

La participación de padres de familia en la Educación Indígena Intercultural Bilingüe (EIB) en la región Ch'ol de Chiapas

The involvement of parents in the Indigenous Intercultural Bilingual Education (IBE) in the Chiapas region Ch'ol

En este artículo se abordan los tipos de participación de los padres de familia indígenas ch'oles en los procesos escolares, así como sus opiniones respecto al modelo de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (EIB) en México.

Mediante la aplicación de técnicas cualitativas y de un cuestionario a 29 padres cuyos hijos cursaban segundo, cuarto y sexto grado de primaria, se encontró que los padres de familia tienen una alta participación en actividades relacionadas con la mejora de la escuela y el beneficio comunitario, muestran un fuerte compromiso con las actividades escolares y generan diferentes procesos locales de apropiación de la escuela, no así en los aspectos pedagógicos en los que no participan de la misma forma. El analfabetismo, la enseñanza predominantemente en español, la incompatibilidad en la distribución del tiempo entre actividades agrícolas-domésticas y escolares así como la escasa orientación para acompañar a sus hijos en actividades de aprendizaje, produce un déficit en su participación en aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de sus hijos. Encontramos que algunos padres desconocen el modelo de EIB y otros consideran que la interculturalidad es la apropiación de la lectoescritura en ch'ol y en español.

This article discusses the types of Ch'ol's parental scholar involvement as well as their views on the Indigenous Bilingual Intercultural Education Approach (BIEA) in Mexico.

Through the application of qualitative research techniques and a questionnaire to 29 parents whose children were enrolled in second, fourth and sixth grades, it was found that parents have a high participation in activities related to school improvement and the community benefits; They show a strong commitment to school activities and generate different local processes of appropriation of school, except to the pedagogical aspects, at least not in the same way. Illiteracy, the teaching in Spanish predominantly, the inconsistency in the distribution of time between farm-household and school activities as well as the limited guidance to accompany their children in learning activities, produces a deficit in their participation in aspects related to teaching and learning of their children. We found that some parents are unaware of the BIEA approach and others believe that multiculturalism is the appropriation of literacy in Ch'ol and Spanish.

PALABRAS CLAVE: educación de padres, escuela-padres, escuelas comunitarias, minorías culturales.

KEYWORDS: parent education, parent-school, community schools, cultural minorities.

* Profesor Investigador en la Universidad Intercultural de Chiapas. México. CE: bastianijose14@hotmail.com

** Profesora Investigadora del Centro de Estudios Superiores sobre México y Centroamérica, de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. México. CE: fmarinabermudez@hotmail.com

La participación de padres de familia en la Educación Indígena Intercultural Bilingüe (EIB) en la región Ch'ol de Chiapas

■ JOSÉ BASTIANI GÓMEZ Y FLOR MARINA BERMÚDEZ URBINA

Introducción

Con la descentralización educativa, iniciada en el año 1983, se emprendieron variadas acciones de reordenamiento de la administración educativa, entre ellas destacan: la transferencia de los servicios educativos a los estados de la república; una reestructuración curricular; cambios en los procesos de formación docente, así como transformaciones en la gestión y planeación educativa. Se puso énfasis en la atención a las regiones con mayor desigualdad social (Valenzuela, 1988). Hoy sabemos que la descentralización buscaba ofrecer una mayor toma de decisiones a las autoridades estatales mediante mecanismos de gestión menos centralizados que permitieran una mayor participación de los actores educativos. Estas reformas, que apuntaban a la descentralización, otorgaron mayores responsabilidades a los padres en temas referentes al sostenimiento y financiamiento de los servicios educativos (Martiniello, 2000).

El estudio de la participación de los padres en las dinámicas escolares de las escuelas de educación indígena intercultural bilingüe es un tema reciente en México, uno de los ámbitos para comprender cómo es concebida, se encuentra en la normativa educativa. Es importante resaltar la existencia de un marco muy amplio que avala la participación de los padres en los procesos educativos. Al hacer una búsqueda al respecto encontramos que los documentos rectores para la educación básica, específicamente en el ámbito indígena, enfatizan que en el desarrollo de la educación resulta imprescindible el papel de los padres de familia para una mejora en la organización del trabajo y en el desempeño escolar de los estudiantes (México, Secretaría de Educación Pública, SEP-Dirección General de Educación Indígena, 2000).

En el modelo de Educación Indígena Intercultural Bilingüe de 1997 se establece que la participación de los padres de familia es determinante para abatir el rezago educativo y elevar la calidad de la educación de los niños y las niñas indígenas (México, Secretaría de Educación Pública, SEP-Dirección General de Educación Indígena, 2000: 13).

En el programa de estudios 2011, *Guía para el maestro de educación básica primaria del primer grado*, se establece que 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 y con ello contribuyen a

la construcción de saberes, sin limitarse al control o a la simple verificación del desempeño de los niños (México, Secretaría de Educación Pública, 2011: 312).

La Ley General de Educación, el Plan de Desarrollo Chiapas 2007-2012, así como el Programa Sectorial 2000-2006, y el 2007-2012 del gobierno federal buscaban que la participación social fuera esencial para transformar las necesidades educativas en las escuelas y para reorientar el papel pedagógico de los padres de familia (México, Secretaría de Educación Pública, 2006: 55). En este documento rector se consideraba la integración de 9,012 Consejos Escolares de Participación Social. Para tal fin, durante el periodo 2000-2006 se creó la Unidad de Atención a Padres y Madres de Familia con el objetivo de “empoderar” a las asociaciones de padres de los diversos centros escolares. Esta acción propició que se reestructuraran cerca de nueve mil comités 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” (México, Gobierno del Estado de Chiapas, 2007: 123).

Nos parece relevante enunciar el peso que tiene en la normativa educativa la participación de los padres, ya que su inclusión establece tácitamente un contexto de corresponsabilidades en donde los resultados de aprendizaje “exitosos” para los alumnos, no solo se encuentra en manos de los directivos y maestros, sino también en los padres a quienes se les atribuyen responsabilidades en el acompañamiento, enseñanza y evaluación de sus hijos. Entre los documentos mencionados no existe una sola definición de la participación de los padres, pese a que se involucran aspectos relacionados con el aprendizaje, la evaluación, la toma de decisiones y la mejora de las instalaciones.

Si bien todos los documentos priorizan la participación de los padres en los ámbitos de la gestión escolar y los procesos de aprendizaje, contamos con muy poca información sobre cómo se ha desarrollado ésta en las regiones indígenas. Se han documentado escasamente los factores que favorecen u obstaculizan la participación de los padres en cada uno de estos ámbitos y el margen de acción que logran en instituciones escolares oficiales, en donde la relación docentes-padres de familia son muchas de las veces jerárquicas y con intereses de poder (Street, 1996; Maldonado, 2010).

Pensamos que la participación de los padres varía en cada uno de los contextos escolares (urbanos, rurales e indígenas). Cuando los padres de familia son analfabetos, dedican muchas horas al trabajo asalariado y no han sido escolarizados, entonces su participación es menor, esta hipótesis se funda en los estudios realizados desde hace más de dos décadas en varias partes del continente¹ (Snow *et al.*, 1991; Johnson, 1996, citados por Martiniello, 2000); Martínez y Ríos (2008) y Toinaga (2006) y en el trabajo de campo que sustenta esta investigación.² Es importante hacer notar que si bien su apoyo en tareas pedagógicas no es el esperado por los docentes, en el contexto de las comunidades indígenas mayas de Chiapas, los comités de padres de familia se han constituido como una figura importante en la organización comunitaria, generando diversos procesos de apropiación y socialización.

1. Los estudios de Snow, *et al.* y Johnson (1996) son pioneros en Norteamérica, mientras que el de Martínez y Ríos (2008), se desarrolla en Nicaragua y el de Toinaga (2006) en Ecuador. El texto de Martiniello (2000) es un análisis de la participación de los padres para América Latina y llega a esta misma conclusión.

