

Universidad de San Carlos de Guatemala
Escuela de Historia
Área de Antropología

**El poder político-ideológico del Estado y la enseñanza de los conocimientos e
idioma maya en la educación primaria de la
Escuela Abuelita Amelia Pavoni,
San Raymundo, Guatemala, 2007 - 2015
Una mirada antropológica**



Tesis presentada por
José Angel Zapeta García

De conformidad con los requisitos establecidos para optar al grado de
Licenciado en Antropología Social

Ciudad de Guatemala, septiembre, 2019

Universidad de San Carlos de Guatemala
Escuela de Historia

Autoridades universitarias

Rector: MSc. Murphy Olympo Paiz Recinos
Secretario: Arq. Carlos Enrique Valladares Cerezo

Autoridades de la Escuela de Historia

Directora: Dra. Artemis Torres Valenzuela
Secretaria: Licda. Olga Pérez Molina

Consejo Directivo

Directora: Dra. Artemis Torres Valenzuela
Secretaria: Licda. Olga Pérez Molina
Representante docente: Dra. Tania Sagastume Paiz
Representante docente: Licda. María Laura Lizeth Jiménez Chacón
Representante de egresados: Licda. Sonia Medrano Busto
Representante de estudiantes: Br. Henry Juárez
Representante de estudiantes: Br. Jacobo Castañeda

Comité de Tesis

Doctor Enrique Virgilio Reyes, Presidente (Asesor de Tesis)
MSc. Mario Enrique Sosa, Vocal (Lector de Tesis)
Licda. María Josefina Contreras Conde, Vocal (Lector de Tesis)

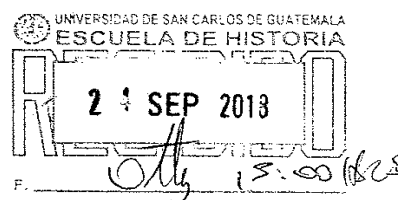


USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala



Nueva Guatemala de la Asunción,
21 de septiembre de 2018.

Señores Miembros
Consejo Directivo
Escuela de Historia
Presentes



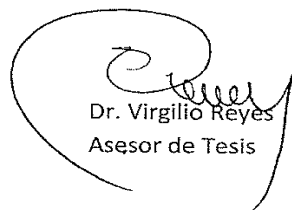
Señores Miembros:

En atención a lo especificado en el PUNTO TERCERO, Inciso 3.7 del Acta No. 11/2010 de la sesión celebrada por el Consejo Directivo el día 11 de abril del año en curso, y dando cumplimiento a lo que reza el Capítulo IV, Artículo 10º., incisos a, b, c, d, e, f, g y h, del Normativo para la elaboración y presentación de Tesis de Grado de la Escuela de Historia, rindo DICTAMEN FAVORABLE al informe final de tesis, previo a conferírsele el título de Antropología en el grado académico de Licenciado, titulado: "El poder político-ideológico del Estado y la enseñanza de los conocimientos e idioma maya en la educación primaria de la Escuela Abuelita Amelia Pavoni, San Raymundo, Guatemala 2007 – 2015" del estudiante José Angel Zapeta García, carné No. 8917 440.

Por lo anterior, solicito se nombre Comité de Tesis para continuar con los trámites correspondientes.

Sin otro particular y con las muestras de consideración, me suscribo de ustedes deferentemente.

"ID Y ENSEÑAD A TODOS"


Dr. Virgilio Reyes
Asesor de Tesis

/vr
c. c. Interesada

Edificio S-1, Segundo Nivel, Ciudad Universitaria, Zona 12 - Guatemala, C.A.
Telefax (502) 2418 8800 - Tel. 24188802 - 24188804
Página WEB: <http://escuelahistoria.usac.edu.gt>
E-mail: usachisto@usac.edu.gt

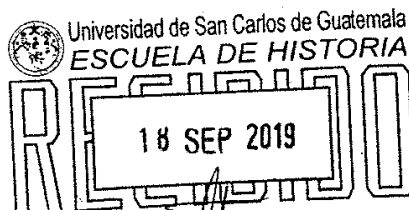


USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala



Guatemala 18 de septiembre de 2019

Integrantes
Consejo Directivo
Escuela de Historia
Universidad de San Carlos de Guatemala
Presente



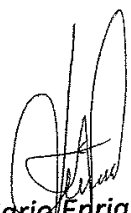
F. 18:40 hrs

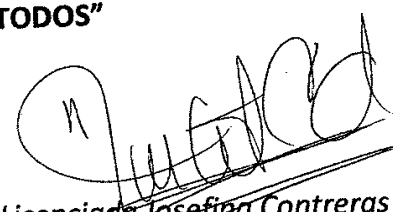
Señoras Integrantes:

En atención a lo especificado en el Punto Cuarto, Inciso 4.2 del Acta No 33/2018 de la sesión celebrada por el Consejo Directivo el 01 de octubre de 2018 y dando cumplimiento a lo que establece el Capítulo V, Artículo 13, incisos a, b, c, d, e, f, g, h e i del Normativo para la Elaboración de Tesis de Grado de la Escuela de Historia, rendimos dictamen favorable al trabajo de tesis titulado **"El poder político-ideológico del Estado y la enseñanza de los conocimientos e idioma maya en la educación primaria de la Escuela Abuelita Amelia Pavoni, San Raymundo Guatemala 2007-2015"** del estudiante de la Licenciatura en Antropología **José Ángel Zapeta García CUI 2469712150801 / carné 8917440.**

Sin otro particular y con las muestras de consideración y estima, nos suscribimos

"ID Y ENSEÑAD A TODOS"


Mtro. Mario Enrique Sosa
Comité de Tesis


Licenciada Josefina Contreras
Comité de Tesis

DEDICATORIAS

A MI FAMILIA:

MSc. Marta Juana López por su paciencia y sus consejos en el proceso de investigación.
A mis hijos Kanek, Kuahutemok y Zinakán, herederos contemporáneos de las abuelas y de los abuelos mayas: kaqchikel y k'iche'.

A LA NIÑEZ MAYA KQCHIKEL:

Del Caserío El Cerro La Granadilla y comunidades circunvecinas como Las Parcelas, El Limón y La Colonia El Edén.

A LOS CUATRO PUEBLOS DE IXIM ULEW:

Tierra y territorio bendito por el Corazón del Cielo Corazón de la Tierra, Jun Raqan, Ch'ipi Kakulja, Raxa Kakulja.

A LA ESCUELA DE HISTORIA:

Agradecimiento por formar profesionales con conciencia histórica crítica y comprometidos con los derechos colectivos de los cuatro pueblos de esta nación multiétnica, pluricultural y multilingüe.

A LAS INSTITUCIONES:

A la Dirección y equipo docente de la Escuela Oficial Rural Mixta Abuelita Amelia Pavoni y a la Asociación Sulla Strada, en particular a Carlo Sansonetti, por su apertura fraternal y su apoyo sin condiciones.

AL EQUIPO PROFESIONAL:

Conformada por el PDh. Virgilio Reyes, como asesor de tesis, MSc. Mario Enrique Sosa y Licda. María Josefina Contreras Conde, profesionales lectores, quienes revisaron y realizaron sus observaciones atinadas para mejorar el trabajo de esta investigación realizada.

Agradecimiento a todas y todos por el apoyo brindado, ya que con su contribución logré concluir el presente trabajo de tesis.

Los criterios vertidos en la presente tesis son
responsabilidad exclusiva del autor. Se autoriza la
reproducción parcial o total del contenido para fines
académicos citando la fuente.

Contenido

	Página
Introducción	1
Capítulo 1: Estado, pueblos indígenas y educación	11
1.1 El poder político-ideológico del Estado en la organización de la educación	16
1.2 Los pueblos indígenas, sujetos del derecho colectivo a la educación propia	26
Capítulo 2: Características y dinámicas en la comunidad El Cero La Granadilla	34
2.1 Municipio de San Raymundo, Departamento de Guatemala	37
2.2 Caserío El Cerro La Granadilla, Aldea El Ciprés	40
2.2.1 Condiciones socioeconómicas de las familias al inicio del proyecto educativo en el 2001	42
2.2.2 Los hijos ahora ya solo hablan en español	47
2.2.3 Otros factores que desplazan la cultura maya y el idioma kaqchikel	49
2.2.4 Los grupos evangélicos en la dinámica de la comunidad y el idioma kaqchikel	50
2.3 Cambios producidos en la comunidad con la llegada de la Asociación Sulla Strada	52
Capítulo 3: La educación bilingüe intercultural (EBI) como respuesta estatal a los pueblos indígenas	56
3.1 Antecedentes coloniales de la escolaridad para pueblos indígenas	58
3.2 Las políticas educativas relacionadas a la EBI en el período 2007 – 2015	60
3.2.1 Políticas educativas propuestas por el Consejo Nacional de Educación CNE	63
3.2.2 La ruta crítica del modelo EBI propuesta por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional en 2010	64
3.2.3 Políticas educativas EBI en el período 2012 – 2016	65
Capítulo 4: El modelo EBI en la Escuela Abuelita Amelia Pavoni	72
4.1 El inicio de la Escuela Abuelita Amelia Pavoni	73
4.2 Naturaleza de la Escuela Abuelita Amelia Pavoni	75
4.3 Estructura organizativa de la Escuela Abuelita Amelia Pavoni	76
4.4 Estrategias pedagógicas de la EBI implementadas	79
4.5 Estrategias de apoyo al éxito escolar: nutrición y servicios de salud	84
4.6 El idioma maya kaqchikel como dimensión de la cultura maya	85
4.7 La relación del idioma con los conocimientos desde la cosmovisión Maya	88

4.8	Los saberes y conocimientos de la comunidad en el modelo de EBI	92
Capítulo 5: Discusión sobre la escuela EBI en El Cerro La Granadilla		98
5.1	La institucionalidad oficial de la EBI y su desvanecimiento en el campo	107
5.2	Influencia de las instituciones religiosas y sociales de la comunidad	116
5.3	Impulsores del modelo EBI en la Escuela Amelia Pavoni	118
5.4	Efectos de la limitación de la enseñanza del idioma kaqchikel, saberes y conocimientos mayas.	120
Conclusiones y recomendaciones		126
1	Conclusiones	126
2	Recomendaciones	129
3	Reflexión de cierre	133
Referencias		136
Anexos		144

Siglas

AIDPI	Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas
Acdo. Go.	Acuerdo Gubernativo
ALMG	Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala
ANM	Asamblea Nacional del Magisterio
AVANCSO	Asociación para el Avances de las Ciencias Sociales
CACIF	Comité Coordinador de Asociaciones Agrícolas, Comerciales, Industriales y Financieras
CNPRE	Comisión Nacional Permanente de Reforma Educativa
CNB	Currículo Nacional Base
CNE	Consejo Nacional de Educación
CNEM	Consejo Nacional de Educación Maya
COCODE	Consejo Comunitario de Desarrollo
CONADI	Consejo Nacional para la Atención de las Personas con Discapacidad
OIT	Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos indígenas y Tribales
DDE	Dirección Departamental de Educación
DIGEBI	Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural
DIGEDUCA	Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa
DTPBI	Departamento Técnico Pedagógico Bilingüe Intercultural
EBI	Educación Bilingüe Intercultural
EMBI	Educación Maya Bilingüe Intercultural
EORM	Escuela Oficial Rural Mixta
FODA	Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas
FUNKAQ	Fundación Kaqchikel
ICEFI	Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales
MEDIR	Proyecto <i>Medición</i> de Indicadores y Resultados
L1	Lengua Materna
L2	Segunda Lengua
L3	Lengua Extranjera
MEA	Modelaje, Ejercicio y Aplicación (Método)
MINEDUC	Ministerio de Educación
ONG	Organización No Gubernamental
PEC	Proyecto Educativo y Curricular
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
SEGEPLAN	Secretaría de Planificación y Programación de la Presidencia
SEN	Sistema Educativo Nacional
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
URNG	Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca
USAID	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Estudiantes de la Escuela Abuelita Amelia Pavoni, 2018



Foto: José Angel Zapeta

Personal Docente de la Escuela en 2018



Foto: José Angel Zapeta

De izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.

Tercera fila: Eva Jocop (6to), Reyna Jocop (Sulla Strada), Andrea Morán –EPS / Psicología-
Segunda Fila: Flavio Cortéz (4to), Kevin Juchunyá (5to), Mayra García (Preprimaria), Olga (Practicante), Brunemilio Ajcuc (3er), Margarita Hernández –EPS / Agronomía-
Primera fila: Angel Zapeta (Co-director), Otilia Boror (2do) y Heidi Saguach –Directora-

Introducción

Este trabajo de investigación se realizó sobre una institución educativa, considerada en la antropología como un espacio social y formal de reproducción cultural. En específico, se trabajó en la Escuela Abuelita Amelia Pavoni del Caserío Cerro La Granadilla, Aldea El Ciprés, Municipio de San Raymundo del Departamento de Guatemala, la temporalidad de este estudio se delimitó de 2007 a 2015, que abarca dos períodos del gobierno central, como marco de tiempo de observación sobre la dinámica de la educación bilingüe intercultural -EBI – en esta escuela.

Se decidió estudiar la Comunidad El Cerro La Granadilla de la Aldea Los Cipreses del Municipio de San Raymundo como contexto, como unidad de análisis la Escuela Bilingüe Intercultural Abuelita Amelia Pavoni y como sujetos clave del estudio a los miembros de la comunidad educativa: niños y niñas, docentes, padres de familia, autoridades educativas, líderes de entidades comunitarias y extra comunitarias. Esta decisión se basó en los siguientes criterios: es una escuela pública ubicada en territorio indígena reconocida por el Ministerio de Educación como una escuela de referencia de modelo educación bilingüe intercultural (EBI)¹, cubre pre-primaria y todo el nivel primario, está ubicada en un caserío rural pobre cercana a la cabecera municipal y a la ciudad capital, y como centro educativo cuenta con el apoyo solidario de una asociación italiana².

Las preguntas que orientaron el problema de investigación fueron ¿Qué mecanismos políticos – ideológicos del Estado en el campo de la educación bilingüe intercultural viabilizan y/o limitan la enseñanza del idioma, los saberes y conocimientos mayas en el proceso educativo

¹ Confirmado por la Licda. Sonia López, quien en su visita técnica de investigación para el Vice-ministerio EBI el 16 de mayo de 2017, dijo: “El Ministerio de Educación, particularmente, el Vice-ministerio de Educación Bilingüe Intercultural tiene como referencia a la Escuela Abuelita Amelia Pavoni que trabaja un modelo de EBI. La presencia de la delegación es una visita para aprender de este modelo para impulsarla en el programa de innovación pedagógica”

² Asociación Sulla Strada (en la calle) está conformada por un comité voluntarios italianos de distintas provincias, quienes organizan actividades de recaudación de medicina, lápices, crayones, cuadernos, entre otros. Cada año realizan dos jornadas médicas para la población de escasos recursos de las comunidades de la región. Vienen distintos profesionales de distintas especialidades para atender casos de enfermedades. Sin embargo, su proyecto base es el educativo. Hasta ahora son dueños del predio y de la infraestructura escolar, pagan el 50 de los maestros, el personal de guardería y mantenimiento. El Mineduc paga el resto del personal docente y reconoce oficialmente al centro educativo con el programa de educación para certificar los aprendizajes.

del nivel primario de la Escuela Abuelita Amelia Pavoni? Asimismo, se planteó otros cuestionamientos: ¿Cómo el Ministerio de Educación concreta en el nivel primario el derecho a la educación pertinente al contexto sociocultural de las niñas y niños kaqchikeles? ¿Qué estrategias implementa la Escuela Abuelita Amelia Pavoni para favorecer la enseñanza del idioma y conocimientos mayas? ¿Cómo influyen las instituciones existentes en la comunidad en el proceso educativo que se realiza en la escuela? ¿Cómo participa el sistema de gobierno comunal en las políticas educativas de la escuela? ¿Qué condiciones se requiere para la implementación del modelo EBI en una escuela del área rural que forme para el protagonismo en el ejercicio de los derechos colectivos de los Pueblos indígenas?

Los objetivos de esta investigación aportan a la comprensión de cuáles son los mecanismos políticos – ideológicos del Estado que limitan el ejercicio del derecho a la educación bilingüe intercultural en el nivel primario, que se esfuerzan en implementar como modelo en la Escuela Abuelita Amelia Pavoni del caserío Cerro la Granadilla, aldea El Ciprés, San Raymundo, Guatemala. Así mismo, contribuir con una reflexión crítica y propositiva sobre el proceso enseñanza - aprendizaje del idioma, los saberes y conocimientos de la cultura maya kaqchikel, como las condiciones que requiere una escuela pública en territorio indígena comprometida con el desarrollo de un modelo EBI para la revitalización del idioma kaqchikel y la identidad cultural.

Esta investigación contribuye al conocimiento de los mecanismos del poder político e ideológico del Estado en la Educación Bilingüe Intercultural y la forma en que se implementa en el espacio de una escuela pública, responsable de garantizar el ejercicio del derecho de las y los niños indígenas a una educación que promueve la construcción del respeto mutuo, la convivencia pacífica y la práctica de la participación transformadora en tiempos de paz.

Entre los antecedentes del tema problema del estudio, ha sido vital explorar el discurso oficial sobre el derecho a la educación de la niñez y adolescencia en Guatemala, el cual se fundamenta en la Constitución Política de la República de Guatemala de 1985, sostén de la transición democrática, y la ley de educación nacional 12 – 91. Ambos instrumentos legales

establecen que la educación es integral para la persona (niña, niño), con el fin que ellos desarrollen conciencia crítica sobre la realidad y competencias físicas, intelectuales, morales, espirituales y cívicas. Además, el sistema educativo nacional debe responder en forma descentralizada y regionalizada, atendiendo preferentemente los idiomas regionales. El discurso oficial también define que el corazón del proceso de enseñanza – aprendizaje es la niña – niño (Decreto Legislativo 12-91, Art. 1, c), a quienes debe formar como ciudadanos con derechos y obligaciones, capacitados para que se incorporen al sistema productivo del país (Loc. Cit. Art. 2, a; y Marco General de la Transformación Curricular, 2003: 1).

Las directrices políticas y legales que enmarcan el ejercicio del derecho a la educación de la niñez y adolescencia en Guatemala es clara y contundente, sin embargo, el sistema educativo nacional le falta operar satisfactoriamente con esos mandatos constitucionales y legales. Precisamente, el incumplimiento institucional de las obligaciones establecidas en la constitución política de la república de Guatemala y en las leyes ordinarias es un factor importante del problema educativo en el país. La cual afecta el desenvolvimiento de la EBI en las escuelas en territorios indígenas.

Los Acuerdos de Paz firmados en diciembre de 1996, el Estado de Guatemala se comprometió a impulsar una Reforma Educativa para que el sistema nacional de educación garantice la cultura y el idioma maya regional en la educación de las niñas y niños indígenas.

La Reforma Educativa tuvo como resultado el diseño del nuevo Currículo Nacional Base (CNB), el cual se debe concretar en los tres ámbitos: nacional, regional y local. El currículo del nivel regional y el local son adaptaciones del CNB, o sea el desglose de las quince competencias marco en el ámbito regional y local, desde la riqueza cultural e histórica de los pueblos. El esfuerzo realizado desde el viceministerio EBI tuvo como resultado el currículo regional por pueblos, pero se desconoce su aplicación, uso e implementación. Es semejante la situación del currículo local, debido a que requiere de asistencia técnica a cada centro educativo y todo parece indicar que no existen esas capacidades institucionales instaladas del Mineduc.

Los informes realizados por el Observatorio sobre Educación de Pueblos indígenas y Educación Bilingüe Intercultural reportan datos sobre las dificultades de la enseñanza pública en territorios indígenas; estos se enfocaron a identificar y describir factores de cobertura y eficiencia de los programas oficiales. El Observatorio da cuenta de las debilidades del modus operandi de la EBI en las aulas de los primeros grados de las escuelas públicas: maestros sin las competencias EBI, falta de textos o de uso de los mismos, ausencia de capacitación y acompañamiento técnico pedagógico EBI en el aula. (Observatorio, 2006 - 2009)

Un estudio realizado por el Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales (ICEFI) sobre la Inversión en Educación Bilingüe en Guatemala, destacó los logros, desafíos y oportunidades para la EBI (ICEFI, 2011). Sus hallazgos son similares a los del Observatorio, con el agregado que desarrolla una propuesta de inversión sostenida en EBI para contribuir a la vigencia de los idiomas mayas a través de la educación pública. Para que esta propuesta sea viable, debería ser asumida por el MINEDUC y apoyada por el Congreso de la República en sus renglones presupuestarios.

En este orden de ideas, el informe de la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (Digeduca) del Ministerio de Educación, aporta un análisis de los resultados comparativos de las pruebas de lectura en español y matemática de primero a tercero primaria de los años 2006, 2007 y 2008. Los resultados mostraron que hay diferencias de logro en dichas materias entre el área rural y urbana, hombres y mujeres, indígenas y no indígenas. En la ciudad de Guatemala se obtuvo mejores resultados en lectura de español y matemática y en los departamentos con mayor población indígena, los resultados fueron más bajos. (Morales, A., 2010). Se pueden hacer dos lecturas, la primera, que la castellanización aún no ha logrado uno de sus objetivos y la segunda, ¿por qué evaluar sólo esas dos áreas y por qué no evaluar el aprendizaje en un idioma indígena? Este último como un indicador de la dimensión multicultural del sistema educativo nacional, reflejo de la diversidad cultural de la sociedad guatemalteca.

Por otro lado, algunos estudios de grado abordan la educación bilingüe intercultural en Guatemala, Tuyuc (2005) elabora su estudio de tesis sobre el modelo curricular de la educación

bilingüe intercultural, del primer ciclo de educación primaria en el municipio de Patzicía, departamento de Chimaltenango. Este estudio se centró en las causas que limitan el desarrollo de la educación bilingüe precisamente en este ciclo de educación fundamental (CEF). (Tuyuc, E., 2005)

Asimismo, la tesis de maestría de Sam, L. y Sandoval, M. (2001) sobre La Educación Bilingüe Intercultural en Guatemala, analiza el discurso político estatal confrontado con lo que realmente ocurre en las escuelas ubicadas en contextos multiculturales. Este estudio indica que el modelo EBI es débil en el discurso y más en su implementación, porque no lleva a los estudiantes a obtener una educación realmente bilingüe y menos que utilice el idioma materno indígena en la construcción del conocimiento (Sam, L., y Sandoval M., 2011).

La historia de la EBI en Guatemala, desde sus orígenes, fue evolutiva de proyecto a programa para llegar a su institucionalización, esta línea evolutiva fue compilada por Chiodi (1990) en su obra sobre La Educación Indígena en América Latina. México – Guatemala – Ecuador – Perú – Bolivia. En su Tomo I. Esta investigación hace interesantes acercamientos y reflexiones sobre los modelos EBI de sustracción y aditivo. En la práctica señala que en Guatemala se implementan oficialmente modelos EBI de sustracción, en tanto que, las organizaciones indígenas y varios profesionales desde dentro de la institucionalidad de la EBI presionan por un modelo de educación bilingüe aditivo.

Cada uno de estos estudios aporta al conocimiento y al mejoramiento de los programas educativos, tanto bilingües como interculturales, pero tienen en común que no problematizan el rol de la escuela pública como institución educativa del Estado que reproduce sistemática y cotidianamente la ideología dominante en el marco de la socialización de los elementos de la cultura hegemónica.

La metodología implementada es de carácter cualitativo y exploratorio, porque la escuela EBI como institución pública en territorio indígena no ha sido estudiada desde las clases sociales y el derecho colectivo de los Pueblos indígenas; esto es que le da el carácter

exploratorio, como explican Hernández, Fernández y Baptista (1998) “Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo consiste en examinar un tema poco estudiado, indagan desde una perspectiva innovadora, ayudan a identificar conceptos promisorios y preparan el terreno para nuevos estudios” (p 77)

El enfoque de análisis se hace desde una perspectiva crítica de las ciencias sociales, la cual se fundamenta en la teoría de la descolonización o anticolonial y que trata de visibilizar los conocimientos y las prácticas de los sujetos sometidos, como los pueblos indígenas. Boaventura De Sousa Santos, es el autor más conocido de este enfoque con sus obras de producción de Conocimiento desde el sur, que señala la perspectiva que valora los conocimientos propios de los pueblos y de otros sujetos mayoritarios. En tanto, que para el abordaje de la escuela como aparato ideológico de Estado se hace acopio de los conceptos de Althussser (1989) que el sistema educativo como un aparato ideológico de Estado. Gramsci (1984) como su concepto de cultura hegemónica y las subordinadas. En la misma línea el pedagogo clásico de América Latina, Pablo Freire (1970) con sus conceptos de educación bancaria, entre otros. Citados en las páginas siguientes con más amplitud.

Uno de los desafíos afrontados en la definición del proceso metodológico de esta investigación fue la delimitación del universo y la unidad de análisis. El universo de escuelas públicas en territorios indígenas es numeroso, aunque en la nomenclatura de registro oficial (Hojas Prim 2018), solo se distingue el nivel pre-primario como bilingüe o monolingüe. Las escuelas primarias, en general, son monolingües hasta la fecha.

El trabajo de campo se orientó desde la perspectiva de la antropología comprometida (emancipadora); esto implicó fundamentarla en la metodología del diálogo, la cual propició la interacción analítica y reflexiva entre el investigador y los sujetos/as del estudio para la identificación del proceso de deconstrucción de saberes y prácticas que existen al interior de la comunidad educativa. Estos favorecen o imposibilitan la concreción de la educación propia como una de las bases de la educación bilingüe e intercultural, ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas en el espacio de la escuela.

En este proceso se implementaron las técnicas: talleres de diálogo con padres de familia, taller focal con los maestros y miembros del Concejo Comunitario de Desarrollo (COCODE), participación en varias sesiones ordinarias de los maestros y entrevistas individuales con personas que cumplen o cumplieron un rol dentro de la escuela.

El diálogo de saberes con los padres de familia se caracterizó por la interacción reflexiva entre el investigador y los sujetos/as del estudio. Esta técnica de investigación se basó en el principio que todos tienen conocimientos a partir de la narración de su historia de vida, tuvieron espacio para narrar parte de la misma con su lógica de causas y efectos, contextos e interacciones, complementada con las reflexiones y aprendizajes extraídos de los mismos en forma colectiva.

Los talleres focales se realizaron con las y los maestros, así como con los miembros del Concejo Comunitario de Desarrollo. En estas actividades participaron otras personas con temas precisos, se privilegió a la comunicación espontánea y natural.

Para la entrevista individual, se elaboraron cuestionarios según el rol de cada actor clave que se entrevistó para esta investigación. Se les solicitó cita, se explicaron los objetivos de la investigación y se mantuvo un diálogo abierto con los entrevistados.

La técnica de la observación participante e indirecta permitió el acercamiento a la cultura organizacional de la escuela y facilitó el poder participar directamente en el desarrollo de actividades pedagógicas en el aula y extra aula, junto con la interacción de diferentes sujetos de la comunidad educativa.

El trabajo de campo se hizo en dos momentos: el primer momento se realizó en visitas de campo durante los años 2016 y 2017 y el segundo momento fue en el año 2018. La Asociación Sulla Strada en el 2018 realizó un contrato técnico por diez meses, con el objetivo de contribuir con el equipo de maestros y mejorar las relaciones de los maestros con la comunidad. Este período dio la oportunidad al investigador para vivir en la Comunidad, le

permitió visitar familias y ampliar los hallazgos de la investigación realizada en los años 2016 y 2017.

De esta manera se observó eventos en las jornadas diarias de clases: ingreso – egreso, limpieza de aula, desarrollo de clases de los maestros, forma de organización para la refacción escolar, educación física; extraordinarios como bienvenida – despedida de los voluntarios médicos italianos, epesistas de tres unidades académicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC) y el desarrollo de un curso con los maestros sobre actualización sobre el idioma kaqchikel y cultura – cosmovisión maya en el ciclo escolar 2018.

Las entrevistas a profundidad con actores claves de la escuela Abuelita Amelia Pavoni ayudaron a comprender las intenciones fundantes de la escuela, la forma del involucramiento de los miembros de la comunidad y los roles desarrollados en el proceso de implementación del proyecto educativo. Asimismo, se logró revisar el número promedio de egresados por año (panel de fotografías ubicadas en la dirección de la escuela), se recopiló algunas historias personales e información sobre las tensiones entre varios padres de familia con la escuela por el tiempo que los niños ya no destinan a la fabricación de los cohetes.

La estancia en el campo dentro de la investigación fue vital para comprender los procesos y los factores que sostuvieron el proyecto educativo EBI en el 2006 – 2010 y la situación actual. Esta presencia en el campo ayudó a identificar las causas concretas de las fortalezas y las debilidades del modelo EBI implementado en la escuela.

Los resultados de la aplicación de los distintos instrumentos de investigación de campo fueron sistematizados, en momentos previos y paralelo a la revisión documental. La información recopilada contribuyó a identificar cómo operan los mecanismos de dominación política e ideológica hegemónica en la escuela mediante los instrumentos normativos, administrativos y técnicos-curriculares.

La información recolectada se procesó apoyado por el método del análisis del discurso, el cual consistió en considerar discurso las intervenciones o las narraciones de los sujetos y examinar que dice sobre los aspectos de investigación que se realizaron. Así fueron trabajados los relatos procedentes del diálogo horizontal de saberes entre sujetos, los cuales al mismo tiempo fueron ejercicios de construcción conjunta de conocimiento sobre el rol de la escuela EBI en la comunidad y su contribución a descolonizar las concepciones racistas y clasistas en la educación pública.

Fue importante recuperar el razonamiento que hacen los ancianos sabios indígenas cuando sentencian que, entre más escolarización más perdidos están nuestros hijos y nietos. Y en el marco de las reflexiones de la pedagogía del oprimido de Paulo Freire (1970), parafraseando una de sus ideas, es que los educados en el sistema escolar asimilan bien su domesticación y su pasividad ante la realidad opresora, explotadora y racista; asumen las explicaciones de la realidad y el comportamiento pasivo ante ella, lo que genera inclusive que los profesionales (indígenas y no indígenas) se conviertan en presos del miedo a la libertad.

Los profesionales, cualquiera que sea su especialidad, son hombres que estuvieron sobre determinados desde la cultura de la dominación, ésta los marcó con el miedo a la libertad por eso son renuentes a adherirse a una acción liberadora. (Freire, P. 1070, p.199)

De este modo, los hallazgos de esta investigación contribuyen a la discusión sobre la naturaleza y el rol de la escuela pública en territorios indígenas resaltando su rol en la reproducción de la cultura de la dominación o la cultura propia de los pueblos, en el marco del respeto a la diversidad cultural del país. Es una actualización del debate levantado por el movimiento social territorial que demanda la transformación de los centros educativos públicos codificados por el Ministerio de Educación desde el 2010 y 2011 como escuelas EBI.

En este marco, la tesis se organiza en cinco capítulos. El primer capítulo acerca a la propuesta teórica del trabajo de investigación, caracteriza la concepción del Estado guatemalteco desde un punto de vista crítico y reflexivo, sobre la educación en una sociedad escindida en clases sociales y con la presencia de los pueblos indígenas subordinados. En este

marco teórico y contexto histórico es que se inscribe la demanda del derecho colectivo a la educación propia de los Pueblos indígenas.

El segundo capítulo describe las características de la comunidad, contexto inmediato de la Escuela EBI Abuelita Amelia Pavoni. Este contexto se complementa con el capítulo tres, que contiene un breve recorrido histórico de la EBI en Guatemala. El cuarto capítulo describe y analiza el modelo EBI que se ha desarrollado en la Escuela Abuelita Amelia Pavoni entre los años 2007 al 2015.

El capítulo quinto contiene los hallazgos del proceso de investigación en los cuales se identificaron, describieron y analizaron actores relacionados con el centro educativo; como los estudiantes, los maestros, el director, la asociación italiana, las autoridades comunitarias y del Ministerio de Educación.

Capítulo 1

Estado, pueblos indígenas y educación

Grupos de estudiantes en labor de dibujo, organizados por grado de la EORM Abuelita
Amelia Pavoni, febrero, 2018



Foto: José Angel Zapeta

El cuerpo teórico de este estudio tiene como punto de partida la pedagogía liberadora, la teoría de la descolonización, apoyada por conceptos importantes de la teoría crítica del Estado. Estas perspectivas permiten analizar y explicar cómo operan los mecanismos políticos e ideológicos del Estado, su relación con los efectos de la hegemonía y la invasión cultural, y la educación bancaria en la escuela pública del sistema educativo, expresión concreta de un aparato ideológico de Estado en territorio de una comunidad indígena.

El enfoque de la descolonización del estudio hace uso de herramientas conceptuales de los derechos colectivos universales de los Pueblos indígenas, reconocidos por el Estado de Guatemala. Así mismo, se basa en la necesidad de hacer efectivo el diálogo intracultural e

intercultural (diálogo simétrico u horizontal entre sujetos de diferentes culturas) que contribuya a conocer la realidad para transformarla. “La intraculturalidad usa el prefijo intra que significa mirarnos hacia adentro y posicionarnos nosotros mismos en nuestra realidad y contexto al cual pertenecemos. Cuestiona la suposición de la universalidad de los conocimientos transmitidos en la escuela y la colonización de conocimientos y saberes indígena, originario y campesino”. (Saaresranta, T. 2011, p 127)

La adopción y articulación de estas teorías permiten conformar un marco teórico para abordar la problemática identificada, como es el rol de la escuela pública en una comunidad indígena. Permite indagar si la escuela pública, en lo concreto, contribuye a la formación de la conciencia crítica y la identidad cultural de las nuevas generaciones de las comunidades indígenas o profundiza la enajenación histórica y cultural de estas generaciones. En la exposición de este apartado se sigue como hilo conductor el siguiente diagrama.

Figura No. 1
Diagrama de los conceptos principales



Fuente: Elaboración propia, julio de 2016

En una sociedad como la guatemalteca, cuya naturaleza cultural es diversa y al mismo tiempo marcada por condiciones de desigualdad socio-económica, el Estado juega un rol importante para equilibrar (equidad) o reproducir dicha realidad. En este sentido, El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD- (2010) afirma que:

El Estado es un concepto y una realidad política. En general, la noción de Estado apunta a la existencia de un poder público territorial, que ordena las relaciones sociales de una comunidad valiéndose del disfrute del monopolio de la fuerza, en provecho de los intereses de todos o de algunos grupos en particular. (p. 4)

La noción anterior, nos explica que el Estado es un poder que ordena las relaciones sociales en un territorio. Ese orden puede ser para el provecho de todos, si representa la voluntad, los intereses y derechos de todos o la mayoría (democracia), pero puede ser a favor de pequeños grupos de poder económico en particular (oligocracia).

En el caso de Guatemala, como sociedad dividida en clases sociales (dominantes / dominados) y estamentos sociales, estas jerarquías sociales fueron establecidas desde la invasión española, colonia y reconfiguradas en todo el período republicano. Además de la existencia de las clases sociales, es importante referirnos a la coexistencia en la sociedad guatemalteca de los pueblos indígenas que se encuentran en condiciones de subalternidad y opresión nacional; en esta realidad, la regulación de las relaciones sociales, el poder público territorial y el disfrute del monopolio de la fuerza está en provecho de pequeños grupos de poder económico y político.

Con relación a lo expuesto en el párrafo anterior, Grissoni y Magiori (1974), interpretando a Gramsci definen el Estado como:

el conjunto de organismos por medio de los cuales se ejerce la hegemonía y la coerción de la clase dirigente sobre las clases subalternas, no con la mera intención de preservar, defender y consolidar sus intereses económico-políticos, sino también para elaborar una acción educativa de conformidad al conjunto del cuerpo social, de manera que los objetivos e intereses de la clase dominante aparezcan como datos y valores universales (p. 167)

En esta definición hay dos características fundamentales sobre la concepción del Estado; la clase dominante hace uso del Estado como instrumento legal para ejercer el poder político e imponer sus condiciones e ideas, para eso hace uso de los aparatos represivos del Estado. La segunda característica se refiere a los mecanismos de control ideológico: la sociedad imaginaria, los valores, los símbolos, su ritualidad y el mantenimiento del status quo. En esta perspectiva el sistema educativo nacional como mero instrumento de dominación ideológica operado por la clase dominante a través de sus operadores técnicos y políticos insertos en el mismo.

En Guatemala, el Estado es el resultado de acuerdos históricos de hecho entre grupos minoritarios que ostentan el poder económico y político; las redes familiares de la oligarquía criolla, quienes declararon la independencia de España, pero al mismo tiempo se quedaron con las tierras invadidas, el control de las instituciones y el usufructo de los beneficios del poder colonial (Casaús, Marta. 1998. p 132).

El Estado guatemalteco no es el resultado de un contrato social como explica Hobbes (1980) al analizar el origen de la República:

[...] pacto de cada hombre con cada hombre, como si todo hombre debiera decir a todo hombre: autorizo y abandono el derecho a gobernarme a mí mismo, a este hombre, o a esta asamblea de hombres, con la condición de que tú abandones tu derecho a ello y autorices todas sus acciones de manera semejante. Hecho esto, la multitud así unida es una persona que se llama REPÚBLICA, en latín CIVITAS (p. 267)

Esta cita nos permite analizar la naturaleza y el rol del Estado republicano guatemalteco con relación a los pueblos indígenas y de la población en general. No supuso encuentro, negociaciones y pactos entre diferentes actores, sino el oportunismo de las redes familiares bien posicionadas desde la colonia, quienes no abandonaron sus privilegios coloniales sino más bien leyeron en la independencia oportunidades para afianzar sus riquezas y el ejercicio del poder, incluso a espaldas y en contra de la voluntad popular.

La fecha exacta del origen del Estado de Guatemala es imprecisa³. Oficialmente se le ubica el 15 de septiembre de 1821, pero pudiera ser otra fecha y con suficiente razón. Su establecimiento, estuvo basado más en el temor de las élites antes que el bien común de toda la población. Es lo que refleja la última frase del Artículo primero del acta de independencia: "...el señor Jefe Político, la mande publicar para prevenir las consecuencias que serían terribles, en el caso de que la proclamase de hecho el mismo pueblo" (UNAM, 2005, p. 1).

