

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE HISTORIA
AREA DE HISTORIA

*Estudio Histórico sobre la Cultura Autoritaria y la
Escuela Primaria Urbana en Guatemala.*

Tesis presentada previo a optar el grado de
Licenciatura en Historia

Yan Yanín López Chinchilla

Nueva Guatemala de la Asunción, Febrero de 1997.

PROPIEDAD DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
Biblioteca Central



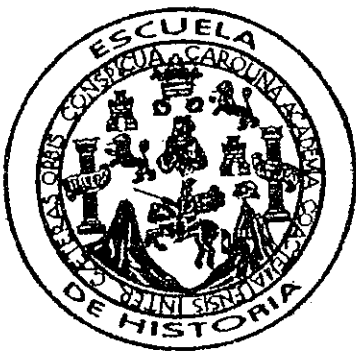
UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE HISTORIA
AREA DE HISTORIA

*Estudio Histórico sobre la Cultura Autoritaria y la
Escuela Primaria Urbana en Guatemala.*

**Tesis presentada previo a optar el grado de
Licenciatura en Historia**

Yan Yanín López Chinchilla

Nueva Guatemala de la Asunción, Febrero de 1997.



UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE HISTORIA

Edificio S-1, Segundo Nivel,
Ciudad Universitaria, Zona 12
Teléfonos Directos: 4769854/4769866
Telefax: 4769866
Guatemala, Guatemala, C.A.

4
(176)
C.A

Nueva Guatemala de la Asunción
23 de septiembre de 1996

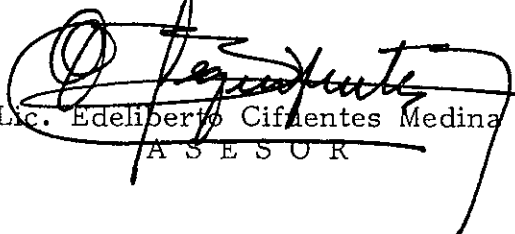
Señores Miembros del
Consejo Directivo
Escuela de Historia
Presente

Señores Miembros:

En atención al PUNTO TERCERO, Inciso 3.3 del Acta No. 18/96, de la sesión celebrada por el Consejo Directivo el día 21 de mayo y del Capítulo V, Artículo llo. Incisos a, b y c del Reglamento para la elaboración de Tesis de Grado de la Escuela de Historia me permito solicitar al Consejo directivo el nombramiento del Comité de Tesis en razón de que el trabajo: **"El Discurso Autoritario y las relaciones de dominación en la Escuela Primaria Nacional Urbana como elementos que contribuyen a la conformación de la cultura de la violencia en Guatemala"** del estudiante Yan Yanin López Chinchilla, Carnet No. 88-16072 de la Carrera de Licenciatura en Historia llena todos los requisitos correspondientes.

Sin otro particular, atentamente,

"ID Y ENSEÑAD A TODOS"


Lic. Edeliberto Cifuentes Medina
ASESOR

/gdee

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE HISTORIA

SET. 29 1996

PROPIEDAD DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
Biblioteca Central





**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE HISTORIA**

Edificio S-1, Segundo Nivel,
Ciudad Universitaria, Zona 12
Teléfonos Directos: 4769854/4769866
Telefax: 4769866
Guatemala, Guatemala, C.A.

**Oficio 01/97
Nueva Guatemala de la Asunción
9 de enero de 1997**

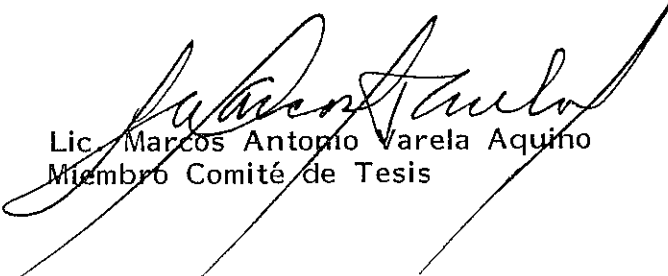
Señores Miembros
Consejo Directivo
Escuela de Historia
Presente

Honorables Miembros:

En atención a lo especificado en el PUNTO QUINTO, Inciso 5.10 del Acta No. 33/96 de la sesión celebrada por el Honorable Consejo Directivo el día 24 de septiembre de 1996 y amparados en el Reglamento de Tesis correspondiente, cumplimos con lo estipulado en el Capítulo VI, Artículos 12o. y 13o., incisos a, b, c y d, emitimos dictamen favorable al Informe del Trabajo cuyo título final es: **Estudio Histórico sobre la cultura autoritaria y la Escuela Primaria Urbana en Guatemala**, del estudiante **YAN YANIN LOPEZ CHINCHILLA**, Carnet No. 88-16072.

Atentamente,

"ID Y ENSEÑAD A TODOS"


Lic. Marcos Antonio Varela Aquino
Miembro Comité de Tesis


Lic. Carlos Aldana Mendoza
Miembro Comité de Tesis

RECONOCIMIENTOS

Agradezco profundamente a quienes han hecho posible la realización de este trabajo. Estas personas son colaboradoras fundamentales de los aportes. Cúlpese sólo al autor por los errores y limitaciones:

Al Licenciado Edelberto Cifuentes, quien más que acceder a asesorar este trabajo, ha sido un apoyo fundamental para ir creciendo profesionalmente, facilitando libros, documentos y consejos. Al Licenciado Carlos Aldana Mendoza, quien ha sido motivador principal de mi gusto por la Pedagogía y que leyó y revisó la versión inicial. Al Licenciado Marcos Antonio Varela, quien antes y después de leer el trabajo, ha sido un fuerte apoyo para profundizar en el contenido. A quienes facilitaron la investigación en las escuelas, especialmente a Sonia Pérez, Jorge Camey, Consuelo Sarmiento de Overall, Nora Urrutia Zea y María Eufemia Santizo. A Claudia Johanna Godoy, por su disposición y apoyo para revisar el primer capítulo. A mis amigos y amigas, quienes siempre me alentaron a llevar adelante este esfuerzo.

PROPIEDAD DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA

**A MI PADRE, JOSÉ MARÍA LÓPEZ ARRIAZA - IN MEMORIAM-
FUERZA EXTRAÑA DE AMOR QUE ME EMPUJA SIEMPRE HACIA ADELANTE.**

**A MI MADRE: MERCEDES CHINCHILLA VALENZUELA
A RAMIRO Y ZIZI,
SIN SU APOYO ESTE ESFUERZO SERÍA MÁS DIFÍCIL.**

**A TANIA,
INDICIO VITAL DE MI PASO POR EL MUNDO.**

**A JULIO, CARLOS, MINDY Y RENZO
GRACIAS. POR USTEDES, ME SIENTO CADA VEZ MÁS HUMANO.**

**A LOS MAESTROS Y LAS MAESTRAS, QUE LUCHAN CADA DÍA POR HACER
DE GUATEMALA, UN PAÍS DE VERDADERA PAZ, AMOR Y JUSTICIA.**

PRESENTACIÓN

El primer capítulo de esta investigación, es una introducción al tema del trabajo. Sirvan entonces estas líneas, como una breve explicación del espíritu más general con el que éste debe leerse y como una descripción y explicación introductoria del contenido global y de su relevancia historiográfica.

A. EL ESPÍRITU Y SENTIDO DE ESTE ESFUERZO.

Debemos empezar diciendo, para quienes no es este estudio. A los/las docentes que piensen o perciban que su experiencia de trabajo, es más o menos suficiente para seguir desenvolviéndose en tareas educativas, seguramente desde que lean nuestro título, optarán porque esta tesis sea una de las tantas que se producen en la Universidad. Esperamos que esta vez sí quieran comprometerse con la posibilidad de cuestionar su experiencia e intentar hacer algo nuevo.

Es probable que otras personas, habiendo hecho poco o quizá nada en cuanto a docencia, se encuentren un tanto más libres, y nuestro título les parezca muy atractivo desde el principio. De cualquier forma, les pedimos un verdadero esfuerzo para que se permitan poner en duda lo hecho hasta ahora y que las reflexiones se traduzcan en acciones y propuestas, que motiven unas mejores relaciones humanas en el nivel educativo en el que desarrollan su trabajo.

Otro posible público, son historiadores e historiadoras que no comprenden perfectamente, que la responsabilidad de escribir historia trasciende el sentido tradicional de describir, pero también el ya viejo engaño de suponer que sólo tienen valor las investigaciones que se refieren estrictamente a procesos estructurales. No significa que este estudio no contemple explicaciones de ese tipo, pero sí, la posibilidad de que ciertas personas, reduzcan nuestra propuesta, antes de leerla, a un asunto meramente superestructural.

A todos(as), pero especialmente a quienes nos referimos en el párrafo anterior, queremos recordarles que *"...los procesos de transformación social no son sólo estructurales sino que se basan en la relación dialéctica entre estructura y superestructura"* Aldana, Carlos (1991:37) Además decirles, que este trabajo, en bastante medida está hecho para quienes reducen todo al facilismo y piensan que *"...su victoria se debe al curso objetivo de las cosas y no a su función, a su iniciativa, a su capacidad de hegemonía"*. Gruppi, Luciano (1988:103)

Nuestro esfuerzo pues, va dirigido al humanista (¿No es acaso la historia una ciencia esencial y profundamente humana?). Tendemos a deshumanizar nuestra ciencia, cuando en las grandes explicaciones se nos olvidan el sentido cotidiano de las personas y sus cosas. Así que este trabajo es para aquellos y aquellas docentes, historiadores e historiadoras, ingenieros e ingenieras, alumnos y alumnas y todas las personas que se distinguen por su alta valoración a la condición humana; principalmente, para quienes tienen la oportunidad de decidir unas mejores relaciones con sus estudiantes y desde lo cotidiano, trabajar por una sociedad justa y solidaria.

B. ¿EN QUÉ LÍNEA DE HISTORIA SE INSCRIBE NUESTRO TRABAJO?

Este ensayo de historia se inscribe en la intención de recuperar el sentido profundo de lo cotidiano. Desde el punto de vista de teoría de la historia, los hechos que se viven cada día no son más que simples acontecimientos. También lo son para nuestra concepción de la historia, con la diferencia de pensar, que deben tener un lugar en las explicaciones históricas, porque es en esos simples acontecimientos y hechos de la vida cotidiana, donde se expresan de manera concreta las implicaciones de los procesos estructurales.

Pareciera que lo cotidiano pierde de vista la globalidad. Sin embargo, encontrar en lo que se vive diariamente en la escuela primaria, manifestaciones del autoritarismo y violencia que prevalecen en la sociedad guatemalteca, no es un asunto meramente pasajero

sino una muestra de que *“Las acciones de los seres humanos se materializan en procesos que son humanizantes o deshumanizantes en su conjunto”* Cifuentes, Edelberto (1995:4)

De tal manera que nuestra inquietud de valorar lo cotidiano como expresión de lo estructural, inscribe este trabajo en una forma de escribir historia, que potencia el sentido humano, frecuentemente perdido en el mundo de las explicaciones globales, pero que de ninguna manera le quita a éstas su sentido fundamental de orientación histórica. *“La historia es global en tanto que puede legítimamente aplicarse al estudio de cualquier hecho humano desplegado en el tiempo (...) lo mismo a los hechos más elementales y aparentemente no históricos de la vida cotidiana o de las creencias y mentalidades populares, que a los resonantes y espectaculares hechos de la política, la guerra o la biografía de los individuos”*. Aguirre, Carlos (1996:48)

Este trabajo entonces, al ser una historia de lo cotidiano, es una “historia desde abajo” que entre otras cosas nos recuerda, que nuestra identidad colectiva, no ha sido formada simplemente por dictadores y presidentes.

Concretamente, nuestra propuesta de historia tiene la intención de valorar a la niñez y a la docencia de la escuela primaria, como actores históricos que desarrollan un papel fundamental en la construcción de una nueva sociedad, con alta consideración a la justicia y la solidaridad humana.

C. EL CONTENIDO DE LA INVESTIGACIÓN

Como ya hemos dicho, el primer capítulo del trabajo es introductorio. Es un recorrido breve sobre la construcción del objeto de estudio y las razones que nos motivaron a desarrollarlo.

Con su lectura, podremos saber exactamente qué preguntas guían esta investigación, por qué es importante la misma, qué hipótesis planteamos, qué objetivos perseguimos y finalmente, cuáles son los límites y alcances del trabajo.

Los capítulos segundo y tercero comprenden el marco teórico e histórico respectivamente. Ambos constituyen una investigación fundamentalmente bibliográfica desarrollada en tres niveles de teoría y tres historia, sobre los cuales hemos fundamentado las explicaciones del último capítulo de nuestro trabajo.

Con esos dos capítulos, (teoría e historia) presentamos una correspondencia de lo abstracto a lo concreto. En términos teóricos hemos destacado la historia de América Latina, como un ámbito o referente de abstracciones a través de las cuales, puede explicarse la realidad guatemalteca. En términos históricos, hemos tomado de ese referente los conceptos más generales que permiten explicar el autoritarismo y la violencia como fenómenos de larga duración en el país.

Nuestro trabajo de historia basada en fuentes, es el aporte del último capítulo. Aunque este estudio es fundamentalmente una demostración teórica, alguna de la información obtenida la hemos conseguido visitando escuelas. En algunas de ellas, hemos tenido acceso a los archivos y en todas tuvimos la posibilidad de hacer observaciones directas y practicar entrevistas.

En ese capítulo obtenemos las explicaciones más concretas que permiten demostrar la contribución de la escuela primaria, a la reproducción del autoritarismo y la violencia en Guatemala. Hemos demostrado que dicha contribución ocurre principalmente, a través de la organización escolar, la concepción de disciplina y autoridad y las prácticas escolares sobre diversidad y conflictos.

Es importante decir, para quienes tengan esa expectativa, que nuestra investigación no incluye las contribuciones de la escuela al autoritarismo y violencia desde los libros de

texto. Nos hemos limitado al análisis de lo que ocurre en el ámbito de la cotidianidad escolar, sin considerar ese aspecto porque pensamos que merece un estudio aparte.



CAPÍTULO 1

(INTRODUCTORIO)

“Quienes nos dedicamos a la enseñanza... nuestra obligación es ayudar a que se mantenga viva la capacidad de las nuevas generaciones para razonar, preguntar y criticar, mientras entre todos, reconstruimos los programas para una nueva esperanza y evitamos que, con la excusa del fin de la historia, lo que paren de verdad sean nuestras posibilidades de cambiar el presente y construir un futuro mejor”.

Josep Fontana

El Objeto de investigación

1. EL DISCURSO AUTORITARIO Y LAS RELACIONES DE DOMINACIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA NACIONAL URBANA GUATEMALTECA:

A finales de 1995, en la Conferencia sobre *“Historia Política Contemporánea en Guatemala 1960-1995”*,¹ el Dr. Carlos Figueroa Ibarra explicaba cómo el terror y la violencia se constituyen en cultura a partir de su ejercicio reiterado en la cotidianidad económica y política. A partir de aquella y otras afirmaciones, nos surgieron las inquietudes y preguntas de donde surgió esta propuesta de investigación. Intentamos abordar la cultura de la violencia, enfatizando su sentido cotidiano sin descuidar su necesario contenido estructural. Estas reflexiones e ideas iniciales, avanzaron hacia el planteamiento de nuevas interrogantes, que permitieron establecer un objeto específico de investigación, contribuyente a explicar cómo la violencia en Guatemala se ha convertido en cultura.

1. Dicha Conferencia fue dictada en la Escuela de Historia de la Universidad de San Carlos, entre el 30 de octubre y el 4 de noviembre de 1995.

La lectura sobre el tema, el ordenamiento y la depuración de aquellas preguntas, generó una nueva dinámica de reflexión que nos llevó a la concreción del objeto de estudio que hoy nos ocupa: Las **relaciones** (Sentido y contenido de la forma en que las colectividades sociales se comunican para satisfacer sus necesidades materiales e intelectuales) y el **discurso** (utilización del lenguaje como unidad de expresión de la mentalidad colectiva y de aquellas relaciones que prevalecen en la cotidianidad de los sujetos).

Dos factores contribuyeron a elegir la escuela primaria como escenario de análisis para estas relaciones y este discurso: Primeramente, nuestra experiencia personal en el campo educativo en los últimos años. Por otra parte, y fundamentalmente, la importancia de analizar cierto discurso y tipo de relaciones, que en la escuela se establecen en el marco de un sistema, es decir, que actúan como parte de un conjunto de elementos interrelacionados y que buscan un objetivo preestablecido.

Nos referimos al carácter sistemático que tiene lugar en la educación primaria escolar y que actúa en una etapa de la vida, en la que están configurándose los rasgos más estables y definitivos del carácter y la personalidad. La hegemonía de ciertos valores en la cotidianidad de niños y niñas, actúa en esta etapa, con una sólida contundencia que establece las líneas más generales de comportamiento, sobre las que se desarrolla el ser individual y social de las generaciones. Además en Guatemala, este quehacer sistemático se desarrolla en un contexto en el que confluye lo diverso. Se trata de la oportunidad de analizar el autoritarismo y la violencia, sacando ventaja de incluir la diversidad humana que asiste a la Escuela Primaria Urbana, en un país en el que *"...se han introyectado comportamientos de total desprecio, discriminación y desencuentro entre unas culturas y otras"*. Aldana, Carlos (1995:75).

Discurso y relaciones no son elementos que deban analizarse aisladamente. Existen dos tipos de discurso en la Escuela. El primero, lo entendemos como *"...un conjunto de enunciados, postulados, de principios y fundamentos conceptuales"* Aldana,

Carlos (1996:201). El segundo es un discurso subyacente, el quehacer real de la escuela, que aunque no aparezca nunca por escrito, se manifiesta permanentemente en la palabra del aula y en las prácticas concreta de la vida cotidiana.

El discurso dominante en la Escuela Primaria Urbana guatemalteca se caracteriza por ser autoritario, conservador y excluyente. Para sostener su hegemonía con esas características se apoya en unas relaciones del mismo tipo. Estas relaciones encuentran en aquel discurso un soporte cotidiano que le da “vida” a un quehacer escolar deshumanizante. Relaciones y discurso, permanecen entonces en una relación dialéctica que nos obliga a estudiarlos de manera global.

El enunciado que le da vida a nuestra investigación sugiere finalmente: El discurso autoritario y las relaciones de dominación en la Escuela Primaria Nacional Urbana, son elementos que contribuyen a la conformación de la cultura de la violencia en Guatemala. Como una presentación gráfica de la relación abstracto-concreto y del juego dialéctico entre los elementos que integran el objeto de estudio, sugerimos la **ILUSTRACIÓN 1**.

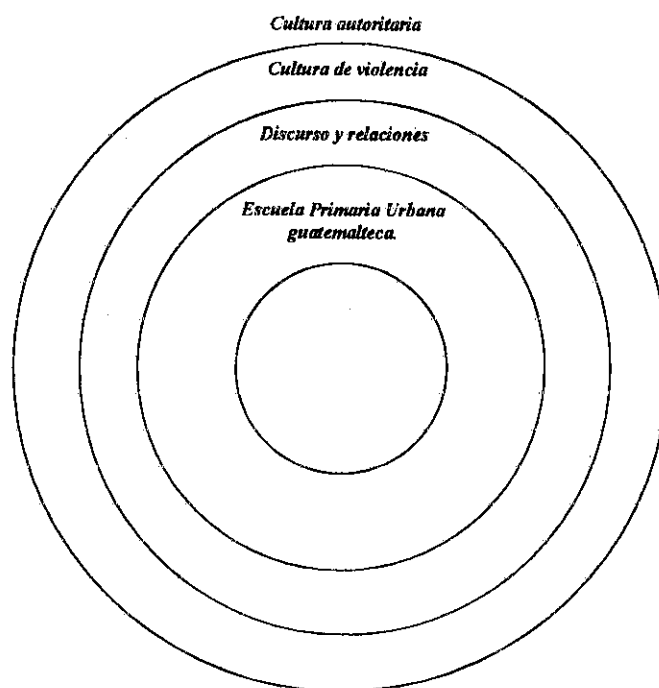


ILUSTRACIÓN 1: El objeto de investigación.

2. ¿CUÁL ES EL PROBLEMA?

En nuestro objeto de estudio hemos sugerido que el discurso autoritario y las relaciones de dominación en la escuela primaria son elementos contribuyentes a la cultura de violencia. Pero, planteémoslo con preguntas: ¿Por qué existe el autoritarismo en la Escuela Primaria? ¿Qué características tiene? ¿Por qué no logramos eliminarlo?. Existe cierta relación entre la cultura autoritaria y la vida de la Escuela Primaria Urbana guatemalteca. Pero: ¿cuál es esa vinculación concreta?, ¿cómo ocurre?, ¿cómo se reproduce?, ¿Qué acciones cotidianas desarrollamos que contribuyen a la conformación de la cultura autoritaria?, ¿Estamos conscientes de esas acciones? ¿Por qué, incluso cuando a veces entendemos que no debemos ser autoritarios, no podemos actuar de otra manera ante niños, niñas y jóvenes?. ¿Qué hace la escuela - o qué deja de hacer - para contribuir a reproducción del autoritarismo?.

Estas son algunas de las preguntas que orientaron esta investigación. Algo muy importante fue quedando claro en este estudio: Lo que la escuela hace o deja de hacer como contribución a la cultura de violencia, aún cuando tiene que ver bastante con limitaciones pedagógicas, tiene antes un profundo significado histórico. La pedagogía que aporte soluciones tendrá que ser revolucionaria, es decir deberá considerar como punto de partida, la necesidad de estudiar históricamente los desafíos que asuma. Desde dos ángulos: Primero, desde sus contribuciones previas para sostener la cultura autoritaria que prevalece: tendrá que revisarse históricamente como ciencia particular de la educación en Guatemala. Segundo, desde el mismo contenido histórico-cultural de las prácticas que buscará transformar: Descubrir y valorar aquellos signos y expresiones populares y culturales que -haciendo presencia en la escuela- favorezcan y potencien los procesos de cambio que se impulsen.

3. ¿POR QUÉ UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA VIOLENCIA EN LA VIDA DE LA ESCUELA?

Seguramente a los grupos de poder, a los "científicos" conservadores y en general a quienes aspiran a una paz sin contenido, les parecerá contradictorio que en un momento en el que en Guatemala se habla insistentemente de la firma y la construcción - de esta última mucho

menos - de la paz ; pongamos esfuerzos en una investigación sobre la cultura de violencia y autoritarismo. No sólo les parecerá contradictorio, sino también regresivo, volver a un pasado inútil que sólo les estorba en la memoria. Esta actitud es característica de quienes sólo quieren volver a ver al pasado para tener nostalgia de "lo bonito", lo "tranquilo", lo romántico o lo idílico. Pero, ¿cómo construir una sociedad en paz, sin conocer y profundizar cómo llegamos a ser una sociedad sin paz ? o ¿cómo saber hacia donde dirigir nuestros esfuerzos prioritarios para una sociedad democrática sin conocer su punto opuesto de partida ?, ¿Cómo contribuir a una cultura de paz, si no tomamos conciencia del contenido precisamente cultural que tienen nuestras actitudes de hoy ?, ¿Cómo aportar propuestas metodológicas y de contenido a la nueva sociedad en construcción, si no conocemos los puntos en que debemos vulnerar a la sociedad actual?

El punto de partida es recordar, que un objeto sólo puede ser transformado si conocemos su estructura. Para transformar la cultura de violencia - es decir, para construir una cultura de paz - es necesario conocerla. Esa es la condición previa para poder luego penetrarla y atacarle sus puntos de apoyo.²

Afirma Riekenberg, Michael (1995:165) que *"La violencia forma un objeto histórico de mucha diversidad y complejidad que pertenece tanto a la esfera de la historia política como a la de la vida cotidiana"*. Esta es la motivación principal para emprender una investigación como la presente: contribuir a la explicación de la violencia como un fenómeno que tiene su origen en la estructura social pero que se ha convertido en parte de la disposición cultural guatemalteca.

Nos dice por otra parte Hallet Carr, Edward (1988:57): *"No hay indicador más importante del carácter de una sociedad que el tipo de historia que escribe o deja de escribir"*. En Guatemala, por ejemplo, es necesario superar el dominio que ha tenido la

2. Sabemos que la Escuela Primaria sólo contribuye a la conformación de la cultura de violencia y que, por lo tanto, no constituye su única fuerza. Trataremos de desarrollar los puntos de apoyo que la cultura de violencia toma de la vida escolar.

historiografía de los acontecimientos, las fechas y los personajes y ponerle más atención a los procesos. Sobre todo aquellos que - como la violencia, presente en muchas manifestaciones en la sociedad guatemalteca - permitan explicar el presente y favorezcan la reflexión necesaria, para implementar acciones que le den vida procesos educativos más incluyentes.

La violencia es un proceso estructural. Una constante en la vida económica, política y cultural que contribuye a la destrucción del tejido social. Una de las tareas de la Historia es intentar resolver cómo la misma ha invadido y deshumanizado todos los espacios de la sociedad, no únicamente aquellos de ejercicio político más visibles. La escuela y la familia, por ejemplo, constituyen escenarios de violencia que contribuyen a la conformación y reproducción de la cultura de violencia y que no han sido objeto de mayor estudio y preocupación académica.

En Guatemala, la violencia no ha sido un quehacer exclusivo de la vida política. Esa es apenas su manifestación más obvia. Como suele desarrollarse en sociedades en las que se impone el autoritarismo y la exclusión, en nuestro país la violencia ha sido factor decisivo de la vida cotidiana en la calle, el campo, los pueblos, las aldeas, las cárceles, la fábrica, la finca, la familia y también en donde sugiere nuestro estudio: la escuela.

La educación - en este caso la escolar - es uno de los principales medios con los que se puede contribuir a la reconstrucción y fortalecimiento de la sociedad civil, destruida a partir de la eliminación violenta de las iniciativas de organización social de las clases subalternas.³ Una participación más humanizante en la Escuela Primaria Urbana Guatemalteca coadyuvaría a la reconstrucción de los vínculos naturales de convivencia social, desde una perspectiva efectivamente democrática, participativa y plural que favorezca la transformación de la realidad guatemalteca cuyas características son también la injusticia y la pobreza.

3. "Clases subalternas son aquellas que no integran el bloque histórico en el poder. En Guatemala, estos sectores subordinados están constituidos por obreros, campesinos, amas de casa, estudiantes, periodistas, escritores, grupos étnicos, pequeños empresarios, cooperativistas, desempleados y profesionales que no están ligados a las fuerzas sociales". López, Carlos (1996: 82)

Decir simplemente que el discurso y las relaciones de la Escuela Primaria reproducen la violencia puede ser una afirmación muy superficial si no se establece claramente cómo la escuela asume esta tarea, de dónde obtiene su contenido y a qué obedecen las características de sus formas represivas. Si algún esfuerzo de cambio queremos hacer para que la escuela deje de ser uno de los medios para la conformación de la cultura de la violencia en el país, una de las primeras tareas es explicar cuál ha sido su papel en este proceso.⁴ La violencia en Guatemala tiene sus causas más generales en sus procesos económicos y políticos, pero ésta se ha trasladado al plano más general de la sociedad sin que ahora sea posible eliminarla - si a caso eso pudiera hacerse ahora - con la sola eliminación de esas causas.

El discurso de la Escuela Primaria Urbana se ha constituido en un factor importante de influencia para el desarrollo de la mentalidad colectiva guatemalteca. Este ha contribuido a conformar una concepción del mundo que justifica la violencia y estimula actitudes conservadoras que interrumpen la posibilidad de cambios importantes en la convivencia social.

Esta investigación también es muy importante por el momento que el país vive a finales del siglo XX en el marco de las características del proceso de mundialización. Los años comprendidos entre 1986 y 1990 fueron de cambios significativos a nivel mundial y nacional. En 1989, se terminó la guerra fría y con ella el pensamiento que caracterizó a la mayor parte de este siglo: la confrontación este - oeste. Se empezaron también a establecer cambios que han dividido al mundo en norte (rico) y sur (pobre). El capitalismo, se consolidó como sistema económico mundial y ha dejado menos esperanzas de un mundo más solidario y humano. En Guatemala, las instituciones del Estado empezaron a configurarse en términos de la Democracia Restringida - o Dictaduras Parciales según como se le vea - en contraposición a

4. Una de las premisas fundamentales de esta investigación es que sí se pueden establecer en la Escuela Primaria Urbana guatemalteca relaciones no verticalistas y autoritarias. Para hacerlo es necesario desmitificar la "necesidad" de las relaciones de dominación que actualmente predomina.

una larga historia de dictaduras.⁵ Hay por lo tanto, unas nuevas implicaciones en la responsabilidad de transformación social, que deberán enfrentarse en el marco de las lecciones que nos ha dejado la historia mundial y nacional reciente.⁶ Las iniciativas revolucionarias no deben volver a encararse con visiones cerradas y excluyentes sino con una alta consideración a lo diverso y lo plural.

Por otra parte, las características del proceso de negociación de la paz luego del conflicto armado que ha tenido lugar desde 1954, apuntan fuertemente a no dejar espacios amplios que incluyan la diversidad étnica y cultural del país y tampoco se vislumbra la desactivación de las causas económicas y sociales que dieron origen al conflicto. Tampoco - y esto es lo más concreto en relación con nuestro estudio - se perciben mayores posibilidades de inversión en procesos que permitan eliminar la violencia como recurso exclusivamente utilizable, en la construcción de una nueva sociedad.

