

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS

ANÁLISIS DE LOS CONFLICTOS PSICOSOCIALES CON EL IDIOMA
ESPAÑOL DEL NIÑO K'ICHÉ, CURSANTE DEL PRIMER GRADO DE PRIMARIA
AFILIADO AL PROYECTO CUXLIKEL DEL DEPARTAMENTO DE
TOTONICAPÁN.

INFORME FINAL DE EJERCICIO PROFESIONAL SUPERVISADO
PRESENTADO AL HONORABLE CONSEJO DIRECTIVO DE LA ESCUELA DE
CIENCIAS PSICOLOGICAS

POR

ELISEO FAUSTINO TZUNÚN ZAPETA

PREVIO A OPTAR EL TITULO DE

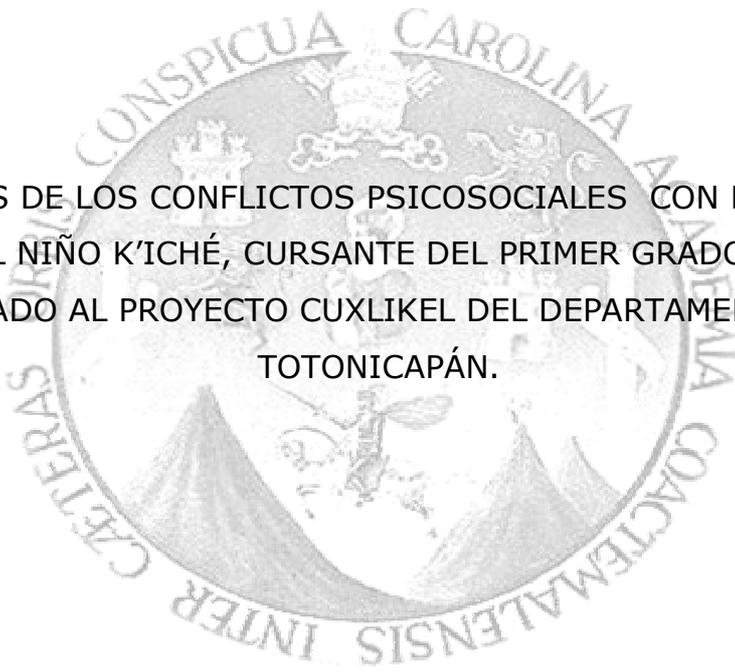
PSICOLOGO

EN EL GRADO ACADEMICO DE

LICENCIATURA

Guatemala junio 2007

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS



ANÁLISIS DE LOS CONFLICTOS PSICOSOCIALES CON EL IDIOMA
ESPAÑOL DEL NIÑO K'ICHÉ, CURSANTE DEL PRIMER GRADO DE PRIMARIA
AFILIADO AL PROYECTO CUXLIKEL DEL DEPARTAMENTO DE
TOTONICAPÁN.

ELISEO FAUSTINO TZUNÚN ZAPETA

Guatemala junio 2007

Dedicatoria:

A mis padres, especialmente a mi madre, quien a pesar de las adversidades y carencias materiales en mis primeros años de vida nunca vaciló en cuidarme y darme amor.

AGRADECIMIENTOS:

A mis padres, hermanos y hermanas quienes me apoyaron en los momentos cruciales de mi vida escolar.

A mis sobrinos y sobrinas por brindar alegría en la familia.

A la Universidad de San Carlos de Guatemala, especialmente a la Escuela de Ciencias Psicológicas.

A todos los docentes y maestros que me proveyeron de valiosas herramientas.

A todas y todos los camaradas de la Universidad (Aquí entras vos)

A mis amigos de ECO-SUR EPJ Antigua.

A usted que tiene en sus manos este material.

INDICE

Resumen.....	1
Introducción.....	3
Capítulo I Antecedentes	
Monografía del lugar.....	5
Descripción de la institución.....	7
Descripción de la población atendida.....	9
Planteamiento del problema o problemas.....	11
Capítulo II Referente teórico metodológico	
Referente teórico metodológico.....	16
Objetivos.....	64
Objetivos generales.....	64
Objetivos específicos.....	64
Metodología de abordamiento.....	65
Capítulo IV Análisis y discusión de resultados	
Subprograma de investigación.....	78
Subprograma de servicio	100
Subprograma de docencia.....	118
Análisis del EPS.....	122
Capítulo V Conclusiones	
Conclusiones generales.....	127
Subprograma de investigación.....	127
Subprograma de servicio.....	128
Subprograma de docencia.....	129
Recomendaciones	
Recomendaciones generales.....	130
Subprograma de investigación.....	130
Subprograma de servicio.....	131
Subprograma de docencia.....	131
Bibliografía.....	133
Anexos.....	138

RESUMEN

Las actividades del Ejercicio Profesional Supervisado (EPS) se llevan a cabo con la finalidad de que el estudiante aplique conocimientos teóricos e interactúe en las comunidades. El trabajo se dividió en tres áreas por requerimientos institucionales. En el subprograma de investigación se aplicó el enfoque cualitativo con el objetivo de establecer las causas y consecuencias de los conflictos psicosociales con el idioma español del niño k'iche` y las posteriores restricciones sociales históricas que influyen en su rendimiento escolar. Uno de los hallazgos más relevantes fue que la educación sistemática no toma en cuenta las necesidades pedagógicas de los niños, de esta manera lo obliga a iniciar tardíamente otros procesos que ya se dieron dentro de los hogares pero de manera distinta, por ejemplo la formación de pseudo-conceptos .

En el subprograma de servicio se atendieron niños con el Modelo de Educación Inicial (MEI) propuesto por Christian Children`s Fund (CCF) para la estimulación pre-escolar. Este trabajo se llevó a cabo en los Centros de Estimulación y Orientación (CEO) que fueron atendidos aplicando los manuales y evaluando a través de la gráfica del papalote, posteriormente reforzar las áreas donde el niño no esté desarrollado adecuadamente según el instructivo. En este mismo subprograma se brindó la atención psicológica a niños-as que después de la entrevista con la madre se establecía la necesidad de ello (discapacidad, bajo rendimiento escolar y agresividad). Con base a la terapia de juego no directiva se le brindó al niño la oportunidad de expresión que se le veda en el hogar o en la escuela. A través de este subprograma se proporcionó un espacio para el trabajo de reforzamiento escolar, sin embargo la asistencia se dio hasta los dos últimos bimestres con una escasa población.

En el subprograma de docencia se prepararon a las Madres Guías en Estimulación Temprana (MAGUEI) para la atención de los CEO, esto incluye la aplicación de los manuales y evaluaciones. Además con base a sus propuestas se trabajó temas relacionados con el desarrollo, crecimiento y maduración de sus hijos y que también son aplicables en los CEO. En este proceso se evaluaron a un grupo de madres quienes por los resultados optaron por un diploma que las acredita como Madres Guías en Educación Inicial. Casi al concluir las actividades se inició el trabajo del nuevo manual de CCF.

INTRODUCCION

La Universidad de San Carlos de Guatemala a través de la Escuela de Ciencias Psicológicas propicia el espacio para realizar el EPS durante ocho meses en diversos lugares del país para llevar a cabo trabajos de investigación, servicio y docencia. Este se realizó en la cabecera del departamento de Totonicapán específicamente en el cantón Chuisuc I, Proyecto Cuxlikel asociado a Christian Children's Fund.

Totonicapán es uno de los departamentos más pobres del país, la mayoría de sus habitantes son k'ichés que mantienen algunas de las costumbres ancestrales, sin embargo en los últimos años los cambios a nivel internacional hacen que muchos de ellos emigren a la capital o a otros países para mejorar sus condiciones económicas, al volver ven la necesidad de dejar parte de sus costumbres para adecuarse a un mundo más cómodo simultáneamente más esclavizante. Los que vuelven después de un largo tiempo dan prioridad al poder adquisitivo de bienes materiales y muchas veces apartan a sus hijos de la educación sistemática que si bien no cumple con todas las condiciones necesarias para el desarrollo, brinda herramientas básicas para insertarlos en una sociedad más exigente a nivel mundial.

El Proyecto Cuxlikel tiene entre sus áreas de trabajo la educación que inicia con la atención de niños desde los 0 hasta los 5 años y 6 meses con el programa MEI que fue facilitado por las MAGUEI. Ellas son preparadas por el Médico, el Psicólogo practicante (subprograma de docencia) y la Técnico en Educación Inicial. Después del MEI los afiliados reciben el aporte económico anual para los gastos de inscripción así como una bolsa de útiles escolares, simultáneamente tienen la opción de recibir reforzamiento escolar si así lo requieren.

La educación es una de las prioridades de dicha institución, sin embargo el nivel de repitencia y las bajas notas de los alumnos promovieron que el subprograma de investigación de este EPS se enfocará a analizar las causas y consecuencias de los diversos escenarios sociales que influyen en la imposición del idioma español en los niños k'ichés, tanto en las aulas como en los hogares de dicha población.

En aras de mejorar el rendimiento escolar se prepara a las MAGUEI quienes a través del MEI facilitaron la estimulación temprana proveyendo al niño de instrumentos a través de actividades para una inserción menos violenta en la escuela.

CAPITULO I

MONOGRAFÍA DEL LUGAR

Cantón Chuisuc I-Totonicapán

Se encuentra ubicado a tres kilómetros del municipio de Totonicapán, toda la carretera es asfaltada (se asfaltó hace cuatro años). Está rodeado al norte por Poxlajuj, al este por Coxom al oeste por Chuculjuyup y al sur por el caserío Chuixtoca, toda la población es de origen k'iché.

- Servicios Básicos

Los servicios existentes son: electricidad. El agua potable residencial solo beneficia el 45% de la población, las demás personas usan tanques comunales. Existen teléfonos celulares, residenciales y varios comunitarios, también transporte público que sale de Totonicapán pasando frente al Proyecto Cuxlikel algunos se dirigen a Chuisuc I y otros a Cuatro Caminos.

- Educación

El cantón cuenta con una escuela rural mixta de primaria la cual atienden a la población del lugar durante las jornadas matutina y vespertina. En Coxom hay un instituto de educación básica, para otros estudios los estudiantes deben dirigirse a la cabecera.

- Salud

Para satisfacer las necesidades de salud cuentan una vez por semana con el Médico del Ministerio de Salud cuya clínica está contigua a la escuela, además existen promotores de salud, curanderos y comadronas que prestan sus servicios cuando son requeridos.

El Proyecto Cuxlikel proporciona dos veces por semana los servicios de un Médico a los afiliados, por lo demás, hay que dirigirse al Hospital Nacional para ser atendidos. Los problemas de salud más comunes en esta comunidad son infecciones respiratorias e intestinales. La mortandad de niños menores de 5 años según el SAMEI¹ 2005 fue un niño por complicaciones en el parto. Los problemas de salud que padecen los niños son de desnutrición proteica, más no calóricos, en grado I, lo que indica que todos tienen un buen pronóstico de recuperación.

- Actividad laboral

La población se dedica en su mayoría a la agricultura sobre todo los hombres, las mujeres son amas de casa y en algunos casos ayudan a cultivar la tierra, la mayoría de veces participan los niños en los cultivos antes mencionados, para épocas de lluvia las comunidades aledañas al proyecto son las encargadas de abastecer a la cabecera departamental de: hoja de milpa, elotes, hierba y fruta. Los productos que se cultivan son granos tales como frijón, maíz, avena, cebada y variedad de frutas del clima. En la crianza de animales se puede mencionar la ovejuna, cabruna y en muy poco la porcina, bobina como la avicultura.

- Actividad sociopolítica

El cantón es guiado por un alcalde auxiliar, y lo relacionado al pueblo es decidido por los pobladores, se tienen actividades culturales siendo más importante la fiesta patronal celebrándose en el mes de diciembre. Las religiones que se profesan son: evangélica, adventista pero la mayor parte de la feligresía pertenece a la religión católica.

¹ Sistema Anual de Monitoreo y Evaluación de Impacto

DESCRIPCIÓN DE LA INSTITUCIÓN

Proyecto Cuxlikel

El Proyecto Cuxlikel fue fundado en 1,988 por el Sr. Federico Azul. Desde sus inicios ha contado con una asamblea general, junta directiva y administrativa. Está ubicado en el cantón Chuisuc I, su objetivo primordial es capacitar y formar a madres guías sobre la educación inicial, crecimiento y desarrollo del niño así como el fortalecimiento de niños en las áreas de psicomotricidad gruesa y fina, sensocognoscitiva y lenguaje; apoyando actualmente a una población de más de 500 familias afiliadas, agrupadas entre 0 y 23 años, con una cobertura de 7 cantones circunvecinos que son:

- Chuisuc I y II (también conocido como Pajumujuyup), Chuculjuyup, Coxom, Pacomeyop, Poxlajuj, Chuicruz

Además de la formación de madres guías cubre un servicio multidisciplinario con diversos programas, los cuales son:

- Programa de Salud

Las acciones de este servicio van encaminadas a la prevención, asistencia y capacitación de vigilantes de salud como de promotores en medicina alternativa, llevando un control médico, con cobertura de vacunas, consulta externa y complementos alimenticios a través de seguridad alimentaria, un subprograma que se encarga de proveer a las familias más necesitadas de insumos nutritivos y contactar a otras instituciones para que se capacite a los afiliados como en el caso de provisión de alimentos en la cual CARITAS y otras instituciones provee de material para que se realizan la cobertura.

- Programa de Educación

Va dirigido a todos los afiliados, iniciando con la atención a través del MEI, educación parvularia, primaria, secundaria y diversificado para poder logra insertarse adecuadamente al medio que exige preparación académica, facilitando recursos educativos como útiles escolares, pago de inscripciones, uniformes y reforzamiento al niño que tenga dificultades en el rendimiento; además cursos de cocina, manualidades y tecnología apropiada.

- Programa de Relación Niño- Padrino

El objetivo de esta área es apadrinar a los afiliados para que a través de sus donaciones se cubran los servicios mencionados anteriormente, algunos de los ahijados reciben cartas, apoyo económico en efectivo y regalos con motivo de su cumpleaños o en otras festividades.

DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN ATENDIDA

La población afiliada al Proyecto Cuxlikel es de nivel económico bajo, proceden de familias extensas, abuelos, tíos, cuñados, primos, conviven por lo general en una casa de adobe con techo de teja, piso de tierra y dos habitaciones. Las familias nucleares son numerosas, los hijos mayores tienen que cuidar a los hermanos más pequeños y ayudar al padre en la siembra, lo cual no les permite asistir en ocasiones a la escuela. Algunas veces las madres son quienes se responsabilizan de la educación de sus hijos y el hogar debido a que sus cónyuges emigran a EEUU o a la capital, sin embargo los tíos o abuelos asumen la responsabilidad de la madre y el niño.

Actualmente el proyecto apoya a un total de 525 afiliados comprendidos entre los 0 a los 23 años. Las personas que no están afiliadas tienen acceso a la mayoría de servicios a excepción de los regalos de padrinos y apoyo económico destinados a gastos de educación para los afiliados.

En el subprograma de investigación se trabajó en tres escuelas: Pajumujuyup tres niños, Chuicruz tres niños, Coxom tres niños cursantes del primer grado de educación primaria, donde además se involucraron a maestros. Además de estos grupos, al momento de la aplicación de las herramientas se necesitó del apoyo de madres de familia y jóvenes estudiantes de diversificado, quienes por la etapa de sus vidas son los que han experimentado si existe o no conflicto con el idioma español o si en efecto existen otras situaciones que giran en torno al uso o desempleo de alguno de los dos idiomas utilizados en Totonicapán.

En el transcurso de la investigación fue necesario el cambio de población por razones que se dieron en los horarios de las escuelas, concluyéndola con un grupo de quince niños con sus respectivas madres que visitaban el Proyecto Cuxlikel una vez por semana en horario vespertino.

La población directamente atendida con el subprograma de servicio fue, un grupo de 53 niños menores de 6 años quienes participaron en los CEO con el programa MEI en cuatro comunidades distintas. En los horarios de tutorías se trabajó con cuatro niñas y seis niños con necesidades de atención personalizada ya sea por discapacidad, o algún trastorno emocional como enuresis, sonambulismo, agresividad y dificultades escolares como problemas de aprendizaje, déficit de atención, etc.

También se trabajó con 23 madres guías quienes fueron atendidas con el subprograma de docencia, ellas tienen una preparación académica diferente, por ejemplo la más joven estudia en la Universidad, otras solamente han estudiado tercero primaria, cinco de ellas son analfabetas, todas oscilan entre los 23 a 58 años.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

La educación entendida como instrucción por medio de la acción docente es presentada como un indicador de desarrollo de todos los países. De esta manera asumimos la importancia de este hecho sociopolítico que repercute en los individuos.

Para la mayoría de países latinoamericanos este indicador evidencia nuestra realidad, sin embargo los gobernantes en los discursos oficiales indicaran irresponsabilidad, falta de interés y otras argucias en contra de la población, so pretexto para seguir el endeudamiento con préstamos a grandes organizaciones usureras o países mercantilistas enmascarados con los términos apoyo humanitario, fondo de desarrollo, etc.

Nuestro país es uno de esos, aquí la seguridad nacional, infraestructura y el comercio son mejor atendidos por la impresión que se debe causar a nivel internacional como mecanismo para justificar los gastos, sin embargo salud y educación son dos ejes dejados al final de las agendas y solamente se atienden cuando hay catástrofes.

En el Ministerio de Educación las catástrofes atendidas son las provocadas por fenómenos naturales, sin embargo el que un niño no pueda asistir a clases, tenga que abandonar la escuela o deba repetir el grado, no se abordan con la misma seriedad.

Estos problemas no deben tomarse con tanta ligereza, por lo que es necesario visualizar el origen desde los acontecimientos históricos y los reducidos presupuestos a la cartera educativa que se agravan porque la mayor parte se queda en la capital y el resto se va distribuyendo en las cabeceras, municipios, aldeas y pueblos, en el más estricto orden.

Este problema es generalizado, sin embargo en algunas comunidades existen otros factores que no son tomados en cuenta, por ejemplo el idioma, cosmovisión, costumbres y directamente en las aulas metodología de enseñanza y contenidos. La tendencia es a la generalización por ejemplo la imposición del idioma oficial ya que el objetivo es que el niño lea, escriba y haga cuentas, hasta allí.

Las comunidades indígenas son un ejemplo de lo descrito con anterioridad, debido a que la cartera educativa no es capaz de descentralizarse completamente como se estableció en los acuerdos de paz por tanto los niños siguen siendo víctimas de genocidio cultural. La descentralización serviría para que cada región produjera material y métodos contextualizados. El avance actual al respecto es la contratación de maestros bilingües para que se aprovechen los conocimientos previos adquiridos por los niños, sin embargo algunos de ellos han dejado de utilizar de manera fluida el idioma autóctono o lo han erradicado completamente.

Por otra parte esta descentralización adrede ha sido mal interpretada, porque se ha obligado a los padres de familia atender administrativamente las escuelas con el pretexto de participarlos del proceso educativo.

En las escuelas aledañas al Proyecto Cuxlikel se ejemplifican cada uno de los problemas escolares aludidos, muchos de los niños afiliados tienden a la repitencia escolar, o bajas calificaciones, la mayoría tiene problemas con el idioma español en cuanto a la semántica y los más pequeños además con matemática debido a que el sistema decimal no se parece en nada al sistema vigesimal por lo que es muy común que pierdan este curso.

Por otro lado se ven a madres de familia gestionando recursos para la elaboración de refacción, las escuelas que no tengan junta de padres serán excluidos de este proceso tan necesario debido a la precariedad de la dieta. Esta junta de padres representa constantes reuniones, gestión de material en la cabecera, gasto de pasaje, y otros problemas más, que son el resultado de la descentralización

Como se puede observar paulatinamente la responsabilidad va quedando en manos de las madres. En este apartado se es muy puntual debido a que un gran porcentaje de padres han tenido la necesidad de emigrar a otras ciudades que van desde Xelajú hasta Los Ángeles California y otros lugares. Esto hace que la madre tenga que sobrellevar las responsabilidades escolares.

La emigración es un fenómeno que surgió a raíz de las grandes necesidades de las personas, en su mayoría de las áreas rurales, sin embargo, esto aun no termina de mejorar el nivel de vida de dichas regiones, porque como se pudo observar en los hogares de los niños afiliados no existe un lugar para que hagan sus tareas escolares.

Desde otra perspectiva la situación no parece ser tan impactante y por lo mismo algunos podrán llegar con relatos a estas comunidades como le pasó a Paulo Freire (1993 a) en sus primeras experiencias en áreas marginales. Él reunió a un grupo de padres e inició citando el código moral del niño de Piaget tratando de fomentar un mejor trato hacia los infantes, sin embargo recibió un llamado a la reflexión de parte de un campesino, ya que se había olvidado que no estaba en Suiza a cambio estaba en el nordeste brasileño y esto fue lo que escuchó:

Ahora yo quería decirle al doctor algunas cosas en que creo que mis compañeros están de acuerdo. Doctor Paulo, ¿Usted sabe donde vivimos nosotros? ¿Usted ya ha estado en la casa de alguno de nosotros? Comenzó entonces a describir la geografía precaria de sus casas. La escasez de cuartos, los límites ínfimos de los espacios donde los cuerpos se codean. Habló de la falta de recursos para las más mínimas necesidades. Habló del cansancio del cuerpo, de la imposibilidad de soñar con un mañana mejor (...) de tener esperanza. (pp. 23-24)

Esta cita es una radiografía de las casas de los lugareños y se adecua al contexto de los afiliados al Proyecto Cuxlikel. Con todas estas restricciones el pequeño estudiante se dirige a la escuela donde el maestro debe cumplir con un pensum rígido hasta hoy aplicado eminentemente monolingüe español. Allí el niño k'iche' va a aprender contenidos insustanciales a través de didácticas mecanicistas.

El idioma, método y el contenido son tres elementos claves en el hecho educativo. El niño afiliado al Proyecto por muy monolingüe en español sea, no lo comprende bien porque aprendió uno muy vago, el que le transmitió la madre, esto implica que en cualquier momento él no pueda transmitir sus pensamientos debido a su limitado lenguaje, además estructurará semánticamente como su mamá "en k'iche'". En matemática el esfuerzo debe ser doble porque las madres ya no cuentan en k'iche' y en español no pasan de doce porque según cuentan ese es el número que las orienta en tiempo (por esta la mayoría se generaliza), lo que implica que el niño tenga solo una noción de cantidad al llegar a primero.

El método didáctico identificado que utiliza el maestro es el ideográfico y el silábico, que no son más que repetición de palabras o sílabas dejando a un lado la capacidad creadora del niño.

Esto acompañado de un contenido obsoleto influirá sobre la persona porque no existe una coherencia entre lo que aprende en la escuela y lo que vive en su casa, entre lo que piensa y lo que tiene que pensar para ganar un examen, entre lo que ve en los libros y lo que ve en sus alrededores.

La peor parte de todo esto se la lleva el niño que reprueba el grado ya que después de lo económico, inmediatamente será estigmatizado como alguien de difícil aprendizaje y por ser muy pocos los que ganan primero sin repetir, este pensamiento se generaliza y lleva a expresiones radicales como *"no es que nosotros los maestros discriminemos a los niños de raza indígena, es que tienen problemas para aprender"* (Ma 2006) pensamiento que es frecuente incluso en los maestros indígenas que por ser profesionales adquieren un estatus dentro de una sociedad clasista dando inicio a otro proceso de exclusión.

Aparentemente al dejar la escuela se terminan los problemas, sin embargo afuera es donde repercutirá todo esto, por ejemplo, si no saben leer y escribir ¿De qué trabajarán? ¿Qué harán para vivir en el futuro de una manera digna? ¿Cómo harán la inserción dentro de una sociedad perversamente excluyente? y básicamente ¿A dónde llegarán con todas las limitaciones y obstáculos?

CAPITULO II

REFERENTE TEÓRICO METODOLÓGICO

La estructura de este capítulo se divide en dos partes. La primera comprende los acontecimientos históricos de la educación y de la vida indígena que está íntimamente ligada a la educación por las políticas de negación y como una prolongación de ambos la discriminación dentro de las aulas.

La discriminación dentro de las aulas en las áreas rurales se enfoca a la privación de la cultura a través de la imposición del idioma español como una consecuencia de los procesos históricos de exclusión. Este problema es generalizado en los poblados indígenas, sin embargo allí se dan otros tipos de discriminación, por ejemplo el grupo de los niños que tienen dificultades de aprendizaje y los que por diversas razones tienen otras ventajas, a los primeros se les señala y a los segundos se les premia. El caso más severo es la exclusión a la que son sometidos los niños con alguna discapacidad física o mental, en la mayoría de las aulas no se dejan ingresar por varias razones que va desde la inadecuada estructura de las escuelas hasta las metodologías de abordamiento que los maestros desconocen en el caso de los niños sordos o ciegos.

La segunda parte corresponde a la presentación de metodologías y teorías que propician herramientas para abordar las problemáticas presentadas en la primera. El pensamiento y el lenguaje serán los ejes sobre los cuales se analizará el proceso educativo excluyente y debido al carácter subjetivo de ambos la metodología cualitativa es la que propicia las herramientas que permiten un mejor acercamiento a dicho acontecimiento socio-histórico respecto a la investigación.

En el subprograma de servicio conjuntamente con la Organización No Gubernamental (ONG) requirente se abarca algunos servicios no atendidos estatalmente por ejemplo el MEI. Este proceso principia con la preparación de las MAGUEI para su posterior aplicación. En el espacio de tutoría se atendió a niños con conflictos emocionales o discapacidad en base a la psicoterapia de juego y con algunos el MEI.

Finalmente docencia. El trabajo, MAGUEI fue facilitado por la metodología de la educación popular adecuándose a los contenidos elegidos por ellas y los propuestos por la institución siempre enfocados al MEI. Este es el orden en el que se presenta dicho capítulo.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN.

Época de la conquista:

La primera carta que los indígenas escucharon en idioma español fue el Requerimiento, este *"era un documento que se leía a los indígenas para que aceptaran la fe cristiana y reconocieran la autoridad del Papa y del monarca español"* (Escobar1996; 89). La anterior cita muestra como, el no entendimiento de un idioma que llegó en un contexto de manera abrupta, costó la vida de cientos de nativos. Posteriormente en los corregimientos fueron necesarios los traductores, quienes generalmente eran religiosos.

Educación en el periodo colonial:

El objetivo de la educación, inicialmente era castellanizar y evangelizar *"la primera, porque era necesaria para efectuar una más cómoda explotación y la segunda, porque correspondía al espíritu altamente religioso que privaba a la razón"* (Roncal 2000; 17). De esta manera se entiende que, la educación en los inicios de la época colonial era en primer lugar, enfocada al servicio, y en segundo lugar para asegurar la eficacia, las transacciones

lucrativas; además era sólo para el clero, encomenderos y la aristocracia, quienes asistían a centros de estudio: éstos eran los Colegios Conventuales y Mayores, a cargo de los dominicos, franciscanos y jesuitas. Las mujeres de aquel entonces recibían muy poca educación dentro de las aulas, no fue hasta *“la mitad del siglo XVI, que se fundó una escuela para niñas blancas y una para niñas indias y un asilo para doncellas pobres”* (2000; 26) sin embargo no se enseñaba ciencia, porque la impartían señoras allegadas a la iglesia, básicamente eran cursos de moral y religión.

La educación a mediados de la colonia:

Ya para este entonces, *“el indio tenía acceso a las aulas universitarias, gracias a los preceptos que estableció Sarassa y Arce en los estatutos, no concurría pues estándole vedada la educación primaria y media, no podía alcanzar tan alto nivel”* (2000; 28), obviamente era otra negativa a la educación, en cuanto a los que asistían también tenían inconvenientes científicos, debido al tinte inquisidor basada en la teoría teocéntrica, que fue el hito en la época colonial. Esta época se prolongó hasta finales del S. XIII e inicios del XIX.

De la independencia al régimen conservador de los treinta años.

Al iniciar la vida independiente en Guatemala, la educación se vuelve un medio para desaparecer las identidades culturales. Los párrocos en los pueblos iniciaron un proceso de extinción de los idiomas regionales, porque se creía que la diversidad imposibilitaba la educación, además el pensum se restringía al aprendizaje de la doctrina católica, moral, urbanidad, y escritura; todas a través de la memoria. Estos treinta años abarcan de 1,841 a 1,871, y se resumen en un estancamiento pedagógico para los que acceden a la educación. Lo que queda rescatable de esta época es el trabajo del Lic. Mariano Gálvez, quien crea las escuelas públicas. Actualmente, en algunos departamentos estos centros educativos siguen prestando sus

servicios. En el gobierno de Rafael Carrera, trabajó el terrateniente Manuel F. Pavón como Ministro de Educación, y vuelve a restringir la educación pública, porque vio afectados sus intereses explotadores.

La reforma liberal y la educación - Justo Rufino Barrios -

En este periodo se derogó la ley que, Manuel Pavón había aprobado, referente a la restricción de la educación pública, a la larga se proporcionó sólo a los criollos y mestizos allegados al poder. Durante este mandato se expulsó a muchos religiosos de Guatemala, con ello se suprimió la educación clerical y las órdenes monásticas, además se quiso abarcar la mayoría de la población, sin embargo sólo se pensó en las ciudades y villas, mas no en los pueblos.

Por las ansias de poder y su afán por unir Centro América, el dictador adquirió apoyo norteamericano a cambio de concesionar empresas y terrenos a compañías del citado país. En esta etapa se inicia la explotación del café, y con ello se crearon otras formas para la esclavización, *"a los indios que se negaban a vender sus tierras se les enganchaba obligatoriamente en el ejército; las plantaciones se convirtieron en pudrideros de indios (...) los asalariados se convertían en propiedad de los flamantes empresarios del café"* (Galeano 1999; 169). De la educación para el pueblo, obviamente no se hablaba; porque para cortar café no se necesita leer ni escribir.

