígena para que redoblen esfuerzos para atender de manera coordinada el aprendizaje de la lectoescritura en ch'ol y español, en los niños, de tal manera que permitan un mejor desarrollo de las habilidades cognitivas en ellos. Por las horas dedicadas al español durante las actividades escolares se desarrolla en el niño habilidades lingüísticas en este idioma de manera preferente, sin embargo, no influyó para tener más aciertos en español que ch'ol, en algunos casos fue mejor en ch'ol.

Con base en esto resultados se propone que el idioma ch'ol sea el medio pedagógico y de manera secundaria el español. Al hacer uso preferentemente del ch'ol se retomarán saberes y conocimientos indígenas que permitirán que el estudiante le dé un significado a lo que aprende, y colateralmente se fortalece la identidad lingüística. El paso del ch'ol al español será de mayor facilidad para el alumno y podrá también aprender el español y mejorar su lectoescritura en ch'ol (Cassañy, 2005).

3.8 Conclusiones

La comprensión de lectura fue deficiente en ch'ol y español, los niños responden en un nivel de aciertos similar en ambos idiomas. El nivel de aciertos de los niños se relaciona positivamente con el índice alcanzado en su desempeño escolar. Dependiendo del contenido de las preguntas, el uso de un idioma y otro facilitó las respuestas. Los resultados sugiere que el idioma no es una limitante para el aprendizaje del niño, sin embargo, se propone que en la actividad didáctica escolar se desarrolle preferentemente en ch'ol, ya que una buena lecto-escritura en el idioma materno facilita la adquisición correcta de otro idioma. Los resultados son un llamado de atención para los actores de la educación indígena para que se realicen más esfuerzos educativos para lograr abatir el rezago y desarrollar en los niños un bilingüismo coordinado, y las habilidades cognitivas establecidas en el modelo de educación intercultural bilingüe.

Bibliografía

- Agudo Sanchíz, A., (2005) "Antropología y educación: el papel de los promotores y maestros bilingües en las transformaciones y conflictos rurales de las tierras bajas de Tila, Chiapas" en *Anuario de Estudios Indígenas X*, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad Autónoma de Chiapas, México, pp.383-424.
- Agudo Sanchíz, A., (2010) "Rumores zapatistas: el pragmatismo de las identidades histórico-políticas en El Limar (Tila)" en Estrada Saavedra, M. y J. P. Viqueira (Coordinadores.), *Los indígenas de Chiapas y la rebelión zapatista. Microhistorias Políticas*. México D.F, El Colegio de México, (pp. 217-276).
- Bastiani, Gómez J.; Ruiz-Montoya, L.; E. Estrada-Lugo; T. Cruz-Salazar y J.A. Aparicio-Quintanilla (en prensa). "Política educativa indígena: práctica docente,

- castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas” en *Revista Perfiles Educativos*.
- Cassany D., Luna M. y Gloria Sanz, (2000) *Enseñar lengua*, España, Editorial Grao.
- Cassañy, D., (2005) “Investigaciones sobre lectura y escritura multilingües desde la ciencias del lenguaje” en Matute Esmeralda (Coordinadora), *Aprender a leer y a escribir en diferentes lenguas y realidades*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, pp. 15-48
- Concentrado de Índices Educativos de la Escuela “Artículo Tercero”, Ciclo escolar 2010-2011, Nuevo Limar, Municipio de Tila, Chiapas, 21 de diciembre de 2010.
- García González, E., (2005) *Vigotski. La construcción histórica de la psique*. Volumen 09. España, Editorial Trillas, Biblioteca Grandes Educadores.
- Gómez P. M.; Villarreal, Ma. B.; Ma. de L. López; Laura V. González y Ma. G. Adame, (1996) *La lectura en la escuela*. México, D. F. SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- INEVAL, (2004) *La calidad de la educación básica en México. Resultados de la evaluación educativa 2004*. México, INEVAL.
- INEVAL, (2006) *La calidad de la educación básica en México. Informe anual 2005*. México, INEVAL.
- INEVAL, (2007) “Programme for International Student Assessment (PISA 2006 en México)” en *Instituto Nacional para la Evaluación Educativa* [En Línea] disponible en: <http://www.oei.es/evaluacioneducativa/pisa2006-w.pdf> [Consultado el 19 de abril de 2011]

- Mena, P.; Muñoz, C. H. y A. Ruiz, (1999) *Identidad, lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca*. México, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201 de Oaxaca.
- Moreau, M-L., (1994) “Los campos de la psicolingüística del niño” en *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 10, 55-74.
- Muñoz Cruz, H., (1981) “El conflicto del Otomí-español como factor de conciencia lingüística” en Coronado, G.; Franco, V. y H. Muñoz, *Bilingüismo y educación en el valle del Mezquita*. México, CIESAS. pp. 83-112
- Muñoz Cruz, H., (1986) “Un panorama de los estudios sociolingüísticos sobre etnicidad y constitución de identidades en México” en *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 2, 57-75.
- Muñoz Cruz, H., (2001) “Trayectoria de las políticas de educación indígena en México” en *De Prácticas y Ficciones Comunicativas en Educación Básica*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Oaxaca; Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 433-494.
- Muñoz Cruz, H., (2004) “La educación escolar indígena en México. La vía oficial de la interculturalidad” en *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 29, pp. 9-49.
- Pérez Zorrilla, Ma. J., (2005) “Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones” en *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, pp. 121-138.
- Petit, M., (2003) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, FCE.
- Podestá, R., (1991) “¿Contribuye la educación mexicana en la vitalización de las lenguas indígenas? Análisis de experiencias educativas en comunidades

nahuatlacas del Estado de Puebla” en *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 7, pp. 131-146.

Podestá S. R., Enriqueta C. V. y Héctor M. C., (1988) “El wewetlatho: un ejemplo de vitalidad etnolingüística de la lengua náhuatl en una comunidad del estado de Puebla” en *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 3 y 4, pp. 47-61.

Salvador Cruz J. y Acle G. Tomasini, (2005) “Uso de estrategias de autorregulación en la comprensión de textos en niños otomíes de quinto grado” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), pp. 879-902.

SEP, (2011) “Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (Enlace). Resultados por escuela” [En línea] disponible en: <http://enlace.sep.gob.mx/ba/?p=usoresult> [Consultado el 13 de julio de 2011]

SEP-DGEI, (2000) *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. México, SEP, DGEI.

Capítulo IV. Los padres de familia frente a la formación escolar de los alumnos bajo el modelo de educación intercultural entre los ch'oles de Chiapas

Los padres de familia frente a la formación escolar de los alumnos bajo el modelo de educación intercultural entre los ch'oles de Chiapas¹⁴

José Bastiani-Gómez, Erín Estrada Lugo, Lorena Ruiz-Montoya, Tania Cruz Salazar y
José A. Aparicio Quintanilla

Resumen

Se abordan las opiniones y características de los padres de familia ch'oles respecto al modelo de educación intercultural, obtenidas mediante cuestionario aplicado a 29 padres de familia de alumnos de segundo, cuarto y sexto de primaria indígena. Los resultados señalan que el modelo es desconocido por los progenitores, algunos conciben que interculturalidad es la apropiación de la lectoescritura en ch'ol y en español. Sin embargo, factores económicos y de analfabetismo parecen limitar el establecimiento de relaciones educativas interculturales. Así, la política educativa indígena debe redoblar esfuerzos para que los padres de familia contribuyan en la educación intercultural bilingüe de los pueblos originarios.

Palabras clave: Política educativa, educación intercultural, padres de familia, comité de padres de familia.

¹⁴ El artículo fue sometido a arbitraje para su publicación en la Revista Sociológica del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, México.

4.1. Introducción

En el campo de la investigación educativa existen pocos estudios que hablen de las opiniones que presentan los padres de familia con respecto a la escuela, mientras que abundan trabajos relativos a percepciones de alumnos y maestros con respecto a la presencia social de la escuela en la comunidad (Miranda, 1995; COMIE, 2003; Duarte, Zapata y Rentería, 2010). Sin embargo, la política educativa para la educación básica, específicamente la indígena, de manera reiterada en cada ciclo escolar enfatiza que en el desarrollo de la educación resulta importante el papel de los padres de familia para la mejora de la organización del trabajo y del desempeño escolar de los estudiantes (SEP-DGEI, 2000). En consecuencia, el modelo de educación intercultural de 1997 establece que la participación de los padres de familia resulta determinante para abatir el rezago educativo con miras a elevar la calidad de la educación de los niños y las niñas indígenas “ya que las autoridades, organización e individuos de las comunidades indígenas participarán en la definición de los propósitos y contenidos educativos, como el desarrollo de los procesos que se realicen para lograrlos” (SEP-DGEI, 2000: 13).

En el *Programa de Estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Primer grado*, se establece que la acción evaluativa integral significa que los actores de la educación podrán involucrarse para asumir tal responsabilidad; en ese sentido, los padres de familia juegan un papel importante en la evaluación de los conocimientos que los alumnos adquieren a lo largo de un ciclo escolar, por lo que “la evaluación requiere

de la participación de todos los implicados en el proceso —esto es, los alumnos, el docente, los padres de familia, los directivos, e incluso otros docentes— para contribuir en la construcción de saberes, sin limitarse al control o a la simple verificación del desempeño de los niños” (SEP, 2011b: 312).

Los pocos estudios que se han hecho en el campo de las percepciones sociales que tienen los padres de familia de sectores “bajos” señalan que las actitudes manifestadas en torno a la escuela en la comunidad se relacionan con grandes expectativas para el futuro y el desarrollo de mejores condiciones materiales y sociales entre los padres de los escolares (Miranda, 1995; Azaola, 2010). En los informes de investigación de Miranda (1995), Blasco (2003), Azaola (2010) y Gómez (2008) sobresale el señalamiento de que a pesar de la adversidad social y condiciones de pobreza económica que enfrentan los padres de familia con la educación de sus hijos, el esfuerzo que realizan confirma que prevalecen las buenas intenciones de que los estudiantes se apropien de información que les sirva para defenderse de las acciones del mundo local y moderno. En ese sentido, el sistema educativo mexicano, a través de las direcciones de política educativa, de igual forma señala que el único camino que tiene la sociedad para crecer económica y culturalmente es a través de la educación, además de que los padres de familia juegan un papel preponderante en lo social y lo pedagógico para el estímulo socioafectivo de reflexiones sociales entre los alumnos.

El estudio elaborado en el año 1996 por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, del Instituto Politécnico Nacional (CIVESTAV), señala que los padres de familia en regiones de marginación y de

pobreza social “...respetan la asistencia a clases de los niños y tienen fuertes expectativas sobre su aprendizaje” (Ezpeleta y Weiss, 1996: 3). La investigación relacionada con la educación de infantes en América Latina comparte que el ingreso y permanencia sigue siendo un punto de reflexión pedagógica y social que aún no ha sido encauzado de forma pertinente en cuanto al valor que tiene la educación en los niños de educación inicial y preescolar. Este sector representa un fuerte potencial para transformar las relaciones inequitativas prevalecientes en el continente latinoamericano, además el estudio precisa que la familia juega un rol preventivo, promocional y educativo importante en la formación humana de los estudiantes que asisten a la escuela (Duarte, Zapata y Rentería, 2010). También en este estudio se enfatiza que las jefas de familia han asumido el papel de educar a sus hijos, ya que los hombres han emigrado a otras latitudes por razones de trabajo y de pobreza, por lo que la familia se ha constituido en una entidad social que potencia y moviliza recursos afectivos, sociales y económicos a favor de la educación de los hijos. En ese sentido, la familia se ha considerado como elemento de protección y como proveedora de capacidades cognitivas y afectivas que son útiles en la transmisión de conocimientos educativos.

En concordancia con las iniciativas de investigación, y de manera paralela, el sistema educativo mexicano da comienzo a un proceso de descentralización educativa en el marco de la concepción federalista del Estado mexicano con el fin de reencauzar el papel pedagógico de la sociedad y de las familias en la formación estudiantil. Los procesos de descentralización educativa acontecidos desde el año 1983 en México, en el que se trasfiere a los estados de la república los servicios educativos, tienen como consecuencia que se propicien diversos procesos de reestructuración en ámbitos

curriculares, formación docente, así como en la gestión y planeación educativa focalizadas en atender áreas y regiones de mayor desigualdad social (Valenzuela, 1988). El cometido político de la descentralización en el ámbito social está en ubicar al sistema educativo de acuerdo con la demanda del entorno nacional e internacional de la economía neoliberal. En estas circunstancias de indefiniciones sociales y educativas, el papel de la sociedad y la familia constituye una pieza clave para la renovación estructural del sistema educativo, apuntalando la búsqueda de la eficacia y la calidad educativa en sectores de mayor marginación social como son los pueblos indígenas.

A principios del siglo XXI, el gobierno federal inicia un proceso de reestructuración económica y social en el que la educación pública debe comenzar a reformularse a través de todos los niveles para cambiar las prácticas tradicionales educativas por escenarios escolares que estén en sintonía con la demanda del entorno económico nacional y mundial. Por lo cual, el gobierno de Chiapas, a través de la política sectorial del 2000-2006, informa al término de este periodo que la participación social es esencial para transformar las necesidades educativas en las escuelas y para reorientar el papel pedagógico de los padres de familia. Es así que el *Programa Sectorial de Participación Social en la Educación* sostiene que un objetivo medular será “organizar con los padres de familia una instancia de apoyo a la labor del docente, el educando y a la escuela” (Secretaría de Educación, 2006:55). El citado documento precisa que integrarán 9,012 Consejos Escolares de Participación Social en aras de mejorar el servicio educativo. La política sectorial del “Gobierno de la Esperanza”, denominado así en su momento, creó la Unidad de Atención a Padres y Madres de familia con el objetivo de “empoderar” a las Asociaciones de Padres de Familia de los diversos centros escolares. Esta acción

propició que se reestructuraran cerca de 9,000 Comités de Padres de Familia con el cometido de orientar y establecer las pautas de coordinación educativa para contribuir a la formación escolar de los estudiantes y trabajar de manera coordinada con los profesores. Sin embargo, en el marco del desenlace de la política educativa estatal puede precisarse que prevalecen intenciones programáticas que no están en concordancia con el desarrollo de las actividades de las regiones y localidades en donde se sitúa una escuela indígena o rural mestiza.

El Plan de Desarrollo Chiapas 2007-2012, en el objetivo 1, el cual se refiere a Incrementar la eficiencia terminal en la educación básica, presenta como estrategia “actualizar el programa de escuelas para padres e impartir talleres de orientación a padres de familia” (Gobierno del estado de Chiapas, 2007: 122), todas estas acciones se orientan a que los padres de familia se constituyan en figuras pedagógicas para abatir la pobre calidad de la educación en las diversas regiones interculturales de Chiapas. Además, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 del gobierno federal enfatiza a través del objetivo 6 “fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas” (SEP, 2007: 12). Atendiendo a esta consideración en este mismo punto se señala que el papel de los padres de familia es importante para democratizar la educación con el fin de elevar la calidad de la educación en el país. La Ley General de Educación establece que los padres de familia deberán “apoyar el proceso educativo de sus hijos o pupilos” para lograr hacer eficiente el servicio de educación en la escuela primaria bilingüe (Ley

General de Educación. Capítulo VII, de la participación social en la educación, sección 1 de los padres de familia, Artículo 66, pág. 20).