2. Este artículo se desprende de una investigación más amplia, titulada: “Educación indígena intercultural en la región Ch’ol de Chiapas”, investigación con la cual uno de sus autores elaboró su tesis doctoral. La presencia de los autores en la región de estudio abarca una década y ha dado como resultado varios textos que contribuyen a la comprensión de las problemáticas educativas en esta región indígena de Chiapas. Para mayores referencias véase Flor Bermúdez Urbina y Kathia Núñez Patiño (2009); José Bastiani Gómez *et al.* (2013), y José Bastiani *et al.* (2012).

En este artículo que presenta parte de los resultados de una investigación más amplia nos proponemos: 1) identificar los tipos de participación que los padres tienen dentro del proyecto escolar y conocer las opiniones que tienen sobre la educación indígena intercultural bilingüe que reciben sus hijos y 2) resaltar la importancia que tiene formular una propuesta de participación escolar *inclusiva* que no solo amplíe el margen de responsabilidades económicas y materiales de los padres sino que atienda problemáticas estructurales como el analfabetismo de los progenitores y la enseñanza en las lenguas originarias, entre otras cosas.

Sin intención de ser concluyentes dadas las limitaciones que posee un estudio de este tipo nos parece que estos hallazgos pueden ser útiles para futuros estudios y que un referente de comparación en el mediano plazo pueden ser los procesos de participación de los padres en escuelas autónomas o alternativas al sistema oficial como: la secundaria autónoma ubicada en la localidad de Oventic (Gutiérrez, 2005, Baronnet, 2009), el proyecto de educación alternativa tsotsil de la Parroquia de Chenalhó (Orozco, 2014), o el bachillerato Fray Bartolomé de las Casas ubicado en Huaquitepec, Chiapas, procesos escolares en donde la participación de los padres adquiere dimensiones distintas a partir de lo que Rockwell (1996) ha llamado *ciclos de apropiación recíproca* que implica la negociación local de significados escolares y una apropiación desde abajo del proyecto escolar.³

Breve estado del conocimiento: participación de los padres

La participación ha constituido durante las últimas décadas una parte sustantiva de los discursos políticos, es vista como una panacea para el desenvolvimiento de la democracia liberal ya sea como instrumento, medio o fin (Lavin y Nájera, 2003: 18); el discurso de la participación alude a las posibilidades normativas de encuentro con el otro/participación ciudadana de integración del otro. El concepto de participación ha sido ampliamente utilizado en los discursos modernos de democracia e igualdad (Zurita, 2011).

En los ámbitos indígenas se ha registrado un encuentro —muchas de las veces abrupto— entre los discursos de participación de la democracia liberal (occidentales), que promueven las instancias del Estado y organizaciones no gubernamentales, frente a las dinámicas históricas de participación comunitaria que forman parte de los modelos de sociedad y organización de la población indígena (Baronnet, 2009; Maldonado, 2010).

En este texto entendemos la participación de los padres como un elemento de la participación social, que en palabras de Arantzazu (2003: 184) “debe de ser entendida como fundamento de la democracia, factor de desarrollo humano y mejora social”. Si bien la categoría de participación social nos permite valorar la participación de los padres como un medio para el logro de la democracia y la resolución de problemáticas concretas creemos que es necesario hacer crecer la noción tradicional de “participación de padres” que la reduce a un espacio de gestión de mejoras materiales en las escuelas o apoyo pedagógico, y apuntar a la construcción de un modelo de participación que incluya

3. En este tipo de apropiaciones del espacio escolar llamadas por Bertely y González-Apodaca (2004: 32) como *etnogenéticas*, destaca la centralidad de la lengua indígena o el español en relación a las circunstancias de poder, así como el uso emblemático de recursos culturales diversos que combinan tradición y modernidad.

los ámbitos de la política y la construcción de una ética renovada de justicia social al interior de la escuelas, en todos aquellos grupos en donde la educación formal juega un papel importante.

En el campo de la investigación educativa, Sánchez *et al.* (2010) ha ubicado tres modelos teóricos que clasifican la participación de los padres en espacios escolares. El primero de ellos es de Martiniello (1999) y considera cuatro dimensiones, a saber: 1) Responsabilidad en la crianza; 2) Los padres como maestros; 3) Agentes de apoyo en la escuela, y 4) Agentes con poder de decisión. El segundo es el modelo de Flamey (1999), cuya propuesta incluye también varios niveles: a) Informativo, b) Colaborativo, c) Consultivo, d) Toma de decisiones en relación con objetivos, acciones y recursos, y 5) Control de eficacia.

El último es el modelo de Epstein *et al.* (2002), quienes reconocen seis dimensiones de la participación de los padres: 1) Crianza, 2) Comunicación, 3) Voluntariado, 4) Aprendizaje en casa, 5) Toma de decisiones, y 6) Colaboración en la comunidad. Los autores consideran como inseparable la relación padres-escuela-comunidad. Solís Cámara *et al.* (2007) comentan la ausencia de una teoría o modelo de participación de padres consolidado. Actualmente este modelo y sus variantes son la elección de la mayoría de los estudios.

Cabe señalar que ninguno de los modelos enumerados anteriormente ha sido utilizado para explicar la participación de los padres en contextos indígenas. En los estudios realizados en México se han empleado los mismos marcos teóricos si se comparan escuelas con bajo y alto rendimiento (Huerta, 2010); de igual manera entre escuelas urbanas y rurales (Dueñas y García, 2011), y entre escuelas públicas y privadas (Sánchez *et al.*, 2010).

Sin embargo, pocos textos abordan las opiniones que tienen los padres indígenas respecto a su participación en la escuela (Toainga, 2007; Machaca, 2007),⁴ mientras que abundan trabajos relativos a las percepciones de alumnos y maestros sobre la presencia social de la escuela en la comunidad (Miranda, 1995; COMIE, 2003; Duarte, 2010).

Al hacer una comparación de la participación de los padres a partir de su estrato social, se encuentran también estudios que buscan conocer las opiniones de los padres de familia que provienen de estratos económicos bajos (Miranda, 1995; Azaola, 2010). En los informes de investigación de Miranda (1995), Ezpeleta y Weiss (1996), Blasco (2003), Gómez (2008) y Azaola (2010), se encuentra que, a pesar de la adversidad social y la pobreza económica que enfrentan los padres de familia, el esfuerzo que realizan por mantenerlos en la escuela confirma que prevalecen compromisos familiares para garantizar la asistencia de los niños a la escuela. Duarte (2010), en su investigación con infantes en América Latina, considera que la familia juega un rol importante en la formación de los estudiantes que asisten a la escuela. En este estudio se enfatiza que las jefas de familia han asumido el papel de educar a sus hijos, ya que en muchos casos los hombres han emigrado a otros lugares por trabajo. La mayor parte de la literatura desarrollada aborda la participación de los padres en ámbitos urbanos.

Un elemento importante que han arrojado los estudios sobre participación de los padres en tareas de apoyo pedagógico es la relación entre el nivel escolar de los padres y su nivel de participa-

4. En un estudio realizado por Toainga (2007) con padres migrantes en Ecuador se afirma que para los padres la participación es "colaboración" que consiste en el apoyo material y con mano de obra gratuita a la institución educativa. Por su parte, Machaca (2007) en un estudio realizado en dos pueblos indígenas de Bolivia encuentra que los comités de padres son instancias de carácter decisorio y no consultivo, participan en la selección de docentes, en la formulación de políticas educativas para los pueblos indígenas y han contribuido al proceso de articulación y movilización de las organizaciones indígenas del país.

ción. En esta línea, identificada por María Martiniello (2000) como “Padres como maestros” (Snow *et al.*, 1991 y Johnson, 1996 citados por Martiniello, 2000; Martínez y Ríos, 2008; Toinaga, 2006), se concluye la existencia de esta relación.

En Chiapas, se ha documentado escasamente el papel de la participación de los padres en los comités escolares, algunos estudios como el de Bermúdez y Núñez (2009) en la región ch’ol o los de Pérez (2003) y Gómez (2008) en Los Altos de Chiapas, exploran secundariamente el tema presentado.