Para los historiadores no puede pasar inadvertida la reflexión sobre la amplitud cultural que ha cobrado vigencia a finales de siglo. Es obligatorio contribuir a la construcción de la otredad de la que nos habla Calderón, Fernando (1995:4) y ésta *"...está asociada con las posibilidades de una recuperación crítica de la memoria histórica"*. En Guatemala, como en todo el mundo, existen obligaciones prácticas a las que la historia puede coadyuvar: Reconstruir el tejido social y fortalecer la sociedad civil⁷

5. Esta propuesta de periodización ha sido sugerida por el Doctor Carlos Figueroa Ibarra en la Conferencia ya citada. Puede verse también. Revista Política y Sociedad No. 33 de la Escuela de Ciencia Política de la Universidad de San Carlos de Guatemala pp.55-56.

6. Sobre este tema dice Fontana, Josep (1992: 103): "Me refiero al fracaso de la cultura catequística de los países del llamado «socialismo real», al demostrarse que su menosprecio por la creatividad de las ideas, vistas como un mero epifenómeno del desarrollo económico, los incapacitó para el intento de construir una nueva visión cultural que expresase las aspiraciones profundas de los hombres y pudiese convertirse en el fundamento de una concepción «socialista» del mundo, ampliamente compartida".

7. Entendemos sociedad civil no únicamente por los sectores que la integran, sino por el predominio de un conjunto de valores que tienden a favorecer el diálogo, la libre expresión y participación política, y en donde también predominan actitudes que estimulan el enfrentamiento pleno de la razón y la verdad y se reconocen unas relaciones y transferencias de poder que se construyen

es una responsabilidad que debe enfrentarse política, pero también científicamente. El pasado guatemalteco tiene muchas facetas que es preciso reconstruir. En este contexto, los historiadores tenemos la responsabilidad de escribir una historia que favorezca la rehumanización de todos los espacios de la sociedad que han sido deshumanizados por la violencia.

La dinámica de la Escuela Primaria Urbana guatemalteca nos da muestras del atraso con que Guatemala ingresa a un nuevo tiempo de arduos desafíos. Es necesario ensayar una propuesta de historia que nos diga cómo la escuela primaria urbana guatemalteca (tal y como es vivida cada día) contribuye a la conformación de la cultura de violencia en el país. Ese podría ser un punto de partida para empezar a transformar sus propias prácticas en acciones que promuevan relaciones humanizantes y un discurso que exprese en su contenido sugerencias profundas para la construcción de la paz.

4. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

a) **Objetivos de la investigación e Hipótesis:**

Generales:

Contribuir a:

- Explicar el autoritarismo y la violencia en la Escuela Primaria Urbana guatemalteca.
- Desarrollar una praxis educativa que propicie el desarrollo de la condición humana.

Específicos:

Hemos derivado una o dos hipótesis de cada objetivo específico. Buscamos coherencia entre lo que el estudio pretendía y lo que esperábamos encontrar con el desarrollo de la investigación. Las hipótesis propuestas, no son necesariamente innovadoras en una perspectiva teórica, pero sí lo son en términos históricos, puesto que sugieren que el discurso autoritario y las relaciones de dominación actúan en la Escuela Primaria Urbana guatemalteca como elementos de cultura. Hemos confirmado que no se trata de unos elementos culturales que ocupen un espacio marginal en la globalidad de la escuela, sino más bien atraviesan el conjunto de las prácticas escolares, expresando a través de ellas el contenido autoritario y conservador de la concepción del mundo que prevalece en Guatemala. (Ver cuadro 1, página siguiente)

HIPÓTESIS	OBJETIVO
<p>Pensamos que:</p> <p>La Escuela Primaria Urbana guatemalteca, en tanto expresión del Estado e inmersa en un contexto histórico, reproduce la cultura.</p> <p>El autoritarismo y la violencia, siendo elementos de la síntesis cultural de Guatemala, son también reproducidos en el sistema escolar de educación primaria.</p>	<p>Investigar:</p> <p>La Escuela Primaria Urbana guatemalteca como institución que conserva y reproduce la cultura autoritaria y de violencia.</p>
<p>El proceso histórico de Guatemala se ha caracterizado por la hegemonía de cierto tipo de relaciones autoritarias y de violencia que se han trasladado a todos los planos de la sociedad y que actúan en la Escuela Primaria Urbana como elementos culturales.</p> <p>La Escuela Primaria urbana guatemalteca, en cuanto constituye parte de la institucionalización de la educación en el país, contribuye sistemáticamente a través de su estructura organizativa (verticalista) a reproducir las relaciones de dominación que prevalecen en el contexto nacional.</p>	<p>Las relaciones de dominación en la Escuela Primaria Urbana guatemalteca.</p>
<p>La Escuela Primaria urbana guatemalteca, elabora, pronuncia y reproduce un discurso autoritario que favorece la conservación de una mentalidad colectiva excluyente y conservadora.</p>	<p>El discurso en la Escuela Primaria Urbana como expresión de autoritarismo y violencia.</p> <p>La correspondencia entre discurso autoritario y relaciones de dominación en la Escuela Primaria Urbana guatemalteca.</p>
<p>En la Escuela Primaria Urbana guatemalteca, el quehacer pedagógico no actúa en contra del autoritarismo y la violencia con herramientas e instrumentos que le permitan contrarrestar su contenido cultural.</p> <p>En tanto que el autoritarismo y la violencia se manifiestan como elementos culturales resultado de un proceso histórico, las propuestas pedagógicas tendrán que ser también de proceso.</p> <p>Si es posible actuar en contra del autoritarismo y la violencia que La Escuela Primaria Urbana guatemalteca manifiesta y que contribuye a conservar.</p>	<p>La estructura organizativa de la escuela y las principales formas en que ésta contribuye al autoritarismo y la violencia.</p> <p>Las acciones de la escuela que buscan contrarrestar conscientemente, el autoritarismo que prevalece en su quehacer cotidiano.</p>

b) Criterios de interpretación:

Sobre la amplitud de este estudio.

La existencia del autoritarismo y la violencia en la Escuela Primaria, puede advertirse por la lectura de nuestra propia experiencia de estudiantes, o por nuestro trabajo como docentes en cualquier centro educativo público y privado en Guatemala. Estas advertencias, sin embargo, quedan en un plano empírico si no se explican, en el marco de unas coordenadas de tiempo y espacio y con el apoyo de un sistema teórico. De ahí nuestra pretensión de una investigación histórica.⁸

Por lo tanto, investigar el autoritarismo y la violencia en la Escuela Primaria Urbana guatemalteca, no es un asunto de estadísticas. Algunos hechos pudimos descubrirlos por su frecuencia, pero en lo fundamental, nuestro trabajo es una demostración teórica apoyada en criterios.⁹ Algunas prácticas que aparecen únicamente en una escuela, pueden no aparecer en otras; y eso no significa que en ellas no existan procesos y eventos, que por su contenido, también contribuyan a la cultura autoritaria y de violencia.

Las limitaciones de este trabajo, deben entenderse más desde una perspectiva temporal. Hemos observado prácticas escolares en las diferentes escuelas por tres meses, más en unas y menos en otras. Al intentar darle a estas explicaciones una perspectiva global, es probable que

-
8. El autoritarismo y la violencia en la Escuela Primaria Urbana guatemalteca no han sido objeto de mayor estudio histórico. Sin embargo, son fenómenos a los que se les ha reconocido su carácter histórico en estudios serios de Pedagogía.
 9. El capítulo cuatro de este trabajo, desarrolla tres ejes temáticos, alrededor de los cuales hemos explicado los diferentes criterios sobre los que se apoya esta investigación.

queden pendientes algunas acciones de la escuela, que contribuyen también al autoritarismo y la violencia, y no han sido consideradas en este trabajo.

c) Expectativas y resultados sobre las fuentes de información:

Siendo nuestros objetos de estudio las relaciones y el discurso, provocamos que las fuentes de información utilizadas nos proporcionaran datos sobre áreas de la escuela, de las que pudiéramos extraer elementos comunes que se convirtieran posteriormente en ejes temáticos. Estos últimos los veremos en el último capítulo del trabajo. Buscamos el siguiente tipo de información:

- Información general
- La Organización en la Escuela
- Prácticas escolares cotidianas fuera del aula
- Prácticas escolares cotidianas al interior del aula
- Eventos especiales.¹⁰

Utilizando la clasificación conocida sobre fuentes directas e indirectas nos propusimos:

Sobre fuentes directas:

A) OBSERVACIÓN:

Elaboramos un instrumento técnico por cada tipo de información a buscar, y a través de él recogimos datos sobre diversas prácticas escolares vinculadas a las relaciones de la escuela y a las ideas principales del contenido del discurso. Tratamos de abarcar todo el quehacer cotidiano de la escuela.

10. En el transcurso de la investigación, estas áreas observadas se tradujeron en unos ejes temáticos, que en el último capítulo nos serán útiles para presentar los resultados.

No en todas las escuelas tuvimos la oportunidad de acceder a la misma información.¹¹ En algunas escuelas se observaron, por ejemplo, más prácticas escolares cotidianas dentro del aula; en otras más prácticas escolares fuera de la misma; en unas sí y en otras no, pudimos participar de reuniones de madres y padres de familia, reuniones de maestras(os). Además, por la relación particular que se estableció con las(os) directoras (es), no pudimos observar ciertas prácticas que sí fue posible en otras.

B) ENTREVISTA

Se utilizó principalmente con niñas (os). Inicialmente habíamos planificado usar la entrevista para directores(as) y maestros(as), pero en el camino las necesidades de investigación (sobre todo límites relacionados con la apertura plena de la información) nos motivó a concentrar esfuerzos en las(os) niñas(os), con quienes se podía obtener más libremente. De cualquier forma, la observación directa a través de instrumentos técnicos sobre las prácticas escolares, nos proporcionó bastante información útil para analizar el objeto de estudio

Las entrevistas hechas con niñas y niños fueron principalmente sobre eventos especiales (elecciones de reinas, niñas simpatía, "miss chiquitita") y sobre aspectos relacionados con su vida cotidiana en el aula y la escuela. También se hicieron entrevistas a exalumnas y exalumnos tratando de obtener pistas sobre la dinámica reciente de cambio en las escuelas observadas. Fue posible también obtener entrevistas con algunas madres y algunos padres de

11. Esta aclaración es especialmente importante para el lector que pudiera esperar que el análisis de la información proporcionada por las fichas, se hiciera a partir de la cantidad de veces que determinado hecho, o fenómeno se repite en las distintas escuelas observadas. Si se pudieron establecer tendencias en cuanto a elementos repetidos en este sentido, pero lo fundamental es entender que ciertas prácticas que no se reiteran en las diferentes escuelas, sí constituyen, por el contenido de su discurso y por las formas de desarrollarlas, elementos contribuyentes a la reproducción de la violencia, la exclusión y el autoritarismo.

familia, así como maestras y maestros que tenían en común haber sido alumnas o alumnos de las mismas escuelas. Al igual que con la observación, en algunas escuelas nos pareció importante realizar ciertas entrevistas que en otras no tenía ninguna trascendencia hacerlas.

Sobre fuentes indirectas:

A) DOCUMENTACIÓN DE LAS ESCUELAS

Escritas:

Esta es la fuente que menos nos proporcionó información. Es muy importante señalar la limitación encontrada para obtener datos basados en documentos escritos. Una constante en las escuelas es la falta de interés por elaborar planes y otros documentos escritos sobre el desarrollo de los procesos escolares. En una escuela, esto quedó confirmado por la repetida presencia en su libro de conocimientos, de llamadas de atención y ultimátums de la dirección para que los planes fueran entregados. Además, se percibió como una preocupación permanente en conversaciones sostenidas con algunas(os) directoras (es).¹²

En general, se confirmó un descuido considerable del archivo escolar. En algunos casos la directora o director dijeron expresamente haber quemado documentos de años anteriores sin ningún criterio. En otras escuelas se demostró con situaciones “menos graves”, como no saber exactamente qué hay en el archivo, no tenerlo ordenado, o no contar con tener unas normas de acceso mínimo etc. Fue notorio también que no se conoce (o no se tiene plena

12. Esta preocupación por parte de algunas (os) directoras (es) respecto a la entrega de los planes, no necesariamente indica que estos documentos - al ser entregados - se conviertan en instrumento genuino del trabajo pedagógico de la Escuela. Se percibe, por un lado, como una preocupación casi puramente administrativa y por otro, como el producto de cierta conciencia ingenua sobre la necesidad de no improvisar totalmente lo realizado en la escuela.

conciencia de su existencia) el *“Reglamento sobre Organización y Funcionamiento de los Archivos Escolares”*.¹³

Tan cierto como que todas las Escuelas visitadas tendrían problemas de espacio para un almacenamiento sistemático de documentos, es también que este problema se presenta como un obstáculo clave a las aspiraciones de recuperar la experiencia escolar desde una perspectiva científica. Esta es una barrera con la que se encontrarán los historiadores que esperen encontrar en los documentos de la escuela, información útil para la investigación histórica. Además, constituye un obstáculo considerablemente grande, en la propia posibilidad que cada escuela tiene, de recurrir a sus propios registros de experiencias para recuperarlas, reflexionarlas y mejorarlas.

No Escritas:

Además de la observación, pensábamos que era posible encontrar evidencias materiales que proporcionaran información sobre el autoritarismo y la violencia en la escuela. No encontramos, en ninguna, algún objeto que represente más que otro la concepción o dinámica de la escuela en cuanto a las relaciones que establece. Pudimos descubrir, que ciertos objetos cotidianos de cualquier escuela (por ejemplo las reglas, paletas) pueden convertirse en instrumentos de violencia.

13. Acuerdo gubernativo número M. de E. 3-70 del 20 de diciembre de 1969.

CAPÍTULO 2

Marco Teórico

En este capítulo haremos las referencias teóricas, que posteriormente nos ayudarán a explicar de mejor manera, el proceso histórico guatemalteco. Desarrollaremos las generalidades que nos permitirán argumentar consistentemente, las características económicas, sociales, políticas y culturales en las que se inscribe el autoritarismo y la violencia que son parte de la sociedad guatemalteca y que como sostenemos en esta tesis, la Escuela Primaria Urbana contribuye a reproducir a través de sus relaciones y su discurso.

A. LA VIOLENCIA COMO PROCESO ESTRUCTURAL EN AMÉRICA LATINA.

Constituye una limitación muy grande, intentar explicar la violencia como un factor aislado de los procesos históricos o únicamente, a partir de hechos recientes. Para entenderla de manera global, es preciso analizarla desde una perspectiva de larga duración y comprender el juego dialéctico entre sus manifestaciones coyunturales y sus rasgos estructurales.

1. Durante el proceso de Conquista y Colonización:

Suele olvidárenos que el desarrollo de nuestra historia, está marcado considerablemente por las formas particulares de desarrollo que se fueron estructurando con la colonización de América Latina en el siglo XVI, y que desde aquel momento, nuestro continente ha ocupado siempre, un lugar de subordinación económica y política.¹⁴

14. Esto no significa entender la situación de nuestros países por la vía única de las influencias externas. Es necesario, para comprender la historia del continente, admitir una perspectiva de interpretación que destaque los lazos estructurales, entre su condición de colonizado y las luchas por la hegemonía mundial, que han tenido lugar, desde el siglo XVI.

La violencia es una característica esencial de las sociedades latinoamericanas desde el mismo momento de la conquista. En algunos lugares, sus niveles llegaron al punto de exterminar a la población nativa y en otros, llegaron a ponerla en peligro.

Las principales instituciones coloniales: el tributo, el repartimiento y la encomienda,¹⁵ tuvieron en la primera mitad del siglo XVI, un carácter particular que le permitió a los primeros conquistadores, disponer arbitrariamente de la riqueza del continente. El interés y la ambición desmedida por enriquecerse rápidamente, abrió una época de abusos y maltratos a la población nativa, que junto a la tierra, el oro y la plata, eran la clave en el cumplimiento de tal objetivo.

En las Antillas, desde finales del siglo XV, la población fue obligada a tributar metales. El trabajo para cumplir tal obligación exterminó totalmente a la población. Ya en 1514, refiriéndose a Cuba, se afirmaba alarmantemente que “...restaban sólo 29.000 indígenas” Simpson, Leslie (1986:1).¹⁶ Desde la segunda década hasta mediados del siglo XVI, este tributo se impuso también a escala continental, con la diferencia de que el mismo no fue autorizado por la corona española y por lo tanto motivó, en lo esencial, que este fuera impreciso y arbitrario.

El repartimiento y la encomienda funcionaban en el sentido de que la corona española, repartía a la población nativa en manos de españoles, para que estos la protegieran, instruyeran y cristianizaran. A cambio de esta protección, los españoles recibían unos servicios personales

15. La encomienda no fue creada por los españoles en América. Durante la Edad Media española, había funcionado ya como una forma de dependencia personal en que caía el campesino libre a cambio de la “protección de un señor feudal. Barillas, Francisco (1991:1) En América Latina, el repartimiento y la encomienda en la primera mitad del siglo XVI se entienden como una sola institución, conocida también como “Encomienda de Servicios Personales”. Barillas, Francisco (1991: 3).

16. El autor estima que la población aborigen en la Española antes de la llegada de los conquistadores no era mayor de 500.000 indígenas.

que les eran prestados por los nativos, que también se tradujeron en arbitrariedades y abusos para la población indígena.

Citado por Barillas, Francisco (1991:8) Charles Gibson dice que:

“La historia de la primera generación de encomiendas (...) es de abuso generalizado y de atrocidades singulares. Los encomenderos utilizaban a sus indígenas para todas las formas de trabajo manual, en la construcción, la agricultura y la minería y para el traslado de todos los productos del campo. Les cobraban excesivos tributos y los hacían trabajar en exceso. Los encarcelaban, los mataban, los golpeaban y los hacían perseguir por perros. Se apoderaban de sus mujeres. Los utilizaban como bestias de carga...La coacción y los malos tratos eran las prácticas diarias de sus vigilantes, capilxque y capataces”.

El primero en imponer estas cargas fue el mismo Cristóbal Colón. Posteriormente las mismas se implantaron en otras áreas del continente. Según Silvio Zavala, citado por Barillas, Francisco (1991:7)

los repartimientos se harían de tal manera que aquellos indígenas que quisieran «estar en paz» y aceptaran la «obediencia» de vasallos sirviesen, primero en sacar oro y luego en cabar (sic) en las minas y además pagaran el tributo que como vasallos les correspondía, pagar a la Corona”.

En palabras de Galeano, Eduardo, (1990: 21) refiriéndose al caso de las Antillas:

“...los indígenas fueron completamente exterminados en los lavaderos de oro, en la terrible tarea de revolver las arenas auríferas con el cuerpo a medias sumergido en el agua, o roturando los campos hasta más allá de la extenuación, con

la espalda doblada sobre los pesados instrumentos de labranza traídos de España”

La condición de los primeros años de la conquista, cambió un tanto con las Leyes Nuevas que impuso España a mitad del siglo XVI. Las mismas, fueron el instrumento a través del cual España tomó el control del territorio conquistado. Tal había sido la explotación sobre las poblaciones nativas, que la propuesta de reestructuración que aquellas leyes implicaban, fue rechazada hasta con la muerte. Martínez Severo (1990:75) relata que en el Perú:

“La camarilla de Gonzalo Pizarro se declaró en franca rebeldía, y fue asesinado el funcionario español que llegaba encargado de hacer cumplir las Leyes Nuevas. No poco trabajo le costó reprimir la sublevación a Pedro de la Gasca, militar español enviado especialmente para someter a Pizarro, que efectivamente lo derrotó, lo juzgó y lo llevó a la horca con sus secuaces”.

También nos cuenta el autor, que en México:

“Los colonos se negaron en todas partes a cumplirlas, y sus emisarios, armados de atractivas sumas y de voluminosos escritos dirigidos al rey, viajaron a la metrópoli para conseguir, de alguna manera, que se les permitiese conservar el dominio sobre los indígenas” (1990:75)

Estas leyes deben entenderse en el contexto de la recuperación por parte de España, de la soberanía efectiva sobre la población nativa, y desde el punto de vista económico, por el control sobre la fuerza de trabajo de la misma. Ese era su fin primordial: Proteger y conservar la fuerza de trabajo nativa, ante la amenaza de su exterminio.

Aquellas leyes trajeron consigo un nuevo repartimiento y encomienda. El primero, fue fundamental en la dinámica de la nueva sociedad colonial. A través de él, se ***“...obligaba a los***

indios a los nativos a trabajar por temporadas en las haciendas, retornando con estricta regularidad a sus pueblos para trabajar en su propio sustento y en la producción de tributos". Martínez, Severo (1990:95).

Barillas, Francisco (1991: 20) al explicar la nueva encomienda, dice que a través de ella:

"...el Rey - el encomendador - deposita un grupo de indígenas a un español - conquistador o colonizador - con méritos de servicios prestados a la Corona, con encargo expreso de procurar su conservación, amparo, defensa y doctrina. A cambio de dicho servicio, el Rey otorga un "feudo" o "beneficio" al encomendero consistente en el derecho a cobrar y apropiar para sí los tributos de los nativos de acuerdo a la tasación que de dichos tributos hiciera la Corona. A su vez, el encomendero estaba obligado a hacer un juramento de fidelidad y obediencia al Rey y prestarse con armas, caballo y familia a la defensa de la tierra o provincia donde estuviere vecindado so pena de perder el feudo o beneficio otorgado."

Estas relaciones de producción, adquirieron distintas formas en el continente. La "mita", por ejemplo, constituyó una institución destinada al reclutamiento forzado de la mano de obra india y fue la versión peruana del nuevo repartimiento:

"Determinaba que los indios, a quienes se consideraba personas legalmente libres, pero bajo la tutela de los españoles y cargados en el deber tributario, de ahora en adelante, habrían de prestar servicios adicionales a los españoles. La duración de estos servicios podía variar según el caso, de tres a cuatro meses en la agricultura,

hasta diez meses en la mita de las minas". Dieterich, Heins (1978:1)¹⁷

Aún cuando a los indios se les consideraba personas legalmente libres, los datos siguientes, presentados por el mismo autor, nos indican lo contrario: *"Mientras en tiempos de la introducción de la Mita, se habían registrado aún 81,000 indios, en el año 1,633, se contaba solamente con 40,115, disminuyendo esta cifra a 16,000 en el año 1,662, para luego bajar a 10,633 en el año 1683"* Dieterich, Heins (1978:2)

En el mismo sentido, de la tendencia a la despoblación que se produjo por las condiciones de trabajo en la mita de Potosí, Galeano, Eduardo (1991:60-61) nos relata que en ese cerro, el lugar más rico para extracción de plata en Sudamérica:

"Los indios eran extraídos de las comunidades agrícolas y arriados, junto a sus mujeres y sus hijos, rumbo al cerro. De cada diez que marchaban hacia los altos páramos helados, siete no regresaban jamás (...) En las comunidades, los indígenas habían visto «volver muchas mujeres afligidas sin sus maridos y muchos hijos huérfanos sin sus padres» y sabían que en la mina esperaban «mil muertes y desastres». (...) eran las terribles condiciones de trabajo en la mina, las que más gente mataban".

En México, nos dice Martínez, Severo (1990:394)

"El repartimiento de indios había sido abolido (...) desde 1633, excepto para el laboreo de las minas - en combinación con trabajadores negros y para obras públicas. En el año 1642, se autorizó a los hacendados mexicanos para retener a los indios por motivo de

17. Transcripción hecha en la Escuela de Historia de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Sin fecha.

deudas, con lo cual nació y se propagó en aquella colonia, desde mediados del siglo XVII, la ranchería de indios radicados en las haciendas..."

El eje fundamental alrededor del cual giraba toda la dinámica colonial era la hacienda. Según Araya, Carlos (1988:3) una de sus características era la mano de obra adquirida a través de repartimientos y peonaje.

Se sabe que el peonaje por deudas surgió debido a que el carácter temporal del trabajo forzado no satisfacía las necesidades de la hacienda y entonces los propietarios trataron de que los indios y sus familias se establecieran en ellas en forma permanente:

"...la clave para conservar a los peones arraigados a la hacienda, consistió en mantenerlos a un nivel de subsistencia mínima. Ese nivel, como lo sabían muy bien los hacendados, fatalmente se rompía en un período de escasez, o más frecuentemente con ocasión de un bautizo, un matrimonio, un entierro... Entonces no le quedaba otra alternativa al peón que de solicitar un préstamo que se comprometía a pagar con su trabajo, de manera que las deudas lo obligaban a permanecer en la hacienda indefinidamente" (1986).¹⁸

Estas consideraciones son fundamentales para comprender la dinámica económica, política y social de América Latina. Como ahora veremos, en la generalidad del continente, las relaciones de producción instauradas durante la colonia, fueron uno de los puntos de partida del subdesarrollo y sugeridoras de unas maneras concretas del quehacer político y social.

18. Sin datos de autor. Documento elaborado en la Escuela de Historia de la Universidad de San Carlos de Guatemala, año indicado.

2. De un viejo a un nuevo orden colonial en América Latina:

Es conocido que los procesos de independencia en el continente fueron hechos coyunturales que no significaron transformaciones importantes en favor de las grandes masas oprimidas de las sociedades latinoamericanas. Visto globalmente, este proceso acabó por consolidarse hacia finales del siglo XIX, durando, como en el caso guatemalteco, hasta terminada la primera mitad del siglo XX.

Según Santana Cardoso y Pérez Brignoli (1979:7): *“La independencia de las trece colonias en 1776, la revolución industrial en Gran Bretaña, la agitada política y las guerras europeas en el período 1792-1815, constituyen tres determinantes esenciales en la evolución del mundo colonial americano a finales del siglo XVIII”*.

La influencia de los procesos históricos mencionados sobre las sociedades latinoamericanas, ocurrió a través de los grupos dominantes locales, quienes encabezaron las luchas independentistas y fueron los impulsores de las nuevas economías y formas políticas internas. El sentido de tal influencia, lo constituyó fundamentalmente la ampliación del horizonte ideológico sobre el cual habían actuado durante los tres siglos de colonización y las transformaciones que sufrieron los mercados coloniales con el consumo de los textiles de la primera fase de la industrialización.¹⁹ Esta observación es importante en la medida de reconocer que las sociedades, se mueven fundamentalmente por lo que se hace o se deja de hacer al interior de ellas.

En este ámbito de ideas, Cardoso y Faletto (1987:39) afirman que:

19. Ver el texto ya citado de Santana Cardoso y Pérez Brignoli. Historia Económica de América Latina tomo II Economías de Exportación y desarrollo capitalista Páginas 7-9.

"...la creación de los estados nacionales y el control de las economías locales, implican que las asociaciones de intereses de las clases y grupos económicamente orientados establezcan formas de autoridad y poder de tal modo que constituyan un "orden legítimo"; y que en torno de éste se logre el consentimiento y la obediencia de las clases, grupos y comunidades excluidas del núcleo hegemónico formado por la "asociación de intereses"..."

El contexto temporal de las afirmaciones de estos autores corresponde al proceso que intentamos explicar. Nos referimos a las generalidades del desarrollo histórico de América Latina en el transcurso del siglo XIX que sirvieron de transición hacia un nuevo orden económico, político y cultural para nuestro continente.

Al respecto Santana Cardoso y Pérez Brignoli (1979:94) dicen también que *"La transición significó, desde el punto de vista económico un reordenamiento de las estructuras de cada país, para adecuarlas a las necesidades y a la visión del mundo de los sectores dinámicos de las clases dominantes"*. Afirman que este proceso de reestructuración se dio sobre la base de tres mecanismos básicos: la abolición de la esclavitud, la reforma liberal en sentido económico y la colonización en áreas vacías.²⁰ Comparando esos mecanismos llegan a una conclusión que a nosotros nos interesa destacar por su vinculación con el caso guatemalteco. Se refieren a que *"...las formas de trabajo que llegaron a predominar fueron diversas gradaciones de campesinado dependiente, y no el trabajo asalariado típico"*. Santana Cardoso y Pérez Brignoli (1979:94)

Los autores se refieren al bajo nivel de desarrollo de las fuerzas productivas y al prevalecimiento de relaciones sociales de producción basadas en la esclavitud y la servidumbre;

20. No pretendemos en este estudio, detenernos en la explicación de cada una de las propuestas de los autores. Para tal efecto puede consultarse el texto ya citado: Capítulo 4: Páginas 14-81. Los aspectos de ese texto que nos interesan, los tomaremos en el siguiente capítulo, porque se refieren fundamentalmente al proceso de la llamada reforma liberal, que también se produjo en Guatemala.

que se heredaron de la colonia y que no fueron objeto de transformaciones profundas con la llamada reforma liberal. Esta manera particular de transitar hacia el capitalismo es la que Cueva, Agustín (1993:79) denomina *"vía reaccionaria" u "oligárquica"*²¹

Santana Cardoso y Pérez Brignoli (1979:32) sostienen que los diferentes casos de Reforma Liberal que se desarrollaron en América Latina, pueden clasificarse según el predominio alcanzado por la propiedad privada de la tierra hacia fines del siglo XIX. Sobre esa base distinguen que en Ecuador, Perú, Bolivia y Guatemala, las comunidades subsistieron masivamente articuladas a la expansión del sector exportador.

Este último punto es fundamental para entender el significado histórico de la llamada reforma liberal. Con ella, un grupo dominante al interior de las sociedades latinoamericanas, asumió el poder político e impuso sus objetivos de clase, al mismo tiempo que conservó las características fundamentales de la estructura económico social que se desarrolló durante la colonia. La tarea de ejercitar este equilibrio le correspondió al Estado oligárquico.