Los puntos contenidos en la política educativa son directrices acotadas en espacio y temporalidad educativas que definen en cierta manera los roles y actuaciones de los padres de familia en contribuir a la orientación pedagógica de las actividades escolares de los alumnos. La intención normativa de la política educativa se ve interrumpida cuando los padres de familia presentan un grado de analfabetismo social por no saber leer y mucho menos escribir. La disonancia educativa está en este sentido, en donde dos sucesos educativos que aparentan ser conciliables no entran en comunión institucional para poder apoyar el logro educativo de los estudiantes. Por lo que esta investigación tiene como objetivo principal comprender las opiniones y características que presentan los padres de familia bajo el modelo educativo intercultural y bajo qué condiciones sociales se propician los apoyos de los padres hacia los estudiantes en una escuela primaria bilingüe de la región ch'ol de Tila, Chiapas.

4.2. Metodología

El trabajo metodológico se inscribe en el paradigma cualitativo que enfatiza comprender de manera contextualizada la actuación social y educativa de los actores de la educación (Woods, 1998; Brubacher, Case y Reagan, 1994; Bertely, 2002). Por lo tanto, el proceso de investigación que se presenta tiene dos fases que articulan de manera conceptual y empíricamente los alcances reflexivos conducentes a argumentar las opiniones socioeducativas mostradas por los padres de familia de niños que cursan

la educación primaria bajo el modelo de educación intercultural bilingüe en la región ch'ol.

La primera fase del trabajo consistió en una revisión exhaustiva de información documental derivada de consultas a diversas fuentes bibliográficas, lo que permitió analizar y comprender las implicaciones pedagógicas de los padres de familia en el desarrollo de la educación de estudiantes de educación básica, concretamente bajo el modelo intercultural. La literatura científica avocada a estudios del desempeño de los padres de familia propició que se valoraran las implicaciones de la política educativa y su relación con el trabajo escolar de padres de familia en contextos de diversidad étnica y social.

Como parte de esta fase se revisó información contenida en la Ley General de Educación de 1993, con reformas adicionales; los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas, Plan de Desarrollo Chiapas Solidario 2007-2012 del Gobierno del estado de Chiapas; Programa Sectorial de Educación 2007-2012, de la Secretaría de Educación Pública; el Plan de estudios 2009 de Educación básica de Primaria y la Alianza por la Calidad de la Educación de 2008, y la Reforma Integral de la Educación Básica 2004, 2006 y 2009; para conocer las implicaciones del papel social y educativo de los padres de familia en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe. La información obtenida de las fuentes consultadas fue contenida en fichas de trabajo documentales para después ser ordenada y categorizada conceptualmente, así como también relacionada y contrastada

con la información del trabajo empírico que se obtuvo de la aplicación de cuestionarios a padres de familia ch'oles de estudiantes de primaria indígena (Rojas, 2002).

La segunda fase del trabajo metodológico abarcó la preparación y validación del cuestionario que se aplicó a los padres de familia. Así también, el trabajo implicó los preparativos y los permisos institucionales con las autoridades de la escuela primaria bilingüe, así como la capacitación con anticipación de alumnos que se convirtieron en los encuestadores de los padres de familia que viven en la localidad de El Limar, municipio de Tila, Chiapas.

Las preguntas que fueron plasmadas en el cuestionario tuvieron como objetivo obtener información de los padres de familia de la escuela primaria bilingüe "Enrique Rebsamen Estebanell". El cuestionario, que se aplicó a 29 padres de familia, recabó datos empíricos de las opiniones que tienen con respecto al desarrollo del modelo de educación intercultural, así como de las características sociales que se presentan en la relación escolar dada en dicha escuela primaria indígena.

Este cuestionario fue estructurado con base en diez preguntas abiertas en donde los niños y niñas de segundo (8), cuarto (9) y sexto grado (12) se convirtieron en los encargados de suministrar el cuestionario a 29 padres de familia que habitan en la localidad de El Limar. Los contenidos que fueron plasmados en la guía del cuestionario aluden a: ingreso económico por familia, el papel de la lengua indígena y del castellano en la trasmisión educativa, el desarrollo del modelo de educación intercultural bilingüe, la edad de los padres de familia, las diversas actividades en que trabajan los padres de

familia y su aportación económica a la escuela, uso de las dos competencias comunicativas tanto en ch'ol como en español en su dimensión oral y escrita, características e implicaciones de ser bilingües en la comunidad, aceptación en el dominio de la lecto-escritura en ch'ol y en español de los estudiantes, relaciones escolares entre los alumnos, características de las percepciones con respecto al término "intercultural" que se está desarrollando en las escuelas indígenas.

La información plasmada en el cuestionario permitió estructurar el guión que sirvió para obtener información empírica, analizada y ponderada, para comprender las opiniones del desarrollo de la educación bilingüe intercultural ch'ol. La aplicación de la prueba de cuestionario se llevó a cabo en el mes de agosto del ciclo escolar 2009-2010 en la escuela primaria indígena "Emilio Rabasa Estebanell", con clave de centro de trabajo 07DPB20390 de El Limar. En un primer momento se solicitó el permiso correspondiente al director de la escuela y a los profesores de grupo para llevar a cabo el trabajo de investigación y el desarrollo del cuestionario con los alumnos. Después de haber dialogado y acordado, éstos aprobaron la propuesta de investigación y dispusieron del tiempo y la voluntad para la preparación de las condiciones escolares para que los estudiantes de segundo, cuarto y sexto grado pudieran contribuir haciendo el trabajo de aplicar los cuestionarios a sus papás.

En un segundo momento, con la participación de los maestros de los grados respectivos, se acordó que serían los niños con el más alto promedio escolar, y que presentan mayor dominio en la lectoescritura en lengua ch'ol y español y que

demonstraron responsabilidad e interés, quienes aplicarían el cuestionario a sus papás por las tardes en su casa.

En un tercer momento, después de saber el número de estudiantes y los nombres respectivos de alumnos que estarían en posibilidades de ser los entrevistadores, se procedió a reunirlos para prepararlos durante cuatro sesiones de una hora sobre las características del cuestionario con el fin de que se recabara la información que verterían los padres de familia. En las sesiones de preparación se procuró que, en primer lugar, los alumnos entendieran los contenidos de las preguntas, y si los padres de familia no podían escribir o leer que ellos les explicaran de manera clara y precisa las preguntas del cuestionario. En estas sesiones se contó con el apoyo de los maestros de segundo, cuarto y sexto grado quienes ayudaron en agilizar el trabajo de campo. Toda la plática de preparación se llevó a cabo con los 29 alumnos de los grados correspondientes, de tal manera que hubiera una preparación adecuada para evitar irregularidades en el suministro y desarrollo de la prueba de cuestionario. Los preparativos del cuestionario se llevaron a cabo en lengua ch'ol, preferentemente, y en español, dado que las respuestas de los padres de familia se plasmarían en español.

Después de haber recabado la información de campo a través del cuestionario con los alumnos se procedió a la captura y procesamiento en el programa Microsoft Access, versión 2009. La información fue capturada, ordenada y categorizada conforme al universo de datos empíricos obtenidos de las preguntas que se hicieron, para posteriormente ser interpretada y establecer relaciones lógicas que se articularon con las opiniones que tienen los padres de familia con respecto al desarrollo del modelo de

educación intercultural en la escuela primaria indígena. El análisis y la reflexión se basaron en los datos de campo y de los referentes teóricos acerca de las opiniones de los padres de familia con respecto al modelo intercultural.

4.3. Resultados

4.3.1 *La escuela primaria bilingüe “Emilio Rabasa Estebanell”*

La escuela primaria bilingüe “Emilio Rabasa Estebanell” pertenece a la jurisdicción de la Zona de Supervisión 908 de educación indígena y se ubica en el barrio de El Coloquil-Limar municipio de Tila Chiapas. La escuela, por el número de maestros y alumnos por grado es de organización completa ya que para su funcionamiento ostenta un director técnico y seis maestros que atienden a los grupos de alumnos de primer a sexto grado. La institución tiene seis profesores que atienden a una comunidad estudiantil de 187 alumnos en total, de los cuales se hayan distribuido de la siguiente manera: en primer grado 30, segundo grado 30, tercer grado 29, cuarto grado 34, quinto 37 y sexto grado 27 alumnos. El promedio general de aprovechamiento escolar es de 7.4 y hay 51 alumnos que están en proceso de recuperación escolar ya que presentan problemas de aprendizaje y la escuela ha programado talleres de recuperación escolar los días martes y jueves de cada semana por las tardes durante tres horas extracurriculares para que puedan asistir los alumnos para superar las deficiencias educativas. El perfil profesional que presentan los profesores es, dos docentes que han egresado de la Licenciatura en Educación Primaria del programa que se denominó “proyecto ch’ol” perteneciente a la Escuela Normal del Estado, mientras que tres maestros fueron egresados de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071, en la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Indígena Plan 90’ y por último dos profesores tienen

la preparatoria concluida. Los profesores y alumnos tienen como lengua materna el ch'ol y como segunda lengua el español. Las condiciones materiales del inmueble en donde se realizan las actividades de enseñanza presentan falta de mantenimiento, mientras que el mobiliario escolar en su mayoría son pupitres individuales o mesabancos binarios en malas condiciones. Las condiciones físicas de deterioro que presenta la escuela al parecer son un obstáculo para la enseñanza en las aulas, y por otra parte el espacio físico del aula es reducido, lo que impide que no se puedan efectuar actividades de aprendizaje intercultural.

4.3.2 Características sociales del trabajo educativo a partir del Comité de Padres de Familia

En la escuela primaria indígena de El Limar se establecen mecanismos de participación social de los padres de familia con respecto al papel que desempeñan en la consecución del desarrollo de la práctica docente y que se relaciona con el trabajo educativo de los estudiantes. La escuela indígena es una institución que atiende la formación educativa de los estudiantes y que se relaciona con responsabilidades de los padres de familia. En la escuela, la figura jerárquica y de poder se establece a partir de la conformación del Comité de Padres de Familia, cuya principal función, a nivel normativo y práctico, es procurar apoyar las diversas tareas de gestión y organización educativa para el buen funcionamiento de la escuela.

El Comité de Padres de Familia está conformado por un presidente, un secretario, un tesorero y un vocal. Una vez que el Comité ha sido instituido su nombramiento ha sido legitimado escolarmente, y procede a entrar en funciones. El Comité fundamentalmente

tiene como objetivo común, establecer los campos de acción social y escolar en la primaria indígena de acuerdo con el director de la escuela.

La asamblea escolar será presidida por el Comité de Padres de Familia y la Dirección de la Escuela, quienes someterán al pleno de la asamblea general los acuerdos y obligaciones económicas, escolares y cívicas durante el ciclo escolar que le corresponda estar en funciones. La asamblea establece la cuota de inscripción escolar, la de apoyo escolar durante todo un ciclo, la de clausura del ciclo escolar, la de parcela, la del agua y de la limpia del perímetro que abarca el terreno de la escuela, así como de las sanciones económicas a los padres que no asisten a la asamblea salvo cuando los padres presentan una justificación ante la misma. Además de estas obligaciones socioescolares se establece también la utilización del uniforme escolar, tanto para las actividades cívicas de los alumnos como para los días festivos y de clausura de fin del ciclo escolar.

En la asamblea de padres de familia se acuerda que cada maestro informará en cada bimestre sobre el desempeño escolar de los alumnos, por lo que cada grado y grupo con la tutoría respectiva del maestro harán la reunión para saber el avance del trabajo de los niños con respecto al desarrollo del programa curricular de primaria bajo el modelo de educación intercultural bilingüe.

Las reuniones que se promueven desde el Comité de Padres de Familia y la Dirección de la escuela se comprenden como acciones que aparecen institucionalmente legitimadas y que se caracterizan por ser instancias mediadoras de la conformación social de la moderna sociedad, como lo establece Weber (1989). El tipo de

organización social cobijada a la luz de la sociedad industrial, la cual está apegada a valores y a intereses racionales es determinante para saber que la escuela bilingüe emerge de la política educativa como una entidad cultural, que bajo una lógica racionalizante intenta redefinir la realidad escolar ch'ol a partir de la función del Comité de Padres de Familia. Sin embargo, cabe aclarar, que desde la presunción lógica de ese *México Profundo* que alude Bonfil Batalla (1989) los pueblos mesoamericanos han manifestado en forma explícita y no explícita comportamientos sociales, simbólicos y materiales que aluden a la comunalidad como dimensión ética y humana (Maldonado, 2010).

Al parecer, la escuela bilingüe de El Limar tiende en su forma objetiva ponderar el papel de la comunalidad para redefinir una cultura social y pedagógica desde niveles subjetivos y objetivos, en donde quede de manifiesto diversas características de organización social y material entre los ch'oles. Quizá por eso, en las funciones del Comité de Padres de Familia, la colaboración que encierra la comunalidad se expresa, por ejemplo, en la tumba y roza de la parcela escolar que servirá para sembrar y cosechar el maíz que será comercializado para poder tener un excedente económico, y así comprar los insumos del mantenimiento de la escuela. Con la aclaración de que dicha aportación generada por concepto de ingresos de la cosecha de maíz, más la cooperación anual y los cobros por inasistencia a las asambleas, no son ingresos económicos suficientes para cubrir las necesidades materiales y de mantenimiento del inmueble escolar.

En otras latitudes geográficas y territoriales, a diferencia de El limar, entre los mixes, por ejemplo, los padres de familia se han apoderado de la comunalidad en sus niveles de mediación pedagógica para transformar las escuelas indígenas de la región (Maldonado, 2010).

Las formas de organización para obtener un fin común, por ejemplo, en la tarea de limpiar las brechas y caminos, de cuidar el territorio y las fiestas patronales que fungen como medio de control social para la realización de las actividades en pro del desarrollo de la comunidad, son pocas veces consideradas como medios de negociación política entre los padres de familia y la escuela para transformar las necesidades, tanto materiales como educativas, de la escuela bilingüe que pretende desarrollar el modelo intercultural entre los alumnos.

Es común observar que son las madres de familia quienes principalmente se responsabilizan de llevar a sus hijos a la escuela; asimismo son ellas quienes acuden a la Dirección de la escuela para requisitar el formato del Programa Oportunidades, el cual otorga becas económicas a sus hijos dado que los esposos se van a trabajar a la milpa, al cafetal o a los potreros aledaños a la comunidad. El profesor muy pocas veces dialoga con las madres sobre aspectos y necesidades de aprendizaje de los niños. El maestro, en general, solo sugiere a las madres de familia enviar a sus hijos a la escuela para que no falten. En ese mismo sentido, se observa que las madres de familia no han sido alfabetizadas en la lengua castellana, por lo que tampoco pueden leer y escribir, lo cual propicia una escasa comunicación entre los profesores y ellas para dirimir sus inquietudes escolares. Lo anterior se debe a que el docente, a pesar de ser hablante ch'ol, establece un programa de trabajo elaborado en español. Sin embargo, muy pocas

mujeres asisten a las reuniones escolares y son los padres de familia quienes en su mayoría participan en estas actividades. La mayoría de los padres de familia se dedican a las actividades del campo, las cuales en su mayoría corresponden a unidades territoriales de muy poca extensión, por lo que sus ingresos económicos son insuficientes —trescientos cincuenta pesos— para poder cubrir necesidades escolares y sociales. Dicho ingreso es obtenido por concepto de la venta de maíz, frijol, café, y por trabajar como peones y asalariados en diversas actividades del campo y la comunidad (JBG, Diario de Campo, 2010).