Desde un enfoque decolonial, Benjamín Maldonado (2010) en su estudio sobre comunalidad en Oaxaca muestra los procesos de apropiación de un movimiento social indígena que buscaba la recuperación (intervención) de los espacios educativos desde las prácticas comunitarias, a lo que ha llamado *la nueva educación comunitaria*. La comunalidad en la educación nace por las necesidades de pobladores y maestros por afirmar la posesión del patrimonio, recuperar la memoria histórica, revitalizar las tradiciones y promover sus productos y sitios productivos, es creada por iniciativa de la comunidad y se desarrolla con participación comunitaria (Maldonado, 2010: 349).

En un texto más reciente, sobre los comités de participación, Estrada (2008) escribe que la participación es entendida como una *expresión comunitaria* que alude a un nosotros histórico que se inserta en las esferas de decisiones del campo político-educativo.

La revisión a la literatura existente sobre el tema nos permite señalar que: 1) aún no contamos con un modelo consolidado que permita abordar la participación de los padres que habitan en localidades indígenas, 2) la comprensión de las relaciones interétnicas e intra y extra comunitarias son una variable fundamental para abordar la problemática y 3) es imprescindible caracterizar con un mayor cuidado los estilos de participación de los padres indígenas, para que en el mediano plazo se pueda contar con un modelo teórico metodológico que permita profundizar en la participación de los padres indígenas en la educación básica.

Método

Los datos que se presentan en este artículo se desprenden de una investigación más amplia que puede definirse como una investigación cuali-cuantitativa (Cook, 1986) y que utiliza las herramientas del paradigma interpretativo hermenéutico.

Nuestra interpretación esta mediada por una postura de investigación crítica ya que intentamos recuperar la complejidad y sentido dialéctico del contexto social para situar y aproximarnos a la problemática de estudio. A partir del modelo de Woods (1998: 91) pensamos que: “El desarrollo de la teoría procede de una forma rigurosa, que usa primariamente el análisis comparativo. Se van comparando casos a través de una gama de situaciones, durante un periodo de tiempo determinado y usando una cierta variedad de métodos”. Al aportar datos sobre la construcción de la teoría, Woods se propone mostrar que el dato empírico y la subjetividad también pueden construir teoría, mostrando una postura alternativa a la construcción del dato planteada por el método científico positivista.

Ante la ausencia de un modelo metodológico previo que permitiera identificar las opiniones de los padres respecto a sus tipos de participación, nuestra investigación implementó un diseño de trabajo de campo que permitiera, por una parte, recuperar sus opiniones mediante la aplicación de un cuestionario (dimensión subjetiva), y por otra, registros de la actividad cotidiana escolar, los cuales

se obtuvieron a través de observaciones directas y entrevistas informales a líderes comunitarios que permitieron recuperar en sentido práctico la acción de los padres.

Técnicas

En esta investigación, además de la aplicación del cuestionario que se reporta en los siguientes apartados, se realizó una estancia de trabajo de campo con duración intermitente de 2011 a 2012. En ella se incluyeron entrevistas informales semiestructuradas con maestros, supervisores escolares, padres y madres de familia, ancianos de la comunidad y autoridades de los diferentes comités comunitarios y académicos que han trabajado en la región.

Procedimiento en el diseño

Los resultados de investigación que se presentan tienen tres fases que articulan de manera conceptual y empírica los objetos de estudio, a saber: participación de los padres y concepciones de interculturalidad.

La primera fase del trabajo consistió en una revisión de información documental derivada de consultas a diversas fuentes bibliográficas (Leyes y normatividad oficial de la SEP en México). La información fue organizada en fichas de trabajo (Rojas, 2002) para después ser ordenada y categorizada conceptualmente y relacionada con la información del trabajo empírico que se obtuvo de la aplicación de cuestionarios a los padres de familia y otras técnicas de recopilación.

La segunda fase del trabajo metodológico abarcó la preparación y validación del cuestionario⁵ aplicado a los padres de familia. El trabajo implicó los permisos institucionales con las autoridades de la escuela primaria y el involucramiento de los niños, quienes realizaron la tarea de encuestadores.

Si bien esta investigación no ha buscado ser un estudio de tipo colaborativo, en el diseño metodológico de esta parte de la investigación retomamos elementos de los modelos de participación infantil identificados en investigaciones anteriores. En el estudio de Bermúdez y Núñez (2009), realizado en la misma región, se encontró que en los patrones de socialización familiar y escolar los niños tienden a desarrollar una agencia desde los primeros años de vida. Los niños indígenas ch'ol son objeto de respeto en la medida que asumen responsabilidades en la casa y participan en la vida agrícola y comunitaria. Estos patrones de socialización, detectados también entre los tzotziles por Lourdes De León (2005), Antonio Paoli (2003) con tzeltales; Bárbara Rogoff *et al.* (2003) María Bertely (2000) y Ruth Paradise (1991, 1994), con niños Mazaguas, nos llevó a valorar positivamente que los niños aplicaran el cuestionario. Pensamos que este nivel de *responsabilidad* en el proceso contribuía a dos aspectos fundamentales: el primero, era reconocer su posición al interior de la familia a partir del trabajo de colaboración que ya tienen en diferentes actividades de la vida doméstica y comunitaria, y el segundo, tenía que ver con que sus padres pudieran reconocer sus avances escolares al valorar su capacidad de escritura y de lectura a partir de la aplicación de un cuestionario escrito en español. La aplicación de este instrumento revelaba la capacidad de los niños en el dominio de ambas lenguas.⁶

5. El cuestionario abarcaba 17 ítems, de los cuales, 10 son analizados en este reporte.

6. A este respecto, María Bertely (2000) señala que en el contexto indígena para los padres es importante ver que sus hijos han aprendido algo en la escuela, de eso depende que los sigan enviando y realicen la compra de materiales escolares y uniformes.

Por otra parte, la selección de los estudiantes de diferentes grados escolares (29 niños y niñas de segundo, cuarto y sexto grado) responde al modelo de aprendizaje y colaboración identificado en el medio indígena en donde los niños mayores apoyan a los menores a través de un modelo de planos de la actividad sociocultural desarrollado por Bárbara Rogoff (1993). A partir de la observación y la dirección de los mayores a los menores se da un aprendizaje coordinado y colaborativo. Respetando esas formas de organización escolar la investigación involucró a niños de diferentes grados escolares.

Por supuesto que una metodología centrada en las prácticas comunitarias y apoyada en la interacción de los niños con sus familias nos exigió un mayor control de los posibles sesgos en la aplicación. Pudimos validar que los 29 estudiantes comprendieron adecuadamente el contenido de las preguntas y motivaron a sus padres a responderlas. Como lo hemos documentado en un estudio previamente publicado (Bastiani *et al.*, 2013) los niños ch'oles cuentan con la madurez cognitiva para responder reactivos en lengua Ch'ól y español; los niños que participaron en este estudio, además de contar con un bilingüismo funcional, cuentan con mucha iniciativa y comprensión de su realidad, a diferencia de los niños de las ciudades quienes supeditan su autonomía al logro de ciertas etapas como la adolescencia. En el ámbito indígena esta etapa no existe como tal, y los niños asumen roles adultos al terminar la educación básica (Bertely *et al.*, 2011).

Procedimiento de aplicación

Los alumnos fueron preparados durante cuatro sesiones de una hora. En las sesiones de preparación se verificó que entendieran el contenido de las preguntas, pero en caso de que los padres de familia no pudieran leer o escribir, ellos les explicarían de manera clara y precisa, en ambas lenguas, aunque las respuestas se plasmarían en español. En la primera fase, los 29 niños aplicaron el cuestionario a sus padres, en la primera etapa de aplicación ocho cuestionarios presentaban errores de llenado relacionados con la comprensión de las preguntas. Se procedió a una segunda fase de capacitación en donde se explicó nuevamente a cada uno de los niños el sentido de la preguntas y cómo podían ser expuestas en ch'ól y español. Una semana después, en los ocho casos que presentaban errores, los niños volvieron a aplicar el instrumento añadiendo a las preguntas una explicación oral que fuera accesible a los padres. Posterior a esta segunda fase se validó con los encuestadores la aplicación de los 29 cuestionarios. Las respuestas de los niños se triangularon (Bertely, 2002) con información recabada en entrevistas formales e informales realizadas con los padres y con las entrevistas a maestros y autoridades comunales.