Cueva, Agustín (1993:127-143) explica las particularidades que este proceso tomó en los distintos países. México, Colombia, Argentina, Uruguay, Chile y Centroamérica tuvieron en común las generalidades de este tipo de Estado, que según el mismo autor:

"...emerge de una manera sinuosa y conflictiva, a través de un movimiento que por un lado se encarga de supeditar a los elementos de poder precapitalistas, por la fuerza cuando es menester. Y por otro lado de aniquilar, manu militari casi siempre, a los elementos democrático burgueses que levantan una alternativa progresista de desarrollo capitalista..."(1993:130)

21. El autor, refiere que esta forma de "...transición se realiza de manera bastante similar a la que Lenin llamó "vía junker". (1993:79)

Concretamente, el Estado oligárquico se encargó de *“...forjar un marco jurídico político adecuado a la realización de la acumulación originaria de capital, erigiéndose en una potencia suficientemente autoritaria como para vencer toda resistencia que los grupos afectados pudiesen ofrecer”* Cueva, Agustín. (1993:134)

Las tareas de este tipo de Estado son suficientemente ilustrativas, para entender la contribución de esta vía particular de desarrollo a una cultura cerrada: De la misma manera que se era excluyente con los grupos que sufrían la opresión, así también lo era con los grupos que planteaban, un desarrollo igualmente capitalista pero con una visión más dinámica. Al privilegiar el desarrollo capitalista por una vía conservadora, se gestionaron por la fuerza las contradicciones mismas que esa vía implicaba, y se coartaron, también por la fuerza, otras posibilidades más incluyentes socialmente.

B. ESTADO Y CULTURA AUTORITARIA EN AMÉRICA LATINA.

La herencia colonial y la vía conservadora por la que se desarrolló el capitalismo en América Latina, determinaron que continuara prevaleciendo, una concepción del mundo tradicional, comprometida con los rasgos que son propios de este proceso y que hemos explicado anteriormente.

Sus consecuencias se mostraron principalmente en cuanto a la dificultad de darle a la sociedad, coherencia organizativa y sentido unitario a partir de la diversidad. Fue “necesario” para el Estado, la imposición de unas fuerzas políticas suficientemente autoritarias que establecieron la exclusión como mecanismo imprescindible de reproducción social. La negación de lo diverso, formó desde el principio parte de la ideología dominante y desde allí, se convirtió en una práctica cotidiana trasladada a todo el sistema social.²²

22. Esta diferenciación es precisa para comprender la cultura de la violencia. Este ya no es asunto exclusivo de los grupos dominantes. En la medida que la vía particular de avance hacia el

Al respecto nos dice Calderón, Fernando (1995:3)

"...en América Latina, la modernización, además de inconclusa (...) fue una racionalización socialmente impulsada "desde afuera" y "desde arriba"; por eso además de trunca, también fue una modernización dependiente sustentada en una dominación relativamente elitista, muy a menudo autoritaria ..."

El ejercicio de esas maneras excluyentes de hacer política, se ha continuado practicando durante casi todo el siglo XX, constituyéndose en un refuerzo de la conciencia colectiva. Desde afuera, podemos citar perfectamente el ejemplo de las invasiones imperialistas que han tenido lugar en este siglo.²³ Cueva, Agustín (1991: 208) nos recuerda que:

"La invasión de Panamá fue la primera intervención contemporánea de Estados Unidos en Latinoamérica cuya justificación el gobierno de Washington no invocó la "lucha contra el comunismo" y también la primera en que se destruyó a toda la fuerza armada nacional (...) y se entregó la

capitalismo fue por esas vías tradicionales, autoritarias y violentas: su presencia en la base económica, es decir en la vida cotidiana, aseguró su desenvolvimiento en todo el sistema social.

23. Cuba entre 1895 y 1898, Puerto Rico en el mismo 1898, Panamá 1903, República Dominicana 1905, De nuevo Cuba en 1906, Nicaragua 1909, otra vez República Dominicana en 1911, ocupada hasta 1914; Desde este último año hasta 1924 marines permanecieron en Nicaragua. Cuba y Honduras en 1912, otra vez Cuba en 1917 y 1922. La cuarta intervención en Honduras en 1924 y en 1926 de nuevo los marines invadieron Nicaragua; en 1947 Venezuela, 1954 Guatemala; 1961 fracasó la invasión de Playa Girón en Cuba. En 1964, en Panamá soldados de Estados Unidos mataron a 20 estudiantes. En el mismo año la CIA participó en el golpe militar que derribó al gobierno de Joao Goulart, en Brasil. En 1965, el Congreso de Estados Unidos reconoció unilateralmente el derecho de ese país a intervenir militarmente en cualquier país del continente. 1965, otra vez República Dominicana. En 1973, la CIA diseñó el plan que tuvo como resultado el asesinato de Salvador Allende en Chile. El 25 de octubre de 1983, Estados Unidos de nuevo invadió Granada. En 1984, once mil soldados de Estados Unidos se distribuyeron por Honduras para reforzar la contrarrevolución nicaragüense. Entre 1988 y 1989, pilotos de Estados Unidos y la Guardia Nacional de Kentucky participaron en bombardeos a la población civil del interior de Guatemala. El 20 de diciembre de 1989, 25 mil soldados de Estados Unidos invadieron Panamá" Ver. Las invasiones de Estados Unidos a América Latina, Fray Betto, Agenda Latinoamericana 1995, p. 162-163.

presidencia del país a un hombre traído ex professo por las fuerzas de ocupación”.

Citando ejemplos recientes del ejercicio autoritario que ha caracterizado a la América Latina del siglo XX, podemos denotar cómo, la imposición y la exclusión, también han sido prácticas de larga duración a nivel local. Además, no debemos olvidar, que la mayor parte de las intervenciones norteamericanas en los países latinoamericanos, han contado con la complicidad y respaldo de los grupos dominantes locales.

En 1989, en Paraguay, un golpe militar desplazó del poder a Stroessner tras 35 años de dictadura. En Perú, ya en la última década de este siglo, el presidente Fujimori disolvió el Congreso de la República y desconoció los demás poderes del Estado. Ya teniendo al poder legislativo bajo su control, durante este año, impulsó una ley que le permite participar en un período presidencial más. En nuestro país, el golpe de Estado de mayo de 1993, encabezado por Jorge Serrano, también desconoció el poder constitucional.

Calderón, Fernando (1995:5) nos confirma que la negación de la ***“...otredad nació con la conquista, mutó y se prolongó de distinta manera con la república y con las distintas fases históricas que vivieron las sociedades latinoamericanas...”***

Sostiene el autor que esta cultura de la negación, ***“...ha sido el principal límite a la otredad (que ha impedido) el reconocimiento del individuo o la comunidad (...) como también el enfrentamiento pleno y auténtico de los avatares de la razón moderna”.***

(1995:5)

Este es el contexto que nos permite afirmar que la cultura autoritaria, es un producto histórico. Se presenta como resultado de un proceso en el que se reiteró, desde afuera y desde adentro de las sociedades latinoamericanas, una forma particular de hacer política que

privilegió siempre la imposición de la fuerza y exclusión, ante la posible utilización del diálogo y las vías democráticas.

A finales del siglo XX, cuando ocurre un llamado un tanto más concreto para construir la paz y las sociedades democráticas, tenemos la responsabilidad de reconocer aquel proceso histórico, para enfrentarlo con las mejores herramientas políticas, sociales y culturales que ya tengamos y que podamos construir.

1. Hacia una visión crítica de la cultura:

Reconocer la existencia de una cultura autoritaria y de violencia es parte de una visión del mundo. Tiene que ver con la manera de interpretar las acciones de la vida cotidiana y el valor que le podamos dar a ellas como expresión del contexto histórico.²⁴ Una visión crítica de la cultura, implica descubrir y valorar en la cultura popular, lo que tiene de valioso para la transformación de la sociedad, pero también aquellos rasgos que actúan en contra de los grupos subalternos y que permiten *"...el consenso sociopolítico, la conjunción del pueblo en torno a los objetivos de la clase dominante, convenciéndolo de que esos objetivos son también suyos"*. Aldana, Carlos (1991:37) citando a Néstor García Canclini²⁵

Al investigar el autoritarismo y la violencia como parte de la vida cotidiana, debe superarse, cualquier visión que idealice la cultura. Es decir, debemos entender que las

24. Entendemos contexto histórico de la única manera en la que podemos darle sentido de proceso a los fenómenos sociales que estamos estudiando. Tiempo y espacio actual, pero como fruto de la duración que el autoritarismo y la violencia tienen en el desarrollo de los pueblos de América Latina. En este sentido es valioso el aporte de Fernand Braudel, quien distingue en el tiempo histórico, la larga duración (estructuras), la mediana duración (coyunturas) y la corta duración (acontecimientos).

25. Sobre este tema, es importante la lectura del Tercer Capítulo de "El Educador Popular en Guatemala" del último autor citado.

disposiciones mentales de la colectividad latinoamericana son fruto de aquel proceso histórico que hemos explicado.²⁶ Más claramente, no intentar las explicaciones de estos procesos, funciona como un obstáculo para la construcción de una cultura verdaderamente revolucionaria.

Aldana, Carlos (1991:48) sostiene que *"Podemos encontrar en la cultura popular rasgos propiamente populares y rasgos de la cultura dominante; rasgos de resistencia a la par de conformismo y acomodación al estado de cosas"*. Al respecto, Díaz, Héctor (1989:141), también nos explica que *"... cualquier apología de lo "popular" o lo "tradicional" que no toma en consideración el carácter contradictorio de su lógica y su contenido, conduce a posiciones conservadoras"*.²⁷

De tal manera que criticar el autoritarismo y la violencia como elementos culturales, no es plantear una nostalgia por la tranquilidad o de demandar una paz vacía. Se trata de criticar su disponibilidad casi exclusiva como recursos, para la gestión de los dilemas sociales, tanto los grandes, como los de la vida cotidiana,²⁸ comprendiendo también que *"...la cultura es un fenómeno plural y multiforme y a la vez un proceso continuo de creación y recreación colectiva..."*²⁹ Sólo concibiéndola como algo dinámico y cambiante, podemos entender cabalmente nuestra posibilidad y responsabilidad en la construcción de una nueva

26. También es muy importante para estas explicaciones el aporte de Paulo Freire en su libro "Educación para la práctica de la libertad", especialmente el capítulo dos, "Sociedad Cerrada e inesperienza democrática". Siglo Veintiuno editores. México, 1987.

27. En el mismo sentido hablaba Gramsci sobre el folklore: "Conocer el «folklore» significa por tanto para el enseñante conocer qué otras concepciones del mundo y de la vida trabajan de hecho en la formación intelectual y moral de las generaciones más jóvenes, para extirparlas y sustituirlas por concepciones que estimen superiores.

28. Para esta crítica podemos valernos del concepto de cultura que nos plantea Severo Martínez (1991: 29) como "...disponibilidad de más recursos materiales e intelectuales que significan mayor dominio de la realidad".

29. Ver el documento "Interculturalidad y Cambio educativo. Hacia comportamientos no discriminatorios". Instituto de Estudios Pedagógicos SOMOSAGUAS. 1994. P. 9.

síntesis cultural, con apertura a lo nuevo y diferente así como con disposiciones mentales que permitan actitudes de diálogo y convivencia humana solidaria.

C. ASPECTOS GENERALES SOBRE ESTADO Y EDUCACIÓN.

1. La Escuela, una parte del sistema educativo que contribuye a la reproducción social y cultural:

En las sociedades divididas en clases, tal como lo son las latinoamericanas, la educación ha cumplido un rol específico que no escapa a las tres condiciones esenciales que según Ponce, Aníbal (1990:48) tiene *"... toda educación impuesta por las clases poseedoras: destruir los restos de alguna tradición enemiga; consolidar y ampliar su propia situación como clase dominante; prevenir los comienzos de una posible rebelión de las clases dominadas"*.

En este proceso la educación actúa como un fenómeno que abarca a la globalidad de los procesos sociales. Concebirla de esta manera es la única alternativa de descubrir su rol esencial en el juego dialéctico entre estructura y superestructura. Puiggrós, Adriana (1980:32) nos dice al respecto que el sistema educativo *"... abarca todos los procesos educativos (escolares y no escolares; formales e informales; conscientes e inconscientes) que ocurren en la sociedad"*.

No debemos entender entonces a la escuela como el único agente que conserva y reproduce la cultura. Aún cuando nuestro objeto de estudio está delimitado a lo que ocurre en la vida escolar, reconocer su contexto es ubicar sus acciones dentro del mundo de la educación. El autoritarismo y la violencia son elementos culturales que también pueden reproducirse a través de otros procesos educativos diferentes de la escuela. Gramsci, Antonio (1981:90) sostiene que *"...todo Estado tiende a crear y a mantener cierto tipo de*

civilización y ciudadano (y que) tiende a hacer desaparecer ciertas costumbres y actitudes y a difundir otras; el derecho será el instrumento para este fin (al cabo de la escuela y de otras instituciones y actividades)”.

Estas consideraciones son importantes porque permiten recordar el carácter sistemático que diferencia a la escuela de otros procesos educativos. Al respecto, Aldana, Carlos (1993:77) nos dice que: *“La Escuela representa la institucionalización del fenómeno educativo (y por lo tanto) antes de la creación de la Escuela, la educación tenía lugar sin las maneras sistemáticas que la Escuela generó”.*

Para nosotros es de particular interés esta explicación, porque pensamos que la sistematización de la educación no tuvo lugar únicamente respecto a métodos y contenidos, sino que en cuanto al tipo de relaciones que predominan en el conjunto del sistema social. Sobre la manera en que se manifiesta este vínculo entre sociedad y escuela, podemos tomar algunos ejemplos referidos por Aníbal Ponce.

Sobre la antigua Grecia, nos dice: *“... el advenimiento de nuevas clases había trastornado de tal modo las viejas relaciones que se descubría su influencia hasta en la disciplina de la escuela. El látigo del maestro, y el bastón del gimnasiarca empezaron a parecer instrumentos de tortura”* (1990:75)

Haciendo referencia a los hermanos de las escuelas cristianas del feudalismo, el mismo autor cuenta que: *“La regla más importante (...) era guardar silencio, lo mismo para los maestros que para los discípulos: estaba casi prohibido hablar con el maestro y los castigos corporales alcanzaron en ellas un auge extraordinario”* (1990:161)

Durante el feudalismo, la virtud dominante en las relaciones educativas era la sumisión, pero en la transición al capitalismo, una vez que *“...El individualismo burgués (...) ya*

había asomado (...) resonaba en la educación exigiendo una disciplina menos ruda, una consideración mayor por la personalidad del educando, un ambiente más claro y más alegre". Ponce, Aníbal (1990:151).

Estos procesos, sin embargo, no podemos interpretarlos mecánicamente. En nuestro caso, aspiramos a que la crítica del autoritarismo y la violencia, ocurra bajo el reconocimiento de que *"Hay una tremenda lucha en el campo educativo y (que) el sentimiento de la educación no está inexorablemente, determinado en esencia, por la clase dominante, sino que es producto del desarrollo desigual de múltiples contradicciones limitadas por las determinaciones histórico estructurales en el espacio de la lucha por la hegemonía"*. Puiggrós, Adriana (1988:18)

Este entendimiento es fundamental el desarrollo de nuestro trabajo. Aún cuando argumentamos que la escuela contribuye a la conservación y la reproducción de la cultura, defendemos que dicho proceso es dialéctico. No constituye una línea trazada en la que los grupos subalternos no tienen palabra y que actúa en un contexto sin contradicciones. Sostenemos que la lucha por la hegemonía también tiene sus manifestaciones concretas en el ámbito educativo y por lo tanto la educación tiene posibilidades de actuar en la transformación de la sociedad.

2. Las potencialidades de la Educación para transformar socialmente:

Ibarrola, María de (1988:17) distingue tres grandes corrientes dentro de la sociología de la educación. La sociología dominante, la sociología crítica y la sociología emergente.

Sobre la prolongación de la sociología dominante entre el mundo de la docencia ejemplifica la actitud respecto al fracaso escolar entre ciertos grupos de la población:

"aquél es consecuencia de la determinación socioeconómica sobre rendimiento escolar, conforme a la cual se ha comprobado que ciertos grupos están incapacitados para aprovechar o beneficiarse de oportunidades escolares por sus condiciones de vida, déficit cultural, o lingüístico, desorganización familiar etc. (esta conceptualización exonera al sistema escolar de toda responsabilidad en su contribución al fracaso escolar)". Ibarrola, María de (1988:25).

También como prolongación de esta sociología dominante encontramos la conceptualización prevaleciente en el mundo de la docencia y en la gente común, al referirse a que *"...la esencia del problema social en el país es la falta de educación; de que es un por déficit educativo -que año con año se supera- (sic) que subsisten las desigualdades sociales en el país y que, en la medida en que la población se eduque, esas desigualdades sociales van a desaparecer". Ibarrola, María de (1988:25)*

La sociología crítica por su parte, pone el énfasis de su argumento en una interpretación mecánica de Althusser respecto a que la educación es un aparato ideológico del Estado. Desde esta perspectiva sus autores llegan a la conclusión de que *"...la educación no tiene la menor posibilidad de actuar en la transformación de la sociedad y que simplemente reproduce en el tiempo la estructura de clases dominante". Ibarrola, María de (1988:29).*

Citando a Labarca, Ibarrola (1988 :28) resume que para los autores de la sociología crítica,

"...en el sistema escolar, en la práctica pedagógica; en los fines mismos de la escuela existe subyacente una determinación de clase, lo que hace que el sistema escolar se conciba como un "aparato ideológico de Estado" (...) cuya función es concurrir a la reproducción del sistema de explotación sobre el que (la) sociedad se asienta y a la perpetuación de la división de la sociedad en dos clases antagónicas: explotadores y explotados, burgueses y proletarios".

El argumento clave de esta propuesta es que, al reducir la educación y por lo tanto la escuela, a un instrumento ideológico del Estado que logra imponer lineal y absolutamente su ideología a los grupos subalternos, concibe a éstos como grupos que únicamente están en la posición de recibir lo impuesto y que no tienen más que un vacío cultural que puede ser rellenado a voluntad del grupo que maneja el proceso educativo. Aún cuando se reconozca que las clases dominadas tienen una cultura, al asumir este proceso unidireccionalmente, se deja de valorar y profundizar el aporte de los grupos subalternos, a través de su lucha por la hegemonía y los elementos de su cultura de clase dominada, que pueden contribuir a la transformación social.

En el único referente teórico sobre educación que nuestro estudio es válido, es en el que, reconociendo lo histórico, atendemos el carácter contradictorio y de lucha por la hegemonía de las clases sociales. Concretamente, reconocemos que el clima cultural y de explotación social que caracterizan a la sociedad capitalista, hacen de la escuela un espacio en el que es valioso el aporte de los grupos dominados y desde el que puede contribuirse para la construcción de una nueva cultura. En ese ámbito, a la educación le quedan buenas posibilidades de contribuir a transformaciones sociales, apoyándose en las experiencias y elementos culturales de los grupos subalternos y sin caer en la inadmisibles postura educacionista que ve en la educación al motor del cambio social.

CAPÍTULO 3

Marco Histórico

A. LA VIOLENCIA COMO UN PROCESO ESTRUCTURAL EN GUATEMALA

Es un error común interpretar la violencia en Guatemala como producto exclusivo de una reacción del Estado ante el surgimiento del movimiento insurgente en los años sesenta y principalmente, como respuesta ante el auge de tal movimiento a finales de los años setenta y ochenta.

Para el objeto de investigación que proponemos, esta visión es exageradamente limitada; así como lo es el hecho de pensar que el autoritarismo y la violencia de la familia, la calle, y en nuestro caso la escuela, son fenómenos que operan autónomamente respecto de los procesos económicos y políticos, que han sido parte esencial de los diferentes momentos históricos del país.

Nos tomaremos entonces la tarea de revisar esos procesos, siguiendo el esquema que ya hemos planteado de manera abstracta en el capítulo anterior.

1. Durante el proceso de Conquista y Colonización.

La primera mitad del siglo XVI en Guatemala, se inscribe en el mismo referente que hemos explicado para América Latina. Sin creer en la determinación de los individuos en el desarrollo histórico, es un hecho que, dentro de aquella estructura, Pedro de Alvarado le puso su toque personal al proceso de conquista. El "*Héroe bribón*", como lo llama Martínez, Severo (1990: 57-61), se destacó precisamente por su crueldad. "*...un guerrero impulsivo, al que Cortés tenía que refrenar para impedir que cometiese crueles torpezas y*

atropellos (...) el Alvarado de las masacres, que con su inclinación al derramamiento de sangre, puso al borde del fracaso la conquista de México."

También ilustra la manera concreta en que se desarrolló este proceso en Guatemala, otro documento que el mismo autor nos explica: (1990:67)

"En mayo de 1533, la Audiencia de México le escribía a la emperatriz refiriéndose a los abusos de la esclavización de indígenas en Guatemala, y ponía por prueba de que se los estaba esclavizando en grandes cantidades el hecho de que mientras en México se vendía un esclavo en cuarenta pesos, en Guatemala se obtenían a dos pesos cada uno".

En el marco de la organización definitiva que tomó la sociedad a mediados del siglo XVI, el nuevo repartimiento se convirtió en la institución, que determinó la dinámica colonial que acabó con la proclamación de la independencia política de España en 1821. En otro de sus textos, nos dice Martínez, Severo (1991:13)

"...el indio, adscrito a su pueblo y obligado allí a tributar, era enviado por semanas a trabajar a las haciendas a cambio de una paga insuficiente y también obligatoria. Este repartimiento, fue, por su significación económica y social, y por su duración, la institución económica más importante de la época colonial".

Por otra parte, la retención de los indios por motivo de deudas, que hemos ya explicado en nuestro marco teórico, *"...fue prohibida en Guatemala hasta finales de la colonia."* (1990:394)

Las particularidades de estas instituciones en el país, son puntos claves para entender la violencia en Guatemala. Principalmente, la dinámica colonial que se instauró desde mediados del siglo XVI, porque no se alteró en lo fundamental sino hasta mediados del siglo XX.

Según Figueroa Ibarra, Carlos (1989: 84): *“La organización social de la colonia fue generadora de violencia por dos razones: a) Estuvo sustentada en el trabajo forzado para los criollos y en el tributo para la corona, lo cual implicó una gran explotación y represión para reproducirla; b) Los constantes amotinamientos de indios y el terror para prevenirlos o reprimirlos”* Sobre este último punto Martínez, Severo (1991: 15) conjetura *“...que no puede haber habido menos de un motín por cada semana de aquellos siglos”*

2. El momento de la transición capitalista y el Estado liberal en Guatemala:

Sabemos que la independencia política respecto a España fue esencialmente conservadora. Siguiendo lo planteado por Martínez, Severo (1990:576,582) entendemos que:

“...suprimió el gobierno representativo de las clases dominantes españolas (y el) factor metropolitano de la estructura colonial, y con ello la plena situación colonial; pero conservó los otros factores esenciales de aquella estructura: clase terrateniente dominante, acaparamiento de la tierra por dicha clase y explotación servil de la masa india”.

El contenido colonial de la sociedad guatemalteca, no cambió tampoco con la llamada Reforma Liberal. Lo que ocurrió fue que, con todos y estos rasgos coloniales, el país se insertó en una nueva economía de exportación, caracterizada por el apareamiento de una fase superior del capitalismo a nivel mundial.

Desde mediados del siglo XIX, se había empezado a evidenciar que la grana ya no era el producto de exportación viable para la economía del país. Debido al crecimiento científico que se registraba en Europa, la grana fue desplazada en pocos años del mercado mundial por los colorantes químicos.

Mientras tanto,

"...el impetuoso desarrollo fabril (...) la existencia de la explotación de los países de Europa occidental, de la apropiación de excedente a través de la plusvalía relativa, implica, además de lo necesario para la reproducción de la fuerza de trabajo, de productos que atenúen la tensión nerviosa y cerebral. La demanda de café como un estimulante, que a la par de atenuar las tensiones no produce otras distorsiones mentales, lo convierte en la bebida idónea para el desarrollo industrial" Cifuentes, Edelberto (1989: 70)

Con la toma del poder político por parte de los liberales en 1871, acabó de consolidarse un modelo económico dominante agroexportador, que no ha sufrido transformaciones fundamentales hasta finales del siglo XX. Como efecto del intento de construir un mercado interno, durante el gobierno de Jacobo Arbenz (1951-1954) el modelo sufrió una primera ampliación, exportando carne, azúcar y algodón. Posteriormente, experimentó una segunda, que fue producto del impulso y consolidación del proceso industrial que se efectuó después de 1954. Sin embargo, ambas ampliaciones permanecieron subordinadas a la dinámica del modelo de agroexportación cafetalera.³⁰

Desde 1871 hasta 1945, el Estado cumplía las funciones que eran coherentes con aquellas necesidades económicas. Citando a Edelberto Torres Rivas, Cueva, Agustín (1993:136) dice que los grupos dominantes *"Estructuralmente incapaces de absorber el*

30. Ver López, Carlos. Guatemala, Estado, Crisis Estatal y Recomposición del Bloque Histórico en el poder. Tesis de graduación de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Escuela de Ciencia Política, Universidad de San Carlos de Guatemala. Pp. 57-60. Guatemala, febrero de 1996.

progreso técnico para acrecentar la acumulación de capital, éste dependió siempre del sistema de autoridad capaz de entregarles mano de obra oportuna, barata y obediente. Tal sistema de fuerza permanente se transmitió a todas las instancias de la sociedad”.

En ese contexto tienen explicación El Reglamento de Jornaleros - Decreto número 177 del 3 de abril de 1877 - y también la vigencia renovada que posteriormente dio Jorge Ubico a las formas de trabajo forzoso, especialmente a través del boleto de vialidad y la libreta de jornalero.³¹

Las diferencias fundamentales respecto a la matriz económico social heredada de la colonia, que se impuso durante la referida Reforma Liberal; tienen más que ver con el agravamiento de la situación de la población indígena.

“...al despojar a los pueblos de indios de sus tierras comunales e implantar el nuevo sistema de trabajo forzado - más amplio y más drástico que el anterior pues no reconocía temporadas - tuvo que desarrollar aparatos de compulsión para lanzar a los indios a las fincas, para perseguirlos y castigarlos cuando se fugaban, para controlarlos en diversas formas”. Martínez, Severo (1994:24).

Con el llamado régimen liberal, se inauguraron lo que Figueroa, Carlos (1989:94) ha llamado las *dictaduras del progreso*. Explica dicho autor que:

31. El boleto de vialidad era un comprobante de que los ciudadanos habían enterado un impuesto aparentemente muy bajo cuyo importe estaba destinado al mantenimiento de los caminos carreteros y su ampliación. En él se establecía que aquellos ciudadanos que no podían enterar el valor de este boleto podían compensarlo con una semana de trabajo gratuito - que en realidad era más - en los caminos. Por su parte, la libreta de jornalero era una obligación socioeconómica que mandaba que todo campesino debería probar que había trabajado en una finca un número de semanas, las cuales eran difíciles de obtener. Quienes no podían obtener el comprobante se veían obligados a aceptar cualquier tipo de extorsión por parte de los patrones o autoridades.

“La que en un principio fue enérgica y despiadada acción estatal para destruir el régimen heredado de la colonia, se fue convirtiendo en una estructura dictatorial necesaria para la reproducción de la sociedad oligárquica - espacio - de transición entre el ordenamiento heredado de la colonia y el régimen específicamente capitalista de explotación -, sustentada en el latifundismo vinculado a la agroexportación, las formas serviles de explotación, los bajos salarios y finalmente, la penetración del imperialismo norteamericano”

Las causas estructurales de la violencia, se interrumpieron temporalmente con el movimiento revolucionario de 1944, que puso fin a las dictaduras liberales e intentó desarrollar en el país, un capitalismo moderno e independiente. Diez años más tarde, con la contrarrevolución del 54, se reinstalaron aquellas causas y surgió un nuevo contexto para el autoritarismo y la violencia institucionalizada.

3. Revolución del 44: interrupción temporal de las causas estructurales de la violencia.

Durante esos diez años, el contenido del Estado se transformó considerablemente. El 6 de noviembre de 1944, la Junta Revolucionaria de gobierno promulgó el Decreto 7 que dejó sin efecto el servicio personal de vialidad y el Congreso de la República, el 18 de marzo de 1945 abolió la Libreta de Jornaleros.

Desde los primeros años de gobierno revolucionario, las instituciones estatales se dinamizaron en función de un nuevo proyecto, que priorizó la inversión pública en favor del bienestar social, aumentando los gastos estatales dedicados a la construcción de escuelas, hospitales y viviendas. Además, se reestructuró el sistema educativo, se fundó el Instituto de Seguridad Social y se puso en vigencia el Código de Trabajo.

Un golpe aún más decisivo que en los primeros años, tuvo la oligarquía terrateniente, durante el gobierno revolucionario de Jacobo Arbenz desde 1951. La búsqueda por tratar de concretar tres objetivos fundamentales: independizar económicamente al país, alcanzar el

capitalismo moderno y elevar el nivel de vida de los guatemaltecos; afectó los intereses del imperialismo norteamericano en el país y con ello se planificó conjuntamente la contrarrevolución de 1954, que interrumpió la posibilidad más clara que el país ha tenido, de transitar hacia un capitalismo más incluyente.³²

Con la ruptura de aquel proceso se inauguró una nueva etapa de violencia política para el país.

4. De la Contrarrevolución del 54 a 1985: El ejército guatemalteco al servicio de la oligarquía agroexportadora.

A partir de aquel momento, el ejército se constituyó en el mejor instrumento de la oligarquía agroexportadora para reinstalar y sostener el poder. Su mentalidad autoritaria y estilo vertical les brindaba cierta "seguridad", que excluía sistemáticamente la participación popular.