Desde el inicio se conservaron las estructuras y privilegios coloniales. Algunas de ellas fueron transformadas por las oleadas liberales; sin embargo, los privilegios de clase, la idea de la pureza de sangre de quienes se consideran descendientes de los criollos, el monopolio del poder económico (la gran propiedad privada) y político se reconfiguran, manteniéndose hasta la fecha en las redes familiares, de esta manera lo explica Casaús, M. (1998):

La estructura de las redes familiares de la oligarquía posee en cada siglo una o dos redes primarias, que son las más poderosas e influyentes, en torno a las cuales se aglutina el resto de las redes secundarias, conformando en cada época histórica el núcleo oligárquico... ocupan el lugar del Estado en momentos de crisis y en coyunturas en lo que aquel aparece débil... en las últimas dos décadas, la oligarquía ha recurrido a gobernar en forma autoritaria y represiva apoyándose en los militares. (Págs. 133 y 135)

En este resguardo del orden y del *statu quo*, el ejército ha desempeñado un papel importante, como la entidad oficial y legal que hace uso de la violencia institucionalizada para reprimir las rebeliones populares. Es la experiencia reciente de los treinta y seis años del conflicto armado interno (1960 – 1996). En una segunda instancia, pero no menos importante, está el control social e ideológico, rol que ha desempeñado el sistema educativo nacional y las iglesias judeo cristianas. Por un lado, la escuela enseña la cultura oficial, la cual se traduce en la enseñanza de la historia y los conocimientos desde los valores culturales hegemónicos, para ello la lengua castellana y los símbolos oficiales constituyen el vehículo de transmisión de esta cultura; en tanto que las iglesias, relacionan las raíces históricas, simbólicas de la cultura maya,

³ 15 de septiembre de 1821 se declara la independencia de Centroamérica, realizada por élites criollas y burócratas españoles radicados en la región. En pocos días se anexaron al imperio de México, hasta el 1º de junio de 1823. El 22 de noviembre de 1824 se constituye la República Federal de Centroamérica. En 1838 aparece el sexto Estado de los Altos y finalmente en 1839 Guatemala se separa de la Federación Centroamericana. (PNUD, 2010: p. 15)

xinka y garífuna con el pueblo de Israel. El resultado es el desarraigo epistemológico de la historia en la narrativa común de los pueblos, particularmente en las nuevas generaciones.

La naturaleza, doctrina, estructura, alcances y limitaciones de la actual Constitución Política de la República de Guatemala de 1985, define el carácter del Estado en el período de transición democrática. Sin embargo, en ella la población mayoritaria es minorizada, como el caso de los pueblos indígenas, a quienes se les reconoce y caracteriza como minoría en los artículos 66 al 70. Es un Estado afincado y reproductor del racismo histórico y estructural, que no corresponde a la sociedad guatemalteca multiétnica, pluricultural y multilingüe reconocida en los Acuerdos de Paz (AIDPI, 1995)⁴

Guatemala, como entidad social, política y territorial, es una pieza estratégica en el sistema capitalista del hemisferio controlado por el imperialismo norteamericano con la anuencia de la élite local tanto oligárquica como política. Ahora en su fase de globalización del mercado, en la que se extraen las materias primas y se explota la fuerza de trabajo en las repúblicas periféricas, la gente es vista y contada como un consumidor, a quien hay que presentarle las ofertas, generarle las necesidades y hacerle cliente. En esta penetración comercial, juegan un papel importante los medios masivos de comunicación social, los cuales corresponden a otro aparato ideológico del Estado en manos de grupos hegemónicos.

1.1. El poder político – ideológico del Estado en la organización de la educación

La clase dominante reproduce en su ideología su eurocentrismo. Aprende los paradigmas del desarrollo europeo y cree que son los mismos que deben alcanzar idealmente todos los guatemaltecos. Asume y enseña que la modernidad tiene sus orígenes en el siglo XVIII en el norte de Europa (Francia, Alemania e Inglaterra) con los procesos de reforma, ilustración y revolución francesa, que se consolida con la revolución industrial. Que de allá vienen y deben

⁴ Acuerdo Sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas. Firmado el Gobierno de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG) el 31 de marzo de 1995.

provenir los modelos de las instituciones como el Estado–nación, las competencias culturales asociadas al desarrollo del capitalismo y los aparatos de Estado.

En la lógica positivista, evolucionista, desarrollista y eurocéntrica se sostiene la ideología de la clase dominante guatemalteca, particularmente la que presiona sobre los Pueblos indígenas para que abandonen sus paradigmas de vida y sus expresiones culturales. Caba y García (2014) lo explican de esta forma:

Desde la perspectiva de un orden global euro centrado, la modernidad representa una fase de superación histórica global: la salida de la inmadurez de la humanidad hacia una nueva fase de desarrollo que debe ser alcanzado por todos los pueblos. (p.5).

Este planteamiento eurocéntrico y desarrollista es profunda y ampliamente cuestionado por el movimiento continental de los Pueblos indígenas. En consecuencia, por las organizaciones indígenas de Guatemala, quienes sostienen que no son pueblos atrasados, que los pueblos indígenas de hoy, empobrecidos, son efectos del despojo de sus tierras de la invasión colonial y de la reforma liberal, así como del modelo económico vigente. Gracias a su resistencia histórica los pueblos indígenas han podido mantener y reproducir por generaciones varios elementos de su cultura y de su identidad civilizatoria, como el cultivo del maíz y el uso del Cholq'ij, entre otros.

En el marco de debates históricos de las diferentes escuelas de pensamiento occidental, se generaliza en el hombre (humanismo) el fundamento de todo conocimiento y del orden del mundo, como señala Foucault (1968):

Por extraño que parezca, el hombre —cuyo conocimiento es considerado por los ingenuos como la más vieja búsqueda desde Sócrates— es indudablemente sólo un desgarrón en el orden de las cosas, en todo caso una configuración trazada por la nueva disposición que ha tomado recientemente en el saber. De ahí nacen todas las quimeras de los nuevos humanismos, todas las facilidades de una “antropología”, entendida como reflexión general, medio positiva y medio filosófica sobre el hombre. Sin embargo, reconforta y tranquiliza el pensar que el hombre es sólo una invención reciente, una figura que no tiene ni dos siglos, un simple pliegue en nuestro saber y que desaparecerá en cuanto éste encuentre una nueva forma” (p. 8-9)

En la cita anterior, el autor explica el antropocentrismo del pensamiento eurocéntrico, aunque la relativiza, sin embargo, afirma que es el conocimiento del hombre el que permite el surgimiento de los nuevos humanismos. Llama la atención sobre lo que afirma que podría cambiar si encuentra nuevas formas de pensar. Es posible que ya haya cambiado, sin embargo, vemos que, en el campo de la academia, las ciencias y las filosofías parecen no inmutarse ante las injusticias, en las cuales muchos seres humanos sufren y mueren en todo el planeta.

En contraposición al pensamiento eurocéntrico, el pensamiento maya cosmocéntrico sostiene que el ser humano (mujer y hombre) es solo un elemento más en la red de la vida, todos son importantes en esta red de la vida, de esta manera desde el pensamiento del Pueblo Maya, el maestro Choguaj, E. (2017), refiere que “el aprendizaje colectivo es la única forma infalible para aprender a ser, estar, llegar a ser, sin dejar de ser. Por ello siempre nos recordarán (los ancianos maestros) que somos seres cósmicos, porque somos descendientes de la comunidad cósmica” (p. 18)

Hay dos elementos que se pueden destacar en esta cita. La primera es la dimensión social colectiva del ser humano y el segundo, que éstos son descendientes de la comunidad cósmica cuya conexión se establece en el código del tiempo y la energía, el sistema calendárico vigente en la vida de todos los seres vivos. Desde la lógica de la ideología dominante se descarta el pensamiento propio de los pueblos indígenas en Guatemala, porque están fuera de la dialéctica del pensamiento europeo.

En esta teoría del tema problema de estudio, sirve de base lo que plantea De Sousa (2010) desde la perspectiva anticolonial o de-colonial de las ciencias, cuando analiza críticamente el pensamiento eurocéntrico hegemónico desde la sociología insurgente de las cinco ausencias. El autor en referencia menciona cinco monoculturas del saber hegemónico, los cuales se retoman porque ayudan a comprender la teoría anticolonial. Siendo éstas:

La primera monocultura es el del saber y el rigor, que considera que el pensamiento occidental es el único saber científico riguroso y los otros conocimientos no tienen validez científica (p.22). El efecto es la destrucción de otros conocimientos, el epistemicidio. (p. 50)

La segunda monocultura, se refiere al tiempo lineal, lo que existe en los países desarrollados es por definición, más progresista, en tanto que lo existe en los países subdesarrollados es pre-moderno, simple o salvaje, dirigidos vamos hacia ese desarrollo alcanzado por el norte de Europa, es cuestión de tiempo. (p.22).

La tercera monocultura, es la naturalización de las diferencias que ocultan jerarquías. Este cuestionamiento es hacia la idea del imaginario social, por ejemplo “orgulloso de ser guatemalteco”, que incluso constituyó una política educativa oficial. El pensamiento eurocéntrico no logra pensar la diferencia (cultural) con igualdad (socio económica), las diferencias siempre son desiguales y por eso es natural inferiorizar al otro (p.23).

La cuarta es la escala dominante. Lo global y lo universal es hegemónico e incuestionable; lo particular y local no cuenta, es invisible, descartable o desechable. (p.23)

La quinta monocultura es la del productivismo. Se trata de la productividad del ser humano o de la naturaleza de un ciclo de producción, todo lo demás no cuenta. Es el criterio o fórmula de valoración positiva (p.24)

De Sousa (2010) resume su teoría crítica que apunta a reinventar la emancipación social oponiendo cinco categorías: avanzado / salvaje, superior / residual, global / inferior, universal / local – particular, productiva / improductiva (p 26). Las primeras categorías corresponden a la Europa (norte) desarrollada y las siguientes son para los del sur, como categorías inferiores.

Estas ideas paradigmáticas del modernismo occidental, bajo cuestionamiento anticolonial, es frecuente encontrarlas en textos, discursos e instrumentos legales, porque son las líneas de pensamiento en las que se encuentran afincadas los distintos componentes del

sistema educativo nacional, los cuales son operados por el personal que trabaja en el mismo, que en su implementación son generadoras de abdicación de la identidad maya en los estudiantes de este origen.

Este pensamiento y esta lógica eurocéntrica acompañado de datos históricos favorables a la oligarquía, como constructo pedagógico formatea la memoria histórica y la identidad de los educandos. Lo estructural se reproduce cotidianamente en las actividades y en el discurso. No cabe pensar la realidad desde las bases del pensamiento de una sociedad multilingüe, pluricultural y multiétnica. A la fecha persisten graves indicadores de racismo y discriminación, de desigualdad económica y social⁵, características propias de una sociedad dividida en clases sociales y castas coloniales.

Para una investigación antropológica en contexto de una sociedad diversa socioculturalmente, es importante contar con aportes como el de Antonio Gramsci (1984), debido a la agudeza de su análisis sobre las relaciones que se dan entre las culturas en una sociedad diversa culturalmente y escindida en clases sociales. El autor distingue dos conceptos diametralmente opuestos: la cultura hegemónica y las subordinadas. Para explicar esta realidad Gramsci (1984) desarrolló el concepto de hegemonía cultural, sobre el cual, dice:

[...] en términos de imposición del sistema de valores, creencias e ideologías de una clase social sobre otras, de la burguesía sobre la clase obrera. [...] La enseñanza escolar se desarrolla bajo la hegemonía cultural burguesa que se caracteriza por ser dogmática, memorística, pasiva y mecánica; estudio impuesto y controlada autoritariamente. Los alumnos aprenden nociones instrumentales como leer, escribir, contar, geografía e historia con descuido de la enseñanza de los derechos y deberes, las primeras nociones del Estado y de la sociedad. La continuidad o el paso a otro nivel es más por la edad que por la madurez intelectual y moral desarrollada. (Págs. 115 - 117).

En esta cita es elocuente la descripción que hace el autor sobre la naturaleza y la forma en que se transmite el sistema de valores, creencias e ideología burguesa en el sistema educativo

⁵ UNICEF (2017). Mírame. Soy indígena y también soy guatemalteco. Este informe, con sus datos muestra la situación que: el 45.4% de los niños y adolescentes indígenas se encuentran en pobreza extrema (p 15); 61.2% de menores indígenas padecen desnutrición crónica (p 18).

para las clases y pueblos dominados (subalternos). Llama la atención la caracterización instrumental que hace del sistema educativo y cómo el mismo se impone, sin esperar que los procesos de aprendizajes sean o no significativos para los alumnos. Se puede inferir que es una de las razones de las tensiones manifiestas entre los delegados de los pueblos indígenas y del gobierno en las diferentes etapas del proceso de reforma educativa llevado a cabo en Guatemala, compromiso de Estado surgido de los acuerdos de paz firmados entre el Gobierno y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG), en diciembre de 1996.

Otra categoría del análisis relacional de este marco teórico es la educación bancaria como práctica de la dominación, categoría de Paulo Freire (1970), la cual, contribuye a reflexionar críticamente sobre el sistema educativo bajo el control de los grupos hegemónicos. La educación bancaria también obedece toda una planificación, cuyo efecto no es formar la conciencia crítica, creativa y transformadora de la realidad injusta e inhumana, más bien la justifica (alienación) y la reproduce. En la actualidad pareciera que esta teoría pedagógica de Freire dejó de tener actualidad, sin embargo, las condiciones históricas, estructurales, socioeconómicas del país muestran brechas más profundas y amplias. En consecuencia, esta perspectiva sigue teniendo vigencia porque ayuda a comprender el rol de una escuela pública de una sociedad clasista en una comunidad indígena y en condiciones de empobrecimiento.

En la caracterización de la educación bancaria según Freire (1970) se destacan algunos aspectos que vale mencionar, entre ellos:

La relación del educador – educandos. El primero es el sujeto que narra, diserta o discursa, en tanto que el segundo es reducido a objeto vacío que hay que llenar de contenidos, recibe, fija, memoriza y repite sin comprender. (p. 72).

La contradicción básica se da entre estos dos sujetos, entre los que se destacan varios aspectos binarios: educa – educado, sabe – no sabe, piensa – objeto pensado, habla – escucha, disciplina – disciplinado, opta – sigue prescripción, actúa – actúa en el educador, autoridad funcional – controla la libertad de los educandos, el educador es el sujeto y el educando un mero objeto, menos puede desarrollar una conciencia crítica, anula el poder creador de los educandos. (p. 74).

Lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime. (p. 75)

Es claro que una educación bancaria según lo explica el autor responde a la estrategia y objetivos de los grupos de poder económico, no está comprometida en la formación de una conciencia crítica frente a la realidad y menos a su transformación; sin embargo, produce hombres y mujeres con poca conciencia social crítica, baja habilidades creativas y miedosos a la lucha por la libertad como sujetos colectivos.

Así mismo en la propuesta teórica de Pablo Freire, desarrolla la categoría de análisis sobre la invasión cultural que, aplicado al quehacer educativo, contribuye a la comprensión del proceso de formación del sujeto, quien debe pasar necesariamente de objeto –pasivo- a ser sujeto –activo-, tal como lo requiere un proceso de desalienación, liberación y construir un futuro desde las mismas potencialidades del sujeto colectivo oprimido. Freire (1970) explica:

La invasión cultural, sirve a la conquista y al mantenimiento de las condiciones de opresión. Contribuye a encuadrar a los individuos en sus patrones y modos de vida, que vean la realidad con los ojos del invasor. Cuanto más mimetizados estén los invadidos, mayor será la estabilidad de los invasores. Su éxito es que los invadidos se convengan de su inferioridad intrínseca y de esta manera se mantenga el statu quo. (p. 196).

La invasión cultural es un fenómeno social provocado, impulsado y programado por los grupos de poder, que no solo invaden con su cultura hegemónica el contexto sino tratan de ajustar a los individuos a esos patrones y modos de vida relacionados al consumo y al comportamiento cívico político. En esa lógica sentencia el autor, entre más mimetizados estén los invadidos mayor estabilidad y ganancia es para los invasores. El aspecto más preocupante es cuando ese modo alienado y enajenante se subjetiviza, interioriza y se naturaliza en los invadidos. Ya no se necesitan más aparatos o acciones represivas del Estado porque los dominados se controlan a sí mismos, desde sus ideas o por la presión de los demás.

La misma no se realiza en lo abstracto, sino es visible por las instituciones de la propia comunidad, que funcionan en la cotidianidad reproduciendo las lógicas y prácticas opresoras, al pensar recuperarlas se debe buscar un trabajo de sensibilización y concientización en el marco del ejercicio de la autonomía cultural. Freire (1970) afirma:

[...] las instituciones formadoras marcadas por la invasión cultural están la familia, la escuela, la universidad y los medios masivos de comunicación social. La invasión cultural penetra en los hogares para incrementar el clima de opresión. Lo vivido en el hogar se continúa en la escuela. Uno de sus preceptos es no pensar. (p.198).

Los profesionales, cualquiera que sea su especialidad, son hombres que estuvieron sobre determinados desde la cultura de la dominación, ésta los marcó con el miedo a la libertad por eso son renuentes a adherirse a una acción liberadora. (p.199)

La invasión cultural no siempre se percibe como algo molesto porque tiene elementos de encubrimiento; sin embargo, desde un análisis crítico y consciente se puede identificar los fines, mecanismos, ámbitos y sus efectos en los miembros de los pueblos subordinados. Como percatarse de que la familia, la escuela, el instituto o la universidad también están en contra de los intereses y derechos de las clases y los pueblos subordinados. Tomar conciencia, descubrir o develar esta realidad es un proceso que merece mayor atención crítica interna y de estudios específicos.

Con relación a los indígenas profesionales certificados por las instituciones educativas autorizadas por el poder, es frecuente que de una u otra manera se abstraen de las luchas colectivas, por las represalias institucionales al identificarse con su pueblo, su comunidad o su familia indígena y pobre. Entre los mecanismos de encubrimiento acumulados en los miembros de los pueblos indígenas se pueden mencionar el cambio de apellidos mayas a castellano, usar nombres en idiomas extranjeros, entre otros.

Otro autor muy preciso y directo en la categorización de la escuela es Althusser (1989). Este autor es uno de los pensadores críticos del capitalismo y cuyo planteamiento teórico ayuda a comprender la estructura y función del Estado. Plantea que, en una sociedad de clases, el sistema educativo es una de las herramientas de control ideológico y político sobre las masas desde el Estado. La escuela constituye, lo que el autor llama aparato ideológico de Estado, donde analiza:

Ahora bien, ¿qué se aprende en la escuela? Se llega más o menos lejos en los estudios, pero se aprende de todas maneras a leer, a escribir, a contar, por lo tanto algunas técnicas

y no pocas otras cosas, comprendidos algunos elementos (que pueden ser rudimentarios o al contrario profundos) de “cultura científica” o “literatura” directamente utilizables en los diferentes puestos de la producción (una instrucción para los obreros, otra para los técnicos, una tercera para los ingenieros, una cuarta para los cuadros superiores, entre otros,) se aprenden pues allí algunas habilidades.

Pero al lado de esto se aprenden en la escuela las “reglas” del buen comportamiento que debe observarse, según el puesto a que este “destinado” todo agente de la división del trabajo: reglas de moral, reglas de conciencia cívica y profesional, lo que quiere decir, hablando con claridad, reglas de respeto de la división social-técnica del trabajo y en definitiva las reglas del orden establecido por la dominación de clases. Se aprende allí también “a hablar bien el francés” a “redactar bien”, es decir, (para los futuros capitalistas y sus servidores) a “mandar bien” o lo que es lo mismo (solución ideal) a “hablar bien” a los obreros, etc. (p. 17)

El autor es claro sobre el rol de la escuela para el sistema capitalista, destaca los ejes fundamentales del currículo de la educación escolar. Por medio de la lecto- escritura del idioma dominante, habilidades numéricas y reglas del buen comportamiento para el orden establecido en varios campos (cívico, moral, profesional). Esto retrata muy bien al sistema educativo actual del país.

De aquí la importancia de reflexionar sobre la práctica educativa individual e institucional como cuerpo colegiado de las maestras y de los maestros de escuela de una comunidad indígena. Una escuela puede estar en disputa entre el poder que representa el Estado y el poder de la comunidad, cuando la comunidad está consciente y organizada. El Estado y la comunidad son dos polos de la disputa, que podrían funcionar críticamente, de forma contradictoria o también podrían operar de manera complementaria, todo depende de las políticas nacionales. El adulto centrismo de la clase dominante tiene ante sí el desafío de respetar el derecho de las nuevas generaciones indígenas, así como el ejercicio del derecho a la autonomía cultural y educativa de los pueblos indígenas.

Teóricamente, la escuela desde el pensamiento crítico es percibida como necesaria para el sistema capitalista, porque necesita capacitar la mano de obra joven que luego incorpora al sistema productivo, además, cumple el papel de socializar la cultura dominante y su modo de

mirar el mundo. Sin embargo, constituye una imposición hegemónica a través de las estrategias de la invasión cultural y del control social que produce alienación en los estudiantes.

Oficialmente, existen instrumentos legales para diseñar e implementar la educación bilingüe intercultural desde el sistema educativo nacional, pero no es prioridad para las élites gobernantes fomentar la cultura de los pueblos indígenas y reproducir sus idiomas como una de las representaciones simbólicas del saber y del poder de estos pueblos dominados. Esta realidad cobra notoriedad en el porcentaje del presupuesto anual destinado a esta modalidad educativa en el sistema educativo nacional. Anualmente disminuyó el porcentaje de inversión nacional de la EBI, según informó el Director General de DIGEBI en el 2013. Dato significativo para el período de esta investigación y de la fuente de donde proviene.

Presupuesto de la EBI

INGRESOS POR FUENTES	2009	2010	2011	2012	2013
Total fondos internacionales	365	48%	70%	68%	76%
Total fondos nacionales	65%	52%	30%	32%	24%
Totales	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Oscar René Saquil Bol. Presentación en PP. Ministerio de Educación – DIGEBI, (2013)

Era la tendencia de la inversión tanto nacional como internacional en la EBI hasta el 2013. Si esta tendencia cambió en los años siguientes, en hora buena para al EBI, pero si se mantuvo o siguió disminuyendo, constituye una muestra de las decisiones nacionales y las prioridades de inversión en la calidad educativa para la niñez indígena en las escuelas oficiales.

Demetrio Cojtí (1990), uno de los intelectuales del movimiento maya, al referirse a la escuela, afirma que:

[...] la escuela es un instrumento sustituto de las armas del genocidio cultural o etnocidio. A la escuela le corresponde concretar la cruzada contra el monolingüismo de los mayas. La educación bilingüe, cuyo modelo de aplicación es el bilingüismo sustractivo, es sólo una ideología que esconde y niega la práctica del asimilacionismo lingüístico. Los idiomas mayas como idiomas subordinados son hablados por nacionalidades colonizadas (p. 15).

Cojtí analiza el rol de la escuela equiparándola a un mecanismo de guerra etnocida, es decir, la que lleva a desaparecer a los pueblos desde el desplazamiento sistemático de los elementos de su cultura, con la diferencia, que la guerra es violenta, evidente y en tiempo corto, en tanto que la educación es más lenta y progresiva, pero el resultado apunta a lo mismo: desaparecer al pueblo maya (pueblos indígenas). En relación a la desaparición de los idiomas de las nacionalidades colonizadas (asimilacionismo lingüístico), explica que se les impone un modelo de bilingüismo sustractivo, el cual consiste en utilizar el idioma propio de la comunidad para enseñar y afianzar el idioma dominante –el castellano- y los conocimientos occidentales hegemónicos.

1.2. Los pueblos indígenas, sujetos del derecho colectivo a la educación propia

De Sousa (2006), es uno de los autores que plantea a fondo el giro anti colonial del saber y del poder. Se sitúa críticamente frente al pensamiento científico occidental, al cual denuncia que éste ha monopolizado el conocimiento de la realidad en sus lógicas y metodologías, negando valor y validez al pensamiento popular, de otros pueblos y culturas. Pareciera que la realidad es sólo la percibida por el pensamiento positivista occidental. Este pensamiento es frecuente en los discursos de personajes de la iniciativa privada, profesionales, burócratas del sistema educativo nacional y de los maestros en general.

Las ideas del pensamiento científico occidental sustentan el paradigma de desarrollo nacional que impulsa el Estado desde uno de los objetivos del Currículo Nacional Base (CNB); estas ideas son puestas en cuestionamiento desde la perspectiva post-abismal⁶, planteada por De Sousa (2010). La perspectiva post-abismal sostiene que más allá del pensamiento científico eurocéntrico hay otros conocimientos científicos, entre ellos, el de los pueblos indígenas, sectores populares, campesinos, entre otros. Pretende visibilizar los conocimientos no eurocéntricos y generar condiciones de un verdadero diálogo, es decir, que sean reconocidos los

⁶ De Sousa, B. (2010) Lo que más caracteriza al pensamiento abismal es la imposibilidad de la co-presencia de los dos lados de la línea. De un lado la realidad relevante, más allá de esto, solo está la no existencia, la invisibilidad, la ausencia no dialéctica (p. 29)

otros para la interlocución en el ámbito de las ciencias. Propone que: “El pensamiento científico occidental es solamente una ecología del saber –una forma del saber”. (De Sousa, 2010, p 48).

En la sustentación de su propuesta teórica, desarrolla la sociología de las ausencias o monoculturas, que ya fueron mencionadas y la segunda parte que corresponde a la ecología de las emergencias o de los saberes. Algunas ideas principales que ayudan a contrastar con el pensamiento hegemónico. De Sousa (2006), caracteriza cinco ecologías de los saberes, grosso modo comprenden: la ecología de los saberes, de las temporalidades, de los reconocimientos, de las transes calas y de las producciones; estas cinco ecologías, según el autor citado, se dirige directamente a dibujar nuevos paradigmas científicos y cognitivos, alejado de las lógicas de la dominación del mundo tecnoeconómico; para valorar lo propio y las propuestas desde otras lógicas, como la indígena, popular, campesina, áreas urbanas y rurales.

Desde la perspectiva anticolonial o descolonizadora, es oportuno cuestionar el rol de la escuela en territorios indígenas, pues se trata de la concreción del sistema educativo, del proceso de enseñanza – aprendizaje con las nuevas generaciones; si las prácticas pedagógicas se sustentan en las monoculturas (pensamiento hegemónico occidental) o en las ecologías del saber. Las primeras son opresoras y las segundas se pueden catalogar como emancipadoras o por lo menos parten por reconocer la existencia de otros saberes y la importancia que estos tienen para la dimensión significativa de la educación de la niñez y adolescencia indígena.

Los sujetos del derecho colectivo a la educación propia son la niñez y adolescencia de los pueblos indígenas caracterizados por diversos instrumentos internacionales como los pueblos establecidos antes de la colonia y de la conformación de las fronteras nacionales, quienes siguen coexistiendo a pesar de las condiciones adversas tanto legales como económicas, sociales, políticas y culturales. Precisamente por estas condiciones es que Naciones Unidas, luego de largos procesos de información, discusión y negociación promulgó el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en 1989. Y en septiembre de 2007 aprobó la Declaración de Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos indígenas.

Con relación al derecho a la educación, la Declaración de Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas confirma derechos colectivos ya establecidos por el Convenio 169 de la OIT, como conservar y reforzar sus propias instituciones culturales (Art. 5) y educativas, así como sus propios sistemas docentes (Art. 14); practicar y revitalizar manifestaciones pasadas, presentes y futuras de sus culturas (Art. 11 y 12); revitalizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, filosofías, conocimientos, sistemas de escritura y literatura (Art. 13), educación en su propia cultura e idioma a todos los niveles (Art. 14) y que la diversidad cultural esté debidamente reflejada en el sistema de la educación pública (Art. 15)

Por otro lado, la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural refuerza y complementa lo establecido en los dos instrumentos arriba mencionados, cuando afirma que la diversidad cultural es patrimonio común de la humanidad, tan necesaria como la biodiversidad para los seres vivos. Toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural (Art. 5). La diversidad cultural sostenible es un requisito crítico para el desarrollo, pues sin éste, no puede haber desarrollo sostenible. El desarrollo sin participación está condenado al fracaso, porque se trata de una nueva dominación (UNESCO, 2002)

Una fuente política, legal y nacional que da sustento al ser sujeto de derechos colectivos a los Pueblos indígenas en Guatemala es el Acuerdo Sobre Identidad y Derechos de los Pueblos indígenas, firmado en 1995 como uno de los acuerdos sustantivos en el proceso de paz, oficializado en 1996 y legalizado a través de la ley marco de los acuerdos de paz en el Decreto 52 – 2005 del Congreso de la República de Guatemala. Su valor está en que el Estado de Guatemala reconoce la existencia del pueblo maya, xinka y garífuna, que junto a los ladinos (mestizos) conforman los cuatro pueblos de la nación guatemalteca multiétnica, pluricultural y multilingüe (AIDPI, 1995).

En el marco de la democratización y el logro de la paz firme y duradera, el Estado de Guatemala asumió un conjunto de obligaciones para hacer efectivo la erradicación de la discriminación, la explotación y la opresión en contra de los pueblos indígenas.

Relacionado al derecho a la educación de los pueblos indígenas, el Estado de Guatemala se comprometió a impulsar una reforma educativa para establecer un sistema educativo descentralizado, regionalizado, el papel protagónico de las familias y comunidades; la integración de concepciones educativas de los pueblos, la valorización del estudio y el conocimiento de los idiomas indígenas; la institucionalización de mecanismos de consulta y participación; el impulso de las escuelas mayas y la consolidación del Programa Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, entre otros. (AIDPI, III, G)

La exigencia para el cumplimiento de las leyes de educación, compromisos del Acuerdo Indígena y lo estipulado por los instrumentos internacionales, arriba mencionados, siguen siendo parte de la lucha política de los pueblos indígenas. Así se evidencia en las conclusiones y recomendaciones para el Ministerio de Educación de los cuatro congresos nacionales de educación maya organizados por el Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM) en los años 1994, 1998, 2002 y 2008.

A finales del siglo pasado, los movimientos indígenas a nivel continental colocaron en la agenda de los estados nacionales, el derecho colectivo a la educación propia, como estrategia de rescate y fortalecimiento de la identidad cultural y política. Molina y Tabares (2014), afirman que:

Esta educación propia representa una posibilidad de lucha y de resistencia de las comunidades indígenas para proteger su identidad y existencia. Lo propio tiene que ver con la superación de todas las formas de subalternización y de colonización de los seres, los saberes y los poderes comunitarios. (p.3).

Hasta la fecha hay polarizaciones entre el Estado y los pueblos indígenas. El Estado es una institucionalidad que no responde a los intereses y no resuelve las necesidades de los pueblos indígenas, y ese, es el marco de dos proyectos educativos. El dominante y lo que ahora se llama educación propia.

Siguiendo a Molina y Tabares (2014) ofrecen otras dimensiones de la educación propia que nos ayudan a comprender el papel que representa esta forma de educación en las posibilidades de resistir al proyecto sistémico de desaparición de la cultura comunitaria de los pueblos indígenas, a partir de la recuperación, reapropiación y fortalecimiento de un pensamiento propio para fundamentar los distintos niveles de organización, la formación de mentalidades críticas y, vincular a la gente en la construcción colectiva de su propio proyecto de vida.

De este modo, la educación en la escuela comunitaria se afianza como un espacio de reapropiación y recreación de la cultura para potenciar la autonomía individual y colectiva frente a una escuela oficial que tradicionalmente ha funcionado en el espacio que hace posible ignorar lo propio (Molina y Tabares, 2014, p. 7).

Finalmente hay un aporte que establece algunos elementos de una agenda importante relacionado con la educación, entre éstos menciona que cuando se hace educación propia hay resistencia activa, se revitaliza la cultura propia, se genera pensamiento, se gana niveles de organización y se contribuye al plan de vida. En sus palabras afirman hay que recuperar la escuela para la comunidad. El control político, académico, técnico y administrativo debe ser de la comunidad.

La concreción del modelo de Educación Maya⁷ Bilingüe Intercultural en todos los grados del nivel primario de educación en las escuelas públicas de Guatemala, requieren no sólo de estudios y análisis temáticos desde las mismas ciencias de la educación, los cuales son importantes porque responden a su dimensión operativa y técnica, pero también son necesarios los estudios de otras disciplinas científicas como la Antropología o la Sociología para teorizar de manera crítica el contexto histórico, político, sociocultural, el proceso y el hecho educativo

⁷ Para una definición de la educación maya como educación propia, el CNEM expresa que “La educación maya es endógena, formativa, práctica y humana, fortalece los valores éticos y morales, así como los vínculos entre el ser humano, la naturaleza y con el ser superior.” (CNEM, 1994). Es el “Conjunto integral, dinámico y vivencial de experiencias, conocimientos y prácticas productivas, convivencia social, y crecimiento espiritual que las comunidades mayas, a través de las familias, dan a las niñas, niños, jóvenes y adultos”, (CNEM, 1997)

en las escuelas de las comunidades indígenas. Desde el quehacer de una antropología crítica y comprometida, es oportuno considerar las reflexiones de Pablo Freire (1970) cuando afirma que:

Se impone pensar y vivir la educación como práctica de la libertad. Aprender a decir su palabra es toda la pedagogía y también de la antropología. (p,16)

Los métodos de la opresión no pueden, contradictoriamente, servir a la liberación del oprimido. Este último no es cosa que se rescata sino sujeto que debe auto-configurarse responsablemente. (p 5)

La conciencia del mundo y la conciencia de sí crecen juntas, pero nadie cobra conciencia separada de los demás. El diálogo fenomenaliza e historiza la esencial intersubjetividad humana, colabora en la construcción del mundo común. (p 13)

Desde la perspectiva del autor citado resaltan aspectos como, en un contexto de opresión de las mayorías, la educación sólo tiene sentido si le apuesta a la formación para la práctica de la libertad como ser humano, en todas sus dimensiones, pero eso no lo da una pedagogía opresora y sus métodos autoritarios y memorísticos, sino una práctica educativa que conciente, privilegie el método dialógico y la construcción de un mundo para todos. En esta perspectiva es importante la presencia y el acompañamiento de las ciencias sociales, en este caso de una antropología crítica y comprometida.

De cara a los procesos internos del hecho educativo, también hay otros aportes que puede hacer la antropología, según Pérez, P. (2011):

Los estudios de la antropología pueden servir para informar a la toma de decisiones pedagógicas y al desarrollo de mediaciones teóricas. (p 36)

Se aprende a ser humano en un mundo cultural, donde se recibe un “sistema conceptual”, a través del cual se comunican conocimientos, creencias, valores y actitudes ante la vida, en ese marco se configura la personalidad y la vida. (p 37).

Estas serían las potencialidades de los estudios antropológicos o sociológicos en casos como el del centro educativo, unidad de análisis de este estudio y otros centros educativos públicos que expresen el interés y la necesidad de cumplir su rol de formadora de cara a una

realidad más humana y fraterna para las nuevas generaciones en contexto de opresión, pobreza y diversidad cultural.

Recurrir a una visión crítica de la antropología que supere la visión de construir conocimiento sobre los sujetos para realizarlo de manera horizontal, en la condición de co-ciudadanía, desarrollando la metodología del dialogo, conlleva a construir conocimiento de manera conjunta, se sistematizan las experiencias, las controversias y se exponen lo común. Desde este enfoque se contribuye a construir memoria colectiva desde las luchas y las experiencias de vida de los distintos actores. Se recuperan narrativas peculiares que muestran la comprensión propia del lugar, su historia, las relaciones de género y de clase. Según Jimeno (2004):

El discurso antropológico se replantea con los escenarios sociales en que tiene lugar el diálogo con Otros y ello implica un esfuerzo de re-conceptualización (p 38). Los actores sociales emergentes no se restringen a reclamar su existencia política, sino que al hacerlo buscan modificar las leyes nacionales, el contenido de la propia memoria histórica nacional, empujan a redefinir y ampliar el contenido de la democracia y de la diversidad cultural en el Estado Nacional (Jimeno, M. 2004. p 39).

La cita anterior permite repensar en la unidad de análisis que es la escuela como institución reproductora de la cultura hegemónica o la propia, en el mejor de los casos de los dos (intercultural), sirve como el tema del escenario concreto para conocer las voces, el pensamiento y el posicionamiento de cada uno de los actores en torno al funcionamiento del centro educativo, al logro de los objetivos fundantes y si responde a las expectativas de los estudiantes y padres de familia. El diálogo mencionado en este enfoque de la antropología crítica permite percibir y reflexionar sobre el conocimiento y el nivel de exigencia de sus derechos a la educación propia, ser partícipes activos de la democracia y el reclamo del respeto a su identidad en el marco de la diversidad cultural de este país.

Recurrir a los planteamientos de autores como Freire, Gramsci, Cojtí, Althussser, De Sousa, Pérez y Jimeno, nos ayudan a tener una discusión de fondo. El estudio coloca al debate el rol de la escuela pública en territorio indígena en un contexto de desigualdad social y diversidad cultural. Tema y debate que no se cierra, sino que apenas comienza.

Capítulo 2

Características y dinámicas en la Comunidad El Cerro La Granadilla

Las abuelas y los abuelos involucrados en la actividad de elaborar cohetes, marzo, 2018



Fotos: José Angel Zapeta

Poner en evidencia los mecanismos políticos ideológicos del Estado en la educación bilingüe intercultural que parecen viabilizar la EBI pero que en lo concreto limitan la enseñanza del idioma, los saberes y conocimientos mayas en el proceso educativo es uno de los propósitos de este estudio en la Escuela Abuelita Amelia Pavoni, el cual, se debe comprender en la dinámica del contexto económico, social, cultural y político del área geográfica en que se desenvuelve este centro educativo, partiendo por caracterizar las condiciones vigentes en el país y sus evidencias locales en la comunidad.

El Pueblo Maya⁸ cuenta con veintitrés comunidades lingüísticas⁹, quienes preservan culturas ancestrales que datan más de cinco mil años sin tomar en cuenta los asentamientos anteriores que muestra el arte rupestre y los asentamientos tempranos según distintos estudios arqueológicos, poseen un sistema de conocimientos y tecnologías propias y comunes que dan cuenta de su cultura y cosmovisión. (AIDPI, I,4). Invasidos por misiones imperiales militares y religiosas de España en 1524 y claramente pre-existentes a la formación del actual Estado liberal republicano, tal y como se establece en el reconocimiento de los Derechos de los Pueblos indígenas en El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (Art. 1, b) en vigencia para Guatemala desde septiembre de 1991.