En los padres de familia prevalece cierto nivel de bilingüismo, ya que se comunican en español, pero no pueden escribir ni leer, con esfuerzo estampan sus huellas dactilares o sus firmas en las boletas de calificación u otro documento administrativo de la escuela, lo cual evidencia que el apoyo pedagógico que los padres pueden dar a sus hijos resulta insuficiente. Es común observar señalamientos verbales de padres a hijos en donde se dice que “hagan la tarea y que no falten a clases para aprender mejor” porque los maestros así lo requieren para mejorar el servicio educativo.

Los días festivos y los de fines de semana y en vacaciones los estudiantes son llevados por sus papás a trabajar a la milpa, al cafetal y a limpiar los potreros como parte de las responsabilidades que tienen que emprender para contribuir al sostenimiento de la familia y la casa. Los alumnos en este proceso de colaboración y de aprendizaje comunitario efectúan diversos procesos de trasmisión cultural, pero, estas experiencias socioculturales parecen no ser retomadas por parte de la escuela bilingüe para contribuir en la socialización de experiencias educativas de la comunidad. Los ciclos de

producción agrícola y de cosecha no empatan con el calendario escolar, razón por la cual, a veces los estudiantes tienen que faltar a las actividades de la escuela. El profesor o la profesora sitúa el desarrollo de la práctica docente en el contexto áulico, asume que el único espacio de aprendizaje es el aula. La clase y las reuniones con los padres de familia parecen no estar en sintonía, porque los padres de familia se avocan a trabajar en las necesidades materiales de la escuela y no se involucran en las actividades que tengan que ver con la enseñanza y aprendizaje de contenidos educativos del *Plan y Programas de Estudios de Primaria*.

4.3.3. Relaciones económicas, escolares e interculturales en la escuela Bilingüe

Los resultados de la investigación registran que los padres de familia de los estudiantes de la escuela primaria bilingüe tienen una edad que oscila entre 28 y 75 años, situándose 20 padres en el rango de entre 28 y 40 años, 7 padres de familia entre 40 y 52 años, y por último 2 padres de familia entre 52 y 75 años. La mayoría de los padres de familia se dedica a las actividades del campo y de manera responsable asisten a las reuniones escolares y a las juntas de padres de familia para saber el desempeño escolar de los estudiantes bajo el modelo intercultural.

Los 29 padres de familia de la escuela primaria indígena son hablantes de la lengua ch'ol y tienen como segunda lengua el castellano, por lo que se conciben como bilingües, aunque señalaron no poder escribir la lengua materna, y solamente cuatro papás escriben el ch'ol porque cursaron la preparatoria y estudiaron la carrera de maestro.

Los padres de familia señalaron que observan con buenas intenciones que a sus hijos se les enseñe a leer y escribir la lengua materna ch'ol en la escuela primaria bilingüe, pero también señalaron que esperan que sus hijos aprendan a escribir y hablar el español, porque es la lengua de mayor comunicación en el mundo actual y entre las personas de la región y los municipios. Además, los padres de familia agregaron que es necesario que los estudiantes aprendan el español para que esto les permita ser buenas personas con los demás habitantes de la región, para ser mejores alumnos y para hablar bien y no tener errores de pronunciación a la hora de comunicarse con otras personas que se comunican en español.

De los 29 padres de familia entrevistados que se autodenominan bilingües, 24 se dedican a actividades del campo, viven de la agricultura, del cultivo del frijol y del café, para satisfacer necesidades del hogar y de la escuela. Hay dos padres de familia que trabajan como docentes en el subsistema de educación indígena en Chiapas, y dos padres de los estudiantes se dedican al comercio, tienen pequeñas tiendas de abarrotes en la localidad de El Limar. Mientras que un cuestionario no menciona qué actividad efectúa el padre de familia. Los padres de familia manifiestan, que a pesar de que se dedican al trabajo del campo y no tienen un alto nivel educativo, han depositado la confianza en sus hijos para que concluyan la primaria con el objetivo de que lean, escriban y hablen el ch'ol y el español.

Los padres de familia señalaron a través de sus hijos que permanecen casi todo el día en la milpa, desmontando la maleza y procurando que el maíz crezca para que pueda

haber una buena cosecha, mientras que los otros padres de familia señalaron que permanecen en el negocio de sus tiendas, pero que de igual manera procuran atender a sus hijos para que asistan a la escuela; por último, los padres de familia que son profesores de primaria indígena, pero que laboran en otras localidades, tampoco tienen el tiempo necesario para valorar el aprendizaje de sus hijos de manera diaria, sin embargo, señalaron que los fines de semana que regresan a sus casas hacen todo lo posible por revisar y ayudar a sus hijos a hacer las tareas. Solamente diez padres de familia de los estudiantes señalaron que a veces intentan apoyar a sus hijos para que puedan ir bien en la escuela con sus avances educativos, pero es insuficiente el apoyo que le dan a sus hijos, porque también a ellos se les dificulta entender lo que hacen sus hijos en las aulas de la escuela primaria bilingüe. Los estudiantes, para evitar que falten a tomar clases con los maestros de la primaria, solamente acuden al trabajo del campo los fines de semana.

La información recabada indica que entre las personas que permanecen más vinculadas y apoyando el trabajo de los estudiantes encomendado por los profesores de la escuela, son las madres de familia, 19 de ellas hacen el esfuerzo por estar y comprender las inquietudes de sus hijos, y 9 señalaron que tanto el padre como la madre están pendientes de las necesidades que presentan sus hijos cuando los profesores les dejan la tarea para el día siguiente de clases. Las relaciones socioafectivas escolares que establecen los estudiantes en sus casas con sus padres son las siguientes: 29 niños manifestaron que sus padres los regañan al momento de hacer la tarea. Y cuando los alumnos llevan la tarea previamente hecha con el acompañamiento de sus padres a la clase, señalaron que siempre el profesor les llama

la atención y les regaña por haber entendido mal el procedimiento para hacer la tarea, sin embargo que los maestros nos les pegan en el aula.

Los datos de campo muestran que el trabajo educativo de los padres de familia con sus hijos es de apoyo y colaboración, las respuestas encontradas revelan que todos los padres de familia manifiestan voluntad de colaborar con sus hijos, además apuntan que procuran apoyar a sus hijos en la compra del material didáctico para trabajar en el aula. Los gastos que realizan los padres de familia con sus hijos oscila entre 500 y 1,000 pesos por ciclo escolar (2010-2011), este gasto incluye la cuota anual de apoyo a la escuela, compra de uniformes y libretas, así como juegos de colores para dibujar que servirán para el trabajo en la escuela. En este mismo sentido, 19 padres de familia señalaron que a sus hijos les dan entre 10 y 15 pesos semanales para que compren sus alimentos a la hora del receso, aunque todos los alumnos viven en la comunidad y por lo regular se trasladan a la hora del recreo a sus casas para tomar pozol, bebida refrescante elaborada con maíz.

Los ingresos económicos por concepto de fuerza de trabajo y venta de sus cosechas de maíz y de frijol que servirán para el sostenimiento de la educación de sus hijos son los siguientes: 24 padres de familia declararon que son campesinos que se dedican al cultivo de maíz, que perciben semanalmente la cantidad de dinero que oscila entre 50 hasta 350 pesos, sin embargo hubo dos padres de familia que reciben 420 pesos por el trabajo que realizan por concepto de ingreso en sus tiendas, además, dos jefes de familia son profesores que tienen ingresos de 2,000 pesos semanales, aunque la Secretaría de Educación les suministre sus salarios de manera quincenal.

Los padres de familia señalaron que se relacionan de manera escolar y social con la escuela a través de las actividades como el desmonte de una pequeña parcela escolar, la siembra y la cosecha de la milpa, el desmonte del área que cubre la escuela, participando en las reuniones y juntas de padres de familia que convoca el Comité de Padres de Familia y la Dirección de la Escuelas Primaria y, por último, en las fiestas cívicas que continuamente promueva la escuela en la comunidad.

En cuanto a la pregunta que se les aplicó a los padres de familia para saber si sabían que la escuela primaria bilingüe de la localidad está promoviendo el modelo intercultural, la respuesta que se encontró fue que de los 29 padres de familia solo cuatro de ellos manifestó saber que la escuela está promoviendo la interculturalidad, pero que tampoco saben a fondo de qué se trata; mientras que 25 definitivamente no estaban enterados de que la escuela bilingüe estuviera promoviendo el desarrollo del modelo intercultural bilingüe. Y cuando se les preguntó a los padres de familia ¿qué significa lo intercultural en la escuela?, solo cuatro padres de familia señalaron que es una nueva forma de trabajar en la escuela, además señalaron que esta palabra se relaciona con la escritura del ch'ol y la valoración de la cultura indígena en la escuela bilingüe, y por eso manifiestan que los estudiantes puedan aprender el ch'ol de forma escrita, además del español. Los 25 padres de familia restantes señalaron que no saben de qué se trata cuando se habla de la palabra intercultural que se está promoviendo en la primaria indígena.

4.4. Discusión

La política educativa señala que el trabajo educativo que desempeñan los padres de familia frente a las necesidades escolares de sus hijos tiene que ver con la voluntad de que los padres de familia depositen actividades de colaboración y de gestión a partir de la educación que se imparte en sus hijos en la educación básica (SEP-DGEI, 2000; SEP, 2011a). Así también la Ley General de Educación de 1993, la Reforma Integral de la Educación Básica, que inició con el nivel de educación preescolar en el año 2004, luego en secundaria en 2006 y por último en educación primaria en 2009, y la Alianza por la Calidad de la Educación SEP-SENTE, establecen la figura de la participación social, para que pueda ser encaminada hacia un nuevo modelo de gestión participativa con el fin de mejorar la calidad de la educación de los estudiantes (Ley General de Educación, 1993; Alianza por la Calidad de la Educación, 2008; Reforma Integral de la Educación Básica 2004, 2006 y 2009).

Al parecer, esta razón de participación y de gestión es subsecuente con las ideas que expresan los padres de familia ch'oles, ya que manifiestan sumo interés favorable por la educación y le adjudican a la escuela bilingüe un alto sentido de desarrollo humano en las personas que estudian la primaria. Si bien es cierto que las responsabilidades no solamente son de orden material para el mantenimiento y fiestas cívicas que promueve la escuela bilingüe en la comunidad, la demanda pedagógica desde la SEP es que los padres también puedan fungir como verdaderos interlocutores de la formación escolar de los alumnos. Esta intención se ve retractada en la experiencia educativa, ya que para los padres de familia, su responsabilidad escolar es contribuir a determinados servicios escolares, como por ejemplo asistir a las asambleas escolares, otorgar la

cuota anual, enviar a sus hijos a la escuela o comprar el uniforme escolar; mientras que para la escuela la responsabilidad de los padres es conocer contenidos del curriculum de la primaria para poder apoyar pedagógicamente a sus hijos. El problema latente es que a nivel educativo y cultural la escuela bilingüe representa el proyecto de desarrollo social bajo una racionalidad moderna, y la otra cara de la educación es que no todos los padres de familia han sido alfabetizados o han obtenido estudios superiores. Quizá ésta sea la mayor contradicción entre dos proyectos de alfabetización, uno que promueve la escuela bilingüe y el otro que se gesta desde la experiencia familiar y comunitaria, pero éste no ha sido retomado como proceso de reivindicación étnico y social desde la educación.

La mayor parte de los padres de familia son personas jóvenes interceptados por una coyuntura social moderna en la que la escuela juega un papel importante en la socialización de los contenidos escolares. El desarrollo de actividades escolares no sólo depende de la buena voluntad del profesor, sino también de que los padres cooperen económicamente para la adquisición del material didáctico de sus hijos. A pesar de las limitaciones económicas que presentan los padres de familia prevalece una preocupación para que los hijos lleven el uniforme, tengan material didáctico y posean modestas cuotas de dinero para el receso escolar. Los padres de familia efectúan un esfuerzo sorprendente en cuanto a sostener económicamente a sus hijos, pero la percepción de ingreso por hogar no deja de ser un elemento que bajo las condiciones sociales en las que opera la escuela bilingüe sigue siendo pobre el costo que invierte un padre de familia en la educación de sus hijos. Aunque la cantidad de dinero sea

insuficiente, la actitud de los padres de familia no deja de ser significativa para que sus hijos egresen con buenos resultados al término de un ciclo escolar.

El estudio elaborado por Azaola (2010) apuntala que en un contexto rural y bajo condiciones precarias sigue siendo un reto enorme que los estudiantes terminen la primaria, sin embargo, los padres de estudiantes ch'oles mantienen fuertes expectativas de desarrollo y de superación humana con la presencia de la escuela en la comunidad. Quizá por ello, la experiencia educativa que se desarrolla bajo el modelo de educación intercultural exige que los padres de familias tengan que redoblar esfuerzos, no solamente a nivel material sino pedagógicamente para apoyar de forma cognitiva a sus hijos, sin embargo, en la primaria de El Limar hace falta establecer un programa de largo aliento social en donde los padres de familia puedan, de manera más cercana, ser alfabetizados de acuerdo con las exigencias del contexto social y étnico ch'ol y el Plan y Programas de Estudio de Primaria.

Los datos de campo nos permiten inferir que los padres de familias son concientes de que el manejo de las competencias comunicativas, tanto del español como del ch'ol de manera funcional, son una condición para que el apoyo pedagógico que brindan los padres a sus hijos pueda tener trascendencia escolar en la escuela bilingüe. El problema también es que los padres de familia necesitan apropiarse de las diversas formas de enseñanza y aprendizaje comunitaria que aún no se da en la escuela, en el que también los padres de familia puedan contribuir desde esta racionalidad a pensar en los estudiantes en sus actividades escolares como lo prescribe la política educativa

indígena, la cual señala que se alentará “el desarrollo armónico como individuos y como miembros de la sociedad” (SEP-DGEI, 2000: 11).

El dominio de un bilingüismo equilibrado se vuelve una necesidad entre los estudiantes, de tal suerte que tanto la escuela, como los padres de familias puedan convertirse en coeducadores de los estudiantes para tener acceso a una práctica bilingüe intercultural. Entre los padres de familia ch’oles, se puede inferir que aún hay mucho por hacer para que los actores de la educación indígena creen los dispositivos pedagógicos para trabajar relaciones escolares entre padres de familia, alumnos y maestros.