Las maneras de instaurar estructuralmente la violencia, se alteraron profundamente en el país. Jonas, Susan (1982:84) nos explica que un aspecto de la

"... política contrarrevolucionaria era que solía reemplazar la legalidad democrática con el terror abierto". Surgieron también las organizaciones derechistas de escuadrones de la muerte ("Mano Blanca" y "Ojo Por ojo", por ejemplo) que junto a las iniciativas de terror institucional tuvieron como blancos principales a obreros y campesinos, y a los sectores de la pequeña burguesía (profesionales, estudiantes universitarios y catedráticos que seguían identificándose con la Revolución".³³

32. A pesar de la contrarrevolución, la abolición del trabajo forzado fue un proceso irreversible. Aún cuando se reinstalaron viejos privilegios de la oligarquía, principalmente respecto al reparto de la tierra, dicho proceso fue el legado más importante de los diez años revolucionarios.

33. La base de estas afirmaciones se encuentran en el capítulo "REBELDES Y ESCUADRONES DE LA MUERTE I: LOS AÑOS SESENTA" de la autora citada.

En favor de lo que pretendemos argumentar en este apartado, la misma autora afirma que *"Junto con los miles de muertos, la prolongada violencia tuvo un efecto psicológico sobre los vivos. Se mantenía a la población en permanente estado de miedo e incertidumbre"*. (1982:86).

En la contrarrevolución se encuentra la parte más importante de la explicación sobre la guerra civil que ha durado hasta nuestros días. Por una parte, en 1960, el movimiento guerrillero surgió desde el interior del ejército, expresando el fraccionamiento que éste ya había tenido desde su participación en la misma caída del gobierno revolucionario. La frustración que provocó en su sector más progresista, ver agotadas las posibilidades constitucionales y democráticas, de llevar al país a una transformación de su estructura económica caduca, les hizo creer en la toma de las armas, como la única vía de lograr cambios en el país.

No nos ocupa la tarea de historiar el movimiento insurgente y la contrainsurgencia en el país, pero podemos sintetizar sobre dicho proceso que desde los años sesenta, la lucha contrainsurgente ha pasado por diferentes etapas que le dieron un matiz a la violencia estatal.³⁴ Estas se han manifestado durante su desarrollo histórico, en diversas formas que sólo constituyen una expresión de mediana duración, (coyuntural) que no debe confundirse con el carácter estructural que ha tenido el autoritarismo y la violencia en Guatemala.

Haciendo referencia a este proceso, Figueroa, Carlos (1989-115,118) explica que en Guatemala, *"...la explicación más profunda del terrorismo de Estado (...) se encuentra en la necesidad de la reproducción ampliada de la cultura política del terror, que*

34. En este punto, identificamos plenamente nuestra concepción sobre el autoritarismo y la violencia en el país. Aunque el recorrido histórico que hemos hecho es breve y general, intentamos destacar que ambos fenómenos, son de larga duración en el país y por lo tanto, son estructurales en un sentido amplio. Es decir, trascienden lo económico y se ubican también en el plano de la cultura política dominante, a través de la cual se han extendido hacia los grupos subalternos. Para nuestro objeto de estudio, esta tesis es fundamental para entender su contexto histórico como un proceso y no como un evento resultante de lo inmediato. Ha sido muy útil para este tema el libro de Carlos Figueroa Ibarra que hemos venido citando. EL RECURSO DEL MIEDO. Ensayo sobre el Estado y el terror en Guatemala.

determinan las características de la vía de desenvolvimiento capitalista que fue restaurada en 1954". El autor demuestra que:

"La permanente inestabilidad estatal hace devenir al terrorismo de Estado (...) al ser costumbre ancestral, se convierte en necesidad actual, en tanto que es recurso imprescindible para dar continuidad a un modelo económico de carácter excluyente. Esta exclusión se expresa en las dos caras de una misma moneda: un Estado débil e inestable".

Es particularmente importante analizar el perfil del ejército, a partir del surgimiento del movimiento revolucionario insurgente a principios de los años sesenta. Desde ese momento, se intensificó la influencia del ejército estadounidense en el guatemalteco y a partir de mediados de los años setenta, tuvo importancia especial la asistencia israelita, específicamente en las áreas de comunicaciones, inteligencia, tortura y control poblacional.³⁵ Un informe del Instituto de Estudios Estratégicos de Londres, citado por ENFOPRENSA en marzo de 1991, había estimado el número de efectivos del ejército guatemalteco en 54,000. Sin embargo, en 1992, versiones propias del ejército afirmaban que sus efectivos eran 45,000. CEG (1994:31)³⁶

Una de las características fundamentales de su perfil, contribuyente a la conformación de la cultura de violencia ha sido el contenido ideológico que se le dio a la lucha contrainsurgente: El "Manual de la Guerra contrasubversiva", uno de los textos básicos en la formación de los militares guatemaltecos, afirma que además de los comunistas debían considerarse como enemigos internos a "*...aquellos individuos, grupos u organizaciones que, sin ser comunistas, tratan de romper el orden establecido*". CEG(1994:31). El General Juan José Marroquín Siliézar, jefe del estado mayor hasta enero de 1991, calificó a los

35. Ver. LA DEMOCRACIA DE LAS ARMAS. Publicación del Centros de Estudios de Guatemala. 1994. P. 29

36. Citando como fuente Revista Crítica del 17-6-1992.

kaibiles³⁷ como “máquinas guerreras” y “mensajeros de la muerte”, a quienes “se concientiza y entrena para que se olviden de cualquier principio humanitario”. CEG (1994:31).³⁸

Estas anotaciones sobre el ejército son importantes, porque los distintos aspectos del contenido ideológico de la lucha contrainsurgente, constituyeron una política de Estado que trascendió a todos los sectores de la población civil y porque el ataque a ésta última, principalmente en el campo, fue uno de los pilares fundamentales de dicha lucha desde finales de los años setenta y primer lustro de los ochenta. Delli Sante, Angela (1996:7-10) afirma que la contrainsurgencia específica para las zonas rurales guatemaltecas, constó de dos fases: La destrucción de las Estructuras Rurales Tradicionales y posteriormente la reestructuración de esas mismas zonas de acuerdo a los planes e intereses militares.³⁹

En cuanto a las comunidades mayas, Delli Sante, (1996:7,8) afirma que la primera de dichas fases, tuvo dos consecuencias sociales de largo alcance:

“Primero: Irrumpir severamente en las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales de los distintos grupos Mayas, incluyendo las cooperativas exitosas que habían sido formadas a finales de los años sesenta con la ayuda de la Iglesia Católica y la aprobación y apoyo del gobierno. Segundo: Condujeron al trastorno social y dispersión interna de una población estimada entre uno y un millón y medio de personas, que huyeron en búsqueda de seguridad a las regiones montañosas del norte del país, donde no existía infraestructura social y económica; hacia otros pueblos donde no había refugio permanente ni trabajo disponible; a los centros urbanos donde sólo eran accesibles las condiciones infrahumanas de los barrios marginales, y a la costa del

37. La Escuela de Kaibiles fue creada entre 1974 y 1975, como necesidad de crear unidades especiales contrainsurgentes. Ver Suplemento especial de Siglo veintiuno del 29-12-96. “La montaña de los kaibiles” artículo de Karin Escaler.

38. Citando como fuente el noticiero Guatemala Flash del 9-3-1990.

39. Traducción personal del texto NIGHTMARE OR REALITY, páginas citadas.

Pacífico, donde las oportunidades de trabajo en la cosecha de productos de exportación ya eran escasas."⁴⁰

La segunda fase, constó de dos momentos: Reubicación y control de la población y Militarización generalizada. Este proceso se concretó a través de la creación de los Polos de Desarrollo y las Aldeas Modelo así como con la participación obligatoria de los hombres en las Patrullas de Autodefensa Civil, bajo el mando del ejército. Es un hecho que estos mecanismos, además de los comisionados militares y el reclutamiento forzoso, fueron elementos centrales del proceso de militarización generalizada. En el trabajo "La Democracia de las Armas" que hemos venido citando, se argumenta que también la Oficina de Asuntos Civiles creada en 1977, como dependencia del Estado Mayor de la Defensa Nacional, en sustitución del Programa de Acción Cívica del Ejército que se había creado en 1960, contribuyó plenamente al proceso de militarización generalizada. Con el objeto de *"...facilitar las operaciones militares contra el enemigo (...); desarrollar actitudes positivas hacia el ejército y negativas a los subversivos; y privar a los terroristas de sus recursos de subsistencia"*⁴¹ la oficina de Asuntos Civiles *"realiza actividades de inteligencia militar y social; organiza y entrena las patrullas civiles; dirige las reservas militares y el reclutamiento militar; desarrolla operaciones de guerra psicológica, e impulsa programas de salud, cívicos agropecuarios, artesanales y de educación"*. CEG (1994:51).

Aún cuando estas fases de la política contrainsurgente se desarrollaron principalmente en el campo -sobre todo la región del altiplano- *"...la violencia abarcó a todo el país, así como a todos los sectores de la sociedad, todas las clases sociales, todas las edades -incluyendo niños- y todas las ocupaciones también fueron víctimas de asesinatos indiscriminados y desapariciones"*. Delli Sante, Angela (1996:11).⁴² Para quienes

40. Traducción personal.

41. Citado en el texto directamente de "Conceptos doctrinales de Asuntos Civiles", a su vez citado por Inforpress Centroamericana el 6-7-1989.

42. Traducción personal del texto ya citado.

defienden (entre los grupos docentes hay muchos que lo hacen) que la violencia indiscriminada no tuvo mayor impacto en la ciudad capital, la misma autora (1996:11) cita respecto al sector de educación, que un reporte la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la Organización de Estados Americanos, señaló que sólo

*“en 1980, 226 maestros de educación primaria, 389 del nivel medio y estudiantes universitarios, y 89 profesores universitarios fueron asesinados. Al mismo tiempo cientos de maestros profesores universitarios, estudiantes y profesionales fueron forzados a abandonar sus actividades profesionales o estudios o irse al exilio”.*⁴³

Apunta también Delli Sante, Angela (1996 :11) que en el período 1980-1985, *“...por lo menos mil estudiantes universitarios y setecientos maestros fueron asesinados. Durante el mismo período, por lo menos quinientos catequistas y catorce sacerdotes fueron asesinados, y muchas monjas fueron reportadas como desaparecidas”.*⁴⁴

Aunque la lucha contrainsurgente ya había cobrado bastantes víctimas desde finales de los años sesenta y durante los setenta, la mayor cantidad de ellas se produjo desde 1982 hasta 1984. En esos años se concretó un viraje fundamental en cuanto la lucha contrainsurgente como política de Estado y al mismo tiempo los militares empezaron a hablar de “apertura democrática”, “proceso democratizador” y “retorno a la institucionalidad”. Según el CEG (1994:20):

“Luego de tantos años de gobiernos militares impuestos, un gobierno civil salido de las urnas produciría, en apreciación de los estrategas militares, el aislamiento político del movimiento revolucionario, lo que permitiría asestarle golpes decisivos. Ello daría lugar a una prologada era de “estabilidad”...”

43. Traducción personal, cita textual de la autora sobre el reporte de la comisión mencionada 1981. P. 45.

44. Traducción personal.

Aunque ésta, sea sólo una de las posibles causas que dieron origen a la llamada “apertura democrática”, iniciada por los militares, no debe dejarse de lado (por lo que nos interesa destacar en este estudio) que dicho proceso democratizador tiene características que merecen analizarse separadamente: La primera de ellas es que independientemente del motivo exacto que llevó a los militares a este proceso de “retorno a la institucionalidad”, las posibilidades reales de participación política de la ciudadanía, renacieron con la profunda limitación de enmarcarse en una estrategia militar de largo alcance, en la que ellos continuaron teniendo el control directo del poder político, bajo la cobertura de los gobiernos civiles.

Un efecto concreto de dicha limitación se ha manifestado en el descenso de la participación electoral de la ciudadanía desde las mismas elecciones de 1984 en las que se eligió la Asamblea Nacional Constituyente.⁴⁵

El abstencionismo, se incrementa al mismo ritmo del padrón electoral. Para dichas elecciones, estaban habilitados para ejercer el voto 2,554,022 ciudadanos, de los cuales 1,994,933 acudieron a las urnas, lo que arrojó un abstencionismo del 22%. Para la segunda vuelta de las elecciones generales de 1985, en las que salió electo el demócrata cristiano Vinicio Cerezo, estaban empadronados 2,753,572 guatemaltecos, de los cuales votaron 1,800,324 ciudadanos y el abstencionismo subió al 35%. En la segunda vuelta electoral de 1990, en la que se eligió a Jorge Serrano, deberían votar 3,204,955 personas, de las cuales solamente 1,450,603 emitieron el sufragio; o sea que hubo un abstencionismo del 55%. En las elecciones de 1994, en las que se renovó Congreso de la República, debían votar 3,480,196 personas inscritas en el padrón electoral, pero únicamente lo hicieron 731,357 subiendo el

45. Pensamos que el descenso en la participación electoral tiene causas estructurales más amplias que el hecho que estamos explicando. Sin embargo, es evidente un notable descenso en dicha participación en los años comprendidos entre 1985-1995, que se manifiesta, no únicamente como expresión de las características del proceso histórico, sino también como un hecho coyuntural que expresa las características de la historia reciente.. del país. Según el estudio del CEG (1994 :21) “El 24 de enero de 1985, la cúpula militar, incluidos el jefe y el subjefe del Estado, visitó la Asamblea para exigir que la futura Constitución garantizara mecanismos claves en la militarización de la sociedad, como las patrullas civiles y las “aldeas modelo.”

abstencionismo al 79%.⁴⁶ En la segunda vuelta electoral, en la que salió electo el presidente Alvaro Arzú, el abstencionismo fue del 63%.⁴⁷

Además, durante los años posteriores a 1985, las opciones representativas de los sectores populares continuaron estando ausentes de los procesos electorales y de antemano tales procesos no garantizaban cambios en la situación real, porque no constituían una expresión de la libre voluntad ciudadana ni un mecanismo democrático para resolver los problemas fundamentales del país.

Otra característica del proceso de “apertura democrática” que es contribuyente a la conformación del autoritarismo y la violencia es la impunidad. Las violaciones a los derechos humanos cometidas por los militares, dentro y fuera del ámbito del conflicto armado, han tenido desde 1985, cobertura de los gobiernos civiles. Los espacios de lucha que los sectores populares fueron abriéndose, no han sido suficientes para enfrentarse a la infraestructura estatal, que fue creada con el fin de garantizar la impunidad.⁴⁸ La negación sistemática al uso adecuado de los mecanismos democráticos, es uno de los principales obstáculos para la construcción de la democracia en el país. Así lo sostenía también en 1993 la Conferencia Episcopal cuando decía: *“Una justicia ejercida en forma errática, bajo presiones y componendas políticas, hace que persista el imperio de la impunidad, que alimenta la criminalidad especialmente en quienes detentan el poder y poseen la riqueza y las armas”*.⁴⁹

46. Datos obtenidos en Prensa Libre, Suplemento especial “Elecciones 1995”. Documento especial. P. 7.

47. Dato obtenido en NOTAS DE LA COYUNTURA EN GUATEMALA. Fundación Myrna Mack/Area de Información y Análisis. “Significados del Nuevo gobierno”. 1996. P. 2.

48. El informe del CEG (1994:64,65) cita distintas fuentes y casos de jueces amenazados de muerte, y otros agredidos, por conocer procesos judiciales contra militares, policías y patrulleros civiles implicados en hechos represivos y de narcotráfico.

49. Citado en “La Democracia de las Armas” (1994:65).

El marco de impunidad no favorece los esfuerzos por construir la paz que probablemente se firme a finales de 1996. El gran reto para el futuro inmediato es invertir en sanar los efectos psicosociales que dejó el conflicto armado y luchar por abrir los espacios políticos necesarios que permitan la reconstrucción de los lazos de unidad social y comunitaria. Dicha inversión debe pasar, necesariamente, por la difusión de la verdad y por contarle a las nuevas generaciones, el sentido histórico de los hechos. Las características que tomó el conflicto armado durante los 36 años y, especialmente, el daño psicosocial y cultural que creó el contenido de la política contrainsurgente, crearon a una sociedad guatemalteca enferma, que necesita ser transformada.

Con la firma de la paz, todavía no se supera plenamente la transición de *democracia restringida* que ha caracterizado los últimos diez años. Sin embargo, es notorio que las luchas de los grupos subalternos, que son las que principalmente han forzado la apertura de los espacios políticos, permiten nuevas posibilidades. Al irse concretando la pérdida paulatina del poder, por parte de los grupos militares, se vislumbra con mayor esperanza, la transformación, en primer lugar, de un modelo económico que está, desde hace mucho tiempo, en crisis relativa y absoluta⁵⁰ y, en segundo, de unas fuerzas políticas que agotaron sus recursos para sostenerlo.

B. ESTADO Y CULTURA AUTORITARIA EN GUATEMALA.

El proceso histórico que hemos trazado brevemente, ha dejado una huella profunda en la mentalidad colectiva de la población guatemalteca. La nostalgia por la “tranquilidad” y “seguridad” de los Generales Jorge Ubico y Efraín Ríos Montt, sea quizá el ejemplo más obvio. El Estado, ha creado y sostenido un tipo de ciudadano y ciudadana que recurre por actitud, a la reiterada utilización del autoritarismo y la violencia. Esta mentalidad se ha

50. La crisis relativa es en términos comparativos con el desarrollo económico y mundo sociocultural a nivel regional y mundial. La absoluta, es su incapacidad como modelo para responder al complejo mundo de necesidades económicas, políticas, y culturales de la sociedad guatemalteca.

consolidado y difundido a través del ejercicio de las instituciones estatales; la escuela es una de ellas.

Otra característica, traducida en actitudes, consecuente con el tipo de persona que el Estado guatemalteco ha configurado, es la intolerancia. Al desusar la razón como instrumento principal de confrontación, y privilegiar la fuerza y la agresión, no se desarrollaron en el país disposiciones o virtudes mentales tendientes al respeto de cualquier tipo de diferencias.

No hay palabras que sinteticen mejor, el resultado cultural que ha dejado el desarrollo histórico del país, que las escritas por el escritor Luis Cardoza (1991:21) cuando afirma que: ***“El rasgo más significativo actual de la identidad nacional guatemalteca es el racismo”***. Este, prevalece principalmente contra la población indígena, mayoritaria en el país y es consecuencia del proceso en el que los grupos dominantes, fueron asignándole siempre ante los demás grupos sociales, un lugar de inferioridad que garantizara su continua explotación. El complemento necesario, fue siempre exaltar lo criollo, presentándolo como superior y como aspiración de civilización. En todo este proceso, dice el mismo autor, (1991:7) ***“...al indio lo han obligado a que agradezca el sitio que ocupa y lo estime como el mejor de su destino”***.

De las posturas prevalecientes sobre la posición del Estado frente a la situación indígena, puede evidenciarse como se le sigue concibiendo, a finales del siglo XX. Cuando, por ejemplo, se hace referencia al ***“problema étnico-nacional”, “problema del indio”, “la incorporación del indio”*** etc. se muestra claramente la visión no superada de asumir lo criollo y ladino como superior y a la población india como obstáculo o estorbo, que no permite alcanzar la “civilización”. Esencialmente, de esta manera el Estado se desentiende de su responsabilidad de dar coherencia unitaria a la diversidad social y cultural del país.

Otra consecuencia importante del particular tipo de desarrollo histórico guatemalteco, es la destrucción del tejido social. En diversas etapas de su proceso, se rompieron desde arriba los vínculos naturales de cualquier sociedad humana, al expresarse, reunirse y asociarse. La

matriz económico-social de la colonia, las características de la economía de exportación que se estructuró desde finales del siglo XIX, hasta mediados del siglo XX y que fue reinstalada en 1954; fueron siempre la base de un ejercicio político caracterizado por sus intenciones de fragmentar socialmente. La diversidad del país fue violentada de forma permanente y el Estado actuó siempre en dirección contraria, a su responsabilidad histórica de establecer unidad y cohesión social.

No cabe duda que la guerra civil de los últimos treinta y seis años, ha sido colaboradora fundamental del rompimiento de los lazos sociales. El ataque a la población civil, como estrategia contrainsurgente, provocó daños a nivel cultural y psicológico, que inciden directamente en menos participación, organización y asociación popular. *"...Las características de la guerra y el miedo que ha provocado la vasta mayoría de las víctimas directas, han tenido que esconder su dolor, mantenerse en silencio y vivir sus penas en la soledad"*. Agenda Latinoamericana (1996:72)⁵¹

La síntesis cultural que se deriva de esas características del proceso histórico, son las dificultades para articular lazos de solidaridad. Se evidencian insuficientes disposiciones mentales para establecer vínculos de unidad, de pertenencia común, de interdependencia y apoyo mutuo.

No debemos olvidar nunca, sin embargo, que todo aquel proceso histórico no fue nunca capaz de vencer la resistencia popular. Que siempre fueron y son posibles fuerzas políticas alternativas para intentar transformar el país, desde las enseñanzas que nos va dejando la historia. Debemos recordar siempre que *"Guatemala es un país de silencios y voces alzadas"*. Aldana, Carlos (1991:11)

51. El documento Hablemos de la Verdad Recuperemos nuestra historia de la Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala, nos habla de un proyecto que intenta recuperar la memoria histórica y contribuir a la recuperación de la confianza individual y colectiva para que las víctimas de la guerra civil puedan volver a vivir como comunidades.

Relacionando este proceso con nuestro objeto de investigación -es preciso recordarlo- entendemos que las transformaciones que tengan lugar respecto a lo ocurrido, también son responsabilidad de quienes podemos incidir, en una cotidianidad más humanizante en la escuela.

C. ESTADO Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN GUATEMALA

Para el desarrollo de este apartado nos basaremos principalmente en los apuntes del Dr. Carlos González Orellana, tomando como fundamento las características del sistema social, en las principales fases del desarrollo histórico del país.

1. Durante el proceso de Conquista y colonización:

Hasta la mitad del siglo XVI, que como ya hemos dicho quedó organizada definitivamente la sociedad colonial, no hubo mayor preocupación por el desarrollo educativo de parte del Estado español. De ahí en adelante y hasta el final de la colonia, la iglesia fue la organizadora del funcionamiento y quehacer de la educación sistemática. Esto se explica por el considerable papel político que la iglesia cumplía en la tarea de crear y sostener las justificaciones ideológicas para la explotación de la población india.

Siendo esa su tarea, la iglesia no puede dejar de concebirse como parte del bloque histórico dominante de la colonia. Haciendo referencia a ese proceso la iglesia católica (1992:7) ha dicho que *“Los intereses del Estado español y la expansión del cristianismo caminaron de la mano y ello tuvo efectos funestos en la evangelización.”*⁵²

La organización de la educación sistemática se hizo principalmente a través de las diferentes órdenes religiosas. Se conoce que en esta tarea estuvieron principalmente

52. Ver “500 años Sembrando el Evangelio”. Carta pastoral colectiva de los obispos de Guatemala. Publicaciones O. M. Edición 12 de septiembre de 1992.

involucrados, los Conventos de Santo Domingo, San Francisco, Nuestra Señora de la Merced, Nuestra Señora de Belén y los Religiosos de San Juan de Dios, la orden de los Agustinos y la Compañía de Jesús. Las escuelas de primeras letras que se fundaron, operaban siempre anexas a estos conventos y a los colegios mayores.

La educación sistemática de la colonia fue excluyente desde el principio. La preocupación fundamental de los primeros centros educativos, fue la atención a la primera generación criolla, mientras que la niñez india continuó siendo atendida por las congregaciones religiosas.

Citando a Ramón A. Salazar, González, Carlos (1987:11) afirma que:

“Terminados los primeros trabajos de la conquista, y ya establecidos en las ciudades por ellos construidas, los audaces aventureros que se habían apoderado de estas tierras, pensaron enseguida fundar algunos establecimientos en donde los hijos de los españoles recibiesen alguna educación”.

El autor hace referencia a la primera escuela de Guatemala que fue fundada por Francisco Marroquín en la ciudad de Santiago.

Puede explicarse la exclusión, también por otro antecedente importante de la Educación Primaria en Guatemala: la creación de la escuela de la orden de Betlén. Según González, Carlos (1987:84) en la segunda mitad del siglo XVII *“...no había otro centro de este tipo que pudiera recibir a los niños pobres que eran muy abundantes”.*

Argumentamos que el hecho de fundar una escuela para niños pobres, es un claro indicativo -y reconocimiento- de que éstos estaban afuera de la estructura educativa que se había creado durante el primer siglo colonial.

El primer antecedente de la Escuela Pública guatemalteca, es la fundación de las Escuelas de Primeras Letras de San José Calasanz y San Casiano. Según Mejía, Edwin

(1979:49) esta se produjo hacia finales del siglo XVIII colonial, en el marco del traslado de la ciudad y la consecuente preocupación por organizar los servicios públicos indispensables.

Es en el contexto del papel de la iglesia, como parte esencial del bloque histórico en el poder, que tiene explicación la reproducción de la violencia que también ocurría a través de la educación sistemática colonial. *La escuela*, dice González, Carlos (1987:70) fue *“...convirtiéndose en un instrumento de represión y tiranía. El régimen que privaba en el ámbito escolar era drástico y cruel, inspirándose no pocas veces en el precepto medieval de que «la letra con sangre entra»”*

2. De los primeros años de la Independencia a la Dictadura Conservadora de Rafael Carrera.

El vínculo Iglesia-Escuela, que se originó en la colonia, no se rompió con la Independencia política de España. Este hecho histórico, al dejar intactas las condiciones de la estructura socioeconómica, tampoco alteró en lo esencial, el contexto ideológico que era necesario para la reproducción del sistema colonial. La Iglesia, continuó estando unida al Estado y mantuvo la hegemonía de la educación sistemática del país.

La ampliación de lo que en materia de educación primaria se había hecho en la colonia, sufrió una ampliación hasta terminada la segunda década del siglo XIX, durante el gobierno de Mariano Gálvez. Por lo que ha transcrito el Dr. González, Carlos (1987:236) directamente de las fuentes, sabemos que dicho gobierno

“Dispone (...) que se conserven las dos escuelas de primeras letras creadas por el arzobispo Cayetano Francos y Mouroy, así como la de los betlemitas, y que se establezcan las tres que acordó la Asamblea del Estado, el 6 de diciembre de 1829 para que las seis sean destinadas a niños, pues para atender a las niñas, además de conservar las que funcionan anexas a los beaterios de Santa Rosa, Indias y Belén y el Colegio de la Presentación, se establecerá una en cada una de las parroquias de San Sebastián y Candelaria (...) Fuera de la capital no habrá por ahora sino que una escuela de hombres

en la cabecera de cada uno de los seis departamentos y una más para mujeres en las cuatro que son cabeceras con títulos de ciudades”.

En favor de lo que nos interesa destacar, estas referencias históricas expresan una condición de larga duración en cuanto la conformación de la escuela primaria guatemalteca actual. Nos referimos a la creación separada de escuelas de niñas y niños. Sabemos que tal hecho obedecía a las características de aquella sociedad y que no debemos leerla con los ojos de hoy. Sin embargo, es fundamental tomarlo en cuenta para las transformaciones que es necesario hacer actualmente, respecto a los rasgos de aquel surgimiento que aún se conservan.⁵³

También es fundamental para darle marco histórico a nuestra investigación, el decreto del *Arreglo General de la Instrucción Pública de 1832*. A través de él, se estableció legalmente una nueva visión de educación. Citando directamente del documento, dice González, Carlos (1987: 234) que dicho arreglo proponía tres métodos: *“el que enseñe al hombre a entender y perfeccionar su inteligencia, puesto que es un ser racional; el que le enseñe a comunicar sus pensamientos y afecciones, puesto que es un ser social; y el que le enseñe a obrar bien puesto que es un ser moral”*.

En relación directa con nuestro objeto de estudio, aquellas bases de instrucción pública también establecían que *“...de hoy en adelante es prohibido con más generalidad todo castigo corporal contra los escolares; y sus maestros, sus directores y superiores no deben reposar la disciplina sobre otros principios que los de la emulación y del honor”*. (1987:34)

En términos de cómo se han ido construyendo a nivel legal, las bases de una educación sistemática más incluyente, aquel arreglo incluía ya el principio de gratuidad que se completó

53. Analizaremos en el siguiente capítulo, el carácter mixto y coeducativo de la escuela primaria urbana en Guatemala.

con el Estatuto de 1835, proclamando por primera vez en el país la educación laica y obligatoria.

Los cambios establecidos por ambos instrumentos legales, se mantuvieron vigentes hasta los primeros diez años del llamado Régimen Conservador. En 1854, con la celebración del *Concordato entre la Santa Sede Apostólica y el Supremo Gobierno de la República de Guatemala*, aquellos cambios tuvieron un retroceso fundamental. Otra vez,

"...la enseñanza en las universidades, colegios, escuelas públicas y privadas y demás establecimientos de instrucción, será conforme á la doctrina de la misma religión católica. A este fin los Obispos y Ordinarios locales tendrán la libre dirección de las cátedras de teología y de derecho canónico, y de todos los ramos de enseñanza eclesiástica, y á mas de la influencia que ejercerán en virtud de su ministerio sobre la educación religiosa de la juventud, velarán por que en la enseñanza que cualquiera otro ramo no haya nada contrario á la religión y á la moral". (Concordato: artículo 2o.)