En este periodo se inicia la explícita intervención del gobierno norteamericano en todo el área, no sólo en nuestro país para señorear cómodamente toda la región, como expresa la siguiente cita *"se recalca que la función de América Latina consiste en proporcionar recursos y un clima favorable para los negocios y la inversión"* (Chomsky 1993; 44), este clima favorable es el que se promueve durante los gobiernos totalitarios.

Durante el mandato de José María Reyna Barrios se realizó el Congreso Pedagógico Centroamericano; la primera temática abordada: la educación de los indígenas. Una de las conclusiones más importantes, según Barillas (2001) fue, que la educación para el pueblo debía ser práctica, obligatoria y gratuita, además la temporalidad no debía interferir en las épocas de siembra y cosecha. En las escuelas de *"ladinos se enseñaría un idioma indígena, al menos pues los maestros deberían darse a entender por sus educandos hablándoles en su propia lengua"* (2001; 14). Científicamente el pensamiento estaba arraigado al positivismo, de tal forma que los indígenas fueron vistos como una población al margen del progreso, porque el evolucionismo estaba en boga.

La educación durante la primera mitad del siglo XX

Anteriormente habían ingresado empresas norteamericanas; pero ahora el auge fue creciendo con el interés capitalista, ahogando más los deseos de libertad de los grupos excluidos desde el inicio del colonialismo. Esta intervención fue facilitada por gobiernos serviles, los más representativos son Manuel Estrada Cabrera y Jorge Ubico que, entre ambos estuvieron cerca de cuatro décadas en el poder. Manuel Estrada Cabrera, inicia su gobierno abriendo las escuelas que José María Reyna Barrios había clausurado por falta de presupuesto, con ello se autodenomina *"protector de la juventud estudiantil"* (Roncal 2000; 39). La educación se militariza al punto, que todos los estudiantes adquirieron un grado militar y maniobraban armas reales en desfiles públicos. Al hablar de desfiles y armas reales se piensa en pérdida de tiempo y despilfarro en material bélico. Durante este mandato *"la presencia del IMPERIALISMO NORTEAMERICANO y su influencia en el desarrollo económico del país (...) se deja sentir"* (Escobar 1996; 538), situación que continua.

La educación durante la dictadura ubiquista (1,931 a 1,944)

Esta dictadura duró 13 años y 5 meses en el cual se instaura un orden represivo y brutal; se cierran escuelas y se engrosan las filas militares. La educación rural fue más descuidada ya que la población militar se proveía de estas comunidades. Durante este gobierno el historial de los monopolios extranjeros se extienden *"El propio John Foster Dulles había redactado los contratos de 1930 a 1936 entre la UFCO y el régimen de Ubico"* (1,996; 563). John F. Dulles era secretario de Estado en la administración del presidente republicano Dwigth David Eisenhower, Richard Nixon era el vicepresidente. Él, juntamente con su hermano Allan Dulles eran miembros de una poderosa firma de abogados neoyorquinos apoderados de la UFCO², además el último era el jefe de la CIA³. Los influyentes hermanos Dulles, pertenecientes al país capitalista por excelencia, hicieron del territorio nacional su propio plantío, e impedirselos era una situación heroica.

La educación durante la década revolucionaria.

Después de tantos atropellos; el país adquiere la soberanía. En este periodo se adquieren avances trascendentales en todos los sentidos, como se ve en el pensamiento expresado por Luis Cardoza y Aragón (citado por Roncal 2000) quien responde a señalamientos hechos por el senador McCarthy de comunismo.

(...) Entramos al siglo XX hasta 1944. Éramos un Estado dentro de una compañía extranjera. Una banana república con la libertad de Jonás en el vientre del monstruo. Guatemala es hoy uno de los países más libres de la tierra. Nuestros crímenes son un código de trabajo, un

² United Fruit Company,

³ Central de inteligencia americana

seguro social, la reforma agraria, [Junio de 1,952] votar con dignidad de país soberano en las reuniones internacionales. (p. 43)

El señalamiento del senador, se refiere a la apertura de la participación civil, la educación del pueblo, expropiación de terrenos y fincas en manos de terratenientes y empresas transnacionales, para la posterior repartición a campesinos indígenas, que durante la colonia habían sido expulsados hacia "*tierras altas, minifundios del tamaño de un cadáver*" (Galeano 1999; 77), además en su gran mayoría áridas, y por ende estériles; donde sólo se logra sobrevivir a base del cultivo de frijol y maíz. Los hermanos Dulles resumían el problema aduciendo que: "*los pobres (...) siempre han deseado despojar a los ricos*" (Chomsky 1993; 99), por lo tanto era necesario intervenir para volver a la normalidad.

Este momento era crucial para el desarrollo de los pueblos pobres; porque se les integraba en los tres ejes históricos de exclusión que son: política, educación y tierras. Políticamente; porque se permitía la formación de sindicatos y comités, en cuanto a educación y tierras ya se ha aclarado; sin embargo no duró mucho, además no fue fácil tanto para el pueblo como para los gobernantes, por ejemplo, "*en 1,951 en su discurso de despedida, Arévalo reveló que había debido sortear treinta y dos conspiraciones financiada por la empresa [UFCO]*" (Galeano 1999; 181). La empresa aludida hacía uso de tierras fértiles del país, libre de impuestos, sin embargo se vieron afectados, por lo que el país del norte tomó partido; ya que para ellos estos cambios "*constituyen una amenaza creciente para la estabilidad [de la región]. Su reforma Agraria es una poderosa arma propagandística; su amplio programa social de ayuda a los trabajadores y campesinos*" (Chomsky 1993; 54). La estabilidad para dicho país significa, según el mismo autor seguridad

para las clases altas y grandes empresas extranjeras, así que conspiran desde Washington.

De esta manera se cierra una página de progreso para el país, no está de más recordar que en este período se abre la Escuela Normal Rural, y se promueve la alfabetización y la educación en jornada doble, para que los niños trabajadores pudieran acceder a alguno de los horarios. La nota que ensombrece esta época según Cojtí, es el racismo asimilista, inducido y culto, que se inicia en este periodo, y consiste "*en convencer, persuadir y presionar para que los miembros de la cultura y pueblo víctima de la asimilación, acepte abandonar su propia identidad y cultura*". (Cojtí 2005a; 86), comparado con anteriores gobiernos, el impacto de dicha época no es catastrófica.

La educación durante las dictaduras militares.

En 1 de junio de 1,954 asume el poder el coronel Carlos Castillo Armas graduado en Fort Leavenworth Kansas, quien derrocó a Arévalo Bermejo, de nuevo el país queda en manos extranjeras. Este traspaso se hizo como pago a "*la postura de EEUU a su política tradicional de apoyo a las dictaduras para mantener la estabilidad*" (Chomsky 1993; 127). A partir de esta fecha hasta 1,986 los militares más serviles a los intereses norteamericanos fueron premiados con la presidencia y otras clases de regalos, por ejemplo: "*Uno de los más grandiosos asesinos guatemaltecos, el General Héctor Gramajo fue premiado por sus contribuciones al genocidio en las tierras altas con una beca de estudios para Harvard, en la escuela de gobierno John F. Kennedy*" (1993; 44). Esta beca implicaba la prolongación del servilismo de este militar porque se le preparaba para la presidencia en la década de los 90`s.

Durante estas dictaduras muchas escuelas de las áreas rurales fueron utilizadas como destacamentos militares, centros de tortura o cementerios clandestinos, varios miembros del magisterio que simpatizaban con el gobierno revolucionario o que simplemente no coincidían en la militarización escolar fueron secuestrados, perseguidos y hasta asesinados.

En el periodo presidencial de Méndez Montenegro se llevó a cabo un Seminario Nacional Pedagógico (1,968) y se determinó, que el monolingüismo de los pueblos indígenas era uno de los mayores obstáculos del desarrollo, por ello *"a finales de años '70 surgió la idea de formar promotores bilingües de las mismas comunidades para ello se creó en el seno del Ministerio de Educación el Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI)"* (Menéndez 1,984; 30). Sin embargo muchas escuelas quedaban muy lejos, además la prioridad era la sobrevivencia, por lo que los padres optaban por ponerlos a trabajar.

Entre constantes golpes de Estado, pasaron 24 ministros en la cartera educativa, de todos, sólo tres tenían una profesión referente al ramo, un literato y dos maestros de primaria, los demás eran militares, abogados, médicos, etc., esta situación pone en tela de juicio la teoría y metodología que se imponía. Menéndez (1984) es muy puntual al referir, que de 1958 a 1963; ocuparon el cargo 8 ministros, lo que repercutió severamente en la educación en propias palabras de autor *"la educación fue predominantemente empírica, estuvo muy condicionada a las ideas, a las ocurrencias, y a veces a los caprichos de cada presidente de la república"* (1984; 6). Con esta desordenada intervención del Estado, quizás se haya logrado que los pocos beneficiados con la educación leyeran. Sin embargo no existía la libertad de expresión.

La Educación después del conflicto armado.

En el año de 1,985 después de un desfile de dictaduras se convoca a elecciones. Generaciones votaron por primera vez, llevando a la presidencia al Lic. Vinicio Cerezo Arévalo quien asumió en el año de 1,986, fue así como se inicia el un nuevo proceso de "democratización", retomando el tema de la educación. Después de la firma de los Acuerdos de Paz, algunos temas siguen siendo discutidos, otros evadidos.

En 1993 durante el periodo de Jorge Serrano Elías el BM⁴, otorga un préstamo para que se logre una mejor cobertura en el área educativa, con esto se crea FOERCO⁵, posteriormente "*se inicia el proyecto piloto Saq'be [camino a la luz] que funcionó en Chimaltenango (...) pero no dio los resultados esperados*" (Roncal 2000; 53). Ese mismo año; pero después del autogolpe del gobierno de Serrano, Ramiro de León Carpio y el Ministro de Educación Alfredo Tay Coyoy pretenden continuar el proyecto, sin embargo, no es hasta el gobierno de Álvaro Arzú, que se logra crear PRONADE⁶.

En la actual administración se ha logrado fortalecer la DIGEBI⁷ con lo que se pretende aplicar la reforma educativa. Dentro de las escuelas se observan avances en infraestructura, por intervención de organismos no gubernamentales, mas la intervención del MINEDUC fuera de DIGEBI es mínimo, los útiles escolares en las regiones donde son más requeridos llegan muy tarde juntamente con los libros, además a través de las juntas escolares se dejó la responsabilidad a los padres de familia respecto a la atención de los centros educativos públicos. Esto va en contra de los temas más relevantes en los acuerdos de paz; ya que le dieron otro matiz. Estos acuerdos se orientan a la descentralización metodológica con la finalidad de

⁴ Banco Mundial

⁵ Fondo de la Educación Rural Coparticipativa

⁶ Proyecto Nacional de Autogestión educativa

⁷ Dirección general de educación bilingüe.

que cada región adapte los currículos a las necesidades del contexto no que los padres busquen los medios para el funcionamiento de los mismos.

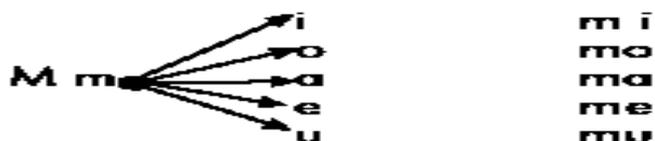
Y ¿la metodología y los contenidos? A través de esta lectura hemos revisado los momentos más importantes, sin embargo la metodología utilizadas en las aulas son una reproducción docente, así como los maestros aprendieron así enseñan (Patrones pedagógicos) Gutiérrez señala que algunos maestros *"agarran una silla y dicen silla"* (Seminario Taller 2006), este es el llamado método ideográfico, el niño solo memoriza mecánicamente la palabra y asocia, sin embargo que pasa cuando no está allí la imagen y escucha el sonido que se le asocia este mueble, para el niño solo será solo un montón de sonidos que no tienen significancia.

El otro método común utilizado a estas alturas es el silábico en el cual el niño no tiene participación directa ya que es solo un observador y posteriormente practicará conjugando los fonemas de manera que al final se forme una palabra completa, sin embargo el léxico reducido de los niños de las áreas rurales en donde se usa un idioma aparte del oficial, surgirán combinaciones que no representarán nada.

Mientras estos dos métodos son aplicados el contenido es otro inconveniente, el niño en las aulas es sometido al aprendizaje de contenidos caducos que solo sirven para el sistema explotador.

Lo más nuevo y en proceso de revisión concerniente a la reforma educativa utiliza aun la metodología silábica. En esta cita se evidencia *"Por medio de la sopa de letras forman las sílabas. El docente o la docente*

forma la familia silábica” (ODEC⁸ 2006; 97) y a continuación se muestra el siguiente cuadro:



(2006; 97)

Posteriormente los niños deberán formar otras palabras, en este caso amo, ama, mamá, mima, mimo. Asumiendo que el idioma español es el idioma materno de los niños sólo la palabra mamá estaría mediatizada, los otros términos surgidos son más bien abstractos, sin embargo a partir de esto se pasa a la formación de oraciones.

En cuanto al segundo idioma que se promueve, la primera competencia para el área bilingüe de primero primaria sugiere que el niño al finalizar el grado "*Reproduce inteligiblemente los patrones fonéticos de la lengua*" (2006; 35), refiriéndose al aprendizaje del segundo idioma, sin embargo en las áreas rurales hay problema para aplicar la terminología *idioma materno*, porque para el lingüista que participó en el seminario taller 2006 "*el idioma materno es el que la mamá le enseña al niño, si ella habla k'iche' pero a su hijo le enseña exclusivamente el español, este será su idioma materno*" (Seminario taller 2006), esto no está establecido en los documentos del MINEDUC revisados, lo que si se señala es la metodología que "*se basa en el enfoque comunicativo funcional. Se hace énfasis en que, primero, se aprende lo que es necesario para establecer una comunicación eficiente*" (ODEC 2006; 39), sin embargo de nuevo se cae a la mecanización y al método ideográfico.

⁸ Orientación para el desarrollo curricular.

De esta manera la educación primaria pública en general no rompe con los paradigmas que se alardean en los medios de comunicación porque las competencias más comunes son: identificar, reconocer, valorar, utilizar, escuchar y así todo a partir de algo preestablecido, pero no se la al niño la opción de crear, construir, imaginar y sobre todo expresarse, esto se basa en la escucha-acción, un mero acto de condicionamiento.

Una verdadera educación bilingüe debe partir del conocimiento del idioma oficial y el idioma maya, sin embargo en los libros del MINEDUC existen pronunciados errores, por ejemplo en el siguiente recuadro se presenta una propuesta de canción infantil en kaqchikel y español, sin embargo para los que comprenden ambos se darán cuenta que en el primero dice ¿Cómo están, niños como están? Muy bien gracias... en español se aprecia otra dinámica lo que indica que semánticamente no concuerdan. Más adelante se analiza directamente la morfología y sintaxis específicamente del k'iche´

Kaqchikel	Español
Ütz iwäch ak'wala' ützt iwäch, ützt matyox, ützt kiwäch itata' ützt kiwäch, ützt chuqa', qojb'ixan ak'wala' tiqapaqa' pa qaq'a' qas ki' qak'u'x. qojb'ixan ak'wala' qojtze'en k'a jub'a' qas ki' qak'u'x.	Si tú tienes muchas ganas de aplaudir. Si tú tienes muchas ganas de aplaudir. Si tú tienes muchas ganas, Si tú tienes muchas ganas, no te quedes con las ganas de aplaudir.

(ODEC 2006; 17) Con este defectuoso y caro material no se logra ningún avance que beneficie a los estudiantes bilingües, porque refleja el poco cuidado que se tiene para atender dichos programas que son de mucha utilidad para una verdadera atención a las poblaciones que durante el transcurso de la historia se ha hecho a un lado. Lo más lamentable de esto es que no sólo lo referente a lo educativo se ha excluido, como se puede apreciar a continuación.

VIDA INDÍGENA EN GUATEMALA

Durante el anterior esbozo se hizo alusión a algunos detalles, sin embargo en este espacio se puede apreciar de mejor manera la exclusión a dicha población (la indígena).

A principios de la invasión, la población indígena fue utilizada como animal de carga ejerciendo los más duros trabajos, para tener conocimiento profundo de lo que ocurrió en esta época es necesario leer los escritos de Fray Bartolomé de las Casas titulados "*Brevísima Relación de la Destrucción de las Indias.*" (Chomsky 1993; 46), según el mismo, siempre se ha escondido este libro por vergüenza de ciertos países.

En este periodo de conquista técnicamente no se puede decir que exista discriminación; porque la población indígena era considerada como otro antropoide pendiente de clasificar. En 1511 el padre Antonio de Montesino, en Santo Domingo (Citado por Escobar 1996) hizo un llamado a la reflexión con estas preguntas "*estos ¿No son hombres? ¿No tienen ánimas racionales?*" (1996; 82). A esto le siguió una serie de protestas por parte de religiosos, por lo que el papa Pablo III "*proclamó una bula del año 1537 que los indios eran hombres verdaderos y que podían disponer libremente de si mismos y de sus propiedades*" (1,996; 82), esta concesión de "gracia" dio inicio al racismo, porque a partir de allí todos tenían almas, sin embargo era necesario remarcar las diferencias, por las ventajas que trae la disgregación.

En el colonialismo el racismo se fortaleció; porque la sociedad se dividió en varios estratos, español advenedizo: cultura hispana = cristiano. Indio, piel cobriza, cultura maya = pagano. Los criollos también eran discriminados, el fraile inglés Tomás Gage (citado por Martínez 1994) refiriéndose a ellos expresa "*... no solo están privados de los oficios y cargos*

de gobierno, sino que los españoles advenedizos los afrentan todos los días, como a personas incapaces de gobernar a los demás, y medios indios..." (1994; 115), si el trato a sus hijos era este, el trato al indígena era vil.

Por su parte los mestizos después de la independencia estuvieron en el limbo; porque durante la colonia algunas mestizas tuvieron títulos reales, por ejemplo "la hija del adelantado" sin embargo durante esta época se clasificó el lugar de vivienda, los indígenas en los pueblos, los mestizos en las villas, los criollos y españoles advenedizos en las ciudades. En las ciudades habitaban los gobernadores a excepción de algún sirviente, los habitantes de las villas fueron los más crueles con los pueblerinos, porque jugaron el papel de contratistas para las fincas, además fueron propietarios de tiendas y cantinas en donde se aprovechaban de los juicios de valor para tener poder sobre los compradores. Su crueldad se debió a que, querían tratar de marcar una diferencia entre sus condiciones y las del indígena, además *"él intenta realizar una doble fuga: del indio y de sí mismo"* (Casaús 1998; 61) porque añoraba una patria, que en realidad no le correspondía y negaba la que por nacimiento le correspondía.

A partir de la época liberal, *"el Ejército Nacional, asumió también la tarea de civilizar a los indígenas mediante el sistema de redadas de adolescentes y juventud indígenas y el uso de la fuerza contra sus culturas en las cacerías"* (Cojtí 2005b; 32), este era sólo el principio, Álvarez (Citada por Roncal 2000) hace referencia de la discriminación a la que fue sometida la población indígena a través de leyes promulgadas por el dictador de turno *"SE DECLARA LADINOS A LOS INDIGENAS de ambos sexos del mencionado pueblo de San Pedro Sacatepéquez, quienes usaran desde el año próximo entrante, el traje que corresponde de la clase ladina"*. (Roncal 2000; 26). A vista del "reformador" esto era un regalo para el pueblo, porque su cultura

bárbara predisponía de incapacidad y bajeza, y al quitárselos se transformaban.

Recientemente en gobiernos militares, evangélicos hablar un idioma maya o portar un traje impuesto en el repartimiento era motivo para acusarlos de estar en contra del Estado, *"Esta tesis fue claramente utilizada por Ríos Montt en su campaña del exterminio del indígena, equiparando: el indio = a comunista = a diablo"* (Casaús 1998; 127)

Esta eliminación sistemática en contra del grupo indígena es genocidio, no existe sinónimo. La CEH⁹ (Citado en Resarcimiento Justo y Digno 2003) artículo II, párrafo 1^{ro} de la Convención hace referencia al tema de esta forma: *"la eliminación de líderes y actos criminales contra menores que no podían constituir un objetivo militar, pone de manifiesto que el único factor común a todas las víctimas era su pertenencia a un determinado grupo étnico"* (pp. 5-6)

No es casualidad entonces la persecución, aniquilación y desplazamiento de comunidades lingüísticas del pueblo maya más recónditos, *"la región Ixil donde el 70 y 90% de las aldeas fueron arrasadas, también el norte de Huehuetenango, Rabinal y Zacualpa, se incendiaron aldeas enteras"* (2003; 5), lo que implicó que los sobrevivientes se quedaran sin alimento y hogares. Estas operaciones planificadas por las fuerzas del Estado se conocen como tierra arrasada y consistían en el exterminio de todo, teniendo según la CEH (Citado en Resarcimiento Justo y Digno 2003) un total de *"626 masacres atribuidas a estas fuerzas"* (p. 6), los sobrevivientes tuvieron que refugiarse en otros países y algunos desplazarse en toda la

⁹ Comisión Para el Esclarecimiento Histórico

república, dejando sus costumbres y sus tradiciones para adoptar otras alienándose.

Después de la firma de la paz se ha intentado uniformar a la población tal y como lo quiso hacer Justo Rufino Barrios, ahora a través de la identidad nacional, Jaime Sabines (Citado por Barceló 1995) ve la identidad individual como una utopía, no se diga la nacional. *"... hablar de identidad nacional es una cosa bien difícil. A mi se me escapa mi identidad todos los días y tengo que hacer grandes esfuerzos por parecerme un poco a mi mismo que es igual que parecerme a nadie"* (p.129), sin embargo de nuevo nuestro medio nos identifica como en la época colonial, el guatemalteco en la ciudad, el indígena en su minifundio y al garífuna a las orillas de la playa.

A nivel de nuestro país esta identidad nacional no importa, porque existe aun la disgregación como puede apreciarse en la siguiente cita, *"los indios padecen del colonialismo interno del blanco(...) y los mestizos sufren del colonialismo extranjero"* (Galeano 1,999; 170) a nivel internacional lo que existe es un paternalismo y conmisericordia para el grupo indígena, por ejemplo al conmemorarse el Quinto Centenario del descubrimiento de América (1,992) algunos analistas consideran, que la entrega del Premio Nóbel de La Paz a Rigoberta Menchú fue sólo *"una mea culpa[por mi culpa] de la sociedad occidental representada por el parlamento noruego(...)parecía hacerse sensible a la postración de las poblaciones aborígenes(...) o una condena explícita al gobierno de turno "* (Barceló 1995; 127). Otros ejemplos son algunos discursos que aun se escuchan en los medios de comunicación diciendo "nuestros indígenas" en tono de superioridad y de protección.

Para los países industrializados nuestra identidad nacional no importa, siempre y cuando seamos útiles, de nada sirve entonces promocionar el guatemaltequismo si no logramos parir nuestra soberanía; porque veremos que nuestro país seguirá siendo explotado o continuará siendo utilizado como almacenamiento de desechos, debido a que los gobiernos actuales son empresarios y mientras haya negocio no les importa comprar chatarra con dinero que no sale de sus bolsillos. Chomsky (1,993) analiza la intervención del Banco Mundial en Latinoamérica, respecto al calentamiento global, las presiones van contra esta parte del mundo; porque según se comprende nosotros contaminamos mucho, más lo que se omite es que las potencias depositan sus desechos en nuestros países, no importando la salud de la población, ya sea indígena, mestiza, castiza, etc.

Habiendo leído una síntesis de la historia de la educación y la génesis indígena, es momento de unificar ambos temas y ponerlos en el escenario escolar infantil en donde se dan otros tipos de relaciones como producto de los mismos, sin embargo en este espacio se agregan los prejuicios que la misma sociedad ha creado y que repercuten en las salones escolares.

DISCRIMINACIÓN EN LAS AULAS

En el Título I, Capítulo I, Artículo 1, inciso -a- de la Ley de Educación Nacional, aborda el tema de la educación como un principio ineludible; porque se considera como *"un derecho inherente a la persona humana y una obligación del Estado"* (Decreto Legislativo 12-91), lo que aun no concuerda al visitar las comunidades distantes en cualquier cabecera.

En la reseña histórica de la educación, se hizo algunos esbozos de cómo la población indígena siempre se dejaba al margen de tan importante acontecimiento político, si añadimos a esto el tema de identidad, y el

genocidio por simple deducción, pensaremos en una escasa cobertura de educación, y si analizamos la calidad de ésta pensaremos en una pseudo-educación; porque se enfoca a la *"reproducción de la ideología dominante,[que] implica fundamentalmente la ocultación de verdades, la distorsión de la razón"* (Freire; 1993b; 109). Esta cita no sólo incluye la educación a los pueblos indígenas, sino toda la educación que se imparte en el país. No está demás recordar, que durante los gobiernos militares muchos jóvenes indígenas eran los que formaban los pelotones que defendían al verdugo estilo feudal, pero antes eran agricultores, no estudiantes.

En todo este proceso de exclusión y discriminación, la mayoría de la población indígena no ha podido realizarse dentro del marco académico, lo que ha provocado el estigma de incultura, ignorancia y otros señalamientos que continúan. Esta actividad de des-educación se sigue fomentando a través del sabotaje de los Acuerdos de Paz continuando con la omisión cultural. En el Acuerdo Gubernativo 765-95 se crea la DIGEBI, institución que tiene por objetivos, desarrollar la interculturalidad, fortalecer la identidad de los pueblos en el marco de su cultura e idioma, desarrollar y consolidar los idiomas Mayas, Xinca, Garífuna y desarrollar un bilingüismo social para que haya una mejor convivencia. (Artículo 4 incisos de la A a la E)

La DIGEBI adquiere muchas responsabilidades porque debe promocionar el uso del idioma maya dentro de las aulas en las comunidades indígenas. Este el paso más importante dentro de la reivindicación de dichos pueblos, porque como Clifton Pye (Citado por Rojas, 2001) evidencia que *"los niños que aprenden a leer y escribir en su propia lengua tienen mejores resultados escolares que los niños que reciben clases en un idioma que no es*

el materno” (2001; 51), esto porque en primero primaria el choque es muy violento y el niño con todas las carencias sociales debe sortear los obstáculos que encuentra entre los idiomas. A manera de resumen se presentan las cinco diferencias más pronunciadas de ambos idiomas: (Ver anexo 1 más detalles)

Fonológicas	
<ul style="list-style-type: none"> * Su acento es agudo 100% agudo * Posee sonidos propios: consonantes glotalizadas, vocales normales y relajadas: Ib´och´, ch´umil, xik´ay. * Ausencia de diptongos: Sya, malyox 	<ul style="list-style-type: none"> * Posee acento agudo, grave, esdrújula. * Posee sonidos propios: consonantes (normales y glotálícos) vocales (normales y relajadas) Alcalde, café, uno. * Usa con frecuencia los diptongos: María, bueno, seis, Manuel.
Morfológicas	
<ul style="list-style-type: none"> * Utiliza prefijos posesivos: wixim, wanab´ nuchacach. * Ubicación de raíz de palabras el flexionarlo o derivarlos, ejemplos: xintz´<u>ib´</u>anik xatt´<u>ib´</u>anik, xtz´<u>ib´</u>anik. 	<ul style="list-style-type: none"> * Utiliza pronombres posesivos: mi canasta, tu maíz, nuestra hermana. * Ubicación de raíz de palabras él flexionarlas derivarlos, ejemplo: escribí, escribiste, escribimos.
Sintácticas	
<ul style="list-style-type: none"> * Es un idioma aglutinante. Ejemplo: Ch´ich´, tun, k´amal b´e, tz´ib´abal. * Es un idioma que humaniza los elementos de la madre naturaleza. Uq´ab che´, uchi´ ja, raqan ja, uwi´ ja... * Es un idioma animista y altamente ceremonial, ejemplo: la sacralidad de los elementos de la madre naturaleza. 	<ul style="list-style-type: none"> * Es un idioma descriptivo. Ejemplo: hierro, carro, cuchillo, machete, alambre, metal. * Es un idioma con estructura antropocéntrica. Rama- mano, puerta-entrada, pilar-base, techo-cielo... * Es un idioma sectarista. Ejemplo: rama- mano, puerta-entrada, pilar-base techo-cielo...
Pragmáticas	
<ul style="list-style-type: none"> * Es un idioma reverencial condicionada <ul style="list-style-type: none"> o El trato entre las personas de las mismas y diferentes edades. o El rol de cada integrante de la familia. * Es un idioma que utiliza la literatura oral con fines moralizadores. Ejemplo: historias, leyendas, cuentos, consejos 	<ul style="list-style-type: none"> * Es un idioma reverencial libre. <ul style="list-style-type: none"> o El trato optativo entre las personas de las mismas diferentes edades, sin importar el rol en la familia. * Es un idioma que utiliza la literatura oral con fines recreativos y entretenimiento. Ejemplo: historias, leyendas, cuentos.

Fuente: Seminario Taller 2006; Ponencia Gutiérrez

La última pero no menos importante es la diferencia semántica. Esta es la rama de la lingüística que estudia los signos gramaticales aplicados en un determinado tiempo y espacio. Desde este punto existe mucha diferencia como se pudo apreciar en el recuadro, analizado al final de la historia de la educación (p. 18). En la expresión de muchas personas bilingües (algún idioma maya-español) este problema se evidencia cuando hacen traducciones literales, por ejemplo en algunos casos se escucha "*se subió encima de la casa*" (Seminario taller 2006). En español el adverbio de lugar es tácito, siendo lo correcto se subió al techo, no omitirlo provoca una redundancia sin embargo en k'iche' lo encodillado es lo correcto y es x'a kan chuwi'ja quitarle el adverbio de lugar implica una confusión en el espacio.

Esto es lo que ocurre comúnmente con los niños que se encuentran en el proceso de aprender un segundo idioma, en este caso el español, esto ha dado origen al "*bilingüismo incipiente*" (Garzón 2000; 133) cuya característica es la deformación de algunas palabras, del español se tienen varias referencias, turazn < durazno, wakax < vaca, Xwan < Juan. En Totonicapán "*algunas personas que no hablan k'iche' llegan a las carnicerías y piden iboches, haciendo referencia a los nervios de las reces*" (Seminario taller 2006), de esta manera se crean localismos, no habiendo problemas dentro del contexto pero fuera de ese lugar el sistema mediatizador (Vygotsky 1981) no facilita la comunicación, sin embargo en ocasiones de esta forma se crean neologismos.

