

**GUATEMALA POVERTY ASSESSMENT (GUAPA) PROGRAM
TECHNICAL PAPER NO. 4, Part A**

**ESTUDIO CUALITATIVO SOBRE EXCLUSIÓN Y POBREZA EN GUATEMALA
BANCO MUNDIAL**

**PERCEPCIONES SOBRE LA EDUCACION: UN ESTUDIO CUALITATIVO Y
MULTI - ETNICO EN GUATEMALA
INFORME FINAL**

Martha Rodríguez Santana
Consultora del Banco Mundial

Guatemala, Febrero del 2001

This paper was prepared under the Guatemala Poverty Assessment Program (GUAPA) of the World Bank. The GUAPA is a multi-year program of technical assistance and analytical work. This is one of many working papers being prepared under the GUAPA. For more information, please contact: Kathy Lindert, Task Manager, LCSHD, The World Bank, KLINDERT@WORLDBANK.ORG. The views presented are those of the authors and need not represent those of the World Bank, its Executive Directors, or the countries they represent.

PRESENTACION

Los altos índices de analfabetismo, la exclusión de la niña del proceso educativo, las altas tasas de deserción escolar, la ausencia por trabajo y el bajo rendimiento académico son algunos de los factores que tienen una alta incidencia dentro de la problemática de la educación en Guatemala. Esta situación se agudiza en las áreas rurales, principalmente en las comunidades indígenas que, de manera sistemática, presentan un mayor impacto en el comportamiento de estos indicadores.

En esta perspectiva, se desarrolla el estudio de las Percepciones Sobre la Educación: Un Estudio Cualitativo y Multi – Etnico en Guatemala, que hace parte del Estudio Cualitativo sobre Exclusión y Pobreza en Guatemala (ECEP), y que pretende profundizar en el comportamiento de la educación en estas comunidades.

El presente informe está dividido en dos partes. En la primera parte se presentan los resultados del análisis comparativo de las comunidades y se identifica como, Parte A: Informe Central. En la segunda parte se presentan los resultados de las percepciones por comunidad y se identifica como, parte B: Percepciones por Comunidad.

Quiero expresar mi especial agradecimiento a Kathy Lindert, Gerente de Proyecto, LCSHD, del Banco Mundial por su confianza y apoyo, a David Moore, director del Proyecto COWI, y a todo su maravilloso equipo: Leticia Velázquez, Coordinadora Nacional, María Toj, Marta Raimundo, Laureano Vázquez, Gregorio Macario, Pablo Ailón, Alonso Lainez, Victoria López, Noemi López, Vilma Rabinal, Candelaria López, Marta Domingo, Benjamín Aguaré, Edgar Coi, Fernando Ical y Abelardo Ical investigadores de campo, quienes fueron los responsables de obtener esta valiosa la información.

PARTE A

**PERCEPCIONES SOBRE LA EDUCACION: UN ESTUDIO CUALITATIVO Y
MULTI - ETNICO EN GUATEMALA**

INFORME CENTRAL

INDICE PARTE A: INFORME CENTRAL

PRESENTACION.....	I
INTRODUCCION	1
A. ANTECEDENTES	1
B. DESCRIPCION Y CARACTERISTICAS DE LAS 10 COMUNIDADES DEL ECEP	2
1. <i>El contexto.....</i>	2
2. <i>Las comunidades del ECEP.....</i>	4
La Selección	4
Las características de las comunidades del ECEP.....	6
Comunidad Q'eqchi - QE1	6
Comunidad Q'eqchi - QE2.....	7
Comunidad K'iche' - KI1.....	9
Comunidad K'iche' - KI2.....	10
Comunidad Kaqchikel - KA1	11
Comunidad Kaqchikel - KA2.....	12
Comunidad Mam - M1.....	13
Comunidad Mam - M2.....	15
Comunidad Ladina - L1	16
Comunidad Ladina - L2.....	17
PRINCIPALES HALLAZGOS.....	22
A. METODOLOGIA	24
B. LA DEFINICION DE EDUCACION Y LA RELACION ENTRE LA EDUCACION FORMAL Y LA TRANSMISION ORAL DEL CONOCIMIENTO.....	27
A. PERCEPCIONES DE LOS PADRES Y MADRES	27
1. <i>Definición de Educación Formal.....</i>	27
2. <i>Percepciones sobre la Educación Formal y la Transmisión Oral del Conocimiento.....</i>	28
B. PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS	31
1. <i>Definición de Educación Formal.....</i>	32
2. <i>Percepciones sobre la Enseñanza de la Cultura Maya.....</i>	34
C. PERCEPCIONES DE LOS ANCIANOS Y ANCIANAS MAYAS	35
1. <i>Percepciones sobre la Transmisión Oral del Conocimiento.....</i>	35
2. <i>Percepciones sobre Conflicto entre la Educación Formal y la Transmisión Oral del Conocimiento.....</i>	38
C. EL SIGNIFICADO DE LA EDUCACION FORMAL: COSTOS Y BENEFICIOS	38
A. PERCEPCIONES DE LOS PADRES Y MADRES	38
1. <i>Costos de la Educación.....</i>	38
2. <i>Percepciones sobre los Beneficios de la Educación.....</i>	39
3. <i>Percepciones sobre el Analfabetismo.....</i>	41
4. <i>Percepciones sobre la Exclusión de la Niña.....</i>	43
5. <i>Percepciones sobre el futuro de la Educación.....</i>	46
B. PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS	46
1. <i>Percepciones sobre los Beneficios de la Educación.....</i>	46
C. PERCEPCIONES DE LOS ANCIANOS Y ANCIANAS MAYAS	47
1. <i>Percepciones sobre los Beneficios de la Educación.....</i>	47
2. <i>Percepciones sobre la Exclusión de la Niña.....</i>	49
D. LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD.....	49
A. PERCEPCION DE LOS PADRES Y MADRES	49
1. <i>Percepciones sobre la relación Escuela - Comunidad.....</i>	49
2. <i>Percepciones sobre la Participación en las Actividades de la Escuela.....</i>	51
B. PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS	53
1. <i>Percepciones sobre la relación Escuela - Comunidad.....</i>	53

E. LOS PROBLEMAS DE LA ESCUELA: INFRAESTRUCTURA Y RECURSOS.....	55
A. PERCEPCIONES DE LOS PADRES Y MADRES, MAESTROS Y MAESTRAS	55
1. <i>Percepciones sobre los Principales Problemas de la Escuela.....</i>	<i>55</i>
B. PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS	56
1. <i>Percepciones sobre la Capacidad Institucional y los Recursos Materiales.....</i>	<i>56</i>
F. EL IDIOMA Y LA ESCOLARIDAD	58
A. PERCEPCIONES DE LOS PADRES Y MADRES MAYAS.....	58
B. PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS	60
C. PERCEPCIONES DE LOS ANCIANOS Y ANCIANAS MAYAS	62
G. PRINCIPALES PROBLEMAS DE LA EDUCACION.....	64
H. LOS NIÑOS Y NIÑAS Y SU ESCUELA.....	69
1. <i>Descripción de la Escuela.....</i>	<i>69</i>
2. <i>Percepciones sobre la Figura del Maestro/Maestra.....</i>	<i>70</i>
3. <i>Percepciones sobre lo que Más les gusta y lo que Menos les gusta de la Escuela.....</i>	<i>70</i>
4. <i>Percepciones sobre el Idioma y la Escolaridad</i>	<i>71</i>
5. <i>Percepciones sobre la Educación y el Futuro.....</i>	<i>72</i>
6. <i>Percepciones sobre los Problemas de la Escuela.....</i>	<i>73</i>
HALLAZGOS Y PREOCUPACIONES	74
A. PRINCIPALES HALLAZGOS.....	74
B. PRINCIPALES PREOCUPACIONES... ¿QUÉ HACER?	82
BIBLIOGRAFIA.....	84
ANEXO 1.....	1
MAPA DE LAS COMUNIDADES LINGÜÍSTICAS DE GUATEMALA	1
ANEXO 2.....	2
GUIAS DE TEMAS	2
RECUADROS	
Recuadro 1. Las comunidades del ECEP	19
A. METODOLOGIA	24
Recuadro 2. Perfil de las escuelas	26
B. LA DEFINICION DE EDUCACION Y LA RELACIÓN ENTRE LA EDUCACION FORMAL Y LA TRANSMISIÓN ORAL DEL CONOCIMIENTO.....	27
A. PERCEPCIONES DE LOS PADRES Y MADRES	27
Recuadro 3. La educación como superación de la pobreza.....	27
Recuadro 4. La educación como capacitación para el futuro.....	27
Recuadro 5. La educación como conocimiento.....	28
Recuadro 6. Las diferencias entre la educación formal y la transmisión oral generan conflicto al interior del hogar	29
Recuadro 7. Las diferencias entre la educación formal y la transmisión oral generan conflicto con la educación	30
Recuadro 8. Las diferencias entre la educación formal y la transmisión oral no generan conflicto.....	31
B. PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS	31
Recuadro 9. Definición de educación y satisfacción	32
Recuadro 10. Definición de educación e insatisfacción.....	33
Recuadro 11. Las guías curriculares no tienen contenidos de la cultura maya.....	34
Recuadro 12. Las guías curriculares si tienen contenidos de la cultura maya.....	35
C. PERCEPCIONES DE LOS ANCIANOS Y ANCIANAS MAYAS	35
Recuadro 13. La pérdida de los valores culturales es responsabilidad de los padres y madres	36
Recuadro 14. La pérdida de los valores culturales es responsabilidad de los padres/madres y de la religión.....	36

Recuadro 15. La pérdida de los valores culturales es responsabilidad de los padres/madres y la escuela	37
Recuadro 16. La pérdida de los valores culturales es responsabilidad de la escuela y la religión	37
Recuadro 17. La pérdida de los valores culturales es una etapa de la niñez	37
C. EL SIGNIFICADO DE LA EDUCACION FORMAL: COSTOS Y BENEFICIOS	38
A. PERCEPCIONES DE LOS PADRES Y MADRES	38
Recuadro 18. Tipo de gastos en que incurre el hogar para educar a un hijo o hija en la escuela	38
Recuadro 19. Costos monetarios de la Educación	39
Recuadro 20. Acceso gratuito a la educación	40
Recuadro 21. Superación de las barreras étnicas	40
Recuadro 22. Inclusión de la niña al sistema educativo	40
Recuadro 23. Futuro con mejores oportunidades	41
Recuadro 24. Percepciones sobre el Analfabetismo	42
Recuadro 25. La niña tiene el mismo derecho que el niño a la educación	44
Recuadro 26. Los niños se benefician más que las niñas con la educación	45
B. PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS	46
Recuadro 27. La escuela es importante	46
Recuadro 28. Para algunos padres de familia la escuela es importante, para otros no	47
Recuadro 29. La escuela no es importante	47
C. PERCEPCIONES DE LOS ANCIANAS Y ANCIANAS MAYAS	47
Recuadro 30. Superación de las barreras étnicas	48
Recuadro 31. Inclusión de la niña al sistema educativo	48
Recuadro 32. Futuro con mejores oportunidades	48
Recuadro 33. La niña tiene el mismo derecho que el niño a la educación	49
D. LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD	49
A. PERCEPCION DE LOS PADRES Y MADRES	49
Recuadro 34. La relación escuela – comunidad es buena	50
Recuadro 35. La relación escuela – comunidad es formal	50
Recuadro 36. Existe muy poca relación escuela - comunidad	50
Recuadro 37. Las madres participan menos que los padres	52
Recuadro 38. Padres y madres participan por igual	52
Recuadro 39. Casi no participan	52
Recuadro 40. Los maestros y maestras tienen poca relación con la comunidad	53
B. PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS	53
Recuadro 41. Existe relación y no es satisfactoria	54
Recuadro 42. Existe muy poca relación y participación	54
F. EL IDIOMA Y LA ES COLARIDAD	58
A. PERCEPCIONES DE LOS PADRES Y MADRES MAYAS	58
Recuadro 43. La educación debe ser en idioma materno y en español	58
Recuadro 44. No hay consenso sobre el idioma	59
B. PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS	60
Recuadro 45. La educación debe ser bilingüe	60
Recuadro 46. La educación debe ser en español	60
C. PERCEPCIONES DE LOS ANCIANOS Y ANCIANAS MAYAS	62
Recuadro 47. La educación debe ser en ambos idiomas	63
G. PRINCIPALES PROBLEMAS DE LA EDUCACION	64
Recuadro 48. Ausencia por trabajo estacional	66
Recuadro 49. Baja matrícula de la niña	68
Recuadro 50. Nivel de afectación por los problemas centrales de la educación	68
H. LOS NIÑOS Y NIÑAS Y SU ESCUELA	69
Recuadro 51. Descripción de la escuela	70
Recuadro 52. Tipos de corrección	71
Recuadro 53. Idioma	71
Recuadro 54. Identifican en la educación la posibilidad de acceder a una vida mejor	72
Recuadro 55. No identifican en la educación la posibilidad de acceder a una vida mejor	72

PRESENTACION.....	I
INTRODUCCION	1
A. ANTECEDENTES	1
B. DESCRIPCION Y CARACTERISTICAS DE LAS 10 COMUNIDADES DEL ECEP	2
1. <i>El contexto</i>	2
2. <i>Las comunidades del ECEP</i>	4
La Selección	4
Las características de las comunidades del ECEP	6
Comunidad Q'eqchi - QE1	6
Comunidad Q'eqchi - QE2	7
Comunidad K'iche' - KI1.....	9
Comunidad K'iche' - KI2.....	10
Comunidad Kaqchikel - KA1	11
Comunidad Kaqchikel - KA2	12
Comunidad Mam - M1	13
Comunidad Mam - M2.....	15
Comunidad Ladina - L1	16
Comunidad Ladina - L2.....	17
Recuadro 1. Las comunidades del ECEP	19
PRINCIPALES HALLAZGOS.....	22
A. METODOLOGIA	24
Recuadro 2. Perfil de las escuelas	26
B. LA DEFINICION DE EDUCACION Y LA RELACION ENTRE LA EDUCACION FORMAL Y LA TRANSMISION ORAL DEL CONOCIMIENTO.....	27
A. PERCEPCIONES DE LOS PADRES Y MADRES	27
1. <i>Definición de Educación Formal</i>	27
Recuadro 3. La educación como superación de la pobreza.....	27
Recuadro 4. La educación como capacitación para el futuro.....	27
Recuadro 5. La educación como conocimiento.....	28
2. <i>Percepciones sobre la Educación Formal y la Transmisión Oral del Conocimiento</i>	28
Recuadro 6. Las diferencias entre la educación formal y la transmisión oral generan conflicto al interior del hogar	29
Recuadro 7. Las diferencias entre la educación formal y la transmisión oral generan conflicto con la educación	30
Recuadro 8. Las diferencias entre la educación formal y la transmisión oral no generan conflicto.....	31
B. PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS	31
1. <i>Definición de Educación Formal</i>	32
Recuadro 9. Definición de educación y satisfacción	32
Recuadro 10. Definición de educación e insatisfacción.....	33
2. <i>Percepciones sobre la Enseñanza de la Cultura Maya</i>	34
Recuadro 11. Las guías curriculares no tienen contenidos de la cultura maya.....	34
Recuadro 12. Las guías curriculares sí tienen contenidos de la cultura maya.....	35
C. PERCEPCIONES DE LOS ANCIANOS Y ANCIANAS MAYAS	35
1. <i>Percepciones sobre la Transmisión Oral del Conocimiento</i>	35
Recuadro 13. La pérdida de los valores culturales es responsabilidad de los padres y madres	36
Recuadro 14. La pérdida de los valores culturales es responsabilidad de los padres/madres y de la religión	36
Recuadro 15. La pérdida de los valores culturales es responsabilidad de los padres/madres y la escuela	37
Recuadro 16. La pérdida de los valores culturales es responsabilidad de la escuela y la religión.....	37
Recuadro 17. La pérdida de los valores culturales es una etapa de la niñez	37
2. <i>Percepciones sobre Conflicto entre la Educación Formal y la Transmisión Oral del Conocimiento</i>	38
C. EL SIGNIFICADO DE LA EDUCACION FORMAL: COSTOS Y BENEFICIOS	38
A. PERCEPCIONES DE LOS PADRES Y MADRES	38
1. <i>Costos de la Educación</i>	38
Recuadro 18. Tipo de gastos en que incurre el hogar para educar a un hijo o hija en la escuela	38
Recuadro 19. Costos monetarios de la Educación	39
2. <i>Percepciones sobre los Beneficios de la Educación</i>	39
Recuadro 20. Acceso gratuito a la educación.....	40