Guatemala como sociedad escindida en clases sociales y culturalmente diversa, actualmente por la política multicultural se reconoce así misma como multilingüe, pluricultural y multiétnica. Según el XII Censo Nacional de Población y VII de vivienda, la población censada en 2018 ascendió a 14,901,286 personas, de las cuales 51.5% son mujeres (7,678,190) y 48.5%, hombres (7,223,096). El 56% se consideran como ladinos, mientras que el 41.7% se identifica como maya, 1.8% es xinka, 0.2% es afro-descendiente, otro 0.1% es garífuna y un 0.2% es extranjero (INE, 2019)¹⁰.

Una de las características actuales de la sociedad guatemalteca es su población joven: más del 60% es menor de 25 años de edad. La desigualdad de género, en cuanto a oportunidades de acceso a los servicios como la educación en todos los niveles, ha sido reconocida como uno de los principales obstáculos al buen vivir de las personas y las comunidades; no puede hablarse de avances en el desarrollo si no se da en términos de igualdad de género, particularmente de

⁸ La categoría Pueblo Maya, es sin duda una categoría política pero también en las ciencias sociales como la sociología, ciencias políticas y otras la utilizan como categoría de análisis, sin embargo, aún existe discusión en el discurso académico “autorizado” de otras disciplinas. Hay avances en su comprensión, por ejemplo, la publicación de UNICEF - URL en 1997 sobre los Veinticinco Siglos de Historia del Pueblo Maya y la aproximación al Pueblo Maya que elabora el PhD Ricardo Sáenz en el año 2000 para la Revista 48 de Estudios del Instituto de Investigaciones Históricas, Arqueológica y Antropológicas, Escuela de Historia, USAC.

⁹ En la ley de Academia de Lenguas Mayas de Guatemala (Decreto No 65-90) se reconocieron veintidós, pero en el 2003 se agregó la comunidad lingüística Ch'olchiteka.

¹⁰ Esta cifra ha sido cuestionada por las organizaciones de los Pueblos Indígenas, que manejan un porcentaje de población indígena que oscila entre el 60% y 65%. Leopoldo Tzian, (1994). Investigador maya, discute estas cifras estadísticas.

las mujeres indígenas, son datos que no han sufrido cambios entre el censo del 2002 y del 2018 (INE, 2019)

El racismo y discriminación es una realidad histórica, social e institucionalizada en las estructuras del Estado hasta en la actualidad, situación que el Gobierno de Álvaro Arzú en nombre del Estado guatemalteco, en 1995, reconoció formalmente la existencia de tal situación de los Pueblos indígenas, los cuales quedaron consignados en el Acuerdo Sobre Identidad y Derechos de los Pueblos indígenas, muy a pesar de la voluntad política de los criollos. Los compromisos establecidos en dicho acuerdo, fueron evaluados veinte años después en el marco de la ejecución del programa maya, el cual muestra poco y débil cumplimiento (PNUD, 2016), ratifica el formalismo y la oposición criolla a las transformaciones de fondo.

El estudio del Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales (ICEFI) y USAID-AED, (2007), establece que el logro de los objetivos de universalizar la educación, mejorar la calidad educativa, construir ciudadanía, contribuir al reconocimiento de una nación multiétnica, pluricultural y multilingüe y promover la equidad de género en la enseñanza implica visualizar una planificación de metas acorde a una inversión sostenida. Planteamiento que no recoge las propuestas de las organizaciones indígenas y ni siquiera las surgidas del proceso de reforma educativa. También señala esta propuesta neoliberal que, ya existen metas cuantificables en el tiempo y que gozan de cierto consenso entre los grupos hegemónicos. Sin embargo, los recursos destinados actualmente a educación no permitirían alcanzar las metas. Para ello sería necesario movilizar más recursos. Hacer lo contrario tiene un costo alto por la escasa competitividad, desempleo o subempleo e inseguridad (ICEFI y USAID-AED, 2007). En resumen, ni siquiera en sus propuestas de modernización quieren invertir.

En el 2015, a solicitud del mecanismo de apoyo a los pueblos indígenas, “Oxlajuj Tz’ikin”, el ICEFI y Save The Children (2015), realizaron un estudio sobre la inversión pública en los Pueblos indígenas. Uno de sus principales hallazgos fue:

El Estado tan sólo invierte 45 centavos en los pueblos indígenas. Así mismo al analizar la inversión pública a nivel geográfico, se evidencia que en aquellos municipios en los

cuales más del 90% es población indígena, el máximo nivel de inversión diaria en una persona es de Q 4.40 frente a Q 21.90 en municipios con sólo un 10% de población indígena. (p. 5).

Lo que muestra este estudio sobre la distribución del presupuesto nacional es la vigencia y la funcionalidad actual de la discriminación a nivel institucional del Estado en contra los pueblos indígenas.

Por otro lado, otro estudio (ICEFI - UNICEF, 2016) nos indica que la incidencia de las privaciones de derechos es más alta en los hogares indígenas (82.1%) que en los hogares no indígenas (61.4%). Estos comparados entre el 2006 y 2014, muestra que:

La reducción de la privación de derechos es más rápida en los hogares no indígenas (11.4%) que en las indígenas (6.9%), es un dato que muestra la dificultad para lograr la igualdad de bienestar para ambas poblaciones. Cuando la dinámica debería ser a la inversa. (p. 40)

Estos criterios y mecanismos de la distribución desigual del presupuesto en las regiones expresan la naturaleza racista y centralizadora del Estado en el manejo de los ingresos y egresos de la nación, reproducen el control social y la desigualdad social y étnica, entonces se perpetúa el racismo institucional, situación que no augura mejoras en las condiciones de vida para la niñez en edad escolar, por tanto, para los pueblos indígenas y con ello al país en general.

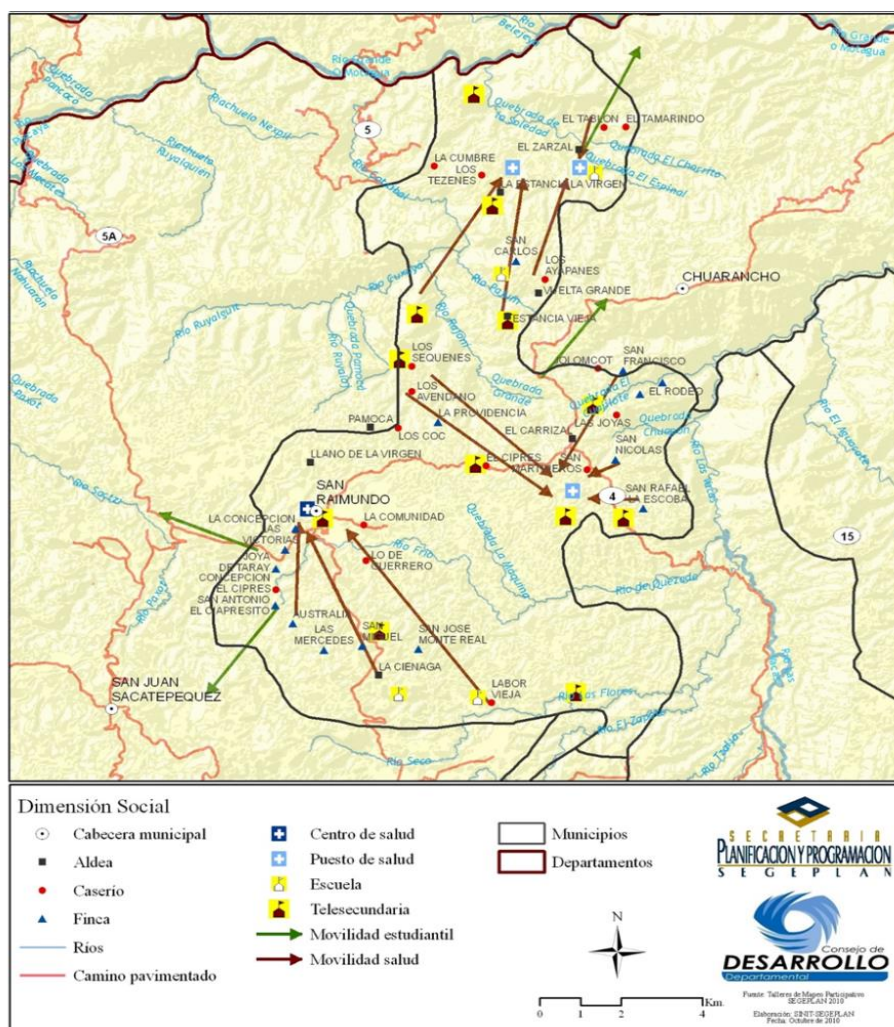
2.1 Municipio de San Raymundo, Departamento de Guatemala.

Municipio fundado en 1610 por el capitán del ejército español Bernal Díaz del Castillo, formó parte de la región de Sacatepéquez y en 1,636, el indígena kaqchikel Baltasar Pérez Tocay compró dichas tierras al Capitán Pedro Aguilar, las cuales adquirió de manos de la corona española.

San Raymundo como se le conoce en la actualidad es uno de los pueblos más antiguos del departamento de Guatemala, en 1740 se le agregaron tierras que le fueron segregadas a San Pedro Sacatepéquez, por muchos años fue administrado por la orden de los religiosos dominicos, quienes en la región de las Verapaces habían apostado por la conquista pacífica, mediante la

cristianización de los líderes y con ellos a su gente (Plan de Desarrollo 2011 – 2025, Municipalidad de San Raymundo, p.16)

Figura No. 2
Mapa del Municipio de San Raymundo



Fuente: Segeplan, 2010. Talleres de mapeos participativos

El área territorial del municipio es de 144 kilómetros cuadrados. En la jurisdicción administrativa de San Raymundo se ubican: nueve (9) aldeas, seis (6) caseríos, dos (2) colonias, veintiséis (26) fincas y dieciocho (18) otros.

La cabecera municipal dista 43 kilómetros de la ciudad capital. Al Norte colinda con los municipios de Granados y El Chol, de Baja Verapaz. Al Este con Chuarrancho y Chinautla del departamento de Guatemala. Al Sur con San Pedro Sacatepéquez y al Oeste con San Juan Sacatepéquez, del mismo departamento.

Coexisten varias familias ladinas en el área. Según el censo nacional del año 2003, el idioma español es el más utilizado por los habitantes, desplazando al idioma maya kaqchikel de los ámbitos sociales públicos. En las últimas décadas, con la co-responsabilidad de los padres de familia, las nuevas generaciones usan el español como el idioma cotidiano en detrimento del uso familiar y social del kaqchikel. No solo se va muriendo el idioma originario sino también se pierde el código propio de conocimientos y saberes acumulados en el mismo por siglos. Este dato aún no tiene actualización según el censo oficial realizado en el 2018.

La población, hasta hace algunos años, fue predominantemente católica, pero ahora hay fuertes indicios de una explosión de iglesias evangélicas en la jurisdicción del municipio¹¹ que marca una diferencia de perfil religioso del municipio en relación a décadas anteriores.

De acuerdo a los datos recopilados en el plan de desarrollo municipal (2010), indica que para el 2006, en el municipio sólo 5 de 10 estudiantes logró cursar el 6° primaria y 2 de cada 10 culmina el ciclo básico. En el municipio operan dos centros educativos del nivel básico: un oficial y otro privado. (Municipalidad de San Raymundo, 2010). Es hasta años recientes que opera un centro de formación de diversificado, con carreras de Magisterio, Secretariado y Perito Contador, así como una sede de la Universidad Panamericana (CdC., 08 /2017).

Las actividades productivas a las que se dedica la población son el cultivo del maíz y frijol, elaboración de comales y ollas de barro; también producen floreros y plaquetas de cerámica. Tejen servilletas, bordan manteles a mano y en máquina. En la mayoría de las aldeas,

¹¹ Eso se pudo observar en el trabajo de campo realizado en el año 2017 - 2018. A esta realidad hace referencia Escobar, M (2005): “predomina la población que profesa la religión evangélica, en menor cantidad las personas que profesan la religión católica”. (Escobar, M. 2005, p: 21). Refiriéndose a la Aldea El Ciprés de donde se desprende el Caserío Cerro La Granadilla.

muchas familias se dedican a la peligrosa fabricación de cohetes en el espacio de su domicilio. Esta actividad productiva es la que involucra la mano de obra familiar y de acuerdo a la información obtenida, apenas alcanza para subsistir, porque requiere destrezas en las manos y conocimiento de proporcionalidades. Los niños y jóvenes son muy apreciados por su agilidad. Los mayores, prefieren dedicarse a otras actividades porque bajan en su rendimiento. Este trabajo está generalizado en la mayoría de las familias.

En el pueblo, varias familias reciben remesas provenientes de sus parientes que trabajan en los Estados Unidos. En el caserío solo algunos miembros han logrado migrar a los Estados Unidos o tienen alguna ocupación que los lleva a la ciudad de Guatemala.

2.2 Caserío El Cerro La Granadilla, Aldea El Ciprés

La comunidad El Cerro La Granadilla se encuentra localizada a una distancia aproximada de cinco kilómetros de la cabecera municipal. El camino ofrece un cierto nivel de dificultad, particularmente en una trepada¹², llegando de la colonia el Edén hacia el Cerro Las Granadillas. Se puede observar montículos deforestados o terrenos expuestos al sol, aire y agua, en consecuencia, expuestos a la erosión. Así mismo se ven montados algunos invernaderos con siembras intensivas de tomate, principalmente. No es la actividad productiva principal de la comunidad, son algunos foráneos que han llegado, quienes poseen capital y se han puesto a producir toma para los mercados cercanos. Para el tiempo de lluvias, la tierra recobra parte de su fertilidad y aprovechada para las siembras de maíz y frijol para el consumo de las familias. Las tierras pasaron de ser bosques¹³ a ser potreros temporales y luego dedicados a distintos tipos de cultivos cuando la lluvia lo permite. Hay casas dispersas. La mayoría sencillas, una que otra, muestra una construcción moderna, como las casas de migrantes en los Estados Unidos.

¹² Trepada en el camino principal, que le llaman “La subida de Don Juanon Vargas”, Segeplan, 2018. Es un paso difícil por el polvo o el lodo, depende de la época, verano o invierno. Le toca a la municipalidad darle mantenimiento. Por fin, a finales del 2018 fue pavimentada. (CdC: noviembre 2018)

¹³ “Todo estaba lleno de grandes árboles: pinos y otros. Vi como botaron los árboles, leña hicieron a la mayoría de los árboles. Ahora todo está pelón”, (Vargas, Z., 2017)

Su historia data de los años de 1950, relacionada a las políticas y acciones programáticas del gobierno revolucionario de Jacobo Árbenz, como el dotar de tierra a los campesinos. La ocupación del lugar inició con la pareja de Don Juan Vargas y su esposa, quienes decidieron buscar tierras para sembrar y criar animales. Desafiaron la soledad en la montaña, pero con la confianza en que podían obtener los medios para vivir. Con el tiempo fueron llegando otras familias, quienes posteriormente se beneficiaron como parcelarios, efecto de la reforma agraria del gobierno revolucionario, (J. Vargas, comunicación personal, 08 06 2017).

Las tierras montañosas hacían parte de una finca nacional (sin determinar), que estaba en la mira de los ricos y de la gente pobre. Con el apoyo del gobierno revolucionario, fueron adjudicadas a los campesinos. Eso recuerdan los habitantes más ancianos de la comunidad.

Entre el 2001 a 2015 temporalidad de esta investigación, se ha duplicado su población, debido a que se han conformado nuevas familias y otras que han migrado al lugar. Los habitantes de esta comunidad no cuentan con tradiciones colectivas o eventos cíclicos que los aglutine y les de sentimientos de pertenencia y características colectivas comunes, entre los que se pueden mencionar: la celebración de los ciclos agrícolas – siembra y cosecha- fiesta patronal comunal, protocolos de relevo de autoridades comunitarias anuales, entre otros. La conciencia e identidad histórica y cultural forjada colectivamente es muy débil, distinta a la fortaleza de cientos de comunidades del occidente y del norte del país.

La mayoría de habitantes de esta comunidad, se distingue por la pobreza y extrema pobreza, entre sus principales actividades económicas están: la producción agrícola para la subsistencia temporal y el trabajo a destajo en la manufacturación de cohetes, en el cual se involucra la mano de obra familiar.

Es en este contexto que los personeros de la Asociación Sulla Strada al llegar a la comunidad observaron que:

La pobreza no es sólo material, sino también es psicológica, cultural y espiritual. Es psicológica porque la gente interiorizó su inferioridad ante los ladinos; las mujeres ante

los hombres; las niñas y niños ante los adultos. Se trata de traumas psicológicos. Es cultural porque ese sentimiento de inferioridad les ha hecho renegar de su propia cultura y de su propio idioma; los ha llevado a privilegiar el castellano, a cambiarse de traje y a renegar de su identidad cultural. Desconocen la gran cultura maya y por eso no lo valoran como otras comunidades mayas del altiplano. Es espiritual, porque varios viven en función del más allá y no contribuyen al desarrollo de actitudes e iniciativas que procuren el bien común en la comunidad. Vivían como 20 familias en forma miserable. Sin agua ni luz. A la comunidad se llegaba mediante una brecha en vehículo de doble tracción. A este lugar no venía ni el cura ni el Alcalde Municipal, estaba completamente olvidado. (C. Sansonetti, comunicación personal. 17 02 2016).

2.2.1. Condiciones socioeconómicas de las familias al inicio del proyecto educativo en el año 2001

De acuerdo con el relato de Carlos Sansonetti, uno de los dirigentes de la Asociación Sulla Strada de origen italiano, quien funda en el 2001 el Proyecto educativo Amelia Pavoni en la Escuela del Caserío Cerro La Granadilla. Expresa que; a pesar de la cercanía de esta comunidad de la cabecera municipal de San Raymundo (cinco kilómetros) y de la misma ciudad de Guatemala (cuarenta y tres kilómetros), “esta era una comunidad fuera de la cobertura de los servicios básicos. Para esta población no existían las instituciones del Estado, tanto de nivel central como departamental y municipal” (C. Sansonetti, comunicación personal. 17 02 2016).

La población del Cerro La Granadilla es kaqchikel, las condiciones en que se encontraban y aún se encuentran varias familias es de extrema pobreza, al inicio del tercer milenio no contaban con los servicios de las instituciones del Estado ni el apoyo de alguna ONG de desarrollo y con la llegada de la Asociación Sulla Strada, cuyos miembros llevaron el proyecto educativo de la escuela y luego el centro de salud, colaboraron con la gestión de los servicios como el agua y la luz, la situación de la comunidad inició a cambiar



Foto: José Angel Zapeta

La mayoría de las familias están involucradas en la elaboración de coheterillos, un juego artificial, que se usa tradicionalmente en festividades familiares, comunales u oficiales. Esta actividad económica es de alto riesgo para la salud y la vida, es un trabajo que realizan los hombres, mujeres, niños y niñas sin ninguna medida de protección a la salud, por ejemplo, se observó en las visitas a los hogares que no usan guantes, mascarilla y no existe un espacio físico exclusivo en los domicilios de las familias para la manipulación de los elementos químicos que utilizan en la fabricación de los cohetes. La cita siguiente es ilustrativa:

La pólvora utilizada en la fabricación de los cohetes es un producto compuesto principalmente por clorato, azufre, carbón y salitre; esta mezcla es explosiva, tóxica y altamente inflamable. Su manejo es de alto riesgo para cualquier persona que tenga contacto directo con ella, sobre todo en la fabricación de productos hechos con base en estos ingredientes. (Escobar, M., 2005, p. 53)

Ante las tragedias ocurridas en la comunidad, en las que han perdido la vida tanto niños como adultos, los representantes de las instituciones del Estado, impulsaron en el municipio de San Raymundo, una campaña para evitar la producción de cohetes y los riesgos que esta actividad conlleva. La campaña fue dirigida a la población en general y particularmente hacia los niños. El profesor Brunemilio Ajuc, al respecto, relata:

En San Raymundo se reunieron los coheteros, eran como ocho mil personas. Taparon carretera. Vinieron los representantes del Estado. Ellos dijeron: queremos que dejen la cohetería. Ya no, ya basta. Suspendieron el suministro de clorato, potasio, carbón y

salitre por una semana. En esa semana, toda la gente salió a la calle. La gente dijo: está bien nosotros vamos a dejar la cohetería, con todos nuestros hijos, pero queremos alternativas. Queremos cinco fincas para llevar a nuestros hijos; allá vamos a producir la tierra. O que nos pongan otra empresa diferente. ¿Qué hizo el Estado? A los quince días se puso a distribuir el material que necesitaban los coheteros. Al año, construyó una bodega de distribución en La Ciénaga, San Raymundo. A nivel general, el patrón productivo no ha cambiado (CdC, 12 02 2016)

Hay gente que ha tomado conciencia sobre la necesidad de abandonar la elaboración de los cohetes, porque es nocivo para la salud y altamente peligrosa; lo que gana no alcanza para cubrir las necesidades básicas; sin embargo, el Estado carece de políticas, programas y estrategias para el desarrollo de la región. Argumenta que no hay recursos para impulsar otras actividades productivas en esta región.

Entre las actividades productivas más visibles en la comunidad se pueden observar: el trabajo agrícola de sembrar maíz y frijol, principalmente. Luego, algunos tienen cultivos de tomate. Según Juan Vargas “hace como veinte años llegó la elaboración de cohetes. Inicialmente había talleres, pero desde hace algunos años, estos se elaboran en cada una de las casas” (J. Vargas, comunicación personal, 08 06 2017). Ocupa la mano de obra familiar en forma intensiva, sin condiciones laborales y de seguridad para los habitantes del hogar¹⁴. Gracias a la cercanía de la escuela a estos hogares es que las y los niños son liberados para que vayan a sus clases. La mayoría de ellos, por las tardes se involucran en dicho trabajo.

¹⁴ Carlo Sansonetti narra el drama humano que le tocó vivir. En sus brazos falleció el niño Víctor Vargas, víctima de una explosión de pólvora en su casa, material para elaborar los coheterillos. En dicha tragedia también murió la madre del niño.

Niño y niña elaborando cohetes, enero, 2018



Fotos: José Angel Zapeta

La forma en que las familias se organizan en esta labor, ejercen presión mutua para producir. La mano de obra de las niñas y los niños en esta actividad, generalmente es incorporada desde los cuatro a cinco años de edad

Trabajando cinco personas de la familia, de seis de la mañana a siete de la noche, de lunes a sábado, obtienen ingresos sobre seiscientos quetzales a la semana. “Si les rinde la mano, logran algo, pero si no, ni siquiera sale para la comida” (Z. Vargas, comunicación personal, 09 06 2017), por eso varios señores prefieren trabajar por día en la agricultura o dedicarse a sus siembras.

Otras actividades, mencionadas por las personas del caserío, tanto en los talleres de diálogos, como en las entrevistas son: tejer servilletas y elaborar comales de barro; en menor número, hay quienes trabajan en ventas informales y servicios fuera de la comunidad (Memoria 25 02 2017).

Con relación a las condiciones de vida, en el 2001, cuando inició el proyecto de la escuela, el profesor Brunemilio describe que la mayoría de las casas donde residía la mayoría de familias eran de un solo ambiente, construido de caña y lodo, sin servicios de agua, luz y alcantarillado. Comenta que en el mismo ambiente comían, dormían y trabajaban. “Todos duermen en el suelo, donde trabajan allí cocinan y allí duermen, donde cocinan allí está el baño” (B. Ajcuc, comunicación personal, 12 02 2016).

A la fecha, quedan pocas familias en esas condiciones, poco a poco han ido cambiando, gracias al trabajo de instituciones como la Asociación Sulla Strada con sus diferentes programas, la presencia de los epesistas de la USAC y otras instituciones que muestran su apoyo. Se vuelve un problema difícil del cambio, cuando se naturalizan esas condiciones de vida.

La inexistencia de alcantarillado conllevaba también la inexistencia de servicios sanitarios o fosas sépticas. Los adultos defecaban en el campo y los pequeños dentro de la casa (C. Sansonetti, comunicación personal, 12 02 2016)

La falta del servicio de agua domiciliaria obligaba a las mujeres, a las niñas y niños al acarreo de agua desde la quebrada (río), lo cual implicaba trabajo duro y agua escasa para la higiene de los habitantes de una casa. Sin embargo, ahora ya se cuenta con un pozo mecánico que surte agua a todas las familias. Este proyecto fue una gestión coordinada entre la Asociación Sulla Strada y el Consejo Comunitario de Desarrollo (COCODE).

Se logró un acuerdo de responsabilidad tripartida entre la municipalidad, las entidades gestoras y los usuarios de la comunidad. En este marco, la municipalidad paga mensualmente la factura de la luz y un fontanero; el COCODE y la Asociación Sulla Strada, colaboran en el mantenimiento del pozo. Todos los usuarios contribuyen con una cuota por mes. El servicio de agua domiciliaria se provee desde las 06:00 a.m. hasta las 10:00 de la noche.

Ante la falta del servicio eléctrico en los primeros años, implicó el uso de kerosene y ocote para alumbrarse cuando el sol se ocultaba. Inicialmente esta era una de las ventajas de la

introducción de la luz eléctrica, porque significó mayor claridad por las noches, aunque cada final de mes implicó pagar la factura de dicho servicio.

La energía eléctrica fue una gestión y trabajo conjunto entre el COCODE y la asociación, contó con la participación de los miembros del caserío en los trabajos de instalación. Se cuenta con algunas lámparas de alumbrado público en los puntos principales del caserío. Cada usuario paga su consumo a la empresa.

Pese al aporte de la Asociación Sulla Strada y varias entidades en el proceso de cambio de extrema pobreza en La Comunidad El Cerro La Granadilla, ésta sigue marginalizada por varias instituciones del Estado, es sin duda mano de obra barata que es utilizada por la industria de cohetes artificiales, cuya modalidad varió hace algunos años. Los talleres de cohetería fueron desmantelados, pero la producción continuó en manos de familias al interior de sus viviendas. Los dueños e intermediarios se encargan de entregar los insumos a las o los jefes de familia, luego ellos recogen los productos, los cuales pagan por la cantidad elaborada. Se evitan cualquier relación laboral formal, condiciones de trabajo y seguros médicos, con el agravante que esta actividad productiva incorpora la mano de obra de las y los niños en esta actividad económica desde temprana edad.

La unidad familiar inicia a trabajar desde las 6:00 horas, generalmente culmina a las 19:00 horas, porque los productos son pagados por la cantidad producida y no por el tiempo invertido.

2.2.2. Los hijos ahora ya solo hablan en español

En la experiencia de una familia patriarcal, el hombre es quien tiene la responsabilidad de llevar el dinero para los gastos de la familia; es quien debe prepararse para acceder a los puestos de trabajo, debe hablar castellano (comprender y seguir instrucciones) para acceder a oportunidades en el ámbito público. Esta realidad lleva a decir al padre de familia ante sus hijos: “si hablas kaqchikel no vas a encontrar trabajo” bajo esta premisa, convertida en norma, es el

punto letal para el desplazamiento del idioma kaqchikel en la casa y en la sociedad local. Así, por ejemplo: “Los padres de familia pegaban a sus hijos si los miraban hablando kaqchikel. Les decían: si hablas kaqchikel no vas a encontrar trabajo” (C. Sansonetti, comunicación personal, 12 02 2016).

Es importante indicar que este cambio no se debe a la voluntad propia de las familias de abandonar la transmisión del idioma kaqchikel a sus hijos, sino ha sido el resultado de la opresión y del racismo interpersonal que se reproduce a nivel del municipio de San Raymundo. Por ejemplo, quienes habitan en el casco urbano del pueblo (ladinos y kaqchikeles que ya no hablan el idioma) suelen referirse a los habitantes del área rural “es la gente de la montaña, los pobrecitos o los inditos” (Z. Vargas, comunicación personal, 09 06 2017). De esta manera las personas de la comunidad son vistos con desprecio y paternalismo, cuando se comunican en kaqchikel, les dicen: “es que no entendemos tu dialecto, mejor habla en castilla” (J. Vargas, comunicación personal, 08 06 2017). Este es un factor social que funciona como “látigo” para abandonar el kaqchikel y hablar español.

Doña Herlinda, madre de familia compartió: “en la casa hablo en castellano a mis hijos” (H. Puluc. Comunicación personal, 25 02 2017). En este caso se constata cómo la madre provocó el desplazamiento del kaqchikel por el castellano en el ámbito de las relaciones familiares. Convirtió el ámbito familiar en una escuela de castellano, sin saber, que con el método de la inmersión total y con el objetivo de aprender el español para acceder a puestos de trabajo fuera de la comunidad, su costo fue desechar el idioma propio. El motivo económico fue otra de las causas principales del desplazamiento del kaqchikel en la casa.

Así se ha roto la comunicación en kaqchikel, ni siquiera se utiliza para las relaciones cotidianas menos para transmitir saberes y conocimientos profundos de las y los ancestros mayas kaqchikeles. La diglosia¹⁵ es provocada por el prestigio del castellano como idioma

¹⁵ La Real Academia Española define diglosia al fenómeno social que se da en el contexto del bilingüismo, “en especial cuando una de las lenguas goza de prestigio o privilegios sociales o políticos superiores” (RAE). Como es el caso del idioma kaqchikel en el Cerro La Granadilla.

dominante y su uso en el mercado laboral en detrimento del idioma kaqchikel, relegado y paulatinamente sustituido.

2.2.3. Otros factores que desplazan la cultura maya y el idioma kaqchikel

La ciudad capital es realidad y espejismo a la vez, realidad, en cuanto que concentra el ejercicio del poder de los tres organismos del Estado, contiene varios parques industriales y es el centro comercial del país, al haber concentración de gente, se generan oportunidades, particularmente para el comercio formal e informal, en consecuencia, fuentes de trabajo.

Al mismo tiempo es un espejismo¹⁶, porque las oportunidades no siempre son las mejores y no hay para todos. Antes, para buscar trabajo en la capital bastaba con hablar en castellano, luego que supiera leer, después que tuviese por lo menos sexto grado de primaria. Ahora el mínimo es que haya cursado tercero básico, un diversificado, incluso que sepa inglés o que tenga estudios universitarios. Son las exigencias experimentadas por los jóvenes que viajan a la capital para buscar un puesto de trabajo.

Al respecto, Don Eleuterio comentó:

Para optar a puestos de trabajo en la administración pública se llegan por dos vías: por méritos académicos y laborales, o por cuello político. Con el primero hay que llenar muchos requisitos, pero con el segundo, se llenan los básicos, los demás se obvian. El requisito es pertenecer al partido de gobierno y haber colaborado en la campaña electoral. (E. Bhor, comunicación personal, 08 06 2017)

El espejismo de la ciudad capital es que uno puede gastar lo que quiera, pero no se puede ganar lo mismo, quien viaja a la ciudad se incorpora al mercado, tanto del trabajo como del consumo. Al mercado o la ciudad no le interesa los idiomas mayas, la comunicación es sólo en castellano, es el idioma oficial de los servicios públicos y del comercio formal. En el mercado

¹⁶ Imagen o representación engañosa de la realidad provocada en la mente por la imaginación o la interpretación errónea de los datos aportados por los sentidos. Diccionario Manual de la Lengua Española Vox. © 2007 Larousse Editorial, S.L.

informal, aún tiene presencia el idioma kaqchikel o se utilizan los dos, lo cual depende del idioma del comprador.

El castellano es el idioma dominante en el mercado laboral tanto privado como público. Los perfiles de las y los trabajadores que se enrolan al mercado laboral son exigentes, deben hablar castellano e inglés básico. El idioma indígena siempre ha sido desestimado tanto en el ámbito privado como en el público, incluso incumpliendo mandatos legales como la ley de idiomas nacionales (Decreto 19–2003), sin que existan mecanismos de verificación y sanción de dichos incumplimientos.¹⁷ No existen mecanismos que contribuyan a hacer efectivas tales normas, especialmente en una sociedad que ha naturalizado el racismo y la discriminación.

En el ámbito público, es en el organismo judicial donde se ven algunas acciones en las que se recurre a los idiomas indígenas, particularmente en el servicio de intérpretes, debido a que el sistema de justicia oficial de Guatemala solo habla, escribe y razona en castellano. Un canal de TV, Guatevisión, tuvo un pequeño segmento de noticias en kaqchikel, lo cual dependió de la gestión de su director de noticias. Otros segmentos en medios de comunicación son sobre todo de burla, ya que utilizan un supuesto acento indígena hablando castellano¹⁸.

2.2.4. Los grupos evangélicos en la dinámica de la comunidad y el idioma kaqchikel

Los grupos evangélicos se mueven y discursan sobre el mismo personaje Jesucristo. Sin embargo, lo ubican fuera de la historia y de la realidad de la comunidad, fomentan un código de vida individual y desarticulada de la responsabilidad social en la dinámica histórica de la comunidad local, sin articulación con la economía política del diario vivir comunitario. Entre sus postulados afirman:

Usted es pobre porque está en pecado. Arrepiéntase y acepte a Jesucristo (pero, en nuestra iglesia). Ahora usted tiene todo tipo de necesidades materiales, pero, se acabarán si usted acepta a Jesucristo como su único Salvador Personal. Usted puede ver a los

¹⁷ Esta ley fue creada por Decreto No. 19 – 2003 y su reglamento, Acuerdo Gubernativo. No. 320 – 2011

¹⁸ Un segmento que ejemplifica esto es el llamado “Chepito Utz”, en el programa informativo “El Independiente”, de Radio Nuevo Mundo. Sakirik tat, sakirik nan.

demás afanados por las cosas del mundo, cosas pasajeras, pero usted tiene todo, si tiene a Jesucristo como su salvador personal. (CdC, 2018).

Son mensajes permanentes que inciden en la desmovilización social para causas colectivas. Una de las consecuencias es que refuerza el clientelismo, van a las reuniones si obtienen beneficios materiales, de lo contrario lo dejan en manos de dios.

Uno de los entrevistados locales afirma: “Los evangélicos de aquí no son capaces de poner una piedra, porque todo lo quieren que se haga por arte de magia” (B. Ajcuc, comunicación personal, 12 02 2016). Los evangélicos reciben los beneficios de los proyectos impulsados por la asociación italiana pero no logran comprender el sentido de la solidaridad y menos la reciprocidad. Hace falta un mecanismo de concientización y del diálogo, que les permita trabajar juntos respetando algunas diferencias, particularmente las de carácter religioso. (CdC, 2018)

El castellano goza del prestigio y es el idioma dominante en los medios de comunicación, en la prestación de los servicios públicos y servicios religiosos. Esto se pudo observar en el lugar cuando ocurren las actividades religiosas evangélicas los días lunes y jueves de todas las semanas a partir de las 17 horas.

En esta investigación, se constó que las actividades religiosas tanto católicas como evangélicas que se realizan en la comunidad, sólo utilizan el castellano: sus lecturas, cantos y predicación. A pesar que en varias familias aún se comunican en el idioma kaqchikel. Esto quiere decir que consciente o inconscientemente contribuyen con el desplazamiento del kaqchikel en los ámbitos y prácticas religiosas. Tampoco están en contra de la EBI, pero “no les preocupa la situación del idioma” (A. Chamalé, comunicación personal, 13 06 2017)

Al abordar con los miembros del COCODE sobre el estudio del kaqchikel y la cultura maya en la escuela, dijeron unánimemente que están de acuerdo. Es un legado de los antepasados, las abuelas y los abuelos, es una pena que se esté perdiendo. Al cuestionar sobre el apoyo que ellos podrían brindar, se limitaron a decir que hay que hacer esfuerzos y esperan

que los maestros apoyen a los niños, a los padres de familia y al mismo COCODE. Ellos están abiertos y dispuestos a apoyar la escuela, siempre que les tomen en cuenta y les avisen con tiempo (E. Bhor, comunicación personal, 08 06 2017).

2.3. Cambios producidos en la comunidad con la llegada de Sulla Strada

El año 2001, Carlo Sansonetti, personaje italiano, tomó contacto con miembros del caserío para iniciar un conjunto de contribuciones solidarias con las niñas y los niños desde el proyecto educativo. Para entonces, recuerda Don Zenón, primer presidente del primer COCODE, no había nada: luz, agua, escuela o centro de salud (Z. Vargas, comunicación personal, 09 06 2017).

El primer proyecto fue la escuela, como proyecto educativo comunitario que inicia en el año 2000 con la llegada de los delegados de la Asociación Italiana Sulla Strada, (traducida al español significa “Por el Camino”, quienes desde su espiritualidad cristiana (Católica¹⁹) de solidaridad con los más empobrecidos pretendieron desde abajo construir una ruta para recuperar la dignidad humana y el derecho al goce de su propia cultura e idioma. Dimensiones humanas estas que el sistema de explotación y exclusión les arrebató y sistemáticamente se les ha negado, como parte de un programa que privilegia a grupos minoritarios hegemónicos y margina a las mayorías en condición de pobreza.

Para apoyar el proyecto de la escuela y otros proyectos, Sulla Strada contribuyó a la conformación del primer COCODE de El Cerro La Granadilla, encabezados por Zenón Vargas como presidente y su papá, Don Juan Vargas como Vicepresidente²⁰. La primera acción fue buscar el terreno para la escuela. La idea de los vecinos era construir una galera y que allí trabaje el maestro. Jamás se imaginaron que contarían con una escuela digna y un complejo de instalaciones, manifestaron los Vargas.

¹⁹ Se pone entre paréntesis porque fueron enfáticos en aclarar, que la espiritualidad cristiana es una, aunque las denominaciones sean muchas. Precisamente por esa claridad, dicen que los servicios de sus proyectos no son confesionales sino abiertos a todos.

²⁰ También fueron parte del primer COCODE Juan Sinay y Pedro Francisco Sinay, miembros de la comunidad del Cerro La Granadilla.

La Asociación Italiana, Sulla Strada, a través de Don Carlo, adquirió el terreno. Una señora italiana antes de morir donó sus ahorros para el proyecto, con la idea: “que a esos niños no les falte nada”. Con ese dinero la asociación lo utilizó para comprar el terreno donde se inició a construir los primeros módulos. Así es como en el 2002 la escuela empieza a funcionar como tal. En esta escuela se atienden a los niños desde la preprimaria hasta sexto grado.

Cada año incrementa el número de estudiantes, ahora está en un promedio de doscientos estudiantes, quienes llegan de los caseríos cercanos como El Limón, Las Parcelas, La Joya y de la colonia El Edén. Los sábados se atienden a jóvenes de ciclo básico en la modalidad de educación a distancia, en coordinación con el Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica, IGER.