Además de las cinco diferencias marcadas existen otras diferencias que es necesario aclarar, en k'iche' se aplica solo verbos transitivos e intransitivos, los primeros "*son los que llevan dentro de su estructura los*

afijos de flexión que marcan el objeto quien recibe la acción y el sujeto quien realiza la acción” (ALMG 2004; 73), por ejemplo *kix´nuto´o* (les ayudo, en un solo verbo), en este caso *kix´* (les-objeto que recibe la acción-) es el afijo de flexión, *nu* es el sujeto (primera persona del singular), el verbo es lo que queda al final. En español se utilizan verbos simples

Los verbos intransitivos *"marcan únicamente el sujeto cuya acción no pasa a otro objeto o persona, es decir la acción permanece en el"* (ALMG 2004; 67), por ejemplo *kixb´ixonic* traducido es, ustedes cantan, mientras que *-ix-* (primera persona del plural) son los sujetos quienes ejecutan y reciben la acción del verbo *b´ix* (canto) *nic* determina el tiempo en el que se realiza la acción.

Los clasificadores personales en K´iché no se reducen a masculino y femenino, estos además conllevan la categoría social, edad, sexo y se anteponen separadamente a los nombres propios, por ejemplo para referirse a ancianas (en la cultura maya son las portadoras de sabiduría por eso la categoría, además es generalizada a partir de determinado momento y no por alcurnia). Por ejemplo *Chichu´ Xwan* = Señora Juana

Las recién casadas se identifican con *ixoq* por ejemplo *ixoq Xuan*, señora Juana (*ixoq*, es el término para generalizar al género femenino pero no se aplica directamente). A las señoritas se les aplica el *ali*, por ejemplo *ali Xuan*, Juana, si son niñas se le antepone el *laj*, lo que da como resultado *alaj li Xuan*. (El prefijo *laj* indica corta edad, brevedad o pequeño tamaño)

Los ancianos se identifican con el tat, por ejemplo tat Ajpu = Señor Ajpu, los jóvenes señores se les aplica el achí, en este caso sería Achi Ajpu, en los jóvenes se antepone el a, si se le aplica al Ajpu se aplica la ley de la sinalefa y pasa a ser Ajpu, si el nombre del joven es Salvador entonces sería: a Tor. Si se refiere a un niño es alaj Ajpu.

Existen más diferencias obviamente sin embargo esta descripción es sólo una idea de las confusiones que se pueden dar en las aulas y que deben profundizarse cuando se tome en serio la educación bilingüe.

En el seminario taller citando a la Ley de Idiomas Nacionales artículo 3, DL 19-2003, se establece que para tal efecto se deber promocionar y procurar *"El reconocimiento, respeto, promoción, desarrollo y utilización de los idiomas nacionales,[ya que] es una condición fundamental y sustantiva en la estructura del estado y en su funcionamiento, en todos los niveles de la administración publica deberá tomarlos en cuenta"* (Seminario taller 2006), que debería trascender las aulas, lo que fortalecería a las comunidades indígenas.

Además de la DIGEBI y la Ley de Idiomas Nacionales, en el Acuerdo Sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, Capítulo G, artículo II, inciso i refiere que el sistema educativo debe *"ser descentralizado y regionalizado a fin de que se adapte a las necesidades y especificidades lingüísticas y culturales"* (Ley de idiomas nacionales 2003; 6), este acuerdo es más puntual y de aplicarse a cabalidad esto reduciría la repitencia y la deserción escolar; porque para algunos niños llegar a la escuela es un suplicio, no es precisa la explicación.

Otro sector ampliamente excluido en esta sociedad clasificadora; es el de los discapacitados en los aspectos físicos, sensoriales o psíquicos. En las escuelas rurales no existe una adecuada infraestructura, niños que no presentan discapacidades físicas, en cualquier momento se accidentan o les es difícil en ocasiones acceder a sus aulas, no digamos aquellos que necesitan utilizar muletas o sillas de ruedas. Los niños con discapacidades psíquicas son los más afectados. En los sectores aledaños al Proyecto son invisibilizados; la mayoría de ellos los dejan en casa escondidos. De esta manera se les veda la oportunidad de desarrollarse, porque en primer lugar se reduce su "*zona de desarrollo próximo*" (Vygotsky 2001; 25), esto implica un crecimiento y desarrollo restringido, como consecuencia de sus procesos de dominio de la cultura tales como: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo, etc., menguan, repercutiendo en el proceso de desarrollo psíquico superior.

Una forma de discriminación muy sutil, que se da dentro de las aulas es la clasificación; porque a algunos niños se les hace difícil aprender, por razones extras. Con este grupo de niños también ocurre lo que se menciona en el párrafo anterior, y se crea otro tipo de discapacidad; porque ellos son los candidatos en abandonar las escuelas, y por ende no poder apropiarse de las herramientas artificiales y utilizarlas.

Si los niños con discapacidad fueran tomados en cuenta dentro de todas las actividades culturales, se crearían las "*vías colaterales del desarrollo cultural*" (Vygotsky 1995; 43), de esta manera los niños emularían dichas deficiencias incluso llegando a desarrollar de manera diferente los sentidos que los que no presentan deficiencias, porque al dominar con doble esfuerzo procesos culturales, biológicamente el individuo adquiere un nivel ascendente.

ABORDAJE DEL EPS

En esta segunda parte se presentan las herramientas teóricas y metodológicas que se aplicarán en los subprogramas que abarca el EPS. En este espacio se explica la importancia de la historia en la constitución de la subjetividad personal, directamente del niño en la escuela con los componentes que ha hecho suyos en el hogar y los que la sociedad a través de la escuela le exige.

EL PENSAMIENTO Y EL LENGUAJE DEL NIÑO.

Abordar el tema para algunos es tan sencillo y se reduce a un aprendizaje repetitivo tal y como se aprecia en la siguiente cita "*Si se le pregunta al hombre de la calle cómo aprenden los niños a hablar, difícilmente creerá que se le hace una pregunta seria. La respuesta típica es algo así como: simplemente imitan lo que oyen*" (Slobin 1,974; 77)

Este comentario puede ser de alguien que nunca ha tenido la curiosidad de indagar el tema, existen otros, realizados por doctos en la materia, que se quedan vacíos como este: "*de acuerdo con mi punto de vista, los procesos del pensamiento son en realidad hábitos motores de la laringe*" (Balken 1,974; 116). Este comentario fue hecho por Watson, cuya corriente de pensamiento (conductismo) no le permite otro elemento dentro del dúo estímulo-respuesta.

Existe diversidad de escuelas, que abordan el tema del pensamiento y el lenguaje, sin embargo "*los psicólogos que estudian la cognición, como Vygotsky y Piaget, se ocupan del habla y del pensamiento en la medida en que el habla está involucrada en la comunicación de conocimientos entre las personas*"(1,974; 117). De los dos autores el que más toma en cuenta el contexto es el primero, además el segundo considera que "*los niños son,*

por naturaleza no sociales en su pensamiento hasta la edad de siete u ocho años" (1966; 44) porque antes de la transición a pensamiento dirigido, sólo sirve como una comunicación autista (Vygotsky 1981).

Vygotsky en sus principios, no hallaba una clara relación entre las teorías aplicadas por las escuelas psicológicas de su tiempo, (psicoanálisis, conductismo, guesralismo, reflexología) y el material de estudio, para el año 1920 la pugna era la polarización entre el Idealismo y el Naturalismo, sin embargo, el recorrido apunta hacia la línea "*histórico-cultural*" (2001, 21) arraigada al materialismo dialéctico. La tesis principal que evidencia esta unidad es que, la actividad cognitiva se ha formado a lo largo del proceso histórico-universal, puesto que ésta es producto del avance socio-histórico, por lo que ha de desecharse de la base idealista.

Vygotsky consideró en un principio, de que no existe fórmula dialéctica que pueda ser aplicada directamente en los temas biológicos, psicológicos, sociológicos e históricos, por lo que buscó el punto medio entre el materialismo y el idealismo; sin embargo se encontró con que el idealismo explicaba un término (conciencia) con el concepto mismo, por lo que vio necesaria la búsqueda de la explicación en otro espacio, y la opción era la realidad exterior, llegando a la explicación de que: "*somos conscientes de nosotros mismos porque somos conscientes de los demás*" (Vygotsky 2001; 18), estableciéndose entonces, un escenario en donde todos somos espejos de otros y viceversa, esto porque existimos en una realidad que se constituyó en el contexto. A partir de este escenario, el individuo procede a desarrollar las formas superiores de conducta a través de mediadores.

Los mediadores son básicamente dos, los primeros son los: "*procesos de dominio de la cultura y los otros los procesos de las funciones psíquicas superiores*" (Vygotsky, 1995; 29), el primer mediador es eminentemente

social y gradual como vemos en la siguiente cita *"en el acto instrumental, los humanos se rigen a si mismos desde el exterior mediante instrumentos psicológicos"* (2001; 19). Estos instrumentos son aprendidos, por ejemplo: los gestos, sistema de lenguaje, escritura, cálculo, dibujo y toma de decisiones; dicho de otro modo, son construcciones artificiales que a través del desarrollo de la historia se van constituyendo como parte de la naturaleza humana, y posteriormente forman parte del desarrollo de las formas mentales superiores que cambian con dicha unión.

El otro mediador se refiere a las funciones naturales, tales como: la percepción elemental, memoria, la atención, voluntad y las circunstancias biológicas individuales. Se puede pensar, que los primeros mediadores dominan las formas naturales de conducta y cognición individual, por ejemplo: si un niño aprende a leer aparentemente no cambia su estructura biológica sin embargo *"en el hombre, cuya adaptación al medio se modifica por completo, destacan en primer lugar el desarrollo de sus órganos artificiales y no el cambio de sus propios órganos ni la estructura de su cuerpo"* (1995; 31), esto quiere decir que cuando se modifican los procesos de dominio de cultura (aprender a leer es un hito en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores), el sistema nervioso también se modifica ya que depende del desarrollo histórico de la persona. La crítica podría ser, ¿Entonces porque un niño de dos años no puede realizar dicha actividad? La respuesta se dirige a que sus procesos sociales no se han constituido completamente en la persona por ejemplo un niño de dos años *"conoce el habla pre-intelectual, así como el pensamiento no verbal, sólo con el establecimiento de la unidad sistemática interfuncional se convierte el pensamiento en verbal y el habla se transforma en intelectual"* (Vygotsky 2001; 23), dicho de otro modo, no puede hacer suyos los procesos porque la interacción aun no es suficiente para apropiarse de esta herramienta artificial. Este pasaje explica la importancia del proceso histórico de determinada población, a la que se le ha negado las

herramientas artificiales para el desarrollo de sus funciones psíquicas superiores, lo que ocurre igualmente con una mediocre educación.

A partir de lo anterior determina que la vía del pensamiento *"no es de lo individual a lo social, sino de lo social a lo individual"* (2001; 75) y su herramienta será el lenguaje; porque *"la función primaria del lenguaje (...), es el intercambio social"* (Vygotsky; 1981; 21), esto se puede observar en los niños desde la más tierna infancia.

Para ahondar en el tema, es necesario hallar el punto en el cual tiene que unirse el pensamiento y el lenguaje.

El estudio del significado fue el primer paso, que obvió la separación de ambas categorías, contrariamente una ambas funciones *"el significado de una palabra representa una amalgama tan estrecha de pensamiento y lenguaje que es difícil decir si es un fenómeno del habla o un fenómeno del pensamiento"* (2001; 198) Este método de investigación se lleva a cabo a través del análisis semántico.

Este análisis semántico consiste en el estudio del funcionamiento y estructura, que contiene el pensamiento y lenguaje interrelacionados, (concepto). Quiere decir, que por primera vez no se hace el estudio, fragmentando; más que eso se hace un estudio de la palabra sin darle mayor importancia a las categorías descritas.

El pensamiento se concibe entonces como la reproducción de conocimiento verbal de definiciones ya hechas y provistas desde fuera (Cultura), de manera que, al unirse el material sensorio con la palabra surge el concepto.

Las formas superiores del intercambio humano son posibles, entonces; porque el pensamiento del hombre refleja una realidad conceptualizada, que conlleva transmisión intencional de la experiencia y el pensamiento, que requiere un sistema mediatizador para poder llamársele lenguaje. Este sistema es el contexto: *"una palabra adquiere sentido desde el contexto en que aparece; en diferente contexto, cambia su sentido"*. (Vygotsky 2001; 21). Esta es la razón, por la cual ciertos pensamientos no pueden ser conceptualizados por niños en un idioma ajeno al nativo con facilidad, aunque estén familiarizados con las palabras necesarias, pues pueden faltar piezas adecuadamente, dificultando así la comprensión o la expresión de vocablos. Este problema no se queda en palabras como Vygotsky (citado por Slobin 1,974) expresa, debido a que *"el pensamiento no se expresa meramente en palabras, llega a existir a través de ellas"* (p. 118). Esto implica que el pensamiento es el que no puede brotar cuando faltan palabras, he ahí la importancia de la lectura.

La intercomunicación a partir de la invención de la palabra a estas alturas es una necesidad; una persona que llega a un lugar distinto se encontrará con el inconveniente del idioma, si lo entiende habrán variantes, si no pues los idiomas tanto del foráneo como del habitante se reducirán a sonidos sin sentido como mejor lo dice el autor *"una palabra sin significado es un sonido vacío"* (Vygotsky 2001; 98).

El primer paso hacia la formación del concepto según Vygotsky (1,981) consiste en agrupar sin ningún fundamento algunas muestras, relacionar objetos no relacionados, ideas vagas y vacías, y que por su origen sincrético¹⁰ son cambiantes y muy abundantes. Copiosos; porque al niño se le hace

¹⁰ Claparède le llama así a la fusión de elementos diversos en una imagen inarticulada.

necesario *“compensar con una superabundancia de concesiones subjetivas la insuficiencia de las relaciones objetivas bien aprendidas y a confundir estos vínculos subjetivos con enlaces reales entre cosas”* (1,981; 76), de esta manera el niño a veces acierta y a veces no, sin embargo este ensayo lo introducirá a la elaboración de pensamientos y expresarlos a través de las palabras.

El segundo paso se le denomina pensamiento en complejo (Vygotsky 1981), se inicia el vínculo real que hay entre la palabra y el objeto, lo relevante es que aquí, el niño ya discierne entre sus impresiones con las conexiones entre las cosas.

Este estadio representa ya pensamientos coherentes y objetivos; aunque no llega a pensamientos particulares, el ejemplo de los apellidos es singular; porque se muestra el pensamiento complejo de los niños y los adultos, por ejemplo: sabrá que no se vale sustituir Pavlov por Rubén. El niño entonces inicia un proceso de pensamiento más concreto; aunque se parezca mucho a Rubén no le dirá ese nombre, o al revés. Alguien sin ningún vínculo ni parecido tal vez sí se llame Rubén.

Un complejo es la agrupación de objetos con vínculos reales, además a diferencia de las mezclas, el campo virtual, el ensayo y error, no se forman en el plano del pensamiento lógico-abstracto.

La única pero gran diferencia, que existe entre un complejo y un concepto es, que el primero carece de unidad, el segundo por su parte agrupa objetos de acuerdo a un atributo que relacionan los elementos de un complejo con el total.

El punto de unión entre el concepto y el pensamiento complejo es el pseudo-concepto. *"El pseudo-concepto es la semilla que hará germinar el concepto"* (Vygotsky 1981; 84) El intercambio verbal con adultos se convierte así en un poderoso factor en el proceso de desarrollo de los conceptos del niño, recordemos las zonas de desarrollo próximo (Vygotsky 2001)

Este proceso de pseudo-concepto a concepto pasa desapercibido; porque *"coinciden ya en contenido con los conceptos de los adultos (...) así el niño comienza a operar con conceptos, a practicar el pensamiento conceptual, antes de ser claramente consciente de su naturaleza"*(2001, 136), sin embargo el pensamiento de un niño y un adulto, aunque coinciden en lo más importante –la interacción social - se lleva a cabo de diferente manera, mas la presencia de objetos concretos y su generalización se hacen necesarios en los primeros, los segundos han superado esa etapa, Los niños de vez en cuando suelen equivocarse en esta etapa, por ejemplo, ante la pregunta: ¿Cuándo viene tu mamá? Algunos responderán ayer, el apellido es el tiempo, sin embargo, la mayoría de veces el error se enmendará en el momento, situación que no hubiera ocurrido cuando el pensamiento era sincrético.

Otro fenómeno estudiado en esta etapa de pensamiento en complejo, es el pensamiento primitivo en donde se evidencia más la diferencia entre un pseudo-concepto y un concepto, llamándose *"participación"* (2001; 138) y se emplea a aquella relación entre dos objetos o fenómenos que no tienen un nexo, contrario a lo que ocurría arriba, con los apellidos, por ejemplo el que los niños se consideren superhéroes. En algunas culturas este pensamiento es común *"los bororó se enorgullecían de ser un papagayo rojo"* (Vygotsky 1,981; 87), este pensamiento es válido dentro del contexto, en este caso se describen grupos de objetos no conceptos como lo hacen los niños al describirse como otros seres. En otros casos, las palabras no funcionan

independientemente sino que en apellidos y nombres, por ejemplo "*los mohicanos tienen palabras para expresar la idea de cortar distintos objetos, pero ninguna que exprese simplemente cortar*" (Balken 1966; 122), estas ideas regresan a la participación que se constituye según Werner (citado por Vygotsky 2001) en "*un estadio histórico, definido en el desarrollo de las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje*" (p. 140), pero no hay problema porque todos los habitantes así conciben su entorno.

En dos casos particulares se saltan los pseudo conceptos. El primero es el de los niños que aprenden un segundo idioma. En su primer idioma se saltaran esta fase y aplicaran conceptos prematuramente, en su segundo idioma si tendrán necesariamente este proceso. El otro caso es el de los niños sordomudos que son capaces de todo un sistema de lenguaje a través de la formación de complejos, por ejemplo "*tocarse un diente puede significar tres cosas blanco, piedra, o diente, pero necesitan apoyarse con otro signo-símbolo para darse a entender (...) ellos se saltan del pseudo-concepto al complejo*" (Vygotsky 1981; 91). En el primer caso porque el niño sabrá que no es lícito mezclar dos diferentes sistemas y los segundos pues necesitan ser muy puntuales.

El desarrollo del concepto complejo es muy confuso, existen dos categorías que deben ir paralelos pero no pueden juntarse, estas categorías son la síntesis y el análisis. Sólo la abstracción es capaz de lograr una unión, recordemos que estamos en la fase tres, antes de esta habían auxiliares para el uso de la herramienta (después es símbolo) como lo son la superabundancia o sobre-producción, o como diría Bruhl (Vygotsky 2001) pensamiento primitivo y Piaget (Vygotsky 2001) pensamiento infantil.

En este trayecto se pudo apreciar la complejidad del proceso de desarrollo del pensamiento y el lenguaje ya que no solo se analiza la relación que el niño tiene con los padres debido a que ellos están sujetos a un proceso histórico que los ha determinado tal cual son y el lo subjetiva.

Por lo abstracto del tema y por ende la inhabilidad que puede presentar la metodología cuantitativa se opta por una investigación que se es incluyente, respetuosa de la persona individual y que esté al tanto de los cambios que pueda sufrir la comunidad en la que se interactúa. Estas razones motivaron la aplicación de la investigación cualitativa.

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Los primeros intentos de esta metodología surgieron a finales del siglo XIX con la finalidad de desarrollar la investigación etnográfica como un campo de investigación participativa, sin embargo hasta los años 20`s, y 30`s, se inició a aplicar con más auge.

El problema que se presentó con esta aplicación fue la gran cantidad de información que se obtenía y no había forma de procesarla, por haber dejado en el transcurso el uso del dato, sin embargo se continuó con el desprendimiento del positivismo.

A partir de los años 80`s se crearon más opiniones adversas a las grandes teorías, "*fueron más discutidos los conceptos de confiabilidad, validez y objetividad*" (González Rey, 2000; 4), sin embargo el gran problema seguía siendo legitimar la información, pero se dejaba a un lado el punto fuerte de los investigadores cualitativos que es reconocer el estatus de las ideas, de la producción teórica como atributo esencial de la producción del conocimiento,

González Rey (2000) considera que las opciones para producir ciencia en el ramo social "se requiere construir representaciones teóricas que permitan a los investigadores acceder a nuevas zonas de sentido, sobre lo estudiado, imposibles de ser construidas a través de las vías tradicionales". (p. 5) La subjetividad por ejemplo, no se puede abordar con las tres fases de validación, además en las áreas rurales como la comunidad en donde se realizó este EPS no se tomarían en cuenta los conocimientos previos de los niños, a cambio fracasarían al intentar resolver otros como sucedió con la aplicación del test ABC. En este caso los evaluados no pronunciaban bien las palabras como Nabucodonosor, Sardanápalo u otras que obviamente no están en la cotidianidad del evaluado. De esta manera el evaluado "perderá puntos por su ineficiencia", sin embargo el niño dentro de su contexto podrá decir palabras tan complicadas como *ub´e tz´ilja´* (desagüe). Si se realizara un test que evalúe en k´iché, a los que puntuaron 10 por pronunciar Sardanápalo y Nabucodonosor perderán puntos. Sin embargo en ambos casos no se tomaría en cuenta la historia que hay detrás de cada individuo y por ende habría habilidades que no se evaluarían por ejemplo la capacidad del niño de treparse a un árbol, la agilidad para desgranar maíz, etc.

Como consecuencia de lo anterior se puede decir que la psique existe en una dimensión subjetiva sólo dentro de la vida cultural como se puede apreciar en la siguiente cita "*la subjetividad es por definición una expresión de la cultura, pues aparece en ella y a su vez, es parte constitutiva de ella*" (2000; 8). Para el positivismo esto no es válido por la falta de objetividad. Además la investigación cualitativa agrega las dicotomías social- individual, interno-externo, que no pueden abordarse en las pruebas psicométrías ya que tienen alcance *ipso facto* (en el acto) o como mejor se puede apreciar en la cita "*en el uso de las pruebas de inteligencia se olvidó la dimensión subjetiva presente en cualquier expresión del sujeto*" (2000; 37).

El primer paso hacia el abordaje de las dicotomías lo dieron las escuelas psicológicas soviética conjuntamente con algunos guesralistas, proponiendo que se debe comprender lo social como proceso cultural, esta situación se dio retomando algunos elementos de la epistemología positivista.

A partir del primer paso la subjetividad se constituye como objeto de la investigación cualitativa y se inicia el estudio en momentos. El primer momento consiste en tratar el proceso de constitución que integra la subjetividad social e individual, considerando que *"la subjetividad se constituye en un individuo gracias a su condición subjetiva"* (2000; 25) y como a través de los diversos contactos del individuo con la sociedad va integrando otros factores a su cotidianidad lo que va concretando la singularidad.

En el segundo momento el individuo es parte de relaciones constituidas en los sistemas de significación y sentido subjetivo que caracteriza la subjetividad social, sin embargo en ningún momento son impuestas como categorías externas pero influyen en la construcción de sentidos nuevos por ejemplo *"lo social, lo económico, lo político y otras formas constitutivas de la vida social, se constituyen subjetivamente a partir de las estructuras de sentido que caracterizan cada uno de los momentos de la subjetividad social"* (2000; 29), he aquí una nueva razón por la cual se abordó esta metodología, aun tomando en cuenta la subjetividad individual, no sería posible determinar un dato para la estadística, la cosmovisión, el apego a la cultura y a la naturaleza determinan las comunidades indígenas.

Por esta razón la investigación cualitativa aborda el estudio psicológico lejos de las estadísticas y de las hipótesis que buscan una respuesta preestablecida desde el inicio.

La ruta del proceso de investigación cualitativa propuesta por González Rey (2000) inicia con la conceptualización del sujeto como un ser participativo, recíproco y conocedor del proceso. Obligatoria si se quiere que en esta investigación la subjetividad sea tomada en cuenta, el sujeto debe estar presente siempre en el curso, conocer el proceso de la investigación y no sólo debe ser un depósito de respuestas, por ende el investigador debe inmergirse en su contexto. En este caso la participación dentro de las aulas y la asistencia de las madres en el segundo momento de investigación se permitió este espacio.

El elemento que permite esto es *"el diálogo entre el investigador y el sujeto investigado, sin el cual el instrumento puede no tener sentido para quien lo responde"* (2000; 60), de esta manera se generan ideas a través de las propuestas del investigador.

En el segundo momento es necesario abordar lo teórico-metodológico, la teoría representará el escenario para producir el conocimiento. Este escenario deberá reducirse a categorías basadas en lo histórico y significativo, en otras palabras en el contexto.

No puede prescindir entonces la teoría de la metodología y viceversa, en caso se haga se encontraran falacias o especulaciones.

Es por ello que la ciencia es la amalgama exacta, precisa y bien determinada entre teoría y metodología, pero que no es precisamente verificación. Este nexo entre ambos aspectos se le conoce como momento empírico y casi siempre divergen cada vez más, sin embargo sólo de este modo se puede llegar a la construcción de indicadores. La teoría debe ser solo una herramienta de la cual deben desprenderse todas las dudas a responder.

El momento empírico es la médula de la investigación debido a que en este momento se plantean nuevas categorías, se replantean o se enriquecen; es un momento de construcción. Este movimiento conocido como lógica configuracional hace que se vuelva a las categorías y regresará como teoría si y solo si es un resultado empírico concreto, esto es sinónimo de unidad entre la teoría y la empíria.

La teoría no debe ser el fin último de la investigación cualitativa, ya que las categorías generales son resultados de conceptualizaciones producidas en un nivel teórico que no son evidenciables a las realidades prácticas inmediatas.

Para González (2000) la *"construcción de conocimiento en la investigación cualitativa es un proceso diferenciado que avanza por rutas y niveles diferentes sobre lo estudiado, que encuentra su punto de convergencia en el pensamiento del investigador"* (2000; 47) en otros términos en escalones ascendentes.

Los momentos más relevantes en los cuales se dan los procesos de construcción de la teoría no están tan bien enmarcados, aparecen como un continuum en el que se interpreta lo que a su vez genera la necesidad de buscar más información, pero si se distingue una estructura que va surgiendo esporádicamente. La construcción aparece en instantes del proceso y no representa momentos analíticos establecidos como el fin de la investigación.

Dentro de lo teórico-metodológico existe un primer momento conocido como *"definición del problema"* (2007; 47), este es una pausa en donde se concreta lo que se desea estudiar, conlleva necesariamente la revisión bibliografía, para partir de determinada teoría y definir las categorías.

Cuando el problema ha sido definido, se analizan las posibilidades de aplicar ciertos instrumentos, que como tales servirían para facilitar el medio de expresión del sujeto, no para obtener datos *"en los cuales la información del sujeto está integrada de forma inseparable al sentido subjetivo de la producción del investigador"* (2000; 49), como se leyó sólo para que enriquezca la calidad de la formación que se requiere.

Esta etapa de producción de indicadores aparece en investigación cualitativa como un continuum, *"los instrumentos representan un continuum dentro de la investigación a lo largo del cual se relacionan y dan lugar a indicadores"* (2000; 55) para cerrar o darle continuidad al ciclo que se mencionaba en los primeros párrafos.

Se parte de un indicador para luego interactuar en el entre otros que irán surgiendo en el continuum que tiene como meta recabar información implícita y analizar otros indicadores que están omitidos, estos en ocasiones son contradictorios y van variando. Esta constante relación-contradicción es la metodología cualitativa y se denomina lógica configuracional por medio del cual se logran otras *zonas de sentido*.

Esta construcción teórica la constituyen las diferentes opciones de manera simultánea entre la producción teórica y la producción empírica. Dembo (citado por González Rey 2000) señala la importancia de dicho proceso *"la configuración como proceso constructivo es personalizado, dinámico, interpretativo e irregular, lo que nos permite expresar la propia naturaleza contradictoria, irregular y diferenciada que el proceso de construcción del conocimiento tiene"* (p. 85). A través de este ir y venir de datos e indicadores surge la teoría, pero tiene que producir su momento empírico (recolección de datos en positivismo) de lo contrario no pasará a más.

El dato del que se habla no es el tradicional positivista porque aquí se le considera *“como elemento que adquiere significación para el problema estudiado, el cual puede proceder de los instrumentos utilizados o de las situaciones imprevistas que surgen en el curso de la investigación”* (2000; 73), por lo que desde esta perspectiva no servirá como base para estadísticas.

El momento empírico da como resultado un indicador, este mismo se multiplicará y dará como resultado otros, de ellos surgirán categorías. Estas no son de carácter universal, pueden ser validos en un tópico muy reducido. Los indicadores elementales van surgiendo en el momento en que el investigador se introduce en la comunidad, desde su ingreso puede iniciar la construcción, no es preciso esperar un momento definido y delimitado. La diferencia esencial entre una categoría y un indicador es que estos últimos son hallazgos del proceso para definir las zonas de sentido, por tal razón facilitan la interacción entre las ideas del investigador y las manifestaciones de los sujetos.

De esta manera un indicador se establece en el campo de acción y pasa ser el constructor de teorías de un fenómeno, *“un indicador es un proceso de construcción teórica de complejidad creciente (...) se vuelve elemento de relación entre los diferentes niveles de producción teórica en zonas de sentido”* (2000; 75). Entonces estos facilitan la comparación de los diferentes sujetos estudiados en relación a su medio, de tal manera que si solo existe un indicador no sirve de nada. Una zona de sentido entonces debe entenderse como un enjambre de indicadores que forman un panal, si sólo hay una avispa no hay enjambre, en este caso no hay teoría.

El proceso de desarrollo de los indicadores y la definición de las categorías, implica el momento empírico, la construcción de nuevas categorías gradualmente, a partir de una que juega el papel de base, pasando

por la construcción teórica, nuevas zonas de sentido, indicadores y finalmente llegar a la considerada base para culminar en la integración o ser desechadas, al cumplir este ciclo pasa a otras zonas de sentido más allá de las categorías, que no son resultados finales ni aplicables universalmente.