3. En el momento de la transición capitalista y la Dictadura Liberal.

Este proceso se revirtió con el triunfo liberal de 1871, cuando los privilegios del clero fueron abolidos definitivamente. Las dictaduras liberales, se esforzaron desde aquel momento en separar a la iglesia del Estado, en virtud de lo que eso representaba para los intereses de la economía de exportación, sobre todo la expropiación de la tierra, elemento indispensable para desarrollar la producción del café.

En 1875, se creó la Ley Orgánica de Instrucción Pública Primaria que establecía los nuevos principios generales por los que debía fundamentarse ese nivel de educación. Según González, Carlos (1987:281)

"En adelante la educación se regiría por un sistema "general y uniforme", y se declaraba "obligatoria, gratuita y de carácter civil" (...) La enseñanza no se limitará a la instrucción sino que comprenderá el desarrollo de todas las facultades del

alma y de las actividades físicas del individuo y el maestro deberá tener presente que le corresponde inculcar en sus discípulos la idea clara de los derechos y obligaciones que les corresponden como guatemaltecos, así en la condición de ciudadanos como en la de gobernantes, cuando les toque ejercer cargos públicos”.

Fue durante la mayor de las dictaduras liberales, particularmente la de Estrada Cabrera, que tuvo lugar el proceso de militarización de la educación pública. En este marco de las dictaduras liberales, particularmente en la mayor de ellas, la de Manuel Estrada Cabrera, tuvo lugar el proceso de militarización de la educación pública. Tomando como base una Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública, explica el mismo autor (1987: 332) que,

“Desde las escuelas primarias hasta las escuelas facultativas de la República tuvieron carácter militar. Los alumnos de las escuelas secundarias y normales hacían maniobras militares con fusiles, y estaban organizados militarmente en soldados, cabos y sargentos”.

“Las fiestas de Minerva eran oportunidades en que los establecimientos educativos hacían gala de la disciplina militar alcanzada, para cuyo efecto el gobierno les proporcionaba uniformes al estilo militar”.

“El decreto del 16 de junio del año 1900, establecía que en las escuelas primarias se debía enseñar táctica militar, y en los establecimientos de instrucción secundaria, normal y profesional, se enseñaría táctica y ordenamiento militares”.

No olvidando que el contexto de la economía de exportación del café, era una fase superior de capitalismo, representada por el apareamiento de Estados Unidos como potencia hegemónica en el mundo y particularmente sobre América Latina; no nos parece extraño que todo aquel proceso de militarización, tuviera como base el lema positivista de *“orden para el progreso”* sustentado por la dictadura de Cabrera.

Este proceso de militarización de los centros de enseñanza, tuvo su consolidación, durante la dictadura liberal ubiquista. Nos dice González, Carlos (1987:360) que en estos

desfiles *"...marchaban también los maestros portando uniforme al estilo militar y sujetos a una drástica disciplina"*. Nos cuenta también el autor que para lograr despertar el interés por los desfiles *"...se instituyeron premios para las escuelas que lucían mayor marcialidad"*. (1987:360).⁵⁴

Sobre las características de aquellos eventos, relata Estrada Monrroy (1996) que uno de aquellos años,

*"...el desfile se celebró con música de arpas traídas de la Verapaz. Inicialmente, los indígenas participaron muy gustosos porque era una celebración de alegría y de unirse con todo el pueblo. Pero después el señor presidente, dispuso, obligarlos a que vinieran gratuitamente a tocar en las fiestas de independencia. Como estos se negaron, entonces empezaron a traerlos lazados, amarrados, por cordillera, cargando las arpas para venir a tocar en las fiestas de independencia de los ladinos (...) Muchos indígenas, músicos de la Verapaz juraron no volver a tocar el arpa, para no enseñarle a sus hijos, para que así nunca volvieran a ser esclavizados"*⁵⁵

4. Durante la Década Revolucionaria

El único legado importante que dejaron las dictaduras liberales a la educación, fue el carácter laico, gratuito y obligatorio. Estos principios, se consolidaron durante los diez años de

54. Son diferentes, el desfile que se efectuaba con motivo de las Fiestas de Minerva, creadas por el dictador Manuel Estrada Cabrera con el objeto de exaltación personal, el último domingo de cada octubre; y, los desfiles escolares que empezaron a realizarse en 1832, con motivo de la celebración de la independencia. Los criterios para salir premiado en estos desfiles, se establecieron en un Acuerdo Ministerial de dicho año y la suspensión definitiva de los mismos, se produjo para las fiestas de independencia de 1996. Hasta un año antes, los criterios a tomar en cuenta para salir premiado en dicho desfile, parecían no haberse alterado: la corrección en las formaciones y movimientos, la marcialidad de los alumnos, la perfecta conservación de las distancias establecidas entre fila y fila y secciones y la ejecución del saludo al señor presidente de la República. Ver Historia de la Educación en Guatemala, de González, Carlos (1987:360-367).

55. Tomado de Reportajes. Sección especial de Patrullaje Informativo de Emisoras Unidas. Reportaje especial sobre la suspensión de los desfiles escolares. Guatemala, 11 de septiembre de 1996.

revolución y se desarrollaron en el ámbito del gran impulso que el Estado le dio a la educación y la cultura.

Por primera vez en la historia de Guatemala, el Estado asumió la responsabilidad de intentar cohesionar la diversidad social, por la vía de la mayoritaria participación del pueblo en programas sociales y culturales de diferente índole. En este corto período de dinamismo estatal a favor de lo educativo, fundamentalmente *"...se dejan planteados los principios de una educación planificada sobre la base de las estructuras económicas y sociales de la población en general y no sólo de las necesidades de la élite hegemónica.* Mejía, Edwin (1979:91). En realidad, el Estado dejó de ser excluyente en lo educativo, a favor de un proyecto nacional.

Aunque los principales cambios a nivel educativo se produjeron durante el gobierno del Dr. Juan José Arévalo, éstos empezaron a darse con la temporal Junta Revolucionaria de gobierno 1945 que estableció la autonomía universitaria. A través del Decreto 13 del Congreso de la República de 1945, se aprobó el Decreto 17 promulgado por la Junta Revolucionaria de Gobierno que:

"CONSIDERANDO que una de las cuestiones de más alta trascendencia para el futuro de Guatemala, estriba en la difusión de la cultura en todas sus formas; y que hasta ahora los gobiernos totalitarios que nos han regido han sido enconados adversarios de las manifestaciones del pensamiento, negando a la Universidad Nacional su condición de autónoma, que es indispensable para que pueda realizar su elevada misión ..."

decretó la Autonomía de la Universidad Nacional, como uno de los principios fundamentales de la Revolución del veinte de octubre.

Ya durante el gobierno de Arévalo, a nivel urbano, se desarrollaron programas de alfabetización y educación de adultos, las Misiones ambulantes de Cultura inicial, Escuelas

primarias nocturnas y escuelas de completación y la Universidad Popular. En el área rural, se incrementaron los servicios educativos y se crearon los núcleos escolares campesinos.

En el nivel de educación media, se reabrieron los institutos normales de las cabeceras departamentales que habían sido cerrados durante la dictadura del General Ubico.⁵⁶ Nos recuerda González, Carlos (1987:438) que *"...en la ciudad capital se fundó el Instituto de Señoritas "Centro América", el Instituto Normal Mixto "Rafael Aqueche" y el Instituto Normal Mixto Nocturno"*.

Los cambios fundamentales se establecieron cualitativamente. La revolución desterró rápidamente los métodos militaristas y el permanente estímulo al servilismo que había caracterizado la educación media de la dictadura. Relata González, Carlos (1987: 440) que *"...en lugar de los inspectores encargados de velar por la disciplina, se nombraron profesores auxiliares internos, que desarrollaban una acción eminentemente pedagógica; y el alumnado adquirió el derecho de organizarse en asociaciones de estudiantes, con distintos comités encargados de colaborar en la marcha de la escuela"*. Además cuenta el autor que en los institutos normales fueron también muy importantes las prácticas de autogobierno y que en algunos de esos establecimientos llegó incluso a practicarse la *"República Escolar"* González, Carlos (1987: 440)

En cuanto a la Educación Primaria, explica González, Carlos (1987: 429) que

"La revolución de octubre tuvo que afrontar los ingentes problemas existentes en la educación primaria: insuficiencia de escuelas, falta absoluta de edificios adecuados, restitución de los directores de escuela, elevación de los salarios del

56. Estas anotaciones históricas son importantes no únicamente como referencia al campo educativo de manera general, sino porque los institutos normales atendían la formación de Maestros de Educación Primaria. Según cita el Dr. Carlos González (1987:438) "...sólo en 1953 se graduaron 440 maestros de educación primaria urbana y 27 de educación rural. Un total de 467 graduados, que en comparación con los 170 del último año de la dictadura ubiquista, representaba un aumento del 147%."

PRO:

PROPIEDAD DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
Biblioteca Central

magisterio, formación del ambiente democrático, modernización de la técnica de la enseñanza..."

Las principales tareas revolucionarias en relación con el nivel primario de educación fue la ampliación del servicio educativo, ante la insuficiencia de escuelas y la reforma que tuvo lugar en función del nuevo Estado guatemalteco. Citando a Manuel Galich, el mismo autor (1987:431) recuerda lo que aquel explica sobre las prácticas educativas que se desarrollaron en esos años:

"De la escuela hicimos un laboratorio de civismo y democracia. Tratamos de formar al ciudadano mediante el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de las obligaciones que tendría en su vida pública, eliminamos la enseñanza del civismo por el simple precepto e introdujimos la práctica de la vida política - no de la politiquería - procurando hacer de cada escuela un ensayo para la convivencia republicana, en donde el futuro ciudadano aprendiera a gobernarse por sí mismo, a acatar sus propias leyes y a conocer y ejercitar sus derechos".

En contraposición a lo que nosotros afirmamos, sobre lo que ocurre en nuestros días en la Escuela Primaria Urbana, explica también González, Carlos (1987:431) que

"... la formación de la conciencia cívica del educando y la proyección social de la escuela (...) se alcanzó mediante la formación de un ambiente democrático que permitió que todos y cada uno de los alumnos mantuvieran una participación efectiva en las actividades escolares, favoreciéndose en lo posible la práctica del autogobierno y la participación en actividades de orden social".

Dentro del gran impulso que el gobierno arevalista le dio a la educación y la cultura, tuvieron una importancia muy grande las escuelas tipo federación. Dice el autor (1987:433) que, la idea central de estas escuelas radicaba

"...en la autonomía del aula, tomándose en consideración que por aula se entiende el salón de clase con su sala de trabajo anexa; su patio particular de juegos y sus instalaciones sanitarias (...) Concebida así el aula se convierte en una unidad didáctica que en unión de las demás, llega a constituir una federación escolar".

En síntesis, las Escuelas Federación fueron *"Aulas autónomas federadas en un gran organismo material; maestros autónomos federados en un gran equipo de trabajo"*. (1987:434)⁵⁷

5. De 1954 hasta la década de los noventa:

Desde que la contrarrevolución del 54, irrumpió en el desarrollo de estas transformaciones revolucionarias, el Estado volvió a sus viejas maneras de enfoque educativo y cultural. Sin embargo, en algunas áreas, la revolución dejó iniciados procesos sobre los cuales, las dictaduras militares pudieron continuar. Al respecto, por ejemplo, dice Mejía, Edwin (1979:91,92) que luego de la contrarrevolución,

"...la extensión cuantitativa: horizontal y vertical de la enseñanza primaria y media, ha mantenido un pequeño y constante crecimiento (...) que se puede sintetizar en la creación de más plazas de maestros, construcción de edificios escolares o la dotación de más aulas en las escuelas existentes; adquisición de material y equipo didáctico o audiovisual"

Nosotros, hemos desarrollado estos aspectos en nuestro marco histórico, no únicamente porque pensamos que marcan de manera trascendental el quehacer educativo del país, sino también porque creemos que ha sido la única iniciativa estatal, que con sus propuestas pedagógicas, contribuyó temporalmente a que la Escuela, dejara de contribuir a la

⁵⁷. Tomado por González, Carlos del texto *¿Qué significa la Escuela Federación?* (Solución guatemalteca a un conflicto universal entre la arquitectura y la Pedagogía). Tip. Nac. Guatemala 1949.

reproducción de unos valores comprometidos con el carácter autoritario y violento que identifican a la sociedad guatemalteca.

En términos generales, después de la revolución no hubo algún proyecto educacional, definido y controlado por el Estado. Monzón, Samuel (1993: 65) explica que sólo en el período entre 1954-1963, fungieron *"...como ministros 18 personas distintas"*.

Un factor nuevo que el mismo autor nos recuerda (1993: 65) es que *"... por encima de todas las improvisaciones y desórdenes hay algo que le da unidad al proyecto educativo en sus acciones, planteamientos, eventos y leyes: la ideología del anticomunismo"*.

Explica Monzón que hasta 1980, la ausencia de un proyecto educacional coherente, como iniciativa del Estado, ha dejado como lastre, principalmente, deficiencias no superadas en cuanto a contenido de la educación, persistencia del analfabetismo, poca cobertura de la matrícula de educación primaria y un déficit del 82% cobertura en el nivel medio.⁵⁸

Un estudio reciente del Programa Universitario de Investigación Educativa -PUIE- publicó, que actualmente, la preprimaria como el básico, no llegan a cubrir siquiera un tercio se su población en edad escolar y el diversificado apenas cubre un 12%.⁵⁹

El documento reitera el analfabetismo como uno de los problemas que aún no se resuelve. Analiza también la situación de la docencia y nos recuerda la larga duración que tienen en el fenómeno educativo institucional, las prácticas excluyentes y el irrespeto a la diversidad. Su estudio de campo mostró que *"...el 95% de los maestros rurales se*

58. Ver el capítulo 6 del texto citado.

59. El artículo no indica el déficit en educación primaria. Ver. Análisis de la educación guatemalteca 1944-2010. Primera Parte, en Universidad. "Id y enseñad a todos". Viernes 9 de agosto de 1996. Guatemala. Centro América.

graduaron en educación urbana y que más del 70% de ellos desconoce el idioma materno de sus estudiantes"

Respecto a la calidad de la educación indica que:

"Todos los niveles educativos presentan altos índices de deserción, repitencia y no promoción, siendo característico que el índice de deserción crece en razón directa del nivel educativo, mientras que la no promoción es particularmente elevada en el ciclo básico".

CONSIDERACIONES FINALES:

Lo que hemos desarrollado en este capítulo, constituye el contexto histórico más inmediato en el que tiene lugar el desenvolvimiento de la Escuela Primaria Urbana. Hemos visto que a excepción de los diez años revolucionarios 1944-54, no se ha desarrollado en el país, un proyecto educacional que desde el Estado, impulse acciones definidas y coherentes con la necesidad de construir una nación justa y solidaria.

En el caso guatemalteco, uno de los proyectos políticos de los grupos dominantes desde el siglo XIX, ha sido precisamente: No tener un proyecto cultural. La negación de esta posibilidad, es perfectamente compatible con los rasgos que caracterizan a cualquier sociedad que transita al capitalismo por vías conservadoras. La preponderancia de la fuerza, ante la incapacidad de los grupos dominantes por cohesionar la sociedad por otras vías, motivó que los procesos educativos guatemaltecos se desarrollaran en función de las justificaciones necesarias para que esos grupos se sostuvieran en el poder. En ese sentido, la militarización de la enseñanza de principios del siglo XX y la educación para el anticomunismo de su segunda mitad, son factores que aparecen ahora, como obstáculos profundos para el desarrollo de una cultura de paz. No es casual, por ejemplo, la resistencia encontrada para suprimir los desfiles escolares.

Aún más importante es señalar, que la ausencia de un proyecto en materia educativa todavía está vigente hoy. En apoyo a tratar de transformar el autoritarismo y la violencia que la Escuela Primaria Urbana contribuye a reproducir, esto constituye también un obstáculo profundo. En tanto que consideramos que ambos fenómenos están arraigados a la cultura, no podrán ser eliminados sino con procesos sistemáticos, que tengan la decisiva intención de vulnerarlos.

En nuestro siguiente capítulo, demostramos, cuáles son las principales contribuciones de la escuela primaria urbana, para que esos valores sigan reproduciéndose.

CAPÍTULO 4

Fue en un colegio de curas en Sevilla. Un niño de nueve años, o diez, estaba confesando sus pecados por vez primera. El niño confesó que había robado caramelos, o que había mentido a la mamá, o que había copiado al vecino de pupitre, o quizá confesó que se había masturbado pensando en la prima. Entonces, desde la oscuridad del confesionario emergió la mano del cura, que blandía una cruz de bronce. El cura obligó al niño a besar a Jesús crucificado, y mientras le golpeaba la boca con la cruz, le decía: *Tú lo mataste, tú lo mataste...* Julio Vélez era aquel niño andaluz arrodillado. Han pasado muchos años. El nunca pudo arrancarse eso de la memoria.

Eduardo Galeano.
La cultura del terror/4.

Prácticas escolares que contribuyen a la reproducción de la cultura autoritaria y de violencia

ELEMENTOS CONCEPTUALES PREVIOS

Entenderemos las prácticas de la escuela como la unidad de lo que se hace y deja de hacer en todas las áreas que integran la cotidianidad escolar. Una de las premisas fundamentales de este estudio, es entender que lo no vivido diariamente por niños y niñas en favor de una cultura de paz e incluyente, permite tener como único referente concreto y objetivo, el autoritarismo y violencia que predominan en el sistema social guatemalteco. Lo actuado y lo no actuado, actúa como verificador de lo que prevalece fuera del contexto interno de la escuela y como un refuerzo a las actitudes y hábitos que se introyectan a través de otros escenarios sociales (la familia, la calle, medios de comunicación masiva etc.)

Bajo esa perspectiva, hemos dividido la búsqueda de información en las cinco siguientes áreas:

- Información General de la Escuela⁶⁰
- Organización de la escuela
- Cotidianidad fuera del aula
- Cotidianidad dentro del aula
- Eventos especiales.

Entenderemos estas áreas, como el *"El Universo Pedagógico"* citado por Aldana, Carlos (1996 :201) y propuesto por Basil Bernstein, quien establece tres componentes en todo proceso y estructura educativa : *el discurso, la práctica y la organización*. Este actuar de la escuela, entendido dialécticamente, constituye el curriculum, concebido en un sentido más amplio del tradicional, que únicamente incluye los programas de estudio o lo que en Guatemala se conoce como las Guías Curriculares. Aldana, Carlos (1996, 208) esta vez citando a Gimeno Sacristán, J. nos dice que debemos entender el curriculum como *"...un campo donde interactúan teorías y prácticas ...como el espacio de interacciones, de prácticas concretas y diversas"*. Entre distintos ámbitos de estudio que el autor (1996:207) propone para el curriculum, sugiere también el de *"...enlace entre sociedad y escuela"*. Nos interesa destacar aquí también otro aspecto que dicho autor citado por Aldana en la misma página nos indica: *"El estudio del currículum nos debe servir para poseer una visión de la cultura que se ofrece en las escuelas (tanto lo manifiesto como lo oculto)..."*

De tal manera que las cuatro áreas en las cuales hemos focalizado la búsqueda de información, comprenden el quehacer manifiesto y oculto de la realidad cotidiana de la escuela. Proponemos la ILUSTRACIÓN 2:

60. Por el contenido de los resultados de esta investigación, creemos que es importante no mencionar los nombres de las escuelas, que aportaron los principales datos para este informe. Además, debemos recordar que el autoritarismo y la violencia no son un asunto reducido a las personas que trabajan en ellas, sino como explicamos en este capítulo, constituyen un proceso cultural.

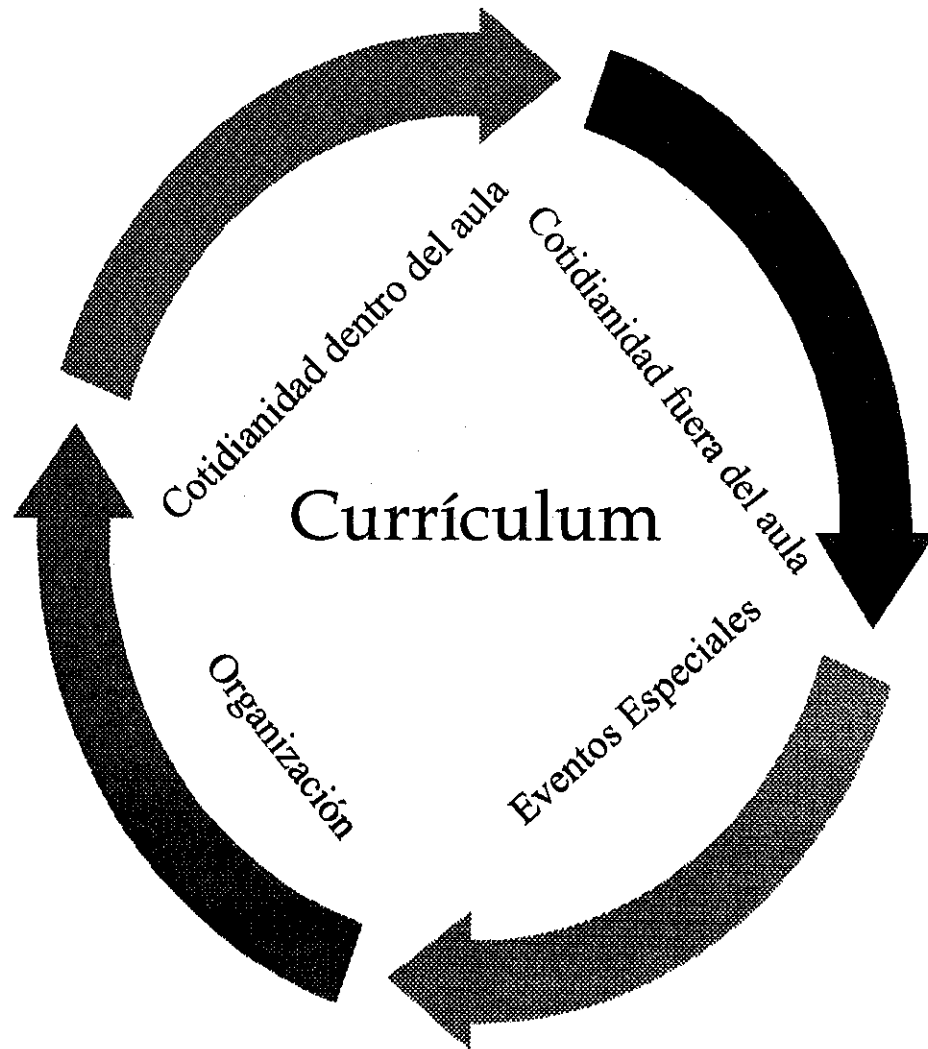


ILUSTRACIÓN 2: Prácticas que integran el currículum.

Las áreas investigadas constituyen una unidad dialéctica, que aunque parece manifestarse por separado, son un sólo proceso. Planteándolo en función de nuestro objeto de estudio - discurso autoritario y relaciones de dominación - diremos que éste atraviesa todo aquel "*universo pedagógico*". Sugerimos la ILUSTRACIÓN 3

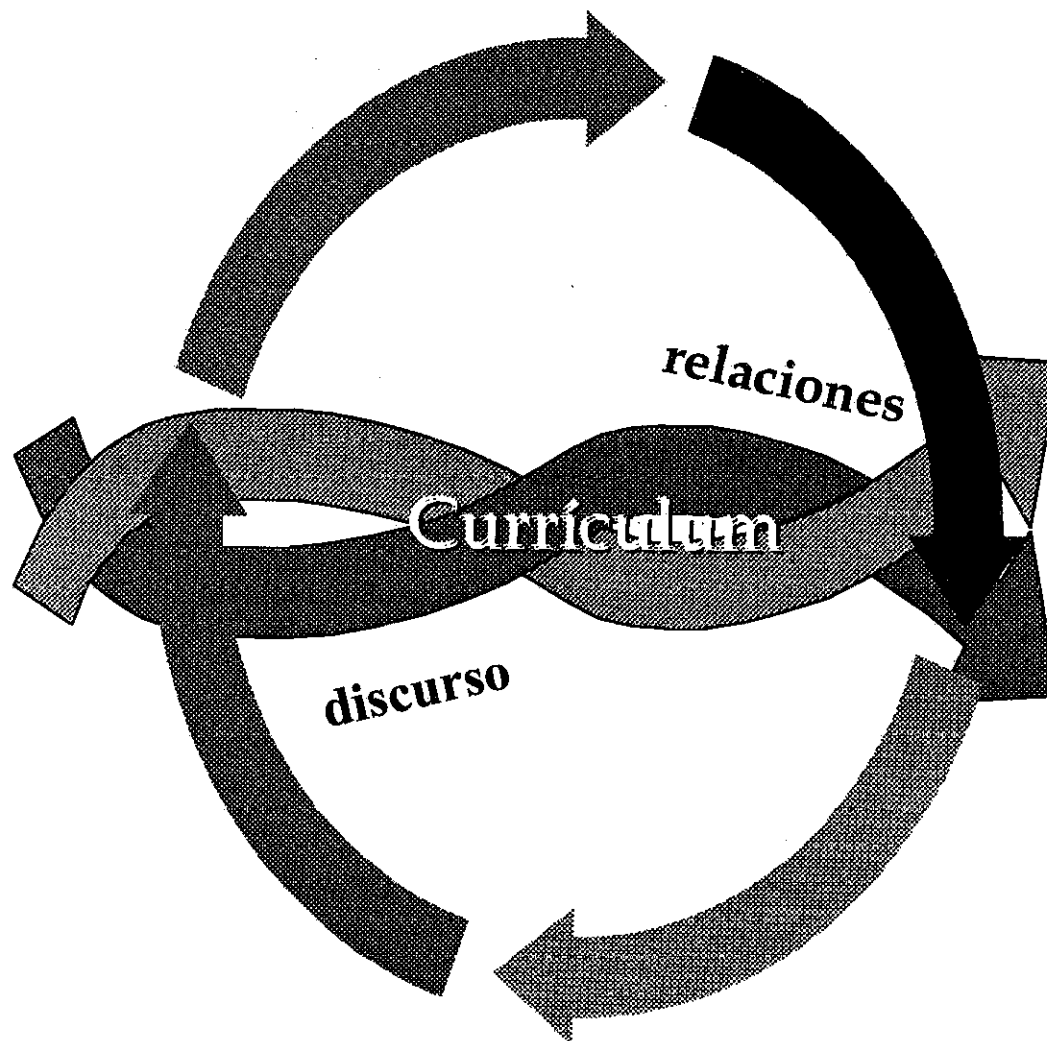


ILUSTRACIÓN 3: El discurso y las relaciones, como parte del currículum

En este ámbito del currículum, entendido como enlace entre sociedad y escuela, es donde tiene lugar la consideración sobre el papel que juegan las educadoras y los educadores. Su inmersión dentro un contexto histórico que ha producido ciertos resultados de cultura, nos obliga a ponerle atención a sus acciones desde una postura crítica. Desde tres puntos de vista:

- **No debemos reducir el autoritarismo de la escuela y sus relaciones dominantes a un problema de culpas.** Significa centrar nuestro análisis en entender que maestras y maestros son seres humanos que tampoco han podido escapar a los efectos de la hegemonía, que en nuestro sistema social ha tenido el autoritarismo y la violencia.

- No se deben reducir las posibilidades de transformación del discurso autoritario y las relaciones dominantes, a un asunto de voluntades personales.

- Tampoco debemos caer en la idealización de maestras y maestros. Al respecto nos dice Aldana, Carlos (1996 : 158) : Educadores y educadoras *"...son personas que viven en el mundo real y que no pueden ser lanzados, así como así, a la dimensión super humana, casi endiosada, de ser los maestros de la sociedad."*

Estas tres consideraciones son de reflexión obligatoria. La única manera de contrarrestar en la escuela el contenido cultural que tienen las actitudes autoritarias y excluyentes, es enfrentándolas a un proceso serio de formación pedagógica que reconozca maestras y maestros como sujetos históricos. Eso ayudará a encontrar mejores maneras de "desaprender" las actitudes y hábitos introyectados.⁶¹

Los resultados obtenidos en la investigación del "universo pedagógico", los presentaremos en el ámbito de tres ejes temáticos fundamentales, alrededor de los cuales, pensamos que gira la contribución de la escuela al autoritarismo y la violencia.

- I. Organización en la Escuela.
- II. Autoridad y disciplina.
- III. Diversidad y conflicto.
 - A. ¿Escuela mixta o coeducativa?
 - B. ¿Solución de conflictos?

61. Ver Aldana, Carlos. Prensa Libre. Maíces. Reflexiones de inicio del ciclo escolar, parte dos. Aprender a Desaprender. Guatemala, 18 de enero de 1996.

ORGANIZACIÓN EN LA ESCUELA

La estructura organizativa que prevalece, está integrada por la directora o director y el personal docente integrado en comisiones o comités. Con diferentes nombres y a veces funciones (de acuerdo a las características de cada escuela) estas instancias abarcan, más o menos, la distribución de tareas sobre los siguientes aspectos : Deporte, Cultura, Finanzas, Limpieza y Disciplina. Existe a veces también una comisión para la refacción.⁶² Generalmente funcionan todo el año o se rotan por períodos largos siguiendo un plan que involucra a maestras y maestros que no son parte de esa comisión y a niños y niñas de toda la escuela. El interés por involucrar a los padres de familia varía en cada escuela.