La experiencia comunitaria de la etnoeducación que se promueve desde la familia y la comunidad puede ser retomada para establecer el puente de diálogo y de trabajo intercultural como está aconteciendo en algunos pueblos de Chiapas y de Oaxaca (Baronet, 2009; Maldonado, 2010). En ese sentido, debe ser re-funcionalizado el programa “Escuela de padres de familia” como un eje prioritario para el desarrollo de la capacidad humana, en virtud de que los papás tienen que ser alfabetizados en la lengua ch’ol y español para poder establecer el andamiaje de comunicación educativa bilingüe en favor del desarrollo de la etnoeducación de los pueblos originarios. Los talleres que se propicien “desde la escuela y la comunidad” para que pueda tener un alcance real a corto, mediano y largo plazo deben ceñirse a las características socioculturales de las comunidades indígenas, ésta es la razón por la cual los procesos de alfabetización que ocurren actualmente en las “Escuelas de padres de familia”, en las comunidades están desconectados de la realidad étnica y por lo consiguiente no tienen mucho éxito, ya que estos talleres solamente fungen como procesos de

justificación burocrática y administrativa frente a medidas cuantificadoras establecidas por la política educativa nacional. La innovación pedagógica en el ámbito de la nueva cultura de la gestión escolar debe promover que la escuela primaria bilingüe se apropie de conocimientos de formas de trabajo colaborativo, el tequio u otras expresiones de organización comunitaria necesarias para lograr convertir a la educación indígena en un verdadero espacio de construcción de conocimientos escolares y sociales frente a los desafíos de la sociedad del conocimiento contemporáneo.

En una educación bilingüe que se pretende poner en práctica en la escuela indígena, los dos sistemas lingüísticos deben ser interdependientes (Abdelilah-Bauer, 2007) pero, para el caso que se analiza, las relaciones en los procesos de comunicación siguen siendo conflictivos ya que los estudiantes, como se ha mostrado en el estudio (Bastiani et al., en prensa), no llegan a dominar un nivel de comprensión lectora para poder establecer relaciones lógicas en los procesos de lectoescritura, ya que tampoco existe una metodología de enseñanza de la lengua ch'ol. Aunque los padres manifiesten que son bilingües el panorama es aún más difícil, porque una situación es saber expresarse de forma oral y otra es escribir, por lo que ambas competencias lingüísticas son necesarias para asegurar el dominio del bilingüismo como práctica comunicativa social. Durante décadas, la educación primaria indígena ha contribuido a debilitar la lengua materna de la comunidad, sin embargo, el escenario que se manifiesta entre los padres de los alumnos es positivo, ya que están de acuerdo en que los maestros y los estudiantes puedan ayudar a fortalecer el desarrollo de la lengua materna, porque estudios de Abdelilah-Bauer (2007) señalan que si a edad temprana no se enseña a los estudiantes la lectoescritura de la lengua materna, la propia dinámica escolar estará

interrumpiendo el desarrollo cognitivo de los estudiantes y los padres no estarán contribuyendo al logro del éxito escolar, además de debilitar el rol de los padres de familia frente a la educación de los alumnos.

Las tareas escolares cumplen una función educativa que implica que los alumnos y los padres de familia dialoguen con fines emotivos y cognitivos para lograr el éxito escolar. El estímulo socioafectivo resulta muy importante entre los alumnos, porque de esta manera pueden avanzar en la construcción de competencias comunicativas y habilidades de resolución de problemas cotidianos. Sin embargo, la concreción de las actividades de los padres ch'oles frente a las necesidades de asesoría y supervisión de las tareas de los hijos al parecer no es buena, porque la mayoría de los estudiantes opinó que al momento de que los padres de familia están con los hijos haciendo la tarea reciben regaños, y la escuela de igual manera tiende a reproducir procesos de violencia verbal regañando a los alumnos cuando no hicieron la tarea conforme a los señalamientos del maestro en clase. Dos mundos que intentan socializar conocimientos, pero las relaciones se conflictúan al momento en que los estudiantes se enfrentan a la realidad escolar y familiar, y aún más problemático es saber que no priva un desarrollo afectivo armónico para las actividades escolares. Éste es un punto pendiente en la construcción de relaciones interculturales educativas, de no hacerlo y gestionarlo la escuela bilingüe y los actores de la educación se estarán alentando prácticas convencionales y poco respetuosas del trabajo educativo en el marco del modelo intercultural bilingüe.

Si bien es cierto que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación opina que en el país los padres de familias no participan ni colaboran con la educación formal debido a que se tiene un sistema educativo centralizado y burocrático, que en el peor de los casos exacerba las relaciones de convivencia de participación social (Martínez, 2007). La demanda es que los padres de familia puedan convivir de manera más cercana con la primaria bilingüe para trabajar de manera pedagógica y corresponsable en la educación de los alumnos ch'oles. El papel de los padres de familia es vital para la transformación de la educación indígena, sin embargo, los datos de campo revelan que la mayoría de los padres no están enterados del desarrollo de la educación intercultural bilingüe, así como también un número pequeño de padres opinan que la interculturalidad es sinónimo de que los alumnos hablen y escriban en la lengua materna y el español, así como también señalaron que es una nueva forma de trabajar y de vivir. Al respecto, se puede interpretar que las relaciones entre los docentes y los padres de familia no son del todo favorables, situación que pone al descubierto serias ineficiencias de la escuela primaria en la comunidad.

Si bien es cierto, que el modelo enfatiza que los estudiantes puedan aprender de manera sistemática la lengua materna y el español, pues de igual manera los padres deberán también capitalizar esta oportunidad de revalorar la identidad étnica desde la lengua materna como están planteando los pueblos amerindios en el continente latinoamericano en el contexto del desarrollo de la educación intercultural bilingüe (López y Rojas, 2006).

4.5. Conclusiones

La participación pedagógica de los padres de familia con los alumnos es determinante para alcanzar que los estudiantes de la primaria indígena de El Limar puedan concluir sus estudios con buenos resultados durante un ciclo escolar. Sin embargo, la participación de los padres de familia sigue siendo limitada, para que pueda ser realidad, bajo la política educativa intercultural, se necesita que se promueva actualmente en la escuela un proceso de apropiación de conocimientos desde la comunidad para poder establecer un puente de comunicación entre la demanda escolar moderna, con el propósito de lograr que se promueva una alfabetización situada socioculturalmente para que los padres de familia estén en mejores condiciones educativas con las que alentar el desarrollo de la educación intercultural bilingüe en la comunidad escolar.

Los factores económicos son también una limitante para el éxito de la educación intercultural; diversos estudios han demostrado que la pobreza que padecen los pueblos originarios contribuye a pulverizar su diversidad cultural y lingüística (Muñoz y Santana, 2010). Para el caso de los padres de familia ch'oles se necesita que de igual manera las familias tengan acceso a un ingreso económico aunque sea modesto que contribuya a construir relaciones educativas entre los padres de familia y los alumnos indígenas para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos. Es cierto que los padres denotan fuertes expectativas psicológicas favorables acerca del papel de la escuela bilingüe en la formación educativa de los estudiantes, pero también se reconoce que las familias necesitan de un ingreso económico equitativo para cumplir con las exigencias

educativas que plantea la sociedad del conocimiento. Se prevé que el trabajo colaborativo sea un imperativo entre los padres de familia, alumnos y profesores para estar en sintonía con las necesidades educativas que se presentan en la primaria bilingüe de El Limar.

Las disposiciones normativas que aparecen prescritas en diversos documentos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), como Ley General de Educación, 1993; Alianza por la Calidad de la Educación, 2008; Reforma Integral de la Educación Básica 2004, 2006 y 2009; los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas y el Plan de estudios 2009 de Educación básica de Primaria, enfatizan que los padres de familia deben contribuir a mejorar la educación de los estudiantes, sin embargo se necesita que pase del discurso a la práctica social entre los actores de la educación en la comunidad indígena. Se debe procurar establecer los mecanismos de negociación política y de reivindicación étnica y social ch'ol entre los actores de la educación para superar este viejo dilema burocrático de emitir recomendaciones y normas, que no alcanzan a lograr la gestión de la diversidad cultural y lingüística para llegar a la educación intercultural en la región ch'ol.

Las opiniones de los padres de familia con respecto a la educación intercultural que se promueve en la localidad revelan que no se están estableciendo los mecanismos pedagógicos ni administrativos de la educación indígena para poder construir relaciones escolares con las que afianzar un proyecto de educación intercultural de y para los pueblos originarios. Si bien es cierto, que las responsabilidades de los padres de familia se sitúan en cumplir con aspectos materiales como la cooperación económica, la tumba

y roza de la parcela escolar, el pintado del inmueble escolar o el aseo del perímetro de la escuela, que en cierta manera contribuyen a que funcione la educación bilingüe, también todo apunta a que se promuevan talleres de alfabetización con padres de familia, para que planteada desde la racionalidad de la comunidad pueda trascender socialmente en la escuela y la comunidad indígena.

El estudio realizado motiva para que posteriormente se realicen investigaciones que estudien a profundidad las dinámicas de colaboración étnica y educativa vigente entre los padres de familias y las comunidades ch'oles con el fin de utilizarlas como dispositivo pedagógico para mejorar la educación intercultural entre los pueblos originarios de Chiapas y de México. El papel de los padres de familia frente a la educación de sus hijos bajo el modelo intercultural se enmarca dentro de las políticas de reconocimiento, valoración y pluralismo que experimentan los pueblos contemporáneos para poder convivir en el marco de la justicia y el respeto pleno a los derechos humanos.

Bibliografía

Abdelilah-Bauer, B., (2007) *El desafío del bilingüismo*. España, Morata y Ministerio de Educación y Ciencia.

Azaola Calderón, M. C., (2010) "Importancia, significado y participación en la escolarización en zonas rurales. Un estudio etnográfico en Michoacán, México" en *Perfiles Educativos*, Volumen XXXII, número 130, pp.- 67-82.

Baronnet, B.,(2009) *Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Tesis de doctorado en

Ciencia Social, con especialidad en Sociología, México, El Colegio de México y Université Sorbonne Nouvelle-Paris III.

Bastiani, Gómez J.; Ruiz-Montoya, L.; E. Estrada-Lugo; T. Cruz-Salazar y J.A. Aparicio-Quintanilla (en prensa). "Política educativa indígena: práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas" en *Revista Perfiles Educativos*.

Berteley, M., (2002) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico*. México, Paidós.

Blasco, M., (2003) "¿Los maestros deben ser como segundos padres? Escuelas secundaria, afectividad y pobreza en México" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 8, número 19, pp. 789-820.

Bonfil Batalla, G., (1989) *México Profundo. Una civilización negada*, Grijalbo México.

Brubacher, John W.; Case, Ch. W. y Timothy G. R., (1994) *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona, Gedisa.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, (2011) "Ley General de Educación" en *Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Secretaría General, Secretaría de Servicios Parlamentarios, Centro de Documentación, Información y Análisis*. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993, Texto vigente última reforma publicada DOF 22-06-2009 [En línea] México, disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/LGE.pdf> [Consultado el 21 de septiembre de 2011]

- COMIE, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C., (2003) "Documento. La investigación educativa en México. Usos y coordinación" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Septiembre-diciembre, Volumen 8, Número 19, pp. 847-898.
- Delors, J., (1997) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre educación para el siglo XXI*. Presidida por Jacques Delors, México, Correo de la UNESCO, Ediciones UNESCO.
- Duarte, J.; P. Zapata y R. Rentería, (2010) "Familia y Primera Infancia. Un estado de Arte 1994-2005" en *Estudios Pedagógicos*, No. 1, Vol. XXXVI, pp. 107-116.
- Ezpeleta, J. y E. Weiss, (1996) "Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-junio, volumen 1, número 1, pp. 53-69.
- Gobierno del Estado Chiapas, (2007) *Plan de Desarrollo Chiapas Solidario 2007-2012*. México, Gobierno del Estado de Chiapas.
- Gómez Lara, H., (2008) *Indígenas mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los Altos de Chiapas*. Tesis de doctorado en Culturas e Identidades en las Sociedades Contemporáneas, Sevilla, Departamento de Antropología Social de la Universidad de Sevilla.
- López, L. E. y C. Rojas (Editores), (2006) *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz, Banco Mundial, GTZ y Plural Editores.
- Maldonado A., B. (2010) *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México. La nueva educación comunitaria y su contexto*. Tesis de Doctorado en Estudios Amerindios, Holanda, Universidad de Leiden.

- Martínez R., H., (2007) “Comparativo entre el plan de desarrollo y las conclusiones y propuesta del IV congreso nacional de educación y el segundo encuentro nacional de padres de familia y maestros” en *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, año/volumen XXXVII, Número 1 y 2, pp. 49-72.
- Miranda, R., (1995) “Expectativas sobre la escuela: la percepción de la familia del escolar” en *Perfiles educativos*, enero-marzo, número 67, pp. 1-10.
- Muñoz Cruz, H. y E. Santana Cepero (Coordinadores), (2010) *Configuraciones y reconfiguraciones...impactos de la reflexividad sociolingüística, de las políticas del lenguaje y de la variabilidad fónica en las lenguas histórica*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Departamento de Filosofía, Unidad Ixtapalapa.
- Rojas Soriano, R., (2002), *Guía para realizar investigaciones sociales*, México, Plaza y Valdés.
- Secretaría de Educación, (2006) *Memoria de gestión del sector educativo en Chiapas 2000-2006*. Chiapas, Secretaría de Educación.
- SEP, (2004, 2006 y 2009) “Reforma Integral de la Educación Básica” en *Secretaría de Educación Pública*, México [En línea] disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb> [Consultado el 21 de septiembre de 2011]
- SEP, (2007) *Programa sectorial de educación 2007-20012*. México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP, (2008) “Alianza por la calidad de la educación SEP-SNTE” en SEP. [En línea] disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/ACE.pdf> [Consultado el 21 de septiembre de 2011]

- SEP, (2010) "Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria" En *Secretaría de Educación Pública*, México [En línea] disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/primaria/plan/PlanEstEduBas09.pdf> [Consultado el 20 de febrero de 2011]
- SEP, (2011a) "Plan de estudios 2011. Educación Básica" en *Secretaría de Educación Pública*, [En línea] disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/plan/PlanEstudios11.pdf> [Consultado el 21 de septiembre de 2011].
- SEP, (2011b) "Programa de Estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Primer grado" en *Secretaría de Educación Pública* [En línea] disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/primaria/plan/Prog1Primaria.pdf>
- SEP-DGEI, (2000) *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. México, SEP, DGEI.
- Valenzuela Cervantes, J., (1988) *El quehacer educativo en Chiapas. Balance de un sexenio*. México, Coordinación de Comunicación Social del Gobierno del Estado de Chiapas.
- Weber, M., (1989) "La racionalización de la educación y el entrenamiento especializado" en De Ibarrola Nicolín, María, *Antología Las dimensiones sociales de la educación*. México, Biblioteca Pedagógica, Secretaría de Educación Pública, pp. 31-38.
- Woods, P., (1998) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Madrid, Paidós.