La investigación cualitativa entonces se orienta a *"la producción de nuevos momentos teóricos que se integren orgánicamente al proceso general de producción de conocimiento"* (2000; 83), lo que implica que en este tipo de investigación los resultados no aplicables en la situación histórica y la significación en tiempo y espacio son útiles para otros momentos.

Después de haber descrito la lógica configuracional todavía continúa pendiente la legitimación del conocimiento que como se puede apreciar es una continuidad del proceso.

Este momento se caracteriza por el complejo proceso de continuidad que caracteriza la producción teórica y la congruencia de los procesos que se constituyen en diferentes dimensiones, si hay ruptura mantiene la esencia. El resultado final que la investigación cualitativa pretende es una dimensión significativa. Este proceso es el equivalente a la validación del conocimiento en investigación positivista.

Mahoney (citado por González 2000) le cambia nombre y la denomina viabilidad porque considera que *"debemos, inferir un mundo más allá de nuestras construcciones, que impone límites, (...) estos límites no determinan el contenido de nuestras construcciones"* (2000; 89). De este modo la legitimación no limita el proceso de elaboración de conocimiento porque en investigación cualitativa juega el papel de continuidad que posteriormente adquirirá mayor significación y congruencia, debido a que *"ninguna idea nueva es aceptada en el momento en que surge porque está más allá de los marcos cognitivos de los sujetos de la época"* (2000; 93), esta situación hace

que en la investigación cualitativa los resultados quizás no sean significativos en la época y solo la congruencia y la continuidad mantendrán a flote los resultados.

La continuidad es entonces *"la capacidad de la teoría para integrar dentro de sus términos actuales nuevas zonas de sentido"* (2000; 89), en otras palabras es la dinámica que mantiene el proceso y la congruencia es el momento en el que los procesos se unen o se rompen, lo importante es que si se da lo segundo conserva su *"integridad como teoría"* (2000; 89), contrariamente no se tuvo la capacidad de romper el momento empírico del proceso.

Como continuación del abordaje del EPS se presenta la dinámica que se aplicó en el subprograma de servicio que es completamente independiente a las actividades que se realizaron en el subprograma de investigación.

MEI

La actual propuesta oficial no tiene una metodología clara, a través de las competencias lo que se promueven son mecanizaciones en el niño (anexo 2). Es verdad que se trata de estimularlo en esas áreas, sin embargo no existe un sustento metodológico ni una epistemología que se aleje del positivismo, por tanto no se rompe con ningún paradigma; la fundamentación de esta propuesta es tan obsoleta como se puede apreciar *"se fundamenta en aspectos básicos derivados del conocimiento de la realidad que orientan los diferentes elementos hacia la formación integral del ser humano, para su propia realización y para el desarrollo de los Pueblos y de la Nación"* . (Currículum Nacional Base, Nivel Pre Primario 2006; 12)

Las estrategias son igual de incoherentes, una propone esto: "*el impulso a procesos educativos basados en el aprender a hacer, aprender a conocer y pensar, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a emprender*" (2006; 9) Esto va en contra del proceso del desarrollo del niño porque lo que se pretende es la creación de una persona distinta a su identidad, recordemos el motivo por lo que no se continuo trabajando la teoría piagetana, y la razón por la que se optó por Vygotsky, no es posible que el niño a los cuatro años no sepa convivir, pensar, conocer si en esta etapa de la vida la curiosidad y las ansias de conocer el mundo son la principal razón del levantarse, caminar, tocar, preguntar, observar, etc.

Otra la estrategia que llega a la utopía dice que "*La promoción de una educación con excelencia y adecuada a los avances de la ciencia y la tecnología*" (2006; 9), a sabiendas que en algunas escuelas la infraestructura se encuentra en pésimas condiciones por tal razón algunas instituciones han sido participes de la reconstrucción. Finalmente estas y otras estrategias serán evaluadas a través de las competencias, lo que recalca que no existen cambios a este nivel.

Hasta hace unos cuantos años atrás este problema había sido atendido por CCF como una opción de estimulación, sin embargo al parecer va a tener que seguirse usando porque las nuevas propuestas no tienen un cambio sustancial, por lo que el MEI es una alternativa que se aplica en comunidades desatendidas, a continuación se presenta el programa.

En cualquier teoría psicológica los primeros cinco años de vida, son una etapa del desarrollo que se consideran como una de las más significativas de la persona, debido a que en esta época se estructuran las bases

fundamentales de las particularidades físicas y psicológicas modificándose constantemente durante toda la vida.

Sin embargo las condiciones de vida de muchos niños a nivel mundial en esta etapa es la más trágica por la vulnerabilidad y la dependencia que representa. La Universidad Pedagógica Nacional (México) consideran que la *"calidad de la educación ha dejado de ser un problema pedagógico"* (www.lie.upn.mx/docs/MenuPrincipal/LineasEspec/EducInic.pdf 3/2/07; 3/2/07), por que trasciende las aulas, e impacta sobre lo económico, social de toda una nación, eso hace necesaria la implementación de una educación incluyente iniciando desde las más cortas edades, previniendo así las repitencias, y la deserción escolar.

"En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia marzo 1,990) se especifica que tanto los niños como los jóvenes y los adultos tienen derecho a la educación" (3/2/07; 4), lo que incluye la educación desde el nacimiento hasta que la persona decida en todos los estratos sociales.

El MEI entonces se enfoca a la cobertura de poblaciones alejadas y sobre todo *"pobres en desventaja; aquellos que por vivir en lugares lejanos no tienen acceso a este servicio"*, (3/2/07; 6) se explica entonces el papel que juega el CEO en CCF.

En Cuba se llevó a cabo un congreso donde se trató el tema educación y se concluyó que era necesario *"reforzar la educación inicial para favorecer un mejor desempeño en los grados posteriores y como un factor de compensación de desigualdades (Declaración de la Habana)"* (3/2/07; 6) porque por la falta de una educación de calidad se perdía un amplio potencial humano.

La educación es una de las áreas de mayor trabajo en CCF hombro a hombro con la salud, por ello se toma la idea del MEI, desde la instrucción de las madres guías hasta los niños preescolares (5 años con 11 meses), esto trasciende la tutoría y la custodia de niños, después de esta edad pasarán a las aulas escolares por lo que termina el proceso MEI.

El programa aplicado en el Proyecto Cuxlikel se basa en el manual del "*Fondo para Niños de México*" (Modelo de Educación Inicial, 2002; 32), elaborados por profesionales del campo de la educación, salud y la psicología. Encierra una gran experiencia de la educación inicial que se da en la población afiliada por la constancia con la que se ha trabajado. Recoge el vocabulario de la población, sin embargo busca hacer a un lado las creencias y costumbres por no estar contextualizado, sin embargo como la única opción de estimulación para áreas rurales y que paulatinamente se van integrando a la cotidianidad.

Las MAGUEI, deben llevar a cabo el proceso que inicia con la evaluación a través del papalote del desarrollo del niño y a partir de ello plantear estrategias más factibles para su desarrollo y en segundo lugar a las madres objetivo la orientación. A través del papalote se evalúan cuatro áreas, lenguaje social, sociocognitiva, motor grueso y motor fino. Cada uno de los ejes después de la evaluación se le dará un color en la guía de valoración como el de los semáforos, si el niño no tiene dificultad se coloreará el área del con color verde (3 puntos), si tiene problemas se coloreará con el color amarillo(2 puntos), lo que implica un mejor acompañamiento por parte de la MAGUEI, el color rojo (no existe el 0 por lo tanto este indica un 1), por su parte implica una intervención del equipo porque puede implicar un problema de salud, retraso en el desarrollo u otro tipo de problemática.

Es necesario hacer una mención del papalote. Existen dos protocolos, uno para recién nacidos hasta los diez y siete meses y otro para los niños de dieciocho meses hasta los cinco años con once meses, la instrucción de uso e interpretación es la base del MEI por lo que comprende una serie de doce manuales acompañados por casetes que orientan los pasos que hay que seguir para desarrollar la metodología de acompañamiento de las madres de familia. *“Estos manuales se emplean dentro del modelo como auxiliares para complementar las experiencias”* (2002; 32) Se espera que el niño al concluir el proceso llegue a integrarse a las aulas con un buen nivel de socialización, además que sus procesos sensocognitivos estimulados le ayuden en su procesos de aprendizaje.

TERAPIA DE JUEGO NO DIRECTIVA

La terapia de Juego no directiva tienen sus bases en la teoría de Carl Rogers, que *“más que una técnica es una filosofía básica sobre la capacidad humana que enfatiza la habilidad que existe en todo individuo para ser autodirectivo”* (Axline 1988; 34). Rogers propone que todo individuo *“tiene un campo fenoménico”* (Harper 1966; 101) a través del cual se va desarrollando a manera de escenario, este a su vez es el producto de experiencias propias o asimiladas por observación de los demás.

La terapia de juego no directiva propuesta por Virginia Axline (1,988) puede describirse como la oportunidad que se ofrece al niño para experimentar crecimiento, bajo las condiciones más favorables. Ya que este constituye su medio natural de auto-expresión, el niño tiene la oportunidad de actuar por este mecanismo todos sus sentimientos acumulados de tensión, frustración, inseguridad, agresión, temor, perplejidad y confusión.

El poder actuar estos sentimientos por medio del juego hace que emerjan a la superficie expresándolos abiertamente, así el niño puede enfrentarse a ellos, aprendiendo a controlarlos o a rechazarlos. Cuando logra alcanzar una relajación emocional empieza con derechos propios, de poder pensar por sí mismo y tomar sus propias decisiones, de lograr una mayor madurez psicológica; y al hacerlo llega a realizarse.

En todo este proceso lo que sobresale es la libertad que se le da al niño a realizar la actividad, *"mientras trabaja en su problema dentro del ambiente de respeto mutuo que caracteriza a esta relación, él mismo escoge la trayectoria a seguir"* (1988; 35). Esta es la forma en la que se lleva a cabo la terapia de juego no directiva, en este espacio de juego el niño construirá dentro de sí lo que realmente debe de haber, que es otro principio rogeriano *"la persona tiene dentro de sí mismo un poder para curarse, sin la necesidad de apoyarse en la sabiduría de un enfermo"* (Harper 1,966; 93), de allí que el terapeuta será en ocasiones un espejo o alguien que esté allí.

ABORDAJE DE DOCENCIA.

En nuestro país las primeras escuelas nocturnas surgieron entre 1921 y 1923 sin embargo fueron clausuradas en la dictadura ubiquista, hasta después de 1944 que se impulsan otra vez algunos programas como las escuelas nocturnas para obreros, los núcleos escolares campesinos, las campañas de alfabetización, la educación de adultos, etc. De esta fecha para los años 70s la iglesia católica a través de la *"labor pastoral liberadora"* (Castellanos 2005; 1b) buscó transformar la realidad de las áreas marginales ya sea rurales o urbanas a través promoción de la Acción

Católica, un movimiento religioso que formó líderes comunales para que estuvieran al frente de cooperativas, impulsaran proyectos de salud, etc.

Este movimiento religioso fue suprimido completamente de las regiones altas del país durante los 80s. En el Quiché murieron varios miembros de la Acción Católica, en Joyabaj y Zacualpa dos sacerdotes jesuitas fueron secuestrados y asesinados por estar al frente de estos movimientos.

Después del conflicto armado los movimientos sociales son pasivos y *"todavía existe una participación limitada"* (2005; 2b) por la problemática que trajo consigo la organización en las épocas de represión militar, en la región en donde se realizó el EPS los hombres en las comunidades no participan en reuniones casi siempre son las mujeres, para muestra este subprograma se enfoca a MAGUEI y los padres quedan al margen de estas actividades.

La educación popular entonces es una alternativa para cubrir a aquellas poblaciones olvidadas y excluidas de los procesos educativos ya que lo que se pretende es expandir sus conocimientos lejos de *"los cánones excluyentes de la educación oficial"* (2005; 2b) que promueven que nuestro país tenga altos índices de analfabetismo y crisis en todos los ámbitos sociales.

Este modelo educativo surge como una oposición a la metodología del *"bla, bla, bla y ya, y punto"* (2005; 7b) y darle énfasis a la creatividad de la persona que participa en el proceso, además que todo el contenido debe surgir desde la realidad buscando así la transformación de la realidad debido a que no tiene objetivos competitivos que son estériles, más bien se dirigen al hecho y no se rige por verticalizaciones generalizadas que muchas veces no se aplican a la región donde debe aplicarse, lo que implica que dentro de

este proceso *"no hay pedagogía neutra, los aprendizajes siempre son contextualizados, deben contemplar, crear, capacidades que permitan entrar al ámbito de la esfera pública con posibilidad de influir, transformar y cambiar"* (2005; 8b). De esta manera se abordó el trabajo con las madres guía.

La técnica que la educación popular propone, es la participativa en función a un tema específico, sin embargo esta por si misma no tiene ningún alcance. Se aclara entonces que no es una anarquía metodológica, se tiene que tener establecido lo que se quiere alcanzar a través de objetivos concretos de acuerdo con los participantes con que se va a trabajar, esto implica que no se debe *"elegir técnicas que requieren mucho movimiento con participantes de mucha edad"* (Castellanos 2005; 2a).

Además de esta técnica la educación popular no se cierra ante otras metodologías, siempre y cuando se conozca bien el proceso, por ejemplo en un grupo tan heterogéneo como el de MAGUEI en donde participan ancianas analfabetas y una joven universitaria no se puede generalizar una técnica de lo contrario no se alcanzará el objetivo a plenitud. En algunas ocasiones es necesario combinar otras técnicas, *"analizar la estructura de la sociedad capitalista, utilizando únicamente el árbol social, o el cuento del mercado, pueden servir como punto de entrada pero no son suficientes"* (2005; 2a). Esto no implica que siempre se tenga que realizar esto, porque en temas sencillos solo debe de usarse una técnica de lo contrario se cae en la repetición.

OBJETIVOS

Objetivo General

- Analizar los conflictos psicosociales con el idioma español del niño k'iché, cursante del primer grado de primaria afiliado al proyecto Cuxlikel del departamento de Totonicapán.

Objetivos específicos (Por subprogramas)

Subprograma de investigación:

- Identificar los conflictos psicosociales del niño k'iché, cursante del primer grado de primaria al verbalizar sus pensamientos en su reducido español.

Subprograma de Servicio.

- Asesorar a las madres de familia en el proceso de desarrollo, crecimiento y maduración de los niños de 3 a 6 años, mediante el Modelo de Educación Inicial implementados por TEI y MAGUEIS.
- Establecer horarios de tutoría para niños y niñas con discapacidad o problemas escolares, a fin de propiciarles un espacio personalizado de estimulación y/o tratamiento psicológico.
- Propiciar espacios de reforzamiento escolar en el área educativa a los niños y niñas afiliados a CCF del nivel primario.

Subprograma de Docencia

- Capacitar a madres guías, en métodos y técnicas en pro de un desarrollo integro de los niños y niñas afiliadas al proyecto Cuxlikel con base al MEI y el manual de psicopatología del niño.

Metodología de abordamiento.

INVESTIGACIÓN.

Objetivo

- Identificar los conflictos psicosociales del niño k'iché, cursante del primer grado de primaria al verbalizar sus pensamientos en su reducido español.

Estrategias.

- Negociación.
- Reconocimiento de la población y del área y negociación (Docentes en primer lugar luego con madres)
- Identificación de los informantes. (Grupo I y II)
- Socialización
- Aplicación de las herramientas
- Construcción interpretación
- Presentación de resultados, legitimación

Fase I - Identificación de la población: Se realizó, a través de los documentos que se encontraron en el lugar, fotocopias de tarjetas de notas del año anterior. Estas indicaron las áreas académicas en donde más dificultades encuentran, simultáneamente se definió el listado de direcciones y nombres. Fue así como se identificó el ámbito de investigación visualizando los lugares en donde el uso del idioma tiene un rasgo específico por ejemplo un sector donde la población es bilingüe con mayor uso del idioma español, otro que sea bilingüe con mayor uso del idioma k'iche' y otro eminentemente monolingüe con uso del español.

Fase II - Reconocimiento de la población y del área y negociación con maestros. Habiendo identificado las poblaciones, y las clases en donde los

niños tienen dificultad, se procedió a visitar las escuelas aledañas a Chuisuc I, y estas fueron: Escuela Oficial Rural Mixta Paraje Pajumujuyup, Escuela Oficial Rural Mixta Justo Rufino Barrios, Paraje Coxom Patzarajmac y Escuela Oficial Urbana Mixta Jesús Pacheco Tahay del cantón Chuicruz.

Negociación con docentes Al realizar la primera visita se llevó consigo una carta solicitando la participación dentro de las aulas. En esta oportunidad se negoció el día de visita y participación dentro de las aulas. Los directores y docentes estuvieron de acuerdo en la participación.

Con el segundo grupo de informantes fue necesario hacer esta negociación con las madres debido a que ellas deberían llevar a sus niños al Proyecto ya que se invitaron informantes del grupo II de diversas comunidades.

Fase III - Identificación de los primeros informantes (Grupo I y II): En la segunda visita a las escuelas se establecieron los primeros informantes del grupo II. Estos informantes quedaron establecidos de esta manera: en una escuela tres niños bilingües con mayor uso del español, en otra tres monolingües con uso exclusivo del español y por último tres bilingües con mayor uso del k'iché. En un principio el requisito para la elección era estar afiliado al proyecto, pero la incorporación de niños al nivel primario es incontrolable porque algunos-as van a Hogares Comunitarios para estudiar la pre-primaria y otros a las escuelas, así que se trabajó con niños no afiliados.

A finales del ciclo las actividades escolares impedían las visitas, así que se invitó a un grupo de diversos lugares y escuelas para continuar con el proceso. La elección se hizo al azar debido a que a esas alturas si se tenían notas de niños estudiantes, se enviaron 35 invitaciones de los cuales llegaron 15 niños con sus respectivas madres.

De esta manera se estableció el grupo II de informantes claves, esta vez si todos afiliados al proyecto, de esta manera se inicio otro proceso con otros informantes.

Fase IV - Socialización: Con el grupo I al visitar las escuelas se ingresó a las aulas, se observó la metodología aplicada por la maestra y se participó de las experiencias del estudiante. Posteriormente se invitaba a los niños-as elegidos a trabajar fuera de las aulas, con el consentimiento del maestro. Fuera de las aulas se aplicaban las herramientas.

Con el segundo grupo por la diversidad, cantidad y por estar fuera del aula el proceso fue más dinámico, además se contó con más tiempo porque se ocupaba toda la tarde del día asignado. El proceso se inició con dinámicas en donde las instrucciones al principio se daban en español por ser el más difundido.

Fase V Aplicación de las herramientas: Fuera de las aulas pero dentro de las escuelas, los niños que participan como primeros informantes del primer grupo, interpretaron, narraron, compararon, argumentaron y analizaron los instrumentos presentados en las visitas, estas herramientas eran las mismas en los tres ambientes pero los puntos de vista eran diferentes debido a la agilidad del pensamiento y la capacidad de transmitir con fidelidad los conceptos o pensamientos de los diversos grupos. Estos instrumentos fueron cuentos, tarjetas, cartas, juegos de mesa, laminas, relatos de historias y leyendas.

Con el segundo grupo los instrumentos implicaban una traducción, análisis y construcción de pensamientos en ambos idiomas, con este grupo el proceso se inicio en español y se concluyó en k'iché, sin clasificar a los

participantes respecto al uso de alguno de los idiomas. Las herramientas fueron poemas, laminas, dinámicas de grupales, etc.

En estos encuentros se tuvo la oportunidad de solucionar ejercicios de manera grupal, y la diversidad generó grandes espacios de participación ya que los niños se sentían en la libertad de expresarse en el idioma de su dominio, en ocasiones las madres se involucraban en las actividades y realizaban aportes históricos que los niños desconocían, estos momentos de participación además propiciaron análisis.

Fase VI - Construcción-interpretación: Este proceso con el grupo I dio inicio en el primer momento que se ingresó a una escuela a través de la observación y diálogos informales con niños fuera de las aulas. Paulatinamente se fue complementando a través del momento empírico y la posterior construcción de categorías y/o indicadores que se iban obteniendo en el continuum.

Para este proceso de configuración de sentido fue necesario entrevistar a maestros quienes aportaron sus puntos de vista desde lo académico, madres de familia que relataron la realidad del niño aportando así nuevos indicadores, además se llevó a cabo un seminario taller en donde diversos grupos y expertos en ramos sociales analizaron y discutieron el tema educativo de la comunidad infantil k'iché con madres de familia, maestros, trabajadores de la institución y estudiantes de magisterio y universitarios, de esta manera se inició otro momento empírico.

Los jóvenes también aportaron en las escasas ocasiones que llegaron, desde su historicidad indicadores y categorías a través de discusiones y análisis que se realizaron en actividades combinadas de cocina teatro y juego de ajedrez.

Con el grupo II fue más enriquecedor, en primer lugar porque se extendió el contenido obtenido con el grupo I, además las madres realizaban construcción e interpretación, generando así otros indicadores.

Fase VII - Presentación de resultados, legitimación: Con el primer grupo se legitimó la información en el momento de la realización del Seminario Taller, en este los diversos grupos fijaron sus posturas, básicamente madres y maestros. También un experimentado Lingüista aportó sus conocimientos como mediador de ambos grupos. En este momento se contó con la participación de un representante del Estado quien visualizó el horizonte de la educación bilingüe.

Con el segundo grupo se invitaron dos grupos para participar en la legitimación, las MAGUEI y tres claustros. Ambos grupos llegaron en diferentes momentos para la presentación de categorías e indicadores ya que se dio simultáneamente. Las madres del segundo grupo participaron en todo el proceso quienes con inmediatez observaban la presentación de categorías.

El primer grupo que llegó fue el de madres guía, ellas estuvieron involucradas en el proceso, la presentación se dio a través de un dialogo abierto y participativo.

A los maestros que participaron en el Seminario Taller se les invitó a participar en esta última fase, además otros dos claustros. A ellos se les presentaron indicadores como posibles conclusiones que se discutirían en el momento a manera de que al finalizar se establecieran definitivamente.

Fase VIII Presentación de resultados: Esta fase ya no se realizó debido a que en un principio se establecía que se presentaría un informe con toda la comunidad involucrada, pero era muy prematuro realizar una presentación con categorías, además se administró incorrectamente el tiempo por lo que no fue posible hacer dicha presentación. Esto no indica en ningún momento que no se haya legitimado indicadores ni categorías.

SERVICIO

OBJETIVO

Asesorar a las madres de familia en el proceso de desarrollo, crecimiento y maduración de los niños de 3 a 6 años, mediante el Modelo de Educación Inicial implementados por TEI y MAGUEIS.

Estrategias:

- Selección de la población.
- Sensibilización
- Sectorización de la población
- Implementación
- Evaluación
- Clausura.

Fase I Selección: Esta fase representa únicamente la clasificación por edades, los menores a seis años y once meses fueron invitados. Todas las madres con hijos-as afiliados al Proyecto conocen este servicio así que no fue necesario explicarles en la invitación el motivo.

Fase II Sensibilización: Se convocó a las MAGUEI y madres objetivo¹¹ a través de avisos para que conocieran el trabajo que se llevarían a cabo en este proceso. Esta convocatoria se aprovechó para presentar al epesista, con lo que se inauguró este programa.

Durante su presentación el epesista resaltó la importancia de la estimulación de las áreas del desarrollo en los primeros años de vida y los beneficios que facilitaría el proceso al ingresar a la escuela primaria. Las MAGUEI confirmaron la importancia del MEI a través de compartir sus experiencia en cuanto a la aplicación de este método, compararon los logros de los niños que asisten al MEI y los que no asisten. La TEI hizo referencia que a este programa podrían avocarse niños no afiliados a quienes se les brindaría la misma atención (material, local, asesoría, etc.)

Fase III Sectorización de la población: Antes de sectorizar la población se negoció con las MAGUEI el préstamo de sus hogares para que sirvieran como CEO. Se establecieron entonces las comunidades con un lugar de trabajo definido. Posteriormente se consiguió otro hogar en la comunidad Poxlajuj así que se le asignó día. Las MAGUEI estuvieron anuentes a estos movimientos así que ellas informaban a las madres objetivo de los horarios y los lugares precisos de atención que se establecían. Obviamente escogían el más cercano.

Fase IV Implementación: Se inicio con el equipamiento de los CEO, posteriormente se envió invitación a las madres objetivo. Las MAGUEI entonces iniciaron los procesos de atención. En un principio el objetivo se dirigía a niños menores de tres años, sin embargo las madres prefieren llevar

¹¹ Madre de niño que asiste al programa MEI

a sus hijos mayores de tres años, de esta manera se modificó el objetivo tal como está. Esta fase se dividió en pre evaluación y post evaluación.

Fase V Evaluación: Se invitaron por sectores debido a que se lleva un registro en los CEO, por lo que se estableció una doble jornada de atención para cada centro. Las MAGUEI se organizaron para dicha actividad con protocolos, lápices, reglas, tijeras y sacapuntas.

Los materiales para cada nivel se clasificaron en cajones de esta manera al conocer la edad de un niño recién llegado solo se procedía a tomar el material anteriormente ordenado. Hubo dos evaluaciones, la primera se aplicó como diagnóstico y la segunda como un mero comparativo de los avances y logros del niño.

Fase VI Clausura: Después de la segunda evaluación se procedió a clausurar el programa, los niños que en el próximo ciclo ingresarán a pre-primaria se hicieron acreedores de un diploma.

OBJETIVO Establecer horarios de tutoría para niños y niñas con discapacidad o problemas escolares, a fin de propiciarles un espacio personalizado de estimulación y/o tratamiento psicológico.

Estrategias.

- Promoción del servicio.
- Evaluación-sensibilización
- Primera sesión
- Implementación
- Cierre del caso

Fase I Promoción del servicio: En la presentación del practicante se anuncio el servicio de atención psicológica, además en las escuelas donde se realizó la investigación se anuncio la atención con los maestros dentro de las aulas a manera que ellos-ellas pudieran hacer sus referencias.

Fase II Evaluación, sensibilización: Esta fase se refiere a la aplicación de una entrevista estructurada con la finalidad de establecer la situación en la que se encuentra el niño y la importancia del proceso. Así se determinó el motivo de consulta para tener un amplio horizonte del problema y poder intervenir psicológicamente.

Esta sesión directamente con la madre sirvió además para establecer el horario resaltando la importancia de la responsabilidad de la madre como muestra de interés por el niño, más allá del hecho de llegar o no a las sesiones.

Fase III Primera sesión: En la fase anterior se estableció el horario de atención, así que en día indicado la labor fue de reconocimiento mutuo. Esta fue la primera vez en que se invitaba al niño a jugar. De esta manera iniciaba el trabajo con dos de los atendidos, sin embargo con otra niña este fue el momento de reconocimiento e inicio conjuntamente con su hermano el trabajo del MEI.

Fase IV Implementación: Durante la aplicación del proceso no se tuvo el área de trabajo adecuada, algunas veces se llevó a cabo en el salón y otras en la oficina, sin embargo siempre se le consultó al niño respecto a los juguetes que iba a necesitar , así que tocaba cada vez acarrear material de un lugar a otro. Esto por supuesto afectaba el trabajo, sin embargo era la única manera de llevarlo a cabo. Lo mismo ocurrió con la niña con quien se tuvo la necesidad

de trabajar masajes con presión (Parte del MEI), sin embargo con ella no fue complicado porque en ocasiones se necesitaba más espacio.

Fase V Cierre del caso: La mayoría de casos se cerraron paulatinamente, ya que la frecuencia iba de una sesión semanal a dos mensuales y por último una vez al mes como ocurrió con DW y AC sin embargo algunos casos se cerraron por inasistencia después de la sesión con la madre debido a la inasistencia, esto no hizo necesaria la aplicación de la propuesta inicial de trabajar durante nada más cuatro meses con cada niño, de ser así se hubiera afectado a los niños que estuvieron constante durante más de cinco meses.

OBJETIVO. Propiciar espacios de reforzamiento escolar en el área educativa a los niños y niñas afiliados al CCF del nivel primario.

Estrategias:

- Selección de la población
- Sensibilización
- Establecimiento del horario
- Inicio de tutorías
- Supervisiones
- Cierre

Fase I Selección de la población: Después del primer bimestre y de acuerdo a las notas se estableció la población que necesita reforzamiento escolar, sin embargo muchos padres por los resultados argumentaron que aun no les habían dado las calificaciones, así que fue muy poca la población identificada.

Fase II Sensibilización: A través de invitaciones se convocó a los padres de familia de los niños con bajas notas o cursos reprobados a participar en una reunión un fin de semana para abordar la problemática. Sobresalió el tema de la repitencia y la deserción escolar a causa de las bajas notas en el primer

bimestre. Se les explicó la importancia del primer bimestre ya que no era una repetición directa, pero de allí se podía establecer las bases para aprobar el grado.

Fase III Establecimiento del horario: La población que estudia en la jornada matutina del ciclo de educación fundamental se les proporcionó los martes por la tarde. Los del ciclo de educación complementaria los días jueves por la tarde. Los niños que estudian en la jornada matutina se atendieron los martes por la mañana, ambos ciclos.

Fase IV Inicio de tutorías: Se estuvo a la expectativa del material que CCF ofreció enviar, sin embargo en el tiempo de espera se trabajaría reforzamiento escolar ya que se habían escuchado comentarios que esta no era la función del momento de reforzamiento escolar.

Fase V supervisiones: Esta fase se realizó en el tercer bimestre, se hicieron tres visitas a maestros para verificar la asistencia y la constancia de los estudiantes. Los tres estudiantes supervisados consiguieron tiempo en su jornada para asistir a las tutorías en donde básicamente se continuó haciendo repaso y elaborar ejercicios de los temas trabajados en clase debido a que el material de CCF no llegaba.