La escuela está ubicada en un terreno inclinado, se ubica en un área de 3,500 mts², propiedad de la asociación. Las aulas, oficinas y servicios están ubicados por módulos. El aprovechamiento del espacio y la distribución de las construcciones dan una sensación de libertad por la suficiente ventilación e iluminación natural. Cuentan con un salón de usos múltiples y una cancha polideportiva, el terreno de 21 manzanas está a la disposición del proyecto educativo, donde se localizan algunas áreas para producir parte de la alimentación escolar, como carne de pollo, huevos, queso, cítricos, tomate, ejote, entre otros (CdC, 2017)

Con preocupación, el fundador del proyecto educativo expresó: “en el año 2000, la mayoría de la gente hablaba kaqchikel, ahora la situación es diferente, el kaqchikel es sólo un segundo idioma para los niños” (C. Sansonetti, comunicación personal, 17 02 2016), es decir, el kaqchikel era el idioma de comunicación en el hogar y la sociedad local, entre padres e hijos, entre la gente mayor y los jóvenes, y niños. No había interferencia del castellano en la comunicación intergeneracional.

El centro de Salud Yatinto’ (término kaqchikel traducido al español significa “Te Ayudo”) funciona con la cooperación de la Asociación Sulla Strada, el cual es un apoyo fundamental para el éxito académico de los niños en la escuela, porque la atención del centro de

salud Yatinto' está focalizada en los estudiantes de la misma. En específico, con medicina general, odontología, psicología, oftalmología, control de talla y peso de las y los niños. La atención es brindada a través personal profesional permanente y del ejercicio profesional supervisado de los estudiantes de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Los servicios de salud están abiertos a los miembros de la comunidad, donde son atendidos en casos de diarrea, fiebre, diabetes, parasitismo intestinal y desnutrición.

Como parte de los planes de atención a la comunidad, en el mes de enero de cada año se realizan jornadas médicas por dos o más semanas. Vienen italianos especialistas en medicina de distintas disciplinas para atender entre cien a ciento cincuenta pacientes por día. Las personas dan una cuota módica en quetzales, con las que son examinadas, intervenidas y se les proveen de medicamentos según requiera su tratamiento. (V. Xot, comunicación personal, 09 04 2018)

La Asociación Sulla Strada encontró a “los nadie” en el abandono, la exclusión, en un contexto y proceso de empobrecimiento material, social y cultural. Por ellos y para ellos se impulsó el proyecto educativo y los demás proyectos. El proyecto educativo entró en relación con el Estado en el 2008, cuando este la reconoció como escuela oficial. No obstante, la Asociación Sulla Strada mantuvo espacios de incidencia en la toma de decisión. Mantiene la propiedad de la tierra y de la infraestructura escolar, y contribuye con el pago de los honorarios del 50% de los maestros que laboran en el centro educativo.

El Caserío del Cerro La Granadilla de la Aldea El Ciprés, geográficamente está cercano a la cabecera municipal y de la ciudad capital; sin embargo, social, económica y políticamente estaba muy distanciado al inicio de este milenio. La llegada de la Asociación Sulla Strada al caserío ha significado cambios importantes en la vida de la comunidad, particularmente de la niñez y adolescencia. Ahora ellas y ellos tienen un centro educativo que les atiende y les apoya con su educación escolar y atención general en salud para un mejor futuro, pero requiere del esfuerzo de sus papás. De los primeros años para acá, según informan los maestros han comprendido mejor el valor de la escuela, aunque hay familias que aún no logran sostener a sus hijos e hijas en la escuela hasta sexto grado.

El caserío ha cambiado durante los dieciocho años de este nuevo milenio, gracias al apoyo de la asociación Sulla Strada y al esfuerzo organizado de la comunidad. Sin embargo, sigue el desplazamiento del kaqchikel y con el idioma los saberes, conocimientos, valores y principios de la cultura maya. Este es el contexto histórico y socio económico del modelo EBI que se desarrolla en el centro educativo, objeto de estudio de esta investigación.

Capítulo 3

La EBI como respuesta estatal a los pueblos indígenas

Mensaje de un mejor futuro en la pared de uno de los módulos, 2018



Foto: José Angel Zapeta

Esta investigación indaga sobre la implementación oficial de la educación bilingüe intercultural en la escuela de El Cerro La Granadilla, como respuesta estatal al derecho a la educación de los pueblos indígenas; pregunta sobre la política de atención a los saberes y conocimientos propios, así como la revitalización del idioma kaqchikel.

Teniendo en cuenta que el funcionamiento de las instituciones del Estado es profundamente normativo, es necesario revisar los instrumentos legales y las políticas educativas EBI vigentes durante el período de la investigación. Así mismo, realizar una valoración de la aplicación de las bases legales y las políticas educativas priorizadas durante el

período 2007 - 2015, particularmente su concreción en un centro educativo que es considerado referente de la EBI por el Ministerio de Educación (Saguach, H., 2010. p. 11)

El subsistema de educación bilingüe intercultural en el sistema educativo nacional de Guatemala está enfocado para población escolar indígena, estrategia que inició en los años de 1980 y desde entonces, la EBI tiene una doble valoración. La primera valoración toma en cuenta el idioma maya y la segunda es una valoración crítica sobre el modelo de bilingüismo: sustractivo o aditivo, obviamente se cuestiona el modelo sustractivo porque se le observa como otra forma de castellanización, ésta en sí misma no es perjudicial, el problema es que sólo usa el idioma maya para introducirse y luego la desplaza. Esta mirada crítica se mantiene sobre las acciones dispersas, incompletas o a destiempo que el Estado emprende en relación a la educación, los idiomas indígenas, los saberes y conocimientos propios de los Pueblos indígenas.

Lo que se encuentra en la historia de la EBI en Guatemala son las mutaciones progresivas que le han permitido instalarse hasta el más alto nivel institucional del sistema educativo nacional. La EBI inició como un proyecto de educación bilingüe (1980)²¹, luego pasó a ser el Programa Nacional de Educación Bilingüe (1984)²² y posteriormente en 1995 se establece como una Dirección General en el Ministerio de Educación hasta convertirse en un viceministerio en el 2003. Su crecimiento institucional progresivo no fue acompañado de su consolidación en el sistema nacional de educación como modalidad bilingüe en forma horizontal (más escuelas) y vertical (abarcando progresivamente todos los grados y niveles de educación) en la atención EBI a las y los niños en las escuelas con población escolar indígena. Sin embargo, este crecimiento en ambas dimensiones sigue abierto como desafío para el Ministerio de Educación y como un derecho colectivo inalienable de las comunidades de los Pueblos indígenas de Guatemala. Su incumplimiento es causa que se puede tipificar como violación a los Derechos Constitucionales y Derechos Humanos de las y los niños indígenas en Guatemala, incumplimiento de deberes y otras figuras legales o penales que pueden tomar forma.

²¹ En 1980 funcionó como Proyecto Nacional de Educación Bilingüe Bicultural, adscrito a la Dirección Socioeducativa Rural, dependencia del Ministerio de Educación.

²² En 1984, se convierte en el Programa Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.

3.1 Antecedentes coloniales de la escolaridad para los pueblos indígenas

Estudios sobre la organización de la educación en Guatemala y su relación con la educación de Pueblos indígenas, como los de AVANCSO (1998), Taracena (2002) y González (2011), coinciden en indicar que la educación desde el período colonial, liberal y hasta 1945 se fundamentó en la exclusión de la masa indígena y el adoctrinamiento de los hijos de caciques. Argueta (2011) analiza que:

[...] la abolición del reglamento de jornaleros en 1893 eliminó la servidumbre forzada colonial para establecer condiciones de relaciones contractuales, pero en ese marco, los liberales procuraron por distintos medios la obediencia de los indígenas, semejante a la obediencia colonial y en la perspectiva de elevar la eficiencia liberal. (p. 31)

El sistema educativo del proyecto de la nación oligárquica se abre a los indígenas en el marco de los objetivos antes mencionados: lograr la obediencia colonial y la eficiencia de los indígenas para sus fines. La educación funcionó como mecanismo de control mediante la asimilación y homogenización cultural, particularmente de la población indígena.

Este proyecto de nación liberal oligárquica, se fundamentó en la idea del patriotismo criollo, para ello, era indispensable la asimilación de indígenas, ladinos y/o castas, a través de la política de “civilizar” a ambas poblaciones. El primer requisito civilizatorio consideraba que tanto indígenas como ladinos debían “vestir y calzar a la española” o “a la occidental”; el segundo exigía el dominio del idioma castellano; el tercero saber leer, escribir y aritmética básica; el cuarto, ser consumidores de producto españoles u occidentales; el quinto, ser propietarios individuales; sexto, que fuesen productores de cultivos ligados al mercado mundial y séptimo, profesar la religión católica, considerada en el proyecto político liberal como el fundamento civilizador occidental. (Taracena, A., Gellert, G., Gordillo, E. Sagastume, T. y Walter, K. (2002)

Una de las políticas implementadas por el gobierno de la revolución, en la época de la primavera democrática de 1945, fue la creación del Comité Nacional de Alfabetización que emitió la ley de alfabetización nacional Decreto 137 - 91. Su objetivo central, cuestionable desde

el punto de vista de los pueblos indígenas, fue castellanizar a la masa de campesinos e indígenas, según Decreto No. 72 de fecha 8 de marzo de 1945.

En 1956, desde el poder anticomunista, se definió la educación como el vehículo para comunicar los bienes de la cultura nacional y universal. Se introdujo el concepto de educación integral con la finalidad de elevar el nivel de vida de las mayorías, según la Ley Orgánica de Educación Nacional y su Reglamento, ambos de 1956. La escuela debía ser el instrumento de desarrollo de la comunidad. Se expresó como preocupación del Estado la educación de los campesinos (indígenas), relacionado con el mejoramiento económico y social de los grupos autóctonos mediante campañas de alfabetización. El gobierno recomendó el “uso” de las lenguas autóctonas en los procesos educativos diseñados para ellos, o sea la Educación Bilingüe para lograr de mejor manera la castellanización, educación bilingüe sustractivista.

En 1965 La Ley Orgánica de la Educación Nacional concebía a la escuela como una institución social propiciadora de la satisfacción de las necesidades y aspiraciones del pueblo. La educación debía impartirse en el idioma oficial. Las lenguas de “los grupos autóctonos” del país podrían integrarse en los procesos educativos de los mismos, así como en la investigación y difusión de la cultura. La ley es para su aplicación y observancia, sin embargo, ante una ambigüedad que da el verbo “podrían”, sencillamente los operadores de la educación no lo consideran un mandato legal claro, y eso también lo sabían los legisladores.

En 1979 la ley establece que la educación y la difusión de la cultura se harían en el idioma oficial y en las lenguas indígenas, declarando que la alfabetización y la castellanización son de urgencia nacional.

[...] la castellanización es para dar a la población indígena el conocimiento necesario para la comprensión y utilización del idioma español, con el fin de facilitar su comunicación y convivencia en el país. (AVANCSO, 1998, p.30).

La historia reciente del movimiento social maya en los años de la década '70 ha reivindicado el derecho a la educación propia del pueblo Maya. Esta reivindicación tiene como

premisa la revitalización del idioma maya y el aprendizaje del castellano como segundo idioma. Cada idioma requiere de atención técnica y materiales idóneos, las cuales, implican decisiones políticas e inversión. La respuesta inicial del Estado fue la implementación de los proyectos de educación bilingüe y luego como programa de educación Bilingüe Intercultural. La cual se centró en los primeros años de la escuela primaria. En los años de 2007 a 2015 período temporal de la investigación, observó el debate, la lucha y la demanda de los movimientos sociales de los pueblos indígenas frente al Estado era la concreción de la Educación Maya Bilingüe Intercultural en las escuelas del sistema educativo nacional presentes en los territorios mayas (CNEM, 2011)

3.2 Las políticas educativas relacionadas a la EBI en el período 2007 – 2015

Frente a las demandas educativas desde la cultura y desde el idioma de las organizaciones indígenas, vemos que las políticas educativas nacionales de dicho período relacionadas con los pueblos indígenas se fundamentan en la Constitución Política de la República de Guatemala de 1985, la ley de educación nacional, los compromisos de los Acuerdos de Paz y en los resultados del proceso de reforma educativa, estos instrumentos nacionales sostienen la apuesta hacia la transición democrática, el reconocimiento institucional de la diversidad cultural en el país y el impulso de la educación bilingüe intercultural.

A continuación, véase el resumen de las políticas educativas que emanaron de tales instrumentos.

Cuadro No. 1

Resumen de las políticas educativas EBI

Antecedentes	
1956	Ley orgánica de educación nacional y su reglamento: establecen la escuela como instrumento del desarrollo de la comunidad y el uso de las lenguas autóctonas para castellanizar.
1965	Ley orgánica de educación nacional: mandata integrar las lenguas a los procesos educativos.
1979	Se declara la alfabetización y la castellanización de urgencia nacional.
Fundamento constitucional y legal	
1985	La Constitución Política de la República reconoce a las comunidades indígenas y su ascendencia maya, así como sus formas propias de organización social. En materia educativa establece la preeminencia de la educación bilingüe en las comunidades indígenas.
1996	Los Acuerdos de paz /Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos indígenas: mandatan una reforma educativa incluyente.
Políticas educativas EBI 2008 – 2015	
2008 – 2012	2012 – 2016
4ª política educativa: fortalecer la EBI con presupuesto, contratos de maestros, discusión del modelo EBI, supervisión EBI y Escuelas Normales. Avances: Currículo Regional por Pueblos y codificación EBI de escuelas	EBI como objetivo específico tres de cobertura y calidad. Implementación de la EBI como modelo integral (lineamientos teóricos). En el marco de su política EBI contradictoriamente cierran las Escuelas Normales EBI

Fuente: Elaboración propia con base en información disponible en el portal del MINEDUC

En seguimiento al marco del desarrollo histórico de la EBI en Guatemala es importante destacar su institucionalización como logro de las demandas del derecho a la educación de las organizaciones indígenas en el sistema educativo nacional, la cual le permite perdurabilidad y sostenibilidad institucional, a diferencia de un proyecto o programa que tiene caducidad a los pocos años de creación. El Acuerdo Gubernativo No 726 – 95 crea la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI) como la entidad rectora de la EBI en el país. Esta es la base legal, un tanto frágil; de aquí la necesidad que la ley EBI sea Decreto Legislativo y no solo Gubernativo.

En 2004 el gobierno central asume el compromiso de generalizar la educación bilingüe multicultural e intercultural en el sistema educativo nacional mediante el Acuerdo Gubernativo 22-2004. Este instrumento legal establece la obligatoriedad del bilingüismo como política

educativa y lingüística nacional. Además, establece espacios regionales para la participación de las comunidades lingüísticas mediante los consejos consultivos y técnicos, hasta ahora inexistentes. Son ya quince años de incumplimiento de esta disposición gubernamental.

El Acuerdo Gubernativo 526 – 2003 crea el Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural, responsable de la educación bilingüe, multicultural e intercultural, cuyo mandato es asegurar que todas las dependencias de dicho ministerio asuman los compromisos de la multiethnicidad del país. Se trata de un espacio de alto nivel de toma de decisión nacional en materia de política y presupuestario para el desarrollo de la EBI. Sin embargo, es notorio la falta de incidencia de este Vice Ministerio EBI en la implementación de los compromisos ya establecidos, como se mencionó en el párrafo anterior.

El Plan de Educación 2008-2012 del MINEDUC planteó ocho políticas educativas, de las cuales cinco son generales y tres transversales. Entre las políticas generales está la cuarta política que se refiere a fortalecer la educación bilingüe intercultural. En el marco de esta política, el gobierno central se comprometió a incrementar el presupuesto, contratar maestros y maestras bilingües, mejorar sus condiciones laborales y abrir la discusión sobre el modelo EBI con los representantes de las organizaciones indígenas.

Entre los objetivos estratégicos establecieron: aumentar el número de niños y niñas en los niveles preprimaria y primaria bilingüe, fortalecer el modelo de supervisión educativa bilingüe, garantizar los textos escolares con pertinencia y calidad en diez y ocho idiomas mayas, garífuna y xinka; así como fortalecer las Escuelas Normales Bilingües Interculturales²³.

De todas las políticas generales y objetivos estratégicos propuestos sólo se logró, al final de la gestión 2008-2012, avanzar en la elaboración y autorización del Currículo Regional por Pueblos (Currículo por Pueblos), el modelo educativo EBI (instrumento conceptual), la primera

²³ Las Escuelas Normales Bilingües e interculturales fueron cerradas por estrategia del Ministerio de Educación que procura elevar la formación inicial docente a nivel universitario. Estrategia rechazada por estudiantes de varias escuelas normales. Desde Nebaj, en el 2012, se presentó un Recurso Constitucional de Amparo, el cual tuvo resolución favorable para restituir la carrera de Magisterio Bilingüe.

fase de la codificación EBI de las escuelas en comunidades indígenas (con importantes alcances para las dimensiones estadísticas, planificación y presupuesto) y aprobar las políticas propuestas por el Consejo Nacional de Educación. Quedó pendiente la implementación de las estrategias y líneas de acción para operar la EBI en el sistema educativo con los alcances establecidos para el mismo. Obviamente que se realizaron actividades de mantenimiento, pero no para alcanzar los objetivos planteados y menos satisfacer las demandas educativas desde la cultura y la historia de los pueblos indígenas en Guatemala.

3.2.1 Políticas educativas propuestas por el Consejo Nacional de Educación –CNE-

El Consejo Nacional de Educación (2010)²⁴ propuso ocho políticas educativas²⁵. Para este trabajo nos interesa resaltar dos: la cinco y la ocho. La política cinco se refiere al fortalecimiento de la Educación Bilingüe Multicultural e Intercultural –EBMI-. Para su concreción estableció cuatro objetivos estratégicos: fortalecer los programas bilingües multiculturales e interculturales para la convivencia armónica entre los pueblos; implementar diseños curriculares, conforme a las características socioculturales de cada pueblo; garantizar la generalización de la Educación Bilingüe Multicultural e Intercultural (EBMI); y establecer el Sistema de Acompañamiento Técnico de aula, específico de la EBMI.

Para operar la propuesta estableció tres objetivos estratégicos: fortalecer las instancias locales para que participen en las decisiones administrativas y técnicas; promover y fortalecer la participación de diferentes sectores sociales a nivel comunitario, municipal y regional en la educación y fortalecer programas de investigación y evaluación del Sistema Educativo Nacional (CNE, 2010).

²⁴ El Consejo Nacional de Educación se estableció según el Acuerdo Gubernativo No 304 – 2008, al amparo del Artículo 12 de la Ley Nacional de Educación. Surgió con representación de 15 sectores: Mineduc, USAC, Universidades Privadas, Alianza Evangélica de Guatemala, CACIF, Asociación de Colegios Privados, Conferencia Episcopal de Guatemala, ALMG, CNPRE, CNEM, CONADI, ANM, Sector de Mujeres Organizadas, Xinka y Garífuna.

²⁵ Aprobados mediante el Acuerdo Ministerial 3409-2011, del 30 de noviembre de 2011

Desde una lectura política puede considerarse lo anterior como un gran avance, debido a que en dicha instancia participan los representantes de los sectores más conservadores de la sociedad guatemalteca como el Comité Coordinador de Asociaciones Agrícolas, Comerciales, Industriales y Financieras (CACIF), la alianza evangélica, universidades privadas, entre otros. A pesar del logro simbólico y discursivo, hasta la fecha no es clara su vinculación con la planificación, el presupuesto y la implementación concreta.

3.2.2 La ruta crítica del modelo EBI propuesta por USAID²⁶ en 2010

En septiembre de 2009, el MINEDUC entregó oficialmente el documento Modelo Educativo Bilingüe Intercultural²⁷ con el propósito de contribuir al fortalecimiento de la EBI, describe el enfoque y los fines del modelo educativo que permite la caracterización sociolingüística, lingüística y cultural del contexto comunitario donde se ubica la escuela; brinda lineamientos para la planificación y desarrollo curricular; la atención del bilingüismo y el multilingüismo, así como para el desarrollo de la interculturalidad.

En seguimiento a la aparición del modelo EBI, USAID hace la propuesta de acompañar y apoyar la implementación del modelo educativo EBI mediante una ruta crítica, para el cual propuso establecer: 1) Coordinación general de implementación de EBI y gestión escolar; 2) Indicadores de calidad, evaluación y monitoreo; 3) Formación docente EBI (inicial, en servicio y permanente); 4) Formación de formadores, acompañantes pedagógicos, supervisores, y líderes; 5) Desarrollo del currículo y materiales; 6) Participación de las familias y de la comunidad; 7) Programa de sensibilización de las ventajas de EBI, el bilingüismo, y la alfabetización; 8) Políticas culturales lingüísticas educativas. (USAID, 2010)²⁸

²⁶ USAID: iniciales de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional. En el marco de su cooperación con el gobierno de Guatemala apoya temas sociales como los programas de educación y salud.

²⁷ El Modelo Educativo Bilingüe e Intercultural, es un instrumento técnico normativo y orientador para el desarrollo efectivo de lineamientos, políticas, programas, proyectos, planes y acciones de la administración educativa en regiones y comunidades con población indígena, que el personal docente, técnico y administrativo debe realizar. Es imperativo su observancia por parte de las instituciones estatales, de la sociedad civil y de la cooperación nacional e internacional. Contribuye a activar la participación social en favor de un modelo educativo pertinente acorde a la realidad social, cultural, política y económica. (MINEDUC, 2009, p.43)

²⁸ En http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pnadw862.pdf

Se conoció poco sobre la existencia de esta ruta crítica para implementar el modelo EBI en el Sistema Nacional de Educación por parte de USAID-Guatemala. Cabe preguntarse ¿Por qué no se concretó la propuesta de la ruta crítica de la EBI? ¿Los funcionarios indígenas supieron de la existencia de dicha propuesta? Con todas las líneas de acción de la propuesta, parecía muy interesante y necesario para el desarrollo de la EBI en el sistema educativo nacional. Las respuestas a estas interrogantes las encontramos en las prioridades y en el tiempo corrido de la administración de gobierno de turno. Para el 2010, entraban en el tercer año de gobierno y el programa prioritario era el de cohesión social; así mismo les interesaba cobertura educativa y la EBI no respondía a esta estrategia de gobierno. De manera que no recibió el apoyo de las autoridades del MINEDUC y los espacios institucionales necesarios para su implementación. Hay hermetismos para hablar sobre el tema o justifican que se hizo mucho por la EBI con la aprobación del Currículo Regional por Pueblos.

3.2.3 Políticas educativas EBI en el período 2012 – 2016

Para este período se dio a conocer el plan estratégico de educación 2012 – 2016. El tema de la EBI se concreta en el objetivo específico tres: responder a las necesidades de cobertura y calidad. Este especifica que se trata de ampliar la cobertura de preprimaria bilingüe y nivel medio, así como implementar la educación bilingüe intercultural como un modelo integral.

Sus lineamientos fueron: conocimiento sistemático y práctica vivencial de la cosmovisión propia y respeto a las culturas de los pueblos; uso activo y estudio de los idiomas garífuna, maya y xinka en los procesos educativos; generación y uso de materiales educativos cultural y lingüísticamente pertinentes en todas las disciplinas del conocimiento; dignificación del docente bilingüe intercultural por sus servicios; cumplimiento a la legislación educativa bilingüe vigente; sistematizar los conocimientos de los pueblos basada en la práctica y teoría - práctica del contexto. Las competencias con alcance de los conocimientos de los pueblos debían desarrollarse en el idioma del pueblo (comunidad lingüística). Perseguiría la identidad cultural fortalecida, tanto individual como colectiva, a través del proceso educativo (MINEDUC, 2014)

De acuerdo con la revisión de las políticas educativas oficiales del período de investigación, se puede observar que se lograron Acuerdos Gubernativos, Acuerdos Ministeriales y políticas específicas sobre EBI, los cuales sirvieron para los debates, estudios y la sistematización de informes oficiales, pero no fue política transversal y estrategia operativa del Ministerio de Educación. La EBI está fuera de la definición de la calidad. La cultura de la comunidad y el idioma materno (indígena) se consideran factores exógenos al enfoque de la calidad, acceso y cobertura.

La importancia de la EBI entre el período 2008 – 2012 constituía la cuarta política educativa. Esta se mantiene en la propuesta del Consejo Nacional de Educación, pero se inicia a relegar en el período siguiente (2012 - 2016), cuando deja de ser una política educativa específica y pasa a ser solo parte de la política tres. Para efectos de visibilizar la línea presupuestaria y los rubros del mismo, estuvo sujeta a los resultados de la política mayor y no de la EBI.

El Ministerio de Educación (2009), a través de la DIGEBI afirma que la escuela bilingüe es la que facilita el desarrollo de una educación desde los conocimientos de la cultura maya, xinka, garífuna y ladina, desde el propio lenguaje, parte del idioma y cultura materna del estudiante, dependiendo de la tipología sociolingüística y cultural²⁹, para desarrollar procesos democráticos, participativos y de fortalecimiento de la auto identidad. Se queda sólo en una hermosa definición sino está acompañada de sus estrategias de implementación y su plan operativo.

Desde finales del año 2011 el Ministerio de Educación oficializó a más de siete mil escuelas con código EBI mediante el Acuerdo 2130 - 2011³⁰. Aun no se ha analizado las implicaciones que tiene para el mismo sistema educativo nacional este avance, dado que esta

²⁹ El Modelo Educativo Bilingüe Intercultural oficializa cuatro tipos de bilingüismo de las comunidades, escuelas y estudiantes: A = monolingües en su idioma materno; B = uso fluido de dos idiomas (L1 y L2); C = comunidades indígenas con tendencias al monolingüismo en castellano; y D = Comunidades plurilingües y multiétnicas.

³⁰ Este Acuerdo viene a sumarse a los contenidos del Acuerdo 22 – 2004 referido a la formación de los Consejos Educativos y Técnicos por comunidades sociolingüísticas, el cual está aún sin cumplimiento.

codificación EBI de las escuelas toca la dimensión financiera³¹, técnico-administrativa y curricular de dichos centros educativos oficiales codificados.

Según el Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM), con el marco legal, las políticas educativas y los lineamientos existentes ya se podría implementar en lo concreto la Escuela de la Educación propia, esta;

[...] es una escuela donde el conocimiento, bien cultural, se expresa a través de la lengua, sirve para crecer como Pueblo Maya y para enriquecer a otros pueblos de otros continentes. Hemos llegado a construir una civilización de la que aún hay que aprender mucho. Una escuela propia enseña nuestra ciencia, nuestra tecnología, nuestra espiritualidad y nuestro arte. Escuela que no discrimina, no violenta simbólicamente, respeta lo que somos, porque hemos nacido en una cultura que la hemos bebido desde que nacimos y a través de ella miramos el mundo, nos situamos en él, vemos el pasado, el presente y el futuro. (CNEM, 2013, p.18)

La implementación de la Escuela Maya Bilingüe Intercultural como escuela estatal, constituye una de las demandas sociales planteadas en los cuatro congresos nacionales de Educación Maya realizados en los años 1994 al 2008 (CNEM, 2002), las cuales son totalmente coherentes con lo que plantean también las políticas educativas del MINEDUC del período del estudio. De acuerdo a los estudios citados en el capítulo uno y nuestras observaciones de campo no hay cambios importantes en el funcionamiento de la EBI en las escuelas.

Según el análisis del contexto histórico es un lapso de treinta y cinco años, desde los años 80 incluyendo el período temporal de la investigación (2007 – 2015), se han desarrollado varias experiencias pilotos en torno a la Educación Bilingüe en Guatemala (EBI), idioma indígena y castellano, con predominio del modelo sustractivista. Este enfoque que puede ser transformado debido a que en la actualidad se cuenta con una institucionalidad EBI dentro del Ministerio de Educación de Guatemala³². Se ha desarrollado un discurso coherente sobre

³¹ Saquil, Oscar explica sobre el presupuesto de la EBI. “El presupuesto de la Digebi tiene rubros, traslada fondos a las DDE’s, pero ellas solo tienen un rubro EBI, entonces los técnicos de campo deben hacer otro POA. Mientras la DAFI autoriza se llega a septiembre u octubre”. (Saqil, O., 27 06 2017)

³² La institucionalidad de la Educación Bilingüe Multicultural e Intercultural en el Ministerio de Educación de Guatemala cuenta con una Dirección General de Educación Bilingüe desde 1995; y con el Tercer Vice Ministerio de Educación, que corresponde a la EBMI desde el 2003.

Educación Bilingüe Multicultural e Intercultural (DIGEBI, 2010)³³ y personal especializado en el campo de la EBI³⁴, pero la tarea es impulsar la EBI con toda su potencialidad y alcances para responder a las demandas de las comunidades indígenas sobre el derecho a la educación desde la cultura y de calidad³⁵, la cual aún no se percibe con claridad, incluso en una escuela modelo EBI, como el caso del estudio.

La revisión del contexto político y legal de la educación bilingüe intercultural en Guatemala contribuye a realizar un ejercicio de visualización de varios instrumentos legales relacionados a la EBI y su naturaleza, de algún modo “muestran el alcance de las gestiones e incidencia de los funcionarios indígenas que hemos incursionado al más alto nivel del Ministerio de Educación” (O. Saquil, comunicación personal, 27 06 2017).

Si bien se ha logrado importantes avances en la formulación legal y del discurso político pedagógico, estos se han quedado cortos en su implementación en los centros educativos. Entonces se pueden visualizar incoherencias entre los instrumentos legales y la “volatilidad” de las políticas educativas, que a final de cuentas son las fórmulas que orientan las acciones propias y globales de cada administración de turno. Sin embargo, explican las prioridades de inversión y los efectos que tienen para el crecimiento o paralización del modelo EBI en los centros educativos ubicados en territorios indígenas.

En esta línea de continuidad se logra establecer que aún prevalece la intención real de los grupos de poder en el Ministerio de Educación: castellanizar, ladinizar o guatemaltequizar³⁶ a los mayas, xinkas y garífunas de este país. La educación oficial tiene el objetivo real de formar

³³ DIGEBI - MINEDUC. Modelo Educativo EBI, 2010. Se suman los protocolos EBI elaborados y distribuidos en el período de gobierno 2012 – 2016.

³⁴ Profesionales con licenciaturas y maestrías en EBI. Así como lingüistas y sociolingüistas profesionales.

³⁵ Acción Constitucional de Amparo de las trece comunidades de Santa Catarina Ixtahuacán, Sololá. Resuelto favorablemente para las comunidades por parte de la Corte de Constitucionalidad el 05 de julio de 2016.

³⁶ Guatemaltequizar: término que traduce actualmente el interés de desindigenizar a la población maya, xinka y garífuna. Ya no es españolizar ni mestizar. Cada concepto hace referencia a una época. La de ahora es Guatemaltequizar que puede derivarse de la política educativa “orgulloso de ser guatemalteco”, basado en esa premisa: atacar por todos los frentes para desindigenizar a las nuevas generaciones de los pueblos indígenas. La educación es un instrumento para tal cometido. En consecuencia, no interesa la EBI oficial para rescatar y fortalecer la identidad histórica y cultural de los pueblos. Eso explicaría su no crecimiento real como lo requieren las organizaciones y comunidades de los pueblos indígenas.

recursos humanos y ciudadanos desde la visión hegemónica, que tiene como contrapartida erradicar las raíces históricas y culturales indígenas, que las niñas y los niños indígenas abandonen sus idiomas y sus formas culturales propias porque son obstáculos según la visión hegemónica del desarrollo.

Sin duda que los estrategas e ideólogos de la educación oficial no desconocen la filosofía de los idiomas, su relación con el sistema de conocimientos propios y lo que da sentido a las formas de vida vinculados a los territorios. Por eso permiten el discurso político pedagógico diferente sobre la EBI, pero no su implementación como sistema educativo para un país multicultural como Guatemala, que podría potenciar el desarrollo de todos desde los propios paradigmas culturales de los cuatro pueblos, pero esto no es prioridad ni estrategia oficial desde el Estado. Estas decisiones políticas son los verdaderos obstáculos a la implementación de la EBI en el sistema educativo nacional guatemalteco.

De acuerdo con la información sobre las políticas educativas del período de investigación observamos un cambio de disminución intencional político de la EBI. En el primer período (2008 – 2012) la EBI es una política educativa, la cuarta política educativa del Ministerio de Educación, pero en el período siguiente (2012 – 2016) es sólo uno de los objetivos específicos del objetivo de cobertura y calidad.

La EBI no logró la atención deseada en el primer período y menos en el segundo, como de hecho sucedió, cuyas marcas son: la desaparición de las Escuelas Normales Bilingües EBIS, la desarticulación de la Jefaturas de Educación Bilingüe Intercultural (JEDEBIS) y la red de orientadores técnicos de educación bilingüe intercultural (OTEBIS). Esta es una muestra del rol del Estado en relación a la EBI a nivel nacional que afecta el desempeño de las escuelas que se esfuerzan por la EBI.

Cabe cerrar este apartado con una pregunta provocadora ¿La EBI no se ha implementado porque sus fundamentos legales se ubican sólo en el organismo ejecutivo y no tienen la fuerza coercitiva de ser instrumentos legales emanados desde el poder legislativo? Si esto fuera cierto,

entonces el poder legislativo, El Congreso de la República, tiene una responsabilidad intransferible, debe conocer la iniciativa de ley EBI 39-13 y aprobarla como ley de la Educación Bilingüe Multicultural e Intercultural, iniciativa de ley que ingresó al Congreso de la República de Guatemala desde el 2008.

Capítulo 4

El modelo EBI en la Escuela Abuelita Amelia Pavoni

Carlo Sansonetti, fundador del Proyecto Educativo. Agosto, 2018



Foto: José Angel Zapeta

Abordar la temática sobre la educación bilingüe intercultural en Guatemala es oportuna y necesaria, luego de treinta y ocho años de historia. Por el lado del gobierno se muestran planes, acciones, formas y niveles de institucionalización de la EBI; sin embargo, desde la mirada de las organizaciones y las comunidades indígenas, es poco lo que se ha hecho para concretar la EBI en las escuelas.

Un segundo aspecto a considerar es precisamente sobre el modelo EBI o los modelos implementados desde el mismo sistema educativo nacional, el cual sería interesante analizar, pero no es el objeto de esta investigación. En este marco temático se hace un acercamiento analítico sobre el modelo EBI implementado en la escuela Amelia Pavoni entre los años 2007 –

2015³⁷, el cual, en vez de consolidarse se ha desvanecido por varias circunstancias. El análisis de este caso permite conocer a fondo la experiencia de la EBI en una escuela pública y deja información para la implementación de la EBI en las escuelas ubicadas en comunidades indígenas, como forma de promover y respetar el derecho colectivo al conocimiento de la cultura propia en la educación escolar.

4.1. El inicio de la Escuela Abuelita Amelia Pavoni

Una de las estrategias para enfrentar y atacar las condiciones de empobrecimiento de la población del Caserío El Cerro La Granadilla y otros caseríos cercanos fue la implementación del proyecto educativo integral, el que sustenta los principios de resarcimiento histórico (por el saqueo europeo durante la invasión y la colonia) y de solidaridad pensado por la Asociación Italiana Sulla Strada, particularmente hacia la niñez y juventud. Entre los propósitos de la apuesta educativa están el despertar en las y los niños la conciencia de la dignidad de ser humano y la conciencia crítica, rescatar la cultura maya y fortalecer el idioma kaqchikel.

La señora Amelia Pavoni, mujer anciana y viuda de Italia, sin mayores bienes, pero con un espíritu solidario, conoció los propósitos del proyecto educativo para las y los niños kaqchikeles en El Cerro La Granadilla, decidió apoyarlo. Al poco tiempo de conocer el proyecto comunicó a la asociación Sulla Strada, que antes de morir era su voluntad dejar en donación sus ahorros para que los inviertan en el proyecto educativo. Precisamente con esta donación es que en el 2001 se compra el primer terreno y se construyen los primeros módulos de la escuela.

³⁷ En este estudio, a veces se mencionan los años 2006 ó 2016, porque hay períodos distintos que los abarcan. En el caso de la asistencia técnica de la Funkaq a la escuela Amelia Pavoni es 2006 – 2010. Las políticas educativas: 2012 – 2016. El nuestro es 2007 – 2015. El estudio se hizo del 2016 a 2018.

El cuadro original se ubica en la
Dirección de la Escuela



Foto: José Angel Zapeta

En reconocimiento a su humanismo, el centro educativo lleva su nombre: “Abuelita Amelia Pavoni”. Con la certeza que ella como abuela acompaña, vigila y amonesta a los responsables del proyecto, para que éste cumpla con sus objetivos y finalidad de creación. (C. Sansonetti, comunicación personal, 17 02 2016)

Las y los abuelos miembros de la familia ampliada, en la cultura maya juegan un rol importante. Cuando ellos y ellas están vivos representan la autoridad ética y la sabiduría acumulada a partir de las experiencias vividas, fundamento de los consejos para hijos, nietos o para las nuevas generaciones. Cuando fallecen pasan al estatus de espíritus / energías que acompañan; ellos y ellas sufren o se alegran de lo que hacen sus hijos y nietos.

Con estos pensamientos de la cultura maya se toma el rol y el nombre de “Abuelita Amelia Pavoni para la escuela de El Cerro La Granadilla”. (C. Sansonetti, comunicación personal, 17 02 2016)

La Escuela tiene un área de tres mil quinientos metros cuadrados; tanto el terreno como la infraestructura son propiedades de la Asociación Sulla Strada. A partir del año 2008, la escuela comunal es reconocida como Escuela Oficial Rural Mixta (EORM). En la actualidad el Ministerio paga el 50% del personal y autoriza el beneficio de otros programas públicos.

Actualmente el centro educativo es administrado por la Asociación Comunitaria Sulla Strada, expresión local de la Asociación Italiana. El personal docente requerido para la escuela debe contar con un perfil bilingüe (kaqchikel y español), seleccionado por una comisión tripartita, conformada por el Presidente y representante legal de asociación local, el Supervisor

del Distrito Educativo del MINEDUC y el director de la escuela (B. Ajcuc, comunicación personal, 10 03 2017).

4.2. Naturaleza de la Escuela Abuelita Amelia Pavoni

La escuela inició su funcionamiento como un centro educativo privado, todas y todos los maestros fueron pagados por la Asociación Sulla Strada desde el 2003 hasta el 2008. La intención fue iniciar el camino para hacer efectivo el derecho a la educación de las niñas y niños excluidos del sistema educativo nacional. Es un centro educativo que se establece a partir de lectura de la historia desde la visión del pueblo maya kaqchikel; de aquí su carácter y orientación al resarcimiento histórico, recuperación de la cultura maya y la revitalización del idioma kaqchikel.