Recuadro 21. Superación de las barreras étnicas	40
Recuadro 22. Inclusión de la niña al sistema educativo.....	40
Recuadro 23. Futuro con mejores oportunidades.....	41
3. <i>Percepciones sobre el Analfabetismo</i>	41
Recuadro 24. Percepciones sobre el Analfabetismo	42
4. <i>Percepciones sobre la Exclusión de la Niña</i>	43
Recuadro 25. La niña tiene el mismo derecho que el niño a la educación	44
Recuadro 26. Los niños se benefician más que las niñas con la educación	45
5. <i>Percepciones sobre el futuro de la Educación</i>	46
B. PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS	46
1. <i>Percepciones sobre los Beneficios de la Educación</i>	46
Recuadro 27. La escuela es importante.....	46
Recuadro 28. Para algunos padres de familia la escuela es importante, para otros no.....	47
Recuadro 29. La escuela no es importante.....	47
C. PERCEPCIONES DE LOS ANCIANAS Y ANCIANAS MAYAS	47
1. <i>Percepciones sobre los Beneficios de la Educación</i>	47
Recuadro 30. Superación de las barreras étnicas	48
Recuadro 31. Inclusión de la niña al sistema educativo.....	48
Recuadro 32. Futuro con mejores oportunidades.....	48
2. <i>Percepciones sobre la Exclusión de la Niña</i>	49
Recuadro 33. La niña tiene el mismo derecho que el niño a la educación	49
D. LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD.....	49
A. PERCEPCION DE LOS PADRES Y MADRES	49
1. <i>Percepciones sobre la relación Escuela - Comunidad</i>	49
Recuadro 34. La relación escuela – comunidad es buena	50
Recuadro 35. La relación escuela – comunidad es formal	50
Recuadro 36. Existe muy poca relación escuela - comunidad	50
2. <i>Percepciones sobre la Participación en las Actividades de la Escuela</i>	51
Recuadro 37. Las madres participan menos que los padres	52
Recuadro 38. Padres y madres participan por igual	52
Recuadro 39. Casi no participan.....	52
Recuadro 40. Los maestros y maestras tienen poca relación con la comunidad.....	53
B. PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS	53
1. <i>Percepciones sobre la relación Escuela - Comunidad</i>	53
Recuadro 41. Existe relación y no es satisfactoria.....	54
Recuadro 42. Existe muy poca relación y participación	54
E. LOS PROBLEMAS DE LA ESCUELA: INFRAESTRUCTURA Y RECURSOS.....	55
A. PERCEPCIONES DE LOS PADRES Y MADRES, MAESTROS Y MAESTRAS	55
1. <i>Percepciones sobre los Principales Problemas de la Escuela</i>	55
B. PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS	56
1. <i>Percepciones sobre la Capacidad Institucional y los Recursos Materiales</i>	56
F. EL IDIOMA Y LA ES COLARIDAD	58
A. PERCEPCIONES DE LOS PADRES Y MADRES MAYAS.....	58
Recuadro 43. La educación debe ser en idioma materno y en español	58
Recuadro 44. No hay consenso sobre el idioma.....	59
B. PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS	60
Recuadro 45. La educación debe ser bilingüe	60
Recuadro 46. La educación debe ser en español.....	60
C. PERCEPCIONES DE LOS ANCIANOS Y ANCIANAS MAYAS	62
Recuadro 47. La educación debe ser en ambos idiomas	63
G. PRINCIPALES PROBLEMAS DE LA EDUCACION.....	64
Recuadro 48. Ausencia por trabajo estacional	66
Recuadro 49. Baja matrícula de la niña	68
Recuadro 50. Nivel de afectación por los problemas centrales de la educación.....	68
H. LOS NIÑOS Y NIÑAS Y SU ESCUELA	69

1.	<i>Descripción de la Escuela</i>	69
	Recuadro 51. Descripción de la escuela	70
2.	<i>Percepciones sobre la Figura del Maestro/Maestra</i>	70
3.	<i>Percepciones sobre lo que Más les gusta y lo que Menos les gusta de la Escuela</i>	70
	Recuadro 52. Tipos de corrección	71
4.	<i>Percepciones sobre el Idioma y la Escolaridad</i>	71
	Recuadro 53. Idioma	71
5.	<i>Percepciones sobre la Educación y el Futuro</i>	72
	Recuadro 54. Identifican en la educación la posibilidad de acceder a una vida mejor	72
	Recuadro 55. No identifican en la educación la posibilidad de acceder a una vida mejor	72
6.	<i>Percepciones sobre los Problemas de la Escuela</i>	73
HALLAZGOS Y PREOCUPACIONES		74
	A. PRINCIPALES HALLAZGOS	74
	B. PRINCIPALES PREOCUPACIONES... ¿QUÉ HACER?	82
BIBLIOGRAFIA		84
ANEXO 1		1
	MAPA DE LAS COMUNIDADES LINGÜÍSTICAS DE GUATEMALA	1
ANEXO 2		2
	GUIAS DE TEMAS	2

INTRODUCCION

A. ANTECEDENTES

El Gobierno de Guatemala ha solicitado formalmente la ayuda de donantes para completar la falta de datos esenciales sobre los niveles de vida y la pobreza. El Banco Mundial y otros donantes están proporcionando dicho apoyo a través de la participación de Guatemala en el programa MECOVI¹. Entre los objetivos de este programa se cuentan los siguientes (a) desarrollar un sistema integrado de encuestas cuantitativas de los hogares; y (b) proporcionar capacitación y asistencia técnica para fortalecer la capacidad local en el diseño, ejecución y análisis de encuestas de hogares. El diseño y ejecución de una **Encuesta Nacional Sobre las Condiciones de Vida (ENCOVI)** durante el 2000, es una de las primeras actividades de importancia que será financiada por el programa MECOVI. La ENCOVI busca recoger datos sobre varios aspectos de las condiciones de vida a través de un cuestionario de hogares, una encuesta a la comunidad y un cuestionario de precios locales para una muestra representativa de alrededor de 9000 hogares. Dicha muestra es representativa no solamente a nivel nacional sino también a nivel de las regiones, las áreas y las etnias. El Instituto Nacional de Estadística (INE) es la agencia ejecutora de la ENCOVI. Estas encuestas cuantitativas serán complementadas con instrumentos de investigación para profundizar el entendimiento de la dinámica de la pobreza y la exclusión social en Guatemala.

El Banco Mundial presta su apoyo a estas gestiones en el marco de un gran programa para analizar la pobreza en Guatemala: **“Estudio Sobre Pobreza y Exclusión - Guatemala”** (EPE, GT-SE-60245). Bajo este Programa se combinarán los instrumentos cualitativos y cuantitativos para entender de mejor manera (a) la naturaleza multidimensional de la pobreza y la desigualdad en Guatemala; (b) los procesos dinámicos que perpetúan o disminuyen la pobreza y la exclusión social (las barreras y oportunidades que determinan la movilidad); y (c) los medios en las que las intervenciones públicas (políticas, programas, gasto) podrían mejorar más eficazmente las condiciones de vida de los pobres.

La investigación cualitativa sobre la pobreza y la exclusión² se abordará a través del Estudio Cualitativo Sobre Exclusión y Pobreza (ECEP), financiado a través de una Donación del Fondo Fiduciario del Gobierno Danés (TF039498), que incluirá la recolección de información cualitativa a través de varios instrumentos como, discusiones, “focus groups”, estudios de pobreza participativos, etc. La muestra del ECEP incluirá 10 comunidades rurales indígenas y no indígenas que también están incluidas dentro de la muestra de la ENCOVI para permitir un análisis integral de las fuentes de información cuantitativas y cualitativas. La Empresa Danesa COWI ejecutará el ECEP bajo la supervisión del Banco Mundial, con una fuerte participación local de investigadores indígenas y no indígenas de Guatemala. Además, la encuesta de la comunidad de la ENCOVI recogerá también datos cualitativos para todas las comunidades de la muestra ENCOVI (incluyendo las 10 del ECEP).

¹ El Programa para el Mejoramiento de las Encuestas y Mediciones de las Condiciones de Vida en la República de Guatemala (MECOVI - Guatemala), 1999-2003 contará con el apoyo de varios donantes, incluyendo entre otros, el Banco Mundial, BID, PNUD, CEPAL, la Fundación Soros, USAID, el Gobierno de Japón (con negociaciones pendientes), UNICEF, FNUAP (con negociaciones pendientes), el Gobierno de Suecia (con negociaciones pendientes), el Gobierno de Canadá (con negociaciones pendientes), y posiblemente, el FONAPAZ y el FIS de Guatemala.

² La exclusión se define aquí como los procesos sistemáticos tanto sociales, políticos y económicos por medio de los cuales se impide que grupos o categorías de personas (en este caso los indígenas) accedan a bienes, servicios, actividades y recursos relacionados con la participación en la sociedad.

En el ECEP se busca reunir información sobre las percepciones y la naturaleza de las restricciones y oportunidades en la movilidad económica, para entender mejor los procesos dinámicos que perpetúan o disminuyen la pobreza y la exclusión. Con este estudio se perseguirán cuatro objetivos específicos:

1. Identificar los factores que inciden en la perpetuación de la pobreza rural indígena y no indígena. Éstos posiblemente son conocidos por los mismos indígenas, pero quizás no quedan reflejados plenamente en las encuestas cuantitativas convencionales;
2. Permitir, por medio de ejemplos y casos individuales, una comprensión cabal de los mecanismos específicos que dan pie a la pobreza y la exclusión y hacen que éstas se perpetúen en las aldeas cubiertas por el estudio;
3. Elaborar teorías e hipótesis que ayuden a diseñar y analizar la ENCOVI; y
4. Entender mejor la vulnerabilidad y los mecanismos de superación para ayudar a mejorar la prestación de servicios sociales y el diseño de mecanismos de redes de protección social para Guatemala.

De otra parte, a través de una Donación Holandesa (TF022138), el Banco Mundial está haciendo una serie de estudios sobre la educación indígena en varios países de América Latina bajo la Iniciativa Regional de Educación Indígena (IREI). Se decidió que sería extremadamente oportuno combinar los recursos del EPE y del IREI para hacer un estudio profundo sobre la educación indígena combinando los datos cuantitativos con la información cualitativa. Mientras que la ENCOVI incluye mucha información sobre la educación, se decidió agregar un módulo sobre la educación en el ECEP. Este módulo corresponde al estudio de las **Percepciones Sobre La Educación: Un Estudio Cualitativo y Multi - Etnico en Guatemala**, cuyos resultados se presentan en este informe.

De esta manera, el ECEP está conformado por nueve módulos que investigan los siguientes temas:

1. Visión general de las aldeas;
2. Ejercicio de representación social;
3. Percepciones sobre la pobreza y el bienestar;
4. Percepciones del riesgo, impacto y vulnerabilidad;
5. Inventario del capital social;
6. Percepciones de los usuarios sobre los programas gubernamentales y encuesta de servicios;
7. Percepciones sobre la educación;
8. Ejercicio del rol que desempeñan las mujeres y problemas de género; y
9. Entrevistas de casos individuales.

B. DESCRIPCION Y CARACTERISTICAS DE LAS 10 COMUNIDADES DEL ECEP

1. El contexto

Guatemala ocupa un territorio de 108,889 kilómetros cuadrados. Por las características de la composición de su población, es un país multiétnico, pluricultural y multilingüe conformado por cuatro grupos étnicos principales: Los Mayas que descienden de una civilización común y comprenden 21 grupos lingüísticos³, los Ladinos o mestizos de origen español, los Garífunas de origen africano y caribeño, y los Xincas de origen indígena no Maya.

³ “En Guatemala, los Mayas se subdividen en 21 comunidades o grupos étnicos, pero en total constituyen 30 al tomar en cuenta las nacionalidades que están en México, Belice, Honduras y El Salvador. Se les considera Mayas puesto que descienden todas de un tronco civilizatorio común y forman parte de una misma familia cultural” (Cojtí, 1997).

El censo de población de 1994 reportó una población total de 8,331,874 habitantes con una población indígena, incluyendo los Mayas, Garífunas y Xincas, de 3,456,684 equivalente al 42% de la población total del país⁴. Estas cifras no son coincidentes con las proyecciones del CELADE que para 1994 estimaban que la población total sería de 10.3 millones de habitantes y que la población indígena constituiría el 60%. Las proyecciones más recientes reportadas por el Informe del Desarrollo Humano 2000 de las Naciones Unidas estiman para 1995 una población total de 10.0 millones y para 1998 de 10.8 millones con una población indígena equivalente al 48.6% del total y una población rural del 60.3%. Las diferencias en los totales de población y de distribución étnica generan niveles de controversia que se explican principalmente por el comportamiento de la migración y la mortalidad. Otras estimaciones calculan que la población Garífuna esté alrededor de 15,000 personas y los Xincas, alrededor de 2,000.

Además de tener una alta concentración rural, Guatemala es un país de población joven - para 1998, según el Informe del Desarrollo Humano 2000, el 43.8% era menor de 15 años - con una Población Económicamente Activa (PEA) que presenta características de desigualdad y vulnerabilidad: En 1998 la PEA corresponde al 31.1% siendo la PEA rural del 56.5%, la PEA indígena del 47.7% y la PEA de mujeres del 36.2%. El 40% se emplea en el sector informal, seguido del sector agrícola de subsistencia (27%), mientras que el empleo en el sector formal solo llega al 15% y en el sector agrícola moderno al 12%. Los trabajadores indígenas se emplean principalmente en el sector agrícola (61.5% en agricultura de subsistencia y 57.5% en el sector moderno), en el empleo doméstico (49.7%) y en el sector informal (46.1%). El empleo con bajos niveles educativos (menos de la primaria completa) se presenta en todos los sectores especialmente en el agrícola (más del 90%) y en el trabajo doméstico (92.3%). Los menores trabajadores - entre 7 y 14 años - tienen presencia significativa en el sector agrícola (10.1 en subsistencia y 8.1% en la agricultura moderna) y en empleo doméstico 6.6% y las mujeres trabajan principalmente en el empleo doméstico (97.4%) y en sector informal (54.6%)⁵.

La problemática de la educación en Guatemala presenta niveles profundos de exclusión y vulnerabilidad: El analfabetismo afecta de manera significativa a los indígenas (42.5% frente al 21.4% no indígena), a las mujeres (39.8% frente al 26.3% de hombres) y al área rural (42.6% frente al 15.5% urbano). De otro lado, mientras que la tasa de incorporación a la educación secundaria solo llega al 17.1% la de primaria alcanza el 57.9%. De igual manera, las tasas de retención y deserción en la educación primaria tienen mayor impacto en el área rural - retención del 85.8% frente al 96.6% urbano y deserción 17.7% frente al 4.4% urbano -⁶. A la realidad de estas cifras, se suman, entre otras, la carencia de servicios básicos y la baja oferta de servicios de salud.

La historia reciente de Guatemala está marcada por un conflicto armado interno que duró 36 años y que profundizó las diferencias sociales, políticas y económicas. El 29 de diciembre de 1996 se firmaron de los Acuerdos de Paz.

A pesar de ser un país multilingüe en donde se hablan 24 idiomas, solamente está reconocido el español como el idioma oficial.

Dentro de este contexto se enmarcan las 10 comunidades del ECEP.

⁴ "Guatemala: el rostro rural del desarrollo humano. Edición 1999". Naciones Unidas

⁵ "Guatemala: la fuerza incluyente del desarrollo humano. Informe de Desarrollo Humano 2000". Naciones Unidas Guatemala

⁶ Idem

2. Las comunidades del ECEP

Para introducirnos en las comunidades y en la presentación de este estudio es importante tener en cuenta los siguientes elementos:

- La historia de violencia que ha vivido el país genera, en el conjunto de la población, situaciones de temor, inseguridad y desconfianza. Teniendo en cuenta esta situación y por el tipo de profundidad que requería la información que buscaba obtener el ECEP, fue necesario tomar una serie de decisiones que garantizaran el desarrollo y el éxito del trabajo dentro de claros niveles de confianza y seguridad en la población estudiada. Estas decisiones fueron principalmente: 1) No registrar el nombre de los participantes en los distintos niveles del estudio, con el fin de preservar la identidad de las personas. 2) No tomar fotografías ni utilizar grabadoras sin autorización de la comunidad. 3) Mantener una postura neutral y de respeto frente a las diferentes opiniones, concepciones o ideologías que pudieran tener los miembros de la comunidad. 4) No opinar sobre situaciones de eventuales conflictos que pudieran existir. 5) Entregar a los líderes los materiales gráficos que se elaboraran durante los ejercicios de campo. 6) Explicar con claridad el propósito y posibles usos del estudio y no realizar ningún compromiso sobre futuros proyectos en la comunidad. 7) Una vez se termine el análisis, el equipo regresa a las comunidades para presentarles los principales resultados del estudio.
- De igual manera, este compromiso de confianza y seguridad llevó a decidir que, para los propósitos del análisis y presentación de informes y resultados no se va a emplear el nombre de las comunidades, en su reemplazo se va a utilizar un tipo de codificación que se explica más adelante.
- En este informe se hablará de comunidad, tanto maya como ladina, entendida ésta como una categoría analítica que hace referencia a las comunidades estudiadas.

La Selección⁷

De la muestra de la ENCOVI se seleccionaron 10 comunidades: 8 mayas y 2 ladinas rurales. Las 8 comunidades mayas pertenecen a las áreas lingüísticas Q'eqchi, Kaqchikel, K'iche' y Mam⁸ (Ver, Mapa Anexo1). En cada una de estas áreas se estudiaron 2 comunidades.

En conjunto con el Banco Mundial, el equipo del ECEP⁹ y el equipo de la ENCOVI se definieron los criterios de selección de estas 10 comunidades. Estos fueron:

1. Comunidades rurales definidas por la ENCOVI.
2. Comunidades pertenecientes a las cuatro áreas lingüísticas mayas y comunidades rurales ladinas

⁷ La información que contiene esta sección es tomada del informe presentado por la Coordinadora Nacional del equipo del ECEP.

⁸ El **Q'eqchi** se habla en los departamentos de Alta Verapaz, Petén e Izabal. El **Kaqchikel** se habla en los departamentos de Baja Verapaz, Chimaltenango, Escuintla, Guatemala, Sacatepequez y Suchitepequez. El **K'iche'** se habla en los departamentos de Quiché, Quetzaltenango, Suchitepequez, Huhuetenango, Totonicapán y San Marcos. Y el **Mam** se habla en los departamentos de Huhuetenango, Quetzaltenango, San Marcos y Retalhuleu. De otra parte los departamentos donde predominan los **ladinos** son, El Progreso, Zacapa, Santa Rosa, Guatemala, Guatemala ciudad Capital, Jutiapa, Escuintla, Petén, Izabal, Retalhuleu, Jalapa y Chiquimula.