Capítulo V. Discusión

5.1. Los profesores de educación indígena bajo el modelo intercultural

El trabajo de investigación que se realizó entre los ch'oles de los Valles Centrales de El Limar, concretamente en dos escuelas de educación primaria indígena que desarrollan el modelo de educación intercultural bilingüe desde la década de los noventa en México, tuvo como objetivo general analizar el desarrollo del modelo de educación Intercultural Bilingüe, identificando las características pedagógicas que asume el modelo y la forma en la que el profesorado las percibe y ejecuta en las aulas escolares de la región Ch'ol de Chiapas. Además, se planteó la hipótesis: los planes y programas de estudio del modelo educativo intercultural no se llevan a cabo, o se hace de forma parcial en las dos escuelas: la de El Limar y la de Nuevo Limar. Los profesores desarrollan sus propias metodologías de enseñanza por lo que se espera reconocer más de una modalidad de la práctica docente (uso diverso de materiales didácticos, cuentos o historias de tradición oral, etc.), con las cuales se incrementa el aprendizaje de la lecto-escritura en lengua materna y las competencias comunicativas en español.

Las contradicciones estructurales del campo de la educación indígena no solamente delatan avances y retrocesos sociales en los que ha operado el desarrollo de los modelos pedagógicos de castellanización, bilingüe-bicultural e intercultural bilingüe, bajo la lógica del Estado nacional sumida en las exigencias de la conformación económica mundial. Estas relaciones sociales, políticas, económicas y culturales en las que se inserta la educación intercultural bilingüe son procesos que determinan en gran manera las características de los alcances de la interculturalidad, obligan a revisar la

formación docente indígena, los procesos metodológicos de la lectoescritura del ch'ol y español, así como la formación pedagógica de los padres de familia en aras de eficientizar el modelo intercultural entre los estudiantes de educación primaria.

El subsistema educativo indígena y su imbricada relación con los actores de la educación, así como los análisis que se han vertido en la investigación, ponen en evidencia la necesidad de promover prácticas docentes de mayor relevancia social, procesos de apropiación de la lectura y escritura del ch'ol y español de manera eficiente, así como promover una formación pedagógica y de alfabetización de los padres de familia para atender el rezago histórico de las educación que padecen los pueblos originarios (Bastiani, *et al*, (en prensa); Podestá, 1991; López, 2009). Una de las facetas inconclusas de la educación indígena es la débil formación pedagógica que reciben los maestros indígenas, lo cual redundará en un impacto negativo en la formación estudiantil, ya que la práctica docente que se realiza no alcanza a mediar e impulsar intereses de índole cognoscitivo entre los estudiantes. A nivel de formación docente las reflexiones en el campo de la didáctica y teorías psicopedagógicas son de vitalidad para transformar los aprendizajes de niñas y niños en el marco de la gestión de la diversidad cultural y lingüística que asigna el modelo intercultural en México.

El Estado mexicano plantea a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) dotar a los docentes de una formación pedagógica (Gigante, 2007), en el marco de la pertinencia étnica y nacional (SEP-DGEI, 2008) para que se pueda promover, en primer lugar, un replanteamiento del tema de la dimensión cultural de lo propio, y en segundo, de lo nacional, para establecer un puente de diálogo y de aceptación de las dos

dimensiones culturales con el que promover la interculturalidad entre los pueblos originarios de México y de Chiapas. El discurso de la interculturalidad que se promueve a nivel institucional sigue cobrando auge (Muñoz, 2004; Moya, 2009), ya que se ha convertido en un instrumento ideológico novedoso entre los profesores y operadores de la educación indígena, sin embargo, los objetivos de promover la revaloración de la lengua y la cultura parecen quedar atrapados en la coyuntura social y política que presentan en las regiones indígenas. Este encapsulamiento de la interculturalidad bajo la lógica de una política educativa que se ha burocraticizado, como dice Nucinkis (2007), neutraliza las relaciones de poder y descontextualiza la discusión necesariamente pedagógica para hacer realidad la educación intercultural entre los ch'oles.

En México, a raíz de los procesos de participación política de los actores sociales de la educación y de la lucha indígena por el reconocimiento a los derechos de los pueblos originarios en el ámbito del nuevo pluralismo político del Estado nacional mexicano, se privilegia que la SEP, a través de las Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco México, desarrolle el curriculum para atender la formación docentes en 23 estados de la república mexicana (Gigante, 2007). La llegada de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar Indígena, Plan 90, si bien es cierto ha sido significativa en la profesionalización de la formación docente de cientos de maestros indígenas, se puede señalar que ha experimentado un sinnúmero de enmiendas o “parches” curriculares que, sin embargo, no se apegan del todo a las demandas y características socioculturales de las regiones interculturales indígenas de México. La consecuencia es su desfase de las circunstancias históricas y económicas de los pueblos y

comunidades indígenas, así como de las exigencias del mundo moderno que demandan habilitar a maestros que promuevan entre alumnos conocimientos para construir una ciudadanía plural en donde se promueva la inclusión étnica y los derechos humanos (Kymlicka, 2003). La formación docente se mantiene contenida bajo un proceso curricular genérico que ha sido rebasado por la realidad social y étnica de los pueblos originarios y del desarrollo nacional e internacional. Éstas son algunas razones de carácter estructural que ameritan ser revisadas para poder transformar las relaciones educativas tradicionales que se caracterizan por ser verticales, descontextualizadas y autoritarias, para pasar a relaciones interculturales que dignifiquen los derechos de los estudiantes y contribuyan a construir una sociedad plural y tolerante en términos culturales y sociales.

Las escuelas indígenas que desarrollan la interculturalidad presentan signos sociales poco aceptables, como de alta reprobación escolar, bajo índice de aprovechamiento y pobre eficiencia terminal, lo cual se relaciona posiblemente con la frágil formación docente indígena, lo que ha provocado que los resultados educativos no logren revertir el rezago de la educación indígena. Las experiencias de formación docente en Latinoamérica ha sido importante, ya que los servicios que ofrece el magisterio indígena ha contribuido a mejorar los aprendizajes de los estudiantes, pero también se admite que existen puntos pendientes que no pueden dejar de ser retomados; como el papel de las luchas etnopolíticas, territoriales y de identidad cultural, así como las demandas de autonomía, temas cruciales que son indispensables para que la formación docente pueda recuperar su sentido ético y humano a favor de las demandas de los pueblos indígenas (Nucinkis, 2007: 92). También se admite en este escenario continental que

conflictos de naturaleza institucional y burocrática de los sistemas educativos como la débil gestión escolar, así como de los bajos salarios, son una constante que tampoco permiten mejorar los procesos de formación docente de maestros indígenas. Razón por la cual la política intercultural no solamente debe implicar que la formación docente que se promueve en las instituciones correspondientes se quede en aquella concepción de que lo educativo en el aula se ha pedagogizado (*formación de técnicas para la enseñanza y aprendizaje*), sino por el contrario factores sociales que gravitan en torno a la formación docente deben apuntalar a mejorar las condiciones académicas transdisciplinarias, curriculares laborales y económicas de los maestros, para hacer realidad el modelo intercultural entre las comunidades ch'oles.

En Chiapas, la formación docente indígena promovida por escuelas formadoras de docentes, como la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071 y la Escuela Normal "Jacinto Canek", entre otras, se ha visto ya rebasada por las exigencias del entorno social y las comunidades indígenas. La necesidad de transversalizar en el curriculum formativo lo intercultural parece ser la acuciante necesidad por resolver entre los maestros, lo que origina que lo intercultural se reduzca a una concepción mecánica de la enseñanza de la lengua materna y el castellano, así como la revaloración de la cultura (Pogré *et al.*, 2005). Si dicha concepción pedagógica no se sitúa en términos de relaciones de poder, de curriculum diferenciado y de metodologías y dominio de habilidades disciplinarias, se corre el riesgo de seguir incentivando modelos pedagógicos sin que puedan ser concretadas en las regiones interculturales, como ha ocurrido con la castellanización y el bilingüe bicultural en México (Bastiani-Gómez J., *et al.*, en prensa).

El desarrollo del modelo intercultural da por hecho que todos los profesores mantienen una sólida preparación docente, lo cual les permite adquirir habilidades cognitivas para elaborar sus planeaciones didácticas, promover el dominio de habilidades comunicativas bilingües, adecuar los contenidos curriculares a la comunidad; sin embargo, lo sobresaliente como problema estructural es que el profesor indígena continúa por encima de estas prescripciones normativas enseñando los contenidos del Plan de Estudios 2009. Educación Básica. Primaria, bajo el idioma español (SEP, 2010).

Las intervenciones didácticas que realizan los maestros son mediadas por un conjunto de prácticas institucionales y sociales que impiden que los maestros puedan, en el aula, promover la educación intercultural bilingüe. Las prácticas sociales que impregnan a la escuelas bilingües se refieren a las implicaciones didácticas de los materiales curriculares en lengua castellana, un currículum de primaria oficial genérico para todo el país con respectivas posibilidades de adecuarse a las regiones indígenas, las limitaciones económicas que presentan los profesores y la frágil formación docente que cursan de manera semiescolarizada son tan solo algunos factores que perturban que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) pueda trascender social y étnicamente en las escuelas indígenas.

En países como Nicaragua, Bolivia y Perú las implicaciones a nivel político y de normas para el desarrollo de un curriculum de y para los pueblos originarios¹⁵ se han constituido en una experiencia que está favoreciendo la etnoeducación de los diversos pueblos que habitan en estas regiones plurilingües (Nucinkis, 2007; Barreda y Quispe, 2007). En México, la reforma constitucional que ha redefinido los planes y programas de estudio de educación básica aún no han tomado en cuenta que las propias regiones indígenas construyan sus programas de estudio, y como respuesta a esta demanda en el plano institucional la SEP ha elaborado un documento recto denominado *Lengua indígenas. Parámetros Curriculares. Educación Primaria Indígena*, que pretende ser la base curricular que enfatice el desarrollo de las competencias comunicativas de las lenguas indígenas (SEP-DGEI, 2008). Así también en este contexto político de la educación indígena, las propuestas curriculares de organizaciones civiles como *Enlace Civil* a través del proyecto de Semillitas de Sol, *Unión de Maestros de la Nueva Educación para México, A. C.*, y las comunidades zapatistas, han creado planes y programas de estudio de primaria y secundaria de y para los pueblos originarios (UNEM-CIESAS, 2008; Gutiérrez, 2006; Bertely, 2007).

¹⁵ En la trayectoria histórica del desarrollo del indigenismo como política pública de estado en México, de manera recurrente se menciona y se utiliza de forma oficial la palabra pueblos indígenas para señalar a los grupos étnicos que mantienen una tradición cultural y lingüística antes y después de la Colonia para establecer la diferencia sociocultural con aquellos pueblos mestizos hispanohablantes. Sin embargo, la reflexión antropológica y lingüística, de la década de los noventa ha permitido que los pueblos indígenas sean denominadas entidades sociales originarias, ya que el término “pueblos indígenas” se acuñó de manera histórica sin sentido y por equivocación generando un sinnúmero de prejuicios raciales y sociales. En este trabajo se retoma las consideraciones lingüísticas y políticas de Carlos Montemayor en el que se precisa de manera contundente que los pueblos indígenas de México deben llamarse Pueblos Originarios, ya que mantienen una tradición milenaria y propia en lo sociocultural y lingüístico, además de promover de manera social diversos procesos de reivindicación étnica y política que los diferencia de los pueblos hispanohablantes. Con esta denominación de Pueblos Originarios se estará promoviendo un proceso de reivindicación política y educativa en el marco de la apertura democrática y política del estado nacional frente a las demanda étnicas de los pueblos originarios México.

Los documentos educativos enfatizan un reordenamiento curricular en donde se plasman filosofías y cosmovisiones indígenas como ejes transversales y enfoques didácticos, así como la inserción de las implicaciones psicopedagógicas de la ciencia occidental para construir una sociedad intercultural que sea respetuosa de la diversidad cultural y lingüística (UNEM-CIESAS, 2008).

Las actividades escolares bajo el modelo intercultural plantean que los centros escolares, así como el personal docente que labora en ellos, puedan constituirse en figuras clave de la gestión escolar para que la escuela bilingüe enseñe a leer y a escribir realmente de forma bilingüe a los estudiantes, así como convertir a los alumnos en seres capaces de comprender, asimilar, actuar con responsabilidad y contribuir a construir una sociedad democrática y plural en el mundo contemporáneo (Stavenhagen, 1997). Una de los impedimentos para la realización de una buena gestión educativa ha sido la centralización de las actividades educativas por parte de las autoridades en los centros escolares. La propia SEP señala que la descentralización de las actividades escolares contribuye a agilizar las metas educativas para mejorar la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, así como las relaciones de convivencia entre los profesores, alumnos, padres de familia y autoridades (SEP, 2007). La participación de todos los actores de la educación permite tomar acuerdos para llegar a conseguir metas como elevar el índice de eficiencia escolar y aprovechamiento escolar.

El hecho de que los profesores ch'oles experimentan conflictos intersindicales, además del trabajo pedagógico que aparece mediado por relaciones burocráticas, ha

imposibilitado que los docentes puedan convertirse en los interlocutores de la educación intercultural entre la comunidad estudiantil e indígena. En las comunidades coexisten grupos políticos con diferentes filiaciones partidistas, de esta manera el panorama de diálogo se vuelve complicado, ya que no hay acuerdos ni planteamientos que superen las diferencias, lo que ha contribuido en debilitar las relaciones entre la comunidad y la escuela, trayendo como consecuencia un panorama social adverso que no permite que la formación educativa entre los estudiantes pueda trascender en lo personal y social.

En el ámbito del desarrollo de la política educativa intercultural bilingüe se señala que los docentes deben de propiciar que los estudiantes se apropien de un sólido dominio de competencias comunicativas bilingües. Esto es que los alumnos y las alumnas puedan aprender la lectoescritura del ch'ol y del español de una manera eficiente que les permita poder convivir socialmente a través de la comunicación escrita y oral en diferentes contextos socioculturales. Sin embargo, el trabajo que efectúan los profesores en las escuelas pone al descubierto que los alumnos no pueden escribir su lengua materna ni tampoco el español, y en el ámbito comunicativo del castellano lo hacen con deficiencias. La relación comunicativa se convierte en un problema de diglosia que no se ha podido resolver de manera pertinente en las aulas por la política educativa y los maestros quienes promueven la educación intercultural (Hamel, 2003a). Los maestros de primaria no han sido alfabetizados en su lengua materna ni tampoco han tenido una formación docente que incluya elementos transdisciplinarios que les permita conocer aspectos gramaticales, fonológicos, sintácticos y semánticos de la

lengua ch'ol, por el contrario se han formado desde la primaria hasta la universidad bajo el modelo castellanizado.

5.2. La comprensión lectora bajo el modelo intercultural bilingüe

La formación docente implica que la práctica que realizan los profesores en las aulas indígenas contribuya de manera sustancial en habilitar a los docentes en el ámbito de la competencia comunicativa para enseñar la lectoescritura del ch'ol y el español entre los estudiantes (SEP-DGEI, 2000). En ese sentido, unas de las competencias que se han convertido de manera transversal en los planes de estudios de la educación básica es que el profesor debe enseñar a leer y escribir a los alumnos y alumnas para la adquisición de un bilingüismo o de la bi-alfabetización (SEP, 2011).