Sistematización y análisis de la información

El proceso de investigación no es lineal ni resolutivo, la investigación presenta dilemas e implica corregir el camino constantemente (Brubacher, 1994; Woods, 1998; Bertely, 2002).

Para analizar la información recabada durante el trabajo de campo y las respuestas del cuestionario se siguió el modelo de análisis de contenido que consistió en la transcripción del cuestionario y registros de observación de campo en una base de datos organizada en un programa de paquetería informática.

Para el análisis de las variables “participación de padres” y “significados de interculturalidad” se organizaron y clasificaron los registros de acuerdo a los tipos de respuestas (categorías emergentes). De la primera pregunta derivaron cinco variables y de la segunda tres.

Posteriormente, se establecieron criterios de medida para cada una de las categorías (dicotómica), esto facilitó identificar la frecuencia de cada tipo de participación en cuestionarios y registros de observación.

En seguida, se establecieron las unidades de análisis, es decir, aquellos fragmentos de contenido que resultaban relevantes para la comprensión de la problemática de estudio. Estos segmentos de contenido (Cáceres, 2003), nos permitieron establecer inferencias respecto a los tipos de participación de los padres. Las unidades de análisis fueron de tipo gramatical.

A partir del análisis detallado de los datos nos fue posible organizarlos, agruparlos y definir patrones en las respuestas. El recurrir a una triangulación entre las fuentes de información y el haber validado y contrastado las opiniones recogidas con el cuestionario, las entrevistas y los registros de campo, permitió la validez del constructo interno y la comparación con los modelos de participación existentes en la literatura especializada sobre el tema.

Resultados

La Región Ch'ol se encuentra en la parte noroeste de Chiapas. Cuenta con 115 mil habitantes, de los cuales más de la mitad no habla español.

Una de las principales problemáticas en la región, es la ausencia de vías de comunicación, lo que complica la comercialización de los productos locales como café, artesanías y venta de ganado. Recientemente, algunos pobladores han incursionado en actividades turísticas a partir de la formación de cooperativas que administran centros turísticos (México, CDI, 2010).

Entre los habitantes del municipio de Tila casi una mitad de los habitantes ocupa viviendas sin drenaje, 10% no cuenta con electricidad y cerca de 20% tiene pisos de tierra (México, CDI, 2010). Nuestro cuestionario nos permitió saber que los ingresos económicos de los padres de *El Limar* son bajos; 24 padres de familia que se dedican a la agricultura perciben semanalmente entre 50 y 350⁷ pesos mexicanos a la semana, dos padres de familia que se dedican al comercio reciben 420 pesos en promedio, mientras que dos padres de familia, que se desempeñan como profesores, tienen ingresos cercanos a los dos mil pesos semanales. Sus ingresos les permiten cubrir escasamente los gastos que corresponden a materiales escolares.

En la rutina cotidiana los padres desarrollan actividades agrícolas en terrenos aledaños a la comunidad, mientras las madres se encargan de la preparación de alimentos, el cuidado de animales y solar, durante los días festivos, fines de semana y vacaciones. Los estudiantes trabajan la milpa, el cafetal o limpian los potreros con sus padres aunque los ciclos de producción agrícola y de cosecha no empatan con el calendario escolar.

Todas estas actividades son parte de las responsabilidades que los niños y niñas tienen que asumir y con esto contribuir al sostenimiento de la familia. En este proceso de colaboración y de aprendizaje comunitario los niños efectúan diversos procesos de transmisión de prácticas culturales y de organización comunitaria.

7. Entre tres y 26 dólares, aproximadamente.

La escuela y sus maestros

La escuela primaria Indígena Intercultural Bilingüe de *El Limar* cuenta con un director técnico, seis maestros y 176 alumnos. Es una escuela de organización completa que atiende a alumnos de primero a sexto grado. El promedio general de aprovechamiento escolar era de 7.4 (en una escala de 1 a 10), había 51 alumnos que estaban en proceso de recuperación escolar, ya que presentaban bajo rendimiento académico. La escuela impartía talleres de recuperación escolar dos días a la semana durante tres horas.

Las condiciones materiales del inmueble muestran falta de mantenimiento, mientras que el mobiliario escolar en su mayoría son pupitres individuales o mesabancos en malas condiciones. La escuela cuenta con los servicios de luz eléctrica y agua potable; también presenta vialidades urbanizadas.

Dos docentes son egresados de la licenciatura en Educación Primaria; tres concluyeron sus estudios en la Universidad Pedagógica Nacional y dos más tienen estudios de preparatoria concluida. Los profesores y alumnos tienen como lengua materna el ch'ol y como segunda lengua el español.

Los padres

Los padres de familia tienen una edad que oscila entre 28 y 75 años, la mayoría (20) tienen entre 28 y 40 años. Hablan la lengua ch'ol y como segunda lengua utilizan el español, aunque señalaron no poder escribir en su lengua materna y en español. Cuatro escriben en ch'ol porque cursaron la preparatoria y estudiaron la carrera de maestro. De los 29 padres de familia entrevistados, 25 se dedican a actividades del campo, fundamentalmente viven de la agricultura, del cultivo de maíz, frijol y café; dos más trabajan como docentes en el Subsistema de Educación Indígena y otros dos se dedican al comercio de abarrotes en la localidad.

Estructura y funciones del CPF

El Comité de Padres de Familia (CPF) es una figura indispensable al interior de la institución escolar en relación directa con la comunidad, tiene como objetivo establecer los espacios de participación entre las autoridades escolares y los padres. Se conforma en asamblea en donde el voto abierto de los padres les permite decidir quiénes serán sus representantes.

El CPF se constituye por un presidente, secretario, tesorero y un vocal. Una vez que el Comité ha sido elegido y su nombramiento aprobado por la comunidad escolar funciona por un año.

La asamblea escolar es presidida por el CPF y la dirección escolar, ellos someten al pleno los acuerdos y obligaciones económicas, educativas y cívicas válidas para el ciclo escolar. La asamblea establece las cuotas de inscripción, apoyo y clausura escolar, la participación en la parcela, cuota del agua y de la limpieza del perímetro que abarca el terreno de la escuela, la utilización del uniforme escolar, tanto para las actividades cívicas de los alumnos como para los días festivos y de clausura del ciclo escolar. También determina las sanciones económicas a los padres que no asisten a la asamblea, salvo cuando se presenta una justificación.

En una ocasión vino el comité y me regañó fuerte porque no voy a la junta. Ahí en la junta no pude llegar porque estaba trabajando y la mamá de mi hijo no entiende la castilla y no hubo papel escrito para hablar de eso. Por eso no es que fue con ellos ahí en la junta. El comité es muy bravo y todo lo quiero que se haga y a veces no tengo tiempo y no hay dinero. Me cobraron 100 de multa y así es como pagué mi pena en la escuela. Solo quiero que mi hijo salga de la escuela ya para que se vaya conmigo a trabajar en la milpa o limpiar el terreno (JBG-P-MG 12/3/12).

En la asamblea, los padres de familia establecen criterios de seguimiento al trabajo escolar, padres y maestros acuerdan las fechas en que cada maestro informará sobre el desempeño de los alumnos, generalmente se acuerda un informe por bimestre, como un acuerdo de la asamblea de padres se decidió no seguir el horario de verano y que las clases comenzarán en la hora acostumbrada.

En asamblea primero el comité y el profesor se ponen en la pizarra lo que se trata y de ahí se discuten. Hablan todos los padres y a veces no se entiende mucho. Pero ahí seguimos porque es importante las fecha de exámenes que nos dicen los maestros porque como van los chamaquillos. Se paga la cuota de uniforme porque no hay para tanto ropa y es ahora es muy caro. El horario de gobierno da mucho sueño y no beneficia nada en toda la gente. Nosotros seguimos en lo que Dios la hora da por acá. No hacemos caso y el maestro lo tiene que aceptar. La junta es de acuerdo cuando hay necesidad y eso lo dice el director y el comité [...] yo espero que los chiquitos terminen pronto la escuela. Es necesario que sepan la suma y otras cosas. Nosotros no leemos y ellos nos dirán la vida más adelante. En junta se toma todo los acuerdos hasta cuándo se va a limpiar el terreno de la escuela. Todo se hace (JBG-P-AL 8/2/12).