⁹ El equipo del ECEP estuvo conformado por el Director Internacional del Proyecto ECEP - COWI, la Consultora Nacional y cinco equipos de campo, constituidos cada uno por tres investigadores con formación y experiencia en investigación social cualitativa. Los Investigadores de Campo pertenecían a los distintos grupos lingüísticos del estudio, de esta manera se formaron los equipos K'iche', Kaqchikel, Q'eqchi, Mam y Ladino. Cada uno de estos equipos fue el responsable de realizar la investigación en las comunidades respectivas. La Consultora del Banco Mundial formó parte del equipo y participó en todas las etapas del desarrollo del proyecto: preparación, diseño del módulo de educación, capacitación, supervisión del trabajo de campo y sistematización del módulo de educación.

3. Comunidades con presencia de escuela PRONADE¹⁰.
4. Comunidades que estuvieran cubiertas por el Sistema Integrado de Atención en Salud - SIAS¹¹.
5. Comunidades afectadas por una crisis como por ejemplo: desastres naturales, violencia, terremoto, crisis laborales, epidemias, etc.
6. Comunidades cercanas a centros de comercio y cercanas a la cabeceras departamentales o municipales.
7. Comunidades distantes a los centros de comercio y cabeceras municipales.
8. Comunidades con limitadas vías de acceso y buenas vías de acceso.
9. Comunidades económicamente avanzadas y comunidades económicamente pobres según historia socioeconómica, por ejemplo centros con alta productividad económica de tipo agrícola o turística.
10. Comunidades que cuentan con población migrante.
11. Comunidades ubicadas en áreas fronterizas.

Con estos criterios se realizó una preselección de comunidades que incluyó los niveles de departamento, municipio y comunidad. Para realizar la selección se estableció que cada comunidad debía cumplir de manera estricta los criterios 1 y 2 y, como mínimo, 6 de los criterios de selección restantes.

En la evaluación que hace el equipo del ECEP sobre el cumplimiento de los criterios de selección, concluyen que los criterios más constantes fueron: la distancia de la comunidad, la presencia de escuela PRONADE y la historia de crisis de diferente tipo y diferente tiempo.

En este proceso de selección fue fundamental el apoyo recibido por el INE. En una primera instancia se realizaron dos reuniones del equipo del ECEP con el Director de la ENCOVI y el Asesor Internacional del Banco Mundial y se definieron los principales lineamientos de coordinación. Estos fueron: a) La muestra del ECEP se ubica en los segmentos compactos¹² definidos para la ENCOVI, b) El INE proporciona el listado de comunidades y el material cartográfico, c) El equipo del ECEP presenta el estudio al Gerente del INE en una reunión acordada para este propósito, c) El equipo del ECEP presenta el estudio al Comité de Usuarios de la ENCOVI bajo la convocatoria del INE, y d) El INE entrega los carnets y cartas de identificación de los investigadores del equipo ECEP para el desarrollo del trabajo de campo. Una tercera reunión se realizó con el Gerente del INE, el Director de la ENCOVI y el Asesor Internacional y se reafirmaron los principios de apoyo y coordinación.

Durante la etapa de selección el INE prestó el apoyo directo de la persona responsable del material cartográfico de la ENCOVI y facilitó la obtención de los listados de: comunidades, segmentos compactos y viviendas ENCOVI.

¹⁰ PRONADE, Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo del Ministerio de Educación. Tiene como función proporcionar recursos financieros para prestar servicios educativos con participación de la propia comunidad. Se inicia como propuesta en 1992 y en 1993 se crea el Fondo para la Educación Rural Coparticipativa FOERCO que cuenta con los recursos para manejar el proyecto. En diciembre del mismo año se unen el Fondo de Solidaridad para la Educación Primaria y FOERCO y se crea PRONADE que en 1996 queda consolidado mediante el Acuerdo Gubernativo 457-96. La participación de la comunidad se da a través de la organización de los comités educativos COEDUCA's. (Ver: *PRONADE 2000 Estudio Cuasi-Experimental de Resultados del año 1999 -PRONADE-Guatemala: Minieduc/PRONADE*) En el año 2000 el programa atendió a 294,190 niños y niñas matriculados en 3,438 escuelas atendidas por, aproximadamente, 7,400 maestros de primaria y 1,896 de preprimaria. El programa se desarrolla en todos los departamentos del país, con excepción de la Ciudad de Guatemala, capital del país, enfatizando en los departamentos más pobres y las áreas rurales.

¹¹ El SIAS es el nuevo modelo de atención en salud que pretende mejorar la cobertura en el primer nivel de atención. El SIAS es un modelo que tiene un alto componente de participación de la comunidad, del sector privado (contratadas como prestadoras de servicios), y de las municipalidades.

¹² El segmento compacto es un conglomerado de un mínimo de 12 viviendas cercanas que se encuentran ubicadas dentro de límites conocidos. A su vez, el segmento compacto está ubicado dentro de un sector censal.

Las características de las comunidades del ECEP¹³

Para la identificación y referencias de las comunidades del ECEP se utilizará la siguiente codificación:

Comunidades Q'eqchi:	QE1 y QE2
Comunidades K'iche':	KI1 y KI2
Comunidades Kaqchikel:	KA1 y KA2
Comunidades Mam:	M1 y M2
Comunidades Ladinas:	L1 y L2

Comunidad Q'eqchi - QE1

La comunidad **QE1** está ubicada la región Norte¹⁴. QE1 se fundó hace 28 años, en 1972. Se inició con 15 cuerdas¹⁵ y los primeros pobladores se desplazaron de sus comunidades de origen por falta de terreno. Un señor fue quien decidió la distribución de la tierra, es miembro de la primera familia que llegó a la aldea, sé auto nombró presidente del comité pro - mejoramiento y se encargó de reunir a más gente.

La tierra es de propiedad comunal pero por decisión de las autoridades a cada miembro, hombres principalmente, se le ha asignado un área de cultivo de 90 cuerdas aproximadamente, más el sitio donde se ubica la vivienda, que aproximadamente es de 25 metros cuadrados. Esto para quienes fueron favorecidos a través de los títulos correspondientes de ser miembros de la comunidad. Aunque algunos afirman que no tienen problemas con la tierra (aparentemente son los que tienen más), existe un problema latente por la distribución desigual: los que llegaron a poblar primero tienen más y mejores terrenos para cultivar, los que fueron llegando de último, lo contrario.

QE1 es una aldea pequeña que tiene 62 viviendas en donde habitan 72 familias, con una población total aproximada de 350 habitantes. Todos los habitantes son mayas q'eqchi. Se puede decir que es comunidad monolingüe, el q'eqchi es el idioma principal, sólo algunas personas hablan algo de español. En la comunidad no hay ladinos.

La mayoría de las casas son de techo de lámina y paredes de palo, hay algunas de block. Es una comunidad de difícil acceso, tiene una sola vía acceso, carretera balastrada, que está en mal estado y se empeora durante el invierno. Además de esta vía existen caminos comunales de herradura que conducen a las aldeas cercanas. Los principales medios de transporte, en orden de importancia, son: a pie, pick-up y caballo.

La comunidad cuenta con: Agua entubada, centro de salud del SIAS, escuela primaria que pertenece al programa PRONADE, tres iglesias, una católica y dos evangélicas, un edificio secador de cardamomo de un profesional ingeniero (que no es indígena y no es de ésta comunidad) y un teléfono comunitario (que es deficiente y cobra Q.1.40 por minuto). Estos servicios son atendidos por un técnico en salud rural que atiende el centro de salud, tres maestros de PRONADE, dos comadronas y una mujer guardián de salud.

¹³ La caracterización de las comunidades es tomada de las notas brutas de campo versión digitada, producidas, ordenadas y estructuradas por los investigadores principales de cada uno de los equipos de campo.

¹⁴ Guatemala está dividida en 22 departamentos agrupados en ocho regiones administrativas. La Región Norte está compuesta por los departamentos de Alta Verapaz y Baja Verapaz.

¹⁵ La cuerda es una unidad de superficie cuyo tamaño varía según la región: Va desde 20 varas por lado hasta 50, estas últimas equivaldrían a ¼ de manzana. La cuerda más pequeña es 0.04 de manzana y la mas grande ¼ de manzana.

La actividad económica principales el cultivo del cardamomo, seguida del cultivo del café y del maíz.

Para esta comunidad el concepto de bienestar es: **“sahil wank”** que significa estar contento, sin que necesariamente implique ser pobre o rico en términos monetarios. Además de este concepto identificaron otros elementos de bienestar: “Vivir bien... tener tierra... saber vivir... paz... y que no haya problemas”.

Y las causas de la pobreza son: “No sabemos pensar... tenemos tierra pero no la sabemos utilizar... no sale la cosecha y la tierra pierde su fertilidad... aunque no sale la cosecha seguimos haciendo la misma cosa (no variamos los cultivos)... los precios de los cultivos son muy bajos... falta de un instituto básico... saber escribir permitiría conocer a los compradores directos... no sabemos ahorrar dinero... el precio de la canasta básica... vestuario sube cada vez... no sabemos el castellano.

Perciben que la pobreza en la comunidad se ha agudizado principalmente por no tener tierra y por el bajo precio del cardamomo: “Los que tienen muy poco o nada (de terreno) ya no tienen que repartirles a sus hijos y asimismo el precio del cardamomo es muy bajo”.

Las principales situaciones de choques colectivos que ha sufrido la comunidad son: el terremoto del 1976, el huracán Mitch y la deuda con el banco: “Es muy preocupante porque hay muchos que tenemos deuda en el banco y suben los intereses, de repente el banco nos quita el terreno” y la plaga del cardamomo. Opinan que no fueron afectados directamente por el conflicto pero que tuvieron que hacer patrullajes.

El capital social estructural de QE1 está conformado por: La escuela, el puesto de salud, el mercado, las iglesias. Y tienen: comité pro - mejoramiento, comité de padres, guardianes de salud - SIAS, Alcalde auxiliar y las personas mayores. Manifiestan que en la comunidad existe descontento porque dos jefes de familia tienen los terrenos más grandes. La comunidad recibió apoyo de ONG y del FIS que recientemente construyó 2 salones de clase y las iglesias. FONAPAZ instaló el servicio de agua entubada y los ayudó con alimentos durante la construcción de la carretera.

Comunidad Q’eqchi - QE2

La comunidad QE2 está ubicada en la Región Norte. QE2 es una finca que pertenece a una cooperativa¹⁶. Tiene aproximadamente 70 años de fundada. Se inició con una familia que emigró de una aldea cercana porque carecía de tierra y fuentes de ingreso. La fundación de esta comunidad tiene relación con la finca principal, estas fincas fueron abandonadas por sus dueños y de cada una de ellas se crearon otras fincas, como este caserío que administrativamente pertenece a la Cooperativa NN¹⁷. Se fundó en este lugar porque afirman que: "Dios quiso que así fuera".

La tierra es propiedad de la cooperativa central con carácter mixto, porque la cooperativa es la dueña de toda la finca. Pero en la medida en las familias fueron llegando ocuparon los terrenos quedando adscritos a la cooperativa en un sistema de colonato. Es decir, que la cooperativa les asignó los terrenos que ya habían ocupado con la condición de ir a trabajar a los terrenos propios

¹⁶ El modo de organización de estas fincas es por medio de cooperativas. Varios caseríos pueden pertenecer a una cooperativa, pero puede existir una sub - cooperativa que está adscrita a una cooperativa central como sucede en este caso.

¹⁷ Nos reservamos el nombre

de la cooperativa. Por esta razón, los primeros que ocuparon las tierras les tocó más. Los comunitarios afirman que por ser asociados de la cooperativa pueden decidir sobre la comunidad y que nadie les puede quitar o invadir el terreno que actualmente ocupan, excepto por incumplimiento de los compromisos adquiridos con la cooperativa, trabajar en el cultivo del café, asistir a reuniones y otros.

El caserío es pequeño tiene aproximadamente 35 viviendas en donde habitan 40 familias, con una población total aproximada de 200 personas. Todos los habitantes son mayas q'eqchi, en la comunidad no hay ladinos.

Las casas están construidas con techo de lámina, sólo dos tienen paredes de block. Las viviendas están dispersas distribuidas en 3 grupos de familias. Tiene dos caminos balastrados (entra vehículo) y una vereda que conduce a la cabecera municipal. Los principales medios de transporte son: a pie, camiones y pick-ups.

QE2 cuenta con una precaria infraestructura de servicios: Canalización de agua de riachuelos a las viviendas a través de poliducto, una escuela PRONADE, tres iglesias evangélicas, dos tiendas y un molino de nixtamal¹⁸. Aunque no tiene centro de salud, cuenta con el apoyo de promotores del SIAS o guardianes de la salud y la escuela es atendida por un maestro.

Las principales actividades económicas de la comunidad son los cultivos de cardamomo y café.

Para las mujeres bienestar es: “Tener dinero para alimentación... Tener una tienda... Que vivan bien sus hijos”. Para los hombres bienestar es: “Tener cultivos de cardamomo, café y maíz... Que tanto el hombre como la mujer trabajen... Tener buena casa... Criar animales domésticos... Tener terreno”.

Las causas de la pobreza son: “No hay terreno y por lo tanto no hay siembra... No se ahorra para el futuro porque yo para hacer mi casa tuve que ahorrar por mucho tiempo, me abstuve a comer muchas cosas... Cuando ninguno de los dos (la esposa y el esposo) tienen iniciativa, piensan igual y no se desarrollan... Cuando el jefe de familia no trabaja aunque tenga terreno, tampoco se desarrolla”.

Opinan que en la comunidad ninguno tiene bienestar pero: “Tal vez los que no tienen bienestar tienen poco terreno y muchos hijos, unos se casan y no tienen donde vivir... Y los que tienen bienestar son los que tienen terreno, casa de block y carro, tienen pocos hijos t hay terreno para ellos porque ocuparon desde antes”.

La comunidad fue afectada por la sequía de 1998 que dañó los cultivos de cardamomo y maíz y por problemas entre familias que dividen a la comunidad en dos grupos, esta situación se inició por un problema entre hermanos y se acentuó más durante la construcción de la escuela y la carretera en donde uno de estos grupos no participó.

El capital social estructural de QE2 está conformado por: Las 3 iglesias evangélicas, la escuela, un patio en donde hombres jóvenes se encuentran, el patio de la escuela para jugar fútbol y las cooperativas de la finca. La comunidad está dividida en dos grupos. No reciben ayuda externa y no conocen los fondos sociales.

¹⁸ Molino de maíz

Comunidad K'iche'- KI1

La comunidad **KI1** pertenece a la Región Nor-Occidente.¹⁹ KI1 es una comunidad antigua: “Antiguamente cuando pasaba allí nuestra gente, según nuestros abuelos, descansaban y tomaban agua de dos nacimientos y comían bajo un árbol. Los señores más antiguos eran... Antes había mayor distancia entre cada una de las casas, pero eso era antes, ahora la población creció y ahora hay mucha gente”. Dicen que existe un libro con la historia de la comunidad, escrito por los sacerdotes, pero no saben en donde está.

En KI1 no hay tierras comunales. Hay muy poca tierra para cada familia, un 10% tiene de 10 a 20 cuerdas pero la mayoría sólo tienen de 1 a 2 cuerdas a lo sumo donde tienen su casa, no tienen donde cosechar sus alimentos, muy pocos tienen hasta 50 cuerdas.

Es una aldea grande que tiene 568 viviendas en donde habitan 2,840 personas. En la comunidad hay 60 viudas. El 60% de la población es migrante, todos los habitantes son k'iche', opinan que en la comunidad no hay ladinos.

La mayoría de las casas son de adobe, repellado y teja. Cuenta con varias vías de acceso, una carretera asfaltada y 31 caminos de herradura. Los medios de transporte que utilizan son a pie, pick-ups y camionetas.

Cuenta con una adecuada infraestructura de servicios: Agua entubada, letrina y energía eléctrica, que cubre al 95% de las viviendas. Tiene 1 escuela preescolar, 1 escuela primaria y 1 instituto básico de secundaria y 1 centro de educación para maestros bilingües. 3 teléfonos comunitarios, 1 plaza de mercado, 1 cementerio, 1 iglesia católica, 16 iglesias evangélicas, 1 cooperativa de servicios varios, 1 casa comunal, 1 salón de usos múltiples, 2 campos de fútbol, 2 canchas de basquetbol, 3 puentes, 6 molinos de nixtamal, y 6 proyectos de agua entubada. La escuela primaria tiene 10 maestros y cuentan con 1 promotor de salud y 4 comadronas.

Las principales actividades económicas son los cultivos de manzana, ciruela y melocotón.

Según los hombres: “el bienestar se manifiesta en que antes la mayoría tenía una casa era de horcones, ramas y lodo y ahora la mayoría tiene su casa de adobe, repellado y teja”. Las mujeres comparten esta opinión. Los pobres no están de acuerdo: “están tristes porque el dinero no les alcanza, aunque tenga repellada su casa pero el piso es de tierra, quisieran una mejor casa pero el dinero no lo tienen porque no tienen un buen trabajo”

Las causas de la pobreza son: “No tener un buen trabajo... el bajo precio de los productos... la falta de unión entre los productores... no todos tienen trabajo... El alcohol es la causa de la pobreza”.

En relación con el pasado, la dinámica de la pobreza es percibida de la siguiente manera: “Hace 25 años, las casas eran baratas... Un agua costaba 15 centavos, todas las cosas eran baratas... Las casas son de tabla adobe, ahora son de block... Antes no habían carros, ahora muchos tienen carros... Antes se intercambiaban productos alimenticios, ahora ya no se hace esto, ahora cada quien vive como puede... Antes eran pocos los que sembraban maíz, ahora casi todos... Antes había más vida, ahora no... Antes no había escuela, ahora hay escuela y el estudio es importante,

¹⁹ La Región Nor-Occidente está compuesta por los departamentos de Quiché y Huehuetenango.

los patojos están avanzados... La palabra de dios a crecido, antes había muchos problemas porque no sabían de la palabra”.