Los canales de comunicación que operan entre la dirección y el claustro docente oscilan entre pocas formas : La más frecuente es la realización de reuniones periódicas (semanales o mensuales) en las que casi siempre se tratan los temas de interés inmediato. Una de las principales vías de comunicación es el llamado “**libro de conocimientos**”,⁶³ también utilizado por la dirección para informar o solicitar acciones del trabajo cotidiano. En este sentido se utilizan también la circular y el memorándum. Mencionar estos canales es importante por dos motivos:

- a. Se evidencia la ausencia de mecanismos y vías de comunicación que enriquezcan y dinamicen la actividad educativa.
- b. Fundamentalmente, se percibe una confusión entre las necesidades de comunicación y las de organización. Prevalece una tendencia a administrar la rutina a través de

62 . En una escuela visitada funciona un “Equipo Integral Representativo de Apoyo a la Comunidad Educativa”. Trata de atender asuntos de interés colectivo de la escuela y de apoyo o acompañamiento a situaciones de difícil manejo. En una reunión de claustro que participamos, se estaba evaluando su funcionamiento y se reflexionaba sobre el caso de una maestra que le había pegado un reglazo a un niño. Personalmente, ella nos indicó que la intervención del equipo en ese hecho le ayudó mucho. Otras maestras y maestros comentaban que el equipo es importante para no sentirse solo o sola frente a problemas que son difíciles de resolver.

63 . Este libro está reconocido legalmente y establecido como parte del fondo documental de los Archivos Escolares, según Acuerdo gubernativo número M. de E. 3-70 del 20 de diciembre de 1969.

facilismos, que pretenden sustituir niveles organizativos dedicados a un trabajo pedagógico de largo plazo. Concretamente, se reduce lo organizativo a la utilización de estos canales de comunicación.

Entre los alumnos, no se encontraron mayores niveles de organización.⁶⁴ Generalmente, niños y niñas no tienen instancias colectivas para la toma de decisiones y participación activa en la vida de la escuela. Encontramos que una escuela sí reconoce en el organigrama una directiva de alumnos. Sin embargo, no podemos afirmar que tenga incidencia considerable en el desarrollo del trabajo. En general, cuando funciona alguna organización de aula, se percibe que ésta no cuenta con un tiempo específico destinado a su trabajo, que le permita adquirir un carácter sistemático. Como consecuencia, también se denota que sus aportes no son altamente considerados para incidir en el quehacer escolar.

Tampoco la familia tiene un lugar planificado en la estructura organizativa de la escuela. Aún cuando en algunas de ellas existe un **“comité de padres de familia”** (que ya por su nombre es indicativo de lo limitado de su concepción) y se les toma en cuenta para algunas actividades, la tendencia es a que la dirección no la reconozca con algún espacio concreto en su organigrama. Podría argumentarse que lo importante es que participen y no que aparezcan en él, sin embargo, tal ausencia expresa la valoración que la escuela hace de dichas participaciones y los aportes que las familias pueden ofrecer.⁶⁵

64 . Nos referimos a niveles de organización, planificados y desarrollados con el objeto de crear mecanismos en los que se pueda participar de las actividades, tanto en los niveles de decisión como en los de ejecución. Existen por supuesto, los niveles de organización espontánea y temporal que niños y niñas establecen para divertirse o realizar ciertas tareas inmediatas.

65 . Entendemos que la participación de la familia en la vida de la escuela, es un aporte necesario para el carácter integral del trabajo pedagógico. En 1993, un estudio demostró “La efectividad de un programa de orientación psicológica en la variación de actitudes autoritarias, en un grupo de padres de familia y su relación con el estado emocional de sus hijos en la escuela” Para el desarrollo de dicho programa, sus actividades se integraron al trabajo global de la escuela. Ver tesis de graduación del mismo nombre, Marisabel Menchú Vásquez e Ingri Jenny Esmeralda Galindo González. Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala, octubre de 1993.

Pidiendo a las directoras que nos dibujaran el organigrama de la escuela, no obtuvimos novedades. Prevalece como tal como lo vemos en la ILUSTRACIÓN 4

Organigrama prevaleciente en las escuelas

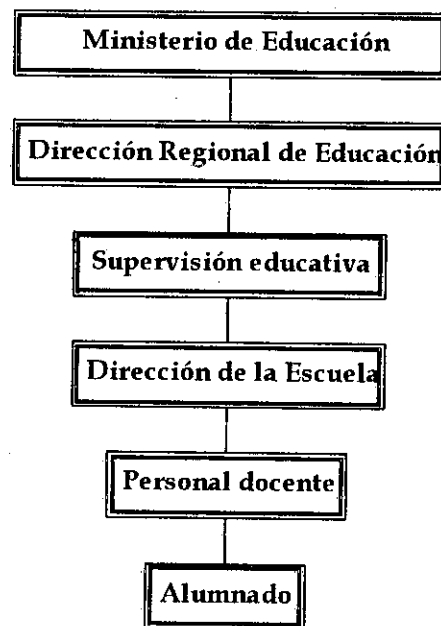


ILUSTRACIÓN 4: Organigrama que prevalece en las escuelas visitadas

La prevalecencia de este organigrama expresa también como se conciben las directoras y directores escolares, frente a las autoridades superiores. Se evidencia que en esta jerarquía, las relaciones de poder también funcionan autoritariamente. Mucho de lo que la docencia de la escuela hace y deja de hacer en favor de nuevos y mejores procesos educativos, está relacionado con el temor a perder plazas de trabajo (por lo tanto las ventajas económicas que supone la antigüedad) y con la obtención de cierta imagen que permita mantenerlas.

Una maestra fue asignada a su escuela a principios de este año. Por razones administrativas empezó a trabajar unos días más tarde de la fecha de inicio del ciclo escolar. Al llegar encontró que ya estaba decidida la lista de niños y niñas de primer grado, con quienes debía trabajar. Rápidamente pudo descubrir que casi el 50% eran repitentes (algunos hasta por cuarta vez) y que la maestra de primer grado había inscrito en su sección sólo a los(as) nuevos(as) alumnos(as). La maestra que tomó esta determinación, es una de dos hermanas que desde hace varios años influyen sobre la directora. Esta última, a pesar de que muchas veces discute con ellas fuertemente, no resuelve de fondo los problemas porque teme crear un conflicto que ponga en riesgo su jubilación en el próximo año.

Del análisis de esta estructura organizativa, puede deducirse que las relaciones predominantes en la escuela son verticalistas y excluyentes porque:

- a. Van siempre de arriba hacia abajo en un sentido impositivo e inflexible, que no toma en cuenta (o en serio) iniciativas que niños y niñas puedan proponer desde instancias plenamente organizadas y dedicadas a elaborarlas.
- b. No se valora la necesidad de estas instancias colectivas - entre niños, niñas, maestras, maestros y otros agentes educativos cercanos a la escuela - para proponer transformaciones en el mismo proceso educativo.
- c. Excluyen o valoran muy poco - casi nada - la participación del alumnado en todos los niveles del desarrollo de una actividad : decisión, planificación y ejecución.
- d. Conlleva la imposición y un necesario dominio de una sola y misma perspectiva de lo actuado.

Además confirmamos que la creación de comités o comisiones, es solamente una forma de distribuir trabajo (actuación totalmente legítima pero profundamente limitada).

Es decir, delegar tareas sobre lo ya decidido. En el ya mencionado “libro de conocimientos” abundan las informaciones decididas, los mandatos, las insistencias y los llamados a hacer o dejar de hacer hacia maestras y maestros. “*Se hace de su conocimiento que...*”, “*se les informa que...*”. Siempre en el ámbito de lo cotidiano e inmediato y con la ausencia ya mencionada de espacios concretos para la reflexión y discusión.

Veamos una anécdota que nos introduzca mejor en este mundo de la docencia escolar:

El tres de julio de este año, buscando información para este estudio, estábamos observando una clase de primer grado, inmediatamente después de recreo; cuando la directora entró al aula con una cubeta en la mano y exigiendo con tono alto de voz, que los alumnos la miraran y que no voltearan a ver a su maestra. ¡Respóndame!, ¿Quieren atol sí o no?. ¡No miren a su maestra! ¿Quieren atol sí o no?. Niños y niñas, nada sorprendidos(as) por una actitud que parece común en esa escuela, hicieron el mayor esfuerzo por no voltear a ver a su enojada profesora. Con notorio temor, aceptaron que la directora les sirviera su pocillo de atol y escucharon la discusión entre la directora y su maestra.

Intentando saber más sobre lo sucedido, supimos que la maestra y la directora, traen desde hace varios años un conflicto de autoridad. Aquella, actúa por su cuenta en todo lo que puede, y ésta, tratando de recordarle quien manda, o simplemente con miedo.

La ausencia de una estructura organizativa horizontal en la escuela, favorece el surgimiento de este tipo de problemas.⁶⁶ Ante el vacío que generan este tipo de relaciones, las maestras mismas, plantean ahí, nostalgia por la “autoridad” del director anterior.

66. En esa escuela, la vida cotidiana entre docentes es muy ilustrativa al respecto. Encontramos en un cuaderno de asistencia, una nota que dice: “Entramos juntas con la profesora de primero “B” ... cifa adelante y yo atrás”.

Esta falta de participación horizontal en el quehacer escolar, (en donde educadoras y educadores, puedan ser parte de instancias colectivas con mayor y mejor incidencia en el trabajo educativo) también se manifiesta con otras acciones que carecen de la mínima reflexión pedagógica. Maestras y maestros actúan en soledad frente a un contexto que les es considerablemente desfavorable, en cuanto a disponibilidad de recursos, ambiente material de trabajo y convergencia de problemas sociales que se observan en la escuela.

Otro día, observábamos una distribución desproporcionada de los alumnos en los salones de otra escuela. Al investigar el motivo descubrimos que las maestras que utilizaban los salones menos iluminados, contruidos de lámina y en los que el calor se hace insoportable, eran las de reciente asignación a esa escuela (uno o dos años). Las maestras más antiguas, aún cuando trabajan con grupos más pequeños o de igual número, trabajan en las aulas más cómodas, contruidas de bloc y con mejor iluminación. Al seguir buscando información sobre el problema, algunas de las maestras más antiguas comentaron que a ellas ya les había tocado vivir esa situación en años anteriores.

Estos hechos tienen lugar en un ámbito de relaciones interpersonales tensas, en el que surgen grupos de maestras y maestros que asumen actitudes de choque frente a otros grupos y ante la misma dirección. En una escuela, observamos una maestra que trabaja completamente aislada de las iniciativas de la dirección y la desconoce para muchas prácticas: Cita a sus alumnos en días de feriado, no participa de las actividades del claustro, se pelea permanentemente con la directora etc. Podría verse como un sano ejercicio de rebeldía, si luego se resolviera por la vía del diálogo o que redundara en acciones positivas con niños y niñas. Sin embargo, en esta escuela existe el convencimiento de que hay que aprender a coexistir con ella. Es uno más de los desafíos cotidianos que no se enfrenta.

Como vemos, el carácter antidemocrático que prevalece en la estructura organizativa de la escuela primaria, comprende los niveles de dirección, cuerpo docente y alumnado. Viendo la organización de una manera global, como una de las tareas

ineludibles de la vida cotidiana de la escuela, podría ser uno de los puntos de partida para educar en la participación política, impulsando, por ejemplo, la conformación de organismos que tuvieran participación en el "gobierno" de la escuela de una manera más horizontal y democrática. El panorama presentado nos indica que estamos bastante lejos de tal aspiración. Ya Gramsci, Antonio (1981:150) mencionaba la importancia de educar en este sentido al referirse a la escuela oligárquica y democrática: *"... la tendencia democrática (...) no puede significar tan sólo que un obrero manobra (sic) se convierta en obrero, sino que cualquier «ciudadano» pueda convertirse en «gobernante» y que la sociedad lo coloque, aunque sea «abstractamente» en las condiciones generales para poder llegar a serlo: la democracia política tiende a que coincidan gobernantes y gobernados (...) asegurando a todo gobernado el aprendizaje gratuito de las capacidades y de la preparación técnica general necesarias para este fin".*

Lo planteado respecto a la estructura organizativa en la escuela nos lleva a recordar lo que ya habíamos advertido: Debemos considerar lo que promueve (verticalismo, imposición, exclusión) pero también lo que deja de promover en materia de unas estructuras organizativas más incluyentes. Este "dejar de hacer", incide directamente en menos posibilidades de que las nuevas generaciones, vayan educándose en la importancia que tiene el funcionamiento democrático y tomando conciencia de la importancia de ser ciudadanos y ciudadanas que toman decisiones que afectan a su colectividad. *"La verdadera pedagogía democrática consiste en hacer de cada ciudadano un gobernante, en hacer coincidir gobernantes y gobernados, unificando al género humano"*, dirá también Gramsci (1981:144).

AUTORIDAD Y DISCIPLINA

Como podemos verlo al abrir un periódico, oír una noticia, o al percatarnos del contenido de las declaraciones de los principales grupos de poder; en Guatemala se asume al autoritarismo como una forma excluyente de manejo de autoridad y establecimiento de disciplina. Es una de las interpretaciones de "sentido común"⁶⁷ que también han sido introyectadas y asumidas por los grupos subalternos, ante su reiterada utilización por las fuerzas políticas dominantes.

El autoritarismo y la violencia han tenido en la historia política del país una reiterada recurrencia. En los sectores populares también prevalece la creencia de que lograr una sociedad segura y tranquila, es asunto de incorporar más fuerza pública y control ciudadano. Constituye un consenso popular, por ejemplo, mantener la pena de muerte en el país.

Las fuerzas políticas dominantes siguen motivando una interpretación estrecha, que invita a ver en los hechos y en los sujetos individuales, las causas de los grandes males colectivos. Esa tendencia todavía no permite entender que somos "*...parte de un todo, (que) ningún ser humano es independiente (y que) pertenecemos al organismo que integra nuestra comunidad, nuestro país, nuestro continente y el mundo...*"⁶⁸

Nos proponemos explicar la forma en que estas concepciones se manifiestan en la escuela y cómo ésta las reproduce con sus prácticas cotidianas de autoridad y disciplina, en consonancia y unidad con las características de la estructura organizativa que ya explicamos.

67. Relacionado con este tema decía Gramsci, Antonio (1981 :75) "Una filosofía de la praxis no puede evitar presentarse (...) como superación del modo anterior de pensar y del concreto pensamiento existente (o mundo cultural existente)" como «crítica al sentido común»."

68. Ver. Carrera, Mario Alberto. Todos morimos en el fusilado. Siglo veintiuno. Guatemala. 18 de julio de 1996. P. 11

En principio, la característica más importante que hemos comprobado es que a la disciplina se le concibe como algo exterior y como un resultado que se obtiene coercitivamente o por alguna sanción que viene desde afuera.

En distintas entrevistas que pudimos hacer a niños y niñas, aparecen castigos, regaños y sermones en los que se destaca la obediencia. Una exalumna entrevistada, al preguntarle sobre cuál fue el aprendizaje más grande que le dejó la escuela respondió: *"Pienso que la disciplina fue un aprendizaje muy grande, porque miro que ahora no hay mucha disciplina en los alumnos (...) ellos hacen lo que quieren, ellos se suben a las láminas, en cambio antes no permitían eso"*. Es interesante saber que dicha exalumna entrevistada, está estudiando para maestra y que este año hizo sus prácticas en la misma escuela que estudió.

La concepción de disciplina como un acto mecánico y exterior se funda en el limitado entendimiento de que *"...el ser humano reacciona únicamente ante dos tipos de estímulos: el del premio y el del castigo"*. Matute, Mario René (1987 :8). Niños y niñas contaron en distintas entrevistas, sobre las sanciones que en la escuela se aplican esperando que produzcan cambios de conducta: *"Una maestra me pegó (...) me pegó un reglazo"*. Me pusieron *"..parado en la pared con las manos arriba porque me culparon de haber tirado a un niño"*. *"Hacer limpieza"*, *"Una vez, me pusieron hacer limpieza de la clase", limpiar el baño", "nos pedían pisto si nos parábamos", "En quinto grado me pusieron en la pared con las manos para arriba"*.⁶⁹ En distintas entrevistas con exalumnas de una escuela, resalta la memoria que tienen de un profesor que ponía castigos ejemplares.

69. Seguramente estas descripciones se quedan cortas, si recordamos la variedad del menú de agresiones que en Guatemala aún son típicas en las escuelas y algunas hasta en la Universidad: la tirada violenta del yeso del profesor, las distintas técnicas de jalar las patillas, los jalones de orejas, coscorriones con anillo etc.

El evento especial en el que pudimos evidenciar más claramente estas manifestaciones, fueron los llamados actos cívicos.

En un aula de sexto grado se ensayaba el acto que niños y niñas presentarían el siguiente lunes. La maestra les hizo memorizar poemas y discursos. A la semana que regresé a la escuela, se comentaba que el mismo fue largo y aburrido. En otros actos que pudimos observar, confirmamos que en las formaciones que se hacen, todos(as) guardan silencio o interrumpen el murmullo, más por miedo al regaño o al castigo, que al verdadero interés por cantar el himno nacional, repetir la jura a la bandera o ponerle atención a cualquier otro punto del programa.

En uno de los actos cívicos que pudimos presenciar, la directora intentó llamar la atención de niños y niñas porque, aún cuando había un invitado en la escuela se habían “portado mal”. No habían mostrado una “actitud correcta” ante el canto del himno nacional. Los niños, estuvieron murmurando mientras se desarrollaba el acto y fue notorio que suspendían el murmullo sólo por el temor a la maestra y no por un interés verdadero en el programa del acto.

Todo el discurso que se pronuncia al interior y fuera del aula fue mucho más contundente aquel día. La obediencia, contenido esencial del discurso escolar, se presentó en sus diferentes formas: *“...respuesta a los esfuerzos de los padres”, “la esperanza del futuro”, “lo que debe distinguir a la escuela” “lo que Dios pide de nosotros”*.⁷⁰

También es muy importante un documento encontrado en un archivo escolar, que nos motivó a buscar información sobre el manejo de disciplina que ahí se practica. Se trata de una carta del Encargado de Patrullas Escolares de la Policía Nacional, dirigida a la

70). Es muy importante destacar que aún con la contundencia de las palabras en favor de aquel discurso, la maestra les hablaba a niños y niñas en un tono que no es normal en la escuela. Se dirigía a ellos suavemente y con mucha sutileza: verdaderamente convencida de su pronunciamiento.

Directora del establecimiento, invitando *"...al Maestro asesor de patrullas y 15 alumnos, para que asistan al Acto de inauguración del programa de Patrullas Escolares"*. A partir de aquel día, pusimos especial atención en el funcionamiento de aquel comité de disciplina.

En esa escuela, las patrullas escolares de estudiantes son el principal ente organizativo de la "disciplina". El plan de trabajo del comité encargado de su organización, transcrito completamente, habla por si mismo:

"Introducción"

"Como forjadora de juventudes, consciente de la importancia que encierra la palabra "disciplina" en la formación del educando, mi preocupación primordial incluye como base esencial lograr que la disciplina del alumno dentro del aula y escuela sea recuperada y sean alumnos ejemplares en donde quiera que se encuentren. Ruego a mis compañeras que inculquen en sus alumnos el buen comportamiento y respeto hacia sus compañeros como a todas las personas mayores. Así mismo evitar que se continúe con el hábito hecho costumbre que en horas de clase se encuentren niños en el patio jugando y dentro de los sanitarios, evitar que estén jugando en los corredores, logrando con ello el orden y la disciplina".

"Objetivos:"

"Lograr que el alumno:

1. *Se interese en el mejoramiento de su conducta individual para lograr una vida sana y feliz.*
 2. *Se inicie en la formación de hábitos de orden que le ayuden a preservar y conservar una conducta intachable."*
-

Se comprobó que oficiales de la Policía Nacional supervisan aquel trabajo y que también visitan a los niños y niñas que integran las patrullas. Cada participante tiene en su carnet de patrullero, "*El Juramento del Patrullero Escolar de Seguridad*" que dice:

Como miembro de Patrullas Escolares de Seguridad prometo:

*Reportar mi trabajo siempre a tiempo
Desempeñar mi servicio fielmente
Esforzarme en la prevención de accidentes
Conquistar el respeto de mis semejantes
Obedecer a mis maestros y miembros de patrullas
Demostrar ante la ciudadanía buen ejemplo
Por todo lo antes expuesto "juro".*

En este juramento del Patrullero Escolar sobresalen también los objetivos del mundo de autoridad y disciplina que se persiguen: La obediencia y el servilismo. Ambos elementos son una constante de los discursos que se escuchan en la escuela.

Además, en estos documentos queda muy claro el manejo que prevalece sobre la autoridad y disciplina como un acto exterior, ajeno y mecánico. En este comité, no únicamente se espera un cambio de conducta de los alumnos, sino que además se planificó desde un principio a los alumnos como agentes activos y transmisores de las maneras autoritarias y excluyentes que la escuela asume. Vimos, en distintas semanas a niños y niñas - principalmente de los grados más altos - organizados en grupos que cuidaban ciertas áreas de la escuela (las gradas, el patio etc.) y que capturaban a alumnas y alumnos porque según lo establecido se había cometido alguna falta. Era notorio también que cuando se trataba de las niñas, se escogía a las más altas y fuertes. Distintos días pudimos observar a niños, a los que los mismos patrulleros les hicieron cumplir castigos de tipo militar (hacer pírricos, despechadas, tirarse a tierra etc.)

Dentro de este mundo de la amenaza y la obediencia que pudimos confirmar, nos parecieron particularmente interesante las quejas. Entre niños y niñas, suele ser un acto de

protección y denuncia, al que recurren esperando que la maestra o maestro les haga justicia. En el mundo de los/las docentes, se hace uso de las mismas, también con la expectativa de provocar cambios de conducta. Previo a las reuniones de padres de familia, se amenaza a niños y niñas anunciándoles que de no cambiar su conducta se “dará la queja” al papá o a la mamá. En dichas reuniones, aparece también reiteradamente, el llamado a la obediencia y no es extraño escuchar comentarios como “...¿y qué quejas me tiene? (...) le encargo que me le jale el pelo si es necesario”. La escuela contribuye a una cultura autoritaria, no únicamente desde el castigo y la amenaza sino también desde su concepción del premio. En una Escuela pudimos observar una maestra que semanalmente coloca un cartel con los niños y/o niñas que en esa semana rindieron mejor. En distintas semanas que pudimos visitar esa escuela, no hubo mayor variación entre los niños que aparecían en aquel cartel. Conocimos que la idea del sistema de premiación que ella utiliza (medallas de oro, plata y bronce) la obtuvo después de conocer sobre su práctica en el Instituto Adolfo V. Hall.⁷¹

El manejo de la disciplina en la escuela, es uno de los más directos aportes hacia una cultura militarista, porque refuerza - a través de sus actuaciones - unos valores, esencialmente comprometidos con ella.

Dice Cooke, David (1993: 130): *“El militarismo considera sociedad segura a aquella basada en el autoritarismo y en los valores militares y contribuye a legitimar la utilización de la fuerza y de la guerra”*. Destaca en esta afirmación, lo

71. Niños entre 12 y 13 años ingresan a este instituto, en el que pueden empezar su carrera militar. Recientemente, la Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala, acompañaba el caso de Oscar Manolo Otzoy, un estudiante de dicho instituto, que murió por un paro cardíaco provocado por el efecto de un castigo. El oficial encargado, aún cuando el niño había recibido respiración artificial por un desfallecimiento, lo obligó a continuar corriendo alrededor de las instalaciones del plantel. Siglo Veintiuno 23 de julio de 1996. P.6

Durante este año, la Asamblea de la Sociedad Civil, propuso el cierre definitivo de estos institutos, pero la propuesta fue rechazada por autoridades militares, argumentando que estos “...establecimientos son esencialmente educativos y cuentan con una formación cívica similar a la de cualquier otro centro educativo nacional...” Ver Magazine 21, Siglo veintiuno, Guatemala, 21 de julio de 1996.

que pueda asociarse con el plan que transcribimos y cómo en él, se hace evidente la intención de trabajar por tener una escuela más “disciplinada”, a partir del ejercicio de patrullas que aquella maestra organiza.

Otra práctica que evidencia el militarismo que se reproduce en la escuela, es la rapidez con la que niños y niñas se paran a la par de su pupitre, cuando algún adulto entra al salón. En distintas escuelas visitadas por el trabajo de esta investigación, fue muy extraño cuando esto no ocurrió.

Duczek, Stefanie (1993:203) sostiene que *“El militarismo constituye un sistema de creencias basado en el supuesto que los seres humanos son por naturaleza violentos, agresivos y competitivos y que el orden social ha de mantenerse por la fuerza”*. En este aporte es fundamental, asociar el manejo global de disciplina (como algo exterior y mecánico) con su recurrencia a la fuerza para sostener la estructura del poder verticalista que prevalece en la escuela. Las relaciones de dominación operan también bajo un supuesto: los niños son fastidiosos violentos, y agresivos. Por eso la “disciplina” se permite adelantarse para mantener bajo control aquellos rasgos.

¿Qué se deja de hacer hacia un entendimiento democrático de disciplina? o más concretamente: ¿Qué concepción de disciplina es la que la Escuela Primaria anula con sus prácticas militaristas?

No debemos caer en el idealismo de concebir la autoridad como un acto que no consienta o posibilite el bienestar colectivo. Gramsci, Antonio (1981: 165), nos dice al respecto: *“...la única libertad es la «responsable», es decir la «universal» en cuanto que se presenta como aspecto individual de una «libertad» colectiva o de grupo, como expresión individual de una ley”*. Además (y esto es lo más rico de la propuesta del autor) diremos también en palabras de Gramsci (1981:160)

“La disciplina no anula (la personalidad y la libertad). La cuestión de la personalidad y libertad ; la cuestión de la «personalidad y la libertad» se plantea no por el hecho de la disciplina, sino por el «origen del poder que ordena la disciplina». Si este origen es «democrático», es decir, si la autoridad es una función técnica especializada y no un «albedrío» o una imposición extrínseca y exterior, la disciplina, es un elemento necesario de orden democrático, de libertad”.

La Escuela debe fundarse, en una estructura organizativa que le permita establecer unas normas de convivencia, propias del quehacer educativo que ahí se pretende. Esa autoridad, debe sostenerse en una concepción de disciplina que asuma el juego dialéctico entre lo individual y lo colectivo y que permita una clara correspondencia entre el bienestar colectivo y las acciones individuales que lo promueven. Como nos lo dice el mismo autor (1981:164) *“La colectividad debe entenderse como producto de una elaboración de voluntad y pensamiento colectivo logrado a través del esfuerzo individual, y no por un proceso fatal ajeno a cada uno: por tanto obligación de la disciplina interior y no tan sólo de la externa y mecánica”.*

A manera de conclusión, afirmamos que asumir la disciplina como un acto ajeno y mecánico, en el que sólo cabe la búsqueda de cambio de conductas a través del premio y el castigo, constituye el principal ejercicio de “autoridad” en la escuela primaria. El conjunto de prácticas que se desarrollan para implementar esta concepción, también conlleva la búsqueda de la obediencia y el servilismo, como factores a lo que se les asigna grandes potencialidades de transformación social. La estructura organizativa de la escuela de la que ya hemos hablado, es el principal instrumento facilitador, de las características de esta manera de entender la autoridad y la disciplina en la escuela.

DIVERSIDAD Y CONFLICTO

Algunas partes de este tema, pudimos haberlas presentado en la sección que hemos subtulado "Autoridad y Disciplina". No lo hemos hecho, porque pensamos que la información disponible era más ilustrativa de esta manera. De cualquier forma, tal como insistimos en las primeras líneas de este capítulo, todas las prácticas son parte de un sólo quehacer pedagógico que en la Escuela Primaria, contribuye a la reproducción de la cultura autoritaria y de violencia. Vale la pena que lo recordemos, antes de empezar estas nuevas explicaciones.

Los ejemplos ya citados y explicados atropellan la diversidad que asiste a la escuela. El ejercicio de "autoridad" dentro de una estructura organizativa que no propicia relaciones horizontales, por ejemplo, promueve la exclusión de los diversos aportes que los diferentes sectores de la escuela podrían hacer.

Una concepción de autoridad y disciplina que castiga y premia "lo de siempre" y que reproduce la obediencia y el servilismo como valores centrales; tampoco permite una manifestación libre de las ideas, que en el ser humano son por estructura, diversas.

Las prácticas militaristas que hemos comentado, son parte del mismo universo del quehacer escolar en contra de lo diverso. Como podremos ver globalmente al final de estas explicaciones, la contribución de la escuela al autoritarismo y la violencia, ocurre en sentido unitario. En realidad, ninguno de los temas que hemos presentado puede explicarse sin penetrar en el ámbito de los demás.

No es motivo de este trabajo demostrar la diversidad cultural que efectivamente puede encontrarse en la escuela primaria. Nuestro análisis para el primer aspecto de este apartado, es más bien una propuesta general para la que hemos tomado como subeje de reflexión, la pregunta ¿Escuela mixta o Coeducativa?.

Antes de ello, sin embargo, empezaremos explicando el contenido de un documento encontrado en un archivo, el cual es muy ilustrativo del tema que nos ocupa y de su relación con lo que hemos planteado anteriormente.

Por la cotidianidad de la escuela pasan muchas prácticas y realizaciones que irrespetan la diversidad de niños y niñas. A través de un "inocente" trífoliar encontrado en un archivo escolar, se demuestra que el uso de uniformes es también una de esas realidades cotidianas, que pasa frente a nosotros sin que dimensionemos su contenido, contribuyente a una cultura cerrada y de poco respeto a lo diverso.