La asociación Sulla Strada, desde su filosofía del encuentro y solidaridad con “los nadie”, inicia la ruta desde abajo y desde adentro con sus aliados locales (C. Sansonetti, comunicación personal, 17 02 2016). Se conforma una asociación local comunitaria, entidad que se hace cargo del terreno y de la infraestructura del centro educativo, así como de la administración. Uno de los acuerdos con el Ministerio de Educación en el 2008 es que la propiedad de las instalaciones y del sitio sigue siendo de la asociación para el beneficio de la comunidad. Esta naturaleza de la propiedad física de la escuela impide ciertas intervenciones de los fondos del Estado (mantenimiento, mejoras y ampliación de la infraestructura), y al mismo tiempo es factor de negociación del proyecto educativo frente al Ministerio de Educación.

En consecuencia, la escuela tiene grados de autonomía basados en la propiedad, para el manejo y ejecución del presupuesto, prioridades educativas y la contratación de los maestros. Sin embargo, estas decisiones están concentradas en la Junta Directiva de la Asociación y la Dirección de la escuela, con escasa participación de los padres de familia. El fundador del proyecto, Carlo Sansonetti, explica que:

Nuestro interés es que ellos crezcan en conciencia, organización y que tomen las decisiones, y que nosotros, los de la asociación poco a poco dejemos de ser los que tomen las decisiones. (C. Sansonetti, comunicación personal, 17 02 2016)

Como perspectiva es lo deseable, pero no se observaron mecanismos o espacios para el entrenamiento o traslado de estas competencias a los miembros de la comunidad, que les haga sujetos conscientes de la filosofía del centro educativo y que sean los padres de familia, quienes tomen las decisiones en el futuro mediato.

4.3. Estructura organizativa de la Escuela Abuelita Amelia Pavoni

Los estudiantes, niñas y niños, son la razón de ser de la escuela con un promedio de atención anual es de alrededor de los doscientos estudiantes. 2011: 170, 2012: 175, 2013: 170, 2014:167 y 2018: 205. Las edades oscilan entre los 5 a 13 años. En los últimos años, son escasos los estudiantes con sobre-edad comparado con los primeros años de funcionamiento de la escuela. Los estudiantes son desde la preprimaria hasta sexto grado de la educación primaria. Un grupo de señoritas y jóvenes estudian el ciclo básico los fines de semana, aprovechando la estrategia de educación a distancia del Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica – IGER-. La voluntad de continuar estudiando, poco a poco toma fuerza en la misma población joven.

El cuerpo de maestros está integrado por nueve profesionales del nivel medio. Uno de ellos funge como director.

Cuadro No. 2.
Personal docente de la escuela oficial Abuelita Amelia Pavoni
Caserío El Cerro La Granadilla, 2017

Grado	Nombre	Título de Maestro	Dominio del kaqchikel
Ruxe'	Myra Esterlina García Serech	Bilingüe	Intermedio
Nab'ey A	Rubí Liliana Jocop Tepeu	Bilingüe	Inicial
Nab'ey B	Jerónimo Chamalé Sabán	Monolingüe	Intermedio
Rukan	Mirna Lilibeth Suruy Canel	Monolingüe	Inicial
Rox	Eva Carolina Jocop Tepeu	Bilingüe	Inicial
Rukaj	Flavio Cortez	Plaza Bilingüe	Inicial
Ro'	Otilia Boror Xiquín	Monolingüe	Inicial
Ruwaq	Heidi Elizabeth Saguach Sir	Bilingüe	Avanzado
K'amol B'ey	Brunemilio Ajcuc Cubulé	Monolingüe	Avanzado

Elaboración propia con datos de la escuela de 2017.

Cinco maestros son bilingües, según su contrato o por su certificación profesional. Poseen diferentes grados de habilidades en el idioma kaqchikel. Cuatro docentes con contrato monolingüe, dos de ellos con habilidades en el idioma kaqchikel y dos se ubican en el nivel inicial. En el grupo identificado como bilingüe, están certificados, pero carecen del desarrollo de las habilidades en el idioma maya kaqchikel. En el cuadro anterior, podemos observar: dos se ubican en el nivel avanzado (manejan las cuatro habilidades lingüísticas), dos en el intermedio (con dificultades para leer y escribir) y cinco en el nivel inicial (ninguna habilidad lingüística desarrollada).

Los maestros se muestran favorables a la modalidad bilingüe, pero se han relajado en el trabajo tesonero y creativo en dicha modalidad. Se logra detectar el acomodamiento a las oportunidades que ofrece la modalidad monolingüe: textos y oportunidades de capacitación, por ejemplo.

Los dos factores anteriores han llevado a desmontar el modelo EBI construido en los años del 2006 al 2010. El modelo EBI se hizo insostenible, sin los soportes técnicos y políticos necesarios para continuar con el mismo.

La Asociación Sulla Strada tiene dos ámbitos de organización: en Italia y en Guatemala, en la comunidad. En Italia tiene la función principal de recaudar fondos de solidaridad para el proyecto educativo mediante la sensibilización, la información de avances y resultados del proyecto. Por su lado, la expresión comunitaria de la asociación es la interlocutora inmediata en la comunidad e implementa todas las acciones, entre ellas administrar los fondos, contratar y supervisar el personal, velar por el funcionamiento adecuado del centro educativo, el centro de salud “Yatinto” y los demás proyectos: corte y confección, la producción agrícola, el servicio de agua domiciliaria (proyecto inicial de agua purificada) y actividades productivas para el desarrollo de un nivel de autogestión financiera para el proyecto educativo integral “Abuelita Amelia Pavoni”.

Para Sulla Strada, el proyecto educativo es la razón de estar en el Cerro La Granadilla y el impulso de los demás proyectos de apoyo a la comunidad, esto fue manifiesto por Carlo Sansonetti, representante de la Asociación Sulla Strada de Italia en Guatemala, respaldada por los demás socios en su país de origen. Los demás socios dicen que están “atentos a la cobertura, pero también a la calidad del proceso educativo en la escuela” (Archiveni, C. comunicación personal, 31 01 2018).

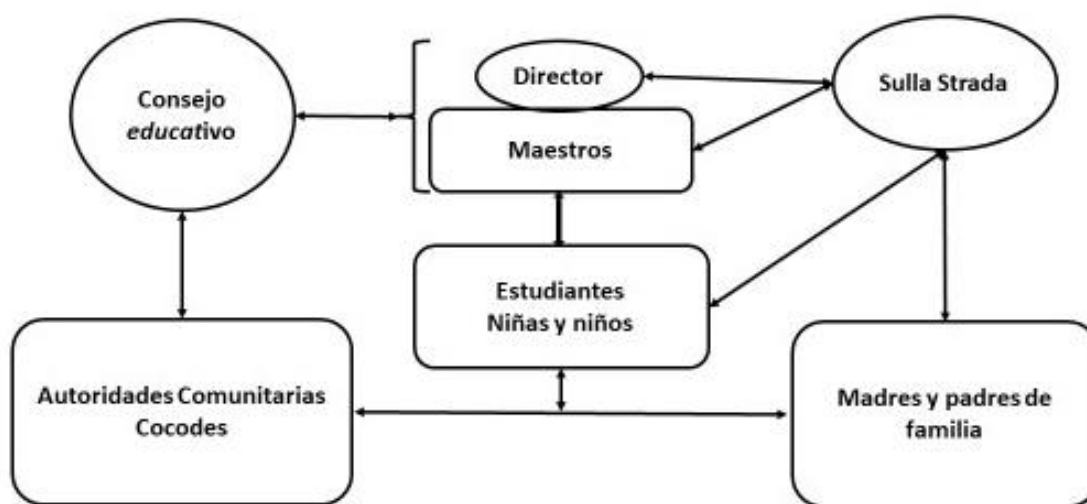
En el proceso de consolidación del proyecto educativo se formó un concejo de padres de familia, su perfil es bajo, porque no todas las madres y los padres de familia aceptan el reto de participar activamente. Por ley, cada ciclo escolar, debe conformarse el consejo de padres de familia, el cual es un espacio importante para la participación de los padres de familia en la toma de decisiones en distintos niveles y ámbitos del funcionamiento de la escuela: político, administrativo, técnico y logístico; sin embargo, falta profundizar los canales para que tanto los padres de familia como los especialistas en conocimientos y saberes propios puedan estar activos en la enseñanza – aprendizaje con los distintos grupos de estudiantes.

Dadas las experiencias vividas, algunos maestros piensan sobre la importancia de relanzar el proyecto educativo curricular local, tal y como ya se hizo en el 2008, con el propósito de incorporar los saberes propios con sus especialistas comunitarios en las actividades de

enseñanza – aprendizajes de los estudiantes. Esto permitiría concretar la metodología del encuentro y del diálogo.

La máxima autoridad oficial y responsable directo del centro educativo es el director (o la Directora) de la escuela, él debe mostrar resultados ante el Ministerio de Educación, la asociación y ante las madres y los padres de familia. Los otros niveles de autoridad, son de aval y de consulta.

Figura No. 3.
Organigrama de roles en la escuela



Elaboración propia con base a la observación de campo, 2017

4.4. Estrategias pedagógicas de la EBI implementadas

La Escuela Oficial Rural Mixta Abuelita Amelia Pavoni, es un centro educativo bilingüe intercultural de tipología “C”, de acuerdo a la definición de 2010 del modelo EBI de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación (DIGEBI). Esta dirección (2010) considera que:

Cada escuela, comunidad y aula tienen sus propias particularidades, avances y dificultades. De acuerdo a la caracterización sociolingüística y los tipos de bilingüismo de las comunidades educativas, el Modelo Educativo Bilingüe Intercultural hará una intervención particular a la situación de diglosia de los idiomas nacionales y la condición cultural en el currículo local. (DIGEBI, 2010, p.60).

La población en edad escolar en El Cerro La Granadilla es kaqchikel, pero el idioma materno es el español en la mayoría; esta realidad fue expuesta por los maestros³⁸ y también fue observada con los estudiantes mediante el diálogo directo con ellos. En tanto que los padres de familia son bilingües, se expresan con naturalidad en kaqchikel y se desenvuelven en un castellano funcional para las relaciones sociales y el mercado (CdC, 2018)

Según el modelo EBI de DIGEBI, el desarrollo de habilidades comunicativas de lectura y escritura se logra en forma gradual y progresiva, en porcentajes inversamente proporcionales de L1 con respecto a L2. Conforme avanzan hacia el grado inmediato superior logran alcanzar el bilingüismo equilibrado, sin sustituir el uno por el otro. En el caso de esta comunidad, la L2 es el kaqchikel, se inicia en forma oral con progresivos avances hacia la lectura y escritura. Su visualización ideal se presenta en el siguiente cuadro.

Cuadro. No. 3.
Protocolo 0 del MINEDUC

Preprimaria		Primaria					
		1°	2°	3°	4°	5°	6°
Lengua Materna	100%	80%	70%	60%	50%	50%	50%
Segunda Lengua kaqchikel		20%	30%	40%	50%	50%	50%

(Fuente: Protocolo “0”. Ministerio de Educación. 2010)

De acuerdo a este esquema, implica que de cuarto grado en adelante, la L2 se emplea también como vehículo de enseñanza y aprendizaje, lo cual permite la consolidación de las

³⁸ Basados en una batería de mil reactivos para el español y kaqchikel, el promedio de los estudiantes fue la siguiente: 750 reactivos fueron resueltos favorablemente en español y 350 para el kaqchikel. Esta es la base de referencia para considerar que los estudiantes tienen como L1 el castellano y L2 al kaqchikel. De acuerdo a la información proporcionado por el Director del establecimiento, Profesor Brunemilio Ajcuc.

habilidades lingüísticas en el mismo³⁹. Del esquema ideal a la realidad hay mucha distancia, debido a que las estrategias pedagógicas con sus herramientas necesarias no existen sistemáticamente hasta la fecha. El 50 % de los maestros no maneja con fluidez el kaqchikel para esos niveles, lo que implica la inexistencia de condiciones, herramientas y procesos de entrenamiento en L2. En estas condiciones no es posible alcanzar esta ruta del bilingüismo.

En este marco, la elaboración del proyecto educativo curricular de la Escuela “Abuelita Amelia Pavoni” se constituyó en una de las principales estrategias pedagógicas, donde la comunidad educativa, con el apoyo de la Fundación kaqchikel, en el 2007 elaboró el Proyecto Educativo y Curricular (PEC)⁴⁰. Se trata del primer proyecto educativo curricular donde se plasmó su visión comunitaria. Los miembros de la comunidad educativa ejercieron su derecho a participar en la toma de decisiones, hacer la reforma educativa en la escuela y en el aula, facilitar la concreción curricular a nivel local definiendo el tipo de educación que quieren para sus hijas e hijos.

El PEC partió del diagnóstico en cual se identificaron deficiencias educativas e institucionales. En el ámbito educativo se hallaron deficiencias en la contextualización del currículo, planificación, evaluación y baja formación en el desarrollo de la EBI, que produce un buen porcentaje de ausentismo de los estudiantes, deserción y repitencia escolar. Por otro lado, institucionales tales como: falta de diagnóstico sobre las habilidades lingüísticas de los estudiantes y de los maestros, tampoco se habían definido los objetivos y metas educativas de la escuela, no se habían seleccionado las competencias y los contenidos por grado, no se tenía definido una metodología y sus paquetes de materiales educativos, entre otros (Documento interno de la escuela, inédito, 2007). Es a partir de esta constatación que se inició a montar el modelo EBI de la escuela.

Con base a los resultados del diagnóstico se elaboraron varias herramientas, entre ellas: la filosofía de la escuela (formar personas con conciencia, liderazgo y constructores de su futuro

³⁹ Habilidades o competencias lingüísticas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. El más completo se le debe agregar: reflexionar, analizar y producir conocimiento en el idioma.

⁴⁰ Documento interno de la institución. Fotocopia.

con identidad propia), su visión (ser una comunidad educativa autónoma) y misión (brindar educación bilingüe desde la cosmovisión maya kaqchikel e intercultural), sus principios y valores (respetar la madre tierra, las y los abuelos, promover el desarrollo) y sus metas (fortalecer la lectoescritura kaqchikel, EBI a todos los niveles y fomentar la participación).

Los objetivos curriculares procuraron dar respuestas al cómo lograr la contextualización del CNB y el Currículo Regional por Pueblos, fortalecer la planificación por áreas del currículo, desarrollar experiencias de aprendizajes participativos y propiciar ambientes para la vivencia de valores culturales y humanos, fortalecer la identidad cultural y las habilidades lingüísticas de los estudiantes en L1 y L2. Los indicadores de logro como la de retención de los estudiantes y el aumento de la promoción de los mismos. (B. Ajcuc, comunicación personal, 10 03 2017)

En el instrumento de la planificación curricular a nivel de la escuela, utilizaron cinco áreas de competencias para la preprimaria y siete para la primaria. Llama la atención que no existe L2 (kaqchikel) para la preprimaria, aunque en el apartado de procesos e insumos se dice que se debe “Desarrollar la fluidez verbal del kaqchikel mediante su ejercitación auditiva y fonética”. En tanto que para la primaria las áreas son las siguientes: Comunicación y Lenguaje L1, Lenguaje L2, Matemáticas, Medio Social y Natural, Expresión Artística, Educación Física y Formación Ciudadana. No hay alteración o novedad, son las autorizadas por el Ministerio de Educación. El asesor técnico del proceso, Lic. Marcos Xi, explicó que:

Basados en la metodología acordada con los docentes, así como los materiales y recursos seleccionados, y las pautas de evaluación, ellos plantearon la necesidad de capacitarse como docentes en aspectos como: metodología y técnicas didácticas para la enseñanza del idioma materno (L1), de la misma manera para la enseñanza del kaqchikel como L2, didáctica del arte maya, técnicas participativas, cursos sobre los conocimientos mayas y estrategias para el dialogo de saberes propios, técnicas y herramientas de evaluación de los aprendizajes, entre otros. Este fue parte del paquete de capacitación que tuvo el equipo de maestros con la Fundación Kaqchikel, entre los años 2006 a 2010. (M. Xi, comunicación personal, 06 2016)

El PEC es un acuerdo comunitario y un instrumento para la educación de las niñas y los niños de la comunidad, proyectado para cinco, diez o quince años. Los responsables de ejecución, monitoreo y evaluación son: El Director de la escuela, personal docente y la comunidad educativa en general. En el 2016, el PEC cumplió nueve años de vigencia y a la

fecha no se han evaluado sus resultados. Este estudio constituye en cierta forma una evaluación sobre los alcances de su implementación, vacíos, dificultades y logros.

En este contexto, es importante analizar el proceso de trabajo que la Escuela Abuelita Amelia Pavoni ha realizado en la implementación de la Educación Bilingüe Intercultural.

- La capacitación de los maestros. Coordinó trabajo con la Fundación Kaqchikel, esta entidad facilitó espacios y medios para conocer los elementos de la cultura maya: historia, cosmovisión, calendario, matemática, espiritualidad, formas propias de organización y el entrenamiento del cuerpo de docentes en el idioma kaqchikel. Esta relación se inició en el 2006 y terminó en el 2010. El grupo de maestros se constituyó como un verdadero equipo de trabajo, con conocimientos y manejo de herramientas. Eso permitió la implementación de una estrategia para estudiar el kaqchikel en el centro educativo.
- La estrategia para estudiar el kaqchikel en la Escuela Amelia Pavoni. Se estableció una clasificación de los docentes de acuerdo a sus niveles de competencia y habilidades lingüísticas en el idioma kaqchikel: inicial, intermedio o avanzando. Por el lado de los estudiantes, se hicieron dos bloques: de primero a tercero y de cuarto a sexto, siguiendo el criterio de edades próximas. Cada uno de estos dos bloques se dividieron en tres niveles: inicial, intermedio y avanzando. De esa forma fueron atendidos los estudiantes por los maestros. Al respecto la maestra Saguach, explica:

Los nuevos maestros que se incorporaron están certificados como bilingües, pero sin las competencias lingüísticas desarrolladas en kaqchikel, lo cual repercutió en la no sostenibilidad de la estrategia. Además, se da una aglomeración de estudiantes en el nivel inicial, pocos en intermedio y escasísimos en avanzados. (H. Saguach, comunicación personal, 05 2017)

- Estrategia pedagógica para la enseñanza del kaqchikel como L2: Modelaje (la maestra pronuncia, realiza la acción, el gesto ...), Ejercicio (los estudiantes ejecutan) y Aplicación (MEA). La metodología de enseñanza del kaqchikel como L2, los maestros le llaman MEA, por sus iniciales. La maestra o el maestro, primero modela ante los estudiantes: verbos,

gestos, conductas, entre otros. Luego los estudiantes ejercitan junto al maestro (repetir, memorizar y apropiar el conocimiento), enseguida cada uno de los estudiantes aplica a algo concreto lo que se le indica (dibujar, elaborar, escenificar, entre otros). Los maestros que se entrenaron en el concepto y las estrategias didácticas, no solo aplican el método para el kaqchikel sino también para las demás áreas de conocimiento y aprendizaje. (CdC:16 05 2017)

Varios factores incidieron en la “No permanencia y sostenibilidad del modelo” implementado: la falta de asistencia técnica, cambio de personal, incorporación de personal sin competencias bilingües y las características de los estudiantes. Cabe preguntar, si estos factores son decisivos para la no permanencia de un modelo educativo o existen otros factores más decisivos, como la falta de convencimiento del equipo de maestros, la inexistencia de una estrategia de inducción a los nuevos maestros, entre otros. Para las fechas de observación y estudio de campo (2017 - 2018), se pudo constatar que el modelo como sistema ya no está funcionando como tal. La etiqueta EBI es por el pasado y algunas actividades esporádicas, pero no como ejercicio de un modelo implementado y funcionando.

4.5. Estrategias de apoyo al éxito escolar: nutrición y servicios de salud

Entre los factores que inciden también en el bajo rendimiento de los estudiantes, según, el punto de vista de una estudiante en el ejercicio profesional supervisado de psicología, están los siguientes:

Las y los estudiantes están expuestos al trabajo remunerado en familia, falta de vivienda adecuada y falta de expresión afectiva de los padres hacia los hijos, inmigración de los padres hacia los Estados Unidos, casos de maltrato infantil y violencia sexual, y cuadros de desnutrición por falta de alimentos. (A. Morán, comunicación personal, 08 2018)

Con el estómago vacío no se aprende dicen los maestros: “uno les habla y ellos le hacen caso a sus tripitas que hacen ruido” (B. Ajcuc, comunicación personal, 10 03 2017). En la escuela se ha implementado una estrategia de nutrición para los estudiantes:

Cuando llegan a la escuela se toman un vaso de atol, debido a que varios niños vienen a la escuela sin desayuno. Hace dos años se hizo la prueba. Los niños de primero no rendían académicamente. Se investigó ¿por qué? Era por falta de alimentación. Desde que se les empezó a dar el atol por las mañanas se vio el cambio. A los niños desnutridos se les dio el atol de amaranto. Se vio el cambio: color de la piel, peso y su rendimiento académico. A media mañana se les prepara la refacción con un menú para la semana: el lunes se les da cereal, leche y banano; martes un huevo con tortillas y atol de haba; miércoles arroz con frijoles y atol; jueves arroz, pollo y tortilla y viernes sopa de hierbas. El menú varía de acuerdo a la temporada de las frutas y de la cosecha (E. Jocop, comunicación personal, 06 2017).

En cuanto a los servicios de salud. Los estudiantes son los primeros beneficiarios de las jornadas médicas de cada año y de los servicios del Centro de Salud Yatinto' mediante:

Consulta de medicina general, control de talla y peso, odontología, psicología, oftalmología, entre otros. Se lleva un archivo de cada estudiante y tienen charlas semanales sobre salud (V. Xot, comunicación personal, 09 04 2018).

4.6. El idioma maya kaqchikel como dimensión de la cultura maya

El idioma es un elemento importante de la cultura, porque en el idioma se codifica, se registra y se articula el discurso que explica la forma de comprender el cosmos y la naturaleza; el idioma posibilita privilegiadamente la identidad, la memoria colectiva, las formas propias de organización, las experiencias y las formas de expresión como las canciones, los poemas, entre otros.

Según Rubio (2017) “el territorio y las comunidades mayas fueron invadidos, despojados y subordinados primero por la corona española y luego por el Estado oligárquico” (p.88). Después de quinientos años de invasión y resistencia, varios idiomas mayas siguen vigentes, aunque con dificultades como el idioma kaqchikel. Esto aplica en el territorio del municipio de San Raymundo, y en especial en el Caserío El Cerro La Granadilla.

UNESCO, una de las agencias de Naciones Unidas especializada en la cultura, convocó a expertos sobre el tema de la vitalidad y riesgos que sufren los idiomas indígenas a nivel mundial para evaluar la situación de los idiomas. Los expertos realizan

su evaluación a través de nueve factores y cada uno de ellos con seis variables, de manera que se detecte la fortaleza o la desaparición de un idioma. Si bien la mayoría de los factores son externos, llama la atención factores internos como “la transmisión intergeneracional de la lengua” (Factor 1) y la actitud de los miembros de la comunidad hacia su propia lengua (Factor 8). Para el caso de El Cerro La Granadilla, hay queja de las nuevas generaciones que sus padres no les están enseñando el kaqchikel o que la niñez ya no quiere aprender. En el caso de los otros factores: no existen nuevos ámbitos para el uso del idioma propio, poco material escrito, casi no existen políticas estatales que fomenten el uso del propio idioma, entre otros. (UNESCO, 2003)

El kaqchikel en la zona de estudio está sufriendo una falta de uso en las nuevas generaciones, entre sus causas están el dominio la cultura hegemónica y el clima racista en contra de la población kaqchikel, más los factores que se mencionaron en el párrafo anterior.

Los padres de familia, a partir de sus experiencias en relación a las oportunidades de trabajo y de la comunicación con los ladinos de la cabecera y de la capital, tomaron la decisión de prohibir el uso del kaqchikel a sus hijos: “si hablas kaqchikel no vas a conseguir trabajo” (C. Sansonetti, comunicación personal, 17 02 2016). Por otro lado, los ladinos del pueblo subvaloran el kaqchikel tipificándolo como “el dialecto de los inditos de la montaña”. Dos factores constantes en ámbitos concéntricos, la familia y la sociedad local, han llevado a la generación actual a abandonar el idioma kaqchikel, por eso las nuevas generaciones ya no hablan su idioma regional, la siguiente opinión ilustra el impacto que provoca la discriminación racial en la vida de las comunidades:

Lo hablan mis abuelos y todavía mis papas, pero yo ya no. Solo entiendo unas palabras. La primera vez que pronuncié conscientemente una palabra en kaqchikel sentí calor, vergüenza, ahora ya no (E. Jocop, comunicación personal, 10 03 2016).

Ante la posibilidad que el kaqchikel se muera por falta de uso, es importante el planteamiento que hace la Escuela Abuelita Amelia Pavoni de impulsar como política educativa y modelo educativo institucional la educación bilingüe intercultural. El esfuerzo interno de la escuela no es completo, deben existir otros factores que contribuyan a lograr el objetivo de revitalizar el idioma y otros elementos de la cultura maya en los estudiantes. En la casa y en la comunidad ya no se habla el kaqchikel con las nuevas generaciones. Hay que recobrar este espacio para el idioma y la cultura regional. No obstante, los abuelos si lo usan en la interacción entre ellos, con sus hijos y miembros de la comunidad. Las y los abuelos son importantes en la estrategia de revitalizar el idioma kaqchikel.

Las madres y los padres de familias (H. Puluc, comunicación personal, 25 02 2017), los estudiantes (M. Patzán, comunicación personal, 25 02 2017) y las autoridades comunitarias (Memoria: 13 06 2017) están totalmente de acuerdo que se estudie el kaqchikel en la escuela. Ellos señalaron, que; “Hay maestros que no están en la capacidad de contribuir con la recuperación del kaqchikel porque no lo hablan. ¿Qué kaqchikel pueden enseñar a los estudiantes si los maestros no hablan?” (E. Bhor, comunicación personal, 08 06 2017).

Sin embargo, se puede ver que los miembros de la comunidad están de acuerdo con la enseñanza – aprendizaje del kaqchikel, pero les falta conocer estrategias y apoyo técnico para depurar el idioma kaqchikel, por la abundancia de los préstamos que se hacen del español al discursar.

El que los padres de familia hayan identificado la situación crítica de su realidad lingüística y cultural, muestra interesantes niveles de conciencia lingüística y responsabilidad en esta tarea de revitalizar el idioma kaqchikel.

4.7. La relación del idioma con los conocimientos desde la cosmovisión Maya

En los marcos de las puertas de las aulas, están colocados los rótulos en kaqchikel que indica el grado que corresponde. Este hecho ayuda, tanto a los maestros como a los estudiantes, a tomar conciencia del nivel de lingüística kaqchikel en que se desenvuelven.

Existen varias pinturas mayas en las paredes de los módulos y en las gradas frente a la dirección. En dichas gradas están pintados los veinte nawales del calendario maya. Solo son decoraciones porque no tienen guía didáctica para estudiarlos. El estudio de este importante eje del conocimiento de la ciencia y la tecnología maya es marginal, tal como lo explica una egresada de la escuela: “sólo en cuarto grado estudiamos un poco el calendario con un maestro que ya no está en la escuela” (M. Patzán, comunicación personal, 25 02 2017)

Mural en la pared de uno de los módulos de la escuela, 2017

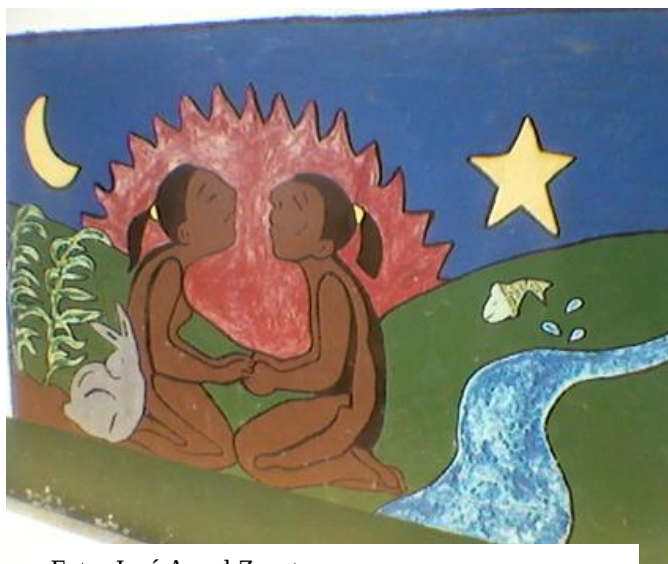


Foto: José Angel Zapeta

Entre los años 2008 a 2010, los maestros lograron formar equipo, desarrollaron un nivel de conciencia en torno al significado de la lingüística kaqchikel con los conocimientos que los estudiantes debían aprender en la educación escolar y esto les permitió mantener comunicación en forma alterna, kaqchikel o español. El equipo de maestros modelaba ante los estudiantes.

Enviaron el mensaje: los kaqchikeles pueden profesionalizarse, los profesionales hablan su idioma y no se avergüenzan de hacerlo. Los estudiantes les siguieron los pasos, porque varios hablaban muy bien el kaqchikel. No se ha logrado sostener esta práctica debido al cambio del personal y los estudiantes cada vez son más monolingües castellanos. Sin embargo, cuando los maestros hablan en kaqchikel, los estudiantes no se sorprenden ni les causa rechazo. (CdC: Agosto, 2016).

En agosto de 2016 se realizaron tres grupos focales de diez niños cada uno (cinco niñas y cinco niños), a partir de cuarto, quinto y sexto grado de primaria, se le facilitó cuatro preguntas relacionadas al estudio del idioma materno, la cultura propia y la historia local. Estas preguntas se les facilitó en una hoja en forma de test, entonces primero las respondieron en forma escrita y luego se les escuchó su comentario sobre alguna pregunta que les llamó la atención, se obtuvo las respuestas siguientes:

Cuadro No 4
Posición de los Estudiantes de la Escuela Amelia Pavoni sobre la EBI

No	Preguntas	Respuestas		
		Kaqchikel	Español	Bilingüe
1	Considera que es responsabilidad del gobierno dar educación en kaqchikel, español o bilingüe.	3	11	15
		SI	NO	Blanco
2	¿Te has dado cuenta si algún niño o niña dejó de asistir a la escuela y no termina el año?	27	2	1
3	¿Consideras que es importante estudiar el idioma kaqchikel en la escuela?	26	3	1
4	¿Consideras que es importante estudiar la cultura y la historia kaqchikel en la escuela?	26	3	1

Elaboración propia basado en la información de campo

Para la primera pregunta, la mitad respondió que sea bilingüe y la otra mitad se divide once por el español y tres para el kaqchikel. Entre sus comentarios dijeron: la forma bilingüe les da mejor comunicación con la gente de su alrededor, el kaqchikel es una herencia de los antepasados. El español dicen entenderlo mejor por eso lo apoyan y en tanto que el kaqchikel, lo comprenden, pero les cuesta hablarlo. Evidencia que el kaqchikel es el segundo idioma de los

niños de esta comunidad. Sin embargo, no hay rechazo a la EBI, es la opción ganadora, si fuera una competencia. Los estudiantes expresan interés por el aprendizaje en los dos idiomas.

La segunda pregunta es solo un comodín, para observar si comprenden el tema y las preguntas que se les estaba haciendo en la actividad.

La tercera pregunta sobre estudiar o no el idioma kaqchikel, la mayoría se inclinó por el sí y tres por el no. Entre los argumentos por el sí expresan: “si ella (maestra) o él (maestro) sabe el kaqchikel, lo puede enseñar y uno aprende”. Se aprenden más cosas. El argumento en contra es porque no le entienden. Los estudiantes que no lo apoyan, son minoría, sin embargo, muestra la diferencia de disposición de aprendizaje de la L2 de los estudiantes en la escuela.

Las respuestas a la pregunta cuatro ¿Consideras que es importante estudiar la historia y la cultura kaqchikel en la escuela? se encuentran argumentos favorables como, es importante conocer la cultura maya y la historia kaqchikel porque es historia de los antepasados. En tanto que los que están en contra, repiten su argumentación de no entender el idioma y que no les gusta cuando se encienden candelas. Esta última frase, muestra cómo se reproducen en las nuevas generaciones las valoraciones negativas de los adultos en relación a la ceremonia maya. Según nos informaron, que se ha realizado alguna vez en la escuela y con los estudiantes.

La interacción con los estudiantes de la Escuela Abuelita Amelia Pavoni permitió recolectar opiniones que tienen los estudiantes sobre la escuela. Desde su experiencia valoran aspectos como: el espacio amplio de la escuela, el apoyo que se les da con la alimentación y la salud, el buen trato de las maestras y los maestros, entre otros. Con relación a la naturaleza bilingüe de la educación, la mayoría se expresó favorable a la enseñanza en los dos idiomas. Excepcionalmente, alguno de los estudiantes expresó su desinterés al respecto.

Las estrategias de atención del kaqchikel como L2 y su falta de continuidad en los grados no garantizan colocar los conocimientos mayas en ese nivel y en esa dimensión del aprendizaje. El modelo necesita mayor consistencia del equipo de maestros. Los cambios en el personal

implicaron pérdida para el equipo. Así mismo, desde el 2010 el equipo de maestros se quedó sin acompañamiento técnico, ni de la Fundación Kaqchikel ni de la DIGEBI. Toda la responsabilidad recayó en el nuevo equipo de maestros EBI, quienes no pudieron sostener o adecuar de otra manera sus estrategias del modelo EBI, particularmente la estrategia de aprendizaje del kaqchikel como L2.

Actualmente, cada maestro afronta los retos de la EBI en su aula. Quienes tienen dominio del idioma kaqchikel adecuan algunas estrategias, pero los que no, sencillamente trabajan todo en castellano, afectando la posibilidad de seguimiento y progresión de los aprendizajes de conocimientos mayas y el uso del idioma kaqchikel para el aprendizaje en los grados superiores del nivel primario.

El modelo EBI de la escuela está desintegrado, ahora solo quedan esfuerzos o actividades aisladas, dentro del mismo centro educativo no se pueden superar los obstáculos curriculares monolingües: pensum, personal, material educativo y falta de acompañamiento técnico EBI.

En años atrás, debido a que la escuela fue una escuela de referencia EBI, hubo especialistas, maestros y estudiantes que solicitaron visitar la escuela para conocer el modelo EBI. Ahora se les siguen atendiendo, porque hay gente que cree que se mantiene vigente el modelo EBI, a ellos se les muestra un modelaje EBI casi ritualizado. Ya no es el modelo EBI para toda la escuela, sino es sólo un modelaje de clase del momento, para la visita.⁴¹ Este es el gran reto de todos: maestros, director, estudiantes, asociación Sulla Strada, DIGEBI y padres de familia. El modelo EBI es posible, sí y sólo sí, si todos contribuyen a desarrollar la metodología para lograr los objetivos y resultados: rescatar y revitalizar el idioma kaqchikel, los conocimientos y saberes propios de la cultura maya con los estudiantes de la escuela Abuelita Amelia Pavoni. Sobre todo, el papel del MINEDUC como entidad del Estado para responder a las necesidades, intereses y derechos de la niñez a una educación de acuerdo a su contexto sociocultural.

⁴¹ Observación de campo, 17 02 2016 y 16 05 2017

En consecuencia, es necesario, hacer de los conocimientos y saberes propios del pueblo maya elementos constitutivos del proceso de formación en el nivel primario, aspectos como: el calendario (sistema del registro del tiempo), cosmovisión (filosofía), principios y valores (ética y estética), historia (civilizatoria, invasión y resistencia de Chwa Nim Ab'aj), sistema de salud (taxonomía propia de las enfermedades), la gastronomía maya, la productividad económica, entre otros.

4.8. Los saberes y conocimientos de la comunidad en el modelo de EBI

En la perspectiva del resarcimiento histórico y que en dicha área geográfica se detectaron a los “nadies”, a los pobres materiales, a quienes se les robó hasta la capacidad de pensar” (C. Sansonetti, comunicación personal, 17 02 2016), los proyectos son intervenciones externas humanitarias. Constituyen una crítica a los mecanismos y a los efectos del sistema capitalista de producción, pero no se abandona del todo la lógica y la acción paternalista de la acción, porque no se toma en cuenta que la gente tiene sus propios conocimientos y que puede articular una propuesta diferente al desarrollo que occidente o el capitalismo propone.

Esta frase se localiza en el arriate ubicado en la entrada de la escuela



Foto: José Angel Zapeta

El proyecto educativo creció en beneficio de la niñez, pero sin mayor protagonismo de los miembros de la comunidad, que en las acciones se hubiese favorecido con la toma de conciencia de sujeto comunitario como explicaba De Sousa en párrafos anteriores. Ahora se arrastra un defecto paternalista, dado que la gente aprovecha “los servicios” pero no identifica la acción como suya. Un involucramiento horizontal, quizá más lento, habría tenido mejores indicadores de sostenibilidad y continuidad del proyecto por los propios comunitarios.

La metodología del diálogo que propone Paulo Freire como vimos con anterioridad no es sólo una estrategia pedagógica que se puede aplicar en el aula; es un modo de vida que permite el encuentro entre sujetos diferentes, como en el caso de El Cerro La Granadilla. En este contexto plantea Freire, la concienciación no es solo conocimiento o reconocimiento, sino que es una opción, decisión y compromiso, en este caso de los miembros de la asociación Sulla Strada y sus aliados locales. Se busca que ellos mismos (comunitarios) se convenzan que tienen la misma dignidad y los mismos derechos como al que ven como superior, al ladino o al rico; que su cultura maya y su idioma kaqchikel son de gran valor, son parte del patrimonio cultural de la humanidad.

La población de El Cerro La Granadilla, ha adoptado ciertas prácticas cotidianas críticas en parte por las condiciones de pobreza y pobreza extrema, y otra, es la metodología de trabajo. “Los nadie” en esta comunidad tienen historia, lo que no han tenido son espacios de intercambios para mejorar sus conocimientos sobre la vida, el trabajo, la crianza de los hijos, entre otros.