La violencia es el principal choque colectivo que ha afectado a la comunidad: “Toda la comunidad fue afectada... Ya no pudieron trabajar la cosecha... Los hombres ya no podían viajar... Por miedo ya no dormían en sus casas... No podían ni dormir bien”

El capital social estructural de KI1 está conformado por: La plaza de mercado, la cooperativa de consumo, la granja del cultivo de manzana, las iglesias evangélicas, la iglesia católica, la escuela primaria, el instituto básico, el cementerio y las farmacias. Las principales autoridades son: dos alcaldes principales, dos alcaldes auxiliares, el presidente de la cooperativa, el presidente del comité Pro Mejoramiento y el secretario del comité Pro Mejoramiento. KI1 ha recibido apoyo externo de: FONAPAZ, el Programa Quiché, la Embajada Española, la Cooperación Española, la AID, la Municipalidad, el Ministerio de Salud – SIAS y otros.

Comunidad K’iche’ - KI2

La comunidad **KI2** está ubicada en la Región Nor-Occidente. KI2 se fundó hace 50 años. La tierra es comunal. Los entrevistados dijeron que los bosques y guatales son propiedad comunal y las tierras para cultivo son propiedad particular. La comunidad tiene títulos de propiedad registrada y que los vecinos sólo tienen escritura pública.

Es una aldea grande que tiene 117 viviendas en donde habitan 133 familias. La población total es de 1,254 personas. En la comunidad hay 15 viudas. Vive población ladina con la que se genera conflicto porque: “Los ladinos han soltado los animales, es su costumbre, nosotros no porque están encerrados y tenemos poca tierra... Ellos han circulado sus terrenos y nosotros no porque ellos sueltan sus animales... Los ladinos son caprichudos, somos vecinos, no podemos dañarnos, no respetan los mayores, nuestros animales no pasan a los terrenos de ellos”.

Tiene 12 caminos de herradura transitables todo el año. Se transportan: a pie, en bicicleta, en pick-up y en camión. Ninguna persona tiene vehículo propio. KI2 cuenta con una infraestructura mínima de servicios: 1 tanque de distribución de agua entubada, 1 escuela, 1 iglesia católica, 1 sede de una ONG. La escuela primaria tiene 9 maestros, solamente 1 es de la comunidad. Tiene 3 comadronas.

Las principales actividades económicas son los cultivos de maíz, frijol, verduras y hortalizas.

El bienestar es tener: “Agua, trabajo, tierra para sembrar, maíz, su casa y algunos animales”. Las causas de la pobreza son: “No sé porque no podemos pensar, por eso somos pobres... No tenemos dinero y no podemos comprar abono, para maíz ni frijol... Miramos dinero, pero solo para el abono, sale solo para la comida que se llene la familia y ya estuvo... El abono cuesta de Q75.00 a Q77.00 el quintal, el maíz lo vendemos a Q80.00, y para mi gasto vendemos algunos pollos, marranos o cerdos”.

La pobreza se ha agudizado: “Ahora hay mucha pobreza porque creció la población... La tierra era muy rica y no se utilizaba abono, ahora si no se usa abono químico no se cosecha nada... La cosecha de maíz es baja, es muy poco lo que se gana, sólo la comida... Antes había muchos árboles, ahora ya no, los árboles se están acabando... También el agua, antes había nacimientos ahora ya no hay, en verano hay escasez de agua en las casas”.

El terremoto del 1976 es el choque colectivo que más ha afectado a la comunidad. Otros choques, el terremoto de 1986, el huracán Mitch en 1998 y el cólera en 1990.

El capital social de KI2 está conformado por: la escuela, la iglesia, la junta escolar, el comité pro - mejoramiento y el comité de mantenimiento de agua y el comité agrícola. La comunidad ha recibido apoyo del FIS, FONAPAZ y FODIGUA y de dos ONGs.

Comunidad Kaqchikel - KA1

La comunidad **KA1** está ubicada en la región Central.²⁰ Es una finca privada que se dedica al cultivo del café, ha tenido varios dueños, actualmente pertenece a un banco. Está poblada por familias de origen k'iche', kaqchikel y, en menor proporción, ladino. La mayoría de residentes actuales nacieron en la finca, por esta razón, los pobladores se identifican como "nativos", no reconocen ni se identifican como indígenas mayas.

Las personas mayores entienden y hablan uno de los idiomas mayas, kaqchikel ó k'iche', pero ellos no lo identifican como tal, sino como "una lengua". Los niños hablan español, son muy pocos los que entienden algún idioma maya pero no lo hablan, la mayoría desconocen la existencia de otros idiomas y grupos étnicos. Las personas mayores ya no visitan sus lugares de origen (sus papás ya murieron) únicamente recuerdan el pueblo, nada más, ya que desde pequeños viven en la finca.

La tierra es de propiedad privada. No tienen vivienda ni terreno propio, la vivienda y el terreno que utilizan (para sembrar milpa de autoconsumo) son propiedad de la finca. A las viudas no les dan tierra para cultivar, solo a los hijos.

Es una comunidad pequeña que tiene 40 viviendas, incluyendo las casas desocupadas y destruidas, en donde habitan en promedio 200 personas. Las casas desocupadas existen porque las familias voluntariamente se retiran de la finca y las destruidas son aquellas que el patrón manda destruir después de despedir a la familia que la habita. En la comunidad vive una mujer viuda. Las viviendas están en malas condiciones tienen paredes incompletas de madera y techo de lámina.

Para llegar a la finca solo hay un camino de terracería. Para transportarse fuera de la comunidad utilizan principalmente el pick-up, aunque también se trasladan a pie. KA1 no cuentan con los servicios básicos de agua entubada, energía eléctrica, ni letrinas. El agua que consumen se recoge en una pila comunal y rara vez recibe tratamiento de cloro. Solo cuenta con la escuela privada que ofrece hasta tercer grado de primaria, dos iglesias evangélicas y una católica. El analfabetismo afecta a una gran mayoría de la población adulta.

En las fincas donde viven colonos, como en este caso, los patrones tienen la obligación de proporcionar la educación de los niños y niñas, por esta razón la escuela es privada.

El único ingreso que perciben es el jornal por el trabajo en la finca, trabajan hombres, mujeres, niños. Los hombres ganan Q.26.00 diarios, las mujeres reciben el mismo pago.

Una señora manifestó que bienestar es: "tener una buena casa, construida de cualquier material, pero con material en buen estado... El dueño de la finca no se preocupa de cómo vivimos... Nuestras casas están hechas de madera podrida, ya se nos cae encima". Un señor dijo: "Para mí

²⁰ La Región Central está integrada por los departamentos de: Sacatapéquez, Chimaltenango y Escuintla.

bienestar es tener una buena escuela... que no sea pequeña... que esté construida de block... que el profesor dé hasta 4° de primaria y que haya básicos”. Otros opinaron que bienestar es: “buscar a dios... tener un buen camino... tener dinero para comprar lo que se desea”. El señor interviene hablando en tono enérgico y de tristeza a la vez: “aquí no hay que hablar de bienestar, sino de pobreza, aquí todos somos pobres, son muchos nuestros deseos pero nada tenemos”.

Un señor opinó que la causa de la pobreza es porque: “Nuestros padres y abuelos vendieron nuestros terrenos y no pensaron en sus hijos”. Para otros es: “La incompreensión del matrimonio... la vida desordenada por no buscar a dios... El bajo salario... No tener casa propia”

Con respecto a la dinámica de la pobreza, manifestaron que no han habido cambios: “Todo está igual, sin agua potable, sin luz, sin drenajes ni letrinas”.

El despido en 1993 de los trabajadores afiliados al sindicato es el choque colectivo que más ha afectado a la comunidad, seguido del terremoto de 1976. También las mujeres identificaron el momento de dar luz como un riesgo ya que no cuentan con una comadrona cercana.

El capital social de KA1 está conformado por: la escuela, las iglesias evangélica y católica, y el sindicato: “En la finca hay un sindicato, no muy aceptado por el patrón, cualquiera puede ingresar a dicho sindicato pero no lo hacen por temor a las represalias del patrón”. No ha recibido ningún tipo de apoyo.

Comunidad Kaqchikel - KA2

La comunidad **KA2** está ubicada en la Región Central. Se fundó hace 70 años. Dos familias fueron las primeras que se ubicaron en este lugar, luego vinieron más.

La tierra es de propiedad privada. La mayoría tiene terreno y vivienda propia. Algunos terrenos son de señores del municipio y otros son de los pobladores quienes los obtuvieron por herencia o los compraron. Los que no tienen tierra la alquilan.

Es una aldea pequeña viven aproximadamente 1,000 personas. Se identifican como “indígenas”, todos hablan kaqchikel y la gran mayoría habla también español. La comunidad tiene entre 30 y 40 viudas por la violencia.

La vía de acceso principal es una carretera pavimentada y cuentas con extravíos o caminos pequeños que comunican a la comunidad con otras aldeas. Se transportan: a pie, en pick-up y en camión. Algunos utilizan caballo.

KA2 cuenta con una infraestructura de servicios que ofrece mejores condiciones de bienestar: servicio de energía eléctrica, agua entubada, letrinas, una escuela que ofrece hasta 6° de primaria, un puesto de salud - SIAS, calles de terracería y una pavimentada, un comité de desarrollo, un grupo de mujeres, 5 alcaldes auxiliares, varias iglesias evangélicas y una católica, también hay comadrona.

Las principales actividades económicas son los cultivos de maíz, frijol, papa, zanahoria, tomate y rábano que las desarrollan principalmente los hombres y los niños. Además del trabajo doméstico, las mujeres tejen güipilies para su uso y para la venta y ayudan en lagunas labores del campo.

El bienestar es tener: “Tener casa, comida, ropa... Tener dinero... Tener trabajo... Vivir bien, tener educación... Tener recursos como buen camino, buena cosecha, salud de los niños y de los padres”.

Las causas de la pobreza son: “Por el sistema político del país... Siempre ha sido pobre... No hay posibilidad de trabajo... El bajo precio de sus cosechas... El alto costo de productos como el azúcar... El hecho de no saber leer y escribir les resta posibilidades... No tienen un pago mensual seguro... A veces no hay buenas cosechas... La voluntad de Dios”.

La pobreza en KA2 se agudizó con la violencia y plantean que con su trabajo van salir adelante: “aquí todos trabajamos, estamos ocupados siempre.

Los choques colectivos que más han afectado a la comunidad son, en orden de importancia, la violencia en 1981 porque tuvieron que abandonar sus casas y sus tierras para buscar refugio en otras comunidades y el terremoto de 1976.

Dentro del capital social estructural de KA2, todos tienen acceso al puesto de salud, mientras que el acceso a la cooperativa es limitado: “la cooperativa es una asociación muy pequeña que no permite que fácilmente puedan ingresar nuevos; nunca invitan ni dicen cuáles son los requisitos, estas personas, miembros de la cooperativa, tienen tres cooperativas más en otras comunidades”. Tienen varios grupos organizados: Comité de desarrollo, comité pro – mejoramiento, un grupo de mujeres y las iglesias. La comunidad ha recibido apoyo de FONAPAZ y de las iglesias.

Comunidad Mam - M1

La comunidad **M1** está ubicada en la región Nor-Occidente. Se fundó hace más o menos 40 años, nadie sabe la fecha exacta. El cantón se inició con la llegada de un señor que venía en busca de tierras.

La tierra es de propiedad privada. “Hay algunas familias que han recibido de herencia 10 cuerdas de terreno y ahora con sus hijos sólo pueden heredar 2 cuerdas o 1 cuerda para cada uno, es decir que cada vez hay menos tierra para cada uno”. Dicen que hace falta tierra porque algunos han comprado mucho y otros han recibido poco de herencia o están heredando poco a sus hijos. Los que han comprado más tierras son los que tienen familiares en los Estados Unidos.

Es una aldea grande compuesta por 104 viviendas habitadas por 140 familias. La mayor parte de la población es joven entre 15 y 35 años. Todos son Mam, en la comunidad no hay ladinos. La población tiene una alta movilidad que presenta por migraciones de diversos tipos: (1) Algunos tienen alrededor de 10 a 20 cuerdas de café en otras aldeas y van durante el año a cuidar sus siembras. (2) Algunas familias como 4 ó 6 migran a las fincas de Guatemala o Chiapas a cortar café, normalmente se van en agosto y septiembre y vuelven para noviembre o diciembre. (3) Algunas personas van a trabajar a Cancún, México, quienes migran a este lugar normalmente son jóvenes o padres de familia y se dedican a la construcción, se van por un año o más. (4) La migración a Estados Unidos es común principalmente de personas jóvenes. Estas familias que tienen hijos en Estados Unidos, tienen actualmente algunos beneficios como la televisión, una casa grande, otros envían dinero para que sus hermanos pequeños estudien en la escuela, o bien envían dinero para comprarse tierras, porque de su padre sólo heredan normalmente un lote de terreno para hacerse una casa.

La vía de acceso principal es la carretera de terracería. Tienen comunicación a los otros caseríos y aldeas vecinas por medio de veredas. Los principales medios de transporte son: pick-ups, camionetas y vehículos y para transportar la leña o los productos utilizan bestias.

M1 cuenta con una adecuada infraestructura de servicios: Agua entubada, letrinas, drenaje instalado por la Unión Europea que cubre al 40% de la comunidad, energía eléctrica en el 90% de las viviendas y escuela PRONADE. Además cuenta con: 3 molinos de nixtamal, 1 fondo económico comunal, tiendas, lavaderos o tanques comunales, bosque municipal, 1 teléfono celular privado de COMCEL, 1 organización de agricultores, 2 lugares sagrados mayas, 1 Catequista católico, 2 guardabosques, 2 grupos de mujeres, representante de hortalizas y Comadronas.

La agricultura es la principal actividad económica, cultivan papa, cebolla, repollo, habas, zanahoria, brócoli, frijol, maíz, hierbas como acelga. También trabajan en construcción, sastrería y transporte de carga.

El concepto de bienestar según las mujeres es: “Tener trabajo... Mantener cuidado en la vivienda... Tener casa propia... Tener medicina cuando hay enfermedad o dinero para comprar la medicina... Que el hombre sea trabajador y madrugue para hacer sus trabajos... Que todos los de la familia tengan zapatos... Que haya alegría en casa... Tener tranquilidad durante el día y evitar el maltrato o pegarle a la esposa a los niños... Tener comadronas en la comunidad”. Para los hombres el bienestar es: “Tener trabajo diario... Tener buenos sentimientos hacia la familia y hacia toda la comunidad... No tomar licor o beber alcohol... Mantener a la pareja unidad... Tener buena relación con los vecinos... No acudir inmediatamente al juzgado por problemas de pareja... No tener o padecer de enfermedades... Tener un centro de salud cercana y un hospital en caso de necesidad... Tener becas para estudiar”.

Según las mujeres las causas de la pobreza son: “No tener comida porque mal alimentados ni se puede trabajar, los niños no aprenden bien en la escuela... Que el hombre beba licor porque en el licor gasta lo poco que gana y lo que se puede usar para gastos de toda la familia... Cuando las mujeres son víctimas del maltrato”. Y para los hombres las causas de la pobreza son: “Quedar viudo a viuda, porque eso significa hacer doble esfuerzo con los trabajos de ser padre y madre... No tener un promotor de salud que les ayude en casos de necesidad y emergencias... No tener un centro de salud en la comunidad”.

Perciben que la pobreza actual es menor que en años pasados: “Antes viajaban mucho a las fincas porque no estaban organizados y porque no sabían como producir mejor sus tierras, actualmente son menos los que migran, porque ahora reciben créditos en la comunidad o siembran hortalizas o siembran papas que aunque no tengan buenos precios les ayuda en su economía familiar, al menos para no ir a la finca”. Los más vulnerables a la pobreza son quienes prestan un servicio en la comunidad como los miembros del comité y los guardabosques porque: “...por atender servicios en la comunidad descuidan sus trabajos propios de su casa o sus siembras y ya no les produce como cuando ellos están directamente trabajando en ello”.

Los choques colectivos que han tenido más impacto en la comunidad son: La violencia de 1980 a 1983 en donde las casas fueron quemadas. Los incendios forestales del 2000 que quemó el bosque municipal y las hechas que dañan los cultivos.

Para M1 su capital social estructural esta conformado por: El agua potable, la energía eléctrica, el miniriego, la escuela y el comité de padres, el fondo económico comunal, la organización de agricultores, los lugares sagrados mayas, el bosque municipal, el comité de micro empresa de mujeres,

el comité pro – mejoramiento, el catequista católico, los guardabosques, los grupos de mujeres, el representante de hortalizas y comadronas. La comunidad ha recibido apoyo de FODIGUA, PRONADE, DECOPAZ, Unión Europea y una ONG.

Comunidad Mam - M2

La comunidad **M2** está ubicada en la Región Sur-Occidente.²¹

Algunos miembros de la comunidad recuerdan que les contaron que la fecha de la fundación de la aldea fue en 1810 y que sus habitantes venían de la aldea de una aldea cercana. Nadie sabe exactamente la fecha ni quien fundó la comunidad.

La tierra es de propiedad privada. Todas las familias tienen tierra cuyo tamaño puede variar de 2 a 50 cuerdas, pero no todas las tierras son cultivables, algunas son solamente montañas, otras son pastos y otras son barrancos que no producen nada.

Es una aldea grande, cuenta con 277 viviendas y en cada casa viven aproximadamente entre 8 y 12 personas. Todos los habitantes son Mam, muy pocas personas hablan algunas palabras en español, especialmente los hombres y los jóvenes porque son ellos quienes migran fuera de la comunidad. La comunidad tiene 10 viudas.

La vía de acceso principal es carretera de terracería. La comunicación interna es por veredas. Los medios que utilizan para transportarse son: pick up, a pie y algunos en bestia.

M2 cuenta con los siguientes servicios: Agua entubada, energía eléctrica, teléfono comunitario, escuela, alcaldía auxiliar, mercado, cárcel, 1 iglesia católica y 1 evangélica, farmacia, bodega, rastro y 6 locales para venta de carne.