A partir de la apropiación que se ha tenido de este espacio, y ante la ausencia de figuras directivas centrales y recursos económicos provenientes del Estado, el CPF desarrolla acciones a nivel normativo, organizativo y de gestión, fundamentales para el funcionamiento y sostenimiento de la escuela.

Participación en la colaboración comunitaria

Las reuniones que se promueven desde el Comité de Padres de Familia y la dirección de la escuela son acciones que se caracterizan por favorecer la integración colectiva (Weber, 1989), ya que, por encima de las normativas que definen los CPF, éstos permiten la reproducción de formas de organización comunitarias en donde se pueden distinguir elementos de ese México profundo al que alude Guillermo Bonfil Batalla (1989), ya que los pueblos mesoamericanos han tenido prácticas sociales, simbólicas y materiales que aluden a la comunalidad como dimensión ética y humana (Maldonado, 2010).

El trabajo de campo nos muestra que la escuela privilegia prácticas que les permiten la resignificación de la vida comunitaria. La escuela permite la reproducción de ciertos elementos de la organización social tradicional indígena y quedan de manifiesto diversas expresiones de la organización social y material de los ch'oles.

Es bueno que la escuela enseñe la lengua indígena ch'ol. Anteriormente la escuela hacía otra cosa con los bailables. Ahora se usa la ropa de la comunidad y eso es bonito porque dice nuestras fiestas. El 18 de marzo, el día de muertos y el semana santa lo están pensando los profesores realizarlos en la escuela para que los chiquillos los sepan y no se olviden. El altar mayor ahora se hace en la escuela y nos invitan para hacerlo. El recuerdo es bonito porque lo ven todo. Ahí llegamos y ponemos comida, flores,

y tortilla y comidas y el maíz. Todo se habla en ch'ol y eso me gusta que lo enseñen. Hacen ejemplos de las casas de zacate y madera en la escuela, pero, piensan que es mejor mejorarla cuando los niños sean grandes porque es necesario [...] la escuela bilingüe lo enseña poco a poco (JBG-P-MN 28/1/12).

Un ejemplo de ello es la celebración del *K'in Santyo* (Todos Santos) esta celebración constituye uno de los ritos culturales de mayor relevancia histórica para los ch'oles, la celebración ocurre en el patio de la escuela, con la participación de madres y padres de familia. El ritual incluye la quema de velas, el reparto de atol y pozol, es común el caldo de res y la quema de cohetes. En esta celebración participan obligatoriamente los docentes, son ellos quienes organizan, junto con el comité de padres de familia y los alumnos, los ceremoniales que dan continuidad a las creencias de los pobladores.

También se realizan las fiestas de agradecimiento sobre la siembra del maíz, en donde participan los ancianos de la comunidad, las autoridades de la localidad, padres de familia, con el acompañamiento de los mayordomos de la Iglesia católica que realizan la acción de gracias a las deidades mayas. En estas actividades los maestros acompañan a la procesión religiosa cultural, se involucran en los festejos y dan relevancia al acto.

Durante estos días se suspenden las clases y todos están comprometidos a asistir a los eventos que organiza la comunidad. Pudimos observar que posterior a la celebración del rito del maíz, la experiencias comunitarias vividas por los niños suelen recuperarse en el aula, aunque generalmente no se sistematizan pedagógicamente, sino más bien se recuperan como anécdotas que nutren la vida comunitaria y la relación entre las familias y los docentes.

Mi profe es muy bueno, en cada mañana que él llega en la escuela canta y ahí nos dice como nacimos y las comidas y las plantas también. Todo lo que mira en las fiestas en las iglesias el profe lo dice. Se pasa bien bonito escuchar cuando habla diciendo que hay que cuidar la tierra y el maíz. Son seres que tienen vida. Ahí vivimos y por eso necesita cuidados. Mucho cuidado porque lo come el pájaro, el ratón y otros más. A mí me gusta ir a la clase aunque a veces el maestro regaña cuando no hago la tarea. En todo bueno y sano él dice el profesor (JBG- A- MD- 22/02/12).

La presencia del CPF se extiende al cuidado del territorio y las fiestas patronales, en la tumba y roza de la parcela escolar en donde todos los padres participan. Es necesario aclarar que la aportación generada por los ingresos de la cosecha de maíz, la cooperación anual y los cobros por inasistencia a las asambleas, no es suficiente para cubrir las necesidades que requiere la escuela, sin embargo, la *comunidad*, asume compromisos conjuntos respecto a la trascendencia colectiva de la escuela y la responsabilidad en su sostenimiento.

Esto se refleja en los gastos que realizan los padres de familia con sus hijos, y que oscilan entre 500 y mil pesos por ciclo escolar. Este gasto incluye la cuota anual de apoyo a la escuela, compra de uniformes, libretas y juegos de colores; 19 padres de familia señalaron que dan a sus hijos entre 10 y 15 pesos semanales para que compren alimentos durante el 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.⁸

8. Bebida refrescante elaborada con maíz.

Participación en la enseñanza

El trabajo educativo de los padres con sus hijos intenta ser de apoyo y colaboración, las respuestas encontradas revelan que todos los jefes de familia manifiestan voluntad de colaborar con sus hijos y procuran comprar material didáctico para trabajar en el aula. Solamente uno de cada tres padres señaló que a veces intentan apoyar a sus hijos en las tareas escolares pero que su apoyo es insuficiente, reconocen que se les dificulta entender lo que hacen sus hijos en la escuela.

“A veces busco colaborar un poco, y a veces no le entiendo lo que dice su tarea” (PF-5-P11a).

“A veces lo apoyo, yo no entiendo qué le dejan” (PF-16-P11a).

“Lo apoyo hasta donde entiendo y puedo” (PF-25-P11a).

La información recabada nos muestra que las madres permanecen más vinculadas y apoyan el trabajo de sus hijos; 19 de ellas hacen el esfuerzo por estar y comprender las inquietudes de sus hijos y nueve señalaron que tanto el papá como la mamá están pendientes de las necesidades que presentan sus hijos cuando los profesores les dejan tareas escolares.

Llama la atención que para los padres es difícil apoyar a sus hijos en las actividades escolares, pues todos los niños manifestaron que sus papás los regañan al momento de hacer la tarea, pero cuando llevan a la clase la tarea hecha con el acompañamiento de sus padres frecuentemente el profesor les llama la atención y los regaña por haber entendido mal los procedimientos.

Mi papá cuando no hago la tarea me regaña muy fuerte y dice que soy un burro porque no lo haga lo que dice el maestro. Tampoco él me apoya y rápido mi da un cinchazo. A veces mi mamá sale a defenderme pero mi papá tiene mucha fuerza y a veces lloro por eso mucho. La suma es importante y todo lo sabe uno en la primaria. Escribir es bonito. Hago muchos dibujos como la paloma, el colibrí y el caballo [...] pocas veces me mira mi papá el hoja blanca y llega de la milpa o del potrero [...] Hecha trago a veces y es cuando no me gusta porque regaña. Es muy bravo mi papá y pega mucho a otros mis hermano con palo y cuero [...] ya saldré la primaria y voy a trabajar no sé donde ir [...] (JBG-A-MN 20/12/11).

Influye también el hecho de que la gran mayoría de los padres permanecen casi todo el día en la milpa, desmontando la maleza y procuran que el maíz crezca para que exista una buena cosecha, otros padres permanecen en sus negocios, pero procuran atender a sus hijos para que asistan a la escuela. Los padres de familia que son profesores de primaria indígena, pero que laboran en otras localidades, señalaron no tener el tiempo necesario para valorar el aprendizaje de sus hijos; sin embargo, dijeron que los fines de semana hacen todo lo posible por revisar y ayudar a sus hijos a hacer las tareas.