Dicho documento es una propaganda impresa sobre la fabricación de telas y tejidos. En su portada se presenta así: **UNIFORMES "DE CLASE."** Más adelante dice: *"NOVATEX (...) es conocido su prestigio en la línea de tejidos para uniformes escolares, que ofrece las siguientes ventajas:*

- *El uniforme escolar implica orden, limpieza y disciplina.*
- *El uniforme escolar distingue a los alumnos de cada establecimiento educativo.*
- *Para los padres de familia, el uniforme significa economía, pues no necesitan hacer mayores gastos de ropa durante el año escolar.*
- *El uniforme evita que unos alumnos estén mejor vestidos que otros, eliminando la competencia entre ellos." (El subrayado es nuestro)*

Esta será una visión de mercado. Sin embargo, ninguna empresa se dedica a tratar de vender sus productos sin utilizar ciertos "argumentos" que ya gozan de consenso entre sus posibles consumidores. No es NOVATEX quien está inventando estas argucias, sino está aprovechándose de la presencia que éstas ya tienen en la estructura mental de directoras, directores, maestras, maestros, así como de madres y padres de familia. Niños y niñas, también se invaden de emoción al saber su uniforme nuevo y poco a poco han ido convenciéndose de aquellas "razones."

Las justificaciones para el uso de uniformes que se manifiestan en ese documento, son perfectamente coherentes con el discurso que prevalece en la escuela, respecto al orden, la disciplina y la obediencia; rasgos que ya hemos explicado y que también prevalecen en lo que nos falta argumentar.

A. ¿Escuela mixta o coeducativa?

Sobre la niña ejemplar:

Una niña juega con dos muñecas y las regaña para que se queden quietas. Ella también parece una muñeca, por lo linda y buena que es y porque a nadie molesta.

Eduardo Galeano. *La Cultura del terror*/3.⁷²

Lo que explicaremos a continuación necesita interpretarse a partir del entendimiento que *"...la cuestión del género implica a toda la escuela, al currículum oculto y al manifiesto, a las organizaciones escolares y a las actitudes de docentes y alumnos."* Duczek, Stefanie(1993:208).

Con las prácticas observadas hemos confirmado que en Guatemala estamos lejos de una escuela coeducativa. Según las circunstancias históricas en las que actúa, no podemos concebirla de esa manera porque no atiende *"...las necesidades e intereses de ambos sexos, fusionando las pautas culturales "masculinas" y "femeninas" para construir un modelo integral de persona."* Romero, Isabel (1994: 381).

Las relaciones intersexuales y la concepción de género que se asume en la Escuela Primaria Urbana guatemalteca, debe entenderse en el marco de la contribución que la misma hace para reforzar el carácter militarista de la sociedad que ya explicamos anteriormente.

Para tener un referente más amplio sobre cómo interpretar estas prácticas de la escuela en Guatemala, es fundamental considerar lo que nos dice la ya citada autora

72. Explica el autor que el mismo fue tomado del libro Adelante de J. H. Figueira, que fue texto de enseñanza en las escuelas del Uruguay hasta hace pocos años.

Duczek, Stefanie (1993:205). *"Tenemos que estar conscientes, como educadores de la paz, de los vínculos entre militarismo y sexismo y del modo en que unos valores militaristas sobre la "masculinidad" pueden influir en los esquemas de conducta masculinos en detrimento de los femeninos, que constituyen el extremo receptor de la conducta machista."*

El punto de partida sobre el primer aspecto debe ser leer la realidad cotidiana de manera global. Niños y niñas llegan a la escuela con una carga de prejuicios sobre el rol que cada uno(a) debe cumplir en la sociedad. El niño al ser hombre será el jefe de la familia, la niña al ser mujer será ama de casa. El niño al ser hombre, será un profesional; la niña, al ser mujer tal vez será profesional y seguirá siendo ama de casa. El niño, al ser hombre será obrero, artesano, deportista. La niña, podrá ser obrera, artesana, deportista, pero fundamentalmente debe aspirar a ser esposa, madre y ama de casa. Con esta carga de prejuicios, niños y niñas se enfrentan a una realidad cotidiana de la Escuela Primaria que no les contradice, sino como iremos viendo, les confirma.

Una de las prácticas cotidianas que evidencia el limitado carácter mixto de la Escuela Primaria es la formación matutina o del recreo. Niños en una fila, niñas en otra, parados(as) en orden de estatura listos(as) para entrar al salón de clase. *"Poco se puede hacer para que niños y niñas puedan convivir de otra manera comentó una maestra"*.

En el salón les espera lo mismo. Sin ningún otro criterio que la estatura y la diferenciación por sexo, en el salón aparecen en un extremo los niños y en el contrario las niñas. *"No se puede mezclarlos, nos comentó otra maestra, porque ellas son más tranquilas"*. Así queda la distribución hasta el final del año.

Esta insistencia en la tranquilidad de las niñas, se complementa con otros prejuicios que se manifiestan principalmente en las expectativas que maestros y maestras ponen

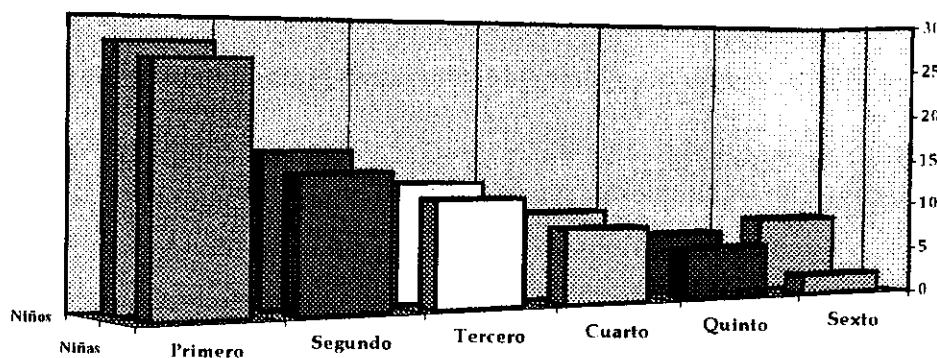
sobre ellas. En diferentes actos cívicos observados, eran niñas las abanderadas. Parece confirmarse también en Guatemala lo que Romero, Isabel (1994: 384) explica para el sistema educativo español. Ella dice que:

"...para gran parte del profesorado, como para la sociedad en su conjunto, la igualdad entre ambos sexos ya existe (...) las alumnas suelen obtener mejores notas que los alumnos y su proceso de socialización ofrece menos dificultades, ya que se acogen a las normas con mayor facilidad que los varones (...) las niñas se adaptan con mayor sumisión al modelo impuesto que los niños, y muestran mayor pasividad y renuncia a la iniciativa personal."

Pudimos constatar que a nivel metropolitano, el índice de repitencia, si bien es muy cercano entre niños y niñas, prevalece mayor en ellos, en todos los grados de la primaria.

Ver la GRÁFICA 1.

Porcentaje de repitencia por grado según sexo en la escuela primaria urbana.



GRÁFICA 1: Porcentaje de repitencia por grado según sexo en la Escuela Primaria Urbana.⁷³

⁷³ . Estos datos corresponden a 1995. Fueron obtenidos en el Anuario Estadístico 1995, elaborado por la Unidad de Informática del Ministerio de Educación, Guatemala 1996.

Analizar el tema de género en cuanto al contenido de los programas y textos escolares debe llevar una investigación aparte. Sin embargo, en las prácticas cotidianas que se desarrollan al interior del aula es posible evidenciar rápidamente, que el tema de la diversidad no es objeto de atención, como punto de partida para educar en unas nuevas relaciones intersexuales. Al revés, en una clase de educación física - en la que también niñas y niños trabajaban por separado - se cantaba la siguiente canción al ritmo de los ejercicios:

*Señor comandante, vamos a la guerra
llevando mujeres, en las cartucheras.
Uno, dos tres, cuatro, marquen bien el
paso.
Yo tengo un amigo, que se llama Hugo
pero no lo quiero, porque es muy tarugo
Yo tengo una amiga que se llama
Marta,
pero no la quiero porque mucho se
harta.
Yo tengo una amiga que se llama Ana
pero no la quiero porque es muy enana
Yo tengo una amiga que se llama Betsi
pero no la quiero porque toma pepsi.*

En esta canción, que niños y niñas entonaban inocentemente junto a su maestra, se muestra mucho más claramente la vinculación entre militarismo y sexismo que referíamos anteriormente. Se evidencia no únicamente la ofensa hacia lo femenino, sino también otro tipo de desconsideraciones que agreden la condición humana y enfatizan lo diferente como motivo de desprecio.

En la respectiva ficha técnica que utilizábamos para obtener la información cada día, no aparece ni un sólo registro en el que la maestra o maestro haya incluido conscientemente elementos que le permitieran educar para mejores relaciones intersexuales. En algunos casos, aparecen iniciativas que la maestra o el maestro aprovechan a partir del comentario o acción espontánea de algún niño y niña. Esto tiene

un valor muy importante, pero no es suficiente en función de lo que ya hemos dicho sobre que la necesidad de transformar, no podemos limitarla a voluntades individuales.

Una de las escuelas observadas se ha distinguido desde hace varios años en la actividad de la gimnasia rítmica (coreografías musicales). Han sido un éxito, gracias al empeño del único varón que trabaja en esa escuela. Este año, el éxito se repitió quedando campeón en diversos eventos. La gran limitación de esa práctica pedagógica es que no fue aprovechada para un enriquecimiento entre niños y niñas. El profesor y la maestra de Educación física están de acuerdo en que *"...a los varones no les gusta bailar"*. En esta práctica, la competencia se ha privilegiado al punto de que ambos docentes también coinciden en que *"...cuando las gimnasias son mixtas ganarle a las demás escuelas es más fácil porque pocas escuelas lo presentan mixtas"*.

Otro hecho relevante que educa para una distribución desproporcionada e injusta de oportunidades sociales para ambos sexos, es la manera en que se reparten las tareas cotidianas de la escuela: La iniciativa espontánea de las niñas para barrer y realizar las tareas de limpieza, y la de los varones para hacer menos o atribuirse lo que piensan que las niñas no pueden o deben hacer, no es objeto de reflexión ni de propuesta de cambio. Se concibe como algo normal y no se proponen esfuerzos que permitan impulsar actitudes nuevas. Las niñas lavan siempre - o casi siempre - los utensilios de la refacción escolar, barren siempre el salón, el patio etc. Existen comisiones para estas tareas, que cuando están concebidas de manera distinta a como operan, no tienen el suficiente acompañamiento docente que permita reorientar las actitudes tradicionales. No podemos generalizar respecto a todas las escuelas observadas, pero también es cierto que hablamos del actuar prevaleciente y que las iniciativas contrarias no constituyen ejes estructurados de trabajo y reflexión.

Otra práctica que refuerza la asignación de estereotipos sexuales en contra de lo femenino, es la elección de reinas escolares, con sus diferentes matices: "Mamá simpatía" "Miss chiquitita", "Niña Simpatía", etc. Nos basamos en cómo lo sienten ellas y no cómo

lo interpretan o lo conciben las directoras, maestras y maestros, quienes en su mayor parte, niegan la contribución de estas prácticas al desprecio por la condición femenina. Pensamos que es fundamental dejar documentadas algunas respuestas que nos dieron diferentes niñas que han participado de este evento. Las hemos organizado, sobre la base de los siguientes aspectos prevaecientes en su realización:

- a) FUERON ELECTAS POR SISTEMAS DE VOTACIÓN QUE SE PRETENDEN DEMOCRÁTICOS: *"Me eligieron primero en el aula frente a otras cinco niñas y luego un jurado votó en toda la Escuela. Sólo votaron los niños, porque pueden haber celos y así..." "Las mujeres no votaron, sólo los niños, porque ellas podían votar por ellas mismas", "Me aprecian mucho... El profe le dio una idea a los alumnos ... todos los niños y niñas eligieron a dos niñas y yo quedé de candidata", "Con jurado quedé como reina de la escuela con el apoyo de los alumnos", "El que tenía más palos⁷⁴ ese quedaba... Esto fue en el aula. A nivel de toda la escuela a la que le aplaudían más fuerte ganaba".*
- b) GOZAN DEL RESPALDO FAMILIAR: *"Me dijeron que felicidades. Estaban muy alegres. Yo había sido reina en 1990 en Párvulos en otro colegio. Esa vez fue por votación en todos los grados", "... estaba bien. Mis papás estaban contentos y orgullosos, "Se pusieron muy contentos. Para celebrar me van a llevar al IRTRA Petapa cuando me coronen. Mi papá me prometió que iba a estar presente para la premiación"; "Se pusieron alegres cuando les dije. Que estaba bien que había ganado".*
- c) ESTIMULAN UNA FALSA SEGURIDAD PERSONAL Y ALTA AUTOESTIMA: *"Fue una experiencia muy linda. Habían envidias de otras candidatas. Ahora me siento feliz porque las reinas son del grado y a la vez triste por haber entregado", "Feliz y orgullosa. Siento como nervios..." "Me siento muy feliz por ser la*

74. La niña llamaba palos, a las tarjetas que se anotaban en la pizarra en el proceso de votación.

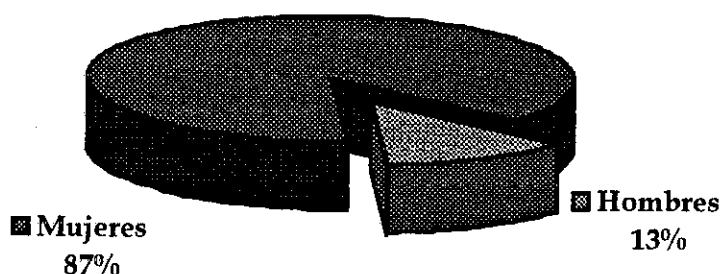
reina de la escuela y espero que los alumnos piensen que soy la mejor reina de estos años. Ahora veo que los alumnas sí me apreciaban "Alegre. Estaba temblando porque pensé que se iban a reír de mí".

- d) SE FUNDAMENTAN EN APARIENCIAS FÍSICAS: ¿Qué se tomaba en cuenta para salir electa?: *"Que fuéramos amigables y el físico", "Cómo era yo... y también el físico", "Que pudiera expresarme. Ser la más bonita, el parado, sourisa con los jurados, expresión en las preguntas. He sido más o menos buena estudiante."*
- e) NO POSIBILITAN UN NUEVO ROL COMO MUJER EN EL SISTEMA SOCIAL NI SUGIEREN NINGUNA UTILIDAD PARA LA VIDA: ¿Cuál crees que puede ser tu aporte como reina, a la comunidad, tu familia y a la misma escuela? *"Participando, ayudar a muchas cosas. Poniendo en alto el nombre de la escuela", "Participando en todas las actividades y estudiar más. Portándome bien, haciendo caso", "Participar en todos los eventos de la escuela... Gimnasias por ejemplo" "Me gustaría llevar bien en alto el nombre de mi Escuela (...) participar en concursos de dibujo..." "Portarme bien, ayudar en los quehaceres de la casa, respetar a mis hermanos que ya están grandes..." A lo que ellos digan que uno traiga. Yo he venido a todas las actividades, sólo falté una vez que me fui a Zacapa porque fuimos a ver a mi abuelita"*

Según Marina Subirats citada por Romero, Isabel (1994: 381) cinco son los puntos en que habría que fijarse para detectar el sexismo en el sistema educativo: *"La posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza, el tipo de conocimientos transmitidos en la educación; las características del lenguaje utilizado; el análisis de los libros de texto y las lecturas infantiles; y las interrelaciones entre el profesorado y los alumnos y alumnas en las aulas"*.

Particularmente, pienso que Subirats no abarca ciertos aspectos del currículum oculto que nosotros estamos abordando. Sin embargo, el primero de los puntos que ella señala es considerablemente importante en nuestro trabajo, porque adicional a la subordinación doméstica que la mujer guatemalteca vive, el sistema educativo de educación primaria, relega también en ella la mayor parte de la responsabilidad de la educación formal de niños y niñas. Es evidente una tendencia mayoritaria del sexo femenino en la integración de los claustros docentes. Esto no contribuye a que se tenga una referencia cotidiana equilibrada, que contribuya a una disposición mental más justa y permisible de un crecimiento humano integral.⁷⁵ Ver GRÁFICA 2

Integración por sexo del claustro docente



GRÁFICA 2: Integración por sexo del claustro docente en las escuelas visitadas.

No es tarea de esta investigación, determinar las causas por las que en la escuela primaria, existe una tendencia mayoritaria del sexo femenino entre los grupos docentes. Sin embargo, es un tema que debería tener respuestas metodológicas, que permitan darle una respuesta adecuada en beneficio de un mejor ambiente para la escuela. Un estudio del

75. El 87% del claustro docente de las escuelas trabajadas está compuesto por docentes del sexo femenino. Aunque la tendencia mencionada es evidente, no pudimos obtener datos sobre la preponderancia de docencia femenina en el nivel metropolitano. La gráfica muestra sólo los datos de las cinco escuelas que hemos visitado para obtener la información de este estudio.

Departamento de Medicina Social de la Universidad de Linkoping, Suecia, afirma que *"...los padres con niños pequeños y las personas que trabajan en ambientes con un número equilibrado de hombres y mujeres son los que disfrutan de mejor salud (y que) ... las bajas generales por enfermedad aumentan en lugares de trabajo donde domina uno de los sexos, como entre obreros del metal con mayoría de hombres, o en el sistema sanitario, donde abundan las mujeres."*⁷⁶

Sobre este estudio Aldana Carlos (1996:151) nos recuerda que *"...el asunto no es meramente cuantitativo (igual número de hombres a igual número de mujeres), sino que tiene que ver con el tipo de relaciones que se establecen. De todos modos, (este es) un elemento que es crucial para la relación educativa entre las personas: la necesaria relación intersexual para alcanzar unas relaciones más justas y equilibradas"*.

Hemos trazado un panorama muy breve de cómo contribuye la Escuela Primaria a la conformación de la cultura del autoritarismo desde sus relaciones intersexuales. La importancia de señalar estos hechos es fundamental en cuanto a la contribución de este estudio histórico a una nueva práctica educativa. Nos lo dice también la ya citada Romero, Isabel (1994: 380): Es importante que *"...la escuela identifique aquellos elementos sociales que configuran y perpetúan la desigualdad entre ambos sexos, para que pueda elaborar estrategias que permitan corregirlos, analizando cuales son sus principales canales de transmisión en el ámbito educativo"*. Esta es una tarea ineludible, atendiendo a que como nos lo dice Marina Subirats, citada también por Romero (1994: 380) *"...la educación tiende a inculcar en las niñas un sistema de valores y comportamientos que las lleva a aceptar un papel secundario en la vida colectiva, a situarse como un segundo sexo, dispuesto en todo momento a ceder la preeminencia al hombre, primer y principal protagonista de la historia."*

76. Ver Siglo Veintiuno del 26 de abril de 1995, p.22.

B. ¿Solución de conflictos?

Podemos asegurar consistentemente, que la Escuela Primaria contribuye al autoritarismo desde la manera en que asume los conflictos. También en este ámbito, es inexistente una alta consideración a la diversidad y a la complejidad del contexto en el que se desarrollan las acciones educativas. Se ha consolidado una rutina de indiferencia y de poca valoración a la condición humana de niños y niñas, marcada fuertemente por la falta de manejo de elementos técnicos y pedagógicos, que permitan utilizar el conflicto como elemento educativo.

El 4 de julio de este año, en la oficina de dirección de una escuela, estábamos esperando el momento apropiado para hablar con la directora. En ese momento, la maestra de una de las secciones de primer grado que habíamos trabajado aquel día, entró a la oficina de dirección diciendo: *“¿Quién le fuera a dar una regañada a mis niños?... Nunca se había perdido nada y ahora se perdió una caja de crayones que no aparece por ningún lado. ¿Por qué no vas tú? (le pidió a la directora), aunque les des una gritada... diles que ya va a venir la policía”*. Aunque no pude quedarme a ver el desenlace de lo sucedido, esta anécdota ilustra con bastante exactitud el quehacer prevaleciente que la escuela practica respecto al conflicto y que ahora iremos explicando.

El 28 de mayo, a Natán Misael, un niño de cuarto grado, le tiraron una piedra en la cabeza. En las primeras horas de la mañana, se encontraba en la oficina de la dirección y nos acercamos a preguntarle que había pasado. La preocupación de Natán ya no era tanto el dolor, sino que su padre podía pegarle al saber que el motivo de su golpe era una pelea con otro niño. Ese día trabajamos en su salón de clase y pudimos seguir de cerca el desarrollo de lo sucedido: Según su maestra, el niño agresor *“...es dedicado a sus estudios y por eso es... el abanderado de la clase”*. Natán Misael, por el contrario, *“...le cuesta bastante... es bastante perezoso”*. El hecho no trascendió, ni para la

maestra ni para ambos niños desde un punto de vista educativo. Fue uno más de los conflictos que en la escuela se presentan diariamente.

En la primera anécdota citada aparece uno de los elementos que ilustran la manera en que la Escuela recoge del ámbito social elementos de autoritarismo, reproduciéndolos en su interior: *"...diles que ya va a venir la policía"*. Sin entrar en muchas consideraciones sobre lo que significa la figura de policía en un país como el nuestro, en donde incluso se ha comprobado agresiones a la niñez, se evidencia una inmediata recurrencia a la fuerza y a la agresión, en este caso, presentada como amenaza. El actuar de la maestra se respalda en lo ya estructurado en la mente de alumnos y alumnas respecto a la imagen del policía. Esas estructuras constituyen la concepción del mundo del niño, que se reforzará con el mensaje de su maestra y por lo tanto la recurrencia a la agresión y la violencia se consolidarán culturalmente.

Un elemento más. Este podemos tomarlo de la experiencia vivida por Natán Misael. Aquel día, tanto el niño agresor como el agredido, reforzaron en su estructura mental diferentes posiciones frente a un conflicto. Quien agredió consolidó la impunidad como uno de los valores prevalecientes en su concepción del mundo. Hasta le recordaron sus virtudes. Quien fue la víctima, sabrá que al tener un conflicto con el abanderado de su clase (alguien con privilegios y por lo tanto con mayor poder) tendrá que utilizar otros recursos que le permitan hacer equilibrar la situación de otra manera. El conflicto se disipó para la maestra, agobiada por la rutina, pero no para él que además del dolor por la pedrada, tuvo que enfrentar a su padre intentando evitar la continuación de los golpes. Para Natán Misael, el conflicto no quedó nunca resuelto porque no fue posible enfrentar libremente sus razones, con las del agresor, ni con las de su maestra, ni con las de su padre.

La cultura autoritaria y de violencia en Guatemala, es importante insistirlo, no es fruto de la existencia de conflictos. Todos los países del mundo tuvieran una cultura autoritaria si lo concibiéramos de esa manera. La incorporación de ambos elementos como

parte de la cultura, ha sido fruto de un desarrollo histórico en el que ha prevalecido lo que en la Escuela sigue haciéndose: recurrir inmediatamente a la imposición y la violencia, como recursos para tratar los problemas, permitiendo y favoreciendo la impunidad.

Sobre este aspecto nos dice Aldana, Carlos (1995:33): *“Es necesario saber diferenciar entre gestión y solución de conflictos:*

- *La gestión, se refiere a la manera jerárquica y verticalista de los conflictos. Es la situación en la que la autoridad (...) impone una determinada solución, que no siempre significa solución real del conflicto. (...) un rasgo propio es la de propiciar que se mantengan determinadas situaciones injustas.*
- *La solución, implica determinadas acciones y procesos de participación colectiva, a través de los cuales se promueve la responsabilidad, el diálogo y la creatividad para alcanzar respuestas que satisfagan y enriquezcan a todos”.*

Desde lo planteado por Aldana, podemos afirmar con seguridad que según lo observado en las escuelas trabajadas, los conflictos se suprimen y/o se gestionan. Natán Misael por ejemplo, recibió por imposición una “solución” que vino de la maestra. Con ella vino también una situación injusta, que junta a otras que Natán vive fuera y dentro de la escuela ha reforzado ciertos valores contribuyentes a la cultura autoritaria y de violencia.

Dentro de este referente teórico también nos plantea Burnley, Jen (1993: 80). *“Los educadores tendrán que disponerse a aprender a formarse en nuevos enfoques, a efectuar la reflexión lateral, a considerar que la ayuda exterior puede ser más útil que tratar de resolver todo desde dentro y a enfrentarse con estructuras de la escuela y del aula que perpetúan el mecanismo de evitación/supresión en la solución de problemas”.*

Nos parece que la propuesta de Burnley es fundamental. Aquella Pedagogía que pretenda una alta consideración a lo humano tendrá que partir del reconocimiento de lo cultural. Por lo tanto, las mejores soluciones no podrán encontrarse en el ámbito de los muros de la escuela. Una valoración profunda del sentido histórico que han adquirido el autoritarismo y la violencia, obliga a abrir la escuela a la adquisición de las destrezas necesarias para solucionar realmente conflictos y contribuir a una cultura de paz.

Hicks, David (1993: 28) citando a Crick y Porter, nos dice sobre la resolución de conflictos en la escuela, que *“Es preciso promover activamente valores de procedimiento como la tolerancia, la imparcialidad y el respeto por la razón y la verdad”*.

Educar desde y para la tolerancia, el respeto, la razón y la verdad es uno de los desafíos que la Escuela Primaria en Guatemala no asume y que considera imposibles.⁷⁷ Se argumenta que no entienden de derechos o de justicia, o que no les gusta participar o que fácilmente convierten la libertad en libertinaje. Propongo que le pregunten a Natán, qué entiende él por derechos y por justicia. ¿Acaso no le preguntamos por qué es un niño?

Ese es otro caso a considerar en la contribución al autoritarismo y la violencia. Uno de los prejuicios y/o excusas sobre los(as) que se actúa para suprimir y evadir los conflictos es que niños y niñas, por el simple hecho de serlo, (o por el también simple hecho de no ser adultos) no son capaces de entender ciertos temas. Este prejuicio es altamente colaborador en la limitada actividad de gestión de conflictos. Muchas cosas se dejan de decir porque ellos “no las entienden”. Se establece como una “justificación” para imponer una solución y facilitar el trámite.

Gramsci, Antonio (1981: 175) afirmaba al respecto: *“Pienso que es conveniente tratar a los niños como seres ya razonables y con los que se habla*

77. “Que se sobe”, comentó una maestra de una escuela cuando le informaron sobre un niño agredido.

seriamente incluso de las cosas más serias; esto causa en ellos una impresión muy profunda, refuerza el carácter, pero especialmente evita que la formación del niño se deje al azar de las impresiones del ambiente y a la mecanicidad de los encuentros fortuitos”.

Ese es otro de los retos de la Escuela Primaria en Guatemala: reconocer que niños y niñas son seres razonables, que ellos en su mundo particular de niños, tienen una visión de derecho, justicia y verdad. Aunque para Natán las razones de su pelea hayan sido muy inmediatas y a los adultos nos parezcan que son unas “razones de niño”, para él son sus profundas razones. Nuestro apoyo consistiría en facilitar maneras para que las enfrente con otras razones, pensamientos y verdades, y que desde ellas también se eduque para la diversidad. Eso contribuiría profundamente a la cultura de paz.

CONCLUSIONES

Sobre nuestra hipótesis central, acerca de que la escuela primaria urbana contribuye a la reproducción de la cultura autoritaria y de violencia en el país, hemos explicado cómo el autoritarismo y la violencia se convirtieron en subjetividades esenciales de la población guatemalteca, a partir de las particularidades histórico sociales del país. Además, hemos presentado una caracterización de la escuela primaria, en cuanto a su discurso y sus prácticas, que nos ha permitido evidenciar que la reproducción de tales valores, se desarrolla principalmente a través de la verificación de la exclusión, las prácticas militaristas y la búsqueda permanente de la obediencia y el servilismo. Estas características son parte de la cotidianidad del universo escolar de educación primaria.

Si partimos de entender que lo vivido por niños y niñas en la vida real fuera de la escuela, está cargado de autoritarismo y violencia, y luego observamos, que el discurso y las relaciones de la escuela también los promueven, comprendemos completamente la actuación de ésta como verificadora de los mismos.

Un informe de AVANCSO sobre una investigación del sistema educativo y la identidad nacional, emplea el concepto de *disonancia cognoscitiva* y explica que éste se refiere "*...al estado de tensión que se genera en el ser humano cuando hay dos cogniciones que son inconsistentes y contradictorias entre sí y que tiene implicaciones en la conducta social*".(1996:41) Utilizando este concepto podemos afirmar que cualquier discurso de la escuela que esté a favor del diálogo y de una cultura de paz, es profundamente disonante, porque se ha producido una especie de *disociación vital* entre lo que se pretende con tal discurso y el peso que tiene en la cotidianidad escolar, la práctica del autoritarismo y la violencia.

De manera concreta ocurre, que todo lo que se discursa en la escuela a favor de unas mejores relaciones, del privilegio del diálogo o una convivencia social fundamentada

en considerar altamente a lo humano, se pierde a través de un proceso de *desatención selectiva*, (1996:42) rechazando todo aquello que no tiene referentes concretos en la vida cotidiana. Las intenciones del discurso, no entran en el *contexto vivencial* de la escuela ni del sistema social en su conjunto. O como lo afirma el mismo informe citado: "*Si percibir es, de alguna manera, estructurar el mundo real, ello se hará con los datos que posean significado, desatendiendo selectivamente todos aquellos que no sirven para ese fin.*" (1996: 42) (Subrayado sustituye cursivas originales).

Sostenemos también, que el autoritarismo y la violencia son elementos pertenecientes a la mentalidad colectiva guatemalteca y que la Escuela Primaria Urbana, contribuye a que ésta se reproduzca, porque no los reconoce como tales. Dicha falta de reconocimiento, se traduce en la ausencia de proyectos y propuestas de trabajo, que permitan eliminarlos. De esta manera se explica también, por qué a maestras y maestros les parece natural, la forma en que se desenvuelve el trabajo educativo de la escuela.