Doña Herlinda, kaqchikel de la comunidad, señora de mediana edad, con hijas e hijos jóvenes, afirma que los conocimientos están y se aprenden en la cotidianidad de la casa. Los aprendizajes que se logran en la casa tienen aplicación práctica. Ella dice:

Antes teníamos respeto a la autoridad de nuestros padres, ellos nos dicen cómo comportarnos y como hacer bien las cosas. Lo que decimos no debe sobre pasar a lo de ellos. No me saques mi vergüenza con tu comportamiento inadecuado, decían. Con mi mamá a los diez años aprendí a elaborar comales de barro; lo que hacíamos es para nuestro uso y para vender. Si hay necesidades en salud, buscamos la manera de cómo

curarnos. Fueron mis padres quienes me enseñaron de cómo curarnos de varias enfermedades. (H. Puluc, comunicación personal, 24 02 2017)

Al analizar el discurso de la señora Herlinda encontramos tres áreas de conocimiento y aprendizaje: el primero, es sobre el comportamiento, que abarca las normas de conducta, tanto en la casa como en la calle (la comunidad). Segundo, el respeto a los padres y a los mayores, porque ellos son autoridad. Se puede hablar con ellos, pero la palabra de uno no debe sobrepasar, no humillar a los papás o a los mayores. Tercero, aprendizajes para el trabajo, ella como mujer aprendió a elaborar comales, tanto para el uso como para vender. En tanto que “los hombres aprenden los trabajos de la agricultura con su papá o con los otros que trabajan la tierra, mirando” (A. Chamalé, comunicación personal, 25 02 2017). Por último, los conocimientos en salud, que significa diagnosticar algunas enfermedades, conocer plantas y saber aplicarlas para curar a sus hijos, es una práctica en muchas familias en El Cerro La Granadilla. Esta es una de las prácticas de la cultura maya ancestral vigente, pero no valorizada como conocimiento colectivo en la vida de las familias y en las instituciones de la comunidad.

Doña Josefa, señora de mediana edad, madre de hijas e hijos jóvenes, afirma:

Sé tejer y curar (zafadura de hueso), también aprendí todos los trabajos de la agricultura. A los 10 años aprendí a tejer con mi mamá; viendo a otras personas logré hacer otros diseños. Soy la hija mayor, muchas veces me quedaba al cuidado de mis hermanos pequeños, ellos se golpeaban y yo los curaba. Me hice adulta, atendí diferentes casos, hoy en día ayudó a preparar a mis hijas para el parto. Este servicio de curación se fue desarrollando de manera natural debido a mi don (wach q'ij), por eso no toda la gente lo puede hacer. Ahora ayudo a la gente, pero a escondidas porque mi esposo no está de acuerdo que yo atienda a la gente (J. Pirir, comunicación personal, 25 02 2016).

Según el código de vida maya, como es el Cholq'ij (la rueda calendárica maya), se puede comprender que hay diferentes dones (energías) de la gente; por eso hay personas que les gusta la construcción y lo hacen; otros elaboran objetos con barro o siembran, tejen, entre otros. Las personas que curan tienen diferentes especialidades (niños, mujeres, psíquica o espiritual), cada quien hace su trabajo, no todos pueden hacer de todo. Hay enfermedades que deben ser tratados por algunas personas que tienen ese don de curarlos.

Desde la marginalidad, explotación y exclusión, la gente de El Cerro La Granadilla cuenta con sus propios conocimientos y especialistas; dispersos, sin valoración y sin sistematicidad. A Doña Herlinda, Doña Josefa y Don Alfonso se les preguntó si estaban dispuestos a compartir sus conocimientos con los estudiantes de la escuela; respondieron afirmativamente. Los tres tienen relación con la escuela, porque sus hijos estudiaron en el centro educativo y ahora sus nietos. En el caso de doña Herlinda, en la actualidad, ella es parte del equipo que prepara la refacción escolar. Doña Josefa y Don Alfonso fueron miembros del Consejo Educativo.

Observamos en este caso que, hace falta estrategias de articulación del trabajo de la escuela con los padres de familia o los miembros de la comunidad. Seguramente, que es importante que exista una política educativa institucional de la Escuela Abuelita Amelia Pavoni que valore los conocimientos propios y sus portadores (personas), luego espacios para el diálogo de saberes y la implementación de mecanismos que articulen en una metodología del aprendizaje de los estudiantes desde la cultura, los saberes propios y la historia local, con la participación activa de los miembros de la comunidad. Así como la historia nacional y global desde una perspectiva crítica de parte de los docentes.

El modelo de educación bilingüe intercultural impulsado desde la escuela Abuelita Amelia Pavoni mostró un momento de auge, en parte por las características de la población escolar y el equipo de maestros del período 2006 al 2010, los estudiantes de ese entonces en su mayoría tenían buen dominio del idioma kaqchikel, pero, progresivamente las cohortes siguientes fueron cambiando, con el agravante que también varios maestros que llegaron carecían de las competencias lingüísticas del kaqchikel y la conciencia de los valores de la cultura maya. Los años siguientes, se desmontaron las estrategias del modelo EBI del centro educativo, consecuentemente se debilitó al borde de desaparecer.

Debido a que varios actores importantes aún están en el proyecto educativo y que no han abdicado de sus objetivos fundantes, ahora, se puede hacer una evaluación crítica del camino recorrido, en el que se debe potenciar los aciertos, superar las falencias y redefinir estrategias

de trabajo, donde actores importantes de la comunidad deben participar, como el caso de las especialistas en conocimientos propios de la cultura maya y de la comunidad. ¿Para qué? Para hacer de la escuela un verdadero centro de formación comunitaria, que rescata y fortalece los conocimientos propios, integra nuevos conocimientos sin desplazar el valor y el uso del idioma propio de la comunidad, porque capacita para la comunicación intercultural.

Los saberes y conocimientos propios de la cultura maya cada vez tienen menos espacios de reproducción. “El conocimiento de nuestros antepasados no se enseña en la escuela” (H. Puluc, comunicación personal, 25 02 2017). La afirmación anterior hace pensar que hay personas con conocimientos, saberes y prácticas propias de la comunidad, como doña Herlinda Puluc Sinay, quien sabe elaborar comales, Doña Josefa Pirir, quien sabe tejer y “arreglar huesos” de personas; varios padres de familia conocen las técnicas y tiempos para sembrar maíz, frijol, ayote, entre otros. (Memoria, 25.02.2017), pero hasta ahora jamás se ha realizado un diálogo de saberes con ellas y ellos. Esto es un hallazgo importante del estudio realizado. En el enfoque de Boaventura de Sousa en una expresión concreta de la ecología de saberes propios.

Hablar, pensar o conocer desde la matriz cultural de los pueblos es una práctica negada tradicionalmente por el sistema educativo nacional, como consecuencia principal de la adopción del pensamiento eurocéntrico del evolucionismo y el desarrollismo por parte de los grupos de poder e impuesto a las comunidades. Se imponen paradigmas educativos que procuran mostrar el hacia donde debe ir la sociedad, cuyos referentes se encuentran en los modelos europeos, y lo más cercano y hegemónico en el país es el castellano, la cosmovisión judeo cristiana y el cientifismo. Se niega el valor de las formas propias de expresión de los pueblos indígenas. En esa lógica, no se conocen los saberes y conocimientos propios del pueblo maya relacionado a formas de organización social y política, sistemas de producción y alimentación, su ética y estética. Menos se valoran e invierten recursos para su reproducción cultural como política pública en educación.

Capítulo 5

Discusión sobre el rol de la escuela EBI en El Cerro La Granadilla

Niño y niña, estudiantes de preprimaria, abril, 2018



Fotos: José Angel Zapeta

Desde diversas experiencias y necesidades concretas de las distintas épocas históricas, la escuela pública ha recibido varios calificativos, como segundo hogar⁴², espacio que hace lo posible el pan del saber, templo sagrado de la enseñanza⁴³ o también como agencia de aculturación, fábrica del mestizaje – ladinización o del blanqueamiento de la forma de pensar (Cojtí, 1990). Cuando son perspectivas opuestas generan tensiones entre los distintos actores relacionados al funcionamiento de la escuela.

⁴² Fingermañ, Hilda, 05 09 2012. La escuela como segundo hogar. Tradicionalmente se concibió a la escuela como un segundo hogar, en URL: <https://educacion.laguia2000.com/general/la-escuela-como-segundo-hogar>

⁴³ Beccacece, Hugo. 15 02 2011. Templos del saber en URL: "<https://www.lanacion.com.ar/1350045>

El eje conductor del análisis de esta discusión sobre la escuela justamente se cimienta en la reproducción de la identidad cultural originaria, manifiesto con el trato de los saberes y conocimientos propios, y la revitalización del idioma maya kaqchikel, como expresa tensiones de carácter institucional, personal, ideológico, simbólico y espiritual entre los distintos actores relacionados con la escuela Abuelita Amelia Pavoni. Estas tensiones surgen de las finalidades, objetivos y metas educativas que cada actor tiene sobre la escuela y el proceso educativo en la preprimaria y la primaria. En este, vamos a observar las tensiones primarias y las secundarias. Las primarias se dan en las dimensiones de las clases sociales y étnicas, y la segundas entre los actores comunitarios y la asociación, y quizá con el grupo de maestros.

Un postulado de la filosofía de Freire (1970), declara que educar no es un acto neutro y apolítico, es totalmente parcial y político, a favor de la dominación o de la emancipación; en su comprensión del quehacer pedagógico afirma que educar es un acto para dominar (domesticar) o para liberar (concientizar), en condiciones de contradicciones de clases sociales y étnicas⁴⁴. Realidad concreta de la sociedad guatemalteca y en consecuencia de la realidad de los caseríos del área de cobertura de la escuela de nuestro estudio sobre la cual, la acción pedagógica debe investigar, reflexionar y organizar la acción educativa con una finalidad específica para sujetos concretos: la niñez kaqchikel expuesta al trabajo infantil explotador en dichas comunidades.

Se identificaron tres fuerzas principales en torno a la escuela. La primera es el propio sistema educativo nacional (hegemónico), la segunda fuerza es la Asociación Sulla Strada (solidaria) y la tercera, la comunidad (sujeta).

La presencia del proyecto educativo en el Caserío El Cerro La Granadilla obedece a una iniciativa humanista y solidaria de la Asociación Sulla Strada, cuya intención es dar un espacio y oportunidades a las niñas y los niños para que puedan estudiar, como alternativa al trabajo infantil explotador de elaborar cohetes, en condiciones riesgosas. Hasta la fecha, las niñas y los niños estudian por la mañana y por la tarde trabajan en esta peligrosa actividad de elaborar

⁴⁴ Freire, Pablo (1970). En su obra “Pedagogía del Oprimido” expone temas como: la concepción bancaria de la educación (opresión) y la concepción problematizadora de la educación (para la libertad), la teoría de la acción dialógica (sujeto) y la teoría de la acción antidialógica (objeto), como matrices antagónicas.

cohetes en el seno de su domicilio. Evidentemente hay objetivos logrados, pero no es total por las condiciones socioeconómicas en que se viven las familias de las niñas y los niños.

Varios padres de familia encuentran serias dificultades en apoyar a sus hijos para que vayan a la escuela. Sus razonamientos surgen desde la necesidad inmediata de los ingresos familiares hasta el cuestionar el tiempo en que los hijos deben permanecer en la escuela. A pesar de este contexto de pobreza y de necesidades las expectativas de los padres de familia sobre la escuela poco a poco van cambiando conforme alcanzan nuevas experiencias:

Yo sólo estuve un mes en la escuela, el profesor me enseñó a leer y escribir. ¿Para qué los niños van muchos años a la escuela? Ya solo van a jugar pelota, otros niños quiebran los vidrios y a todos nos piden pagarlos (F. Sinay. Comunicación personal, 24 02 2018).

Al inicio los padres de familia se conformaban con que sus hijos aprendan a leer, escribir y los números, ahora ya hablan que la escuela ayude despertar la cabeza, que estudien para que no sufran como nosotros, que aprendan inglés y que encuentren un mejor trabajo (E. Bhor, comunicación personal, 08 06 2018).

La escuela, institución del Estado, procura la formación ciudadana desde su perspectiva (Ver textos escolares) y la formación de los recursos humanos para el mercado del trabajo. Desde que la escuela se oficializó como Escuela Oficial Rural Mixta (EORM) en el 2008, impuso su finalidad mediante el currículo oficial y la certificación supervisada.

“Los lineamientos de la educación y la administración están en ley para todos los centros educativos oficiales; si quieren seguir otros lineamientos que tengan un colegio privado”. (CdC: Arévalo, R., 2018).

Con esta declaración del supervisor educativo, es enfático, que el control de lo que sucede en la EORM es del Ministerio de Educación a través de la Directora o Director del Establecimiento.

La presencia del sector privado en el Ministerio de Educación es institucional, a través del Consejo Nacional de Educación o los empresarios por la educación, además un gran número

de su gente ocupan puestos de decisión, llegan por el partido de gobierno y porque tienen especialidades académicas: legal, pedagógica, curricular, finanzas, administrativa, entre otros.

La autoridad o el funcionario (operador), si viene del sector empresarial su mirada es fortalecer esa línea desarrollista y mercado laboral. Es una de las causas de los choques ideológicos en el MINEDUC. (O. Saquil, comunicación personal, 27 06 2017)

El sector privado, con su presencia en el Ministerio de Educación no sólo garantiza el control ideológico sino sus “contratos o negocios”. Ellos proponen planes de corto y mediano plazo, pero a la par van sus negocios. Oscar Saquil explica que “Quien tiene la economía del país pone la educación que quiere. Ellos tienen el poder económico y marcan por donde va la educación”⁴⁵. Esta realidad, es una verdad que todos saben, pero no se dice y no se discute porque ellos mismos han descalificado la discusión de intereses de clases y de la misma manera encubren la discusión de intereses con los pueblos indígenas.

Cuando existen actores locales que reclaman la escuela, espacio local concreto, se da una importante lucha política e ideológica de clase y étnica, porque cada actor y sector tiene sus propios objetivos a desarrollar, entonces la escuela se vuelve un campo de lucha, de disputa y tensión por su control.

En los mejores años de la EBI en la escuela del Cerro La Granadilla, el equipo de maestros, liderados por su Directora, impulsaron la propuesta de una escuela maya, comunitaria y autónoma. Propusieron que Sulla Strada sólo les facilitara los fondos solidarios, pero que el manejo político y académico de la escuela sea por el equipo de maestros. Esto fue objetado por la Asociación Sulla Strada, la idea fuerza de ellos fue “no somos una entidad financiera, sino una asociación solidaria y debemos estar en las definiciones” (C. Sansonetti, comunicación personal, 17 02 2016). Esta es una muestra de las tensiones entre los actores en la disputa del control ideológico del centro educativo.

⁴⁵ Oscar René Saquil Bol, profesional q'eqchi', fungió como Director General de la Digebi en el período 2012 – 2016.

Lo que hizo falta en esta disputa entre actores locales a decir por los objetivos solidarios y críticos de Sulla Strada y la visión autónoma de las y los maestros de ser los actores en la definición de la ruta del proceso de la educación maya, fue un marco de diálogo y entendimiento en donde colocaran sus propias visiones a favor de la educación escolar de la niñez, pero al no existir este espacio, no se abordó la posibilidad de una Escuela Maya, como tampoco se institucionalizó la EBI de una mejor manera. Sin embargo, no está lejos este espacio de diálogo, negociación y lograr los acuerdos.

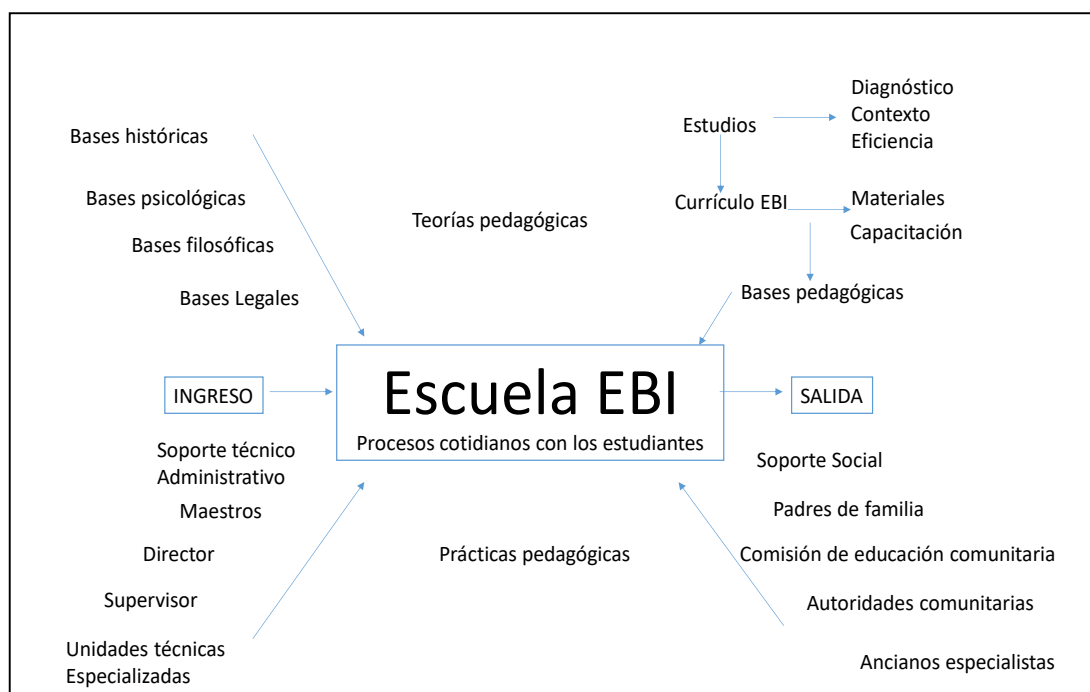
Mientras tanto, los grupos de poder hegemónico han seguido controlando el sistema educativo nacional y siguen impulsando la finalidad concreta de imponer la cultura hegemónica en las comunidades indígenas a través de la escuela pública.

Así mismo, las comunidades han permitido la presencia de las instituciones invasivas en su territorio, como el caso de la escuela. Invaden por el uso oficial del idioma español, la cultura organizacional de la escuela, el currículo oficial, requisitos para operar como escuela pública, entre otros. Jamás han sido consultadas las comunidades y los pueblos sobre el perfil de una escuela pública en territorios mayas, xinkas o garífunas, derecho colectivo establecido en el artículo 6 del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Una mentalidad conservadora y desarrollista, vehiculada por el Estado, parece estar generalizada en la mayoría de los territorios rurales y urbanos. Desde la fundación del Estado guatemalteco, esta mentalidad controla el sistema nacional de Educación.

Figura No. 4.

Esquema para la discusión teórica y práctica de una escuela EBI



Fuente: Elaboración propia, mayo 2017.

La discusión o la reflexión debe abarcar todos estos aspectos de un centro educativo, los que se mencionan en el esquema, la cual deberá realizarse considerando la escuela en el contexto de la comunidad como unidad y no aislada, menos abordar solamente un aula o un maestro. Se trata del centro educativo en su totalidad y en su contexto comunitario. El funcionamiento de toda escuela debe estar basada en una o varias teorías pedagógicas, que le den sustento a los métodos, herramientas y actividades que se hagan. Con esta gráfica se muestra la complejidad de actores y otros elementos a considerar. Sin embargo, con el funcionamiento de la escuela “per se” se da hecho, que todo eso ya está estudiado y que los padres de familias, las autoridades comunitarias deben confiar la educación de las nuevas generaciones a la escuela oficial. Debatir la escuela el ámbito de la comunidad, del municipio, departamento o nacional, debe abordar cada uno de sus elementos y ver cómo funcionan verdaderamente en cada centro educativo. Particularmente cuando se establece que la EBI es la respuesta educativa del Estado al derecho a la educación de la niñez indígena.

En Guatemala hay un solo caso en que actores comunitarios apuntan a la exigencia del derecho a la calidad educativa de los estudiantes maya k'iche's, el cual se ubica en la Acción Constitucional de Amparo en contra del Ministerio de Educación promovida por Sebastián Guarchaj Tzep, Alcalde Indígena y representante de trece comunidades de La Antigua Santa Catarina Ixtahuacán, Sololá⁴⁶. En esta movilización social y acción constitucional por la calidad educativa EBI se involucraron las autoridades comunitarias, padres de familia, maestros y estudiantes, proceso que se desmarcó de las solicitudes de infraestructura, nombramiento de maestros u otras necesidades materiales para el funcionamiento de las escuelas públicas, cuyo sustento es el desarrollismo, es decir que las y los niños vayan a la escuela para que aprendan castellano, leer, escribir, sumar y restar, necesidad creada por el mismo sistema económico, comercial y político que reproduce las desigualdades. Esta no fue así. Su Acción Constitucional de Amparo fue por la calidad educativa, entendida como el proceso educativo que tenga como punto de partida y se desarrolle desde y en la cultura, el idioma y la perspectiva histórica del pueblo k'iche' de Santa Catarina Ixtahuacán.

Desde esta mirada, la escuela Abuelita Amelia Pavoni ubicada en el Caserío Cerro La Granadilla del Municipio de San Raymundo, es un proyecto educativo enfocado a la comunidad, pero aún no es comunitaria debido a que no hay espacios de información, consulta y tomas de decisión permanente donde los miembros de la comunidad participen con decisión. Sin embargo, este período de tiempo constituye una etapa histórica de la institución educativa, el cual se analiza con el apoyo del marco teórico expuesto en el segundo capítulo.

El proyecto educativo de la Asociación Sulla Strada fue implementado en una comunidad abandonada por las instituciones públicas. Entre los propósitos de la Asociación Italiana ha sido la restitución histórica para los descendientes mayas kaqchikeles, porque en el tiempo de la invasión europea (1524), fueron despojados de sus tierras, sus riquezas y sus formas de organización. Este compromiso histórico también lo articulan a una comprensión crítica sobre las causas actuales del empobrecimiento de las comunidades indígenas en estos territorios y las

⁴⁶ La resolución de la Corte de Constitucionalidad fue favorable al ejercicio de los derechos las trece comunidades k'iche's de Santa Catarina Ixtahuacán. Fecha: 05 de julio de 2016

posibilidades reales de establecer puentes de solidaridad de pueblo a pueblo ante la deshumanización de las sociedades a nivel planetario.

Desde el proyecto educativo se visualizó que en la actualidad se trata de liberar, en forma inmediata, a la niñez del trabajo infantil explotador en la elaboración de cohetes, debido a que:

Es un trabajo rutinario, de muchas horas de trabajo, sin medidas de seguridad y altamente riesgosa. De esta manera contribuir a recobrar la dignidad de seres humanos de la niñez y la conciencia de su identidad histórica y cultural. (C. Sansonetti, comunicación personal, 17 02 2016).

Con una población en condiciones de marginalidad, viviendo en la miseria y vinculado a un trabajo de esclavitud moderna en la elaboración de los cohetes en las viviendas del Cerro La Granadilla, fue difícil implementar una metodología del diálogo y la participación organizada desde el inicio. La prioridad fue el rescate de las y los niños del trabajo explotador, sacrificando etapas como el encuentro, el autodescubrimiento y una toma de conciencia crítica progresiva. Esto tiene sus repercusiones en el proceso de toma de conciencia y la sostenibilidad del proyecto educativo comunitario. Cada una de las variables mencionadas contribuye a la formación del sujeto consciente de sus derechos colectivos, el cual, después de diecisiete años, es aún débil, como se pudo comprobar en los razonamientos del COCODE⁴⁷ para celebrar el 15 de septiembre. (Diálogo COCODE 13 06 2017)

La presencia de la escuela supone actualmente que las niñas y los niños tienen un espacio de formación y de otras oportunidades para el futuro, esta fue la propuesta real de la Asociación Sulla Strada, la cual, coincide con la comprensión de los padres de familia, quienes manejan la idea “que aprender el castellano, saber leer y escribir, son condiciones para conseguir trabajo en el pueblo o en la capital” (J. Vargas, comunicación personal, 08 06 2018).

⁴⁷ COCODE: Consejo Comunitario de Desarrollo. Primer nivel de organización del sistema nacional de consejos de desarrollo urbano y rural. Entre las razones que expusieron fueron: es la fecha de la firma de la paz, día de la bandera, el escudo... es día para ir a correr con la antorcha... entre otras razones.

La idea de recuperar la cultura maya y el idioma kaqchikel, no tuvo mucho espacio en la agenda o en sus necesidades, es uno de los derechos de la comunidad que está dormido en la conciencia y en las acciones colectivas de la mayoría, en esa condición es fácil abandonar el idioma y renegar de su pertenencia e identidad étnica, como explicó una maestra de la escuela:

Ahora nos da vergüenza hablar en kaqchikel, decir que somos de esa cultura, pero no se puede negar, por nuestro color de piel, estatura, forma de nuestros rostros, somos diferentes, somos kaqchikeles, aunque ya no usemos el traje. (R. Jocop, comunicación personal, 10 03 2016)

En los primeros años, la escuela funcionó más como un centro educativo privado. La Asociación Sullá Strada atendía a los estudiantes con todos los grados de primaria de forma gratuita. La asociación pagó los sueldos de los maestros, dicha gratuidad le valió para que años más tarde (2008) lograra su oficialización por parte del Ministerio de Educación. Es aquí en donde interviene la institucionalidad del Estado y la definición de enmarcarla en las leyes vigentes, normas, políticas oficiales y objetivos de la educación desde la visión de la oligarquía guatemalteca (Estos son quienes mandatan la aprobación de las leyes en el Congreso de la República). Aquí se observa el rol del Estado en relación a la implementación o no de la EBI como modelo educativo.

En consecuencia, los propósitos fundacionales del centro educativo por parte de Sullá Strada quedaron subordinados en la práctica. El centro educativo, como institución cuya finalidad estaba afinada por Sullá Strada, enfrentó el reto de mantener sus objetivos originales o integrarse al enfoque educativo del sistema oficial. Esta tensión es de carácter ideológico y estratégico que se mantiene a la fecha, aunque los actores locales no tengan plena conciencia sobre el mismo.

El acercamiento entre los propósitos de la Asociación Sullá Strada y la política educativa EBI vigente del Ministerio de Educación se dio en el período del 2006 al 2010, cuando se implementó un modelo de educación bilingüe intercultural, proceso que fue asesorado técnicamente por la Fundación Kaqchikel (Funkaq) en los años 2006 – 2010. Este proceso, le valió al centro educativo la distinción de una “escuela modelo EBI”. Sin embargo, con el retiro

del acompañamiento técnico pedagógico de la Funkaq, el modelo EBI implementado, paulatinamente se fue desmontando, hasta quedar casi en nada, esto es lo que se observó en el trabajo de campo de esta investigación.

Nuestro estudio interpela la influencia regulatoria del poder político-ideológico del Estado en el centro educativo y también cuestiona la ausencia de la enseñanza de los conocimientos e idiomas mayas en la educación primaria de la Escuela Abuelita Amelia Pavoni, San Raymundo, Guatemala 2007 – 2015.

De aquí la importancia de identificar, evidenciar y analizar los mecanismos, estrategias, herramientas y procesos técnicos y administrativos que viabilizan o limitan en lo concreto el ejercicio del derecho a la educación pública desde la cultura y el idioma de la comunidad, los cuales vehiculizan los saberes y los conocimientos mayas en la escuela, y podrían posibilitar la revitalización del idioma y la identidad maya kaqchikel en el proceso educativo.

5.1. La institucionalidad oficial de la EBI y su desvanecimiento en el campo

La primera parte del período de nuestro estudio evidencia que la escuela Abuelita Amelia Pavoni logró impulsar un modelo EBI, con la asesoría técnica y pedagógica de la Fundación Kaqchikel (Funqak 2006 – 2010); esta asesoría técnica consistió en realizar el diagnóstico lingüístico de los estudiantes y de los maestros, capacitación en el idioma kaqchikel (en su estrategia de L2: inicial, medio y avanzado) y en la cultura maya, elaboración del proyecto educativo curricular basado en el Currículo Nacional Base (CNB) y el logro de algún nivel de involucramiento de los padres de familia en el apoyo al éxito escolar de los niños.

La Fundación Kaqchikel, entidad de asesoría técnica en EBI, operaba con fondos de la cooperación internacional. Por gestiones de la Asociación Sullá Strada y de la Dirección de la escuela, el Ministerio de Educación autorizó la intervención de la Fundación Kaqchikel (Funkaq) en el centro educativo para que asistiera técnicamente a los maestros durante los años 2006 – 2010. Dicho de esta manera parece normal. Sin embargo, caben preguntas como las

siguientes: ¿por qué el propio Ministerio de Educación no hizo ese proceso en las escuelas codificadas como EBI sin la necesidad de la intervención de la Funkaq u otra entidad? Esta pregunta, emana del reconocimiento que el Ministerio de Educación cuenta con la institucionalidad EBI para realizar precisamente lo que hizo la Funkaq, es decir, está la DIGEBI como unidad institucional especializada en EBI para la atención nacional de esta política educativa en dicho período.

Aquí podemos notar la forma en que inciden las políticas del gobierno central en las escuelas (El rol del Estado). El gobierno central de turno tuvo como prioridad el acceso a la educación –cobertura- (mediante distintos programas de apoyo a la comunidad: gratuidad, becas solidarias, mi familia progresa, bolsa solidaria que cambió a bolsa segura, entre otros), priorizando la cantidad y no tanto la calidad, aunque se menciona en el informe oficial (Segeplan, 2011, p 60 -62). En vez de aumentar la inversión en educación, lo que se hizo fue sacrificar la calidad por la cantidad. Para nuestro caso, el hecho de autorizar la intervención de la Funkaq, se puede catalogar como una acción positiva para la implementación de la EBI en la escuela. Una intervención técnica sostenida tiene sus costos y eso no lo facilitó el Ministerio sino la cooperación internacional.

Los administradores educativos (autoridades) jamás se preocuparon sobre el esfuerzo de elaborar participativamente el proyecto educativo curricular de la escuela Abuelita Amelia Pavoni y también su implementación en los años del 2008 al 2010. En palabras del asesor proporcionado por la Funkaq:

En la escuela Amelia Pavoni hubo un esfuerzo de concretar el Currículo Nacional Base, el currículo regional por Pueblos y responder a las expectativas de la comunidad acorde a las necesidades educativas identificadas mediante el diagnóstico que se realizó. La Funkaq se retiró en el 2010 porque se le agotó el financiamiento internacional. (M. Xi, comunicación personal, 06 2016)

Con el apoyo técnico de la Funkaq se logró establecer en la escuela un cuerpo docente con capacidades y estrategias iniciales para implementar metodologías de educación bilingüe intercultural. Esta realidad fue del conocimiento de las autoridades educativas del despacho

superior del MINEDUC, quienes inmediatamente la consideraron y la refirieron como escuela modelo de educación bilingüe intercultural. En palabras de Carlo (fundador del proyecto educativo) y del Profesor Brunemilio, dicen: “ellos saludaron con sombrero ajeno”⁴⁸.

Con el retiro de la asistencia técnica EBI de la Funkaq y los cambios en el cuerpo docente, se fueron desmontando los avances logrados en EBI. En los años que duró el proceso de la asistencia técnica de la Funkaq, la institucionalidad EBI del Ministerio de Educación estuvo ausente. Se puede comprender que no era necesaria porque la Funkaq estaba desempeñando la asistencia técnica EBI a la escuela Pavoni, sin embargo, era importante su presencia para la continuidad y la sostenibilidad del modelo educativo EBI en dicho centro educativo.

En el marco de la cuarta política educativa del Ministerio de Educación, fortalecer la EBI, desde el Vice Ministerio EBI en coordinación con la DIGEBI, se impulsó una línea de acción en los años 2010 (Segeplan, 2010, p. 62) y 2011, el cual consistió en codificar como EBI a las escuelas públicas ubicadas en territorios indígenas⁴⁹, bajo el supuesto de contar una línea base del MINEDUC y desde el mismo se facilitaría colocar los rubros presupuestarios con pertinencia cultural y lingüística hacia los distintos centros educativos.

Ese contexto nacional de la codificación EBI de las escuelas oficiales era muy favorable al modelo pedagógico que se desarrollaba en la escuela del Cerro La Granadilla. Sin embargo, pasó el tiempo y no se concretaron los cambios EBI en las escuelas codificadas. El director y el cuerpo de maestros de la Escuela Amelia Pavoni dicen desconocer si fueron o no codificados como EBI. El funcionamiento de ese sistema de codificación oficial de las escuelas favorecería a los centros educativos como la Escuela Amelia Pavoni, porque les garantizaba: nombramientos de maestros bilingües, bono por bilingüismo, adjudicación de textos y materiales bilingües, asistencia técnica, entre otros. El cambio de Gobierno Central en el 2012 implicó también cambio de prioridades y estrategias de trabajo en la EBI oficial.

⁴⁸ C. Sansonetti y B. Ajcuc. Entrevista 2016. “Saludar con sombrero ajeno” es hablar del trabajo de otros como que fueran propios, cuando en la realidad no invirtieron ni colaboraron con el proceso del mismo.

⁴⁹ 7,479 escuelas codificadas ya en el 2010, según informe del MINEDUC del 2010 (Segeplan, 2010, p. 62)

Por otro lado, la Asociación Sulla Strada y la Dirección de la Escuela realizaron gestiones para que la Escuela Amelia Pavoni fuera reconocida por el Ministerio de Educación como un centro educativo oficial. Mientras la Funkaq asistía técnicamente a la escuela, ésta es convertida en una escuela oficial. Este cambio implicó algunas ventajas y también algunas desventajas. Entre las ventajas se pueden mencionar que la escuela se convierte en receptora de los programas oficiales, entre ellos el nombramiento de maestros con plazas presupuestadas (50% de los maestros), el programa de gratuidad, partida para la alimentación escolar, valija didáctica y dotación de textos escolares en español. Además, las certificaciones son oficiales, basta que sean validadas por la Supervisión de Educación del Distrito Escolar. Entre las desventajas es que no se garantizó la vigencia y el desarrollo del modelo EBI instalado en la escuela, por eso se inició a nutrir de textos monolingües (español) para todas las áreas de aprendizaje, que no contienen una perspectiva crítica de la historia desde los Pueblos indígenas, tampoco contribuyen al rescate del idioma kaqchikel y otros elementos de la cultura maya. Con la oficialización del centro educativo se implementa el sistema educativo monolingüe que excluye el idioma kaqchikel, los conocimientos propios del pueblo maya y la historia crítica sobre la invasión, despojo y exclusión de los pueblos originarios.

En ese orden de ideas, de la oficialización del centro educativo, sus ventajas y desventajas, se encontró que la naturaleza de la escuela Abuelita Amelia Pavoni es única en la región. Se trata del aspecto de la propiedad de la tierra, la infraestructura y la capacidad económica para pagar maestros, estos factores permiten ciertos espacios de negociación con el Estado.

En el marco de la oficialización se acordaron dos aspectos fundamentales: plazas de maestros y que cada nombramiento sea resultado de la evaluación de una comisión tripartita de selección del personal (Sulla Strada, Supervisión Educativa y Dirección de la Escuela), en la que se asegure las competencias bilingües del maestro (a) a contratar. Este mecanismo es para garantizar el perfil bilingüe del maestro requerido para la escuela: “que tenga competencias bilingües, kaqchikel y español” (B. Ajcuc, comunicación personal, 17 02 2016). “En el inicio

se aplicó con rigurosidad” (H. Saguach, comunicación personal, 10 03 2016) pero luego algo pasó, debido a que llegaron maestras sin las competencias en kaqchikel que requiere el centro educativo. “La falta de aplicación de dicha rigurosidad” también la manifestó el Supervisor Educativo (CdC: Arévalo, R., 2018). El Director de la Escuela indica que:

Al proceso de selección del personal llegan varias carpetas, cada persona presenta su currículo vitae como bilingüe y se respalda con sus certificaciones oficiales. Sin embargo, no siempre es real el dominio de las competencias del idioma kaqchikel en sus cuatro habilidades lingüísticas básicas. O se le olvidó al maestro lo que aprendió o lo certificaron sin que haya logrado las competencias, (B. Ajcuc, comunicación personal, 10 03 2016).

Si fuera lo segundo, hay falsedad ideológica institucional, que denota la práctica del racismo estructural y la corrupción⁵⁰. De aquí la importancia de la entrevista y el paso de las pruebas para que muestre el dominio de las competencias requeridas. No haber completado el proceso de evaluación lingüística ha incidido en el deterioro del funcionamiento EBI del centro educativo; repercutió en la falta de continuidad a la fecha del modelo EBI montado en la escuela, en los años 2006 a 2010.

En las observaciones de aula, de escuela y de hogares de la comunidad, se observaron algunos textos en kaqchikel que quizá fueron utilizados en años anteriores, pero la evidencia permite afirmar que han servido sólo para recortes de las y los niños.

⁵⁰ Solo este aspecto es tema de estudio que debe revisar el pensum de la formación de los maestros, las unidades de los cursos, las competencias lingüísticas de los catedráticos del curso de idioma maya, el clima bilingüe de la institución formativa y los niveles de logro en cuanto al estudio del idioma maya. Los maya hablantes ya cuentan con las habilidades desarrolladas de escuchar y hablar, pero les faltan otras como: leer, escribir, analizar y redactar en el idioma maya. Entonces una cosa es escuchar y hablar, y otro es enseñar el y en el idioma.

Texto en kaqchikel sirve para recortes, 2018

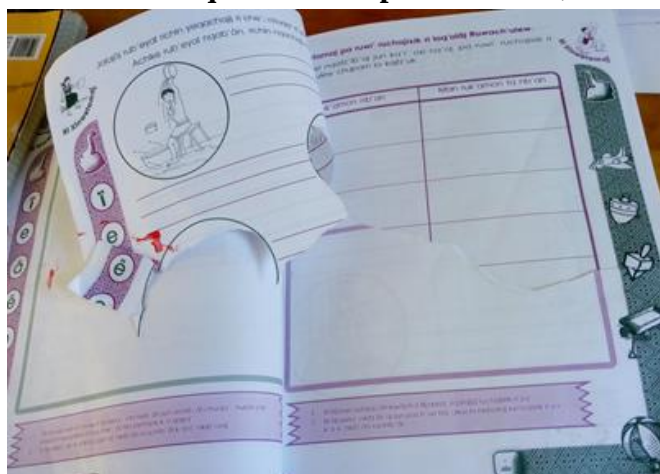


Foto: José Angel Zapeta

Al averiguar por qué ese tipo de uso a los textos en kaqchikel, los maestros explican, “sino hay una entrega técnica sobre cómo utilizar los materiales, sencillamente, nosotros los maestros desconocemos para qué sirven” (CdC: 2018). Este hecho constituye pérdida económica y de oportunidades para rescatar la cultura maya y fortalecer el idioma kaqchikel con las y los niños. Sin embargo, tomar una decisión oficial para no seguir elaborando materiales en idiomas mayas o en forma bilingüe, sencillamente es un acto racista y discriminatorio, porque es el sistema EBI que no funciona, no existe. Aquí interesa completar los pasos técnicos de implementación relacionados a los materiales educativos para que funcione la educación bilingüe intercultural en las escuelas EBI.