Si bien, en los padres de familia existe cierto nivel de bilingüismo, ya que se comunican tanto en español como en su lengua materna, no pueden escribir ni leer en español; estas dificultades hacen que el apoyo pedagógico que los padres puedan brindar a sus hijos sea limitado, a esto se suma el hecho de que los docentes, a pesar de ser hablantes de la lengua ch'ol, establezcan un programa de trabajo elaborado en español, mismo que puede ser visto también como un mecanismo de exclusión hacia los padres indígenas que solo hablan ch'ol.

En las entrevistas fue evidente que los profesores no logran apreciar que las limitaciones de la participación de los padres en tareas pedagógicas no se trata solamente de un asunto de buenas in-

tenciones sino, más bien, el analfabetismo o ausencia de recursos pedagógicos para la enseñanza en casa les impide tender los niveles de participación esperados por los docentes. Como se registró en una de las conversaciones: “yo recién llegado a esta escuela, los niños no sabían leer ni me hacían la tarea”. Los padres de familia también tienen culpa de esto ya que no apoyan a sus hijos en sus tareas (M-1-Limar)

Participación diferenciada entre padres y madres

Si bien existen consensos entre los pobladores respecto a su participación y compromiso con la escuela también encontramos la presencia de una participación diferenciada entre padres y madres. Es común observar que las madres de familia sean responsables de llevar a sus hijos a la escuela, llenan los formatos del Programa Oportunidades, que otorga becas económicas a sus hijos. Aunque son las madres quienes tienen mayor participación en las dinámicas escolares, en escasas ocasiones los profesores dialogan con ellas sobre aspectos y necesidades de aprendizaje de los niños. Generalmente, el maestro sólo sugiere a las madres de familia enviar a sus hijos a la escuela para que no falten.

Se observó que las madres de familia no habían sido alfabetizadas en español, por lo que no podían leer ni escribir en el idioma en el que sus hijos reciben la instrucción, el rezago educativo de las mujeres indígenas de Chiapas (con los índices más altos de analfabetismo a nivel nacional)⁹ es un elemento a considerar en el análisis de la participación de las madres en la instrucción de los niños indígenas.¹⁰ Pudimos observar que muy pocas mujeres asisten a las reuniones escolares y son los padres quienes en su mayoría participan en estas actividades.

Opiniones sobre la escuela indígena intercultural bilingüe

El cuestionario aplicado a los 29 padres buscaba conocer si los padres tenían conocimiento de que la escuela primaria Indígena Intercultural Bilingüe promueve un modelo educativo intercultural. Sólo cuatro de ellos dijo conocer que la escuela está promoviendo la interculturalidad, pero que no sabían a fondo de qué se trataba.

Se preguntó a los padres, “¿qué significa lo intercultural en la escuela?”, sólo cuatro señalaron que es una nueva forma de trabajar en la escuela aunque no pudieran describirla en detalle.¹¹ El conjunto de respuestas obtenidas mostró que la palabra *Intercultural* se relaciona con la escritura del ch’ol y la valoración de la cultura indígena en la escuela. Los padres, al igual que los maestros, señalaron que gracias a la interculturalidad los estudiantes puedan aprender el ch’ol de forma escrita, además del español.

“Es para hablar mejor el español” (PF-26-P8b)

“Para hablar con otras personas del mundo” (PF-17-P8b)

“Para hablar mejor y viene gente de afuera” (PF-25-P8b)

9. En Chiapas las mujeres ocupan los porcentajes más altos de analfabetismo, 21.8% (el doble que la media nacional) y el índice de escolaridad más bajo de todo el país, 6.7 años (INEGI, 2010).

10. Carlos Ignacio López Bravo (2014), *Procesos de negociación en el cuidado infantil en Espacios de vida cotidiana: Entre las prácticas de crianza tzeltal y el programa de educación inicial*. Protocolo de investigación del Doctorado en Estudios Regionales. UNACH.

11. Los jefes de familia restantes (25) señalaron que no saben de qué se trata.

Esta valoración positiva de uno de los emblemas identitarios de la cultura Cho'l y que se simboliza en el uso de su lengua se pudo apreciar en las respuesta de los padres, ya que 90% (25) de los padres dijeron ver con buenos ojos que a sus hijos se les enseñe a leer y escribir la lengua materna ch'ol, aunque también señalaron que esperan que sus hijos aprendan a escribir y hablar el español.

Este dato es muy importante, ya que muestra que para los padres de familia el bilingüismo (español-lengua indígena) forma parte de las necesidades para la reproducción sociocultural interna pero también para la socialización hacia afuera. Ven en la EIB una formación que les ayudará a ser mejores alumnos, hablar bien y no tener errores de pronunciación a la hora de comunicarse con otras personas que hablan español. Pudiera pensarse que esta postura reduce el potencial pedagógico y formativo de la EIB (en el sentido del anhelado equilibrio lingüístico), sin embargo, en el contexto indígena en el que se desarrolla esta investigación (espacio netamente rural y agrícola) los padres consideran que sigue siendo prioritaria una vinculación menos desventajosa con la sociedad nacional.

Los padres enfatizaron que es necesario que los estudiantes aprendan el español debido a que les permitirá ser: “buenas personas con los demás habitantes”. La expresión ser “buenas personas” en el contexto ch'ol del estudio, hace referencia a sostener una buena convivencia y superar los permanentes conflictos políticos e interétnicos que se han vivido en la región. Las muertes y el desplazamiento forzado son elementos que hacen pensar a los padres que la educación es un elemento importante para la sociabilidad comunitaria y el fomento de los valores de convivencia pacífica.

[...] desde 1994 en estas tierras hay mucho problema con la gente de estas tierras. Son los partidos como el PRI, PAN y PRD que lo hacen todo. Anteriormente no había problemas. Aquí llegaba el Samuel con su gente y lo movió toda la gente. Es bueno que los chiquillos aprendan a defenderse bien de las cosas [...] La escuela es buena. No había bilingüe años pasados y ahora sí hay. Ahí saben el español en la escuela y eso da fuerza para que vayan lejos a trabajar los hijos, sean buenas personas en la tierra y no como acá que puro problema hay (JBG-P-FF 11/5/12).

No son menos importantes las expectativas fíncadas en la escuela, los padres manifestaron que, aunque ellos 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 y logren leer, escribir y hablar el ch'ol y el español. Los datos muestran la centralidad de la escuela en un proyecto comunitario colectivo.

Discusión

En esta apartado nos interesa comparar los datos propuestos en el trabajo de campo con lo que se ha encontrado en otras investigaciones realizadas en ámbitos escolares urbanos.

Siguiendo los modelos teóricos de participación propuestos por Martiniello (2000), Flamey (1999) y Epstein *et al.* (2002) encontramos que la participación de cerca del 95% de los padres de familia es mayor en los ámbitos de la colaboración/voluntariado y en el consultivo/toma de decisiones (Flamey, 1999; Epstein *et al.*, 2002), pues participan en actividades no solamente asociadas a la mejora de la infraestructura escolar y al sostenimiento económico de la escuela (Estrada, 2008; Toainaga, 2007); sino también en

ámbitos poco comunes, como es el seguimiento al trabajo de los docentes y la reproducción de elementos centrales de su cultura como son las festividades y rituales religiosos (Machaca, 2007).

Estos datos contrastan con lo registrado en los estudios realizados en los ámbitos urbanos en donde se registran dos tendencias, por una parte, escuelas urbanas de sectores medios o acomodados registran mayor participación de los padres en el acompañamiento enseñanza de los hijos (Valdés y Urías, 2011; Huerta, 2010; Sánchez *et al.*, 2010); otras se encuentran plenamente enfocadas a la gestión escolar (Dueñas y García, 2011); estos datos muestran diferencias sustantivas entre la participación de los padres en ámbitos urbanos y en espacios rurales con alta población indígena.

Ha sido relevante encontrar que los padres ch'oles registran una menor participación en aspectos relacionados con la mejora en el rendimiento académico y resultados en el vocabulario y la lectura, los datos muestran que esta baja participación está asociada en algunos de los casos al analfabetismo, el limitado número de grados escolares cursados por los padres y la ausencia de estrategias pedagógicas para acompañar este trabajo. Este hallazgo apoya favorablemente nuestra hipótesis, respecto a la relación existente entre el grado escolar de los padres y su nivel de participación. Esta premisa, se apoya en las investigaciones realizadas por Snow *et al.* (1991) y Johnson (1996) (citados por Martiniello, 2000); Martínez y Ríos (2008), y Toinaga (2006).