Hemos visto en el capítulo anterior, tres formas concretas en que la Escuela Primaria Urbana, contribuye a la reproducción del autoritarismo y la violencia: su organización, el manejo de autoridad y disciplina, las formas en las que asume la diversidad, principalmente, a través de su limitado carácter mixto, y finalmente, hemos afirmado que de manera general, la escuela no soluciona sino que únicamente gestiona conflictos.

Como hemos dicho al iniciar esta presentación, hay diversas prácticas escolares que no han sido analizadas aquí y que también contribuyen a la reproducción de la cultura autoritaria y de violencia en el país. La consideración sobre el contenido de los programas y los libros de texto, por ejemplo, es una historia que debe abordarse y que empíricamente, sabemos que también contribuyen de determinadas maneras a conformar la concepción del mundo de niños y niñas.

Según las últimas consideraciones presentadas en el capítulo anterior, las conclusiones respecto a la contribución concreta de la Escuela Primaria Urbana, a la reproducción del autoritarismo y la violencia son:

1. La reproducción del autoritarismo y violencia desde el discurso y las relaciones de dominación que prevalecen en la escuela, tienen una perspectiva de globalidad. En tanto elementos culturales, pertenecen a la dialéctica estructura - superestructura, base sobre la que hemos fundamentado esta investigación.

2. La Escuela Primaria urbana guatemalteca, podrá contribuir al fortalecimiento de la sociedad civil y a la conformación de una cultura de paz, sólo si asume que ciertos valores, (como el autoritarismo y la violencia) que ella reproduce, son resultados culturales, producidos por el proceso histórico del país. Este reconocimiento implica tres criterios desde los cuales debe intentar sus transformaciones:
 - a) No reducir el autoritarismo de la escuela y sus relaciones dominantes a un problema de culpas personales.

 - b) Tampoco reducir sus posibilidades de transformación, a un problema de voluntades personales.

 - c) No identificar a educadoras y educadores, como motores del cambios social, abandonándolos a que desarrollen su trabajo pedagógico, sin mayores procesos formativos que les permitan cuestionarse, también ellas y ellos, como sujetos históricos que tienen la posibilidad de incidir en una nueva síntesis cultural.

3. La organización de la escuela contribuye a la reproducción del autoritarismo, porque:
 - a) Su estructura es verticalista y excluyente. El resultado de esta característica, es que la organización escolar, no provoca acciones que desde lo colectivo, le permitan

enfrentar con mejores perspectivas, el desfavorable contexto en el que desarrolla su trabajo educativo.

- b) Su estructura coarta la participación democrática de todos los sectores que la componen, anulando así también, las posibilidades de educar para una conciencia comprometida con el bienestar colectivo.
 - c) Fundamentalmente, las dos explicaciones anteriores, constituyen un marco favorable para que la escuela no renueve sus relaciones y no promueva acceso a recursos de diverso tipo, que permitan reflexionar y sobre todo transformar, las maneras tradicionales en las que basa el ejercicio de la autoridad, el manejo de conflictos y la atención de la diversidad.
4. La concepción de disciplina y autoridad que prevalece en la Escuela Primaria Urbana, contribuye también al autoritarismo porque, a través de ella:
- a) Se favorece la introyección de un entendimiento de la autoridad y la disciplina, basado en la búsqueda de cambios a nivel individual.
 - b) Se hace énfasis en la obediencia y el servilismo como valores centrales, a los que se le adjudican considerables potencialidades de transformación social.
 - c) Se estimulan valores que tienen una alta consideración militarista.
 - d) Se educa para una competitividad fundada en el predominio de la fuerza y la agresión.
 - e) Predomina una búsqueda de cambio de actitudes, basada en la creencia de que niños y niñas son únicamente capaces de reaccionar ante el premio y el castigo.

5. En la línea de lo sostenido por Isabel Romero, la autora citada en su momento, la Escuela Primaria Urbana en Guatemala no es coeducativa; porque no atiende las necesidades e intereses de niños y niñas para la conformación de una persona integral que fusione los valores culturales masculinos y femeninos.
6. Este carácter mixto es profundamente limitado y poco colaborador a una cultura en la que niños y niñas, puedan encontrar desde la escuela, referentes cotidianos que les permitan una visión más respetuosa de lo diverso. En la medida que no trasciende la mezcla, este carácter de la escuela promueve que se reiteren en ella, las discriminaciones de lo femenino que prevalecen en el sistema social.
7. Existe una relación directa, entre el carácter militarista de las prácticas que la escuela impulsa, y las relaciones intersexuales que reproduce.
8. La Escuela Primaria Urbana no resuelve los conflictos de su cotidianidad. Su práctica en este sentido, es tendiente hacia la eliminación y/o gestión de los mismos, suprimiendo la potencialidad que éstos tienen para educar, hacia unas relaciones humanas con mayor respeto a la diversidad.
9. Las limitaciones en cuanto al manejo del conflicto, gestionándolo sin resolverlo, no permiten un libre ejercicio de enfrentamiento de razones, y por lo tanto, estimulan que niños y niñas no cuenten con ellas, como referentes útiles que contribuyen a una mejor convivencia social.
10. Uno de los fundamentos sobre los que se apoya la supresión/gestión de los conflictos, es la ausencia de reconocimiento a la inteligencia y la concepción del mundo de niños y niñas, como elementos que deben valorarse y potenciarse como punto de partida para educar desde y para el razonamiento humano, la justicia y la verdad.



Vertical line of text or markings on the right edge of the page.

ANEXO

PROPIEDAD DE LA COMISION DE SERVICIOS PUBLICOS DE GUATEMALA
Biblioteca Central



Anexo

Preguntas guía para la observación en las escuelas visitadas.*

Ficha # 1

INFORMACIÓN SOBRE LA ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA

- a. ¿Qué tipo de organización existe y/o prevalece entre el grupo docente para el desarrollo de las tareas de la Escuela?
- b. ¿Qué tipo de relación cotidiana prevalece entre el grupo docente?
- c. ¿Qué canales de comunicación hay establecidos entre la Dirección y la docencia?
- d. ¿Qué tipo de organización y/o jerarquía se ha establecido entre el alumnado para desempeñar tareas de la Escuela?
- e. ¿Qué mecanismos existen en la escuela para dinamizar las formas de organización?
- f. ¿Qué estructura organizativa prevalece en las aulas?
- g. ¿Cuál es la participación del alumnado en las decisiones que competen a la organización de la escuela?
- h. Observaciones y Comentarios:
- i. Anécdotas:

*. Estas preguntas guía no se practicaron como entrevista. Fueron utilizadas como un marco general de observación, que permitió ordenar la información recogida. Las entrevistas hechas a grupos docentes y otras personas de las escuelas, contenían preguntas diferentes. (Ver capítulo uno, explicación sobre fuentes de investigación para este estudio).

Ficha # 2**INFORMACIÓN SOBRE PRÁCTICAS COTIDIANAS FUERA DEL AULA.**

- a. Nombre de la práctica:
- b. Descripción breve:
- c. ¿Quién la coordina?
- d. ¿Qué tipo de organización se establece para realizarla?
- e. ¿Qué tipo de relación prevalece entre quien la dirige y quien la ejecuta?
- f. ¿Cuál es la justificación de la Escuela para dicha práctica?
- g. ¿Cuál es la actitud del alumnado respecto a la ejecución de la práctica?
- h. ¿En qué se aprovecha la práctica para formar valores relativos a la tolerancia y la diversidad?
- i. Observaciones y Comentarios:
- j. Anécdotas:

Ficha # 3**INFORMACIÓN SOBRE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DENTRO DEL AULA.**

- A. NOMBRE DE LA PRÁCTICA:**
- B. DESCRIPCIÓN BREVE:**
- C. ¿CUÁL ES EL CONTENIDO DE LA PRÁCTICA?**
- i. Asignatura
 - ii. Tema
 - iii. Objeto de estudio:
- D. METODOLOGÍA:**
- i. ¿Qué concepción pedagógica prevaleció en la práctica? (¿Se puso énfasis en la transmisión del saber o en la construcción del conocimiento?)
 - ii. ¿Qué técnicas didácticas se utilizaron en la práctica?
 - iii. ¿En qué se aprovecha la práctica para formar valores relativos a la tolerancia y la diversidad?
 - iv. Mecanismos de evaluación utilizados:
- E. ENFOQUE:**
- i. Ideas principales:
 - ii. Ejemplos utilizados:
 - iii. Utilidad para la vida diaria:
 - iv. Intenciones declaradas sobre el tema: (Manejo del discurso y el texto)
 - v. Intenciones no declaradas pero realizadas sobre el tema. (Manejo del discurso y asociación con el contexto).

F. RELACIONES:

- i. ¿Quién coordina la práctica realizada?
- ii. ¿Qué tipo de organización se establece para realizarla?
- iii. ¿Qué tipo de relación prevalece entre quien dirige y quien ejecuta?

G. OBSERVACIONES Y COMENTARIOS:**H. ANÉCDOTAS:**

Ficha # 4**INFORMACIÓN SOBRE EVENTOS ESPECIALES**

- A. NOMBRE Y FECHA DEL EVENTO (MOTIVO)**
- B. DESCRIPCIÓN BREVE:**
- C. ORGANIZACIÓN ESTABLECIDA PARA SU REALIZACIÓN:**
- D. ENFOQUE SOBRE EL MOTIVO DEL EVENTO:**
 - i. Ideas principales declaradas (Manejo del discurso y asociación con el contexto).
 - ii. Ideas principales no declaradas pero realizadas
 - iii. Trascendencias: ¿Qué transformó su realización?
- E. OBSERVACIONES Y COMENTARIOS:**
- F. ANÉCDOTAS:**

Bibliografía

- 1) Aguirre Rojas, Carlos Antonio. BRAUDEL Y LAS CIENCIAS HUMANAS, Primera Edición. propiedad de Literatura y Ciencia, S. L. España 1996.
- 2) Aldana Mendoza, Carlos. DESAFÍOS PEDAGÓGICOS DE LA PAZ. Editorial Universitaria y Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado. Guatemala. 1995.
- 3) Aldana Mendoza, Carlos. EL EDUCADOR POPULAR EN GUATEMALA. Serviprensa centroamericana. Guatemala. 1991.
- 4) Aldana Mendoza, Carlos. PEDAGOGÍA GENERAL CRÍTICA TOMO 1. Serviprensa Centroamericana. Guatemala. 1993.
- 5) Aldana Mendoza, Carlos. PEDAGOGÍA GENERAL CRÍTICA TOMO 2. Serviprensa Centroamericana. Guatemala. 1996.
- 6) Araya Pochet, Carlos. LA SOCIEDAD COLONIAL: ASPECTOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y POLÍTICOS. Tomado de Historia de América en Perspectiva Latinoamericana. Editorial Estatal a Distancia. San José Costa Rica 1988.
- 7) Barillas, Francisco. LA ENCOMIENDA EN LA ÉPOCA COLONIAL AMERICANA. Escuela de Historia, Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala 1991.
- 8) Burnley, Jen. CONFLICTO. En Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula. Compilado por David Hicks y traducido por Guillermo Solana. Ediciones Morata, S. L. Madrid. 1993.
- 9) Calderón, Fernando. MODERNIZACIÓN Y ÉTICA DE LA OTREDAD. Comportamientos colectivos y modernización en América Latina. En Revista Mexicana de Sociología. Universidad Nacional Autónoma de México Julio- Septiembre de 1995.
- 10) Cardoso, Fernando Henrique y Faletto, Enzo. DEPENDENCIA Y DESARROLLO EN AMÉRICA LATINA; ensayo de interpretación sociológica. Siglo veintiuno editores. México 1987.
- 11) Cardoza y Aragón, Luis. LOS INDIOS DE GUATEMALA. En 1492 - 1992 La interminable Conquista. Departamento Ecueménico de Investigaciones. San José Costa Rica 1991.

- 12) Carr, Edward ¿QUÉ ES LA HISTORIA? Editorial Seix Barral. S. A. Barcelona. Grupo Editorial Planeta. México.1988.
- 13) Cifuentes, Edeliberto. ARBENZ O LOS SILENCIOS SUPERADOS. Introducción de El mundo de Jacobo Arbenz. Piero Gleijeses. Publicación traducida al español, del libro Shattered Hope. The Guatemalan Revolution and The United States, 1944,1945 (Princeton: Princeton University Press, 1991), págs 134-148. Escuela de Historia de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala 19 de octubre de 1995.
- 14) Cifuentes, Edeliberto. LA DERROTA DE LA BUROCRACIA "CONSERVADORA" EN 1871. (LA CONSTRUCCIÓN DEL BLOQUE CAFETALERO). En Revista Economía. Nos. 101/102. Del Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad de San Carlos de Guatemala. Julio-Diciembre de 1989.
- 15) Cooke, David. CUESTIONES NUCLEARES. En Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula. Compilado por el mismo y traducido por Guillermo Solana. Ediciones Morata, S. L. Madrid. 1993.
- 16) Cortes y Larraz, Pedro. DESCRIPCIÓN GEOGRÁFICO - MORAL DE LA DIÓCESIS DE GUATEMALA, 1768 - 1770. TOMO I. (Editada en dos tomos por la Tipografía Nacional de Guatemala en 1958.
- 17) Cueva, Agustín. AMÉRICA LATINA ANTE EL «FIN DE LA HISTORIA». En 1492 - 1992 La interminable Conquista. Departamento Ecuménico de Investigaciones. San José Costa Rica 1991.
- 18) Cueva, Agustín. EL DESARROLLO DEL CAPITALISMO EN AMÉRICA LATINA. Siglo veintiuno editores. México. 1993.
- 19) Delli Sante, Angella. NIGHTMARE OR REALITY - GUATEMALA IN THE 1980's. Angela Delli Sante -Thela Publishers - (Thela Latin America series ; nr. 5). Amsterdam 1996.
- 20) Díaz Polanco, Héctor. AUTONOMÍA REGIONAL. LA AUTODETERMINACIÓN DE LOS PUEBLOS INDIOS. Siglo veintiuno editores. México 1991.
- 21) Dieterich, Heins. LA MITA. Documento mimeografiado, elaborado por Francisco Barillas y tomado de Relaciones de Producción en América Latina. Escuela de Historia. Universidad de San Carlos. 1991.

- 22) Duczek, Stefanie. GÉNERO. En Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula. Compilado por David Hicks y traducido por Guillermo Solana. Ediciones Morata, S. L. Madrid. 1993.
- 23) Figueroa Ibarra, Carlos. DICTADURA MILITAR Y TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA EN CENTROAMÉRICA. En Revista Política y Sociedad No. 33. Editada por la el Instituto de Investigaciones Políticas y Sociales de la Escuela de Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de San Carlos. Guatemala. 1995.
- 24) Figueroa Ibarra, Carlos. EL RECURSO DEL MIEDO ; Ensayo sobre el Estado y el Terror en Guatemala. EDUCA, San José, Costa Rica. 1991.
- 25) Fontana, Josep. LA HISTORIA DESPUÉS DEL FIN DE LA HISTORIA. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica. Crítica. Barcelona 1992.
- 26) Freire, Paulo. LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA DE LA LIBERTAD. Siglo veintiuno editores. México 1987.
- 27) Galeano, Eduardo. EL LIBRO DE LOS ABRAZOS. Imágenes y palabras de Eduardo Galeano. Siglo veintiuno de España editores s. a. tercera edición. España 1993.
- 28) Galeano, Eduardo. LAS VENAS ABIERTAS DE AMÉRICA LATINA. Siglo veintiuno editores. México. 1990.
- 29) González Orellana, Carlos. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN GUATEMALA. Editorial Universitaria. . Universidad de San Carlos de Guatemala. 1987.
- 30) Gramsci, Antonio. LA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA. Compilación, Introducción y Análisis de Mario A. Manacorda. Ediciones Fontamara. Barcelona, España 1981.
- 31) Gruppi, Luciano. EL CONCEPTO DE HEGEMONÍA EN GRAMSCI. Ediciones Cultura Popular. México 1988.
- 32) Herrera, Tomás. Guatemala: REVOLUCIÓN DE OCTUBRE. EDUCA. San José Costa Rica. 1986.
- 33) Hicks, David. LA NATURALEZA DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ. En Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula. Compilado por el mismo y traducido por Guillermo Solana. Ediciones Morata, S. L. Madrid. 1993.

- 34) Ibarrola, María de. Enfoques Sociológicos para el estudio de la Educación. En LA SOCIOLOGÍA DE EDUCACIÓN EN BAUDELLOT Y ESTABLET. En Sociología de la Educación, Corrientes Contemporáneas. Centro de Estudios Educativos A. C. Editorial Pax. México 1981.
- 35) López Chávez, Carlos Enrique. GUATEMALA, ESTADO, CRISIS ESTATAL Y RECOMPOSICIÓN DEL BLOQUE HISTÓRICO EN EL PODER. Tesis de Graduación. Escuela de Ciencia Política. Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala 1996.
- 36) Martínez Peláez, Severo. LA PATRIA DEL CRIOLLO. Ediciones en Marcha. México. 1990.
- 37) Martínez Peláez, Severo. MOTINES DE INDIOS. Ediciones en Marcha. México. 1991.
- 38) Martínez Peláez, Severo. RACISMO Y ANÁLISIS HISTÓRICO EN LA DEFINICIÓN DEL INDIO GUATEMALTECO. Departamento de Publicaciones de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala. 1994.
- 39) Matute, Mario R. ALGUNOS ELEMENTOS PARA COMPRENDER LA PSICOLOGÍA DEL TERROR. Sin editorial. Febrero de 1987.
- 40) Menchú Vásquez, Marisabel y Galindo González, Ingri Jenny Esmeralda. LA EFECTIVIDAD DE UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PSICOLÓGICA EN LA VARIACIÓN DE ACTITUDES AUTORITARIAS, EN UN GRUPO DE PADRES DE FAMILIA Y SU RELACIÓN CON EL ESTADO EMOCIONAL DE SUS HIJOS EN LA ESCUELA. Tesis de graduación de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Octubre de 1993.
- 41) Monzón García, Samuel Alfredo. ESTADO Y POLÍTICAS EDUCATIVAS EN GUATEMALA. (APROXIMACIÓN AL PROBLEMA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN GUATEMALA 1,944-1980) Editorial Universitaria. Universidad de San Carlos de Guatemala. 1993.
- 42) Ponce, Aníbal. EDUCACIÓN Y LUCHA DE CLASES. Editores Unidos. México. 1990.
- 43) Puiggrós, Adriana. IMPERIALISMO Y EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA. Editorial Nueva Imagen. México. 1987.

- 44) Puiggrós, Adriana. LA EDUCACIÓN POPULAR EN AMÉRICA LATINA. Orígenes, polémicas y perspectivas. Editorial Nueva Imagen. México. 1988.
- 45) Puiggrós, Adriana. LA SOCIOLOGÍA DE EDUCACIÓN EN BAUDELOT Y ESTABLET. En Sociología de la Educación, Corrientes Contemporáneas. Centro de Estudios Educativos A. C. Editorial Pax. México 1981.
- 46) Riekenberg, Michael. LA IMPLANTACIÓN DE LA SOCIEDAD DISCIPLINARIA Y LA POLICÍA EN GUATEMALA (1791-1899). En Revista Política y Sociedad. No. 33. Editada por la el Instituto de Investigaciones Políticas y Sociales de la Escuela de Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de San Carlos. Guatemala. 1995.
- 47) Romero Sabater, Isabel. LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES ENTRE AMBOS SEXOS COMO TEMA TRANSVERSAL DEL CURRÍCULO. En revista de la Educación No. 159 julio - septiembre de 1994.
- 48) Santana Cardoso, Ciro Flamarión y Pérez Brignoli, Héctor. HISTORIA ECONÓMICA DE AMÉRICA LATINA. TOMO II. Economías de exportación y desarrollo capitalista. Editorial Crítica. Grupo editorial grijalbo. Barcelona 1979.
- 49) Sharpe, Jim. HISTORIA DESDE ABAJO. En Formas de Hacer Historia . Peter Burke (Ed.) Alianza Universidad. Madrid. 1994.
- 50) Simpson, Leslie Byrd. LAS LEYES DE BURGOS. Tomado de Los Conquistadores y el indio americano. Barcelona - Ediciones Península, 1979 Capítulo III. Págs 45-51. Documento elaborado en la Escuela de Historia, para el curso de Historia de América II. Guatemala 1986.

Documentos

1. **500 AÑOS SEMBRANDO EL EVANGELIO.** Carta Pastoral Colectiva de los Obispos de Guatemala. Publicaciones O. M. Guatemala. 1992.
2. Acuerdo Gubernativo No. Ministerio de Educación 3-70. **REGLAMENTO SOBRE ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LOS ARCHIVOS ESCOLARES.** En Legislación Educativa 1966-1992. Ministerio de Educación. Cenaltex. Guatemala 1993.
3. **ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN GUATEMALTECA 1944-2010.** Primera Parte, en Universidad. "Id y enseñad a todos". Viernes 9 de agosto de 1996. Guatemala.
4. **ANUARIO ESTADÍSTICO 1995.** Unidad de Informática del Ministerio de Educación de Guatemala. 1996.
5. **APRENDER A DESAPRENDER.** Aldana Mendoza, Carlos. Columna Maíces, Prensa Libre. Guatemala. 18 de enero de 1996. Pp. 12.
6. **CONCORDATO CELEBRADO ENTRE LA SANTA SEDE APOSTÓLICA Y EL SUPREMO GOBIERNO DE LA REPÚBLICA DE GUATEMALA 1854.** Mimeografiado en la escuela de Historia de la Universidad de San Carlos. Guatemala 1992.
7. **¿DEBE MANTENERSE LA LÍNEA EDUCACIONAL DEL ADOLFO V. HALL?.** Entrevista de la sección Doble Vía de Magazine 21. Siglo veintiuno, 21 de julio P. 4. Guatemala 1996.
8. **DECRETO NO. 17 DE LA JUNTA REVOLUCIONARIA DE GOBIERNO.** En Boletín Numero 7, Labor Revolucionaria. 333 Decretos del Congreso de la República Del 3 de diciembre de 1944 a febrero de 1947. Tipografía Nacional. Guatemala C. A. 1947.
9. **EL ROL DEL SISTEMA EDUCATIVO EN LA FORMACIÓN DE LAS NOCIONES DE IDENTIDAD NACIONAL EN LA JUVENTUD DE LA CIUDAD DE GUATEMALA.** Informe Preliminar de la Investigación realizada por AVANCSO - Asociación para el avance de las Ciencias Sociales- Guatemala, marzo de 1996.

10. ¿FUE CORRECTO SUPRIMIR EL DESFILE DEL 15 DE SEPTIEMBRE? Entrevista de la sección Doble vía de Magazine 21. Siglo Veintiuno. Domingo 8 de septiembre. P.4. Guatemala 1996.
11. FRAGMENTO DE ENTREVISTA. Estrada Monrroy, Agustín. Reportaje de Patrullaje Informativo de Emisoras Unidas, sobre la supresión de los desfiles escolares.
12. GUÍA DE CAMPAÑA EUROPEA DE LA JUVENTUD CONTRA EL RACISMO, LA XENOFobia, EL ANTISEMITISMO Y LA INTOLERANCIA. Edición del Instituto de la Juventud Ministerio de Asuntos Sociales Madrid 1995.
13. HABLEMOS LA VERDAD, RECUPEREMOS NUESTRA HISTORIA. Oficina de Derechos Humanos Arzobispado de Guatemala. En agenda Latinoamericana 96. Ediciones Dabar, S. A. Página 172.
14. INVASIONES DE ESTADOS UNIDOS A AMÉRICA LATINA Betto, Fray.. En Agenda Latinoamericana 1995. José María Vigil. Nicaragua.
15. LA DEMOCRACIA DE LAS ARMAS. GOBIERNOS CIVILES Y PODER MILITAR. Centro de Estudios de Guatemala. Claves Latinoamericanas S. A. de C. V. Guatemala 1994.
16. LA MONTAÑA DE LOS KAIBILES. Karin Escaler. En suplemento especial Paz. Siglo Veintiuno. Domingo, 29 de diciembre p. 14. Guatemala 1996.
17. LAS ELECCIONES EN CIFRAS. Documento especial. Elecciones 1995. Prensa Libre. 15 de noviembre de 1995. P. 7. Guatemala 1995.
18. SIGNIFICADOS DEL NUEVO GOBIERNO. En Notas de la coyuntura en Guatemala. Fundación Mirna Mack/Area de Información y Análisis. Año No. 2- No. 1 Enero de 1996.
19. TODOS MORIMOS EN EL FUSILADO. Carrera, Mario Alberto. Siglo veintiuno Guatemala, 18 de julio de 1996. P. 11.

ÍNDICE

DEDICATORIA

RECONOCIMIENTOS

PRESENTACIÓN 1

- A. EL ESPÍRITU Y SENTIDO DE ESTE ESFUERZO 1
- B. ¿EN QUÉ LÍNEA DE HISTORIA SE INSCRIBE NUESTRO TRABAJO? 2
- C. EL CONTENIDO DE LA INVESTIGACIÓN 3

CAPÍTULO 1 6

EL OBJETO DE INVESTIGACIÓN 6

- 1. EL DISCURSO AUTORITARIO Y LAS RELACIONES DE DOMINACIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA NACIONAL URBANA GUATEMALTECA: 6
- 2. ¿CUÁL ES EL PROBLEMA? 9
- 3. ¿POR QUÉ UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA VIOLENCIA EN LA VIDA DE LA ESCUELA? 9
- 4. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS 14
 - a) *Objetivos de la investigación e Hipótesis:* 14
 - b) *Criterios de interpretación:* 17
 - c) *Expectativas y resultados sobre las fuentes de información:* 18
 - a) Observación: 18
 - b) Entrevista 19
 - a) Documentación de las Escuelas 20
 - Escritas: 20
 - No Escritas: 21

CAPÍTULO 2 22

MARCO TEÓRICO 22

- A. LA VIOLENCIA COMO PROCESO ESTRUCTURAL EN AMÉRICA LATINA 22
 - 1. *Durante el proceso de Conquista y Colonización:* 22
 - 2. *De un viejo a un nuevo orden colonial en América Latina:* 29
- B. ESTADO Y CULTURA AUTORITARIA EN AMÉRICA LATINA 32
 - 1. *Hacia una visión crítica de la cultura:* 35
- C. ASPECTOS GENERALES SOBRE ESTADO Y EDUCACIÓN 37
 - 1. *La Escuela, una parte del sistema educativo que contribuye a la reproducción social y cultural:* 37
 - 2. *Las potencialidades de la Educación para transformar socialmente:* 39

CAPÍTULO 3 42

MARCO HISTÓRICO 42

- A. LA VIOLENCIA COMO UN PROCESO ESTRUCTURAL EN GUATEMALA 42
 - 1. *Durante el proceso de Conquista y Colonización.* 42
 - 2. *El momento de la transición capitalista y el Estado liberal en Guatemala:* 44
 - 3. *Revolución del 44: interrupción temporal de las causas estructurales de la violencia* 47
 - 4. *De la Contrarrevolución del 54 a 1985: El ejército guatemalteco al servicio de la oligarquía agroexportadora.* 48
- B. ESTADO Y CULTURA AUTORITARIA EN GUATEMALA 56
- C. ESTADO Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN GUATEMALA 59
 - 1. *Durante el proceso de Conquista y colonización:* 59

2. <i>De los primeros años de la Independencia a la Dictadura Conservadora de Rafael Carrera</i>	61
3. <i>En el momento de la transición capitalista y la Dictadura Liberal</i>	63
4. <i>Durante la Década Revolucionaria</i>	65
5. <i>De 1954 hasta la década de los noventa</i>	69
CONSIDERACIONES FINALES:.....	71
CAPÍTULO 4	73
PRÁCTICAS ESCOLARES QUE CONTRIBUYEN A LA REPRODUCCIÓN DE LA CULTURA AUTORITARIA Y DE VIOLENCIA	73
ELEMENTOS CONCEPTUALES PREVIOS.....	73
ORGANIZACIÓN EN LA ESCUELA.....	78
AUTORIDAD Y DISCIPLINA.....	85
DIVERSIDAD Y CONFLICTO.....	93
A. <i>¿Escuela mixta o coeducativa?</i>	95
B. <i>¿Solución de conflictos?</i>	104
CONCLUSIONES	109
ANEXO	114
ANEXO	115
BIBLIOGRAFÍA	120
DOCUMENTOS	125
ÍNDICE	127
ÍNDICE DE GRÁFICAS	129
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	130

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

ILUSTRACIÓN 1: EL OBJETO DE INVESTIGACIÓN.	8
ILUSTRACIÓN 2: PRÁCTICAS QUE INTEGRAN EL CURRÍCULUM.	75
ILUSTRACIÓN 3: EL DISCURSO Y LAS RELACIONES, COMO PARTE DEL CURRÍCULUM	76
ILUSTRACIÓN 4: ORGANIGRAMA QUE PREVALECE EN LAS ESCUELAS VISITADAS	80

ÍNDICE DE GRÁFICAS

GRÁFICA 1: PORCENTAJE DE REPITENCIA POR GRADO SEGÚN SEXO EN LA ESCUELA PRIMARIA URBANA.	97
GRÁFICA 2: INTEGRACIÓN POR SEXO DEL CLAUSTRO DOCENTE EN LAS ESCUELAS VISITADAS.	102