En la indagación de campo no se encontró algún documento legal que establezca algún convenio de cooperación entre la Asociación Sulla Strada, la Comunidad y el Ministerio de Educación, o por lo menos una carta de entendimiento, en el cual se establezcan funciones y compromisos de cara al servicio educativo hacia la niñez de las comunidades de cobertura. La falta de este instrumento, hace que la fuerza institucional del Ministerio sea la que domine en las políticas educativas institucionales del establecimiento, el cual le da la bienvenida a la cobertura, pero no garantiza la calidad, menos si se trata de formar en la cultura, el idioma kaqchikel y en un pensamiento ciudadano crítico desde la perspectiva histórica de los Pueblos indígenas invadidos, despojados y colonizados hasta la fecha. No posibilita un proceso

decolonial que convierta a la escuela en un verdadero centro de formación de nueva ciudadanía, donde las niñas, los niños y los adolescentes se formen como verdaderos Sujetos de Derecho (Convención sobre los derechos del niño de 1989) desde un espacio local multicultural e intercultural. Desde esta perspectiva de análisis, las y los niños son percibidos aún como objetos o su concepción paternalista de “beneficiarios”.

La Asociación Sulla Strada enfrenta un dilema ante la realidad de la niñez en las comunidades, quienes elaboran cohetes por muchas horas al día. Es un hecho, disminuyó la fuerza de las ideas fundantes del proyecto educativo por las realidades urgentes a resolver. Se trataba de liberar a la niñez del trabajo infantil explotador o por lo menos restar tiempo a este fenómeno social. Erradicar el trabajo infantil explotador no podía esperar. A pesar de los años de esfuerzos, la realidad del trabajo explotador de la niñez continua por las tardes, con el agravante que: “cuando llegamos todos hablaban en kaqchikel, quince años después los niños ya solo hablan en español” (C. Sansonetti, comunicación personal, 17 02 2016), ante este fenómeno se pregunta ¿En qué hemos contribuido como escuela en esta pérdida del idioma kaqchikel en la niñez? (C. Sansonetti, comunicación personal, 01 2018)

La escuela es un factor de la pérdida del idioma kaqchikel debido a que, durante los dieciséis años de operaciones de la escuela, dos o tres años se trabajó de manera sistemática con el estudio del idioma kaqchikel, los demás años no. Los mismos maestros y maestras se avergüenzan de hablar en kaqchikel. “Yo les digo: comuníquense en su idioma, para que los niños les vean y así ellos también no abandonan su idioma, pero no lo hacen, púchica...” (C. Sansonetti, comunicación personal, 17 02 2016).

Este fenómeno de la vergüenza social sentida y sufrida por los mayas kaqchikeles en San Raymundo, tiene explicación histórica, política y psicológica, para colocar el tema en tres campos⁵¹. Histórica porque se han vivido humillaciones, maltratos, exclusiones y burlas

⁵¹ Los efectos de racismo y la discriminación en Guatemala aun es tema reciente de estudios desde distintas disciplinas. Lo que se dice en el párrafo es responsabilidad única y exclusiva del autor de la tesis, sin embargo, no hay duda, que no son solamente juicio de valor sino realidades que merecen estudiarse a profundidad para efectos de sanación de una considerable cantidad de población indígena y no indígena.

permanentes. Política: en la historia existen herramientas legales que contribuyeron a implementar políticas racistas de segregación o asimilación, con el mismo objetivo de volver ladinos o mestizos a los mayas (Decreto Legislativo No 165, 13 de octubre de 1876). Psicológica: en condiciones de desigualdad social, basados en el control de la riqueza, repercute en la autoestima del explotado y oprimido, de ahí los mecanismos de la vergüenza: “La maestra decía que levantarán la mano quienes son indígenas, yo no levantaba la mano. Ladinos, tampoco levantaba la mano” (R. Jocop, comunicación personal, 10 03 2016).

Para el estudio, sólo se encontró recuerdos y retazos de lo que fue el modelo EBI de los años 2006 – 2010. Recuerdos en la memoria de algunos maestros y de padres de familia que participaron en la experiencia. Los maestros recuerdan que fueron los únicos que iniciaron y terminaron el proceso completo de capacitación de la Funkaq. “Los padres de familia que íbamos a Chimaltenango, allá nos indicaron como apoyar en el estudio a nuestros hijos” (A. Chamalé, comunicación personal, 13 06 2017). Tanto el documento del diagnóstico como del proyecto educativo curricular, están archivados, pero sin uso actual.

En síntesis, se puede decir que ya no hay novedad pedagógica institucional EBI en la escuela del Cerro La Granadilla. Hubo en los años 2008 - 2010. Ahora se nota que los programas monolingües del MINEDUC son dominantes, incorporan a las y los maestros a hacer lo mismo, con algunas ligeras innovaciones en las actividades, pero los objetivos y la finalidad subyacentes son las mismas: domesticar en el castellano a los estudiantes, ideologizar en las fechas de la historia oficial y los símbolos de la patria del criollo, colocar en la línea de pensamiento evolucionista a los maestros y estudiantes, renegando de su pasado histórico o pensarlo como atraso y como etapas superadas.

El idioma kaqchikel está siendo abandonado por la gente, sin saber que está abandonando un tesoro cultural. Ese es el mensaje institucional del sistema educativo al no atender sistemática y permanentemente en el idioma propio de los estudiantes. Esto hace que el sistema educativo opere como aparato ideológico de Estado en manos de la oligarquía racista y sus operadores a todos los niveles.

Es cuestionable la idea de los operadores del sistema educativo nacional como de la cooperación internacional, cuando califican de escuela bilingüe a partir de la existencia de una sola aula o un maestro certificado con plaza bilingüe. La realidad es esa, es un aula bilingüe, una isla en una escuela o un maestro que hace lo mismo que los demás, aunque reciba su bono por bilingüismo. En consecuencia, no bastan acuerdos ministeriales, manuales o discursos pletóricos de EBI, hasta un saludo en idioma maya, si no hay un sistema EBI de concreción de estrategias pedagógicas, acciones, materiales y herramientas EBI en la escuela ubicados en territorios indígenas.

Un centro educativo es bilingüe e intercultural, si en sus dimensiones técnicas, curriculares, administrativas y el clima institucional en su totalidad así opera y así funciona. De lo contrario es un centro educativo monolingüe y es una agencia de transculturación o de mestizaje como lo define Cojtí (Cojtí, D.1990. p 15), en consecuencia, aparato ideológico de Estado (Althursser, L., 1989, p 17).

Una escuela bilingüe intercultural es una institución con políticas institucionales claras, normas administrativas acorde a su naturaleza y su enfoque con herramientas técnicas. Debe ser fortalecida desde el Estado fundamentados en los Acuerdos de Paz y de los Convenios internacionales. Además, ha de contar con un clima escolar bilingüe intercultural, que involucre activamente a los maestros, estudiantes, padres de familia y autoridades educativas. Estas instituciones existen en Guatemala, pero no con los idiomas mayas y el español, sino con idiomas extranjeros y el español.

Como no cuestionar la nueva forma bancaria de la educación o de las franquicias educativas que se reproducen en los territorios indígenas, bajo control y reglamentación del Estado, como operadores formados para “el correcto funcionamiento del status quo”. Por eso no existe una educación crítica de la historia, de la ciudadanía, del modelo económico, de la reproducción de la pobreza, entre otros. Menos como un espacio institucional público para la

reproducción tecno-científico de la cultura propia de la comunidad o sea como una ecología del saber propio de los Pueblos, (De Sousa, 2006).

5.2. Influencia de las instituciones religiosas y sociales de la comunidad en la EBI

En el apartado anterior analizamos el funcionamiento de la escuela. Cualquier escuela oficial, urbana o rural sin autonomía, cumple el rol de ser un aparato ideológico de Estado (Althusser, L., 1989, p 17), porque mediante los programas oficiales se asegura la reproducción de los paradigmas de pensamiento, conocimiento y taxonomía de la cultura hegemónica; establece la relación desigual entre los elementos de la cultura dominante y la cultura invadida del pueblo maya kaqchikel. En consecuencia, el programa oficial decreta el desprestigio y el desplazamiento del idioma y la cultura de la comunidad. Esto ocurre a pesar de la existencia de los propósitos fundantes de esta escuela, como el resarcimiento histórico, la recuperación del idioma kaqchikel y el fortalecimiento de la cultura maya.

En el área geográfica de la comunidad, hay tres iglesias evangélicas activas rodeando a la escuela⁵². Los elementos culturales que reproducen son las propias de las instituciones externas, de conquista e invasión ideológica religiosa. En sus actividades oficiales no se escucha ni por asomo el idioma kaqchikel; predicaciones, cantos e información todo lo realizan en castellano. Los mensajes son generalmente religiosos moralizantes, alejados de las condiciones materiales de la reproducción de vida y de la necesidad de cambios sociales en la comunidad.

Las actividades y el pensamiento de estas tres iglesias, están muy alejadas de la intención de recuperar el idioma kaqchikel y los conocimientos de la cultura maya, menos en sus expresiones simbólicas como la práctica de la espiritualidad maya y el sistema de los nawales, codificados en el calendario maya (Cholq'ij). Cabe la pregunta por qué tres, si las características que poseen son todas iguales. La dispersión no le conduce a nada, más que a dividir a la

⁵² La escuela inició a operar los primeros meses en el predio de una iglesia evangélica. “¿Vos profesor qué estás haciendo aquí en la casa de dios?, me dijo el señor. Yo le conteste, pero la casa de dios está en el cielo. No, me dijo. Aquí es una iglesia”. En la reunión de la iglesia tomaron la decisión de sacar la escuela de la covacha de láminas y tablas, que efectivamente funcionaba como iglesia y que la prestaron para escuela provisional. Comunicación del profesor Flavio Cortez, primer maestro en El Cerro La Granadilla.

población. Funcionan como verdaderos distractores sociales, porque arrebatan tiempo a la gente y el diez por ciento de sus pobres ingresos. Las necesidades y los trabajos comunitarios no son temas de la iglesia, por ello no entran en la agenda del líder religioso y tampoco de sus miembros. Las necesidades se resuelven, según el pensamiento religioso, con la ayuda de dios, por eso “no se preocupan en dar tiempo y trabajo para resolver las necesidades colectivas, por ejemplo, arreglar o limpiar el camino” (B. Ajcuc, comunicación personal, 10 03 2017)

El pensamiento mágico religioso se complementa con otra actitud desarrollada por distintas instituciones: el paternalismo. Esta se expresa en que la gente siempre busca cosas regaladas. El problema es que la gente acepta su condición de que es pobre (se victimizan) y “lo que es de los pobres, que lo repartan, porque es de los pobres” (E. Bhor, comunicación personal, 08 06 2017), sin que cueste nada. Por eso no van a reuniones, trabajos comunitarios, talleres de aprendizajes, a menos que haya algo a cambio. Esta actitud la han incentivado los partidos políticos, en el tiempo de las elecciones generales, mediante la estrategia del clientelismo. Es todo lo opuesto a la toma de conciencia (Freire, P., 1970. p 74) y la gestación del sujeto de derechos colectivos.

En consecuencia, las iglesias no impulsan o favorecen la ecología de los saberes propios de la comunidad (De Sousa, 2010, p 23). Su accionar es un adoctrinamiento *in situ* y realizado por agentes propios de la comunidad. Son proclives a un civismo conservador, expresado en la insistencia de festejar ritualmente el 15 de septiembre como día de la libertad y de la patria, sin cuestionar si la independencia impulsó cambios beneficiosos para las comunidades de los Pueblos indígenas.

En el taller con el COCODE, ante la insistencia de la celebración del 15 de septiembre, se les preguntó sobre ¿Qué sucedió el 15 de septiembre para que lo debamos celebrar? Se limitaron a contestar: es que fue la fecha de la firma de la paz entre la guerrilla y el ejército (Memoria del Taller. 13.06.2017).

En esta posición de “celebrar” el 15 de septiembre con antorchas y desfile, coinciden los líderes religiosos y los miembros del COCODE. Se debe a que la mayoría de ellos, quienes dirigen y participan en las iglesias, también son miembros del COCODE, es decir son religiosos y líderes sociales a la vez.

La asociación Sulla Strada y la dirección de la escuela (2015 – 2017) cuestionan el contenido de la fecha del 15 de septiembre, porque el hecho histórico de la independencia de Guatemala, en la realidad social, no repercute en cambios para la niñez indígena de esta comunidad y de miles de comunidades de los Pueblos indígenas. Esta posición y pensamiento crítico es motivo de fricción con los miembros del COCODE y con los maestros del sector II del distrito educativo del municipio de San Raymundo.

La asociación Sulla Strada y la dirección de la escuela apoyan celebrar la fecha de la fundación de la escuela, como el verdadero día de la libertad, el cual se celebra en el mes de julio. Cada aniversario es tiempo para celebrar el inicio de la verdadera libertad de los niños, el despertar de su conciencia, la posibilidad del encuentro con su dignidad de ser humano y de su identidad como maya kaqchikel.

Obviamente, es una propuesta concreta y razonable, pero colisiona con los fines institucionales del Ministerio de Educación (fechas, símbolos patrios, entre otros). A pesar del nombre, la asociación actualmente está conformada por personas kaqchikeles guatemaltecas, entonces, ya no se trata de una injerencia foránea. No obstante, esta iniciativa genera esa suspicacia de injerencia extranjera.

5.3. Impulsores del modelo EBI en la Escuela Abuelita Amelia Pavoni

La implementación del programa oficial de la educación pública (monolingüe) en la escuela conllevó a aceptar los propósitos de los grupos de poder económico y político del país, transversalizados en los paradigmas educativos y su operatividad en los elementos del currículo. En el 2008, se logró la sostenibilidad del proyecto educativo a través de la oficialización de la

escuela, pero no se aseguró la continuidad del modelo EBI implementado en el Centro Educativo, con la asesoría técnica de la Funkaq.

La discusión legal y política del movimiento social en relación a la EBI, muy a pesar de los intereses de los grupos de poder económico, expresan ciertos avances teóricos, legales e incluso pedagógicos, tales como: el modelo EBI de la DIGEBI, la inclusión de algunos derechos de los Pueblos indígenas en la parte teórica del CNB, aunque le falte concreción (operatividad) en el proceso educativo de los centros educativos, como en la Escuela Abuelita Amelia Pavoni. A pesar de los avances antes mencionados, falta actualización y asistencia técnica permanente para los maestros, la mayoría de los textos que reciben son del modelo monolingüe y excluyente de los Pueblos indígenas (fechas, símbolos, idioma, conocimientos propios, entre otros).

Para viabilizar los propósitos fundantes del proyecto educativo de la Asociación Sulla Strada, tal como se indica en el capítulo anterior, se estableció una coordinación con las líneas de actividad de la Fundación Kaqchikel en los años 2006 - 2010. Esto con la finalidad que se lograra implementar un modelo de educación bilingüe intercultural en la escuela “Abuelita Amelia Pavoni”. El cual fue una realidad, pero le hizo falta tiempo y quizá otras condiciones para que fuera un proceso irreversible.

Con la asistencia técnica de la DIGEBI en vez de la Funkaq, realizando las actividades con los diferentes actores de la comunidad educativa, hubiese garantizado no sólo la permanencia del modelo EBI en la escuela sino también la posibilidad de profundizar en el modelo y su socialización a otros centros educativos, particularmente los de la región.

Pocos miembros de la comunidad se atreven a cuestionar el uso y la enseñanza del kaqchikel en la escuela. Hay padres de familia, inclusive, que se atreven a exigir que la enseñanza y el uso del kaqchikel sea profesional, es decir fluido, correcto y en todas las áreas temáticas de la vida (E. Bhor, comunicación personal, 08 06 2017)

El modelo EBI implementado en la escuela Abuelita Amelia Pavoni en los años 2006 - 2010 se asemeja a la estrategia de la franja de cultura e idioma maya⁵³, por sus características concretas: el pensum sólo incrusta temáticas de la cultura maya en el plan anual de los maestros, existen textos de consulta y entrenamiento de los maestros para realizar sesiones de kaqchikel como L2. La estrategia pedagógica de juntar por edades y por ciclos a los estudiantes y luego dividirlos en tres categorías: inicial, medio y avanzado, fue muy importante y respondió a las características de los estudiantes del 2008 – 2010. Esta característica ha cambiado de más a menos para el kaqchikel, siendo que cada vez es menor el número de estudiantes del nivel avanzado y del nivel medio, pero aumenta en el nivel inicial.

5.4. Efectos de la limitación de la enseñanza del idioma kaqchikel, saberes y conocimientos mayas

Las niñas y los niños que viven en un hogar donde el idioma kaqchikel tiene uso, expresan su familiaridad con el idioma y se sienten confortados con su uso en la escuela. Así lo expresó una ex-alumna de la escuela: “Tengo excelente pronunciación, manejo terminología y puedo producir oraciones o frases correctas en forma oral”. (M. Patzán, comunicación personal, 25 02 2017). Según la Maestra Saguach: “Cada vez son menos los niños que lo pueden realizar” (CdC: feb. 2018). Luego viene una variedad, desde aquellos que escuchan y comprenden los mensajes, pero no lo hablan, hasta aquellos que les parece extraño e incluso rechazan la posibilidad de estudiarlo. Estos últimos son pocos, pero influyen en los demás con sus actitudes negativas ante el idioma kaqchikel y los elementos de la cultura maya.

Cuando los mecanismos oficiales del sistema educativo limitan la enseñanza del idioma, los saberes y conocimientos mayas en el proceso educativo, producen un mayor desarraigo cultural de “lo propio” en los estudiantes. Genera conflicto entre generaciones en el seno del hogar: “mamá no hables así, no te entiendo, mejor háblame en castellano” (H. Puluc,

⁵³ La Franja de Lengua y Cultura Maya es un proyecto de la URL de finales de los años 80 que promueve la presencia formal de la lengua y cultura maya en la escuela. Abarcó desde la preprimaria a tercer grado de primaria. Objetivo: mejorar las disposiciones anímicas del niño en la escuela para desarrollar sus habilidades lingüísticas con el empleo de su lengua materna y proporcionar elementos del arte y la cultura maya.

comunicación personal, 25 02 2017). Son los hijos quienes imponen las normas de convivencia, iniciando por el código de comunicación. Propicia falta de respeto de los hijos en relación a los mayores. Debido a que los mayores sólo hablan el kaqchikel, entonces los hijos les dejan de hablar o no les saludan.

Doña Herlinda dice: “Los hijos se vuelven ladinos”. (H. Puluc, comunicación personal, 25 02 2017). Esta frase recoge la figura de los hijos, quienes se comunican, juegan, cantan y maltratan solo en castellano. Incorporan los modismos de la ciudad o de las series de televisión. Estas son algunas de sus expresiones negativas. Lo más delicado es el desprecio hacia las prácticas sociales propia en casa y en la convivencia comunitaria, se abandonan principios y valores humanos, altamente valorados en la cultura maya, como el respeto a los elementos de la red de la vida.

Para las niñas asistir al centro educativo es una presión para cambiarse de ropa, dejar la ropa maya para usar la ropa del mercado global (pantalón, camisas...). Si bien en la escuela Abuelita Amelia Pavoni no hay uniforme escolar, en la práctica de educación física si presiona a ese cambio, empezando por las maestras. Las maestras kaqchikeles dicen sentirse más cómodas usando pantalón y sudadero deportivo y eso lo hacen saber a los estudiantes, mediante el modelaje (CdC: Suruy, L. 10.03.2017)

Sí los maestros hablan, leen y escriben en el idioma maya, les mandan mensajes positivos a los estudiantes sobre el idioma y la cultura maya. De aquí la importancia del modelaje de las y los maestros tanto en el ámbito de la escuela como en otros espacios comunes y públicos, como la calle. “Si hay comunicación en kaqchikel de manera correcta, en situaciones formales y sobre temas institucionales entre los maestros, los estudiantes observan y valoran estas situaciones” (B. Ajcuc, comunicación personal, 10 03 2017). Cuando es lo contrario, aunque no se diga, el idioma y la cultura propia resulta “inservible” y se rechaza su aprendizaje.

Esto que analizamos de los maestros, es aplicable a las autoridades educativas de todos los niveles, empezando por la dirección de la escuela hasta la función ministerial. No es cuestión

del maestro o la maestra, o sólo de la escuela Amelia Pavoni; es una política educativa y cultural del sistema educativo nacional. Hasta ahora, el mensaje es negativo sobre el idioma, la cultura maya, los conocimientos y saberes propios, cuyos efectos son devastadores en las nuevas generaciones.

Sin embargo, el proyecto educativo ha tenido efectos positivos en la niñez del área de influencia. Entre estos se pueden mencionar los más importantes: dar oportunidad de educación escolar a la niñez y con ello liberar tiempo del trabajo de elaborar cohetes todo el día. Parece ser una sola frase, pero esta encierra muchas historias de lucha en cada familia y de cada niño o niña. Sobre todo, en el inicio, sus papás no querían liberar a los niños por la mañana, porque les significaba reducción en los ingresos familiares. En la escuela han aprendido a convivir y ser solidarios, hábitos de higiene y los conocimientos propios para su edad, como aporte a la formación para la vida, gracias a la existencia de la escuela.

Desde el 2005 egresan grupos de estudiantes de sexto grado de primaria. Con un promedio de 20 estudiantes por año, alrededor de trescientos estudiantes han egresado de sexto grado de primaria de la escuela del Cerro La Granadilla. Tenemos conocimiento que varios de ellos han formado hogar y son padres de familia; otros se vincularon a un puesto de trabajo fuera de la comunidad y algunos tomaron la decisión de viajar a hacia los Estados Unidos, en búsqueda de mejores ingresos. Falta un mecanismo de seguimiento de los egresados, el cual, permitiría información de seguimiento e impacto del proyecto educativo en la vida de la niñez de El Cerro La Granadilla y lugares aledaños de influencia.

Sin embargo, los efectos no son absolutos, teniendo en cuenta la edad y el tiempo de trabajo con la niñez. Está pendiente el trabajo con la juventud para completar las transformaciones sociales y de incidir en los cambios de generación a generación. Se inicia a levantar un ambiente favorable al estudio y aprendizaje del kaqchikel, el cual podría tomar fuerza en las generaciones actuales.

Es consenso nacional y científicamente sustentable que la EBI es necesaria y que debería ser el sello de todo el sistema educativo nacional de Guatemala o en todo caso de varias regiones del país, sin embargo, hay factores atávicos en los grupos de poder que fuerzan en que el modelo educativo es lo que ellos imponen a toda la población. Urge la descentralización y la regionalización, de esta manera se podrían generar otras modalidades educativas que respondan mejor a los derechos, intereses y necesidades de los cuatro pueblos de la sociedad guatemalteca.

Estudiantes en actividades de aprendizajes, 2018



Fotos: José Angel Zapeta

Conclusiones y recomendaciones

1. Conclusiones

- (1) Los objetivos de la Asociación Sulla Strada son congruentes con las demandas de las organizaciones de los pueblos indígenas, pero enfrentan obstáculos sólidos, constituidos y operados por los grupos hegemónicos que ostentan el poder del Estado sobre las políticas de la educación pública. Con la oficialización de la escuela se logró sostenibilidad y certificación legal, pero se perdió el espacio para una formación alternativa o propia, desde la historia, la cultura y el idioma de la comunidad, modelo EBI implementado entre el 2006 al 2010. Uno de los resultados loables del Proyecto educativo Abuelita Pavoni, ha sido la creación del espacio escolar para que las niñas y niños accedan a la educación escolar, en consecuencia, reduzcan el tiempo de explotación de la mano de obra infantil en la fabricación de cohetes.
- (2) La Asociación Sulla Strada priorizó la atención de la niñez, impulsando el proyecto educativo como alternativo al tiempo del trabajo explotador en la elaboración de cohetes. Descuidando sus objetivos fundantes y la metodología dialógica de Paulo Freire con “los nadies” para volver socialmente autosostenible el proyecto EBI de la comunidad. De cara a la calidad educativa que responda a la revitalización del idioma kaqchikel y a la recuperación de su memoria histórica e identidad cultural maya. En esa lógica, es necesario que exista una carta de entendimiento con el MINEDUC y que el proyecto educativo este comunicado directamente con las unidades especializadas de la DIGEBI, de lo contrario estará bajo el mismo régimen de la discontinuidad institucional de la EBI y seguirían con la educación conservadora monolingüe.
- (3) Esta investigación encontró que el modelo EBI de la Escuela Amelia Pavoni se apoyó en tres factores: a) el número de estudiantes y maestros que hablaban kaqchikel; b) la presencia y el apoyo técnico de la Funkaq en el diseño, planificación y capacitación; c) la conformación de un verdadero equipo de maestros EBI. Basado en lo anterior, lograron desarrollar el Proyecto Educativo y Curricular (PEC) en el cual plasmaron una

visión, misión, principios y valores del centro educativo, luego una malla curricular que detalló los ejes temáticos en cada área. Se encontraron documentos y algunas herramientas utilizadas en este modelo EBI de la escuela. Sin embargo, el tiempo de funcionamiento fue corto (cuatro años) y fue dependiente de la intervención de la Funqak.

- (4) La figura de una escuela con educación propia no fue la pensada por la Asociación Sulla Strada. Cuando ésta posibilidad se presentó (la escuela maya) fue motivo de tensión entre actores comprometidos con el funcionamiento de la escuela. Si esta propuesta hubiese madurado, obviamente con espacios de incidencia en las tomas de decisión por parte de la Asociación Sulla Strada, es posible que hubiese otros resultados del proceso. Mejores o peores no sabemos porque no avanzó.
- (5) El modelo EBI impulsado desde el Estado carece de continuidad institucional. Tiene fundamento constitucional y legal, tanto internacional como nacional. Para el período de investigación se pudo constatar la discontinuidad institucional de la EBI desde las direcciones generales pasando por la dirección departamental de Occidente del departamento de Guatemala hasta la supervisión de educación. En las escuelas, hay escasa información EBI y carecen de concreciones. Los maestros con plaza bilingüe y los que reciben bono por bilingüismo conforman el universo disperso de maestros de la EBI. En este universo están los maestros de la EORM Abuelita Amelia Pavoni. En consecuencia, el modelo que se logró montar en los años 2006 – 2010 poco a poco se fue desmontando. Al cierre de esta investigación ya no existe modelo EBI.
- (6) La implementación de la metodología dialógica de Paulo Freire propuesto en 1970, por supuesto que adaptada y enriquecido con los avances pedagógicos y andragógicos de los últimos años les hubiese llevado necesariamente al dialogo de saberes, la cual hubiese generado espacios para las y los especialistas locales, tanto para intercambiar con los maestros y la posibilidad de abrir espacios con los estudiantes. El diálogo de saberes no es una actividad aislada sino son estrategias de enseñanza – aprendizaje, en donde los especialistas de la comunidad dan a conocer como tejen, como trabajan el barro, como

se puede tratar una zafadura de hueso, entre otros. Requiere de preparación, valoración y espacios para hacer efectivo el traslado de estos conocimientos. Esta investigación tiene como hallazgo que en las actividades educativas de la escuela no están los saberes y conocimientos propios de la comunidad y tampoco la ciencia y la tecnología maya. Siempre se puede hacer con voluntad política y apropiación de técnicas y metodologías.

- (7) Los dieciocho años de vida de la escuela, puede corresponder a una primera fase de implementación y de un ensayo de modelo EBI como respuesta al derecho a la educación de las y de los niños kaqchikeles de estas comunidades. Existen factores históricos y de contexto favorables, que habrá que aprovechar para realizar otro esfuerzo para que los mismos se traduzcan en concreciones en el impulso del modelo EBI de la EORM Abuelita Amelia Pavoni. El modelo ebi debe ser de la comunidad educativa local apoyada por el MINEDUC y por la asociación italiana. Sin estas condiciones no sólo no habrá más modelo EBI en El Cerro La Granadilla sino lo poco que se pueda hacer, estará con la tendencia a desvanecerse.
- (8) El tema sobre el rol de la escuela oficial en el ámbito de la comunidad maya queda abierto para más estudios y discusión, particularmente sobre la escuela completa EBI (idioma maya y castellano). Se trata del ejercicio de los derechos de la niñez y juventud indígena, derecho a la educación propia desde cultura del Pueblo Maya. Hasta ahora no se entiende, ¿por qué las organizaciones de derechos humanos, indígenas, mujeres, entre otros, no les preocupa que el sistema educativo actual siga asimilando – transculturizando sistemáticamente a los maestros y estudiantes indígenas a la cultura hegemónica, al modelo económico, social y político impuesto por la oligarquía criolla? Si el acceso a la educación pública es un derecho también lo es la calidad educativa. Para los pueblos indígenas una educación de calidad es la que parte de su cultura y contribuye a revitalizar su idioma, su identidad cultural y al conocimiento de su verdadera historia.

2. Recomendaciones

El estudio realizado en la Escuela Oficial Rural Mixta Abuelita Amelia Pavoni encontró distintas tensiones en varios nudos de la institucionalidad del proyecto educativo, estas tensiones obedecen a los diferentes objetivos y necesidades de los distintos actores. Sin embargo, estas tensiones se resuelven desde el marco de los derechos humanos y de la constitución política de la República: el fin supremo es el bien común (Art. 1) así como la dignidad y los derechos de las niñas, los niños y adolescentes según el Convenio de los Derechos de la niñez y adolescencia aprobado en 1989 por la Asamblea de las Naciones Unidas. Lo que significa que los otros intereses y derechos deben estar subordinados a los marcos generales.

La escuela ensayó en los años 2006 – 2010 un modelo educativo EBI en respuesta a los derechos a la educación de las comunidades de los pueblos indígenas, pero requiere del apoyo decidido de los distintos niveles de autoridad del MINEDUC, además se requiere de cambios efectivos que involucren y empoderen a las comunidades indígenas para dirigir la educación de sus hijos con el apoyo del Estado.

Desde el 2004, el MINEDUC está comprometido con las comunidades lingüísticas a conformar los Concejos Educativos y los Concejos Técnicos (Acuerdo Gubernativo 22 – 2004). La experiencia realizada por la Fundación Kaqchikel en El Cerro La Granadilla los años 2006 – 2010 confirman la necesidad de estas estrategias. Fue precisamente este acompañamiento técnico que contribuyó a la implementación del Modelo EBI mediante el diseño y ejecución del Proyecto Educativo Curricular 2006 - 2010. Este proceso visibilizó al centro educativo como escuela modelo EBI, el cual urge reactivar, no sólo esta escuela sino todos los centros educativos reconocidos y codificados oficialmente como escuelas bilingües interculturales.

a. Hacia el Vice-ministerio EBI

Actualizar el compromiso del Vice-ministerio EBI con la escuela Abuelita Amelia Pavoni mediante un convenio de cooperación específica, en la cual, la escuela se compromete a

implementar el modelo EBI desde la preprimaria hasta sexto grado, asegurando que la escuela se convierta en un modelo de referencia de educación bilingüe intercultural para el Ministerio de Educación. En tanto el Vice-ministerio se compromete a mandar a las instancias bajo su cargo para que brinden la asistencia técnica permanente para revisar y fortalecer las estrategias, programas y recursos que requiere la implementación de modelo EBI en el centro educativo y otras escuelas del sector, asegurando personal, estrategias, recursos, herramientas, responsables, cronograma de monitoreo y evaluación de proceso y resultados.

b. Hacia las Direcciones Generales y Dirección Departamental de Educación.

La generalización de la Educación Bilingüe Intercultural en el Sistema Educativo Nacional (SEN) es una responsabilidad legal del Ministerio de Educación. La Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural da los lineamientos, desarrolla y propone normas, nuevos métodos y herramientas, para que sean aplicadas e implementadas desde todas las Direcciones Generales y Direcciones Departamentales de Educación.

Se recomienda reconstituir la estructura de la unidad que opera la EBI en la Dirección Departamental de Educación Occidente del departamento de Guatemala o dar los pasos de la formación de los concejos técnicos por comunidades lingüísticas (CdC: Ross, 08 04 2016). Que las autoridades del Ministerio de Educación tomen en serio la política de fortalecimiento de la Educación Bilingüe Intercultural en el Sistema Educativo Nacional, mediante un proceso de reconstituir las estructuras técnicas y administrativas a todos los niveles e impulsar la transformación de las escuelas monolingües a bilingües mayas (xinka, garífuna) e intercultural de acuerdo al programa de codificación ya avanzado por el propio MINEDUC desde el 2010.

c. Hacia los maestros de la escuela

Cada maestro de la escuela Abuelita Amelia Pavoni, independiente de la naturaleza de su contrato, debe conocer la filosofía de la institución, su visión y su misión como escuela comunitaria oficial EBI. Esto requiere: un proceso de inducción de cada maestro a la filosofía,

metodología y perspectiva del centro educativo; establecer espacios institucionales permanentes para este objetivo, tanto para actualizar como para evaluar los avances en este ámbito del quehacer institucional; gestionar recursos para planificar eventos de capacitación permanente en áreas del quehacer pedagógico para su reforzamiento. Cada maestro (a) y el equipo de maestro es modelo de persona kaqchikel (no solo trabajador de la educación), profesional y líder comunitario ante el conjunto de los estudiantes, con quienes se pretende despertar la conciencia de la dignidad de ser humano, la conciencia histórica, el rescate y revitalización de la cultura maya y del idioma kaqchikel de la región.

Entre los maestros existen diferentes niveles de percepción de su identidad (Taller: ¿Quién soy?). Se recomienda poner énfasis en esta temática para reforzar la identidad de género, cultural, profesional y liderazgo territorial, para estar en sintonía con las demandas territoriales y el respeto de los bienes naturales, pero sobre todo de la dignidad de los seres humanos.

Es importante la aplicación de métodos y herramientas actualizadas, pero lo más importante es el trato humano, dar tiempo para el diálogo (Metodología dialógica en Freire) para aprender y ver juntos la esperanza de un mejor mañana. Cada alumna y alumno es un sujeto de derecho con quien hay que lograr el Proyecto Educativo Curricular Comunitario.

d. Hacia los padres de familia / consejo comunitario

Es importante que en la planificación anual se establezca reuniones de formación de los padres de familia, en días y horas adecuadas para que puedan asistir un par de horas. Que todos y cada uno de ellos conozcan la filosofía del centro educativo, sus desafíos del año y como avanza el proceso para lograr las metas.

Mediante la metodología del diálogo se deben lograr los objetivos siguientes: que los padres de familia conozcan la finalidad del centro educativo (despertar la conciencia de la dignidad de ser humano, la conciencia de la identidad cultural maya kaqchikel); que participen en las actividades de apoyo a sus hijos y en las actividades de desarrollo de la comunidad y que

sepan que tienen aliados importantes en la comunidad: el equipo de maestros y la asociación Sulla Strada.

e. Hacia la Asociación Sulla Strada

En una nueva fase del proyecto apoyado por la Asociación Sulla Strada, es importante fortalecer la organización comunitaria que se apropie del proyecto educativo mediante la metodología del diálogo a todos los niveles: entre los maestros, entre los maestros con los comunitarios y con los estudiantes. Eso implica entrenamiento sobre lo que significa y como aplicar la metodología del diálogo en cada uno de estos niveles. Asegurar que todos los miembros de la comunidad educativa hayan estado expuestos a la explicación de la filosofía del centro educativo a partir de la realidad histórica, socioeconómica y cultural, y los desafíos que esta plantea para todos. Esta realidad se puede transformar con la participación y el concurso de todos.

En la perspectiva de la metodología dialógica de Freire para este proyecto todas y todos son “sujetos”, aunque empiecen solamente a serlo. Entonces, es importante valorar los conocimientos propios de la gente en el Proyecto Educativo Curricular (Ecología de los saberes de De Sousa) y en el proceso educativo cotidiano. Coordinar con los objetivos de las familias con la finalidad de la formación escolar como es el resarcimiento histórico propuesto por la asociación desde el inicio del proyecto.

Conservar la propiedad comunitaria de la tierra y de la infraestructura escolar da un poder de negociación a la comunidad frente a las autoridades del MINEDUC de turno. Además, les permite impulsar iniciativas propias de la comunidad como la reforestación del área, tener huertas comunitarias y experimentales, para los cuales se puede aprovechar el apoyo de oenegés especializadas o de los estudiantes universitarios en práctica profesional procedentes de las distintas facultades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, como ya se hace.

Mantener y fortalecer las ideas fundantes del proyecto educativo porque las mismas orientan el quehacer de todos los miembros de la comunidad educativa y de cualquier apoyo que llegue a contribuir, aunque fuese en otras áreas, por ejemplo: la agricultura o la artesanía. El principio del proyecto educativo de esta escuela se basa en el resarcimiento histórico y su misión de despertar la conciencia de la dignidad de ser humano, rescatar y revitalizar la cultura maya y el idioma kaqchikel, ha contribuido a no seguir reproduciendo el sistema de dominación racista, discriminadora y excluyente desde el espacio de la escuela.

3. Reflexión de cierre

El modelo de Educación Maya Bilingüe Intercultural tiene como antecedente los dieciocho años de trabajo del centro educativo Abuelita Amelia Pavoni. No empieza de cero. Sigue siendo válidas las premisas de fundación: el resarcimiento histórico y generar condiciones desde la educación para que las nuevas generaciones recuperen su dignidad de seres humanos, su identidad cultural y su conciencia crítica sobre la historia vivida por el pueblo maya kaqchikel.

Impulsar la metodología del diálogo en todos los momentos del proyecto educativo posibilita una educación liberadora sobre la praxis social (Freire, 1970). Contribuiría a la constitución de los sujetos en el proceso del diálogo, porque en el encuentro surge la palabra con significado y acuerdan acciones comunes. Este enfoque de la metodología es muy importante para alcanzar los resultados esperados, no solo con la niñez sino con la comunidad. Hasta ahora, la niñez y los adultos de la comunidad son sólo “población meta” del proyecto. Este comportamiento debe cambiar con la metodología del diálogo, que constituye sujetos en el encuentro, debate y acuerdos.