Estos hallazgos colocan nuevamente la discusión sobre las implicaciones que tiene el analfabetismo de la población adulta en el desarrollo de una educación integral entre las generaciones más jóvenes (Martiniello, 2000).

Encontrar una menor participación de los padres en este ámbito nos permite mostrar las problemáticas que subyacen al diseño de la normativa educativa (que contempla una variedad de tipos de participación) concibiéndola como un marco de mayores responsabilidades de los padres, sin reconocer, por una parte, la necesidad de programas de formación que alfabeticen a los padres y les enseñen a contribuir en la educación de sus hijos y, por la otra, reconozcan las diferentes formas de participación y los valores implícitos que imprime su participación a partir de la reproducción de normas de convivencia que promueven, entre otras cosas, la colaboración, el consenso y la resolución de conflictos.

Otro elemento que es importante destacar es el relacionado con las expectativas que los padres generan sobre la asistencia de sus hijos a la escuela y el cursar estudios en un modelo de Educación Intercultural Bilingüe, ya que, a diferencia de otras regiones en donde los padres asignan valores estratégicos a la escolarización —aprender a leer y escribir— (Bertely, 2000) los padres de familia ch'ol mantienen fuertes expectativas sobre el bilingüismo que sus hijos pueden alcanzar, asignándole una gran importancia a la presencia de la escuela en la comunidad, como sucede en otros contextos de investigación en diferentes regiones del país (Pérez-Ruiz, 2014; Azaola, 2010).

Finalmente las opiniones de los padres de familia respecto a la educación indígena intercultural que se promueve en la escuela revelan que los padres son ajenos a las nociones ético/políticas y pedagógicas de este enfoque y la asocian a aspectos lingüísticos. Este encajonamiento de la interculturalidad es identificado por Schmelkes (2006) al señalar que es una herencia discutiva del anterior modelo bilingüe-bicultural, sin embargo, es importante considerar que este bilingüismo funcional tienen una connotación práctica para los padres, ya que busca que los niños tengan herramientas que les permitan enfrentar de mejor manera su contacto con otros grupos culturales. Adicionalmente, pudimos identificar que esta polisemia semántica respecto a la interculturalidad también existe entre los profesores (Pérez-Pérez, 2003; Pérez-Ruiz, 2014).

Conclusiones

A manera de conclusión podemos precisar que:

Las instancias educativas nacionales deben desarrollar un programa de investigación amplio en las regiones indígenas, que permita identificar las diferentes formas de participación que tienen los padres, de tal manera que: 1) la investigación contribuya a la formulación de modelos teóricos y metodológicos adecuados para su estudio, y 2) los maestros que desarrollan actividades en ámbitos rurales e indígenas puedan conocer las distintas formas de participar en la escuela que tienen los padres indígenas.

Es fundamental comenzar a perfilar estilos diferenciados de participación de los padres indígenas, a partir de la apropiación de los CPF como espacios para la socialización comunitaria y la reproducción cultural. El CPF, como un espacio de representación y toma de decisiones consensuadas colectivamente, permiten a los padres apropiarse de una instancia oficial y reproducir aspectos culturales, organizativos y políticos de su vida cotidiana, lo que a su vez se convierte en una pedagogía política de los intersticios que transmite a los menores un modelo de socialización comunitaria fuertemente articulado a la escuela.

Con el fin de atajar los efectos de un Estado regulador, que se ha desentendido de las condiciones de desigualdad que enfrentan los pueblos originarios, y atender al segundo objetivo de este texto, enfocado a dimensionar los obstáculos de la participación de los padres en la enseñanza, consideramos necesario que las instancias encargadas emprendan programas efectivos de alfabetización para elevar el bajo nivel educativo de los padres; fortalecer la enseñanza en las lenguas originarias y armonizar las actividades comunitarias con las escolares.

De esta forma se puede tender un puente entre la educación de los padres y los niños, como lo apunta Martiniello (2000: 200): “los programas de participación de padres en el manejo de las escuelas no pueden por sí solos superar las deficiencias y la baja calidad de los sistemas educativos en las comunidades pobres de América Latina”, se requiere formular apuestas integrales de formación que involucren a padres y alumnos.

Si bien en este texto no profundizamos sobre el papel de los maestros en las dinámicas escolares de participación coincidimos con lo señalado por Martiniello (2000) respecto a que en el fortalecimiento de la participación de los padres se requiere capacitar y sensibilizar con mayor efectividad a los docentes, de manera que fomenten la participación de los padres en la educación de sus hijos. Los maestros requieren ser formados en metodologías participativas y con vinculación familiar y comunitaria y con ello dar cumplimiento a lo señalado en los planes y programas de EIB. Es fundamental que los maestros comprendan la importancia de la Educación Tradicional Indígena (ETI) (Pérez-Pérez, 2003) en el desarrollo de los niños y su vinculación con la vida comunitaria.

Este estudio deja algunas líneas para el desarrollo de investigaciones más profundas sobre las dinámicas de colaboración educativa de los padres de familia en comunidades indígenas. No obstante, es necesario atender la construcción de modelos teóricos y metodológicos que permitan lograr un abordaje integral de la participación de los padres en contextos indígenas.

Referencias bibliográficas

- Arantzazu, O. (2003), "Las actuaciones voluntarias como cauce de participación social", en *ESE Estudios Sobre Educación*, núm. 5, pp. 181-190.
- Azaola, M. C. (2010), "Importancia, significado y participación en la escolarización en zonas rurales. Un estudio etnográfico en Michoacán, México", en *Perfiles Educativos*, núm. 130, vol. XXXII, 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, J. et al. (2012), "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*, núm. 135, vol. XXXIV, pp. 8-25.
- Bastiani, J. et al. (2013), "Medición de conocimientos con reactivos en Ch'ol y Español en niños de educación básica con modelos pedagógico intercultural bilingüe", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, núm. 1, vol. 15, pp. 107-120.
- Bermúdez, F. M. y K. Núñez (2009), *Socialización y aprendizaje infantil en un contexto intercultural. Una etnografía educativa en el Bascan en la región Ch'ol de Chiapas*, Chiapas, México, UNICACH.
- Bertely, M. (2000), *Familias y niños mazaguas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros*, México, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Bertely, M. (2002), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico*, México, Paidós.
- Bertely, M. y E. González-Apodaca (2004), "Experiencias hacia la interculturalidad de los procesos educativos. Reportes de la década de los noventa", en I. Hernaiz (organizador), *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- Bertely, M., G. Savari y P. Abrantes (2011), *Voces de jóvenes indígenas. Adolescencias, etnicidades y ciudadanías en México*, México, CIESAS-UNICEF.
- Blasco, M. (2003), "¿Los maestros deben ser como segundos padres? Escuelas secundaria, afectividad y pobreza en México", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 19, vol. 8, pp. 789-820.
- Bonfil, G. (1989), *México Profundo. Una civilización negada*, México, Grijalbo.
- Brubacher, J. W., C. W. Case y T. G. Reagan (1994), *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*, Barcelona, España, Gedisa.
- Cook, T. y R. Charles (ed.) (1986), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata.
- COMIE A. C. (Consejo Mexicano de Investigación Educativa) (2003), "Documento, La investigación educativa en México. Usos y coordinación", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 19, vol. 8, septiembre-diciembre, pp. 847-898.
- De León, L. (2005), *La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los tsotsiles de Zinacantán*, México, CIESAS.
- Duarte, J., L. P. Zapata y R. Rentería (2010), "Familia y Primera Infancia. Un estado de Arte 1994-2005", en *Estudios Pedagógicos*, núm. 1, vol. XXXVI, pp. 65-103.