Fase VI Cierre: Antes de los exámenes finales se concluyeron las tutorías con los niños. Los maestros visitados les brindaron tiempo adicional a los niños dentro de las aulas, esto se corroboró en los cuadernos de los estudiantes y por las referencias de las madres. Al concluir el EPS no se tenía conocimiento de los resultados finales a excepción de tres asesorados.

DOCENCIA

OBJETIVO: Capacitar a madres guías, en métodos y técnicas en pro de un desarrollo integro de los niños y niñas afiliadas al proyecto Cuxlikel con el apoyo de TEI y el manual de patología del niño.

Estrategias:

- Negociación
- Planificación
- Implementación
- Evaluaciones
- Graduación
- Clausura

Fase I Negociación: En base al SAMEI se determinó el grupo de MAGUEI, posteriormente se les envió invitaciones para continuar con el proceso que había iniciado la epesista anterior. Se estableció que el día de trabajo sería miércoles dos veces al mes en un horario de 8:30 a 11:30 AM, además de la atención que debían realizar en los CEOS correspondientes en turnos rotativos, para no desgastarlas ni dejarlas a la deriva.

Fase II Fase planificación: No se tenía previsto el listado de temas pendientes de repaso, lo que implicó modificación. Al concluir los temas iniciados por la epesista anterior, se planificó otros temas que podían ser abordados, las opciones fueron expuestas y ellas eligieron. En ese momento explicaron las razones de su elección.

Fase III Implementación: A través de las lecturas previas de las madres que sabían leer y escribir se iniciaban los comentarios, con esta técnica las madres que no podían hacerlo se integraban con sus puntos de vista que por lo general eran las de más años y por ende más experiencia respecto a la crianza.

La elaboración de periódicos murales, discusiones y lluvias de ideas se propiciaban con esta técnica en donde todas participaban. Al finalizar los temas seleccionados se procedió a trabajar con la guía que CCF había anunciado, abarcando únicamente los temas de moral y ética, recreación y salud mental. Estos temas no estaban previstos, sin embargo se debieron abordar porque serán contenidos en futuras evaluaciones.

Fase IV Evaluaciones periódicas y finales: La evaluación periódica estuvo a cargo del equipo del Proyecto Cuxlikel, (Medico, Epesista y TEI) llevándose a cabo de manera oral debido a razones ya expuestas. Esta evaluación fue general y se realizó con la finalidad de diagnosticar las áreas que necesitaban refuerzo.

La evaluación final fue aplicada por personal asignado por CCF, y estuvo dirigida específicamente a aquellas MAGUEI que aún no se habían graduado. La terna evaluadora estuvo compuesta por la representante del Proyecto Niños Xecanos (San Pedro San Marcos), la representante del Proyecto San Miguel (Totonicapán) y la Coordinadora del área educativa del Proyecto Cuxlikel quienes evaluaron a 23 madres, los temas evaluados fueron evaluación e interpretación del papalote, masajes, infecciones respiratorias y diarreas, lo mismo que en la evaluación periódica. Es necesario subrayar que ninguna de las dos evaluaciones significó el fin del proceso debido a que se realizaron dentro del transcurso del estudio.

Fase V - Graduación-

Cuando las ternas presentaron los resultados se procedió a la organización de los actos de graduación. Las veintidós madres que aprobaron las evaluaciones, en el acto de graduación se les extendieron el diploma que las

acreditaba como Madres Guía en Educación Inicial, a una se le extendió un diploma de participación.

Fase VI Clausura: A través de un inventario de alcances, comentarios y conclusiones se realizó la evaluación de las actividades. Se elaboraron las conclusiones y se explicaron los temas del manual de CCF pendientes de abordar, finalmente se realizó un domingo familiar con las MAGUEI con lo que se culminó el proceso.

CAPITULO III

Análisis y discusión de resultados.

Subprograma de investigación

Habiendo tenido un precario contacto con la historia de la educación nacional a través de la lectura del marco teórico y una descripción limitada de la discriminación, exclusión y genocidio a la que ha sido sometida la población indígena, es necesario pausar el recorrido y analizar la vida escolar de los pequeños estudiantes k'ichés. A través de esa línea de tiempo trazada en el marco teórico se puede predecir la intención del Estado al proporcionar una educación mecanicista, que prepara para el servicio y a la producción, pasando sobre la cultura y la cosmovisión.

Con esto presente se procede a la exposición del trabajo. En un principio se trabajó con niños de tres parajes, el primer grupo se estableció en un paraje recóndito, allí el uso del idioma maya es predominante sobre el idioma oficial, en los otros dos el uso del idioma maya es nulo o escaso.

En la primera escuela donde se intervino todos los estudiantes son bilingües con uso predominante del idioma k'iché, sin embargo de los maestros solo una en primero primaria combina ambos idiomas en sus clases,

en la otra sección las clases son en idioma Español al igual que los libros de texto. Durante el recreo se constató que los estudiantes aplican más su idioma maya en sus intercambios, que el idioma español.

En posteriores visitas se tuvo la oportunidad de observar una clase de estudios sociales dentro del aula donde la maestra alterna los idiomas y se constató que la participación es más amena. He aquí un retazo del curso:

Profesora: *J'as k'a bixch'e ru rach'il ru w'anab?* (¿Cómo se le llama al esposo de mi hermana?)

Niños: *k'bul'uc.*

Maestra: *¿y en español?*

Niños: -silencio- entonces interviene la maestra y les dice - *cuñado* -

De esta manera todos los estudiantes están constantemente haciendo traducciones y por ende atentos al proceso, estas nuevas palabras aprendidas en el segundo idioma representan "*el desarrollo de muchas funciones intelectuales*" (Vygotsky 2001; 155), que como el mismo autor señala van desde la abstracción hasta la capacidad para comparar y diferenciar.

En la misma visita pero en la otra sección la clase era de idioma español. El método de enseñanza era el silábico, el maestro pegó varias silabas en la pizarra y en grupos iban a seleccionar silabas y luego formaban palabras en sus grupos. Al principio se había asignado a un estudiante por grupo para que fuera a traer las silabas, al final los treinta estudiantes resultaron peleándose por los cartoncitos de las silabas y ya no se pudo

formar palabras, de esta manera el maestro tuvo que cambiar de idioma a matemática.

La herramienta más representativa en esta escuela fue el relato en k'iche' del cuento "*Los dos compadres*" extraído de la revista anual Libro Almanaque Escuela para Todos (1985; 120).

En el transcurso del relato ellos ponían el escenario y los accesorios, el investigador los actores y las actividades.

El relato inicio describiendo las características particulares del compadre rico, muchas vacas, establos, muchos terrenos, muchos árboles frutales, etc., el otro compadres en cambio tenía únicamente una vaca sin establo, un pequeño terreno. El rico hizo que el pobre sacrificara a su única vaquita haciéndole creer que en el mercado le comprarían hasta las vísceras, al llegar al mercado el producto ya estaba en descomposición y un policía le exigió que fuera a botar todo, una persona se compadeció y le compró apenas el cuero. Se regresó muy triste. Con lo poco que le pagaron compró una mascara de diablo para contentar a sus hijos.

Camino casa le entró la noche y en un bosquecito vio una fogata y se acercó, alrededor habían dos hombres comiendo muy bien y bebiendo; estos le invitaron y él sin dudarlo se sirvió y después los tres se dispusieron a dormir, sin embargo el compadre pobre no podía dormir porque los zancudos le picoteaban por todos lados, entonces se puso la mascara de diablo y se acercó al fuego, en eso un de los delincuentes se despertó y somnoliento pudo observar al diablo entre las llamas porque quedaba en medio de ellos, asustado despertó al otro y los dos se echaron a correr dejando todo el botín, el compadre pobre no se explicó lo que ocurrió y se llevó todo consigo. Al enterarse el rico lo bien que le había ido a su compadre mató a todas sus vacas y se fue al mercado, al llegar al mercado el policía creyó que era el mismo al que días antes le había obligado a tirar su venta. Entonces sin mediar palabras le quitó toda la venta y se lo llevó a la cárcel.

Todos los escenarios fueron contruidos por los niños, desde las casas, el recorrido, el ambiente del mercado y las características de las ventas, días de mercado y las particularidades de las casas.

La sintaxis del idioma maya se utilizó de manera fluida y acertadamente, no hubo traspies en los momentos de participación y estructuración de las ideas.

Las palabras en español "como" (en sentido comparativo), "porque" (como conjunción causal) y "compadre" (parentesco religioso) fueron las más repetidas en el relato puesto que aun no se acuñan neologismos. Se trató por todos los medios evitar prestar palabras al idioma oficial y de parte de los niños solo estas no pudieron evadirse.

Tanto en las aulas como fuera de, los niños bilingües que usan más el idioma K'iche' tienen un amplio repertorio y la capacidad de entablar conversaciones completas utilizando fluidamente las combinaciones de todos los elementos gramaticales.

En otra oportunidad se jugó lotería con ellos, pero ahora en idioma español. La dinámica era la siguiente: Una niña sacaba las piezas del guacal y debería describir a manera de adivinanzas las características de la figura antes de decir el nombre y la descripción fue bastante pobre, por ejemplo al gato sólo le describió los bigotes y el sonido onomatopéyico. En la otra escuela donde los niños son bilingües pero tienen mayor uso del idioma español se aplicaron las mismas herramientas, sin embargo es necesario resaltar la aplicación de un rompecabezas y el juego de lotería. Las instrucciones de estos juegos se hicieron en idioma oficial.

Respecto al rompecabezas, es necesario aclarar que de los animales extraños plasmados estaban los focas, flamencos, leones, jirafas y monos, de allí, pavos, serpientes, tecolotes, patos, ardillas, zanates, cerdos, gallinas y vacas.

Al iniciar a armar el rompecabezas y con la aparición de las figuras los niños fueron describiendo las imágenes. Todos los animales fueron descritos con sus características, iniciando por sus nombres, pasando por sus actividades y culminando con el sonido onomatopéyico. Las focas, jirafas, leones y monos fueron identificados sin dificultad, solo el flamenco no se identificó más se asocio al pato. Una pequeña figura escondida entre el dibujo del follaje se pudo identificar, entonces se les preguntó el nombre de dicho animal y hasta después de un prolongado tiempo una niña dijo "tukur" refiriéndose al tecolote.

Esta escuela está a la orillas de la carretera y un gran porcentaje de los niños tienen televisión por cable, de allí que ni el hipopótamo y el león fueran novedad. Lo que si es novedoso es la actitud de la niña al verse en este aprieto, recurrió a su casi olvidado idioma maya y solucionó el problema.

Con el juego de la lotería ocurrió lo mismo que en la primera escuela, al momento de hablar en español, los niños describían vagamente las figuras que debían anunciar y con instrucciones muy generales los otros tenían que hacer grandes esfuerzos para adivinar, por ejemplo con los animales a través de las onomatopeyas adivinaban (sonidos no palabras), lo que hace pensar que el lenguaje de los niños en este idioma a esta edad no llega ni a complejo (Vygotsky 2001) por las carencias de elementos.

En la tercera escuela el grupo es eminentemente monolingüe (español) con ellos lo más relevante es el relato del cuento de los compadres, y se presenta como caso relevante. El mercado que describieron fue desierto, casi no había vendedores y las vacas no comían más que monte. La

descripción de las utilidades de este rumiante se resumieron en que era un animal lechero y carnero desconociendo el uso de la piel y los huesos (los niños bilingües saben que con los huesos se hacen dados y tabas que es una parte articularia del sistema óseo con el que se realiza un juego similar al dado).

La tecnología en estos dos últimos lugares ha cambiado la vida de los niños al punto de no conocer bien el ambiente que les bombardean los medios de comunicación y tampoco el que les rodea porque pasan más tiempo dentro de sus hogares.

Los niños bilingües con mayor uso del idioma k'iché viven a casi dos kilómetros de la carretera y posteriormente hay barrancos. Solo en las primeras casas hay televisión por cable y en los otros no hay ni televisión. De las tres poblaciones escolares esta es la que más carencia material evidencia, por ejemplo la escuela es reducida y los estudiantes están hacinados ocupando pupitres viejos, en la segunda escuela en primero primaria solo hay doce niños, sin embargo cuatro de ellos son repitentes.

La última escuela descrita tiene dos aulas de primero y amplias instalaciones, la característica peculiar es que todos los niños solo hablan español, sin embargo como se pudo apreciar no es ninguna ventaja, esto podrá observarse detenidamente en el siguiente recuadro.

Cuadro comparativo de los grupos y la aplicación del lenguaje.

Niños bilingües con mayor uso del k'iche'	Niños bilingües con mayor uso del español.	Niños monolingües con uso exclusivo del español
<ul style="list-style-type: none"> • El idioma materno es el k'iche' • El uso del idioma español es alterno y no es exclusivo ya que en sus hogares casi no se usa. • El español que aplican es comprensible, pero deficiente, en el sentido de su extensión. • Utilizan mejor el k'iche' que el español y tienen más elementos para describir y analizar conceptos. • Tienen dos opciones para expresar sus pensamientos. 	<ul style="list-style-type: none"> • El idioma materno es el español. • Uso del idioma español de manera prioritaria. Al momento de querer utilizar el idioma k'iche' como auxiliar tienen la posibilidad de hacerlo. • El Español que aplican es comprensible más es deficiente en el sentido de su extensión. • El uso del k'iche' es emergente, más con un poco de estimulación puede mejorar porque aun se tiene el acento y las glotales se articulan con fidelidad. • Tienen posibilidades de expresarse en dos idiomas, aunque se dificulta por la falta de uso. 	<ul style="list-style-type: none"> • El idioma materno es el español. • Uso del idioma español de manera exclusiva. • El Español que aplican es comprensible más es deficiente en el sentido de su extensión. • Existe un mínimo de comprensión del idioma k'iche' pero ya no existen el acento porque nunca lo hablan. • La única opción que tienen no es óptima por la escasez de elementos adquiridos en su proceso cultural.

El niño bilingüe del primer grupo, en primero primaria deberá realizar cuatro actividades completamente distintas, pensar en su idioma materno, traducir constantemente al español los contenidos, aprender a escribir y realizar las operaciones matemáticas, lo que explica que *"en las aulas de nuestro país, el 55% de estudiantes pierden primero primaria"* ([WWW//httpmonografias.com/trabajos14/sistemaseducativos](http://monografias.com/trabajos14/sistemaseducativos)), no por cuestiones de bajo CI o inferioridad genética como simplemente algunos maestros creen.

Tratando de minimizar todavía las cuatro actividades colocando como común denominador el título procesos de dominio de cultura, sigue siendo complicado para el niño porque hay que recordar las labores agrícolas que debe hacer al lado de sus padres o los oficios domésticos obligatorios y todo el proceso social al que históricamente se le ha sometido.

Aun así, tienen varias ventajas sobre los niños monolingües como pudo observarse en el recuadro, una de las ventajas es la capacidad de comunicarse en dos idiomas, o si no a cabalidad tienen la facilidad de complementar las ideas con palabras del idioma materno, tal es el caso de la niña que por no conocer el nombre de un animal en español recurrió a su casi olvidado k'iché y solucionó el problema.

Otra ventaja es que frente a un nuevo término el niño bilingüe solo tiene que traducir y listo en cambio los niños monolingües tienen que desarrollar todo un proceso de formación e interiorización, Vygotsky lo expresa en el libro *Pensamiento y Lenguaje* de esta manera: *"Al aprender una lengua extranjera usamos significados de palabras que ya están desarrolladas en la lengua nativa y solo las traducimos"* (Vygotsky 2001; 162), en el caso del escolar sería "al aprender en una lengua extranjera" porque eso es lo que ocurre en dos escuelas.

Lo que es importante analizar también es que los niños utilizan las mismas palabras que los niños monolingües lo que indica que el reservorio lexical de los últimos es reducido y como dice Ludwin Wittgenstein citado por Gergen "*los límites del lenguaje (...) significan los límites de mi mundo*" (Gergen 1997; 24), por lo tanto el cuento que describieron hasta allí quedó, debido a que las imágenes mentales son completas, pero la fidelidad con que se describa esa imagen depende de la capacidad que tenga el referente de expresar las particularidades a través del lenguaje, además no se tiene conocimiento que tanto del cuento comprendieron porque quizás el narrador utilizó palabras que para ellos no fueron más que sonidos, este es un hecho común en las aulas.

La concordancia entre el uso del idioma español con los resultados académicos son afines, al presentarles a una maestra estos efectos respondió "*yo creo que debido a su corta edad los niños no tienen claro la explicación de muchas cosas, por lo que no hay problema ya que después ellos aprenderán*" (Ma 2006), pero todos piensan lo mismo, así que el problema irá de grado en grado, las deficiencias acarreadas repercuten en los niveles posteriores y así se termina la educación sistemática. La maestra que realizó el comentario es la misma de los niños bilingües con mayor uso del español, al hacerle el comentario de la niña que aplicó su escaso idioma k'iche', ella dijo: "*los niños suelen sustituir las palabras del español en el idioma k'iché*" (Ma 2006), lo que al parecer es muy común, pero no se fomenta ni se apacigua, es simplemente indiferente.

Al respecto del bajo rendimiento, los maestros de la escuela de niños monolingües refirieron con facilidad la razón, "*los niños no hacen la tarea y no ponen atención en clase, además la matemática siempre les cuesta a los alumnos*" (Mo 2006), sin embargo en las aulas, los niños no tienen material

didáctico visible y contextualizado, en uno específicamente están clasificados en avanzados y el antónimo se obvia, con la frase "*a los que les cuesta*" (Mo 2006), según el mismo esto fue a petición del Director Regional de DIGEBI, para que los primeros monitoreen a los segundos y el aprendizaje se equilibre.

La alusión anterior fue al curso de matemática, sin embargo en idioma Español el problema es que los niños no pueden leer y escribir, algunos en clase como lo señaló la maestra "*Copian bien pero cuando es un dictado no saben que escribir*" (Ma 2006), esta situación se da porque en la mayoría de aulas la metodología de enseñanza es el silábico. Partiendo de las silabas se pasan a conceptos y "*un maestro que intente hacer esto, normalmente, no conseguirá del niño nada salvo verbalismo hueco, una repetición mecánica de palabras*" (Vygotsky 2001; 156), además el proceso del concepto como podrá recordarse es más complejo y requiere más que repeticiones.

Al entrevista a madres de los niños que están como primeros informantes, se confirmó que ellas también tienen problemas con ciertos conceptos en Español por ejemplo: "*la maestra les pidió una lamina de maya para bordar y yo realmente me asusté porque me imaginé el gran tamaño y el niño no sabía que era lo que se le estaba pidiendo hasta que la maestra le enseñó la muestra*" (Mi 2006) (esta es una traducción al español). Ella dijo que sus hijos ya no hablan idioma k'iché y ella hace esfuerzos por hablarles en español.

En estos parajes las madres son las que transmiten todo el legado del lenguaje directamente tanto a niños bilingües como monolingües, lo que hace indispensable señalar que "*el 40% de madres indígenas son bilingües debido a los roles que se juegan en esta sociedad, el 60% es monolingüe, sin embargo el 90% de los hombres son bilingües*" (WWW//cidh.org/countryrep/Guatemala81sp), por eso todos los niños tienen

un reservorio lexical en español carente de muchos elementos y en este árido escenario se tratan de plantar conceptos utilizando métodos obsoletos.

En un censo organizado por la institución se aprovechó preguntar si conocían a un niño que había repetido primero primaria y el reporte de las señoras es que familiares cercanos, en algunos casos hijos han repetido el primer grado de primaria, significa que en cada casa existe uno o dos integrantes que han perdido el primer grado. La respuesta generalizada al ¿Por qué? Es que "*no le gusta la escuela*" (Mi 2006), obviamente no le va a gustar si se les clasifica y enseña cosas que realmente no comprenden.

El gran esfuerzo de las madres por hablarles a los hijos en español se debe a las exigencias de los esposos, quienes conocen más el tipo de relación que se lleva a cabo fuera de los sectores aledaños al Proyecto Cuxlikel y Totonicapán y en su afán de protegerlos les atrofian el desarrollo de sus órganos artificiales (lectura, escritura específicamente) y esto obviamente repercute en el proceso del desarrollo de sus funciones psíquicas superiores.

En otro momento con los maestros de los niños bilingües se planteó el problema de la pérdida del idioma k'iche' ellos consideran que se debe a que las madres no quieren que se les hable a sus hijos en dicho idioma, además este es poco funcional debido a que las entidades encargadas de fortalecer la educación bilingüe no cumplen a cabalidad el trabajo, esto en función a las necesidades que ellos consideran prioritarias, (tomando en cuenta la emigración, el desenvolvimiento laboral y relación con otras personas que no hablan el idioma k'iché), además fuera del lugar es donde existen mejores oportunidades de trabajo por lo que en un tiempo no muy lejano los que ahora son niños estudiantes se convertirán en hombres trabajadores que en cualquier momento tengan que emigrar y con ello adaptarse a otros estilos de vida en donde tendrá que suprimir su identidad iniciando con el idioma.

Por la importancia que tendría entonces la educación bilingüe en las áreas rurales se organizó un Seminario Taller denominado *Retos de la Educación Bilingüe* (Anexo 1), en el cual participaron diversas poblaciones (maestros, estudiantes, madres, personal del Proyecto Cuxlikel), entre ellos un experto en lingüística y el representante de DIGEBI Totoncapán. En esta actividad se conocieron las diferencias entre ambos idiomas (anexos 1).

Como apertura los maestros dieron muestras de indiferencia ante la educación bilingüe, esto se debe a que sienten "*incompetencia para enseñar la lengua maya, y tampoco si recibieron formación para enseñar en castellano*" (Velásquez 1998 P. 55). Esta cita es muy puntual, ellos también son productos del sistema y lo reproducen.

Las madres en ese momento aprovecharon para decir que en la escuela se iniciaba el proceso de discriminación, "*cuando llegamos a las escuelas nos atienden en español y no entendemos, cuando termina el año nos dicen que nuestros hijos perdieron*" (MG 2006), a lo que los maestros argumentaron que ellas son las primeras en exigir la erradicación del k'iché tanto en los hogares como en las casas.

El lingüista invitado hace un llamado a la reconciliación y aclara que la educación bilingüe es una oportunidad no una pauta a la disgregación "*la educación bilingüe es la interpretación y estructura del idioma y explicar como se da el proceso*" no es simplemente hablar, escribir y señalar (Seminario Taller 2006), recalcó que la educación bilingüe debe de tener una metodología propia, en donde se mencionen las diferencias que existen entre ambos idiomas, "*educación bilingüe no es decir tem [agarró una silla] y después decirles a los niños silla*" que es precisamente lo que hacen los maestros en preparatoria.

El representante del MINEDUC y jefe de la DIGEBI, PEM¹² Juan Basilio Tahay, participante como panelista, refiere que la educación bilingüe lograría: mayor efectividad en la escuela, un choque cultural menos violento, fomento del orgullo étnico y mayor grado de independencia. Sin embargo aceptó que *“el dinero que se invierte en la educación bilingüe es menor en comparación al monolingüismo, porque hay menos repitencia y decisión, esto le conviene al gobierno”* (Seminario Taller 2006), lo que si se está haciendo es que se están contratando maestros bilingües con conocimiento de los nuevos programas de lecturas en K'iche' y reubicar a los primeros grados y que actualmente atiende a grados de cuarto a sexto.

En el anexo 1 se encuentran pormenores de esta actividad, además esto último se complementa con el análisis que se hizo del material que el MINEDUC proporciona. De esta manera se culminó con el primer proceso de investigación.

Antes de iniciar el trabajo con el segundo grupo de niños, se trabajó con adolescentes el tema del bilingüismo, sin embargo ellos al igual que las madres creen que es disfuncional en el sistema el idioma maya, además hablarlo fuera del hogar producía discriminación máxime si se está fuera del departamento. Según uno de los participantes hasta los maestros discriminan por hablar mal español y justo el posterior efecto, las madres no quieren que sus hijos sufran burlas: *“En la escuela cuando yo entre llegaron dos niños que no podían hablar español, me recuerdo que todos se burlaban de ellos hasta los maestros, mi mamá por eso nos exigió que habláramos el español pero si hablamos en k'iché”* (JI 2,006), esta generación joven aun conserva el bilingüismo, sin embargo una joven señaló que no solo por el idioma se discrimina, *“Realmente no*

¹² Profesor de Enseñanza Media

solo por el idioma nos discriminan, también por el traje en algunos lugares es prohibido el ingreso a ciertos lugares solo por usar traje típico, esto es en Xela, aquí en Toto no” (JI 2006), pero esto es algo que las madres jóvenes quieren pasar por alto, sin embargo este señalamiento es tan consistente que no merece una explicación, no solo el idioma, también el traje y más profundamente las facciones físicas, el color de la piel y la estatura son predisponentes a estos señalamientos.

Uno de los jóvenes expresó con respecto a su experiencia las consecuencias del monolingüismo al que fue sometido por las anteriores causas de esta manera *"A mi no me enseñaron k'iché si lo entiendo más o menos, ahora no le veo ninguna utilidad, tal vez después, ya ve que mis compañeros hablan y tienen otras palabras para expresar cosas que yo no puedo"* (JI 2006), de esta manera se va erradicando en los niños el idioma maya. Este joven futuro padre obviamente no podrá transmitir algo que carece, sin embargo existe un margen bastante grande para aprender dicho idioma. Con estos elementos se procede a abordar el segundo grupo de niños.

A las reuniones llegaban las madres y observaban todos los procesos, por ello se aprovechó la oportunidad de compartirles el proceso conjuntamente con los niños. En ese momento se descubrieron que la mayoría de niños está repitiendo o estaba a punto de repetir por la época escolar, en conclusión tenían problemas en las aulas.

Al hacerles la siguiente pregunta obligatoria ¿Por qué? Estas fueron algunas de las respuestas. *"mi hija perdió el año pasado porque no le gustaba la escuela, escondía las tareas, más las tareas de idioma y matemática su prima también repitió primero"* (Mi 2006), una madre fue más severa

argumentando "el niño creo que es débil mental, no sabemos ayudarlo, el papá no está" (Mi 2006) Ese es el pensamiento generalizado de las madres presentes.

Este prejuicio es el resultado de las pruebas aplicadas por los maestros. Recordemos el énfasis de González Rey (2000) respecto a las pruebas y el lugar que le dan a la subjetividad, además los procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta son el resultado no del ser individual, en este caso la madre tiene gran compromiso y por supuesto la sociedad.

Entonces ese asunto no es responsabilidad directa de ellas, porque también fueron producto de un proceso de exclusión más severo, por ejemplo solo una terminó la primaria pero fue hace dos años, lo que implica que no les dieron las herramientas artificiales para insertarse en el transcurso de la historia actual, esto no cabe duda es un obstáculo en los procesos de dominio de cultura de sus hijos ya ellas propician ese ambiente conocido como "zona de desarrollo próximo" (Vygotsky 2001; 25) de los estudiantes obviamente llevan una carencia de muchos elementos respecto al idioma español que influyen en su pensamiento.

Después de las primeras reuniones dirigidas en español, se siguieron escuchando los términos comunes de los primeros informantes "falta que me den mi comida" "el uno tiene" "molestame, pero después no te lloras", (Ni 2006), esto fue una amenaza que un niño le hizo a otro. En la primera oración se puede observar una redundancia de pronombre (me-mi pronombres pronominales), en la segunda se observa una clara traducción literal, pero en español no caben dos modificadores directos porque ambos tendrían que modificar un sustantivo, el cual no aparece en la oración; pero en k'iche' el segundo juega el papel de sustantivo y es correcto.

En la tercera oración hay otra traducción literal, sin embargo en español se presenta un problema morfológico y sintáctico en cuanto a que se está utilizando un pronombre pronominal (te) en vez del pronombre simple "tú". Lo correcto debió haber sido "no llores" (en nuestro contexto, en el que se utiliza el vos como segunda persona del singular), aquí se denota el predicado con sujeto omitido y sobreentendido.

A las madres se les explicó con otros ejemplos, en k'iche' los adjetivos se anteponen a los sustantivos, en español es al revés, lo que en el primero "*es roja casa*" (k'i' aq h'a), en el segundo correctamente será "*casa roja*" y viceversa. Estos "detalles" son significativos en los grados de primero a cuarto, básicamente porque en muchos casos no se tiene relación con el material sensorio ya que a estas edades es imprescindible. Con esta explicación ellas comprendieron en parte los problemas que tienen sus hijos dentro de las aulas.

En estas sesiones no se ha trabajado en k'iché y se había socializado únicamente en español, pero al momento de aplicar las herramientas (ver anexo 2)¹³, se tenía previsto trabajar solo en el primer idioma debido a que hasta aquí no se había mencionado si hablaban o no el idioma maya. Una tarde se les dio la bienvenida en español y de pronto se les hizo la pregunta *jas chiw'e ku ta nu tz'ij*, (¿quién de ustedes escucha mis palabras?) La respuesta fue un silencio absoluto, luego se les dijo *Ch'u y'ik'a u k'ab ra k'u t'a nu tz'ij* (levanten la mano quienes escuchan mis palabras) de nuevo nadie, algunas señoras dijeron que sus hijos si entendían pero no hablaban, otras madres pues solo observaban la escena, se ignoró los comentarios de las madres y se dispuso presentarles la primera tarjeta que se habían impreso. De nuevo se les preguntó *jas ki wi'lchi* (qué ven aquí), pasaron

¹³ Comentario: Aunque la escena represente un ejecutivo, se transfiguró al contexto, un labrador, leñador, alfarero en su momento.

unos segundos y un niño tímidamente dijo *utele´b* (su hombro), no era respuesta para la pregunta pero era un logro, el silencio se rompió completamente las madres se rieron, los niños también porque comprendieron lo ocurrido, al principio habían negado el entendimiento del k´iche´. Finalmente aceptaron lo que estaba ocurriendo, se dio un rompimiento brusco y empezó a fluir la conversación.