Los resultados de la prueba de comprensión lectora que se aplicó entre alumnos de quinto y sexto grado de primaria en dos escuelas de El Limar y Nuevo Limar ejemplifican que los estudiantes al momento de resolver las preguntas de comprensión lectora presentan dificultades que tienen que ver con la imposibilidad de establecer relaciones morfosintácticas, de estructura y organización de oraciones en ch'ol y español. El desconocimiento de la estructura lingüística del ch'ol de parte de los docentes, así como la falta de conciencia sobre la lengua materna y la ausencia de un programa de capacitación permanente, ocasionan que la educación intercultural no se convierta en un modelo que forme a los estudiantes para que se muestren capaces de generar condiciones cognoscitivas y comunicativas para el desarrollo humano (Delors, 1996).

La política educativa indígena señala que los profesores ahora podrán dedicarle más tiempo a la asignatura de la lengua ch'ol, pero la propia concepción pedagógica curricular de 2009 recomienda que en la escuela bilingüe se propicie en los alumnos de primer y segundo grado 2.5 horas a la semana de la lengua indígena, lo que equivale a 100 horas anuales de trabajo, esto representa un tiempo insuficiente cuando a la asignatura de español se le destinan 360 horas anuales, así existe en términos de carga horaria una desigualdad programática en el desarrollo de la lectoescritura en ch'ol (SEP, 2010). Frente a esta disposición curricular se requiere invertir el número de horas dedicadas a las actividades en el aula con respecto a la enseñanza y aprendizaje del ch'ol para que pueda haber una apropiación comunicativa de manera bilingüe o bialfabética entre los estudiantes. Esta aseveración se relaciona cuando la propia SEP concibe que

el lenguaje es una herramienta de comunicación para aprender, integrarse a la cultura e interactuar en sociedad [...] establecer y mantener relaciones interpersonales, expresar sensaciones, emociones, sentimientos y deseos; manifestar, intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones y valorar las de otros (SEP, 2011b: 22).

Las acciones que se establezcan en el seno de la escuela primaria bilingüe deben ponderar actividades que promuevan la adquisición de manera escrita del ch'ol y de manera gradual del español para que los estudiantes puedan construir relaciones interculturales. Los conflictos que presentan los estudiantes en el ámbito de la comprensión lectora no solamente son atribuibles a la responsabilidad de los maestros, sino además tienen que ver con un problema de orden de planeación lingüística en

México (Aubague, 1986). A escala nacional han acontecido reformas constitucionales que reconocen al país como multicultural y multilingüe, así como el derecho a una educación pertinente en términos culturales y lingüísticos, como lo precisa el artículo 2º y 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos en el año 2001 y La ley General de Derechos Lingüísticos de 2003. Dichas normatividades han abonado para que se construyan condiciones linguopedagógicas en el reconocimiento del derecho que tienen los pueblos indígenas a ser educados en su lengua materna. Resulta también necesario precisar que en regiones interculturales, en donde la mayoría de la población es indígena y en menor proporción mestiza, la sociedad hispanohablante debe asumir de forma cuasi obligatoria el aprendizaje como segunda lengua del idioma indígena necesario para las relaciones educativas y comunicativas para el establecimiento de la educación intercultural “para todos” (SEP, 2011: 62).

En Latinoamérica, desde la década de los noventa, han sido diecisiete países los que han legitimado la educación intercultural bilingüe como política educativa, a través de diversas actuaciones sociales y políticas que tienen como cometido transformar las relaciones sociales que se derivan de la falta de calidad, cobertura, eficiencia y aprovechamiento escolar en las comunidades indígenas (López L. E. y Carlos Rojas, 2006). Los avances de la educación intercultural han sido significativos dependiendo de la visión política de los gobiernos en turno, pero el caso de Bolivia y Perú manifiestan disposiciones legales avanzadas, aunque todavía no llegue a realizarse en las ciudades urbanas el hecho de que los hispanohablantes aprendan como segundo lengua al idioma indígena (Nucinkis, 2007). En México, hace falta que la norma se cumpla y se extienda socialmente para que las personas hispanohablantes aprendan las lenguas

indígenas como segundo idioma y puedan cubrirse las expectativas educativas para que se logre el reconocimiento de la interculturalidad “para todos”, con lo que se propicie la interculturalidad de prácticas sociales y escolares comunicativas (SEP, 2011). En este sentido vale quizá la pena señalar que habrá que “desindigenizar” la educación intercultural bilingüe para que se convierta en un modelo “para todos” y deje de estar solamente constreñida a las minorías étnicas en los Estados nacionales.

5.3 Los padres de familia bajo el modelo intercultural

La educación indígena, a través de la política educativa, enfatiza que los estudiantes a lo largo de los seis grados que dura la primaria puedan adquirir conocimientos educativos que les permita valorar fundamentalmente sus raíces históricas, culturales y lingüísticas (SEP, 2011a). La SEP, para llevar a cabo la enseñanza y aprendizaje de manera integral en la escuela, ha propiciado que a partir de la integración de los Consejos de Participación Social de la Educación se normen mecanismos de participación ciudadana en los cuales se involucre no solamente a los padres de familia, sino también a la sociedad para contribuir en el desarrollo de la educación de los estudiantes. En ese sentido, la Reforma Integral de la Educación que inició en educación preescolar en el año 2004, luego en la educación secundaria en 2006 y en educación primaria en 2009, así como la Alianza por la Calidad de la Educación, constituyen un planteamiento normativo que en términos curriculares enfatiza que los padres de familia también deben contribuir a que sus hijos aprendan de manera sustancial y culminen la educación primaria con buenos resultados de aprovechamiento escolar. Las normas incentivan a que la participación social de los padres esté

concebida como un nuevo modelo de *gestión participativa* con el objetivo de que en las escuelas se supere el rezago educativo. (Ley General de Educación, 1993; Alianza por la Calidad de la Educación, 2008; Reforma Integral de la Educación Básica 2004, 2006 y 2009).

En las comunidades indígenas en donde aún prevalecen reglas de participación social que de manera histórica se han elaborado a partir del consenso, y que forman parte de la cultura comunitaria, como el tequio o mano vuelta, éstas se han convertido en instancias y medios pedagógicos para resolver necesidades y problemas entre los habitantes de las comunidades indígenas (Bonfil Batalla, 1989). Las prácticas comunitarias en las que se transmiten las experiencias culturales de la comunidad no han sido retomadas por la escuela, en este sentido, los maestros deben procurar recuperar las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje que poseen los padres de familia. La escuela primaria, resignificando el bagaje experiencial, puede establecer los lazos de comunicación intercultural con la probabilidad de que los padres de familias se conviertan en verdaderos actores de la conducción de la enseñanza y aprendizaje de sus hijos.

En la comunidad El Limar, los padres de los estudiantes que tienen hijos en la escuela primaria indígena refrendan compromisos que, traducidos materialmente, no dejan de ser importantes para el funcionamiento de la escuela, sin embargo, hace falta que los padres de familia de igual forma sean alfabetizados de manera bilingüe para estar en concordancia educativa con la demanda del sistema educativo mexicano.

El Comité de Padres de Familia se presenta como una figura de mediación escolar y social entre la escuela indígena y la comunidad, ya que permite que los padres de familia se aboquen a participar en las reuniones para limpiar el terreno de la escuela, pintar el inmueble escolar, entregar la cuota de inscripción y comprar material didáctico a los estudiantes. Los padres de familia depositan su interés y manifiestan buenas expectativas sociales para que la escuela prepare a sus hijos en la enseñanza y aprendizaje de la lectura de manera escrita y oral, así como en habilidades y operaciones matemáticas, pero no siempre los padres poseen habilidades para coadyuvar en que los estudiantes efectúen sus tareas educativas.

Los padres no han sido alfabetizados en lengua indígena, y si bien es cierto que entienden el español, no deja de ser un deficiente apoyo en la educación de sus hijos, debido a que no se han formado bajo la lógica racional y alfabetizante de la escuela occidental. En todo caso la política educativa que promueve la participación social de los padres en la educación indígena deberá compartir, bajo un proceso de alfabetización en la lengua y cultural ch'ol, prácticas de re-valoración de diversos aspectos de la cultura, lengua, tradiciones e historia que conforman un sistema de pensamiento y filosofía propia de la etnia ch'ol. Además de promover también la alfabetización en español y que los contenidos que se enseñen puedan estar en sintonía con la comunidad y las expectativas curriculares de la escuela.

Las relaciones educativas que se promuevan entre los padres de familia han de servir como elementos de una pedagogía endógena en la que ambas entidades humanas (padres de familia y sus hijos) se conviertan en coeducadores. El trabajo pedagógico

que incentiva una enseñanza cooperativa se ha vuelto una necesidad en las escuelas primarias con el fin de que los padres de familia establezcan las pautas de autorregulación social entre la escuela y los alumnos (Pujolás, 2001). La coeducación puede ser el dispositivo educativo que incentive que los estudiantes promuevan aprendizajes significativos en aras de resignificar diversas actividades en las que participen sus progenitores. La descentralización del trabajo en la escuela es una meta considerada por la política educativa para reencauzar las funciones de esta índole y sociales de los sistemas educativos, por eso la escuela bilingüe tiene que aprovechar la sinergia de los padres de familia con el fin de asegurar que los estudiantes obtengan óptimos niveles de aprovechamiento escolar (SEP, 2004, 2006 y 2009).

Las relaciones interinstitucionales que promueva la escuela en la comunidad con los padres de familia deben girar en torno a que los docentes de la escuela colaboren de manera más cercana con las necesidades y expectativas de los estudiantes. Los talleres de alfabetización con padres de familia en los que se promueva una recuperación de las pedagogías comunitarias habrán de contribuir a mejorar las relaciones educativas entre maestros y alumnos, siempre y cuando exista voluntad de colaborar y contribuir para formar una sociedad verdaderamente intercultural. Los maestros y los alumnos en el tenor de implementar un trabajo educativo de manera conciente estarán en posibilidades de que los padres conozcan las implicaciones del modelo educativo intercultural para asegurar que sus hijos logren terminar la educación primaria indígena con resultados favorables.

Capítulo VI. Conclusiones

Con base en la investigación que se realizó en la región ch'ol de Chiapas y en los principales hallazgos derivados de la misma, se reconoce que el modelo de educación intercultural es un enfoque o modelo de atención educativa para gestionar la diversidad cultural y lingüística en los pueblos originarios de México. Sin embargo, los objetivos que se plantean en el modelo intercultural, inherentes a mejorar el desarrollo de experiencias escolares en las escuelas bilingües y articulados en la calidad de la formación docente de maestros indígenas, así como con los diversos procesos didácticos de comprensión lectora y el papel de los padres de familia, no parecen indicar buenos resultados en el logro educativo de las niñas y niños que reciben la educación indígena entre los ch'oles.

Aunque desde la década de los noventa en México y América Latina se ha formalizado la educación intercultural bilingüe, se reconoce su avance en querer mejorar la educación de la población originaria. En las diversas regiones del continente se mantienen lógicas distintas de conformación del desarrollo y operación del modelo educativo, lo que trae como consecuencia que se generen experiencias y resultados diversos, esto nos insta a pensar que entre los choles aún hace falta que se cubran las expectativas en cuanto a eficientizar los servicios educativos para elevar el índice de aprovechamiento escolar de los planteles de educación primaria indígena. En Chiapas, los datos estadísticos del ciclo escolar 2009-2010 de fin de curso nos señalan que la cobertura de la educación indígena presenta un avance notorio, ya que en la región ch'ol se estima que hay 30,709 alumnos inscritos en primaria, pero la calidad de los

servicios no depende solamente de la expansión matricular anual, sino en el mismo sentido de que los maestros puedan desempeñar una experiencia docente de calidad para transformar las relaciones inequitativas en el ámbito de las condiciones materiales y sociales de convivencias entre la sociedad nacional y los pueblos originarios.

La formación docente que se ha promovido en Chiapas, desde que el INI inventó la figura pedagógica del promotor cultural bilingüe en la década de los cincuenta, pasando por la de maestros de educación primaria bajo un proceso de profesionalización docente, sus impactos no han sido satisfactorios en la mejora de resultados en las escuelas. La Dirección General de Educación Indígena ha procurado promover talleres y seminarios cobijados a la luz de los modelos de castellanización, bilingüe bicultural e intercultural bilingüe; al parecer estos esfuerzos no han podido salir del encapsulamiento administrativo y burocrático al que se somete cotidianamente el trabajo y la formación docente de los maestros indígenas.

La escasa inversión económica para mejorar las condiciones formativas de los maestros incide en el logro educativo, y en consecuencia éste es un punto no bien abordado en la política educativa latinoamericana, lo cual es un tema que debe ser revalorado por las autoridades de la SEP en Chiapas. Otro punto que debe ser crucial para mejorar las actividades docentes y la propia formación es crear una política de estímulo salarial que beneficie a todos los docentes y no como suele ocurrir en el programa de Carrera Magisterial que no ha logrado una cobertura general a todos los docentes, con el fin de revertir los altos índices de deserción escolar en las regiones interculturales.

En este sentido, la formación docente que cursan profesores en servicio ha de asegurar el dominio de habilidades y de destrezas con el fin de ser alfabetizados en la lengua ch'ol y en español. La ausencia de una formación docente que no contempla la lengua materna como objeto de estudio y medio de comunicación pedagógico ha contribuido a que en las escuelas primarias el profesor no pueda enseñar a leer y escribir en ch'ol. También el español como segunda lengua debe ser un área de desarrollo de la comunicación escrita y oral para poder establecer el puente de diálogo intercultural deseado. El dominio de estrategias de comunicación bilingüe es un reto y desafío para maestros y escuela en la región si se quieren alcanzar óptimos niveles de comprensión lectora entre los maestros y estudiantes.

La comprensión lectora es una dimensión cultural que no ha sido realmente abundada en su concreción en la escuela primaria indígena. Por eso la formación de maestros indígenas debe situarse en una formación interdisciplinaria, porque se requiere del apoyo de las ciencias como la psicolingüística, sociolingüística y lingüística con el fin de abonar conocimientos relacionados en lo morfológico, semántico, sintáctico y estructural que aclaren y ayuden a comprender el desarrollo de la lengua ch'ol. La construcción de una metodología y de materiales en lengua indígena es un imperativo en la educación intercultural que pretenda lograr efficientizar los logros escolares de los niños y niñas indígenas.

El dominio de habilidades de comprensión lectora desde el modelo intercultural sitúa a maestros, alumnos y padres de familia en un tarea titánica que obliga a desentrañar las implicaciones del ejercicio del poder centralizante, de las pugnas intersindicales y de la

falta de sensibilidad educativa que atraviesan los maestros indígenas para poder avanzar en el desarrollo de la educación indígena. Una buena precisión conceptual de la educación intercultural bilingüe podrá adquirir relevancia pedagógica entre los técnicos de la educación indígena y profesores frente a grupo para poder desarrollar una educación que contribuya a fortalecer la lengua materna y el español para que los alumnos enfrenten el desafío social y tecnológico que demanda la sociedad del conocimiento. Los profesores, en ese sentido, se encuentran obligados de manera profesional a replantear una re-valoración de la imagen social, laboral y académica desgastada que presentan con el fin de construir contenidos y metodologías para la enseñanza de las lenguas indígenas. Los alumnos, maestros y padres de familia, están situados en una coyuntura económica que demanda que cada quien de manera corresponsable contribuya para que la educación se convierta en un instrumento del desarrollo nacional del país. La comprensión lectora es un imperativo que debe promoverse mediante actividades didácticas lúdicas en el aula, pero, primero, los maestros han de acceder a herramientas académicas para propiciar una metodología de enseñanza de la lecto-escritura del ch'ol y del español para que los alumnos tengan acceso al dominio de un bilingüismo que les permita dialogar y ser eficientes en la comunicación cotidiana y en la vida social.