Es una comunidad eminentemente agrícola y dependiente de las fincas de café. Esto explica que la que el 80% de la población migre la mayor parte del año a las fincas de Chiapas en México y en algunos casos a las fincas de café de Guatemala. Los meses de migración son de septiembre a marzo. Algunos jóvenes (8) han migrado a los Estados Unidos. Algunas otras personas viajan a trabajar a Cancún, México en empresas de construcción. Otros viajan a Belice para hacer trabajos en las Bananeras.

El concepto de bienestar según los hombres es: “Estar sanos... Tener mejores condiciones de vida para el futuro... Tener una casa con paredes y techo para poder vivir... Tener dinero para comprar lo que se necesita para vivir bien alimentados... No aguantar hambre... Tener higiene y salud... Tener tierras... Saber un oficio... Madrugar o levantarse temprano para hacer los trabajos que hay que hacer durante todo el día”. Las mujeres, comparten la opinión de los hombres, pero para ellas, el bienestar es también: “Tener muchos hijos para poder ayudarse en el trabajo... Tener animales, como cerdos, ovejas, pollos, conejos y pavos para vender y así poderse ayudar en su economía al venderlos”.

Las causas de la pobreza son: “No tener animales como ovejas, gallinas, ganado, bestias... No tener maíz... No trabajar bien la tierra... No tener ideas o pensamientos sobre como mejorar el futuro... No tener agua potable en todas las casas... Estar enfermo... No tener dinero para comprar

²¹ La Región Sur-Occidente está conformada por los departamentos de: Sololá, Totonicapán, Quetzaltenango, Retalhuleu, Suchitepéquez, y San Marcos.

lo que se necesita para los cultivos y para la comida... No tener educación... No estar organizados alrededor de algún proyecto... No tener preocupación sobre mejorar sus condiciones de vida, muchas personas se han acomodado a aguantar la vida así como se encuentran actualmente”.

La dinámica de la pobreza ha variado: “Algunos son más pobres que antes (hace 5 años) y la causa es porque han tenido muchos hijos y no los logran alimentar, ya no tienen la suficiente tierra para heredarles, y tampoco logran entrarlos a la escuela... Algunas personas se han endeudado, la deuda se debe a las enfermedades que han sufrido o para comprar abonos químicos... Aj nhi jaw moje’ jun xu’j tuk’e jun xinq atko kykab’el mib’a chi ximan tujxix b’a’n, tu’ntzoz nti’ nchi jatz tuj meb’ail esto quiere decir que cuando se casa un hombre con una mujer y ambos son ‘mudos’, *con esto quieren decir que no saben pensar bien que es lo que deben hacer y así de mudos los dos no pueden salir adelante*, lo conveniente sería que si el hombre es inteligente y su mujer no, entonces al hombre le corresponde salir adelante con el apoyo de la mujer, o al contrario, si el hombre es mudo pero la mujer es lista, entonces pueden salir adelante”. Otra causa que ha agudizado la pobreza en la comunidad es el alcoholismo.

Los choques colectivos que han tenido más impacto en la comunidad son: El terremoto de febrero de 1976, lluvias y temporales en los meses de junio a septiembre, heladas en los meses de diciembre a febrero, muerte del padre o madre de familia, vientos fuertes, malos caminos en tiempo de lluvias y la migración a las fincas.

Para M2 su capital social estructural conformado por: Los catequistas, la cooperativa, el alcalde auxiliar, el comité pro mejoramiento, los bosques, el salón comunal, el agua potable, la energía eléctrica, el proyecto de riego, el vivero forestal, las comadronas, el teléfono comunitario, la escuela, la carretera de terracería, los ríos, las montañas, el respeto a las religiones, los centros de ceremonia mayas, y dos ONGs.

La comunidad ha recibido apoyo de ONGs.

Comunidad Ladina - L1

La comunidad **L1** está ubicada en la Región Nor-Oriente.²² Se fundó, aproximadamente en 1920.

La tierra es de propiedad privada, cada familia cuenta con su “pedazo” de tierra para vivienda. Antes del Mitch tenían tierras cultivables (propiedad privada), ahora solo para vivienda. Antes sí existió tierra comunal. Actualmente de 4 a 6 personas tienen 4 manzanas de terreno. Hay 3 personas que no tienen ni para vivir, alquilan vivienda: “Son personas que no son originarias... han venido a vivir aquí”.

Es una aldea pequeña, tiene 74 familia y una población total de 420 habitantes. Todos son ladinos algunos migrantes de otras comunidades. Hay personas de la comunidad que migran a la capital y a los Estados Unidos, no tienen datos exactos. En la aldea hay 10 viudas o viudos, la viudez se presenta por diversas causas: enfermedades, ataques cardiacos, cánceres, enfermedad común y por la edad.

L1 cuenta con una carretera balastada que es su vía de acceso principal. Utilizan como medios de transporte: camionetas, carros, carretón halado por tractor y bicicletas. L1 cuenta con servicios de agua entubada, aunque no es suficiente para consumo en las viviendas, para riego y para los

²² La Región Nor-Oriente está integrada por los departamentos de El Progreso, Izabal, Chiquimula, y Zacapa.

animales, hay que racionarla; energía eléctrica en la mayoría de las viviendas (seis no tienen), una escuela de primaria, un vivero, una iglesia católica y una iglesia evangélica. Opinan que son pobres y que: “con el huracán Mitch la tierra quedó lavada, ya no produce, es decir que quedo solo arena de río y piedras y ya no produce”.

Las actividades económicas de la comunidad son la artesanía y la agricultura. En la producción de artesanía de palma trabajan principalmente las mujeres, fabrican, escobas, petates, sombreros, abanicos, adornos en su mayoría realizados por mujeres. En la agricultura trabajan principalmente los hombres cultivando limón, papaya y milpa para el auto consumo del hogar, también se dedican a cuidar las palmas, materia prima para la artesanía.

El concepto de bienestar según los hombres es: “Tener libertad... tener alimentación... tener trabajo... acceso a los municipios para trasladar enfermos... tener casa... tener herencia (tierra)... tener educación... tener manantiales”. Para las mujeres bienestar es: “Tener libertad para participar en actividades... tener manantiales... tener salud... tener trabajo... tener herencia”.

Según los hombres y las mujeres las causas de la pobreza son: “No tener estudios... No tener herencia de terreno... Nuestros padres eran pobres y nos dejaron en la pobreza... No hay trabajo, antes que pasara el Mitch si tenían un poco de trabajo, ahora su situación empeoró”.

En relación con el pasado, la dinámica de la pobreza es percibida de la siguiente manera: “Antes cuando la tierra era comunal no necesitaba de fertilizantes ni fumigaciones para la cosecha de maíz, ni los árboles frutales sé engusanaban, ahora hay que comprar abono y veneno para poder cosechar un poco... Antes todo era más barato y abundaba, ahora todo es más caro y no hay... La gente actualmente solo es de lujo... Antes la gente vestía sencillo y comía lo que había... Antes el maíz costaba centavo y medio la libra, ahora cuesta Q.1.25 y está escaseando”.

Los choques colectivos que han afecta a la comunidad son el terremoto de 1976, el huracán Mitch en 1998 y el dengue en 1999.

El capital social estructural de L1 está conformado por las iglesias, católica y evangélica, el comité pro – mejoramiento, las comadronas, el campo de fútbol, el vivero, la escuela y el tanque de agua. La comunidad no ha recibido apoyo del Gobierno, solo de una ONG que les dio el material para construir viviendas, les regaló útiles escolares y apoyó en la instalación del agua y la luz. No saben que es FONAPAZ y no conocen ningún fondo social.

Comunidad Ladina – L2

La comunidad L2 está ubicada en la Región Nor-Oriente. La aldea se inició una hacienda en la que se establecieron siete familias. Una de las familias era la del dueño quien le daba trabajo a los demás. Tenía 40 cabezas de ganado, bueyes. Hace 160 años aproximadamente se fundó: “porque aquí se hicieron las primeras casas”.

La tierra es de propiedad privada. Muy pocos tienen tierra, la mayoría sólo tiene el terreno para la vivienda. La forma de producción más frecuente es el ‘cultivo a medias’ en donde el que no tiene tierra trabaja con el que tiene suficiente tierra. “En algunos casos el dueño del terreno pone también herramientas y él otro la mano de obra y con la cosecha se reparten mitad y mitad. Si la cosecha no es buena quien pierde es el que no tiene terreno”.

L2 es una aldea pequeña conformada por 24 familias con una población aproximada de 160 personas, todos ladinos. Recibe población migrante temporal que llega a trabajar durante la cosecha del tomate.

La vía principal de acceso es una carretera balastrada que comunica a la comunidad con otras comunidades cercanas. L2 cuenta con servicios de agua entubada, escuela de primaria, promotor de salud, comadronas y dos tiendas.

La agricultura es la principal actividad económica de la comunidad, seguida de la compra y venta de ganado. Los hombres trabajan en los cultivos de maíz, frijol, tomate, arroz, chile serrano y ganadería, y las mujeres en el corte de café, tomate y cría de animales domésticos como gallinas, cerdos y chompipes.

Para L2, bienestar es: “llevarse bien con la pareja... sentirse bien con Dios... llevarse bien con la comunidad... estar bien de salud... tener comida... estar en paz... estar bien tranquilo... dormir bien... trabajar para ganarse la vida... tener casa y vestido... tener dinero”.

Y las causas de la pobreza son: “Dios desde un principio dejó ricos y pobres. Esto viene desde que Dios hizo la tierra... Dios puso al pobre y al rico... Los ricos no pueden vivir sin los pobres, ni los pobres sin los ricos... Si no hay pobres no hay quien trabaje, si no hay ricos no hay quien de trabajo”. También se es pobre porque: “No hay tierra para cultivo, las tierras tienen dueño... Si los dueños dan la tierra se trabaja, si no, aguantamos hambre... No hay préstamos y si hay, tenemos que tener tierra para hipotecar... No tenemos terreno, si perdemos la cosecha y no pagamos podemos quedarnos hasta sin casa”.

En relación con el pasado, la dinámica de la pobreza es percibida de la siguiente manera: “Por un lado hemos mejorado, tenemos carretera, agua en las casas, tenemos escuela. Antes teníamos que acarrear agua del río y lavar ropa en el río. Por otro lado la siembra requiere de abono y veneno para poder cosechar y lo que cosechamos si lo vendemos no tiene buen precio. Pagan muy barato el tomate, maíz y frijol. No trae cuenta... La pobreza está cada día peor... No tenemos trabajo, no tenemos terrenos en propiedad... El río está muy contaminado, la gente tira basura, animales muertos y drenajes los que tienen inodoros lavables”.

Los choques colectivos que han afectado a la comunidad son el temblor de 1999 y el huracán Mitch de 1998. El temblor afectó a las personas, les causa miedo y náuseas a las mujeres y a los niños; el huracán no afectó a las personas pero dañó la milpa y las tomateras.

Para L2 su capital social estructural está conformado por: la doctora que va una vez al mes para hacer las visitas de control de salud, las iglesias católica y evangélicas, la familia, los promotores en salud, el Comité de Desarrollo, el Alcalde Auxiliar, la comadrona y el agua potable. La comunidad ha recibido apoyo del PRODER que les ayudó a instalar un vivero y del SIAS. No saben que es FONAPAZ.

Recuadro 1. Las comunidades del ECEP								
COMUNIDAD	CARACTERISTICAS	PROPIEDAD DE LA TIERRA	SERVICIOS BASICOS	ACTIVIDADES ECONOMICAS	CONCEPTO DE BIENESTAR	CAUSAS DE LA POBREZA	CAPITAL SOCIAL	CHOQUES
Q'EQCHI QE1	- Se fundó hace 28 años por colonización de familias que buscaban tierra - Vía principal carretera balastrada - 62 viviendas, 350 habitantes	Comunal A cada miembro se le asignan 90 cuerdas para cultivo y 25m2 para vivienda	- Agua entubada - Centro de salud - Escuela PRONADE - Iglesia católica - Iglesias evangélicas - Mercado	Agricultura: - Cardamomo - Café - Maíz	- Vivir bien - Tener tierra - Saber vivir - Paz	- No tenemos tierra - No sabemos pensar - Precios bajos de venta - No saber escribir - No hablar castellano	- Escuela - Puesto de salud - Mercado - Comités	- Terremoto 1976 - Huracán Mitch - Deuda con el banco
Q'EQCHI QE2	- Es una finca que pertenece a una cooperativa - Se fundó hace 70 años por colonización de familias que buscaban tierra - Vía principal camino balastrado - 35 viviendas, 200 habitantes	Propiedad de la cooperativa con carácter mixto Las familias ocuparon la tierra quedando adscritos a la cooperativa en un sistema de colonato. <u>Compromiso:</u> Trabajar en el cultivo del café	- Agua entubada - Escuela PRONADE - 3 iglesias evangélicas - 2 tiendas - 1 molino de nixtamal	Agricultura: - Cardamomo - Café	<u>Mujeres:</u> - Dinero para la comida - Tener tienda - Que vivan bien sus hijos <u>Hombres:</u> - Tener cultivos - Que ambos trabajen - Tener terreno - Buena casa	- No hay terreno, no hay siembra - No se ahorra - Cuando el jefe no trabaja - La pareja no tiene iniciativa	- 3 iglesias evangélicas - Escuela - Un patio para jugar fútbol - El patio de la escuela	- Sequía de 1998 que dañó los cultivos de cardamomo y café - Problemas entre 2 familias dividen la comunidad
K'ICHE' KI1	- Es una aldea antigua la fundaron dos señores, cuentan los tatarabuelos - Vía principal carretera asfaltada - 568 viviendas, 2840 habitantes	Privada Hay muy poca tierra para cada familia la mayoría tiene de 1 a 2 cuerdas donde tienen la casa. No tienen donde cosechar	- Agua entubada - Letrina - Luz - Escuela - Instituto básico - 3 teléfonos - 16 iglesias evangélicas - 1 iglesia católica - Mercado - Casa comunal - 6 molinos de nixtamal	Agricultura: - Manzana - Ciruela - melocotón	Antes las casas eran de horcón, ramas y lodo, ahora son de adobe, repellido y teja. <i>Los pobres no comparten esta opinión:</i> Aunque tenga repellada su casa pero el piso es de tierra...	- No tener buen trabajo - Precios bajos de venta - Desunión de los productores - Alcoholismo	- Mercado - Cooperativa - Granja de manzana - Iglesias - Escuela - Instituto - Cementerio - Farmacias	- Violencia
K'ICHE' KI2	- Se fundó hace 50 años - Vía principal camino de herradura - 117 viviendas, 1254 habitantes	Comunal Los bosques y guatales son propiedad comunal y las tierras de cultivo son propiedad particular	- Agua entubada - Escuela - 1 iglesia católica - 1 sede de ONG	Agricultura: - Maíz - Frijol - Verduras - Hortalizas	Es tener: "Agua, trabajo, tierra para sembrar, maíz, su casa y algunos animales"	"No sé por qué no podemos pensar, por eso somos pobres... No tenemos dinero y no podemos comprar abono..."	- Escuela - Iglesia - Casa - Alianza - Junta escolar - Comité pro mejoramiento - Comité de agua - Comité agrícola	- Terremoto 1976 - Terremoto 1986 - Huracán Mitch - El cólera en el 90

CONTINUA EN PAGINA SIGUIENTE

COMUNIDAD	CARACTERISTICAS	PROPIEDAD DE LA TIERRA	SERVICIOS BASICOS	ACTIVIDADES ECONOMICAS	CONCEPTO DE BIENESTAR	CAUSAS DE LA POBREZA	CAPITAL SOCIAL	CHOQUES
K A Q C H I K E L KA1	- FINCA PRIVADA Cultiva café. Dueño: un banco. Familias: k'iche', kaqchikel y pocos ladinos. No sé identifican como indígenas. La mayoría nació en la finca. - Vía principal camino de terracería - 40 viviendas, 200 habitantes	Privada No tienen vivienda ni terreno propio. La vivienda y el terreno, para cultivos de autoconsumo, son propiedad de la finca	- Agua de pila comunal - Escuela privada - Iglesia católica - 2 Iglesias evangélicas	Trabajadores de la finca El único ingreso que perciben es el jornal de la finca. Ganan Q26.00 por jornal. Las mujeres reciben el mismo pago	“Tener una buena casa construida con cualquier material... El dueño no se preocupa de cómo vivimos nuestras casas están hechas de madera podrida ya se nos cae encima... Tener una buena escuela... Buscar a dios”	“Nuestros padres y abuelos vendieron nuestros terrenos y no pensaron en sus hijos... La incomprensión del matrimonio...El bajo salario... No buscar a dios... No tener casa propia”	- Escuela - Iglesias - Sindicato	- Despido de los trabajadores afiliados al sindicato en 1993 - Terremoto de 1976
K A Q C H I K E L KA2	- Se fundó hace 70 años, 2 familias la iniciaron. - Vía principal carretera pavimentada - 1000 habitantes	Privada La mayoría tiene terreno y vivienda propia. Los que no tienen tierra la alquilan	- Agua entubada - Luz - Letrinas - Escuela - Puesto Salud - Iglesias evangélicas - Iglesia católica - Comadrona	Agricultura: - Maíz - Zanahoria - Tomate - Rábano - Papa - Las mujeres tejen güipiles	- Tener casa, comida, ropa - Tener dinero - Tener trabajo - Vivir bien - Educación - Buenos caminos - Buena cosecha - Salud	- Sistema político - Siempre ha sido pobre - No hay trabajo - No saber leer ni escribir - Bajos precios - Voluntad de dios	- Puesto de salud - Cooperativa	- Violencia en 1981 - Terremoto de 1976
MAM MI	- Se fundó hace 40 años. Es una comunidad de población migrante - Vía principal carretera terracería - 104 viviendas Migran a trabajar a México y fincas de Guatemala y a los Estados Unidos	Privada Hace falta tierra porque algunos han comprado mucho. Los que han comprado más tienen familia en Estados Unidos	- Agua entubada - Letrina - Drenaje - Luz - Escuela PRONADE - 3 molinos de nixtamal - 1 teléfono - Lavaderos	Agricultura: - Papa - Repollo - Cebolla - Habas - Brócoli - Maíz - Frijol Construcción Sastrería y transporte	Es tener: - Trabajo - Casa - Medicina - Zapatos - Tranquilidad - No tomar - Salud - Becas para estudiar	<u>Mujer:</u> - No tener comida - El hombre bebe - Maltrato <u>Hombre:</u> - Viudez - No tener centro de salud ni promotor	- Agua - Luz - Minirriego - Escuela - Comités de padres, mujeres, pro – mejora, agricultores - Catequista - Comadronas	- Violencia del 80 - 83 - Incendios forestales del 2000 - Heladas
MAM M2	- Se fundó en 1810 - Vía principal camino de terracería - 277 viviendas Migran a trabajar a México y fincas de Guatemala, Belice y a los Estados Unidos	Privada Todos tienen tierra el tamaño varía de 2 a 50 cuerdas pero no todas son cultivables.	- Agua entubada - Luz - Teléfono comunitario - Escuela - Iglesia católica - Iglesia evangélica - Mercado - Farmacia - Bodega - Rastro - Cárcel	Agricultura: Es una comunidad agrícola y dependiente de las fincas de café. Por esta razón la población migra.	<u>Hombres:</u> - Estar sanos - Tener: casa, dinero, tierra - Saber un oficio <u>Mujeres:</u> - Tener muchos hijos para ayudar a trabajar - Criar cerdos, gallinas...	Es no tener: - Animales - Ideas para mejorar - Salud - Educación - Dinero - No estar organizados	- Catequista - Cooperativa - Alcalde auxiliar - Salón comunal - Comité pro mejoramiento - Escuela - Comadrona - 2 ONGs - Proyecto de riego	- Terremoto 1976 - Lluvias de junio a septiembre - Heladas de diciembre a febrero - Migración