- Dueñas, L. R. y E. J. García (2011), "El papel de la educación escolar en la construcción de cultura de participación y de ciudadanía democrática", en *Razón y Palabra. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación*, núm. 77, agosto-octubre, pp. 1-17.
- Epstein, J. L. et al. (2002), *School, Family, and Community Partnerships: Your handbook for action* (2a. ed.), California, Thousand Oaks, CA, Corvin Press.
- Estrada, M. (2008), "La participación social en educación: hacia una comunidad escolar en las Margaritas, Chiapas", en *RIED IJED Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, núm 2, vol. 1, junio, pp. 186-204.
- 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*, núm. 1, vol. 1, enero-junio, pp. 53-69.
- Flamey, G., V. Gubbins y F. Morales (1999), *Los centros de padres y apoderados: nuevos actores en el control de la gestión escolar*, Santiago de Chile, CIDE.
- Gómez, 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, España, Universidad de Sevilla.
- Gutiérrez, R. (2005). *Escuela y zapatismo entre los tsotsiles. Entre la asimilación y la resistencia análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos*, Tesis de Maestría Antropología Social, Chiapas, México, CIESAS-Sureste.
- Huerta, E. (2010), "Formas de participación parental en las escuelas secundarias mexicanas de altos y bajos resultados académicos", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 54, pp. 167-185.
- Johnson, D. (1996), "Empowering Parents for Participation in Education: Is participatory governance the only option?", en J. Lynch, C. Modgil y S. Modgil (eds.), *Equity and Excellence in Education for Development*, vol. 2, *Education and Development: Tradition and Innovation*, Londres, Cassell.
- Lavín, S. y E. Nájera Martínez (2003), "Educación, participación social y conocimiento: Una aproximación desde los sujetos", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 1, año/vol XXXIII, 1er. Trimestre, pp. 9-100.
- López, C. I. (2014), *Procesos de negociación en el cuidado infantil en espacios de vida cotidiana: entre las prácticas de crianza tzeltal y el programa de educación inicial*. Protocolo de investigación del Doctorado en Estudios Regionales, Chiapas, UNACH.
- Machaca, B. G. (2007) *La participación social en la educación en Bolivia en el contexto de la implementación de la EIB, Programa de formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países Andinos*, Bolivia, PROEIB-Andes.
- 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.
- Martiniello, M. (1999), *Participación de los padres en la educación: hacia una taxonomía para América Latina*, Estados Unidos, Harvard Institute for International Development. (Development Discussion Paper; 709).
- Martiniello, M. (2000), "Participación de los padres en la educación: Hacia una taxonomía en América Latina", en Juan Carlos N. et al. (eds.), *Perspectivas sobre la reforma educativa. América Central en el Contexto de políticas de educación de las Américas*, Estados Unidos, Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional.

- Martínez, R., F. y M. A. Ríos (2008), "Madres y padres de familia Sumu-tuahka, en las actividades escolares de sexto grado, escuela bilingüe: Ronas Dolores, comunidad de Wasakin, Nicaragua", en *Revista Ciencia e Interculturalidad*, núm. 3, diciembre, pp. 10-22.
- México, CDI (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas) (2010), "Indicadores socio demográficos de la población total y la población indígena, 2010" en <http://www.cdi.gob.mx/cedulas/2010/CHIA/07096-10.pdf> (consultado el 18 de septiembre de 2011).
- México, INEGI (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática) (2010), Censo de Población y Vivienda 2010, México, autor.
- México, Gobierno del Estado Chiapas (2007), *Plan de Desarrollo Chiapas Solidario 2007-2012*, México, autor.
- México, Secretaría de Educación Pública, SEP (2000), *Reforma Integral de la Educación Básica, México, SEP, 2004, 2006, 2009*, en <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb> (consultado el 21 de septiembre de 2011).
- México, Secretaría de Educación Pública, SEP (2006), *Memoria de gestión del sector educativo en Chiapas 2000-2006*, Chiapas, autor.
- México, Secretaría de Educación Pública, SEP (2011), Programa de Estudios 2011. *Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Primer grado*, México, SEP, en <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/primaria/plan/ProgiPrimaria.pdf> (consultado el 18 de septiembre de 2011).
- México, Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Educación Indígena, DGEI (2000), *Lineamientos generales para la educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños Indígenas*, México, autor.
- Miranda, R. A. (1995), "Expectativas sobre la escuela: la percepción de la familia del escolar", en *Perfiles Educativos*, núm. 67, enero-marzo, pp. 1-10.
- Orozco, E. (2014), *La organización sociedad civil Las Abejas, procesos de lucha y resistencia indígena*. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales y Humanísticas, Chiapas, CESMECA-UNICACH.
- Paradise, R. (1991), "El conocimiento cultural en el salón de clase: niños indígenas y su orientación hacia la observación", en *Revista Infancia y Aprendizaje*, núm. 55, pp. 73-86.
- Paradise, R. (1994), "La socialización para la autonomía en un contexto interaccional mazahua", en L. Galván et al. (coords.), *Memorias del Primer Simposio de Educación*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social, México, pp. 483-490. (Colección Miguel Othón de Mendizabal)
- Paoli, A. (2003), *Educación, autonomía y lekil kuxlejal, aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*, México, UAM-X, CSH.
- Pérez-Pérez, E. (2003), *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil. Los Altos de Chiapas*, México, UPN-Miguel Ángel Porrúa.
- Pérez-Ruiz, R. (2014), *Resignificaciones identitarias y culturales de los tojolabal'es, tsotsiles y q'anjob'ales en la educación primaria indígena y general en la Margaritas Chiapas*, Tesis doctoral en Ciencias sociales y Humanísticas, Chiapas, CESMECA-UNICACH.
- Rockwell, E. (1996), Keys to Appropriation: Rural schooling in Mexico, en B. Levinson, D. Foley and D. Holland (eds.), *The Cultural Production of the Educated Person. Critical ethnographies of schooling and local practice*, Albany, SUNY Press.
- Rogoff, B. et al. (2003), Firsthand "Learning Through Intent Participation", en *Annual Rev Psychol*, núm. 54, pp. 175-203 doi: 10.1146/annurev.psych.54.101601.145118.

- Rogoff, B. (1993), *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós.
- Rojas, R. (2002), *Guía para realizar investigaciones sociales*, México, Plaza y Valdés.
- Sánchez, P. A. et al. (2010), "Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México", en *Liberabit, Revista de Psicología*, núm. 1, vol. 16, pp. 71-80.
- Schmelkes, S. (2006), "La interculturalidad en educación básica", ponencia presentada en la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, UNESCO, 11-13 de Julio.
- Snow, C. et al. (1991), *Unfulfilled and School Influencies on Literacy*, Londres, Harvard University Press.
- Solís-Cámara, P. et al. (2007), "La contribución del bienestar subjetivo, las expectativas y la crianza maternas en los logros escolares de sus niños y en la valoración de la participación de los padres", en *Acta Colombiana de Psicología*, núm. 2, vol.10, julio-diciembre, pp. 71-82.
- Street, S. (1996), "Democracia como responsabilidad: modalidades participativas de las bases del movimiento magisterial Chiapaneco", en H. Tejera (coord.). *Antropología política, enfoques contemporáneos*, México, Plaza y Valdés-INAH.
- Toainga, R. R. (2007), *Participación de los padres de familia indígenas migrantes Kichwas en la escuela hispana: "Eduardo Reyes Naranjo" de la ciudad de la cumanda, Abato-Ecuador*, La Paz, Bolivia, UMSS, PROEIB-Andes, Plural Editores.
- Valdés, Á. A. y M. Urías (2011), "Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos", en *Perfiles Educativos*, núm. 134, vol. XXXIII, pp. 99-114.
- Valenzuela, J. (1988), *El quehacer educativo en Chiapas. Balance de un sexenio*, México, Gobierno del Estado de Chiapas.
- Weber, M. (1989), "La racionalización de la educación y el entrenamiento especializado", en M. de I. Nicolás, *Antología Las dimensiones sociales de la educación*, México, Secretaría de Educación Pública. (Biblioteca Pedagógica).
- Woods, P. (1998), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Madrid, Paidós.
- Zurita, Ú. (2011), "Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 48, vol. 16, enero-marzo, pp. 131-158.