Por último, la educación intercultural obliga a todos los actores de la educación indígena a ser copartícipes con responsabilidad social y política para reencauzar el desarrollo de los pueblos originarios de Chiapas y de México. La construcción de una sociedad intercultural no solamente es responsabilidad de los pueblos originarios, sino también de la sociedad nacional, por eso es necesario que en el marco del pluralismo político se

democraticen las relaciones sociales de la educación y se procure “desindigenizar” la educación indígena para que haya equidad y justicia entre los pueblos multiculturales de Chiapas.

6.1. Recomendaciones

Se necesita una formación docente que sea pertinente con las necesidades de aprendizaje de los alumnos, para lo cual el modelo intercultural señala con vehemencia que habrá resultados favorables en la educación indígena si los profesores contextualizan y sitúan socioculturalmente su práctica docente. Una formación docente en el ámbito intercultural requiere de una concepción distinta a la tradicional que depositó sus fundamentos pedagógicos y educativos en una noción enciclopedista y mecánica del siglo XIX. Los maestros indígenas deben ser habilitados en un programa de formación docente y continua poniendo énfasis primeramente en la cultura y lengua de los profesores y, en un segundo momento, en contenidos de la cultura nacional mexicana. Una sólida formación disciplinaria, que recupere las diversas epistemologías de los pueblos originarios, será un paso en el campo de la formación docente para superar prácticas formativas que se han anquilosado por las inercias políticas y sociales que interceptan a la educación intercultural bilingüe bajo las prescripciones normativas de la política educativa nacional (Pogré, *et al.*, 2005).

El trabajo de los maestros debe procurar en un ámbito intercultural resarcir los conflictos intersindicales, los prejuicios racistas y lingüísticos, así como la desigualdad social y étnica prevalecientes en el campo de la educación indígena. Por eso reviste

importancia que la formación docente a través de una formación interdisciplinaria y contextualizada recupere las diversas epistemologías comunitarias con el fin de ofrecer una práctica docente que revalore los distintos aspectos de la cultura y la lengua ch'ol y del español (De Sousa, 2009). La formación del docente indígena debe pasar de aquellos enfoques remediadores, que de muy poco benefician a la propia formación y a la educación de los niños y niñas indígenas (Cuenca, 2007; Álvarez, 2002). Estos enfoques se han caracterizado por adecuarse a las reformas de planes y programas de estudios de la SEP en los que se abordan solamente contenidos y metodologías, pero no se estimula una formación interdisciplinaria de largo aliento social para los profesores en donde los alumnos de la región ch'ol sean beneficiados.

Las aportaciones que se han hecho a partir del trabajo de comprensión lectora que se ha presentado sugieren que la práctica docente requiere de nuevos escenarios académicos que estimulen reflexiones que contribuyan a mejorar el dominio de las competencias comunicativas bilingües en los alumnos para poder enfrentar a la sociedad del conocimiento. Una buena comprensión lectora entre los estudiantes de primaria indígena va más allá de aquellas observaciones curriculares que solamente ponen énfasis en que a los alumnos se les enseñe 360 horas anuales de la asignatura de español, y más bien lograr que la lengua indígena también tenga la misma carga curricular, de tal manera que se logre una igualdad de condiciones sociolingüísticas en el aula para llegar al dominio de la competencia bilingüe entre los estudiantes.

El establecimiento y el desarrollo de la educación intercultural bilingüe para llegar a construirse en un modelo que asegure el desarrollo de las condiciones cognitivas,

mentales y espirituales de los estudiantes no solamente necesitan una sólida formación docente, sino también que haya las condiciones materiales y financieras para su realización. Otro rubro que debe ser promovido y que resulta clave entre los profesores es abrir el campo de la investigación sobre la práctica docente y del lenguaje, tan vital en el escenario escolar, para apuntalar el desarrollo de la educación intercultural entre los ch'oles.

En el ámbito del papel de los padres de familia, para que pueda desarrollarse el modelo de educación intercultural bilingüe se necesita pasar, desde la propia institución escolar, de aquellas prescripciones normativas que señala la SEP a la re-valoración de las diversas pedagogías comunitarias que resultan vitales para que los papás puedan acompañar a sus hijos en la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje en las escuelas indígenas ch'oles.

Es importante que la SEP promueva la integración de los consejos de participación social en las comunidades indígenas en las que los Comités de Padres de Familia puedan incidir en la formación educativa de los estudiantes. El trabajo de los padres debe ser situado sociocultural y lingüísticamente para llevar a cabo el trabajo de apoyo a sus hijos. Para procurar que se establezca un nivel de coordinación entre dos visiones de formación educativa (la escuela con su visión racionalizante occidental y la comunidad indígena con una visión mesoamericana) primero se requiere que se efectúen reformulaciones a las prescripciones de la SEP en cómo interviene el padre de familia en el apoyo pedagógico a sus hijos.

La escuela debe adecuarse a las necesidades de alfabetización y a revalorar las diversas formas de transmisión de la cultura y lengua indígena para poder establecer las bases de una educación intercultural entre los estudiantes. Los diversos problemas que enfrentan los papás en cuanto a cierto dominio de habilidades cognitivas para apoyar a sus hijos con la tarea de la escuela se vuelve un impedimento para el trabajo que le encomienda la propia escuela a través de una cultura de la gestión escolar, por tanto, se requiere que la política educativa se adecúe a las necesidades, al lenguaje y conocimientos de los papás, para poder establecer el puente de comunicación intercultural anhelado.

Bibliografía

- Abdelilah-Bauer, B., (2007) *El desafío del bilingüismo*. España, Morata y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Agudo Sanchíz, A., (2005) “Antropología y educación: el papel de los promotores y maestros bilingües en las transformaciones y conflictos rurales de las tierras bajas de Tila, Chiapas” en *Anuario de Estudios Indígenas X*, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad Autónoma de Chiapas, pp. 383-424, México.
- Agudo Sanchíz, A., (2010) “Rumores zapatistas: el pragmatismo de las identidades histórico-políticas en El Limar (Tila)” en Estrada Saavedra, M. y J. P. Viqueira (Coordinadores.), *Los indígenas de Chiapas y la rebelión zapatista. Microhistorias Políticas*. México D. F., El Colegio de México, (pp. 217-276).
- Aguirre Beltrán, G., (1987) *Regiones de refugio. El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Meztizoamérica*. Colección Número 17, Serie de Antropología Social, Primera Reimpresión, México, INI.
- Aguirre Beltrán, G., (1993) *Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza. La experiencia en México*. México, Universidad Veracruzana, INI, Gobierno del Estado de Veracruz, FCE, Obra Antropológica XII.
- Alejos García, J., (1994) *Mosojantel. Etnografía del discurso agrarista entre los ch'oles de Chiapas*. México, UNAM.
- Alejos García, J., (1998) “Los ch'oles en el siglo del café: estructura y etnicidad en la cuenca del río Tulijá” en Viqueira J. P. y M.H. Ruz (Editores), *Chiapas. Los rumbos de otra historia*. México, CIESAS, UNAM, CEMC UDG, pp. 319-330.

- Álvarez García, I. (Coordinador), (2002) *Nuevos sistemas de formación docente para la educación básica en un nuevo siglo. Estrategia interinstitucional*. México, Ediciones Taller Abierto.
- Aubague, L., (1986) “Lenguas dominadas y movilización étnica. Resistencia lingüística y utopía entre los grupos indígenas de México” en *Escritos*, Núm. 2, pp. 37-55.
- Azaola Calderón, M. C., (2010) “Importancia, significado y participación en la escolarización en zonas rurales. Un estudio etnográfico en Michoacán, México” en *Perfiles Educativos*, Volumen XXXII, número 130, pp. 67-82.
- Baronnet, B., (2009) *Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Tesis de doctorado en Ciencia Social, con especialidad en Sociología, México, El Colegio de México y Université Sorbonne Nouvelle-Paris III.
- Barreda, B. y E. Quispe, (2007) “Situación de la formación docente para la educación intercultural bilingüe en Bolivia” en Cuenca, R. Nucinkis, N. y Virginia Zavala (Compiladores), *Nuevos maestros para América Latina*. España, Bolivia, Alemania, GTZ, INVENT y Morata, pp. 123-161.
- Bartolomé, M. A. y A. M. Barabas, (1999) *La pluralidad en Peligro. Procesos de transfiguración y extinción cultural en Oaxaca (chochos, chontales, ixcatecos y zoques)*. México, INAH, INI, Colección Regiones en México.
- Bastiani Gómez, José , (2009), Observación personal, Chiapas, México.
- Bastiani, Gómez J.; Ruiz-Montoya, L.; E. Estrada-Lugo; T. Cruz-Salazar y J. A. Aparicio-Quintanilla, (en prensa) “Política educativa indígena: práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch’ol, Chiapas” en *Revista Perfiles Educativos*.

Beck, U., (2006) *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona, Paidós.

Bermúdez Urbina, Flor Marina (2010) “Del campo a la ciudad: los migrantes indígenas en san Cristóbal de las casas. Análisis del proceso de escolarización: de la educación primaria bilingüe intercultural a la educación superior”, Tesis de doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de México, México, D.F.

Bermúdez Urbina, Flor Marina y Kathia Núñez Patiño (2009) *Socialización y aprendizaje infantil en un contexto intercultural. Una etnografía educativa en el Bascán en la región Ch’ol de Chiapas*, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.

Bertely Busquets, M., (2007) *Conflicto Intercultural, Educación y democracia activa en México. Ciudadanía derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. México, CIESAS, Papeles de la Casa Chata, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, UNEM.

Bertely, M., (2002) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Barcelona, Editorial Paidós.

Blasco, M., (2003) “¿Los maestros deben ser como segundos padres? Escuelas secundaria, afectividad y pobreza en México” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 8, número 19, pp. 789-820.

Bonfil Batalla, G., (1988a) “La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos” en *Anuario Antropológico* [En línea] núm. 86, Editorial Universidade de Brasileiro, pp. 13-53, disponible en:

<http://www.ciesas.edu.mx/Publicaciones/Clasicos/articulos/TeoriadelControl.pdf>

[Consultado el 24 febrero de 2010]

Bonfil Batalla, G., (1989) *México Profundo. Una civilización negada*, México, Grijalbo.

Bonfil Batalla, G., (2005) “Lo propio y lo ajeno, una aproximación al problema del control cultural” en Montiel G. J., *Teoría y análisis de la cultura*. Volumen II, Colección Intersecciones 6, México, CONACULTA, pp. 293-300.

Brice Heath, Sh., (1992) *La política del lenguaje en México. De la Colonia a la Nación*. Colección Presencias, México, CNCA-INI.

Brockbank A. y I. McGill, (2009) *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*, Madrid, Morata.

Brubacher, John W.; Case, Ch. W. y Timothy G. R., (1994) *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona, Gedisa.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, (2011) “Ley General de Educación” en *Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Secretaría General, Secretaría de Servicios Parlamentarios, Centro de Documentación, Información y Análisis*. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993, Texto vigente última reforma publicada DOF 22-06-2009 [En línea] México, disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/LGE.pdf> [Consultado el 21 de septiembre de 2011]

Cassany D., Luna M. y Gloria Sanz, (2000) *Enseñar lengua*, España, Editorial Grao.

Cassañy, D., (2005) “Investigaciones sobre lectura y escritura multilingües desde la ciencias del lenguaje” en Matute Esmeralda (Coordinadora), *Aprender a leer y a*

- escribir en diferentes lenguas y realidades*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, pp. 15-48
- Castells, M., (1999) *La era de la información: economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. Tomo II, México, Editorial Siglo XXI.
- COMIE, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., (2003) "Documento. La investigación educativa en México. Usos y coordinación" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Septiembre-diciembre, Volumen 8, Número 19, pp. 847-898.
- Concentrado de Índices Educativos de la Escuela "Artículo Tercero", Ciclo escolar 2010-2011, Nuevo Limar, Municipio de Tila, Chiapas, 21 de diciembre de 2010.
- Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES), (2009) en *Perfiles Educativos*, vol. 31, núm. 135 pp. 90-108.
- Coronado, G., (1984) "Proceso de Castellанизación comunitaria", en Coronado G. *et al.*, *Continuidad y cambio en una comunidad bilingüe*. Colección Miguel Othón de Mendizábal, México, CIESAS-SEP, pp. 79-90.
- Cuenca, R., (2007) "¿Hacia dónde va la formación docente en América Latina?" en Cuenca, R. Nucinkis, N. y Virginia Zavala (Compiladores), *Nuevos maestros para América Latina*, España, Bolivia, Alemania, GTZ, INVENT y Morata, pp. 23-36.
- Cuenca, R. *et al.*, (2007) *Nuevos maestros para América Latina*, Madrid, GTZ, Invent, Ediciones Morata.
- De Castro Cuéllar, A.; Cruz Burguete, J. L. y L. Ruiz Montoya, (2009) "Educar con ética y valores ambientales para conservar la naturaleza", en *Convergencia*, Revista de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, año 16, núm. 50, mayo-agosto, UAEM, pp. 353-382, México.

- DEI, (2010) *Informe del Grupo Técnico pedagógico*, México, Dirección de Educación Indígena.
- Delors, J., (1997) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre educación para el siglo XXI*. Presidida por Jacques Delors, México, Correo de la UNESCO, Ediciones UNESCO.
- De Sousa Santos, B., (2006) *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá, Ediciones Uniandes.
- De Sousa Santos, B., (2009) *Una epistemología del sur*. México, Coediciones Clacso y Siglo XXI.
- Duarte, J.; P. Zapata y R. Rentería, (2010) "Familia y Primera Infancia. Un estado de Arte 1994-2005" en *Estudios Pedagógicos*, Vol. XXXVI, No. 1, pp. 107-116.
- Ezpeleta, J. y E. Weiss, (1996) "Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-junio, volumen 1, número 1, pp. 53-69.
- Freire, P., (2000) *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- Gamio, M., (2006) *Forjando patria*. Quinta Edición, Número 368, México, Editorial Porrúa.
- García de León, A., (1993) "Los ch'oles" en Esponda, V. M. (Compilador), *La población indígena en Chiapas, Gobierno del estado de Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez, Consejo Estatal de Fomento a la Investigación y Difusión de la Cultura, DIF-Chiapas/Instituto Chiapaneco de Cultura, pp. 235-270.
- García González, E., (2005) *Vigotski. La construcción histórica de la psique*. Volumen 09. España, Editorial Trillas, Biblioteca Grandes Educadores.