CONTINUA EN PAGINA SIGUIENTE

COMUNIDAD	CARACTERISTICAS	PROPIEDAD DE LA TIERRA	SERVICIOS BASICOS	ACTIVIDADES ECONOMICAS	CONCEPTO DE BIENESTAR	CAUSAS DE LA POBREZA	CAPITAL SOCIAL	CHOQUES
L A D I N A L1	<ul style="list-style-type: none"> - Se fundó en en 1920 - Vía principal carretera balastrada - 74 familias, 420 habitantes 	<p>Privada</p> <p>Cada familia tiene su "pedazo" para vivienda. Antes del Mitch tenían tierras cultivables, ahora solo para la vivienda. Los que no tienen la alquilan</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Agua entubada - Luz - Escuela privada - Vivero - Iglesia católica - Iglesia evangélica 	<p>Artesanía de productos de palma y agricultura:</p> <p>Limón, papaya y milpa</p>	<p><i>Es tener:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Libertad - Comida - Acceso a salud - Casa - Herencia - Educación - Manantiales - Trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> - No tener estudio - No tener herencia - Nuestros padres eran pobres y nos dejaron en la pobreza - No tener trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> - Escuela - Iglesias - Comité Pro mejoramiento - Comadronas - Campo de fútbol - Vivero - Tanque de agua 	<ul style="list-style-type: none"> - Terremoto de 1976 - Huracán Mitch - Dengue en 1999
L A D I N A L2	<ul style="list-style-type: none"> - Se fundó hace 160 años en una hacienda propiedad de 1 familia. Se inició con 7 familias que trabajaban para el dueño. - Vía principal carretera balastrada - 24 familias, 160 habitantes 	<p>Privada</p> <p>Muy pocos tienen tierra, la mayoría sólo tiene el terreno para vivienda. La forma de producción frecuente es el cultivo a medias en donde el que <i>no tiene</i> trabaja con el que <i>tiene</i> poniendo la mano de obra, la cosecha se reparte mitad a mitad</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Agua entubada - Escuela - Promotor de Salud - Comadronas - 2 tiendas 	<p>Agricultura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maíz - Frijol - Tomate - Arroz - Chile - Café <p>Ganadería</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Llevarse bien con la pareja - Sentirse bien con dios - Llevarse bien con la comunidad - Tener comida - Estar en paz - Tener dinero - Trabajar - Dormir bien - Tener casa y vestido - Tener salud 	<ul style="list-style-type: none"> - Dios lo quiso - No hay tierra, tienen dueño - No hay prestamos 	<ul style="list-style-type: none"> - Doctora - Iglesias católica y evangélica - La familia - Promotor de salud - Comité de desarrollo - Alcalde auxiliar - Comadrona - Agua 	<ul style="list-style-type: none"> - Temblor en 1999 - Huracán Mitch en 1998

PERCEPCIONES SOBRE LA EDUCACION: UN ESTUDIO CUALITATIVO Y MULTI - ETNICO EN GUATEMALA

PRINCIPALES HALLAZGOS

A. LA DEFINICION DE EDUCACION Y LA RELACION ENTRE LA EDUCACION FORMAL Y LA TRANSMISION ORAL DEL CONOCIMIENTO

TEMAS	ACTORES	CATEGORIAS DE PERCEPCION	COMUNIDAD
DEFINICION DE EDUCACION	Padres y madres	- Superación de la pobreza	QE1, KI1 y KI2
		- Capacitación para el futuro	KA1, M2, L1 y L2
		- Conocimiento	QE2, KA2 y M1
	Maestros y maestras	- Desarrollo de la persona	QE1, KA1, KA2, M1 M2 y L1
		- Capacitación para el futuro	KI1, KI2 y L2
- La educación salva		QE2	
- Han podido desarrollar este concepto		QE1, QE2, KI1, KA2, y L1	
		- No han podido desarrollar este concepto	KI2, KA1, M1, M2 y L2
LAS DIFERENCIAS ENTRE LA EDUCACION DE LA ESCUELA Y DE LA CASA GENERAN CONFLICTO	Padres y madres	- Generan conflicto al interior del hogar	QE1, KI1, KI2 y M2
		- Generan conflicto con la escuela	QE2 y KA2
		- No generan conflicto	KA1, M1, L1 y L2
	Ancianos y ancianas	- Generan conflicto al interior del hogar	QE1, QE2, KA1, M1 y M2
		- No generan conflicto	KI1 y KI2
	- No saben	KA2	
LOS VALORES CULTURALES SE ESTAN PERDIENDO	Ancianos y ancianas	- No enseñan en la casa	KI2, KA1 y KA2
		- Por la casa y la religión	QE1 y QE2
		- Por la casa y la escuela	KI1
		- Por la escuela y la religión	M1
		- Es una etapa de la niñez	M2

B. EL SIGNIFICADO DE LA EDUCACION FORMAL: COSTOS Y BENEFICIOS

TEMAS	ACTORES	CATEGORIAS DE PERCEPCION	COMUNIDAD
LOS BENEFICIOS DE LA EDUCACION	Padres y madres	- Acceso gratuito	QE1, KA1 y L2
		- Superación de las barreras étnicas	QE2 y KI2
		- Inclusión de la niña al sistema educativo	KA2 y L1
		- Futuro con mejores oportunidades	KI1, M1 y M2
	Ancianos y ancianas	- Superación de las barreras étnicas	KI1, KI2 y M2
		- Inclusión de la niña al sistema educativo	KA2
		- Futuro con mejores oportunidades	QE1, QE2, KA1 y M1
	Maestros y maestras	- La escuela es importante para la comunidad	QE1, QE2, KI1, M2, L1 y L2
		- Para algunos padres de familia es importante para otros no	KA1 y M1
	- La escuela no es importante	KI2 y KA2	
LA EXCLUSION DE LA NIÑA	Padres y madres	- La niña tiene el mismo derecho que el niño	QE1, QE2, KI2, KA2, M1, L1 y L2
		- Tiene el mismo derecho pero sigue afectada	KI1
		- Los niños se benefician más que las niñas	KA1 y M2
	Ancianos y ancianas	- La niña tiene el mismo derecho que el niño	QE1, QE2, KI1, KI2, KA1, KA2, M1 y M2

C. LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

TEMAS	ACTORES	CATEGORIAS DE PERCEPCION	COMUNIDAD
RELACION ESCUELA - COMUNIDAD	Padres y madres	- La relación es buena	QE1, KI1, M1 y L1
		- La relación es formal	QE2, M2 y L2
		- Existe muy poca relación	KI2, KA1 y KA2
	Maestros y maestras	- La relación es satisfactoria	QE1, QE2, KA1, KA2 y M1
		- La relación no es satisfactoria	KI1, KI2 y L1
	- Hay poca relación y participación	M2 y L2	
PARTICIPACION EN LAS ACTIVIDADES DE LA ESCUELA	Padres y madres	- Las madres participan menos	QE1, M1 y M2
		- Los padres participan menos	L2
		- Padres y madres participan por igual	QE2, KI1, KA2 y L1
		- Padres y madres casi no participan	KI2 y KA1

CONTINUA EN PAGINA SIGUIENTE

TEMAS	ACTORES	CATEGORIAS DE PERCEPCION	COMUNIDAD
APOYO DEL MAESTRO A LA COMUNIDAD	Padres y madres	- El maestro/maestra apoya a la comunidad - El maestro/maestra no apoya a la comunidad	QE1, QE2, KI1, KI2, M1, M2, L1 y L2 KA1 y KA2
	Maestros y maestras	- El maestro/maestra apoya a la comunidad - El maestro/maestra no apoya a la comunidad - Solo PRONADE ha recibido capacitación para trabajar con la comunidad	QE1, QE2, KI1, KI2, KA1, M1, M2, L1 y L2 KA2 QE1, QE2 y M1

D. LOS PROBLEMAS DE LA ESCUELA: INFRAESTRUCTURA Y RECURSOS

TEMAS	ACTORES	CATEGORIAS DE PERCEPCION	COMUNIDAD
PRINCIPALES PROBLEMAS DE LA ESCUELA	Padres y madres	- Condiciones y calidad de la infraestructura - Infraestructura y maestros - La escuela no tiene problemas - Tienen relación con las autoridades de educación: 2 escuelas PRONADE	KI2, KA1, M1, L1 y L2 QE1, QE2, KA2 y M2 KI1 QE1 y QE2
	Maestros y maestras	- Condiciones y calidad de la infraestructura - Infraestructura y maestros - Ausencia por trabajo y baja matrícula de la niña	QE1, KI2, KA1, M1, M2, L1 y L2 KA2 y KI1 QE2
CAPACIDAD INSTITUCIONAL Y RECURSOS MATERIALES	Maestros y maestras	- Recibieron capacitación - No recibieron capacitación - Capacitación en educación bilingüe - No cuentan con suficiente material docente - Cuenta con suficiente material docente - Solo las escuelas PRONADE están en capacidad de elaborar el material docente - Los maestros comparan el material	QE1, QE2, KA1, KA2, M1 y L2 KI1, KI2, M2 y L1 QE1 y QE2 QE1, QE2, KI1, KI2, KA1, M1, M2, L1 y L2 KA2 QE1, QE2 y M1 KI2 y L1

E. EL IDIOMA Y LA ESCOLARIDAD

TEMAS	ACTORES	CATEGORIAS DE PERCEPCION	COMUNIDAD
IDIOMA EN QUE ASPIRAN QUE SEA LA EDUCACION	Padres y madres mayas	- Bilingüe pero es más importante el español - Algunos opinan que debe ser bilingüe y otros que sea solo en español	QE1, QE2, KI1, KI2 y M2 KA1, KA2 y M1
	Maestros y maestras de escuelas mayas	- Bilingüe - En español	QE1, QE2 y KI2 KI1, KA1, KA2, M1 y M2
	Ancianos y ancianas mayas	- Bilingüe pero es más importante el español - Solo en idioma maya - Solo en español	QE1, QE2, KI1, KI2, KA2 y M2 KA1 M1
	Niños y Niñas mayas	- Bilingüe pero es más importante el español - En español - Algunos opinan que debe ser bilingüe y otros que sea solo en español	QE2 y M2 QE1, KA1, KA2 y M1 KI1 y KI2
LA EDUCACION BILINGÜE	Padres y madres mayas	- No han oído hablar de educación bilingüe - Han oído pero no saben que es	QE1, QE2, KI1, KI2, KA1, KA2 y M2 M1
	Maestros y maestras de las escuelas mayas	- Se diferencia en el método de enseñanza - Se diferencia en el contenido - Es enseñar dos idiomas - No saben que es educación bilingüe	QE1, QE2 y KA2 KI2 y M2 KI1 y M1 KA1

F. PRINCIPALES PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN

TEMAS	ACTORES	CATEGORIAS DE PERCEPCION	COMUNIDAD
DESERCIÓN ESCOLAR	Maestros y maestras	- No hay deserción - Hay deserción	QE1 y QE2 KI1, KI2, KA1, KA2, M1, M2, L1 y L2 KI2, KA1, M2, L1 y L2
		- Por trabajo infantil	KI2
		- Pobreza del hogar	M2 y KA2
		- Matrimonio de la niña adolescente	KA2
		- Baja retención de la niña	KI1
		- Enfermedad	KI2
		- Por problemas de la escuela	M1 y L1
		- Por falta de apoyo familiar	L2
		- Por bajo rendimiento académico	

F. PRINCIPALES PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN

TEMAS	ACTORES	CATEGORIAS DE PERCEPCION	COMUNIDAD
BAJO RENDIMIENTO ACADEMICO	Maestros y maestras	- No hay bajo rendimiento	QE1, QE2 y KA2
		- Hay bajo rendimiento	KI1, KI2, KA1, M1, M2, L1 y L2
		- Por trabajo infantil	KA1, M2, L1 y L2
		- Por problemas de la escuela	KI1, KI2 y M2
		- Por falta de apoyo familiar	M1 y KA1
AUSENCIA POR TRABAJO ESTACIONAL	Maestros y maestras	- No hay ausencia por trabajo	KI1 y KA2
		- Hay ausencia por trabajo	QE1, QE2, KI2, KA1, M1, M2, L1 y L2
BAJA MATRICULA DE LA NIÑA	Maestros y maestras	- No hay baja matrícula de la niña	QE1, KI1, KA1 M1, L1 y L2
		- Hay baja matrícula de la niña	QE2, KI2, KA2 y M2

G. LOS NIÑOS Y NIÑAS Y SU ESCUELA

TEMAS	ACTORES	CATEGORIAS DE PERCEPCION	COMUNIDAD
LA FIGURA DEL MAESTRO	Niños y niñas	- Es importante en sus vidas	QE1, QE2, KI2, KA1, M1, M2, KI1, KA2 y L2
		- Para algunos es bueno para otros es malo	L1
TIPOS DE CORRECCION	Niños y niñas	- Maltrato físico, regaño y otros	QE1, QE2, KI1, KI2, KA1, M1, M2, L1 y L2
		- Regaño, quitan puntos y otros	KA2
EDUCACION Y FUTURO	Niños y niñas	- Asocian la educación con un futuro mejor	QE1, KI1, KI2, KA2, M1, L1 y L2
		- No asocian educación con un futuro mejor	QE2, KA1 y M2
PROBLEMAS DE LA ESCUELA	Niños y niñas	- Infraestructura y servicios	QE1, KI1, M1, L1 y L2
		- Falta maestros y problemas con maestros	QE2 y M2
		- La refacción	QE1, KI2 Y M1
		- El comportamiento de los niños	KI1, KA1y KA2

A. METODOLOGIA

El estudio de las percepciones de la educación, tenía como objetivos:

1. Determinar diferencias en las definiciones y percepciones de la educación y la relación entre la educación formal y la transmisión oral del conocimiento;
2. Evaluar las percepciones de las comunidades sobre las principales ganancias (rendimiento) de la educación en términos de oportunidades, ingresos, participación en la sociedad, etc.;
3. Evaluar la percepción de las comunidades sobre los principales costos de la educación;
4. Revisar la relación entre la comunidad y la escuela;
5. Evaluar las percepciones sobre el tema del idioma y la escolaridad;
6. Identificar las percepciones sobre los principales problemas de la educación; y
7. Determinar las percepciones de los niños y niñas sobre la escuela.

Para alcanzar estos objetivos se realizaron cuatro Grupos Focales con informantes representativos de los actores principales del proceso educativo, estos fueron: (I) Padres y madres con hijos e hijas en la escuela. (II) Maestros y maestras de las escuelas locales. (III) Ancianos y ancianas mayas. Y (IV) Niños y niñas estudiantes de la escuela.

En las comunidades mayas se realizaron los cuatro grupos focales, entendiendo que la percepción de los ancianos y ancianas es significativamente importante para comprender el comportamiento de la educación en estas comunidades. En las comunidades ladinas se realizaron los grupos focales de: padres y madres, maestros y maestras, y niños y niñas.

Para obtener la información de cada uno de los grupos focales se elaboró una guía de temas que permitía profundizar en los distintos aspectos de la problemática de la educación. El Anexo 2 de

este informe contiene las guías. El equipo de investigadores de campo del ECEP fue el responsable de realizar los grupos focales en cada una de las comunidades.

Los grupos focales de maestros y maestras, padres y madres, y niños y niñas, se realizaron dentro de las instalaciones de la escuela. Esto fue posible gracias a la colaboración y el apoyo irrestricto que prestaron los maestros y maestras participando con interés, propiciando la convocatoria de los padres de familia y prestando la escuela para la realización de las reuniones. Sin este valioso apoyo y colaboración, los resultados de este estudio no hubieran tenido el éxito esperado ya que facilitó el proceso de recolección de la información permitiendo que en un día de trabajo, horas hombre, se realizaran los tres grupos focales que, en promedio, tuvieron un tiempo de duración de dos horas por grupo.