Técnicamente, implica actualizar el proyecto educativo curricular (PEC), que dirija hacia las metas educativas a lograr en el año y apunte hacia las metas educativas institucionales. Este debe ser elaborado al final del ciclo escolar y tenerlo listo para iniciar el año siguiente. Que

cada maestro inicie su actividad con su plan anual y su diario pedagógico, en los cuales se evidencie: la matriz de la cultura propia, el estudio crítico de la historia y el aprendizaje del kaqchikel como idioma de la comunidad. Sin abandonar las prioridades del Ministerio de Educación: estudio del español y las operaciones básicas de matemáticas. Los conocimientos comunitarios están en la casa y en la cotidianidad, son de aplicación práctica.

El Ministerio de Educación debe participar de este proceso y asegurar el acompañamiento técnico pedagógico a través de la DIGEBI, responsables de la EBI en las escuelas, para asegurar el alto desempeño EBI en el aula. También aplicar el bono por bilingüismo al maestro de la escuela que desarrolla una metodología EBI, debidamente certificada.

El Ministerio de Educación debe certificar la escuela como modelo EBI tipología “C” basado en determinados criterios de desempeño y resultados con los estudiantes; fortalecer la metodología MEA para todas las áreas del conocimiento; impulsar la escuela EBI para padres de familia, para acompañar el proceso de aprendizaje de sus hijos.

El Centro Educativo Abuelita Amelia Pavoni ya ha hecho un recorrido. Este estudio puede servir como contextualización y sistematización de dicho recorrido, pero toca delinear una nueva fase. Si esta no se hace, la escuela reproducirá el quehacer de las demás y no ofrecerá ninguna novedad educativa; se quedará con el papel de subsidiar al Estado en su obligación de prestar el servicio educativo a las niñas y niños indígenas sin importar la calidad del mismo, abandonando los principios fundantes de la escuela Abuelita Amelia Pavoni. Este proyecto merece “una jalada de oreja” (Sansonetti, C. 2018) por parte de la gran benefactora de este centro educativo.

Los operadores institucionales del Ministerio de Educación, cuando se trata del control del proceso educativo, cumplen con su obligación de hacer respetar las leyes. Sin embargo, esto suele ahogar otras posibilidades para que la escuela cumpla con su rol de formadora de ciudadanía, sujetos que conocen y activan el ejercicio de sus derechos individuales, sociales y colectivos. La innovación de cara a lograr el pensamiento crítico pierde terreno ante la fuerza

de lo institucional oficial. Esto es lo que está sucediendo con el proyecto educativo impulsado por la Asociación Sulla Strada. Por el lado de la comunidad no se logra dar el cambio de beneficiario a sujeto de derechos colectivos. En las condiciones actuales, se ve poco probable el cambio (la transformación) a no ser que el equipo de maestros de la escuela realice el salto cualitativo del cambio, junto con sus estudiantes y con los padres de familia. Solo entonces habrá un “despertar” (k’asunik en el idioma k’iche’) educativo, según el pensamiento maya.

Referencias

Fuentes primarias citadas en el cuerpo de la investigación

Cuaderno de Campo (CdC) 2016 – 2018

Entrevistas

Archiveni, Carla, 31 01 2018 (Opinión)

Sansonetti, Carlo. 17 de febrero de 2016

Ross, Antonio. 08 04 2016

López, Daniel Domingo, 11 04 2016

Xi, Marcos. Fundación Kaqchikel. Junio, 2016

Ajcuc, Brunemilio. 12 de febrero de 2017 y 10 de marzo 2017

Vargas, Zenón. 09 de junio 2017

Vargas, Juan. 08 de junio 2017

Bhor, Eleuterio. 08 de junio 2017

Saquil, Oscar. 27 de junio de 2017

Chamalé, Alfonso. 13 06 2017

Chamalé, Bartolo. 13 06 2017

Xot, Virginia. 09 04 2018

Diálogos

Equipo de maestros de la Escuela “Abuelita Amelia Pavoni”. 10 de marzo 2016 y varias reuniones durante el 2018

Diálogo con tres grupos de 10 niños (5 niñas y 5 niños), agosto de 2016

Cocode de El Cerro La Granadilla. 13 de junio de 2017, 24 02 2018 y 18 06 2018

Padres de familia: Puluc, Herlinda; Chamalé, Alfonso; Pirir, Josefa y Patzán, María Luisa. 25 de febrero de 2017

Taller demostrativo sobre el modelo EBI. 16 de mayo de 201

Referencias bibliográficas

- Acuerdos de Paz. (1996). *Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos indígenas, firmado en México por el Gobierno de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG) el 31 de marzo de 1995*. Guatemala: coedición de Editorial Saq B'e y Cholsamaj.
- Argueta, B. (2011). *El Nacimiento del racismo en el discurso pedagógico. El Instituto Agrícola de Indígenas, Volumen I*. Guatemala: Impreso de Integración S.A.
- Althusser, L. (2005 [1989]). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. En ZIZEK, S. Ideología. Un mapa de la Cuestión. Buenos Aires: Ed. FCE,
- AVANCSO. (1998). *Imágenes Homogéneas en un País Diverso. El Sistema Educativo Formal y la Conformación de Referentes de la Identidad Nacional entre Jóvenes Guatemaltecos*. Cuaderno de Investigación No. 11. Guatemala: Impresos, Artes y Sistemas
- Batz, M. A. (2012). *Las Acciones y Desafíos de las Organizaciones Mayas Educativas de Guatemala en el Cumplimiento y Respeto del Derecho de los Pueblos indígenas a la Educación Bilingüe e Intercultural, Reconocidos en Instrumentos Internacionales*. (Tesis de Licenciatura). Escuela de Ciencias Políticas. Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala.
- Boothman, D. (2004) *La sociopolítica de la cuestión del lenguaje*. En Kanoussi, D. (Coordinadora). Poder y Hegemonía Hoy. Gramsci en la era global. México: Edición Plaza y Valdez, S.A. de C.V.
- Caba, S. y García, G. (2014). *La denuncia al eurocentrismo en el pensamiento social latinoamericano y la problemática de la universalidad del conocimiento*. Polis, Revista Latinoamericana. No. 38
- Casaús, Marta. 1998. *La metamorfosis del racismo en Guatemala. Uk'exwachixiik ri kaxlan na'ooj pa Iximuleew*. 1era Edición. Guatemala: Editorial Cholsamaj.
- Cifuentes, E. (2009). *La aventura de investigar. El plan y la tesis*. Tercera edición. Guatemala: Magna Terra.
- Congreso de la República de Guatemala (31 de mayo, 1985). *Constitución Política de la República de Guatemala*. Guatemala: Diario de Centroamérica (3 de junio de 1985/reformas constitucionales, Acuerdo Legislativo 18- 93, 25 de noviembre de 1993).
- Chiodi, F. (comp.) (1990). *La Educación Indígena en América Latina: México-Guatemala-*

- Ecuador-Perú-Bolivia*. 1(1) Ecuador: Proyecto de Educación Bilingüe-GTZ & ABYA-YALA; Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/UNESCO. (p. 157-328).
- Choguaj, E. (2017). *Kojlemalil K'aslemal. Vida en Plenitud (Cosmopsicología Maya)*. Guatemala: Maya Ediciones.
- Cojtí, D. (1990). *Lingüística e idiomas mayas en Guatemala*. En Lecturas sobre la lingüística maya. Compiladas por Englad, N, & Elliott, S. (1990). Guatemala: CIRMA.
- Consejo Nacional de Educación Maya (2011). *Maya' No'jb'al Etamb'al. Conocimientos y Saberes Ancestrales. Fundamentos de la Educación Maya*. Guatemala.
- OIT (2000). *Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales*. Edición Conmemorativa. Guatemala.
- Organismo Legislativo de Guatemala (1991). *Ley de Educación Nacional*. Decreto Legislativo 12 – 91
- Comisión Permanente de la Reforma Educativa –CNPRE. (2009). *III Informe del Observatorio Sobre Educación de Pueblos indígenas y Educación Bilingüe Intercultural. La EBI en las aulas ¿Realidad o Ilusión?* Guatemala: Editorial Saqil Tzij.
- De Sousa, B. (2006). *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipadora*. 1era Edición. Lima, Perú: Editorial UNMSM.
- (2010). *Descolonizar el Saber, Reinventar el Poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones TRILSE.
- Escobar, Maricela, (2005), *Contribución de los proyectos de ayuda económica para reducir la participación de la población infantil en la industria de la cohetería*. Tesis. Escuela de Trabajo Social, Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI
- Freire, P. (1970/1991). *Pedagogía del Oprimido*. Cuadragésimo segunda Edición. Uruguay: Siglo XXI Ediciones.
- (1992). *Pedagogía de la Esperanza*. Sao Paulo, Brasil: Ediciones Siglo XXI.
 - (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo, Brasil: Paz e Terra S.A.
- Galo, C. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa en la Educación*. Guatemala: Editorial Piedra Santa.

- Galdames, V., Walqui, A. y Gustafson, B. (2005). *Enseñanza de la Lengua Indígena como Lengua Materna*. PROEIB Andes. Reproducida en 2006 por Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. México D.F.
- González O., C. (2011). *Historia de la Educación en Guatemala*. Sexta Edición. Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala: Editorial Universitaria.
- Gramsci, A. (1984). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Edición Nueva Visión.
- Grissoni, D. y Magiori, R. (1974). *Leer a Gramsci*. Madrid, España: Ediciones Zero.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P., (1998). “*Metodología de la Investigación*”. México: McGraw-Hill Interamericana editores.
- Hobbes, Thomas. (2001). *Leviatán*. México DF. Editorial Fondo de Cultura Económica
- ICEFI & USAID – AED. (2007). *Más y Mejor Educación en Guatemala: 2008 – 2021 ¿Cuánto nos Cuesta?* Guatemala: Magna Terra Editores.
- ICEFI & Save The Children. (2011). *Inversión en Educación Bilingüe en Guatemala. Logros, desafíos y oportunidades*. Guatemala.
- ICEFI & UNICEF. (2016). *Pobreza Multidimensional infantil y adolescente en Guatemala: Privaciones a superar*. Guatemala.
- IDEI. (2008). *Educación Bilingüe Intercultural. Guía de Docentes. Módulo 2*. Guatemala.
- ILE. (2001). *El Bilingüismo en el Sistema Educativo Guatemalteco*. Universidad Rafael Landívar. Guatemala: Instituto de Lingüística y Educación.
- Jimeno, Myriam. 2004. *La vocación crítica de la antropología latinoamericana*. Universidad Nacional de Colombia. Departamento de Antropología, CES. Colombia.
- López, L. y Giménez, C. (2001). *Educación Intercultural*. Cuadernos Pedagógicos No. 5 del Ministerio de Educación. Guatemala.
- Mella, O. (2000). *Grupos Focales (Focus Groups)*. Documento de Trabajo No. 3. Santiago, Chile.
- SEGEPLAN. (2010). *Avance Educativo 2008 de Ministerio de Educación*, en Plan de Desarrollo San Raymundo, Guatemala, 2011 – 2025. Guatemala.
- (2010). *Tercer año cumpliendo*. Vamos por más. Guatemala

- Morales, A. (2010). “*Resultados comparativos de los contenidos de las pruebas de Lectura en español e idioma maya de primero primaria 2008*”. Digeduca – MINEDUC. Guatemala.
- Municipalidad de San Raymundo (s/f). *Plan de Desarrollo 2011 - 2025*
- Oficina Regional para América Central del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2011). *Diagnóstico Sobre La situación de Los derechos Humanos De los pueblos indígenas de América central*. En Tomo I. Guatemala.
- Pérez, P. (2011). *Antropología: Contribución al estudio de la educación*. Revista portuguesa de pedagogía. Extra-Serie Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia. España.
- Rodríguez, R. (2011). *La Educación Bilingüe Multicultural e Intercultural, Derecho de los Pueblos Maya, Xinka y Garífuna*. Guatemala (s.f.)
- Saloj, E. (1999). *Fundamentos de la Educación Maya*. Serie Saq Noj. Guatemala: publicaciones CNEM.
- Taracena, A., Gellert, G., Gordillo, E., Sagastume, T. y Walter, K. (2002). *Etnicidad, estado y nación en Guatemala, 1808 – 1944*. Colección ¿Por qué estamos como estamos? Guatemala: Nawal Wuj S.A.
- Tenorio, M. (2005) *Guatemala y México: del Mestizaje a Contrapelo*. En el coloquio “México-Guatemala, Estado y Ciudadanía”, Chiapas, México.
- Tzian, Leopoldo, (1994). *Mayas y Ladinos en Cifras. El Caso de Guatemala*. Guatemala: Editorial Cholsamaj.
- Tranier, J. (2012). *Educación para la emancipación. Notas para pensar para qué educar, en contextos de despersonalización y desarticulación social*. Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas | Núm. Especial: América Latina. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- UNESCO. (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. Documento adoptado por la Reunión Internacional de Expertos sobre el programa de la UNESCO “Salvaguardia de las Lenguas en Peligro”. París: CLT/CEI/DCE/ELP/PI/2003/1
- (2004). *Declaración Universal Sobre Diversidad Cultural*. En serie Sobre la Diversidad Cultural. No. 1. Johannesburgo. Perú: Imprenta Siklos S. R. Ltda.
- UNICEF – NEUBI. (2006). *Convención sobre los derechos del niño de 1989*. Madrid: Imprenta Nuevo Siglo.

(2013). *Una experiencia Educativa Exitosa*. Sistematización 1998–2013. Guatemala.

Us, P. (2012). *Principales Indicadores de la Educación Bilingüe Intercultural, EBI, en la Región del Altiplano Occidental de Guatemala*. Guatemala: Proyecto Lingüístico Santa María.

Velásquez, J. (2007). *La demanda de Educación Bilingüe Intercultural*. Prensa Libre, 24 de enero. Sección Opinión.

Documentes digitals

Hernández N, M & Aguilar, T. (2008). *Teoría de la Complejidad y aprendizaje: algunas consideraciones necesarias para la enseñanza y la evaluación*. En Revista Digital – Buenos Aires - Año 13 - N° 121 - Junio de 2008. Recuperado en <http://www.efdeportes.com/>

INE. Estadísticas. En www.ine.gob

Improving Educational Quality-IEQ-. (2000). *Memoria de la Conferencia Nacional de Educación Bilingüe Intercultural: Bilingüismo e interculturalidad ejes de la educación en el nuevo milenio*. Guatemala. Recuperado en: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pnack629.pdf

Ministerio de Educación (2010). *Modelo Educativo Bilingüe Intercultural*. Guatemala: Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural. En <http://www.MINEDUC.gob.gt/digebi/documents/modeloEBI.pdf>

(2012). *Currículum Nacional Base –CNB-. Concreción de la Planificación Curricular Nivel Regional del Pueblo Maya*. Recuperado de http://uvg.edu.gt/educacion/maestrosinnovadores/documentos/planificacion/maya/primaria_maya.pdf

Molina, V. y Tabares, J. (2014). *Educación Propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia*. En *Polis* [En línea], 38 | 2014, Publicado el 05 septiembre 2014. Recuperado en <http://polis.revues.org/10080>

Organizaciones de pueblos indígenas de Guatemala. (2010). Informe al CERD. *Una mirada crítica sobre la aplicación de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial en Guatemala*. Guatemala. Recuperado en: http://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CERD/Shared%20Documents/GTM/INT_CERD_NGO_GTM_76_8975_S.pdf.

Organización Panamericana de la Salud (s.f.). *Guía para Escribir un Protocolo de*

Investigación. En: [www.igeograf.unam.mx /sigg/utilidades/docs/pdfs/posgrados/ingreso/guia-protocolo.pdf](http://www.igeograf.unam.mx/sigg/utilidades/docs/pdfs/posgrados/ingreso/guia-protocolo.pdf)

Saaresranta, Tiina. (2011). *Perspectivas hacia una educación intracultural en el contexto indígena originario campesino.* *Tinkazos*, 14(30), 127-144. Recuperado en 22 de enero de 2020, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199074512011000200006&lng=es&tlng=es.

Saguach, Heidi. *Con las manos y el corazón en el cambio. Transitar de una la escuela tradicional a una escuela bilingüe intercultural en Guatemala* En: <https://docplayer.es/14571640.html>

UNAM, (2005). *Acta de Independencia de Centroamérica.* Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas. www.juridicas.unam.mx <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv>

Anexos

Anexo 1



Escuela de Historia, Área de Antropología Social
Universidad de San Carlos de Guatemala
Estudiante: José Angel Zapeta García

Guía del taller Equipo de maestros

Objetivo: mediante las actividades los maestros expresen sus vivencias, experiencias y expectativas sobre la educación bilingüe intercultural que realizan en la escuela Abuelita Amelia Pavoni.

1. Datos generales

- a. Lugar y fecha:
- b. Hora de inicio y de cierre:
- c. Objetivo:
- d. Participantes:

2. Guía del diálogo:

- a. ¿Quién soy yo?
- b. ¿De dónde vengo?
- c. ¿A dónde voy?
- d. ¿Cuándo me di cuenta que soy kaqchikel?

Anexo 2



Escuela de Historia, Área de Antropología Social
Universidad de San Carlos de Guatemala
Estudiante: José Angel Zapeta García

PLAN PARA EL DIALOGO CON LOS MAESTROS Y PADRES DE FAMILIA.

El rol de la escuela en la vida de una comunidad indígena

Introducción

El sistema educativo es una de las herramientas de control de los grupos hegemónicos sobre las masas desde el Estado. La escuela constituye uno de los que Louis Althusser llama aparato ideológico de estado. La escuela, en el período industrial, es la institución encargada de la enseñanza de la lectura, escritura y las operaciones básicas de matemáticas a las masas trabajadoras; pero también la encargada de introducir la cultura hegemónica y la ideología dominante en los estudiantes, hijos de las masas trabajadoras.

En una comunidad indígena, la escuela es un espacio de afirmación o desplazamiento de la cultura propia de la comunidad (sociología de las ausencias), en detrimento de su identidad / memoria colectiva (Sociología de las emergencias)

La escuela oficial en las comunidades indígenas.

En 1956 se definió a la educación como el vehículo para comunicar los bienes de la cultura nacional y universal. Se introdujo el concepto de educación integral con la finalidad de elevar el nivel de vida de las mayorías.

En 1965 La Ley Orgánica de la Educación Nacional concebía a la escuela como una institución social propiciadora de la satisfacción de las necesidades y aspiraciones del pueblo.

La escuela debía ser el instrumento de desarrollo de la comunidad. Educación para el mejoramiento económico y social de los grupos autóctonos. Recomienda el uso de las lenguas autóctonas en los procesos educativos diseñados para ellos, o sea la Educación Bilingüe.

La escuela Propia desde nuestra cultura (Escuela Maya Bilingüe e Intercultural)

La Escuela de la Educación propia “es una escuela donde el conocimiento, elpreciado bien cultural, se expresa a través de la lengua, sirve para crecer como Pueblo Maya y para enriquecer a otros pueblos.

El derecho a la educación propia como derecho reconocido en el ámbito internacional (Algunos artículos)

Características de una escuela propia:

Una escuela propia enseña nuestra ciencia, nuestra tecnología, nuestra espiritualidad y nuestro arte.

Escuela que no discrimina, no violenta simbólicamente, respeta lo que somos, porque hemos nacido en una cultura que la hemos bebido desde que nacimos y a través de ella miramos el mundo, nos situamos en él, vemos el pasado, el presente y el futuro” (CNEM, 2013)

Nos proponemos identificar y caracterizar los factores que obstaculizan el derecho de no contar con una escuela oficial completa de EMBI en la comunidad.

Nuestro diálogo se va a centrar sobre “Los factores que obstaculizan la transformación de una escuela monolingüe castellanizante a una escuela maya bilingüe e intercultural”, que pueden ser reales o ficticios.

En una escuela hay distintos actores (directos e indirectos). Cada uno de los actores tiene mandato y por eso realiza distintas acciones.

- Vamos a identificar a los principales actores directos e indirectos, así como sus mandatos y acciones.
- Juntos vamos a identificar y analizar los factores que obstaculizan la implementación y funcionamiento de una escuela maya bilingüe intercultural en la comunidad.
 - Revisemos contenido actitudes, oficios, comentarios, decisiones sobre el personal...
 - Revisemos cuando un factor es sólo un supuesto o sea secuela de la escuela tradicional autoritaria, bancaria y memorística.

No	Actividad	Técnica y materiales	Tiempo
1	Bienvenida	Oral / Director o su delegado	5
2	Presentación	Cada uno dice su nombre, edad y una breve anécdota de la historia de la comunidad. Grabadora / Carteles / Marcadores	20 minutos
3	Objetivos / introducción	Carteles con los objetivos y las ideas claves de la introducción.	20 minutos
4	Primer tema	El rol de la escuela en una comunidad indígena. Grabadora / Carteles / Marcadores	30 minutos
5	Segundo tema	Identificar a los principales actores del proceso educativo en la escuela.	15 minutos
6	Tercer Tema	Identificar los obstáculos para implementar una escuela completa de EMBI en la comunidad.	45 minutos
7	Cuarto tema	Identificar elementos para un proceso de consolidación del funcionamiento de una escuela completa EMBI en la comunidad.	30 minutos
8	Conclusiones		

Anexo 3



Escuela de Historia, Área de Antropología Social
Universidad de San Carlos de Guatemala
Estudiante: José Angel Zapeta García

GUIA DEL DIALOGO SOBRE CONOCIMIENTOS ANCESTRALES PRESENTES EN LA COMUNIDAD

1. Presentación

Los conocimientos ancestrales presentes en la comunidad son trasladados de generación en generación, tanto en la cotidianidad o por los ritos de paso en el proceso de formación de las personas. Hay comportamientos, acciones y modos organizativos que son culturales de la comunidad. Los cuales, tienen un proceso de aprendizaje y un sentido profundo y práctico para la vida en comunidad.

Actualmente, los conocimientos ancestrales se encuentran en una disyuntiva: desplazamiento o revitalización. Cualquiera de los dos caminos opuestos depende de las decisiones inconscientes o conscientes de todos y cada uno de los miembros de la comunidad.

En el marco de fortalecer el rol de la escuela, como institución formativa de las nuevas generaciones de la comunidad, es importante, poner en relieve, los conocimientos ancestrales existentes en la comunidad y sus portadores, para reflexionar sobre la forma y los espacios para colocarlos en el proceso educativo escolar.

2. Problematicación

NECESIDAD	¿CÓMO SE RESOLVÍA?	
	ANTES	AHORA
Abonar las siembras	Juntar la basura y enterrarla	Comprar abono químico
Catarro	Buscar monte: cocerlo y tomarlo caliente.	Comprar pastillas en la farmacia
Vestirse	Hilar algodón, tejer y cocer la ropa del hombre y la mujer.	Comprar, comprar ...

Consecuencias: económicas, identidad, aprendizajes y otros

3. Hablemos de los conocimientos que aún hay o se practican en nuestras comunidades.

Si saben leer, formar equipos de dos ó tres personas.

Alternativo. Trabajar lluvia de ideas. Escribir en Papelógrafos.

QUÉ	DESCRIBIR	QUIÉNES CONOCEN

Materiales:

- Papelógrafos
- Marcadores
- Maskin tape
- Grabadora
- Cámara

Valoración:

- Los conocimientos ancestrales, ¿están en la escuela? ¿Es importante que estén en la escuela?, ¿por qué?. ¿Por qué no están?

Anexo 4



Escuela de Historia, Área de Antropología Social
Universidad de San Carlos de Guatemala
Estudiante: José Angel Zapeta García

Entrevista con Oscar Saquil (Ex Director General de DIGEBI)

1. ¿Por qué no se logra la transversalización / generalización de la EBI en el sistema educativo nacional?
2. ¿Cómo son las imposiciones del sector privado en relación a la EBI?, y ¿cómo se decide a alto nivel?, ¿Qué les preocupa realmente si la EBI avanza en el SEN?
3. ¿Qué se hizo en relación a la ruta crítica para implementar el modelo EBI, financiado por USAID?
4. ¿Cuáles son los alcances reales de la Vice-ministerio EBI junto con la DIGEBI? ¿Por qué hay divorcio con las departamentales?
5. ¿Escuelas o aulas EBI? Alcances y límites
 - a. Plazas y metodología (capacitación y materiales)
 - b. Bono por bilingüismo
 - c. ¿Expectativa sobre la codificación ebi de las escuelas?
6. Prioridades o estrategias (Ixtahuacán + Nebaj: sistema EBI)
 - a. Modelo EBI
 - b. Presupuesto EBI
 - c. Maestros EBI
 - d. Materiales
 - e. Participación de los padres de familia.

Anexo 5



Escuela de Historia, Área de Antropología Social
Universidad de San Carlos de Guatemala
Estudiante: José Angel Zapeta García

Guía de entrevista (Autoridad Educativa / Central del MINEDUC)

Esta actividad se inscribe en el plan de recolección de información para la investigación de tesis titulado: “Factores que obstaculizan la implementación y funcionamiento de una Escuela Completa Oficial de Educación Bilingüe Intercultural” realizado desde el área de antropología de la Escuela de Historia, de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Para el estudio es importante considerar los distintos puntos de vista sobre el tema para que los resultados sean suficientemente argumentados y con evidencias que muestren los avances y los desafíos de desarrollo de la EBI en Guatemala.

Este instrumento se inscribe en las guías de entrevista semi-abiertas, debido a que tiene preguntas para que el entrevistado responda con sus palabras, experiencias y conocimiento. Otras preguntas sólo para responder con datos precisos, de un sí o un no, o alguna otra palabra que de respuesta directa a la pregunta formulada.

Además de llenar los espacios con las respuestas del entrevistado, conviene grabar la entrevista para que la recopilación de la información sea eficiente. Formular las preguntas en forma directa, sólo si el entrevistado requiere de información, se le debe brindar de la forma más precisa.

Guía de preguntas

A. Definición de una escuela completa EBI

1. ¿A qué tipo de escuela se le caracteriza como escuela completa de EBI? (No existen, ¿por qué?)
2. ¿Dónde están ubicados?

B. Preguntas sobre los obstáculos

1. ¿Qué factores obstaculizan la implementación de una escuela completa de EBI?
2. ¿Cómo se formaron y como operan esos factores que obstaculizan la implementación de la escuela completa de EBI?

3. ¿Cómo superar esos obstáculos que impiden la transformación de la escuela monolingüe castellanizante a una escuela de EBI?

C. Preguntas específicas sobre la implementación de la EBI desde 2010

No	Preguntas	SI / NO Explique
1	A mediados del 2010 se visualizaba la necesidad de una Resolución y/o Acuerdo Ministerial que ampare la puesta en marcha y la aplicación del Modelo EBI en los diferentes niveles y modalidades educativas. ¿Existe este Acuerdo Ministerial?	
2	¿El Vice-ministerio EBI y la DIGEBI programan anualmente los gastos necesarios para la implementación del modelo EBI?	
3	¿Se hizo el estudio para la creación y asignación de puestos bilingües interculturales tanto del personal administrativo, técnico y personal docente?	
4	¿La codificación EBI de las escuelas están sirviendo para tomar decisiones a nivel departamental y local?	
5	¿Tenemos datos estadísticos de la eficiencia interna de las Escuelas codificadas EBI que implementan el modelo EBI?	
6	¿Se cuentan con orientaciones metodológicas (manual) de cómo abordar los conocimientos, cultura e idiomas de los pueblos según el modelo educativo EBI?	
7	Se cuentan con manuales para:	
7.1	La caracterización sociolingüística de las comunidades educativas	
7.2	Construcción de metodologías pertinentes al aprendizaje de los idiomas indígenas.	
7.3	Tratamiento del bilingüismo e interculturalidad en los diferentes niveles educativos.	
7.4	La normalización y la evaluación del bono por bilingüismo.	
7.5	El impulso de la investigación y sistematización de los conocimientos, ciencia y tecnología de los pueblos	
8	Se han elaborado, seleccionado y validado materiales educativos pertinentes.	
9	Se cuenta con el programa de inducción, capacitación y profesionalización de los docentes bilingües en servicio.	
10	Se cuenta con el personal bilingüe para el acompañamiento técnico pedagógico en el aula, por pueblo y por comunidad lingüística.	
11	Se cuenta con un sistema de monitoreo y evaluación de los indicadores de la EBI establecidos en el modelo.	
12	Se cuenta con la ruta crítica de la implementación del modelo EBI (2008 – 2012	

Anexo 6



Escuela de Historia, Área de Antropología Social
Universidad de San Carlos de Guatemala
Estudiante: José Angel Zapeta García

Guía de preguntas para maestros

1. Considera que es responsabilidad del gobierno dar educación en: kaqchikel, español o bilingüe.
2. ¿Esta escuela es bilingüe intercultural?
3. ¿Los estudiantes aprenden mejor con una educación monolingüe o bilingüe?
4. ¿Cómo explica usted la educación bilingüe intercultural?
5. ¿Cuáles son las dificultades que impiden una escuela completa de EBI en la comunidad?
6. Encuentra dificultades para trabajar con EBI, ¿cuáles?
7. ¿Qué necesita el Centro Educativo para que funcione como Escuela Completa EBI?
8. Enumere los obstáculos que encuentra el centro educativo que evitan su funcionamiento como una escuela oficial completa de educación bilingüe intercultural

Anexo 7



No. _____

BOLETA DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

(Estudiantes 4º, 5º y 6º)

Nombre de la Escuela				
Lugar y fecha				
Estudiante de	Grado	Edad	Mujer	Hombre
Consideras que es responsabilidad del Gobierno dar educación en:				
	Kaqchikel	Español	Bilingüe	
¿Por qué?				
¿Te has dado cuenta si algún niño o niña deja de asistir a la escuela y no termina el año?			Si	No
¿Por qué?				
¿Te gusta que tu maestra o maestro hable y enseñe el idioma kaqchikel?			Si	No
¿Por qué?				
¿Consideras que es importante estudiar la historia y la cultura kaqchikel en la escuela?			Si	No
¿Por qué?				
¿Qué te parece participar en esta actividad?				

Anexo 8



Escuela de Historia, Área de Antropología Social
Universidad de San Carlos de Guatemala
Estudiante: José Angel Zapeta García

Plan del taller conversatorio con la Comunidad Educativa Caserío Cerro Las Granadillas, Aldea El Ciprés San Raymundo, Guatemala

Participantes: claustro de maestros, madres y padres de familia

Hora: 08:30 a 13:00 horas

Fecha: jueves 10 de marzo de 2016

Taller conversatorio: La Escuela Modelo de Educación Bilingüe Intercultural

Presentación

En el marco de la relación entre el proyecto de investigación sobre el modelo educativo EBI y la EORM “Abuelita Pavoni” se realiza este taller conversatorio, en el cual, miembros de la comunidad educativa reflexionan sobre los logros y los obstáculos que encuentran para alcanzar los objetivos del proyecto educativo y cultural planteado desde el 2007.

Como todo proyecto, es una construcción humana y colectiva, además condicionada por las circunstancias del contexto mayor como la economía, la política y las dinámicas sociales y culturales que influyen en el proceso de implementación de un proyecto.

En ese marco, vale la pena, tomarse el tiempo para reflexionar, dialogar y analizar para retomar principios y convicciones para revitalizar objetivos y ajustar estrategias de trabajo.

Objetivos:

Los participantes reflexionan sobre los logros y obstáculos que tiene la implementación y el funcionamiento de una escuela completa de educación bilingüe intercultural.

- Reflexionar sobre el grado de conocimiento y apropiación conceptual del modelo EBI propuesto por parte de los miembros de la comunidad educativa.
- Las condiciones de logro de cada uno de los elementos del modelo educativo implementado.
- Identificar pautas y algunas acciones que puedan contribuir en la mejora de las condiciones para el logro de los objetivos del centro educativo de la comunidad.

Actividades

1. Primer diálogo para diagnosticar y profundizar convicciones: ¿Quién soy yo?
2. ¿Qué es un modelo educativo y cómo está nuestro modelo educativo EBI? Obstáculos (necesidades) y logros (Resultados)
3. Conclusiones

Guía metodológica

No	Tema	Técnica	Herramientas / Responsable	Tiempo
1	Bienvenida	Oral	Profesor Brunemilio	08:00 – 08:10
2	Presentación Personal	Presentación personal con las instrucciones siguientes: • Nombre • Conozco el significado de mi nombre • Yo hablo kaqchikel porque...	Una tarjeta visible con los ítems de la presentación Facilitador: Angel Zapeta	08:10 – 08:40
3	¿Quién Soy Yo?	Trabajo personal y grupal • Motivación • Instrucciones • Trabajo personal • Socialización	Una guía visible • Papelógrafos • Marcadores • Maskin tape	08:40 – 08:50 08:50 – 09: 20 09:20 – 10:30
	Descanso – Café			10:30 – 10:50
4	¿Qué es un modelo educativo?	Presentaciones cortas Contexto y elementos de un modelo educativo Historia de la EBI en la escuela Metaplan (trabajo colectivo) Situación actual Perspectivas (Retos)	Papelógrafos con palabras claves. Angel Zapeta Brunemilio Papelógrafos, tarjetas y maskin	10:50 – 11:15 11:15 – 11:30 11:30 – 12:15 12:15 – 12:50
5	Cierre		Profesor Brunemilio	12:50 – 13:00

Anexo 9



Escuela de Historia, Área de Antropología Social
Universidad de San Carlos de Guatemala
Estudiante: José Angel Zapeta García

Grupo focal

El Cerro La Granadilla, Aldea El Ciprés
San Raymundo, Guatemala.

1. ¿Usted estuvo en el comité que construyó la escuela?
2. ¿Está en el consejo educativo de la escuela?
3. Cuando sus hijos estaban en la escuela ¿le contaron que estudiaban el idioma kaqchikel?
4. Cuando se casó, ¿le dieron consejos su papá y su mamá?
5. ¿Por qué trajo a sus hijos a estudiar a esta escuela, si tienen escuela en su caserío?
6. ¿Cuántos años estuvo en el Consejo Educativo?
7. ¿Qué actividades realizaron como Consejo Educativo?
8. ¿Qué oficios hace la gente de esta comunidad?
9. ¿Cree que es importante enseñar los conocimientos de nuestros antepasados a los niños y niñas? ¿Es necesario que los tengamos como aprendizajes aquí en la escuela?

Egresados de la escuela

10. ¿Cómo valora y siente la escuela de donde egresó de sexto primaria?
11. ¿En su casa le hablan en kaqchikel o en castellano?
12. ¿Durante los años que estudió en la escuela, en qué año se sintió mejor?
13. ¿Cuánto tiempo estudian el kaqchikel a la semana?
14. ¿Puede escribir ideas o pensamiento en kaqchikel?
15. De la cultura maya, ¿qué cosas aprendió?
16. ¿Estudió el calendario maya?

Anexo 10



Escuela de Historia, Área de Antropología Social
Universidad de San Carlos de Guatemala
Estudiante: José Angel Zapeta García

Guía para el taller **Junta Directiva del Cocode**

3. Datos generales

- e. Lugar y fecha:
- f. Hora de inicio y de cierre:
- g. Objetivo:
- h. Participantes:

4. Guía del diálogo:

- a. ¿Cómo valoran ustedes la presencia de la escuela en la comunidad de la Granadilla?
- b. ¿Qué significa ser una escuela modelo de educación bilingüe intercultural?
- c. ¿Si le preguntaran sobre la historia de Guatemala, hasta dónde alcanza a explicar?
- d. ¿Es importante que se estudie el kaqchikel, la cultura maya y la historia kaqchikel en la escuela?
- e. ¿Cómo autoridades de la comunidad apoyarían ustedes la escuela para que se estudie mejor el kaqchikel?

Anexo 11



Escuela de Historia, Área de Antropología Social
Universidad de San Carlos de Guatemala
Estudiante: José Angel Zapeta García

Guía de entrevista **Líderes comunitarios**

1. Datos generales:

Nombre:

Edad:

Ocupación:

Cargo:

Fecha:

2. Historia. Narración de su propia historia de vida

- a. ¿Desde cuándo vive en este lugar?
- b. ¿Cómo era la comunidad en el año 2000?
- c. ¿Qué ha cambiado?
- d. Nos cuenta algo de la historia de la comunidad o su familia: ¿cuántos hijos o hijas?
- e. ¿Qué hace de trabajo?
- f. ¿Cuándo vino a la comunidad el trabajo de elaborar cohetes?
- g. Ha participado en el desarrollo de la comunidad.

3. La Escuela y los servicios públicos en la comunidad

- a. ¿Cómo surgió la idea de construir una escuela en la comunidad?
- b. ¿Usted participó en la gestión y la construcción de la escuela?
- c. ¿Les ayuda la presencia de la escuela en la comunidad? ¿De qué manera?
- d. ¿Cómo valora usted la presencia de la escuela después de varios años?
- e. ¿Se ha dado cuenta de que aprenden los niños?
- f. ¿Cómo abuelos y como papás que les gustaría que la escuela enseñara a los niños?
- g. ¿Usted habla el idioma kaqchikel? ¿Le enseñó a sus hijos?
- h. ¿Se debe enseñar el kaqchikel y la cultura maya en la escuela?
- i. ¿Cómo es la relación de la Asociación con la comunidad?

Anexo 12



Escuela de Historia, Área de Antropología Social
Universidad de San Carlos de Guatemala
Estudiante: José Angel Zapeta García

Guía del diálogo con Carlo Sansonetti y profesor Brunemilio Ajcuc

1. Agradecer la apertura
2. ¿Cómo surgió la idea y la ubicación del proyecto educativo?
3. ¿Cuáles fueron los problemas – desafíos que identificaron en la comunidad?
4. ¿Cuáles son los objetivos o ideas fundantes del proyecto educativo?
5. ¿Sulla Strada tiene socios en Guatemala?
6. ¿Cuáles y como se dan las relaciones entre la asociación y la comunidad?
7. ¿Cuáles y como se dan las relaciones entre la asociación y la comunidad?
8. El modelo EBI
 - a. Alcances y límites: PEC, equipo de maestros, escuela comunal
 - b. Estrategias complementarias: nutrición y salud
9. Relación escuela – comunidad:
 - a. Los nadie – son los niños: educación y otros apoyos
 - b. Otros proyectos comunitarios: niveles de relación / beneficios
 - c. Cocode – Sulla Strada
10. Hay que profundizar el modelo EBI, por ejemplo:
 - a. Evaluar los avances de los propósitos fundacionales
 - b. Evaluar el PEC
 - c. Establecer otras metas y una nueva ruta para lograrlo (en forma participativa)