Después de esto se les preguntó *jas che k´ex utele´b* (¿Por qué le duele el hombro?) *Xu´ban tajen* (hizo surcos Se presentó la segunda tarjeta, al verla expresaron *chanim k´ex u´jolom*, (ahora ya dolió la cabeza), la siguiente pregunta fue, ¿Por qué? Entonces participó un niño por primera vez y dijo, *naj x´kijí cho´k´ij* (estuvo mucho tiempo bajo el sol), otra niña agregó, *nabe x´k´oxow u´tele´b, chanim k´ex u´jolom* (primero le dolió el hombro ahora le duele la cabeza), después se le dio la participación a una niña preguntándole *jas k´ex u´jolom* le tata ¿por qué crees que le duele la cabeza al señor? , la respuesta fue muy clara *Xu re´kaj s´i* (cargó leña). A ella se le preguntó respecto a los elementos que se necesitan para cargar leña, ella nombro a cada uno, *coxtar, colop, tz´um pat´an*, que equivale decir, lazo, costal, mecapan de cuero. Los poemas fueron además traducidos correctamente del español al k´iche´, al revés se les complicó bastante y perdieron elementos más fueron mínimos.

En resumen se corroboró que el léxico de los niños en k´iché es bastante rico y amplio, en español sin embargo aparte de ser pobre es enredado en la estructura interna de la palabra (género, número, modo, persona y tiempo), sintáctica y semánticamente.

En matemática la primera dinámica fue la visita al zoológico, los niños caminaban en círculos, de pronto se decía "*nos acercamos a la jaula de las*

culebras y veo cinco de ellas" (Traducción al español) ellos inmediatamente debían de formar grupos de cinco.

Los problemas surgieron cuando fueron números mayores a cinco, los niños no sabían que hacer al escuchar *belej´eb chij* (nueve carneros), las mamás gritaba la cantidad, pero al llegar a *k´ajlajuj ch´o* (catorce ratones) la dinámica prácticamente se paralizaba. Se confirmó entonces que los niños no tienen noción de cantidad en el idioma materno. Los niños no conocen los números mayas mayores a ocho, los resultados se ven en las aulas, ellos carecen de palabras para pronunciar números (en la palabra inicia el problema) y por la característica abstracta de la materia, no se llega ni a la categoría de complejos "*Ach propone que nunca se ha formado un concepto nuevo sin el efecto regulador de la tendencia determinante creada por la labor experimental*" (Vygotsky 1981; 70), esta cita es esencial en el área de números porque los niños no han tenido gran contacto con números, la mayoría de madres cuenta hasta doce por las horas del día y en k´iché no pasan de la decena, con estas carencias culturales que repercuten en el pensamiento llegan los estudiantes.

Hubieron dos acontecimientos muy importantes, el primero el silencio de los niños ante las preguntas junto con la complicidad de las madres y el segundo la incapacidad de las madres de expresar las cantidades.

La pregunta obligatoria para el primer acontecimiento es ¿Por qué ya no les hablan a sus hijos en idioma K´iche´? Una madre respondió "*ya no les hablamos a nuestros hijos en k´iché porque las personas que no lo hablan discriminan mucho, también si son nuestra gentes pero siempre discriminan, ellos se hacen los creídos y se dirigen a nosotros en español*". (Mi 2006), de esta manera el idioma oficial es utilizado como un medio de obtención de estatus, sin embargo hubieron otras más puntuales al ratificar "*Los papás son*

los que hablan en español a los niños porque dicen que esto les asegurará el futuro, por eso los hombres les hablan en k'iché solo a sus esposas" (Mi 2006). Este pensamiento colonial cobra auge porque la mayoría de padres son jóvenes sin preparación académica, lo que les hace considerar que el problema de discriminación es a causa del idioma maya por ende si los hijos lo abandonan estarán fuera del alcance de la discriminación, de alguna manera se logrará pero según Casaús (1,997), no es el idioma lo que hace que dicha población sea discriminada, es el tamaño, el color de la piel y el lugar donde vive lo que produce la discriminación o cualquier señalación que lo haga sentirse menos para que de oportunidad a ser explotado.

Cuando a las madres del segundo grupo de niños se les hizo este comentario después de la experiencia de las dinámicas una tomó la palabra y dijo *"Mis compañeras creen que con dejar de hablar el k'iche' la discriminación se quedaba allí pero ahora nos damos cuenta que en el idioma que les dimos cometen muchos errores al hablar"* (Traducción al español) (Mi 2006). Esta reflexión se hizo en k'iche' como el resto de comentarios surgidos después de la aplicación de herramientas incluso con los niños y entre ellos.

El segundo suceso fue más impactante, las madres no habían caído en cuenta del problema que tenían sus hijos con los números, la única solución que encontró una para poder remediar en parte los problemas del niño fue *"nosotras debemos estudiar, aprender a leer y escribir porque solo así vamos a saber que pasan nuestros hijos en las escuelas"* (traducción al español) (Mi 2006), realmente sería una buena solución y dejarían la discapacidad del analfabetismo.

Las acciones de los maestros dentro de las aulas para mejorar el nivel académico de los alumnos son: en idioma español y matemática *"trabajamos*

tres días a la semana antes del recreo idioma y después matemática, los otros días damos un tiempcito para las otras áreas de trabajo” (Mo 2006), sin embargo la tasa de repitencia es grande y las bajas notas son generalizadas en estas dos áreas, los mismos validaron la información, “leen pero no comprenden, escriben pero no comprenden, en matemática les cuesta mucho empezar a contar y les lleva el resto del año aprender a sumar y restar” (Mo 2006), aquí es donde la teoría de Ach (Vygotsky 1,981) se concatena respecto a que no puede darse un nuevo aprendizaje mientras no haya un contacto previo con lo que se pretende enseñar.

Al presentarles los resultados a los maestros y compartir las experiencias de las madres, ellos comentaron su trabajo. En cuanto a la metodología de trabajo concluyeron que están en medio de dos grupos soportes, los padres de familia y el Ministerio de Educación, los primeros no quieren que las clases se den en k'iché y el Estado con tal de cumplir compromisos asumidos al firmar la paz busca sobre todos los medios causar una buena impresión ante la comunidad internacional imponiendo el trabajo bilingüe sin siquiera proponer una metodología para que se lleve a cabo el trabajo adecuadamente y siempre están a la expectativa de que les llegue material para realizar el trabajo bajo las nuevas propuestas que aun no conocen, sin embargo reconocen que *“el método que la mayoría usamos es con el que nos enseñaron” (Mo 2006)* y lamentablemente afecta más que antes porque ahora los niños deberán desarrollarse en la era de las comunicaciones y no en la época moderna.

Una maestra de pre-primaria explicó lo que ocurría en su centro de trabajo *“Los niños en pre-primaria hacen grandes esfuerzos por hablar en español porque como ya se dijo las madres lo exigen, sin embargo lo*

modifican rápido y siguen hablando en k'iché" (Ma 2006), lo cual se entreteje con un hallazgo del que hace alusión Vygotsky: *"se ha demostrado que el conocimiento que un niño tiene de su lengua nativa mejora con el aprendizaje de una extranjera"* (Vygotsky 2001; 162), esto además le trae la gran ventaja de que tempranamente se libera de las expresiones lingüísticas concretas y se salta varias etapas de los complejos hasta llegar a los pensamientos abstractos, explicado con una analogía sería *"se podría decir que el conocimiento de la lengua extranjera es a la de la nativa lo que el conocimiento del álgebra es al conocimiento de la aritmética"* (Vygotsky 2001; 162), esto significa que con el uso de un segundo idioma el primero se hace más abstracto y generalizado prematuramente, mientras que el segundo idioma lleva su proceso normalmente. Sin embargo después de doce años se pierde esta capacidad, según Kandel (1997) los japoneses después de los doce años son sordos a la "r" en el caso de los k'ichés serán sordos a la "f", esto explica porqué muchos ancianos que aprendieron tardíamente el español dicen Pelip a Felipe, etc., y los monolingües que quieren aprender k'iche' se les imposibilitará la pronunciación de las palabras glotizadas como tz'i, q'ij, etc.

En una presentación con los maestros se estableció que en ellos se encuentran en una encrucijada, algunas madres llegan a exigirles que las clases no se den en idioma K'iche', simultáneamente reclaman discriminación. El Estado también tiene sus intereses al respecto y pesan más así que *"la escuela como condicionante social obliga al estudiante a deshacerse de su identidad a través de la imposición de la enseñanza"* (Velásquez 1,998; 50) que se estructura desde las ciudad sin tomar en cuenta realmente los aprendizajes previos del niño.

Los padres de los estudiantes por las condiciones de pobreza se ven en la obligación de auto desterrarse. A los lugares donde llegan los discriminan

por su manera de hablar básicamente por las traducciones literales, por ejemplo *"cambie al uno en el monumento"* (este fue un comentario que un piloto le hizo a otro refiriéndose que en dicho lugar se había encontrado con un tercero). Solo un simple análisis morfológico pone en evidencia el mal uso del idioma aprendido. Al regresar a sus hogares creen que ese es el único problema y en algunas ocasiones hasta obligan a sus esposas a hablar solo en español, sin embargo para las lugareñas la discriminación es doble porque además del idioma, el traje típico pone en evidencia su origen étnico, situación que los esposos no comprenden.

El más perjudicado en este escenario donde interviene el contexto político, social, cultural, lingüístico, sociológico y psicológico es el niño monolingüe (Del primer grupo de informantes) porque las circunstancias lo han hecho alejarse de su cultura original y llenas de una gran riqueza, en cambio interioriza otra casi desconocida por las madres. En el segundo grupo de informantes en cambio todos son bilingües y utilizan como los niños bilingües con predominancia del k'iche' este idioma, construyen y aplican términos complicados, se puede decir entonces que a pesar del despojo que son víctimas por parte de los progenitores aun no llegan a cumplir con su propósito porque los niños están aferrados a su idioma materno.

En este proceso de enajenamiento el niño se ve obligado a negarse el aprendizaje del idioma maya ya que entre madres se hablan en k'iché y el participa en dichas conversaciones indirectamente al escucharlas, sin embargo debe hacer grandes esfuerzos por negarse los procesos de elaboración de conceptos en dicho idioma, a cambio solo interioriza gran parte de la semántica y es la que aplica en idioma español.

Como se puede apreciar este alejamiento cultural implica que su alforja lingüística estará un tanto vacía y muy confusa, lo que representará más dificultad para adquirir nuevos niveles de desarrollo biológico, ya que como se dijo en otras palabras el individuo viene al mundo con todas las herramientas biológicas dispuestas a modificarse no a través de estímulos y respuestas, sino a través de la interiorización de lo que el contexto le facilite, una maestra hizo un comentario que se puede acuñar a este proceso y fue *"siendo el español muy pobre, los padres de familia principalmente deberían brindarles la oportunidad a sus hijos de aprender bien el k'iché pues con el tiempo irán mejorando el español como todos lo hemos hecho"* (Ma 2006), situación que está lejos de darse porque los nuevos movimientos mundiales exigen otras necesidades, esto lo puntualizó una maestra con estas palabras *"el problema es que ya ni van a necesitar ninguno de los dos la opción entonces es hablar tres idiomas sin embargo considero que cuando consigamos eso, seguramente nuestro país sería uno de los más desarrollados del mundo"*(Ma 2006), aun así hablar dos idiomas da muchas oportunidades, recordemos el ejemplo del álgebra y la aritmética, un maestro mencionó otro caso, *"los niños que hablan dos idiomas van a tener más oportunidades de desarrollarse como en el futuro, lo vemos con algunos jóvenes que aunque sea por dinero hablan pero tienen su buen trabajo, no digamos tres, sería lo mejor"*(Mo2006), haciendo alusión a los niños que son monolingües.

SUBPROGRAMA DE SERVICIO.

MEI

Este programa trabaja con la estimulación de cuatro áreas, que son:

- Motricidad Gruesa.
- Motricidad Fina.
- Lenguaje Social.
- Sensorial-cognitiva.

Durante el trabajo, se aplicó el manual MEI elaborado por CCF, sin embargo las encargadas de los CEOS (MAGUEIS), debido a las labores hogareñas no pudieron asistir constantemente a dichos centros aunque estén relativamente cerca de sus hogares.

De acuerdo a la bitácora que llevaban las MAGUEIS era necesario continuar con el proceso en los mismos lugares, a excepción de Xolsacmalja este año no pudo abrirse el CEO por la carencia de local, a cambio se trabajó en otros nuevos, tal es el caso de Chuculjuyup y Poxlajuj. El error que se cometió al principio fue continuar el proceso, (elaboración de juguetes para los niños, lateralización, rondas y canciones infantiles) obviando la evaluación que necesariamente debería de realizarse debido a que la población cambió. Además inicialmente se tenía contemplado trabajar con niños menores de tres años, sin embargo las madres prefieren enviarlos después de tres años previendo la posterior escolarización.

Estas situaciones obligaron a organizar al equipo de MAGUE para realizar la primera evaluación con la finalidad de establecer la situación en la que se encontraban los niños que asistían a las actividades de estimulación y que no habían participado en el proceso anterior, de igual modo también a los que habían participado anteriormente. Además de ello se tomó otro volumen del folleto adecuándose a la edad de la población asistente.

Al evaluar los protocolos de las pruebas, la mayoría de niños y niñas presentaron un adecuado desarrollo (según el barrilete) en cuanto a las áreas de motricidad (gruesa y fina) y sensorial-cognoscitiva no presentan dificultades, más en el área de lenguaje social una amplia mayoría puntó bajo, en su totalidad no pronunciaron las palabras o no respondieron las preguntas como se esperaba por estar en un ambiente desconocido y bajo condiciones arbitrarias que los hacían perder la calma.

Muchos lloraban cada vez que alguna MAGUEI les pedía realizar alguna actividad, por supuesto la evaluación otorgó la mitad de puntos cuando la madre aseguraba *"en casa si habla"* *" en la casa si lo hace"* como se evidencia solo mostraban angustia al tener que responder obligatoriamente ante lo solicitado principalmente por la madre quien bajo chantaje pretendía que su niño realizara las actividades *"si no lo haces no te compro tu chicle"*, o bien *"si no te apuras ya no te quiero"* esto alteraba más la actitud de los evaluados porque con esta clase de amenazas solo lograban que no se tuviera la suficiente confianza para trabajar de manera independiente.

No cabe duda de que tengan problemas de comunicación debido a que las preguntas no se realizaban en k'iché, sin embargo por pertenecer a familias numerosas y extendidas deberían tener la facilidad de compartir con otros niños y de expresarse ante otras personas sin necesidad de chantaje. Este conflicto de tener que expresarse ante extraños y el chantaje de las madres reflejan en los protocolos solo el momento en que se encuentra el niño. En cambio los ejercicios que no necesitan la supervisión directa de una MAGUEI los niños eran llevados por las madres en rincones donde aparentemente no eran observados, desde allí eran evaluados de tal manera que cambiaba totalmente el resultado.

A partir de esos resultados, el trabajo de MEI, fue enfocado a la socialización, proporcionando juegos y juguetes para compartir con otras madres y otros niños, no solo para mejorar los resultados en el barrilete, sino para que además tengan nuevos grupos de juego y a través de esta interacción amplíen sus zonas de desarrollo. Fuera de las evaluaciones el trabajo de las MAGUEI fue mínimo, por eso conjuntamente con la TEI se trabajaba en los CEO y solo en Chuculjuyup y Coxom ocasionalmente se contaba con la colaboración de alguna de ellas. El folleto MEI fue la bibliografía la que sirvió de apoyo respecto a las técnicas del trabajo, básicamente la labor era organizar juegos a través de juguetes que necesariamente requerían de más de un participante a manera de una socialización que facilitaba simultáneamente la comunicación y por ende otros conocimientos.

Algunas veces las madres eran las instructoras respecto a los juegos, por ejemplo cuando se jugaba lotería y armaban rompecabezas, sin embargo en las últimas actividades los niños eran más independientes.

De esta manera el trabajo de campo en este subprograma fue el que más tiempo exigió, básicamente con niños entre cuatro y cinco años debido a que las madres le dan preponderancia al ingreso al nivel pre-primario.

Al finalizar la fase establecida de trabajo, se realizó una evaluación final para representar los logros obtenidos con la aplicación del MEI de acuerdo a su edad. En la segunda aplicación mostraron similares resultados con la diferencia que al tener contacto con algunas madres ya no hubo problema.

Sin embargo no sólo fue el barrilete la muestra de su desempeño, hay otras áreas que no se evalúan pero son evidentes al estar con ellos, por ejemplo conviven sin el egoísmo característico de las primeras reuniones, los

juguetes ya no son monopolizados en los delantales de las madres a cambio son intercambiados dentro de ellos y surgen juegos entre géneros, algunos niños agarran los trastes y los amontonan, las niñas los manipulan y luego se los dan a los varones para agrandar la montaña de juguetes, entre otras actividades. Al finalizar se realizó una mini graduación, en donde se les brindó un diploma MEI a los niños que el próximo año ingresarían a preparatoria, de esta manera se concluyó con esta fase.

Este resumen dejó al margen el sacrificio que hacen las MAGUEIS, asistiendo a las capacitaciones, asesorar los CEO y algunas gastando pasaje, otras caminando largas distancias, en general descuidando sus hogares, por ello, fue necesario asistir en todas las sesiones.

Poxlajuj fue el CEO al cual no asistieron las MAGUEIS debido a que es el cantón más distante a Cuxlikel y allí no hay MAGUEI activas, sin embargo la comunidad más numerosa se encontraba en ese lugar, además casi todas las madres objetivo llegaban acompañando a sus hijos, en los otros CEO muchos hermanos eran los encargados de llevar a los menores de seis años, esto dificultaba el trabajo de aplicación porque como niños no les administraban el material adecuadamente, la mayoría de veces necesitaban otro tipo de atención.

El que las madres no se responsabilizaran de sus hijos fue un problema muy grande debido a que el objetivo se dirigía a asesorarlas para que ellas aplicaran la metodología en sus hogares, sin embargo se aprovechaba el tiempo para que todos fueran parte de la actividad debido a que si se les exigía llegar en compañía del niño ni siquiera lo enviaban, por lo mismo la primera evaluación se les invitó y cada vez que se daba la oportunidad se les recordaba las actividades.

TUTORÍAS.

Los casos atendidos psicológicamente de manera más prolongada son los se presentan. El primero es el de ACA, ella no fue atendida con terapia de juego (Virginia Axline) debido a que fue referida por problemas físicos se trabajó MEI, específicamente masaje a presión debido que sus articulaciones se encuentran muy rígidas, además su lenguaje era muy escaso por cuestiones que más adelante se explican.

Otros niños fueron atendidos por problemas de enuresis, sonambulismo y agresividad, sin embargo por la falta colaboración de los padres los niños ya no podían continuar el proceso, en algunos casos por que llegaron casi al finalizar el EPS. También se atendieron casos más comunes por ejemplo niños con conducta opositora, bajo rendimiento escolar, etc.

En todos los casos abordados el peso social era más que el propio conflicto del niño, el adolescente enurético no tenía un hogar establecido, algunos meses los pasaba con los abuelos paternos y otros con la tía materna. El padre de él falleció en la frontera México-EEUU hace más de 10 años, al poco tiempo la madre se fue para Los Ángeles California, desde entonces vive con tíos y abuelos de ambas familias,

El adolescente agresivo tiene una historia similar, vive en ocasiones en Santa María Chiquimula y Chuicruz (Totonicapán), esto porque sus padres fallecieron en un accidente de tránsito cuando el no había cumplido el año y su custodia desde ese entonces estaba en disputa.

De esta manera muchos conflictos son un producto de la dinámica familia, en este lugar es muy común que niños vivan con abuelos debido a que las madres prácticamente son solteras pero legalmente son casadas pero sus convivientes en ocasiones hacen vida en otros lugares.

De todos los casos atendidos tres no eran por conflictos emocionales, dos tenían problemas para pronunciar básicamente la "r" y la "n" y ACA cuyo caso se presenta, los otros niños si tienen problemas emocionales a causa de las relaciones afectivas, a continuación se presentan.

CASO I

ACA, tiene 7 años, sexo femenino, la madre tiene 43 años y se dedica a varios quehaceres, ella no habla idioma Español. El padre es agricultor y tiene 58 años. Ella ocupa el 6^{to} lugar de 8 hermanos. Su peso está debajo de lo establecido en las tablas de crecimiento y desarrollo de acuerdo a su edad, su pelo siempre está enmarañado, se le dificulta escuchar además los pabellones de las orejas están completamente pegados al cuero cabelludo por el lado del hueso temporal. Respecto a sus ojos padece de estrabismo; sus dientes aun no dan muestras de moverse a pesar de la edad y tienen caries. Cuando camina abre los brazos, cuando no los cruza, siempre rígidos.

Días antes de su nacimiento la madre sufrió una caída, en el noveno mes de embarazo la señora sintió dolores por lo que una comadrona empezó a atender el parto pero por complicaciones, las refirió al hospital. El hospital dista a unos cinco kilómetros y los bomberos que llegaron por ella salieron de la cabecera, en tanto el trabajo de parto habían empezado, cuando por fin llegaron los bomberos ella había perdido el conocimiento recuperándolo hasta el día siguiente, por eso no recuerda como fue el nacimiento de la niña.

El largo trayecto puso en riesgo la vida tanto de la niña como de la madre, cuando finalmente nace, la pusieron en observación dentro de una incubadora durante un mes, *"con un tubo en el lado derecho de la cabeza"*

(Madre 2006). A los tres años caminó con dificultad, no pudo usar las manos como se esperaba por la rigidez con que aun las mantienen.

En el hogar el padre según la madre es parco cuando está sobrio y agresivo cuando está ebrio, lo que les provoca pánico y se ve en la necesidad de esconderlos en los matorrales o detrás de la casa. El señor ha tenido dos esposas anteriores, los hijos de las anteriores señoras conviven con ellos, no todos por supuesto porque el hijo más grande ya es abuelo, sin embargo la casa está habitada por una gran cantidad de personas, la madre dice que las jóvenes más grandes cuidan a las hermanitas de papá, al punto de que cuando van a Totonicapán se las llevan ocasionalmente. En un principio se había presumido que la edad de ambos había influido en la discapacidad de ACA, sin embargo las dos hermanas más pequeñas no tienen problemas de psicomotricidad, lenguaje, audición ni visión, lo que deja esta hipótesis en eso.

El año pasado asistió a la escuela y perdió, este año la inscribieron de nuevo pero el maestro solicitó su traslado a la escuela de educación especial porque adujo que *"que ella necesita educación especial, porque no puede hablar"* (Madre 2006). En efecto no puede hablar en español, sin embargo en k'iché dice muchas palabras pero con dificultad. Actualmente ella realiza actividades básicas como vestirse, comer sin ayuda, ir al baño y moviliza de un lugar a otro corriendo.

La impresión clínica (no hay diagnóstico de neurólogo) es que ACA por el tiempo que estuvo entre y fuera del vientre perdió mucho oxígeno, además pudo haber ingerido meconio y esto le provocara una sordera moderada. Todo esto le impide el desarrollo "normal", además el problema se remarca al tenerla aislada de la interacción con sus coetáneos por protección como la madre le llama.

El hermano que ocupa el 5^{to} lugar llegaba a apoyarla en el proceso del trabajo lingüístico, la madre realizaba los masajes, ocasionalmente los dos niños se unieron a otros grupos porque la falta de interacción hacen que su lenguaje se reduzca y con ello el aprendizaje, resaltando más la discapacidad. Cuando interactuó con otros grupos mostró sus capacidades de atención al jugar memoria, cuando se armaron rompecabezas apoyaba a su hermano, sin embargo no era capaz de distinguir el anverso y el reverso así como tampoco respetaba el espacio que necesitaba cada pieza.

El proyecto al respecto apoyaba a la madre con algunos gastos con lo que la niña se iba a la escuela especial en donde era atendida los días martes y jueves, dentro de la escuela los niños trabajaban individualmente, el personal que atendía dicha institución eran maestras quienes atendían por momentos varias niños con diversas discapacidades.

En el lugar las maestras atienden en español a todos y este es el inconveniente que ACA tuvo en la escuela, la única palabra nueva que aprendió fue "rojo", sin embargo el uso lo generalizó, lo aplicaba a formas, tamaños y colores. En este momento se necesitó del apoyo del hermano que es bilingüe y se logró que identifique seis colores más en idioma español aunque en la ausencia de su hermano los colores de nuevo se generalizaban a rojo.

La cuestión de los colores se complicó debido a que en idioma k'iche' los colores han dejado de usarse desde hace muchas generaciones y los que existen se asocian a elementos de la naturaleza al azul se le asocia a clarinero y se le denomina así x'ar, a excepción de rojo y amarillo quienes tienen una palabra independiente.

De esta manera su hermano ordenaba las piezas de lego por colores y ella por asociación también realizaba las actividades y después pronunciaban los nombres en español. En este proceso de aprendizaje de nombres de colores también ejercitaba sus dedos debido a que el tamaño de las piezas le obligaba a hacer pinzas, además cuando se trabajaba con foamy los tamaños eran mucho más pequeños.

El masaje con presión logró que sus dedos un poco más flexibles, en cuanto a lenguaje en idioma k'iche' era necesario escucharla con entretenimiento y no verla a los ojos porque le daban ataques de sisa, en español repetía las palabras del hermano. El logro más grande es que ya da explicación en idioma k'iche' de donde se encuentra su madre, sus hermanos y que hacen, pero se resalta con mucha dificultad y se apoyada con señas situación que antes no hacía. En español a la pregunta dice de ¿Dónde está tu mamá? Ella dice allá, lo que implica que si comprende lo comprende por lo que da respuestas menudas.

Al finalizar se le explicó a la madre los masajes y actividades sugeridos por el folleto MEI para que los siguiera utilizando con ACA y como alternativa abocarse con una MAGUEI para continuar el proceso.

CASO II.

DW es un niño de 7 años hijo de una artesana de 29 años, su padre guardia de seguridad originario de San Pedro San Marcos los abandonó desde hace cinco años. Las dos familias desaprobaron la relación desde el principio, porque *"mi suegra dijo que yo era india y de tanto repetirlo él un día se fue de visita y ya no regresó"* (Madre 2006).

La madre fue fuertemente recriminada cuando se supo de su embarazo, al final de cuentas el papá los rechazó como se aprecia en la cita, esto hizo que ella por razones económicas buscara trabajo y como resultado lo descuidó desde la tierna infancia. Cuando DW cumplió un año se cayó de la cuna y se rompió el brazo, a los cinco años fue mordido por un perro cuando salió hacer un mandado; ese mismo año la madre descubrió que al dejarlo en casa de los abuelos paternos lo obligaban hacer trabajos que no le correspondían y en más de alguna ocasión fue agredido.

Esto hizo que la madre lo inscribiera a primero a los 5 años porque necesitaba seguir trabajando, en ese momento DW empezó a presentar enuresis nocturna actitud que meses atrás paulatinamente fue desvaneciéndose hasta extinguirse.

Después de tanto descuido, la madre ahora sobreprotege al niño, esto le ha provocado ansiedad, mostrándose en la constante y abundante sudoración de sus manos, además se evidencia en la manera que se aferra a la madre cuando andan en la calle y llegan al Proyecto Cuxlikel.

La ansiedad de la separación de la infancia según el CIE-10 (F93.0), no es el miedo normal que el cualquier escolar sienta ante la separación del ser más allegado, sin embargo este tipo de ansiedad constituye cuando aparece por primera vez en edades tempranas. Este diagnóstico solo podrá realizarse cuando no existen otros trastornos de personalidad, lo cual si se cumple en DW, quien sólo ante la separación de la madre muestra excesiva incomodidad y hasta dolor de cabeza, sobre todo la excesiva sudoración en las manos.

Actualmente sigue en el mismo grado, la mamá acudió al servicio explicando que teme que su hijo repita de nuevo, él estudia en la escuela donde todos son monolingües, en tres oportunidades se participó en las clases

observando. DW es un niño como todos, al respecto de su desempeño escolar la maestra refirió que no tiene problemas y que lo que interfirió en un principio fue el juntarse con otros dos niños traviesos, sin embargo la madre ahora labora como dependiente de una librería cerca de la escuela lo que le facilita visitar todos los recreos a su hijo.

Lo más difícil del trabajo al principio con DW fue la evasión, no hablaba cuando su madre lo dejaba solo, y lo hacía únicamente cuando estaba sujetado del brazo de su progenitora lo que evidenciaba su desconfianza tanto de sus interlocutores como de las promesas de la madre de que esperaría afuera mientras él jugaba. En época de lluvia faltó en dos ocasiones no consecutivas, después de eso las asistencias a las sesiones fueron constantes.

Al inicio de la terapia de juego DW necesitaba directrices y por eso no jugaba, ya que solo se le invita al juego más no se le indica que debe jugar. De esta manera pasaron tres sesiones más, en la quinta comprendió la dinámica de trabajo sólo llegaba a jugar sin hablar siempre y buscaba con la mirada a su mamá, durante más de nueve sesiones ocurrió esto al fin inició a preguntaba cosas, por ejemplo ¿Profe y usted dónde vive?, etc., sin contar nada de si.

En una visita de investigación se aprovechó para abordar el tema individual de DW con su maestra respecto al rendimiento, a lo que ella refirió: *"este año ha mejorado mucho y va al ritmo de todos por lo que no hay riesgo de que pierda"* (Ma 2006), sin embargo las constantes visitas de la madre a la escuela, incluso su incorporación al comité de padres para estar cerca de su hijo le han ayudado para restaurar gradualmente la confianza, que de manera impetuosamente se rompió desde que ella empezó a trabajar.

En las últimas sesiones (septiembre) se inició el cierre DW se mostraba un tanto más alejado de su madre, algunas veces llegó acompañado de una prima situación que antes por nada aceptaba. En ese mes llegó nada más tres veces y en el último llegó dos, en la última sesión se cerró el caso. Al finalizar el EPS la madre llegó a despedirse expresando que DW había terminado el ciclo con buenas calificaciones.

CASO III

MVCT niña de 10 años, el padre al momento del nacimiento tenía veinte 20 y la madre 30, durante el embarazo el esposo se embriagaba y le pegaba en el vientre y le decía "*mejor que no nazca*" (padre de niña 2006). En el quinto mes de gestación el marido en estado de ebriedad fue agredido con un machete en la cabeza y se desmayó, la madre al verle se asustó bastante, este susto para ella fue un gran impacto debido a que nunca había visto tanta sangre.