La convocatoria de los ancianos y ancianas mayas implicó un proceso distinto ya que no tenían ninguna vinculación con la escuela. Este proceso se realizó a través del método de bola de nieve que consiste en identificar a los informantes consultando a diversas personas de la comunidad y en diversos espacios. Esta labor fue responsabilidad del equipo del ECEP y no les implicó tiempo adicional de trabajo ya que hacía parte del proceso normal de identificación de informantes para los diversos ejercicios del ECEP.

La experiencia ha demostrado que la educación es un tema que despierta el interés en todos los espacios sociales, más aun en aquellos que viven procesos de limitación y exclusión como es el caso de los pobres. Este estudio no fue ajeno a este interés, lo demostró la respuesta que obtuvimos de las personas convocada a los distintos grupos focales, quienes no solo acudieron a la reunión sino que participaron de una manera desinteresada y honesta y compartieron abiertamente sus preocupaciones, dudas y necesidades sobre los distintos aspectos de la problemática de educación en sus comunidades. Por un principio metodológico, que forma parte de la dinámica del grupo focal, se había establecido un máximo de participantes de seis personas, en algunas comunidades llegaron más de diez.

Con el objetivo de identificar las diferencias en el comportamiento de la educación, la selección de las diez comunidades del ECEP, como se señaló anteriormente, debía incluir escuelas que pertenecieran al Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo – PRONADE. En las comunidades seleccionadas se encontraron, además de PRONADE, tres tipos de escuelas: Escuelas que pertenecen a la Dirección de Educación Bilingüe - DIGEBI²³, escuelas oficiales rurales del Ministerio de Educación y una escuela privada rural que pertenece a la finca. Es así como, se investigaron 3 escuelas PRONADE, 2 DIGEBI, 4 oficiales rurales y 1 privada rural.

Las percepciones que se analizan en este informe son las respuestas textuales extraídas de las notas brutas de campo y que se incluyen dentro del texto del documento utilizando comillas (“”). El procedimiento de sistematización de las notas de campo consistió en organizar la información en tres archivos de texto: por tipo de grupo focal, por comunidad y por tema.

²³ Escuela Oficial Rural Mixta que pertenece a DIGEBI, Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, programa del Ministerio de Educación. Atiende un total de 238,436 niños y niñas matriculados en 1,658 escuelas atendidas por un total de 6,632 maestros bilingües. DIGEBI desarrolla el programa en los departamentos de: Alta Verapaz, Baja Verapaz, Guatemala, Sacatepéquez, Chimaltenango, Sololá, El Quiché, Totonicapán, Quezaltenango, San Marcos y Huhuetenango. “Una escuela es considerada bilingüe cuando hay al menos un maestro bilingüe aplicando el programa, la mayoría de escuelas brinda servicios de Educación Bilingüe Intercultural en preprimaria y primer grado”. Ver, R. Chesterfield y F. Rubio, *El Estado de la Educación Primaria en el K'iche' en Relación a otros Departamentos servido por DIGEBI y a Guatemala*, Ministerio de Educación / DIGEBI, Guatemala, diciembre de 1998, P12.

El análisis comparativo de las diez comunidades se realizó construyendo categorías cualitativas que permiten identificar las diversas tendencias del comportamiento sobre las percepciones de la educación en los niveles de: grupo étnico, área lingüística y tipo de escuela.

PERFIL DE LAS ESCUELAS

Recuadro 2. Perfil de las escuelas														
C O M U N I D A D	E S C U E L A	E D A D	Maestros por Sexo						G R A D O S	A L U M N O S	A U L A S	IDIOMAS		
			T O T A L	Indígenas			Ladinos					E S C U E L A	C O M U N I D A D	
				T O T A L	H O M B R E	M U J E R	T O T A L	H O M B R E						M U J E R
QE1	Escuela de Autogestión Comunitaria PRONADE	14	3	2	1	1	1	1	-	1° a 5°	99	5	Principal, español. Los maestros hablan español y q'eqchi. Las clases son bilingües	Principal, q'eqchi. Algunos adultos hablan español. Los niños y niñas hablan q'eqchi
QE2	Escuela de Autogestión Comunitaria PRONADE	3	1	1	1	-	-	-	-	1° a 4°	45	1	Principal, español. El maestro habla español y q'eqchi. Las clases son bilingües.	Principal, q'eqchi. Algunos hablan español. Los niños y niñas hablan q'eqchi
KI1	Escuela Oficial Rural Mixta	35	9	7	3	4	2	-	2	Párvulos ²⁴ 1° a 6°	385	10	Principal, español. Los Maestros hablan español y k'iche'. Las clases son en español	Principal, k'iche', muchos hablan español. Los niños y niñas hablan k'iche'
KI2	Escuela Oficial Rural Mixta DIGEBI	26	3	3	3	-	-	-	-	1° a 6°	112	4	Principal, español. Los Maestros hablan k'iche' y español. Las clases son bilingües	Principal, k'iche', algunos hablan español. Los niños y niñas hablan k'iche'
KA1	Escuela Privada Rural Mixta ²⁵	20	1	1	1	-	-	-	-	1° a 3°	31	1	Principal, español. El maestro habla español y muy poco kaqchikel. Las clases son en español	Principal, español, muy pocos hablan kaqchikel y otros q'eqchi. Los niños y niñas hablan español.
KA2	Escuela Oficial Rural Mixta	30	5	4	2	2	1	1	-	1° a 6°	159	5	Principal, español. 4 maestros hablan kaqchikel. Las clases son en español	Principal, kaqchikel. Muchos hablan español. Los niños y niñas hablan kaqchikel.
M1	Escuela de Autogestión Comunitaria PRONADE	3	3	2	2	-	1	1	-	1° a 6°	105	3	Principal, español. 1 maestro habla mam. Las clases son en español.	Principal, mam. Algunos hablan español. Los niños y niñas hablan mam.
M2	Escuela Oficial Rural Mixta DIGEBI	3	4	4	3	1	-	-	-	1° a 6°	215	4	Principal, español. Los maestros hablan mam y español. Las clases son en español	Principal, mam. Algunos hablan español. Los niños y niñas hablan mam.
L1	Escuela Oficial Rural Mixta	30	3	-	-	-	3	2	1	Párvulos 1° a 6°	72	2	Principal, español. Los maestros solo hablan español.	Principal, español.
L2	Escuela Oficial Rural Mixta	30	3	-	-	-	3	2	1	Párvulos 1° a 6°	83	2	Principal, español. Los maestros solo hablan español.	Principal, español.

²⁴ Escuela para Párvulos: Es el nombre con el que se identifica la escuela pública de preescolar o preprimaria que atiende a la población menor de 6 años y que enseña en español. Las escuelas públicas de preescolar o preprimaria que enseñan en idioma maya se conocen con el nombre de Escuela de Preprimaria Bilingüe. Las tres comunidades que ofrecen el servicio de educación preescolar o preprimaria – KI1, L1 y L2 - tienen Escuela para Párvulos y atienden a niños y niñas en edades que oscilan entre 3 y 6 años. Funciona dentro y bajo la dirección de la Escuela Primaria, en KI1 tienen un aula y en L1 y L2 están ubicados en la bodega.

²⁵ Pertenece a la hacienda cafetalera.

B. LA DEFINICION DE EDUCACION Y LA RELACIÓN ENTRE LA EDUCACION FORMAL Y LA TRANSMISIÓN ORAL DEL CONOCIMIENTO

a. PERCEPCIONES DE LOS PADRES Y MADRES

1. Definición de Educación Formal

El análisis de los distintos elementos que utilizaron los padres y madres, de las comunidades estudiadas, para definir la educación, permite identificar tres categorías de percepción: La educación como superación de la pobreza, la educación como capacitación para el futuro y la educación como conocimiento.

▪ La educación como superación de la pobreza

En esta categoría, el elemento central de la definición es la asociación directa entre pobreza y educación, al identificar el acceso a la educación como el medio que va a permitir a sus hijos e hijas alcanzar una vida futura con mejores oportunidades en donde se superen las limitaciones de la pobreza. Se ven así mismos reflejados en esta definición, al reconocer que su situación actual de limitaciones y pobreza se explica, en este nivel, porque no tuvieron acceso a la educación. Los padres y madres q'eqchi de QE1 y los k'iche's comparten esta percepción:

Recuadro 3. La educación como superación de la pobreza	
QE1	“Educar es bueno para que algún día aprendan otros oficios porque no habrá terreno para ellos (no tendrán acceso a tierra)”.
KI1	“...uno es pobre pero entiende que el estudio es bueno, no tenemos estudio, somos agricultores sólo trabajamos para otras personas”.
KI2	“Es buena porque los niños son mejores que nosotros, porque nos ayuda a levantarnos ²⁶ Cuando un niño tiene desarrollado su cabeza es listo pero nos daña la desnutrición..... ¿Porque?, Por la pobreza el niño no aprende”.

▪ La educación como capacitación para el futuro

Los padres y madres que comparten esta categoría perciben que la educación es el medio en que sus hijos e hijas se capacitan para acceder a una vida futura con mayores oportunidades. Aunque no existe una relación directa con pobreza, se podría pensar que la asociación entre educación y capacitación para el futuro, tiene un contenido implícito de percepción de pobreza al plantearla como la posibilidad de acceder a una vida mejor. En esta categoría se ubican los padres y madres kaqchikel de KA1, mam de M2 y los ladinos:

Recuadro 4. La educación como capacitación para el futuro	
KA1	“Es bueno que los hijos estudien porque así pueden hacer cuentas o pueden escribir algo..... También porque así pueden hacer cualquier cosa”.
M2	“...saber leer y escribir ²⁷ , les sirve cuando sean grandes”.
L1	“...puedan desempeñarse mejor”.
L2	“Es el avance para la familia”.

▪ La educación como conocimiento

Los padres y madres q'eqchi de QE2, kaqchikel de KA2 y mam de M1 construyen la definición de educación a partir del “conocimiento”, como un elemento abstracto que adquiere representación a través de diversos símbolos:

²⁶ Se refiere a salir de la pobreza.

²⁷ Se refiere a leer y escribir en español.

Recuadro 5. La educación como conocimiento	
QE2	La educación es el conocimiento que significa salir de la oscuridad, despertar: “la escuela es importante porque se despierta a la comunidad” .
KA2	La educación es el conocimiento que se simboliza a través de “las letras” y que trasciende el solo hecho de aprender a leer y escribir: “En la escuela se enseñan las letras... En la casa no se les puede enseñar las clases a los niños se les enseñan las cosas del hogar, en la escuela las letras” .
M1	La educación se percibe como “el conocimiento” al que ellos no pudieron acceder y por consiguiente no están en capacidad de transmitirlo a sus hijos e hijas: “Aunque antes había educación maya y eso ya no hay porque preferimos el <u>nuevo estudio</u>²⁸, porque en la casa antes se les enseñan solo <u>cosas sencillas</u>²⁹ como trabajos de algodón, machete y no tenemos experiencia y por eso mandamos a nuestros hijos a la escuela... En cambio en la escuela se enseña más... la escuela es mejor para mejorar sus idiomas y razones³⁰” .

El análisis por grupo étnico permite observar diferencias en la forma como los padres y madres mayas y ladinos definen la educación, mientras que para los mayas el concepto se dispersa entre, la educación como superación de la pobreza, capacitación para el futuro y conocimiento, para los ladinos la educación es el medio en que se capita para el futuro.

Por área lingüística se observa que solamente los padres y madres k'iche's comparten el mismo concepto de educación, la definen como el medio que permite salir de la pobreza. Los q'eqchis la definen como superación de la pobreza en QE1 y como capacitación para el futuro en QE2. Los kaqchikel como capacitación para el futuro en KA1 y como conocimiento en KA2. Y los mam de la como conocimiento en M1 y capacitación para el futuro en M2.

Por tipo de escuela es interesante observar que mientras los padres y madres de las PRONADE QE2 y M1 definen la educación como conocimiento para QE1 es la posibilidad de superar la pobreza. De igual manera se comportan las DIGEBI para KI2 es la superación de la pobreza y para M2 es capacitación para el futuro. La escuela privada - KA1 comparte esta última definición. Las públicas se dispersan en los tres conceptos: superación de la pobreza (KI1), capacitación para el futuro (L1 y L2) y conocimiento (KA2).

2. Percepciones sobre la Educación Formal y la Transmisión Oral del Conocimiento

Al profundizar con los padres y madres de las comunidades estudiadas, sobre las diferencias entre la educación formal y la transmisión oral del conocimiento, sin excepción, todos encontraron diferencias que se explican en una clara diferenciación de la educación formal y la educación de la casa como dos espacios de conocimiento: La casa como el espacio del aprendizaje de valores, costumbres y tradiciones y la escuela como el espacio del saber, y que la gran mayoría simboliza a través de las “letras”.

La percepción de las diferencias entre la educación formal y la transmisión oral de los valores y las costumbres y la poca relación que encuentran entre estos dos espacios de conocimiento, explica él porque para algunos padres y madres las diferencias son fuente de conflicto que se expresan en, conflicto al interior del hogar y conflicto entre la enseñanza que reciben en la escuela. Para otros, por el contrario, estas diferencias no generan situaciones de conflicto.

- **Las diferencias entre la educación formal y la transmisión oral generan conflicto al interior del hogar**

²⁸ Subrayado por la autora

²⁹ Idem

³⁰ Al hablar de “razones” se refieren al conocimiento

Para los padres y madres q'eqchi de QE1, mam de M2 y k'iche's, las diferencias entre la educación de la escuela y de la casa generan conflicto al interior del hogar, conflicto que afecta la relación de poder sobre los hijos e hijas:

Recuadro 6. Las diferencias entre la educación formal y la transmisión oral generan conflicto al interior del hogar		
COM	DIFERENCIAS ENTRE LA EDUCACION FORMAL Y LA TRANSMISIÓN ORAL DEL CONOCIMIENTO	CONFLICTO: PERDIDA DE PODER SOBRE LOS HIJOS E HIJAS
QE1	Opinan que en la escuela no enseñan los trabajos de la casa y que existe poca relación porque lo que se enseña en la escuela no ayuda en la casa: “...Es bueno si aprenden artesanía, carpintería, tejeduría etc., eso sí ayuda en la casa” .	“Ya no entendemos lo que quieren como sino respetaran, dicen que tienen mucho que hacer” .
KI1	En la casa aprenden prácticas culturales que no se deben perder: “Que los niños no pierdan el trabajo de sus casas y las muchachas hacer su tejido y sus oficios que uno les enseña en la casa... Y en la escuela lo que hacen es aprender a leer y a escribir y siempre nos ayudan en lo que aprenden” .	“Lo que enseñan en la escuela no es igual a lo que enseñan en la casa, ya no obedecen a los papás... Cuando llegan a la casa a veces k'lvik³¹ por que a veces ya no quieren hacer oficios, no quieren hacer limpieza en la casa, solo se mantienen jugando pelota y por medio de esos juegos ya no quieren trabajar.”
KI2	Las diferencias complementan el proceso de formación y aprendizaje de los niños y niñas: “La primera escuela es la casa, es la primera enseñanza, después la enseñanza de la escuela... Es bueno que aprendan un trabajo en la casa y que aprendan algo en la escuela... Soy albañil y soy agricultor, por eso gano mis centavos y es bueno que los niños aprendan un trabajo y que vayan a la escuela” .	“Si hay problemas, los niños ya no respetan en la casa son muy rebeldes ya no hacen sus oficios de la casa... Los maestros les aconsejan bien pero ellos no hacen caso, dicen malas palabras, no quieren ir a trabajar, también los padres les aconsejan pero ellos no hacen caso, ahora los niños son rebeldes” .
M2	La educación de la escuela y de la casa se perciben como dos mundos separados que no relacionan: “La educación maya es el que se enseña en la casa, es la transmisión de los valores como el respeto a los mayores, a los ancianos y a la naturaleza... La escuela solo les enseña letras y matemáticas y ahí se pierde el respeto y se vuelven haraganes³²” . “...En la escuela aprenden otras cosas como sumar, restar y escribir en castilla³³, en la casa aprenden el respeto” .	“Los problemas más comunes es que los niños que asisten a la escuela ya no quieren trabajar y simplemente ya no respetan los mandatos de los padres, solo quieren dedicarse a jugar³⁴” .

En el caso de QE1, otros conflictos entre la enseñanza de la escuela y la casa, se relacionan, principalmente, con las diferencias en la concepción de la educación sexual, los padres y madres no pueden explicar con claridad en que consisten estas diferencias pero creen que no es bueno lo que les están enseñando sobre este tema.

De igual manera, es importante anotar que para el caso de KI1 los padres y madres perciben que el conflicto se agudiza con los niños, se manifiesta en la pérdida de poder sobre ellos, y se sustenta en una percepción de debilidad de la niña: **“Ya no respetan, piden que se les compre ropa, los niños³⁵ se vuelven exigentes ya no son obedientes con los padres, ya están perdiendo la costumbre de respetar a los padres... No es lo mismo para la niña y el niño... Cuando le dan consejos a la niña agradece, pero cuando es el niño cuando le regañan más insiste en que le den de comer. No es igual el pensamiento del hombre y la mujer”³⁶**. Otro elemento importante de resaltar es que la pérdida de poder sobre los hijos se presenta porque ya no se les puede corregir, pegar: **“Ahora hay un cambio, saber donde escucharon y no sabemos por qué, pero dice que ya no hay que pegar a los**

³¹ **K'lvik** significa que se desvían

³² Perezosos.

³³ Castilla es el nombre con el que la población indígena identifica el idioma español.

³⁴ Se refiere a perder el tiempo.

³⁵ Se refiere a los hombres

³⁶ Otras opiniones: **“El comportamiento es notable ya que son más exigentes, más enojados, los niños regañan a sus padres, las niñas son más buenas, más obedientes”**.

hijos, que nos vamos a la cárcel si les pegamos... se aprovechan de los papás por que no sabemos leer y escribir... También dicen que hay que tener paciencia con ellos³⁷ y hablarles con calma, pero más se portan mal”.