- García Segura, S., (2004) "De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad P'urhepecha, Michoacán, México" en *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 20, núm. 9, pp. 61-81.
- Gasché, J., (2008) "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas" en Bertely *et al.* (Coordinadores). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. ABYAYALA, Quito, CIESAS-México, UPN-México, pp. 36-400.
- Germán Parra, M. y W. Jiménez Moreno, (1954) *Bibliografía indigenista de México y Centroamérica (1850-1950)* Memorias del Instituto Nacional Indigenista, Vol. IV, México, Ediciones del Instituto Nacional Indigenista.
- Gigante, E., (2007) "Diversidad cultural y formación docente en México" en Cuenca, R. Nucinkis, N. y Virginia Zavala (Compiladores), *Nuevos maestros para América Latina*, España, Bolivia, Alemania, GTZ, INVENT y Morata, pp. 190-226.
- Gobierno del Estado de Chiapas (2000), *Ña'alty'añ ch'ol*. Chiapas, México, Gobierno del Estado de Chiapas, Servicios educativos para Chiapas, Dirección de educación Indígena, Proyecto de "Diseño y elaboración de gramáticas y diccionarios en lenguas indígenas".
- Gobierno del Estado Chiapas, (2007) *Plan de Desarrollo Chiapas Solidario 2007-2012*. México, Gobierno del Estado de Chiapas.
- Gómez Lara, H., (2008) *Indígenas mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los Altos de Chiapas*. Tesis de doctorado en Culturas e Identidades en las Sociedades Contemporáneas, Sevilla, Departamento de Antropología Social de la Universidad de Sevilla.

- Gómez P. M.; Villarreal, Ma. B.; Ma. de L. López; Laura V. González y Ma. G. Adame, (1996) *La lectura en la escuela*. México, D. F., SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Gutiérrez, J. *et al.*, (2006) “Educación para el desarrollo sostenible: Evaluación de retos y oportunidades del decenio 2005-2014” en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 40, pp. 25-69.
- Gutiérrez Narváez, R., (2006) “Impactos del zapatismo en la escuela: análisis de la dinámica educativa en Chiapas (19994-2000)” en *Liminar Estudios sociales y humanísticos*, Revista de investigación del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la UNICACH, Año 4, Vol. IV, núm. 1, pp. 92-111, Chiapas.
- Hamel, R., (2003) “Políticas de lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena” en Gobierno del Estado de Oaxaca-Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), *Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Oaxaca, Gobierno del Estado de Oaxaca-Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), pp. 130-167.
- Hamel, E., (2003) “El papel de la lengua materna en la enseñanza: particularidades en la educación bilingüe” en Jung, I. y L. E. López (Compiladores), *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Bolivia, España, Alemania, PROEIB-ANDES, INwENT, Morata.
- Hernández Rojas, G., (2006) *Miradas Constructivistas en Psicología de la Educación*, México, Editorial Paidós Educador.
- INEVAL, (2004) *La calidad de la educación básica en México. Resultados de la evaluación educativa 2004*. México, INEVAL.

INEVAL, (2006) *La calidad de la educación básica en México. Informe anual 2005*. México, INEVAL.

INEVAL, (2007) “Programme for International Student Assessment (PISA 2006 en México)” en *Instituto Nacional para la Evaluación Educativa* [En Línea] disponible en: <http://www.oei.es/evaluacioneducativa/pisa2006-w.pdf> [Consultado el 19 de abril de 2011]

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), (2005) *Conteo de población y vivienda 2005*, México, INEGI.

Kymlicka W., (2003) *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona, Editorial Paidós.

Lomelí González, A., (2009) *Maestros y poder en los pueblos indios de los Altos de Chiapas*, Chiapas, Secretaría de Educación.

López Bárcenas, F. *et al.*, (2002) *Los derechos indígenas y la reforma constitucional en México*. México, Centro de Orientación y Asesoría a Pueblos Indígenas, A. C.

López, L., (2001) “¿Qué nos dice la ejecución de la educación intercultural bilingüe?” en Muñoz Cruz, H. (Coordinador), *Un futuro desde la autonomía y la diversidad*. México, Universidad Veracruzana, pp. 273- 294.

López, L., (2009) “Interculturalidad, educación, y política en América Latina: Perspectivas desde el Sur pistas para una investigación comprometida y dialogal” en López, L. E., (Editor.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia, FUNPROEIB Andes, Plural Editores, pp. 129-220.

López, L. E. y C. Rojas (Editores), (2006) *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz, Banco Mundial, GTZ y Plural Editores.

- Maldonado A., B. (2010) *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México. La nueva educación comunitaria y su contexto*. Tesis de Doctorado en Estudios Amerindios, Holanda, Universidad de Leiden.
- Martínez R., H., (2007) “Comparativo entre el plan de desarrollo y las conclusiones y propuesta del IV congreso nacional de educación y el segundo encuentro nacional de padres de familia y maestros” en *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, año/volumen XXXVII, Núm. 1 y 2, pp. 49-72.
- Mena, P.; Muñoz, C. H. y A. Ruiz, (1999) *Identidad, lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca*. México, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201 de Oaxaca.
- Mendoza Azpiri, R., (2009) *Desigualdad en la calidad educativa en contextos de diversidad cultural: La lectoescritura entre estudiantes universitarios en San Cristóbal de La Casas, Chiapas*. México, Tesis de maestría en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural, El Colegio de La Frontera Sur.
- Miranda, R., (1995) “Expectativas sobre la escuela: la percepción de la familia del escolar” en *Perfiles educativos*, enero-marzo, Núm. 67, pp. 1-10.
- Moya, R., (2009) “La interculturalidad para todos” en López, L. E. (Editor). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia, FUNPROEIB Andes, Plural Editores, pp. 21-56.
- Moreau, M-L., (1994) “Los campos de la psicolingüística del niño” en *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, Núm.10, 55-74.
- Muñoz Cruz, H., (1981) “El conflicto del Otomí-español como factor de conciencia lingüística” en Coronado, G.; Franco, V. y H. Muñoz, *Bilingüismo y educación en el valle del Mezquita*. México, CIESAS, pp. 83-112

- Muñoz Cruz, H., (1986) “Un panorama de los estudios sociolingüísticos sobre etnicidad y constitución de identidades en México” en *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, Núm. 2, pp. 57-75.
- Muñoz Cruz, H., (2001a) “Trayectoria de las políticas de educación indígena en México” en *De Prácticas y Ficciones Comunicativas en Educación Básica*. México, Universidad Pedagógica Nacional, Oaxaca; Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 433-494.
- Muñoz Cruz, H. (2001b) “Interpretación de la educación indígena bilingüe en México” en Muñoz Cruz, H. (Coordinador), *Un futuro desde la autonomía y la diversidad*. México, Universidad Veracruzana, pp. 307-338.
- Muñoz Cruz, H., (2002) “Los objetivos de la educación intercultural bilingüe y sus implicaciones en la propuesta curricular de las escuelas indígenas”, en *Educación Intercultural Bilingüe*. Antología Temática México, SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Educación indígena, pp. 9-26.
- Muñoz Cruz, H., (2003) “¿Qué política educativa refleja la enseñanza en las escuelas indígenas?” en IEEPO. *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Oaxaca, Centro de estudios y desarrollo de las lenguas indígenas de Oaxaca, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, pp. 92-114.
- Muñoz Cruz, H., (2004) “La educación escolar indígena en México. La vía oficial de la interculturalidad” en *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 29, pp. 9-49.

- Muñoz Cruz, H. y E. Santana Cepero (Coordinadores), (2010) *Configuraciones y reconfiguraciones...impactos de la reflexividad sociolingüística, de las políticas del lenguaje y de la variabilidad fónica en las lenguas histórica*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Departamento de Filosofía, Unidad Ixtapalapa.
- Nahmad Sittón, S., (1983) "Indoamericana y educación: ¿Etnocidio o etnodesarrollo?" en J. Rodríguez Nemesio et al. (Editores.), *Educación, etnias y descolonización en América latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural*. Vol. I, México, Instituto Indigenista Interamericano (III), CREA-FAL-UNESCO, pp. 233-248.
- Pérez Pérez, E., (2003) *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil. Los altos de Chiapas*. México, Universidad Pedagógica Nacional, Editorial Porrúa.
- Pérez Zorrilla, Ma. J., (2005) "Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones" en *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, pp. 121-138.
- Petit, M., (2003) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, FCE.
- Pineda, L. O., (1993) *Caciques culturales (el caso de los maestros bilingües en los Altos de Chiapas)*. Puebla, Altres Costa-ACIC.
- Podestá, R., (1991) "¿Contribuye la educación mexicana en la vitalización de las lenguas indígenas? Análisis de experiencias educativas en comunidades nahuatlacas del Estado de Puebla" en *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, Núm. 7, pp. 131-146.
- Podestá S. R., E. C. V. y H. M. C., (1988) "El wewetlatho: un ejemplo de vitalidad etnolingüística de la lengua náhuatl en una comunidad del estado de Puebla" en *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 3 y 4, pp. 47-61.

- Pogré *et al.*, (2005) *Formar docentes. Una alternativa multidisciplinar*. Argentina, Editores Papers.
- Pujolás Maset, P., (2001) *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- Rincón Ramírez, C., (2006) *El discurso Político educativo en Chiapas. Desafíos del pensamiento crítico*. Centro de Investigaciones Humanísticas “Cuerpo Académico” Agentes y procesos de la educación, Tuxtla Gutiérrez, Facultad de Humanidades, Campus VI, UNACH.
- Robles, M., (2000) *Educación y sociedad en la historia de México*. México, Siglo XXI.
- Rojas Soriano, R., (2002), *Guía para realizar investigaciones sociales*. México, Plaza y Valdés.
- Rosset, P., (1997) “La crisis de la agricultura convencional, la sustitución de insumos y el enfoque agroecológico” en *Revista Agroecología y Desarrollo*, número especial 11/12, pp. 11-16.
- Salinas Sánchez, G. V., (2003) “Problemática y perspectiva en la formación de docentes para la educación intercultural-bilingüe” en IEEPO, *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Oaxaca, Centro de estudios y desarrollo de las lenguas indígenas de Oaxaca, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, pp. 183-200.
- Salvador Cruz J. y Acle G. Tomasini, (2005) “Uso de estrategias de autorregulación en la comprensión de textos en niños otomíes de quinto grado” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), pp. 879-902.
- Sauvé, L., (2006) “La educación ambiental y la globalización: desafíos curriculares y pedagógicos” en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 41, pp. 83-101.

- SEP, (1996) *Lakty'añ ch'ol, lengua ch'ol, Chiapas y Tabasco, segundo ciclo, parte II*. México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP, (2001) *Programa de Desarrollo Educativo 2001-2006*. México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP, (2004, 2006 y 2009) “Reforma Integral de la Educación Básica” en *Secretaría de Educación Pública*, México [En línea] disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb> [Consultado el 21 de septiembre de 2011]
- SEP, (2005) *Plan y programas de estudio 1993, Educación básica, Primaria*. México, Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación, (2006) *Memoria de gestión del sector educativo en Chiapas 2000-2006*. Chiapas, Secretaría de Educación.
- SEP, (2007) *Programa sectorial de educación 2007-20012*. México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP, (2008) *Prioridades y retos de la educación básica. Curso de formación continua.*, Ciclo escolar 2008-2009, México, SEP, Dirección general de formación continua de maestros en servicio.
- SEP, (2008) “Alianza por la calidad de la educación SEP-SNTE” en SEP. [En línea] disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/ACE.pdf> [Consultado el 21 de septiembre de 2011]
- SEP, (2009) *Programas de estudio 2009, sexto grado, educación básica primaria*. México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP, (2010) “Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria” En *Secretaría de Educación Pública*, México [En línea] disponible en:

<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/primaria/plan/PlanEstEduBas09.pdf> [Consultado el 20 de febrero de 2011]

SEP, (2011) “Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (Enlace). Resultados por escuela” [En línea] disponible en: <http://enlace.sep.gob.mx/ba/?p=usoresult> [Consultado el 13 de julio de 2011]

SEP, (2011a) “Plan de estudios 2011. Educación Básica” en *Secretaría de Educación Pública*, [En línea] disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/plan/PlanEstudios11.pdf> [Consultado el 21 de septiembre de 2011].

SEP, (2011b) “Programa de Estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Primer grado” en *Secretaría de Educación Pública* [En línea] disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/primaria/plan/Prog1Primaria.pdf> [Consultado el 18 de septiembre de 2011].

SEP-DEI, (2010) *Estadística de inicio de fin de ciclo escolar 2009-2010*. Chiapas, Secretaría de Educación, Dirección de Educación Indígena .

SEP-DGEI, (1986) *Bases generales de la educación indígena*. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Indígena.

SEP-DGEI, (2000) *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. México, SEP, DGEI.

SEP-DGEI, (2007) *La educación intercultural bilingüe. Cuaderno de trabajo para las niñas y los niños de educación primaria indígena*. México, SEP-DGEI.

- SEP-DGEI, (2008) *Lengua indígena. Parámetros curriculares. Educación básica. Primaria indígena*. México, Secretaría de Educación Pública y Dirección General de Educación Indígena.
- Sichra, I., (2009) “¿Soñar con una escuela coherente con la interculturalidad en Bolivia?” en López, L. E. (Editor), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia, FUNPROEIB Andes, Plural Editores, pp. 95-127.
- Soberanes Bojórquez, F., (Coordinador) (2003) *Pasado, presente y futuro de la educación indígena, Memoria del foro permanente por la reorientación de la educación y el fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas*. Colección Archivos, núm. 14, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Stavenhagen, R., (1997) “La educación para un mundo multicultural” en Delors, J., *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, Ediciones UNESCO, México, pp. 261-266.
- Tello Díaz, M., (1994) *El mismo diablo nos robó el papel. Dos estudios de educación y resistencia cultural entre Mixes y Tarahumaras*. México, CNCA.
- Ulloa, I. M., (2010) “Las exclusiones en la educación básica en Chiapas, Yucatán y el Distrito Federal”, México, [En línea], disponible en: http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/est_edu/pdf/ulloa.pdf [Consultado el 11 de octubre 2010]
- UNEM-CIESAS, (2008) *Currículum para la Educación Primaria Intercultural y Bilingüe*. México, Unión de Maestros de la Nueva Educación (UNEM AC), Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

- UPN, (1990) *Plan y programas de la licenciatura en educación primaria y preescolar para el medio indígena 1990*. Tuxtla Gutiérrez, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071.
- Valenzuela Cervantes, J., (1988) *El quehacer educativo en Chiapas. Balance de un sexenio*. México, Coordinación de Comunicación Social del Gobierno del Estado de Chiapas.
- Velázquez Hernández, C. M., (2008) "Sistemas de producción en la región ch'ol: perspectivas de desarrollo en una región que desaparece" en Trench Tim y Artemio Cruz León (Coordinadores.), *La dimensión cultural en proceso de desarrollo regional: caso del campo mexicano*. México, Universidad Autónoma de Chapingo, pp. 185-210.
- Weber, M., (1989) "La racionalización de la educación y el entrenamiento especializado" en De Ibarrola Nicolín, María, *Antología Las dimensiones sociales de la educación*. México, Biblioteca Pedagógica, Secretaría de Educación Pública, pp. 31-38.
- Woods, P., (1998) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Madrid, Paidós.