En el tiempo que vivieron en Totonicapán, la madre era golpeada por el suegro, el señor era viudo porque de una golpiza mató a su esposa, y así trataba a dos nueras más quines se levantaba temprano a tejer y así terminaban la jornada hasta altas horas de la noche, ella era la encargada de hacer la limpieza y la comida, esto era el agravante porque tanto el suegro como el esposo le decían que no servía para nada.

Cinco años vivió la madre así (con la familia paterna), tiempo que estuvo encerrada por el suegro en donde tenía que trabajar como sirvienta y no la dejaban salir sola, ella dice que así hubiera seguido hasta que se enteró que el marido convivía con otra esposa. Esto lo aprovechó ella para denunciarlo,

y desde entonces está prófugo, el suegro actualmente cada vez que las ve en las calles de la cabecera las insulta.

En ese tiempo MVCT fue intervenida quirúrgicamente por el estrabismo que ahora no es tan pronunciado. Dos años atrás presentó enuresis nocturna más ahora ya no lo padece.

La madre acudió al servicio debido a que le ha dado por llevarse cosas a la casa que no le pertenecen, además ha empezado a descuidar su persona y las clases.

Ella teme que pierda el grado porque estuvo tres años en preparatoria la maestra argumentaba que no aprendía. Actualmente cursa el segundo grado de primaria y según la tarjeta tiene muchas posibilidades de aprobar el grado más la madre no confía.

La niña presenta cleptomanía, según el CIE-10, (Clasificado como F63.2), los síntomas asociados a esta perturbación de control de impulsos, son los trastornos de estado de ánimo, (especialmente el trastorno depresivo mayor), y los trastornos de ansiedad. Hay que recordar que MVCT estuvo siempre presente cuando agredían a la madre tanto el abuelo como el padre, además el último la golpeaba estando aun en el vientre, la enuresis que se presentó dos años atrás, además una maestra la hizo repetir tres veces preparatoria y actualmente el acarreo de útiles escolares que no le pertenecen son indicadores que la asocian a dicho diagnósticos.

En las sesiones de terapia de juego propuestas por Virginia Axline se propone la libre elección del niño a escoger sus juegos y juguetes dándoles opciones de juguetes para varones y para niñas, ella escogió los juguetes para niña, al jugar primero contaba la historia familiar (con más detalles), una

entre el juego dijo *"mi papá se fue con otra mujer y ahora ya no puede pegarle a mi mamá"* (Niña 2006) al preguntarle ¿Tú papá se fue con otra mujer y ahora ya no puede pegarle a tu mamá? Ella respondió, *"bueno si se fue, pero no se si con otra mujer"* (niña 2006),

Sus juegos favoritos siempre se enfocaban a la preparación de la comida con la ayuda de un cuchillo y mientras jugaba nunca cesaban las preguntas y los relatos, ella es una niña conversadora y de aspecto alegre, siempre preparaba comida y se las repartía a las muñecas, sin embargo nunca incluyó entre sus juegos un muñeco.

En una sesión agarró una pistola del cesto de juguetes de varones y le apuntó a una de las tres muñecas, luego dijo *"esta muñeca es muy fea"* (Niña 2006), de esta manera iba expresándose y haciéndose consciente de su enojo.

En una ocasión en que se tuvo que trabajar al aire libre la madre observó el juego y comentó que ella en casa no hacía nada, a todos les contestaba y a sus dos hermanos pequeños les pegaba, sin embargo allí llegaba a ordenar todo, al finalizar las sesiones guardaba cada uno de los juguetes utilizados dejándolos mejor ordenados los platos apilados unos encima de otros las tacitas en una esquina y las muñecas siempre yacientes como las encontraba.

Las sesiones fortalecieron la relación madre-hija porque llegaban juntas y según la primera, venían y se iban hablando, además se le encontró la libertad que no tenía en casa ya que allí debía cuidar a sus hermanitos. Ella llegó ocho sesiones, después la madre ya no pudo llevarla porque encontró trabajo por lo que cerró el caso.

Como se presentaba en un principio, estos son los niños atendidos durante un tiempo más prolongado por lo que los resultados son alentadores, lamentablemente en ninguno de los casos hubo contacto con ambos padres o con la familia que se encargaba directamente de la tutoría de los niños, de esta manera se prevé el riesgo de que los mínimos logros no sean consistentes al embate de los problemas familiares que promuevan la estabilidad en las personas y repercute en otros ambientes, tal es el caso de la educación, salud, relaciones sociales, etc.

Reforzamiento escolar.

Teniendo un amplio conocimiento de la situación del estudiantado no es necesario hacer la introducción de los resultados, a pesar de ello fueron muy pocos estudiantes los atendidos en este espacio. Se esperó hasta la culminación del primer bimestre para monitorear los resultados y presentarles el espacio de reforzamiento escolar, pero a pesar de las reuniones con los padres de familia la asistencia fue escasa.

El área de educación del Proyecto Cuxlikel tiene la función de monitorear los resultados de los estudiantes, esto se hace a través de fotocopias de tarjetas que las madres bimestralmente deben presentar, sin embargo la mayoría prefiere no hacerlo con el afán de esconder los resultados, además el que llamen a sus hijos a reforzamiento escolar implicaría gastos, en el caso de los de primero y segundo grado necesitan el acompañamiento de la madre u otra persona.

De esta manera se llegó el segundo semestre y tampoco hubo asistencia, sin embargo se asignaron atenciones individuales para esos momentos que quedaron vacíos. En el tercer bimestre llegaron tres personas en la jornada matutina y dos por la jornada vespertina. Durante los

anteriores bimestres los encargados de CCF habían establecido que la función de este espacio no era de repaso, sino de recreación de conocimientos y para llevarla a cabo desde las oficinas centrales de CCF enviaría un manual pero no llegó.

Por la poca población y la diversidad de grados, se atendieron a los niños por horas, durante los días que se habían asignado desde un principio, la atención se hizo a través del repaso escolar. En este bimestre se estableció un mejor acercamiento a los niños y conociendo las causas de su bajo rendimiento escolar fue necesario visitarlos a sus escuelas y consultar con los maestros la asistencia y rendimiento de dichos estudiantes, esta visita fue útil ambas partes, al punto que las tutorías se dieron en los horarios de clase, debido que se consiguió el permiso con los profesores y los podían llegar al proyecto sin tener que llevarse a los otros hijos porque se quedaban en las escuelas.

A punto de finalizar el tercer bimestre se hizo la invitación a los estudiantes de primero para participar como informantes del área de investigación, se enviaron 35 papeletas, la mayoría de madres asistió con sus niños porque creyeron que se trataba de reforzamiento, sin embargo se les explicó la razón de dicha actividad estableciéndose el nuevo grupo, porque consideraron que conocer las causas de las repitencias en algunos casos consecutivos era necesario, para quizás ayudar a sus hijos.

Se hace alusión a este hecho debido a que las madres hasta el último bimestre se apuran con los resultados de los niños. En algunos casos ya era demasiado tarde, una madre dijo que su hija practicante "*había perdido porque el maestro dijo que su hija necesitaba 108 puntos para ganar la clase de idioma español*" (Mi 2006), esos momentos empíricos eran los que se necesitaban para establecer categorías y fue así como se continuo con la

investigación. Con los niños que fueron visitados en las escuelas después se inicio a repasar los ejercicios trabajados en clase más que tutorías.

Durante el trabajo de repaso escolar se trabajó con una niña que estaba repitiendo primero primaria y según las notas iba a repetir, ella no podía llevar la secuencia de los números después de once, sus compañeros de clase ya realizaban ejercicios de suma y resta lo que la ubicaba entre los que no aprendían, la maestra estaba desesperada, en una ocasión llegó a agredirla.

La madre dijo que la maestra quería buscarle otro tipo de educación, sin embargo apartarla del grupo le ocasionaría más dificultad. A pesar de todo eso ella escribe oraciones sencillas y lee pausadamente lo que implica que sus procesos de aprendizaje se desarrollaron de acuerdo a su entorno y necesita más inclusión.

Ella participó en el proceso con el grupo de investigación y al integrarse a este completamente desconocido pudo participar abiertamente porque en primer lugar estuvo siempre su mamá y en segundo lugar los otros niños no la conocían, esto fue una ventaja ya que en su escuela ya tenía una etiqueta fomentada incluso por la maestra.

La celebración del día del niño sirvió para despedir a los niños de reforzamiento escolar, (al final fue eso porque la propuesta de CCF nunca llegó) sin embargo solo uno de los asistentes no participó en el proceso de aplicación de herramientas del subprograma de investigación que para ellos representó juegos. De los visitados a sus escuelas una ganó, la otra no, del niño no se tuvo noticias porque ya no participó en el proceso de culminación de investigación, los dos de la jornada vespertina aprobaron el grado

Subprograma de docencia

Para la formación de MAGUEI se contó con la participación de 23 madres quienes regularmente asistieron quincenalmente durante 10 meses, esto quiere decir que desde febrero hasta noviembre ellas acudieron a capacitarse. Las primeras sesiones no fueron como las planificadas, el grupo ya estaba establecido y no fue necesario revisar el SAMEI, lo que hizo necesario darle continuidad a los temas que la epesista había dejado pendiente, tal es el caso de los tipos de familia y las problemáticas que se daban en esas relaciones, de esta manera se hizo énfasis de las familias más comunes en el área de Chuisuc.

Según las madres los problemas familiares en los sectores aledaños al Proyecto estaban los que surgían por las peleas que se daban entre los primitos, debido a que conviven generaciones en casas antes descritas, estos problemas se agrandaban e involucraban después hasta los abuelos.

En una oportunidad se les planteó el problema del compromiso que automáticamente los hijos mayores adquirirían al nacer un hermanito. Esto generó polémica debido a que argumentaban las costumbres y necesidades que ellas como madres tenían y por otra parte existe también la necesidad que tiene la niña (los varones casi no cuidan hermanitos) de aprovechar su niñez jugando. La conclusión fue el punto medio, ellas tienen que aprender oficios y deben de jugar.

El problema de la emigración de esposos fue trascendental, en el grupo había una señorita, tres ancianas con esposos, el resto madres jóvenes, de las madres jóvenes dos eran esposas de maestros, el resto de señoras tenían eran mujeres pseudo abandonadas ya que sus esposos viven y trabajan en los Estados Unidos o en la capital. Ellas expresaron los problemas que este

tipo de vida trae consigo, por ejemplo educar a sus hijos ya que en este proceso intervienen los abuelos, ellos consienten demasiado a los nietos y estos se malcrían, a veces como hijas políticas se sienten con el derecho de "corregirlas" que implica golpearlas, todos estos fenómenos giran alrededor de la emigración

Estos son los acontecimientos más relevantes en el primer momento, sin embargo no son los únicos ya que se abordaron otros tipos de familia y las problemáticas que giran en torno a la dinámica de dicha institución y el entorno social para ir ampliando el tópico.

Los temas que se les propusieron después del primer momento abarcaron tres meses y medio (siete reuniones) trastornos de sueño, trastornos o ro alimenticios, trastornos del lenguaje y trastornos de evacuación. La metodología para abordar estos temas fue la exposición de las ideas principales y ellas iniciaban porque habían hecho lecturas con anterioridad. Un fragmento respecto al tema niños con enuresis *"antes se les decía que se llevaran con mecapal una piedra de moler para que los fueran a ofrecer de puerta en puerta, los vecinos ya sabían lo que ocurría, entonces le decían que no querían comprar la piedra hasta que nadie se lo compraba, esto le daba vergüenza al niño y dejaba de orinar"* (MG 2,006). En el transcurso de los temas ellas analizaban las actitudes de sus hijos, y las situaciones de los vecinos a manera de "comentario" por ejemplo una relataban el caso de una señorita que no salía de la casa porque ya con más de catorce años aún olía a orines. Aprovechando que la mayoría no conocía la familia ni la casa, se analizó el caso estableciendo una serie de conflictos familiares con que la señorita contaba, desde el abandono del padre hasta una presunta violación por parte del padrastro. En cuanto a los trastornos del lenguaje, se dio un caso muy particular relacionado con el tema del mutismo selectivo, *"si algún niño sufre un susto muchas veces deja de hablar debido a que no se le deja*

contar lo que vio, sólo podrá hablar si come con un k´el [los pájaros llamados chocoyos (k´el) son una especie de loros pero sin colores vistosos en la cabeza] *de esta manera recuperará el habla pero no el recuerdo del momento del susto*” (MG; 2006), estos comentarios fortalecían las lecturas y las madres analfabetas compartían sus conocimientos que debido a la experiencia eran más amplias que el de las madres jóvenes.

Estos son anécdotas importantes dentro del proceso de formación de las madres guía, sin embargo hubo momentos en los que la participación mermó debido a la inasistencia del grupo y de las llegadas tarde. Es necesario señalar que muchas madres debían de caminar varios kilómetros para llegar al proyecto y todas (a excepción de Antonia Gutiérrez), dejaban a sus hijos o debían cargarlos hasta llegar a dichas instalaciones. En la tiempo de abonar la tierra y de siembra no podían asistir por lo que solo llegaban las que vivían cerca (Pacomeyop, Chuisuc I nada más) y las que contaban con el apoyo de un esposo. En los meses de junio y julio la población también disminuyó debido a las fuertes lluvias, sin embargo siempre se atendió al reducido grupo que llegaba.

Estos temas fueron llevados a cabo en el lapso de mayo a agosto, sin embargo desde las oficinas centrales se sugirió que se trabajara el último folleto con las MAGUEI, la dinámica cambió por los contenidos impartidos para ellas tal es el caso de Moral y Ética, Salud Mental, Dinámicas de grupo, analizando los temas y llegando a conclusiones que por parte de ellas no eran útiles a excepción de las dinámicas que si fueron funcionales dentro de las comunidades. El juicio crítico de las madres de nuevo relució específicamente en el tema de salud mental una de ellas dijo *"si todos tenemos algo de enfermo, quiere decir que con jugar lo que jugamos la semana pasada no nos vamos a curar"* (MG 2006)

Este programa abarcó más de lo previsto porque se concluyó el proceso que se había iniciado el año pasado, se trabajaron los temas seleccionados por ellas y se inició el folleto propuesto CCF, sin embargo el trabajo de ellas en los CEO, si fue un tanto difícil porque solo en Coxom y Chuculjuyup asisten madres guía, más en el Proyecto Cuxlikel y en Poxlajuj no llegaban, por la distancia o por otras muchas razones que las señoras como amas de casa y madres deben realizar.

Referente a las evaluaciones, las MAGUE evaluaron más de 200 niños y niñas con el papalote, además realizaron los trazos y el análisis del mismo sin embargo no fueron todas por las razones antes descritas.

En mayo ellas fueron evaluadas para obtener el diploma que las acredita como madres guías, de las 23 que se sometieron a exámenes una nada más no logró obtener el diploma pero se le sustituyó por uno de participación. Las evaluadoras vinieron del proyecto San Miguel y del proyecto Niños Xecanos y la TEI del proyecto.

Los temas planificados con las madres guía concluyeron en el tiempo previsto, aunque menos de la mitad participó en el proceso, (debieron haber sido cincuenta) sin embargo las 23 que iniciaron el proceso terminaron. La despedida fue un domingo familiar en el Proyecto.

Análisis del EPS

El Ejercicio Profesional Supervisado inició con la presentación de los asesores y las regiones del país que ellos trabajaban, así que al abocarse automáticamente se asignaba el puesto, más no la institución y la oportunidad de realizar la visita de reconocimiento al área.

Los requisitos previos al reconocimiento del área fue un proceso de inducción en el cual se realizó un proyecto ficticio, sin embargo debía de cumplir con los requisitos teóricos-metodológicos. Obviamente la estructuración del proyecto y los contenidos fueron fruto del proceso que se optó en el cual se realizaron lecturas y discusiones de temas. Al momento de realizar el proyecto ficticio se adquiría el derecho de realizar el proceso de observación.

En este periodo se estableció las áreas de trabajo que la institución requirente solicitaba, básicamente para los subprogramas de docencia y servicio, la investigación quedaba a elección del practicante, para tal efecto se revisaron folletos institucionales y el reglamento institucional. En este lapso se trajeron todos los recursos para establecer el proyecto de factibilidad que se realizaría al regresar de la observación se estableció a través de la metodología, las estrategias para abordar las áreas de servicio, docencia e investigación. De nuevo, hasta que el proyecto estuviera bien estructurado era posible regresar a aplicar a la institución.

Una de las obligaciones del practicante fue entregar mensualmente el informe, regularmente se realizó en cada una de las reuniones regionales que se llevaron a cabo como proceso de implementación o se enviaban vía correo electrónico.

En las reuniones regionales además de presentar los informes mensuales se presentaban exposiciones como parte de la implementación que debían de darse, en estos espacios el epeista debía presentar los avances de los proyectos y las respectivas evaluaciones a través de las programaciones mensuales.

La primera supervisión se llevó a cabo en el departamento de San Marcos, específicamente en el municipio de Comitancillo durante tres días, en esta oportunidad se presentaron los resultados de la primera cuarentena de práctica y las lecturas realizadas como también la defensa del proyecto. El trabajo con jóvenes que la compañera realizó en dicho lugar iba encaminado a la prevención del alcoholismo debido a que los habitantes de este municipio presentan una alta tasa de consumo de este depresivo y afecta a todas las edades.

En junio se realizó el segundo encuentro y correspondió a las áreas de Santiago Atitlán y San Pedro La Laguna en los centros a cargo de la institución ADISA y Somos hijos del Lago, quienes atienden a personas con algún tipo de discapacidad, además de estas actividades de supervisión se realizaron presentación de lecturas y los resultados de las tres áreas de trabajo. A estas alturas del EPS se tenían resultados concisos en los subprogramas, por lo que el supervisor permitió algunas modificaciones en los proyectos.

En el mes de agosto correspondió la supervisión en Totonicapán con dos epeistas que están ubicados en CCF, el trabajo del epeista que cubrió El Proyecto San Miguel iba encaminado a la elaboración de una propuesta de estimulación temprana contextualizada para el área de dicho departamento. En el Proyecto Cuxlikel se llevó a cabo esta investigación por lo que se aprovechó la presencia del equipo de epeistas para realizar Seminario Taller.

En esta oportunidad el supervisor exigió que se elaboraran las herramientas para que diera tiempo de analizar y devolver la información obtenida de acuerdo a la investigación cualitativa, además se estableció la fecha en que se llevaría a cabo el próximo encuentro que se acordó para septiembre en Antigua.

La compañera de esta área preparó un día de seminario y otro para taller, en ambos se discutieron temas educativos que afectan a la educación, al magisterio y específicamente a los jóvenes practicantes que estudian en el INVAL¹⁴. Los participantes en el seminario presentaron al igual que el realizado en Totonicapán las defensas de sus ideologías y las posturas de las instituciones que representaban. En el taller los alumnos de quinto magisterio próximos a realizar sus practicas aprovecharon las experiencias de los alumnos de sexto, también hubieron exposiciones respecto a temas pedagógicos que repercuten en el desarrollo educativo del país, este incluía reforma educativa y metodología didáctica.

Las supervisiones generales culminaron en Huehuetenango, con la compañera que trabaja con mujeres víctimas de la guerra. En esta supervisión participaron entidades humanitarias que atienden las secuelas de la guerra, en diversos pueblos indígenas (ixiles, achés y mames). Las sobrevivientes expusieron las atrocidades cometidas por el Estado durante las dictaduras militares. Aquí se corroboró que muchas personas fueron víctimas sin saber el motivo. Se hizo conciencia de todos los presentes de las obligaciones del Estado respecto a los crímenes de lesa humanidad cometidos en esas épocas.

¹⁴ Instituto Normal Para Varones Antonio Larrazábal

En el mes de octubre el asesor llegó a una segunda supervisión esta vez individualmente para corroborar las actividades que se estaban llevando a cabo, básicamente en el área de investigación y servicio.

En este lapso del EPS se comprendió mejor la dinámica del país, la mayoría de las veces se tenía solo una percepción de ciudad más no de la totalidad de la población. En los lugares visitados se comprendió la dinámica real de los pueblos indígenas por ejemplo el alcoholismo en Comitancillo como único mecanismo de soportar todas las injusticias. Esta iniquidad corresponde al mantenimiento de los estratos sociales y vedar el desarrollo, la epesista del lugar refirió que *"el alcalde de Comitancillo es propietario de varias cantinas (...), además ha sido alcalde en varios periodos"* (EPS Comitancillo). La escuela del lugar no está en un lugar visible y la miseria el paisaje característico de este rincón del país.

En Totonicapán el tema abordado fue la educación, en el Proyecto San Miguel desde las primeras etapas de la vida a través de la propuesta de un modelo de estimulación contextualizado y en Cuxlikel las repercusiones de un tibio abordamiento estatal para la educación de áreas rurales indígenas. En Antigua también se pudo conocer el tipo de preparación que están teniendo los jóvenes aspirantes a magisterio, la incertidumbre y el desasosiego de los estudiantes de quinto ante la posibilidad de practicar en primero primaria era generalizado, además se pudo comprobar que la metodología que aplicaron los de sexto era la misma que habían experimentado en las aulas.

En San Pedro La Laguna y Santiago Atitlán la exclusión fue visible pero ahora a otra población, la de discapacitados.

El paréntesis de la experiencia de EPS fue el trabajo con personas con discapacidad, debido a que se da otro tipo de discriminación, la mayoría de personas del tópico visitado consideran que dichas personas son la paga de alguna culpa por ende se consideran una vergüenza dentro de la familia y por lo general se esconden, en el mejor de los casos son tomados como una maldición que fue lanzado a la familia. Según las personas encargadas de la ADISA y Somos Hijos del Lago, la sensibilización que se esta llevando a cabo hace que los de niños con discapacidad sean llevados a estos centros para que aprovechen sus capacidades y encuentren sus compensaciones que siempre existen.

En la supervisión donde se evidenció la más inhumana violencia política que se vivió en las áreas del occidente en los departamentos de Baja Verapaz, Huehuetenango y Quiché fue en el último encuentro regional, ahora el Estado por *mea culpa* (Culpa mía) trata de compensar económicamente los crímenes atroces cometidos pero no existe un proyecto que tan siquiera respete a dichos pueblos, menos que promueva su desarrollo y el mantenimiento de su identidad al obligarlos a utilizar el idioma oficial, al someter a los niños a estudiar currículos disfuncionales. Lo que si se promueve es el arrebatamiento de sus tierras y la contaminación de sus ambientes haciendo creer que es parte del desarrollo, lo no explicación es para quien va a ser el desarrollo y el impacto sobre el ambiente que causan las nuevas carreteras, la explotación minera, las repercusiones sobre la salud directamente en los niños y niñas, esto es lo trabajado, lo vivido y lo experimentado.

CAPITULO IV

CONCLUSIONES

Conclusiones generales

- La etapa de Ejercicio Profesional Supervisado es una oportunidad de acrecentar el horizonte que se subjetivo en el reducido mundo donde se vive y se concibe a través de los medios de comunicación.

Subprograma de investigación

- Los padres de familia k'iche's promueven el monolingüismo en español tanto en sus casas como en las escuelas al exigirles a los maestros el uso exclusivo del idioma aludido, porque justifican que así podrán defenderse de los que lo hablan.
- El idioma español que los niños aprenden es transmitido por la mamá pero es muy pobre porque muchas veces no es social, la mayoría de los padres viajan a otros lugares y han aprendido a utilizarlo bien a través de esfuerzos lo que les hace pensar en el uso exclusivo del mismo les ahorrará muchos problemas a sus hijos.
- Los niños bilingües tienen un léxico muy rico en idioma k'iche' y muy pobre en idioma español. Los monolingües tienen un español muy pobre porque la mayoría de palabras que usan no tienen un material sensorio dentro del contexto.
- Los niños monolingües del primer grupo tienen un reservorio lexical en español carente de muchos elementos y en este árido escenario se tratan de plantar conceptos utilizando métodos obsoletos.

- Los maestros y maestras siguen utilizando los métodos ideográfico y silábico para la enseñanza de la lecto-escritura, en el proceso los niños lograrán un avance únicamente mecánico que se mantiene hasta alcanzar altos niveles académicos si es que se da la oportunidad.
- Los niños desconocen los términos que designan cantidad en idioma k'iche', en español los avances son pocos debido a que las madres cuentan correctamente a lo sumo quince. Esto explica la problemática que tienen con el área de matemática no solo en primero primaria.
- La cartera educativa agranda la brecha que ha existido siempre entre los excluidos y los excluyentes al no proporcionar recursos económicos, metodológicos, didácticos y negarse a aplicar en su totalidad las reformas educativas estipuladas en los Acuerdos de Paz.
- El bilingüismo es la mejor opción para que los estudiantes desarrollen sus potenciales culturales y académicos simultáneamente en ambos idiomas por lo que en las aulas se deben fomentar y como última instancia respetar la condición de los alumnos dado el caso de un maestro monolingüe español cualquiera sea su procedencia étnica.

Subprograma de servicio

- El Modelo de Educación Inicial es una herramienta que aplicada simultáneamente con la estimulación que las madres proporcionan de acuerdo a sus conocimientos generan mejores resultados para el desarrollo de sus hijos.

- Los CEO son funcionales sólo si las Madres Guías cumplen su función de atención e información a las Madres Objetivos, respecto a los temas discutidos en las implementaciones de docencia.
- El servicio de tutoría es de vital importancia debido a que le facilita al niño espacios de re-creación, reconstrucción y fortalecimiento de su identidad para interactuar con coetáneos sin el temor de la exclusión por sus características muy individuales y que la sociedad remarca.
- El reforzamiento escolar es funcional en la medida que el estudiante tenga el apoyo de los padres, sin embargo ellos no cuentan con los mecanismos para brindarles la atención mínima, en primer lugar porque en su mayoría son iletrados y en segundo porque no tienen recursos materiales que faciliten el soporte.

Subprograma de docencia

- La formación de MAGUEI se proyecta al servicio directo de la población infantil a través de la aplicación del MEI cuya finalidad es la preparación de los niños para una adecuada inserción escolar.
- Por medio de las diversas asesorías brindadas a las Madres Guías se logró la evaluación y graduación de veintitrés de ellas, terminando así el proceso con cambios en el sentido que se cumplió por los requerimientos de la institución.
- El programa de formación de MAGUEI propuesta por CCF no es funcional porque no integra aspectos de la cotidianidad, sin embargo puede ser factible si tomara en cuenta la riqueza cultural existente.

RECOMENDACIONES

Recomendaciones generales

- A las instituciones que proporcionan becas a estudiantes, continuar con dicha actividad porque enriquece las actividades de manera tripartita, USAC, institución requirente y estudiante.

Subprograma de investigación

- Los padres de familia deben brindarles la oportunidad a sus hijos de aprender bien el k'iché pues través del uso y la practica el español mejorará como todos los maestros indígenas de la localidad lo han hecho.
- Es necesario que los trabajadores y trabajadoras del Proyecto Cuxlikel aprendan y usen el idioma vernáculo con las personas adultas porque en su mayoría no se explican bien en español y tampoco lo comprenden en su totalidad por lo que crea confusiones en los recados. Además de esta manera se les margina y se les hace sentir diferentes por que gente de su grupo social las excluye a través del uso del idioma oficial.
- Los adultos bilingües deben referirse a los niños y niñas en su idioma ancestral para transmitir los retazos de la identidad indígena que aun se conserva no para crear un etnocentrismo sino para conservar la sabiduría que existe.
- Es necesario que toda la población guatemalteca deje el analfabetismo cultural y respete las culturas nativas para que se erradiquen los estereotipos que enajena a dicha población.

Subprograma de servicio

- Valorar los métodos de estimulación ancestrales que por carecer de una metodología escrita muchas veces son consideradas fuentes de atraso y promotores de discapacidad en algunos niños.
- Aplicar el Modelo de Educación Inicial como alternativa para que el niño socialice y desarrolle sus habilidades de una manera sistemática.
- Previendo la posibilidad de contar con otros practicantes del ramo de Psicología se debe prever siempre la atención a personas víctimas de violencia intrafamiliar, discapacidad u otros trastornos que afecte la vida de la persona.
- En el área de reforzamiento definir una metodología de abordamiento que abarque los niveles educativos de la población afiliada con dichas necesidades.
- En cuanto a reforzamiento escolar es necesario que se elabore una metodología de abordamiento institucionalmente que se enfoque a la prevención de la repitencia, deserción y déficit de aprendizaje, y no a la atención de los problemas emergentes.

Subprograma de docencia

- Tomar en cuenta las experiencias opinión y costumbres de las madres en la crianza de sus hijos, para relacionarse mejor y trabajar de una manera adecuada en el momento de aplicar los folletos establecidos por el proyecto.

- Valorar las metodologías de crianza ancestrales que son aplicadas a los niños y niñas para que se alternen con el Modelo de Educación Inicial.
- Proporcionar más atención al desempeño de la Madres Guías que fungen como trabajadoras de los CEOS para motivarlas al trabajo y atención de los mismos.

BIBLIOGRAFÍA

1. Acuerdo Sobre Identidad Y Derechos De Los Pueblos Indígenas (E-1096-2003)
2. ALMG *Gramática Normativa K'iche'*, Comunidad Lingüística Maya K'iche' Guatemala 2004
3. Asociación de Padres de Familia Cuxlikel *SAMEI 2,005*. CCF 2,005.
4. Axline, Virginia *Terapia de Juego* Editorial Diana, México 1,988
5. Balken, Eva R. et. al *Psicología Semántica y Patología del lenguaje*. Paidós, Buenos Aires Argentina 1,966.
6. Barceló, Raquel, et. al. *Diversidad Étnica y Conflicto en América Latina* UNAM, México 1995.
7. Barillas, Edgar. *La reforma Educativa de Guatemala*. Ministerio de Educación. Guatemala 2,001
8. Casaus Arzú, Marta Elena *Metamorfosis del Racismo en Guatemala* Editorial Xolsacmalja Guatemala 2002
9. Castellanos, Enrique *Algunas Herramientas Metodológicas En La Educación Popular* Folleto didáctico, Tactic 2005 (a)

10. Castellanos, Enrique *Educación Popular en Guatemala* folleto didáctico, Tactic 2005. (b)
11. Chomsky, Noam *Año 501 La conquista Continúa* Libertarias/prodhufi Madrid España 1993
12. Christian Children`s Fund. Inc. Asociación de Padres de Familia Cuxlikel, *Plan Operativo Anual 2,006*. Totonicapán, Guatemala.
13. Christian Children`s Fund. Inc. (2,002) *Modelo de Educación Inicial*. Totonicapán.
14. CIE- 10 *Trastornos Mentales y del Comportamiento* Forma SA, Madrid 1,992.
15. Cojtí, Demetrio *El Racismo Contra Los Pueblos Indígenas De Guatemala* CENEM Guatemala 2005 (a)
16. Cojtí, Demetrio *Problemas Actuales De La Identidad Nacional Guatemalteca* CENEM Guatemala 2005. (b)
17. Coordinadora de Organizaciones para el Resarcimiento del Pueblo Maya *"Resarcimiento Justo y Digno"* Iximulew, Guatemala 2002

18. Currículum Nacional Base, Nivel de Educación Preprimaria MINEDUC Guatemala 2006.
19. El Periódico Guatemala 20 de diciembre de 2,003 (Matutino)
20. Escobar Medrano, Edgar y Edna Elizabeth González Camargo. *Antología Historia de la Cultura de Guatemala*. Editorial Cooperativa de Servicios Varios. 1,996.
21. Freire, Paulo *Pedagogía De La Esperanza* Siglo XXI México 1993 (a)
22. Freire, Paulo *Política y Educación* Siglo XXI México 1,993 (b)
23. Galeano, Eduardo *Las Venas Abiertas de América Latina*. Siglo XXI México 1,999
24. Garzón, Suzane, et.al *La vida de nuestro idioma* Cholsacmalja Guatemala 2000.
25. Gergen, Kenneth *El yo saturado*. Paidós, Barcelona, España 1,997
26. González Rey, F. *Investigación Cualitativa en Psicología: Rumbos y Desafíos*. Editorial Thomson México 2000.
27. Harper, Robert A. *36 Sistemas de Psicoanálisis y Psicoterapia*, Herrera Hnos, Sucs., S.A México 1,966.
28. Kandel, Eric Et. Al. *Neurociencia y Conducta*. Editorial Prentice Hall, Madrid, 1,997.

29. Ley de Educación Nacional decreto legislativo 12-91.
30. Ley de Idiomas Naciones Decreto Legislativo 19-2003
31. Libro Almanaque Escuela Para Todos 1,985 ICECU San José Costa Rica, Costa Rica.
32. Martínez Peláez, Severo *La Patria del Criollo* En marcha México 1994.
33. Menéndez, Luis Antonio *Educación en Guatemala 1,954-1,98*. Editorial Piedra Santa, Guatemala 1,984
34. Mérida Arellano, Verónica. *Didáctica del Idioma Materno*. Universidad Rafael Landívar, 2001.
35. ODEC *Primer grado de educación Primaria* MINEDUC Guatemala 2006.
36. Rojas Nieto, Cecilia & Lourdes de León Pasquel. *La Adquisición de la Lengua Materna*. UNAM. México, 2,001
37. Roncal, Federico et. al *Historia de la Educación en Guatemala*. USAID. Guatemala 2000.
38. Seminario Taller *Retos de la educación Bilingüe* EPS, Escuela de Ciencias Psicológicas & Proyecto Cuxlikel, Totonicapán 2006

39. Slobin, D.I. *Introducción a la Psicolingüística* Paidós Studio, Buenos Aires Argentina, 1,974.
40. Velásquez, Jorge Raymundo *Fundamentos de Educación Bilingüe II* Universidad Rafael Landívar, Guatemala 1,998
41. Vygotsky, Lev S. *Obras Escogidas Tomo II* Editorial Visor, España 1995
42. Vygotsky, Lev S. *Pensamiento y Lenguaje*. Editorial Revolucionaria, La Habana 1981
43. Vygotsky, Lev S. *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós, Buenos Aires 2001.
44. www.cidh.org/countryrep/Guatemala81sp. 3-8-05
45. www.informacionunifec.com.gt
46. www.lie.upn.mx/docs/MenuPrincipal/LineasEspec/EducInic.pdf 3-2-07
47. www.monografias.com/trabajos14/sistemaseducativos 3-8-05

ANEXOS

ANEXO 1

MEMORIA DEL SEMINARIO TALLER - 10-8-07

Retos de la educación bilingüe

- * BIENVENIDA. Este punto se lo realizó la presidenta de la junta de padres de la Asociación de Padres de Familia Cuxlikel, señora Maria Josefa Tzunún. Posteriormente se les dio las instrucciones sobre el trabajo que por grupos debían realizar, los maestros asistirán por claustros así que ese sería su grupo, el grupo de las MAGUEI, el grupo de epesistas conjuntamente con el supervisor, los trabajadores del Proyecto, las madres de los estudiantes y practicantes de magisterio. A cada grupo se le hizo entrega de cartulinas para ponerse y responder las primeras preguntas ¿Cómo ha influido la imposición del idioma español en la población k'iche' y en general la población maya del país?

Se inicio puntualmente con 16 participantes, incluidos el personal de la institución, ocho epesistas y el asesor. Se esperaban 7 grupos, pero solamente había 4 grupos.

- Los epesistas, seis personas practicantes de magisterio, 1 claustro, personal del proyecto

Entro un nuevo grupo de 5 personas, se les repitió la explicación y la dinámica de la actividad, hubo un maestro que se quedo esperando a su grupo, una madre de familia. De esta manera paulatinamente se completó el grupo esperado.

El epesista del proyecto es quien dirige la actividad así que invita a la presentación de las respuestas a través de la lectura de los pápelografos.

Los practicantes de magisterio son los primeros en exponer; ven la imposición como una amenaza cultural.

Como una amenaza cultural.
El bilingüismo es una alternativa para la actualización (k'iche'-español), en este país como una fuente base para la comunicación.

Para otro grupo de maestros, el idioma maya se va perdiendo si en todas partes se habla en español y no desean hablar su idioma porque lo dejan por

considerarlo inferior. Si ambos idiomas van de la mano ninguno debe ser superior. El español permite que no queden atrás.

El idioma español es la base para la comunicación para entrar al desarrollo y crecimiento con la sociedad, para un mejor crecimiento intelectual.
La exclusión se da sin embargo si no se habla el idioma k'iche' no se puede optar a una plaza de trabajo, de esta manera se da la exclusión.

Los maestros de la escuela de Pajumujuyup consideran que el idioma español ha sido el medio de comunicación para el desarrollo de los pueblos, además consideran que no es ya una imposición sino una necesidad. Ellos hablan de que el idioma es la llave para relacionarse con otros grupos. Ven en el idioma materno una alternativa para la actualización, y es como una fuente base para la comunicación.

Ha influido positivamente ya que es el medio de comunicación para el desarrollo de los pueblos.

Ya no es una imposición sino una NECESIDAD, sino fuera así ¿Cómo sería la comunicación con los demás habitantes del mundo?

- Para las MAGUEI el idioma español beneficia pero hace perder costumbres y ellas consideran que es necesario valorar el idioma español como el idioma k'iche'. Además consideran que existe la discriminación por parte de los maestros igual que en el centro de salud, mencionaba *"hasta allí primero atienden a las ladinas y después a nosotras"* (MG 2006)
- Las maestras de Chuicruz consideran que el idioma impuesto es la base de la comunidad ya que a través de ella se entra al desarrollo y crecimiento, con la sociedad para un mejor crecimiento. Sin embargo si reconocen que hay discriminación y se aprovechan de personas que no hablan español.

El primer panelista continuó con la secuencia de los señalamientos

- ¿Por qué hay maestros que discriminan? ¿Por qué hay niños que pierden el primer grado de primaria?
- Los maestros ¿Saben que sus alumnos hablan español? Pero debería haber esa aceptación.
- Para el personal del Proyecto Cuxlikel, la pérdida de valores más en la familia se ha dejado de hablar en idioma k'iché. El doctor hizo alusión de que en k'iché no se hace diferencia entre lo masculino y lo femenino, al no entender el idioma no se puede entender porque lo hablan de esa manera, esto provoca discriminación que existe. Lo que suponen en el proyecto es que la

falta de concientización de la importancia del idioma k'iché, además hubo una manipulación socioreligiosa. Además hacen la alusión que solo en algunos lugares donde permiten o enseñan bien el español.

Históricamente (durante la colonización) constituyó una barrera en la comunicación convirtiéndose en un retraso en los aspectos de la vida.

Actualmente se está dando la pérdida paulatina del idioma

- Una maestra menciona que la vestimenta se ha perdido al igual que la cultura por la globalización, dice que no existe la discriminación por que la mayoría son originarios de aquí, Hubo participación de parte de personas y el aporte fue, si otros extranjeros vienen a aprender el idioma porque nosotros no.
- Participa el grupo de practicantes de psicología *"es por necesidad que lo tenemos que aprender, los padres han provocado que se pierda, ya nos les hablan en k'iche' a sus hijos porque en la escuela son pocos los maestros que son ladinos, casi no hay"*.
- *"Nuestras costumbres se están perdiendo por la actualización, en nuestras comunidades por los que vienen de otros lugares también se debe a lo económico en las hijas se pide que utilicen ropaje mas barato, pero no es la escuela que hace que se pierda"*

El idioma español ha sido una imposición histórica desde la colonia que ha influido en los cambios culturales que se producen hasta la fecha en los diferentes grupos mayas a nivel, social, familiar y personal.

Cultural. Desvalorización del idioma y costumbres, pérdida del idioma y costumbres. Discriminación del idioma

Social En la familia se les enseña una educación bilingüe a los varones. El idioma español es dominante porque se cree que es mejor, se nos ha impuesto como superior.

Educación Es alienante, el que sabe español = desarrollado.
Imposición pedagógica monolingüe, no existen textos bilingües, no se les enseña en su forma gramatical.

- De nuevo los practicantes de magisterio piden la palabra y recalcan que es necesario ver el pasado de porque no se habla el idioma k'iche', que paso años atrás cuando ellos (nuestros padres) hablaban en k'iche' en la escuela los discriminaban. *"Mi papá me pidió disculpas por no enseñarme el idioma porque no quería que yo fuera discriminado, porque en la escuela*

nos decían burros (Estudiante de magisterio 2006), tenemos que cambiar la idea que ninguno es superior. Nuestro idioma si lo perdemos, pierde nuestra cultura”.

- Participa otro maestro de la escuela de Coxom, *“yo le pido a mis alumnos que se aviven a hablar en español porque si no se los babosean”* (Mo 2006) continuó diciendo *“Mi esposa lamenta que no domine el español por ir a otros lugares”* (Mo 2006), sin embargo la mayoría de madres mostró su descontento. Después de las percepciones de los grupos se procede a las exposiciones.
- El epesista participa como panelista e inicia con una explicación en k’iché, menciona que los que pueden leer que lo hagan, el dará las explicaciones en idioma k’iché, leyó entonces sus diapositivas. *“Una madre interviene al momento en que se aborda el tema de la militarización de los pueblos indígenas, ella dice que a los soldados antes les golpeaban fuertemente por no entender el español.*
Además explicó el uso del lenguaje, básicamente se hizo referencia a lo disminuido que ha sido el español aprendido por los niños debido a que las madres son las que llevan a cabo la enseñanza del español, por supuesto que las madres son las que menos español hablan debido a que no existe una relación económica directa con el grupo dominante. De esta manera concluye la exposición, dejando algunas molestias entre los presentes.
- * El representante de la Academia de Lenguas Mayas, Lic. Tomas Matías Gutiérrez inicia diciendo *“existen muchos prejuicios con respecto al idioma o de ambos “tenemos la capacidad de aprender cuatro idiomas sin ninguna dificultad” además “la imposición del idioma se hizo a través de la imposición socioeconómica”*
La educación bilingüe es la interpretación y estructura del idioma y explicar como se da, *“por lo que lenguaje materno es el que la madre le enseña al niño, si la madre es k’iché pero a cambio le enseña español al niño, el lenguaje materno del niño será el español”.* Después de este comentario señala que es necesario que las madres les enseñen a sus hijos a hablar en dos idiomas porque el español sirve a nivel macro y el k’iche’ lleva consigo la identidad de las personas, esto lo enlaza con una cita legal *“El idioma es uno de los pilares sobre los cuales se sostiene la cultura, siendo en particular el vehículo de la adquisición y transmisión de la cosmovisión maya, de sus conocimientos y valores culturales” (cualquier idioma, vía positiva).* Después de ello aborda el tema estatal y refiere que *“El estado es quien dice que tienen que aprender su idioma materno, el pueblo es el que no quiere, sin embargo eso no una verdad válida”* a lo que agrega que se hace un esfuerzo para enseñar, porque no se posee los conocimientos de la

estructura de ambos idiomas. Por esta razón presenta las bases que diferencian y a veces asemejan a ambos idiomas.

Se presentó las características diferenciales que causan conflicto entre el idioma k'iché son:

- Características fonológicas (Sonidos)
- Morfológicas (palabras)
- Sintácticas (frases y oraciones)
- Semánticas (significado)
- Pragmática (ámbitos de uso)

Analicemos cada uno de las características diferenciales de ambos idiomas. La semántica como ya se dijo es una parte de la gramática que estudia el significado de las palabras, por lo que se obvia en este apartado y solo se analizan las características más relevantes.

Características fonológicas.

K'iché	Castellano
* Su acento es agudo 100%	* Posee acento agudo, grave, esdrújula.
* Posee sonidos propios: consonantes glotalizadas, vocales normales y relajadas. ○ Ib'och', ch'umil, xik'ay.	* Pose sonidos propios: consonantes (normales y glotálícos) vocales (normales y relajadas) ○ Alcalde, café, Felipe, seis.
* Ausencia de diptongos ○ Sya, malyox	* Usa con frecuencia los diptongos. ○ María, bueno, seis, Manuel.

Características Morfológicas

Idioma k'iché	Idioma castellano
* Utiliza prefijos posesivos ○ Nuchacach, wixim, wanab'	* Utiliza pronombres posesivos ○ Mi canasta, tu maíz, nuestra hermana.
* Ubicación de raíz de palabras el flexionarlos o derivarlos, ejemplos: ○ Xintz'it'anik ○ Xatt'ib'anik ○ Xtz'ib'anik ○ Xujtz'ib'anik ○ Xixtz'ib'anik	* Ubicación de raíz de palabras él flexionarlas o derivarlos, ejemplo: ○ <u>Escribí</u> ○ <u>Escribiste</u> ○ <u>Escribió</u> ○ <u>Escribimos</u> ○ <u>Escribisteis</u>

Características sintácticas

K'iché	Castellano
<ul style="list-style-type: none"> * Es un idioma aglutinante. Ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> o Ch'ich', tun, k'amal b'e, tz'ib'abal. 	<ul style="list-style-type: none"> * Es un idioma descriptivo. Ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> o Hierro, carro, cuchillo, machete, alambre, metal.
<ul style="list-style-type: none"> * Es un idioma que humaniza los elementos de la madre naturaleza. <ul style="list-style-type: none"> o Uq'ab che', uchi' ja, raqan ja, uwi' ja... 	<ul style="list-style-type: none"> * Es un idioma con estructura antropocéntrica. <ul style="list-style-type: none"> o Rama- mano, puerta-entrada, pilar-base; techo-cielo...
<ul style="list-style-type: none"> * Es un idioma animista y altamente ceremonial, ejemplo. <ul style="list-style-type: none"> o La sacralidad de los elementos de la madre naturaleza. 	<ul style="list-style-type: none"> * Es un idioma sectarista. <ul style="list-style-type: none"> o Rama- mano, puerta-entrada, pilar-base; techo-cielo...

Características Pragmáticas (Ambientes de uso)

K'iché	Castellano
<ul style="list-style-type: none"> * Es un idioma reverencial condicionada <ul style="list-style-type: none"> o El trato entre las personas de las mismas y diferentes edades. o El rol de cada integrante de la familia. 	<ul style="list-style-type: none"> * Es un idioma reverencial libre. <ul style="list-style-type: none"> o El trato optativo entre las personas de las mismas diferentes edades, sin importar el rol en la familia.
<ul style="list-style-type: none"> * Es un idioma que utiliza la literatura oral con fines moralizadores. Ejemplo. <ul style="list-style-type: none"> o Historias, leyendas, cuentos, consejos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Es un idioma que utiliza la literatura oral con fines recreativos y entretenimiento. <ul style="list-style-type: none"> o Historias, leyendas, cuentos.

Posterior a esta presentación hizo ver que además en el primer idioma aludido existe un valor psicológico, pedagógico, social y moral de los idiomas mayas que no son tomados en cuenta muchas veces y señaló las riquezas que existen no solo en el idioma sino a nivel cultural

- * Ciencias, artes, conocimientos, sabiduría.
- * Transmisión de sentimientos, soluciones de problemas.
- * El socio afectividad, estima, identidad.
- * Desempeño, compromiso social, desarrollo humano.

Estas áreas forman el contenido histórico, social y cultural que envuelve la persona humana. Acto seguido presentó las leyes y decretos que protegen la identidad indígena, además de ello los compromisos que se adquirieron después de la firma de los acuerdos de paz.

“El reconocimiento, respeto, promoción, desarrollo y utilización de los idiomas nacionales (Mayas), es una condición fundamental y sustantiva en la estructura del Estado y en su funcionamiento, en todos los niveles de la administración pública deberá tomarlos en cuenta”

Artículo 3, DL 19-2003. Ley de Idiomas Nacionales

“En el territorio guatemalteco los idioma Maya, Garífuna y Xinca podrán utilizarse en las comunidades lingüísticas que corresponda, en todas sus formas sin restricciones en ámbito público y privado, en actividades educativas, académicas, sociales, económicas, políticas y culturales”

“El sistema educativo nacional, en los ámbitos público y privado, deberá aplicar en todos los procesos, modalidades y niveles, el respeto, promoción, desarrollo y utilización de los idiomas Maya, Garífuna y Xinca...”

Art. 8 y 13, DL 19-2003 Ley de Idiomas Nacionales.

De esta manera culminó la exposición el Lic. Matías Gutiérrez e inicio el PEM Juan Basilio Tahay Jefe Departamental de Educación Bilingüe. (JEDEBI) quien presentó el trabajo que se realiza desde el MINEDUC en lo concerniente a la educación bilingüe y esto fue lo que presentó.

Inicio su exposición señalando que mucho de lo que llevaba preparado había sido presentado por el panelista anterior, de esta manera inició diciendo que *“El niño al ingresar a la Escuela necesita apoyo moral que facilite su adaptación a la vida escolar, apoyo moral que facilite su adaptación a la vida escolar, apoyo que le pueda proporcionar un maestro que hable la misma lengua”*

Uno de los oyentes pidió que se utilice el termino idioma, por que si no se cae a lo mismo a lo cual el profesor accedió y se excuso con la concurrencia.

Para el JEDEBI el niño ya lleva conocimientos previos y adquiridos en su idioma materno, pero cuando un maestro utiliza otro idioma complica este proceso, por eso cuando el maestro no habla en el idioma materno, no hay confianza debido a que no aprende porque no le va a interesar esto provoca repitencia, hay más confianza y comprensión si se utiliza el idioma de los padres.

Algunos maestros presentes adujeron que *“Los padres de familia no quieren que se les hable a los niños en el idioma k´iche´ pero no se les ha explicado*

a los padres la importancia de la misma". Después de la interrupción el JEDEBI continuó:

El idioma materno permite la expresión, comprensión, y que realmente los idiomas sean comprendidos. Si al niño se le enseña con un idioma externo no podrá asociar bien, no entiende el significado. *"El educando aprende más rápido a través de su idioma materno"* para ello menciona el expositor la necesidad de saber las etapas de la lectura que a los nuevos maestros que serán contratados se les exige. El papel del docente en la escuela es enseñar a leer y escribir, sin embargo con los nuevos programas el niño debe: Escuchar, hablar, leer y escribir

Pero que pasa cuando se le entra directo a leer y escribir en un idioma extraño, (castellano) las dos habilidades anteriores sobre el aprendizaje en el idioma externo se le excluye el escuchar y el hablar.

Porque los extranjeros en dos meses aprenden a hablar castellano, debido a que van con la secuencia inician escuchando y hablando.

Razones Socioeconómicas.

El dinero que se invierte en la educación bilingüe es menor en comparación al monolingüismo, porque hay menos repitencia y decisión, esto le conviene al gobierno.

Beneficios de una educación bilingüe.

- Mayor efectividad en la escuela.
- Choque cultural menos violento
- Fomento del orgullo étnico
- Un mayor grado de independencia.

Que existen propuestas, en los cuales se tienen que trabajar para mejorar el desarrollo de las comunidades.

Acciones de la JEDEBI

En Totonicapán haya 200 maestros bilingües pero hay algunos que están ubicados en 4to y 6to en esto hay que hacer una reubicación.

Para el Sr. Juan Basilio Tahay hay diversos tipos de bilingüismo.

- De cuna (Simultaneo)
- Incipiente (Competencia entre L1 y L2)
- Funcional (Se desenvuelve en diferentes usos)
- Auditivos (Cuando se perfecciona el incipiente)

Con esto termina la exposición el señor Juan Basilio Tahay, posteriormente se inicia el cierre de la actividad con los comentarios.

No esta de acuerdo a que el maestro es el que contribuye a que se pierda el idioma materno, (Profesor de Pajumujuyup) el maestro cree que el responsable de que se desplace el idioma son los padres.

Hay una madre monolingüe que vino a Totonicapán y posteriormente sus hijos fueron bilingües (Según el mismo maestro)

El Sr. Gutiérrez responde a dicho comentario.

La base de la educación bilingüe son estas actividades, "No hay experiencia para enseñar a otros nuestro idioma materno"

"La mejor forma de producir material es desde nuestras comunidades, siendo los primeros documentos escritos desde aquí de Totonicapán"

"Sería bueno identificar si queremos fomentar nuestro idioma o esperamos que otros aprendan"

"Los primeros lingüistas en nuestro país son extranjeros"

"El reto no es de una venganza, sino de compartir nuestra riqueza"

¿Que razones psicopedagógicas tomaron para nuestro idioma maya?
(Pregunta del profesor Rolando)

Esto indica que no poseen muchos conocimientos escritos de su idioma materno.

El Sr. Gutiérrez responde.

“Menciona que hay problemas en el lenguaje, porque la misma cultura materna tiene dificultades para la pronunciación, esto es más claro cuando se habla el idioma castellano”

Finalmente participa Amilcar Paredes (Supervisor de EPS) “A los niños no se les permite contribuir también con conocimientos”

En los niños hay capacidad de aprender varios idiomas”

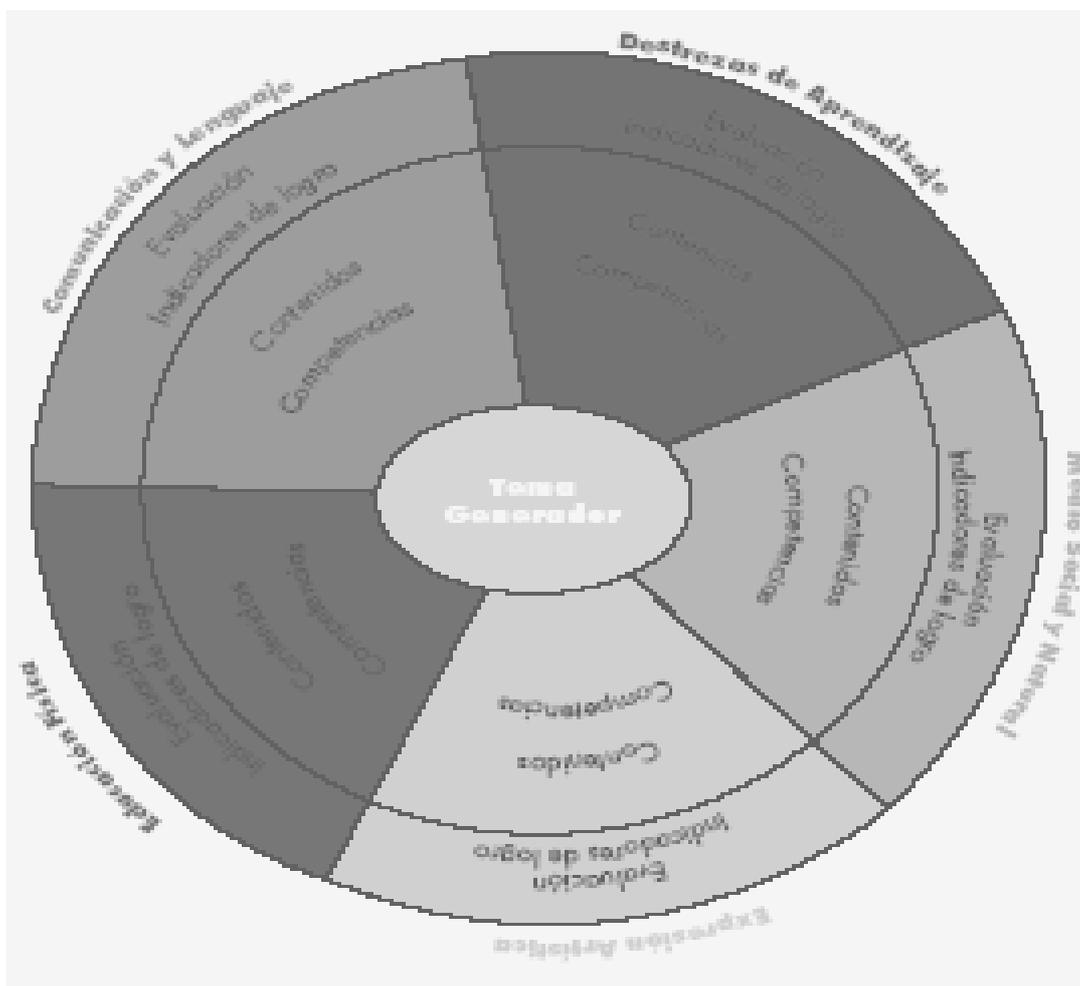
Presentación de conclusiones a cargo de otras compañeras epevistas.

- * Se han perdido los valores étnicos en la familia.
- * Falta concientización de la importancia del idioma k'iche'.
- * Manipulación socio-religiosa
- * En la situación escolar repercute en:
 - Deserción escolar, repitencia escolar, imposición de vestimenta.
- * En otros aspectos de la vida
 - Trabajo, cultura, religión, círculo familiar.

Este seminario taller produjo una gran cantidad de indicadores que fueron aplicados en el análisis y discusión de resultados, además se aplicaron se presentaron a los jóvenes que asistieron al proyecto y a las madres de los niños del segundo grupo.

ANEXO 2

En este recuadro se puede apreciar las cinco áreas que han de trabajarse en la preprimaria, según el currículum nacional base de este nivel, todas como competencias deben ser evaluadas y por ende deben concluir en el centro del círculo.



Currículo Nacional Pre-primaria, 2006 p 25

Interpretación de láminas.

Análisis de tarjetas.

OBJETIVOS

Establecer el nivel de construcción verbal en los niños elegidos como primeros informantes del segundo grupo además indagar si en efecto no hablan k'iche'.

Actividad:

Se le presentarán al niño los dibujos de acuerdo al orden establecido, el niño relatará lo que ve construyendo al final una historia, a ver si al final tienen una secuencia lógica.



Este ejecutivo posteriormente fue convertido en las construcciones infantiles en agricultor, alfarero leñador, etc.

Análisis de figuras y descripción de figuras.

OBJETIVOS

Presentar al niño las figuras para que el las describiese libremente y de acuerdo a sus capacidades de construcción-interpretación y verbalización relatara los componentes que el o ella considere trascendentales.



OBJETIVOS:

- Determinar el bagaje cultural (a través de la expresión oral) de los niños en el idioma oficial a través de la explicación de los componentes de poesías contextualizadas.
- Identificación de elementos representativos, (personajes, accesorios, actividades, etc.) en los poemas siguientes con los componentes más específicos.
- Analizar la capacidad de construcción de términos de los niños en cuanto a su léxico.

<p>Cuando entra la noche Allá en el monte Cuando entra la noche -para no sentir miedo- los muchachitos apachan los ojos</p> <p>encienden la lucecita que hay detrás de sus parpados y duermen contentos.</p> <p>Comienzan a mirar dentro de su sueño y se ríen como si estuvieran despiertos</p>	<p>Las Cosas. Uno te dice las cosas y nada se te queda</p> <p>Pareces sanate bajo la lluvia:</p> <p>Todo te resbala.</p>	<p>Xul</p> <p>Un hoyito en El pecho Y uno en la cola; Si lo soplas Canta.</p> <p>Juguete de patojitos Pobres</p> <p>Tiene forma de pollo, Es de barro, Se llama xul</p> <p>Yo tuve uno.</p>
<p>Los Espantos En la poza rodeada de flores blancas a la mitad de la noche un espanto se bañaba.</p> <p>Cierta vez no llegó</p> <p>Creíamos que estaba muerto</p>	<p>Los Ch'iw Negros, amarillos, xepxum, Pasean por los xorales Cargados de chilcas</p> <p>Wit, wit, wit... Pik'ok, pik'ok, pik'ok...</p> <p>Comen pozol, Comen maíz</p> <p>Crecen y se vuelven gallinas.</p>	<p>Mi Ombligo</p> <p>El abuelo Le dijo a mi papá Que pusiera mi ombligo En la mera punta de un ciprés</p> <p>Para que cuando yo creciera No fuera miedoso.</p>

Humberto Ak'abal. Antología Poética Entre Patojos. Irene Piedra Santa Guatemala 2002

ANEXO 4

ABREVIATURAS

A continuación se presentan las abreviaturas utilizadas como citas durante todo el proceso.

JI= Joven- señorita informante

MA= Madre guía

Ma= Maestra

Mi= Madre de niño informante

Mo= Maestro

Ni= niño-a informante