- **Las diferencias entre la educación formal y la transmisión oral generan conflicto con la educación que reciben en la escuela**

Los padres y madres q’eqchi de QE2 y kaqchikel de KA2 no comparten algunas temas de la educación que sus hijos e hijas reciben en la escuela:

Recuadro 7. Las diferencias entre la educación formal y la transmisión oral generan conflicto con la educación		
COM	EDUCACIÓN FORMAL Y TRANSMISIÓN ORAL DEL CONOCIMIENTO	CONFLICTO: DESACUERDO CON LAS ENSEÑANZAS DE LA ESCUELA
QE2	“... tanto lo que se les dice en la casa lo complementan en la escuela, se les inculca el respeto, saludan ³⁸ a las personas tanto ancianos, ladino”.	“Ahora no se les ha enseñado, podrían enseñarles a tejer para que los niños tengan ingreso. Alguna cosa productiva podrían aprender... Todo es importante, el tejer es bueno si se pierde esto se pierde el conocimiento entonces maak’a’ “wopiis” ³⁹ , costará después aprender, pero si se mantiene tendrá trabajo en el futuro”.
KA2	“En la escuela se enseñan las letras, en la casa el respeto y a trabajar los niños en el campo a ayudar a los padres, las niñas en la casa”.	“Hay cosas en el estudio que no es bueno aprender pero los padres deben decir a sus hijos que eso lo olviden que no lo aprendan. A veces por motivo de estudios solo para ganar sus exámenes se les permite que memoricen ciertas cosas, por ejemplo, en sexto les hablan de la reencarnación, el origen del hombre “que viene del mono” según nuestra religión eso no es permitido, entonces aconsejamos a nuestros hijos que sólo para ganar el examen lo estudien no para que se les quede en la cabeza”.

En opinión de los padres y madres de KA2, otros conflictos se relacionan con prácticas de los maestros: “...En una ocasión un profesor parecía que practicaba brujería, los padres se reunieron y le pusieron un alto⁴⁰. Otro profesor hacía convertir un cigarro en un billete y los niños intentaban practicar igual, los padres le pusieron un alto y después se retiró”.

- **Las diferencias entre la educación formal y la transmisión oral no generan conflicto**

Para los padres y madres kaqchikel de KA1, mam de M1 y ladinos, las diferencias entre la educación formal y la transmisión de los valores y las costumbres no generan conflicto:

³⁷ Se refiere a los hijos.

³⁸ Se saluda: **Wa’xin** que significa saludo a un hombre mayor o anciano.

³⁹ **Maak’a’ “wopiis”** significa, no tengo oficio o trabajo.

⁴⁰ Se refiere a que le llamaron la atención.

Recuadro 8. Las diferencias entre la educación formal y la transmisión oral no generan conflicto		
COM	DIFERENCIAS ENTRE LA EDUCACION FORMAL Y LA TRANSMISIÓN ORAL DEL CONOCIMIENTO	NO EXISTE CONFLICTO
KA1	No pueden explicar las diferencias porque ellos ya no se identifican como indígenas ⁴¹ sino como: “Naturales ⁴² por haber nacido en la finca o porque aquí crecieron”. Esta comunidad vivió un proceso de ladinización con pérdida de identidad étnica, cultural y de idioma ⁴³ . “...es diferente porque aquí ⁴⁴ aprenden a leer y escribir”.	“Les ayuda lo que aprenden en la escuela... Ningún problema, este profesor se ha puesto firme, los niños se portan bien en las casas y hacen caso en las casas. Es seña que el profesor es bueno”.
M1	“La educación maya enseña todo lo que sirve para la casa: algodón, machete, piocha ⁴⁵ ... Los ancianos eran maestros (enseñaban) lo que ellos realizaban (las tradiciones)... En la escuela les enseñan a leer y escribir... Cada quién les enseña unas cosas en la casa: a trabajar, los trabajos del papá y (la) mamá, y aparte en la escuela se enseña a leer y a escribir”.	Entre la educación de la escuela y de la casa existen “problemas menores” que son manejables, no alcanzan la dimensión de conflicto: “Bueno, depende de la educación ⁴⁶ y del papá y hay algunos <u>problemitas</u> ⁴⁷ , salen a pasear mintiendo que van a ir a hacer deberes...”
L1	“Desde el hogar los niños aprenden a respetar y en la escuela aprenden a leer y escribir”.	No existe conflicto entre la enseñanza de la escuela y de la casa y tampoco existen problemas con la educación que reciben sus hijos e hijas en la escuela.
L2	“La escuela es para enseñar, en la casa es para educar... Educar primero en la casa y después en la escuela... Si <u>hablan mal</u> ⁴⁸ de los hijos a los padres les cae por no enseñar a respetar.... Las <u>malas juntas</u> ⁴⁹ si la mamá deja que sus hijos anden así, es malo”.	“La maestra es como la mamá de ellos por la mañana, no hay ningún problema... Los niños siempre hacen caso de lo que digan las maestras y el maestro porque ellos son los que saben”.

El análisis por grupo étnico permite observar que mientras que en la mayoría de las comunidades mayas los padres y madres perciben que las diferencias entre la educación formal y la transmisión de los valores y las costumbres generan situaciones de conflicto, en las ladinas estas diferencias no generan conflicto.

Por área lingüística se observa que las diferencias entre la educación formal y la transmisión de los valores y las costumbres generan conflicto en las comunidades q'eqchis y k'iche's. Mientras que para los k'iche's el conflicto se expresa en la relación de poder padres → hijos, para los q'eqchis se presenta en las dos dimensiones de la percepción, en QE1 se expresa en la relación de poder padres → hijos y en QE2 en el tipo de educación de la escuela.

Por tipo de escuela se observa que la percepción de conflicto se presenta en las escuelas PRONADE q'eqchis, en las DIGEBI y en las rurales KI1 y KA2. Entre tanto, la escuela privada - KA1, recordemos que esta comunidad ha vivido un proceso profundo de ladinización, la PRONADE de M1 y las públicas ladinas no perciben conflicto.

b. PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS

⁴¹ La composición étnica indígena está conformada por personas de origen mayoritariamente kaqchikel y algunos q'eqchis.

⁴² La manera como utiliza esta comunidad la definición de “Natural” se refiere al lugar donde se nació y no al grupo étnico de origen. La comunidad es mayoritariamente kaqchikel pero ya no se identifican como tal, muchos no recuerdan el nombre originario de su grupo étnico.

⁴³ Como un ejemplo: “Las niñas ya no quieren usar corte ya que desde chiquitas se han acostumbrado, por vergüenza y escasos recursos económicos, prefieren ropa ladina”.

⁴⁴ Se refieren a la escuela.

⁴⁵ Piocha es una herramienta que se utiliza para remover la tierra y abrir zanjas: “A pura piocha hicimos el camino, a puro pulmón”

⁴⁶ Se refiere a la escuela

⁴⁷ Subrayado por la autora

⁴⁸ Se refiere a que los hijos e hijas tengan conductas de mal comportamiento.

⁴⁹ O “mala compañía”.

1. Definición de Educación Formal

Los maestros y maestras de las comunidades estudiadas definen la educación formal dentro de las siguientes categorías de percepción:

- **La educación es el desarrollo de la persona.** En esta categoría la educación se percibe como el medio que permite el desarrollo cognoscitivo de la persona. Los maestros y maestras q'eqchi de QE1, kaqchikeles, mams y ladino de L1 comparten esta percepción (ver Recuadros 9 y 10)
- **La educación es la capacitación para el futuro.** En esta categoría se identifica la educación como el medio que permite capacitarse para la vida futura. Se encuentra una clara asociación entre educación y superación de la pobreza. Los maestros y maestras k'iche's y ladino de L2, comparten esta percepción (ver Recuadros 9 y 10)
- **La educación salva.** Esta categoría se construye a partir de la definición que da el maestro q'eqchi de QE2 quién percibe la educación, y su papel de educador, con una posición redentorista⁵⁰ al plantear que su búsqueda es que los niños no sean ignorantes como sus padres (ver Recuadro 9)

La definición de la educación y la concreción de este concepto en la práctica docente muestra dos tendencias de satisfacción: Los maestros y maestras que se sienten satisfechos porque han podido desarrollar este concepto y los maestros y maestras que se sienten insatisfechos.

▪ Satisfechos: han podido desarrollar este concepto y su practica docente

Los maestros y maestras q'eqchis, k'iche' de KI1, kakchikel de KA2 y ladino de L1 se sienten satisfechos porque en su práctica docente han podido desarrollar el concepto que tienen de la educación ya sea porque, encuentran respuestas positivas de la comunidad, porque los niños y niñas responden y aprenden o porque ellos aprenden de sus alumnos y alumnas:

Recuadro 9. Definición de educación y satisfacción		
COM	DEFINICION DE EDUCACION	SATISFACCION: HAN PODIDO DESARROLLAR ESTE CONCEPTO
QE1	Desarrollo de la persona: “...medio del que se basa la persona no importa la edad, para reforzar conocimientos, ampliar las ideas que se pueden tener de la realidad guatemalteca”.	“La educación se disemina hasta padres de familia y comunidad... No hay trabas del idioma, uno se hace al medio”.
QE2	La educación salva: “...que no sean como sus padres, ellos no saben nada de nada”.	Su objetivo como maestro es enseñar a leer y escribir, está satisfecho ha podido realizarse.
KI1	Capacita para el futuro: “...es importante para que los niños se desarrollen... para desenvolverse... para buscar un futuro mejor... Nosotros hemos visto cambios cuando hay una preparación personal hay una vida mejor ⁵¹ ”.	“...porque los niños responden y la comunidad también”.
KA2	Desarrollo de la persona: “Un proceso que lleva muchos niveles que van avanzando y se van adquiriendo nuevos conocimientos... Una formación que se adquiere con ciertas personas, cuando hablamos de niños es la formación que se recibe desde la casa”.	Se sienten satisfechos y opinan que el resultado depende de los niños: “La mayoría aplicamos, el fruto depende de ellos”.
L1	Desarrollo de la persona: “Es un proceso porque se les enseña desde como agarrar el lápiz, hacer diferentes ejercicios en párvulos hasta que aprenden a leer y escribir”.	“.....porque aprendemos de ellos, conocemos diferentes niños, conductas”.

▪ Insatisfechos: no han podido desarrollar este concepto y su practica docente

⁵⁰ El maestro es el fundador de la escuela: “Vine en 1994, no existía escuela, se formó con un grupo de personas para alfabetizar, luego se formó el comité de padres de familia en 1995... Esta comunidad estaba abandonada, no tenía movimiento comercial, no había carretera, yo hice la solicitud; dentro de poco (tendrán) la energía eléctrica”.

⁵¹ “La directora se puso de ejemplo, que por ser directora se siente que la toman en cuenta”.

Una opinión contraria manifiestan los maestros y maestras k'iche' de KI2, kaqchikel de KA1, mams y ladino de L2, que se sienten insatisfechos porque no han podido desarrollar el concepto de educación en su práctica docente principalmente por falta de recursos – materiales didácticos, espacio físico, falta de apoyo institucional – o porque no obtienen en los niños y niñas los resultados esperados:

Recuadro 10. Definición de educación e insatisfacción		
COM	DEFINICION DE EDUCACION	INSATISFACCION: NO HAN PODIDO DESARROLLAR ESTE CONCEPTO
KI2	Capacitación para el futuro: “Es la convivencia para actuar en la sociedad, superación... quitar la pobreza... ente de cambio” .	Porque los textos están desactualizados, no incluyen la problemática de género ni el idioma materno.
KA1	Desarrollo de la persona: “...Apoyar y enseñar a los niños los conocimientos necesarios” .	“No he cumplido mi sueño, me propuse ser maestro eso sí” . Su práctica docente se dificulta porque: “Durante las clases se trata de ayudarles pero es difícil porque hay tres grados diferentes e n la misma clase” .
M1	Desarrollo de la persona: “Educación es el desarrollo integral de la persona humana... Es un proceso dentro del cual se desarrolla la persona humana... Es el aprendizaje de un ser humano” .	“Es un concepto teórico no se da en la realidad porque no hay recurso para cumplirlo o porque hay otras instituciones que se dedican solo a la infraestructura y se olvidan del magisterio que es lo más importante en Guatemala” .
M2	Desarrollo de la persona: “Es transformar a la persona humana desde el punto de vista enseñanza aprendizaje... Sobre la educación gira la base intelectual... La educación nace del hogar, de la familia que el padre transmite de forma oral” .	“No hay materiales educativos suficientes y adecuados... No hay apoyo específico” .
L2	Capacitación para el futuro: “El mejor medio para poder sobrevivir... Es un mejor medio para salir... Es la base fundamental para el futuro... es importante para ser mejores en el futuro” .	Se sienten decepcionados y responsabilizan a los niños y las niñas de esta frustración.

Es importante anotar que la responsabilidad de los niños y niñas en la frustración profesional de los docentes ladinos de L2 tiene dos dimensiones: En algunos casos son los responsables por el poco interés que tienen hacia la educación: “Los niños del campo sino se les enseña a leer y escribir igual les da, no van. Las niñas casi no van, muchas porque sirven para servir mozos⁵² y se casan”. En otros casos, son responsables porque por falta de recursos tienen que asumir otras actividades: “Otros no van por no tener dinero. muchos no van por el trabajo... Hay niños jefes de casa, por ser huérfanos o por problemas familiares y no vienen a la escuela... Para la comunidad primero es el trabajo y segundo la educación”.

El análisis por grupo étnico permite observar que la mayoría de los maestros y maestras mayas y los ladinos presentan un comportamiento similar en la definición de la educación. Sus percepciones se ubican en la educación como desarrollo de la persona y como capacitación para el futuro. De igual manera se comporta el nivel de satisfacción en la concreción de este concepto en la practica docente ya que sus percepciones se ubican en los dos niveles, satisfacción e insatisfacción.

Entre tanto, por área lingüística se observa que los maestros y maestras kaqchikeles, mams y k'iches comparten las definiciones de educación. Para los kaqchikeles y mams es el desarrollo de la persona y para los k'iches es capacitación para el futuro. Para los q'eqchis tienen definiciones distintas, en QE1 es el desarrollo de la persona en QE2 la educación salva. En el nivel de

⁵² Mozo es el nombre que se le da al trabajador agrícola jornalero. El sentido de la frase: “Las niñas casi no van, muchas porque sirven para servir mozos” hace referencia a que la actividad principal de ellas es preparar el alimento para estos trabajadores.

satisfacción en la aplicación del este concepto en la práctica docente, los maestros y maestras q'eqchis se sienten satisfechos y los mams se sienten insatisfechos.

Por tipo de escuela se observa que, los maestros y maestras de las escuelas PRONADE definen la educación de maneras diferentes, para QE1 y M1 es el desarrollo de la persona y para QE2 es el medio que salva, sin embargo, las q'eqchis se sienten satisfechas porque han podido aplicar este concepto en su práctica docente. Aunque los maestros y maestras de las DIGEBI tienen distintos conceptos, para KI2 es capacitación para el futuro y para M2 es el desarrollo de la personas, ambas están insatisfechas. Para el maestro de la escuela privada – KA1, la educación es el desarrollo de la persona y esta insatisfecho. En las públicas los maestros y maestras de KI1 y L2 la definen como capacitación para el futuro y KA2 y L1 como desarrollo de la persona, con excepción de L2 el resto está insatisfecho porque no ha podido desarrollar el concepto en la practica docente.

2. Percepciones sobre la Enseñanza de la Cultura Maya

Al profundizar con los maestros y maestras sobre el tema de la enseñanza de la cultura maya dentro del curriculum de la educación primaria, se observan dos categorías opuestas de percepción:

▪ Las guías curriculares no tienen contenidos de la cultura maya

Los maestros y maestras k'iche's, kaqchikel de KA2, mams y ladino de L1 manifiestan que las guías curriculares no tienen contenidos de la cultura maya. Esta ausencia es percibida como un elemento de discriminación por KI1, KI2 y M2. Adicionalmente, los maestros y maestras de KI1 y M1 opinan de manera crítica que los contenidos existentes están obsoletos y no corresponden a la realidad y necesidades de la comunidad:

Recuadro 11. Las guías curriculares no tienen contenidos de la cultura maya	
KI1	“En la educación oficial no se enseña la cultura maya, nosotros porque somos k'iche' lo enseñamos”. Critican los contenidos porque no responden a las necesidades actuales, no han evolucionado: “no hay elementos nuevos los folletos ⁵³ son de hace muchos años, no evolucionan”. Proponen que en los currículos se incluyan las costumbres y el idioma, elementos básicos para preservar la cultura.
KI2	“El día que la educación nacional responda a la población maya a sus necesidades e intereses habrá un desarrollo, la discriminación a causado atraso”. Proponen que se debe incluir: “La cosmovisión maya, la espiritualidad, el calendario y la medicina natural”.
KA2	Se debe incluir: “La práctica de los valores, el respeto y la educación que nos dejaron los abuelos”. “La honradez y veracidad, lo ideal es la transmisión de estos valores, sino hay respeto no hay paz... Los valores harían re spetar las diferentes culturas ⁵⁴ ”.
M1	Manifiestan que PRONADE no tiene contenidos de la cultura maya: “Los contenidos curriculares aun siguen obsoletos ⁵⁵ , no se enfocan de acuerdo a la realidad y solo traen dos hojas de información sobre la realidad de la comunidad”. Proponen incluir: “La estructura gramatical para los idiomas mayas, (él) reconocimiento de los trajes y la cultura”.
M2	“La historia que se enseña dice que los Mayas ya se exterminaron hace muchos años”. Proponen que en las guías se deben incluir: “.....temas de cultura, trajes, idioma, formas de siembra, respeto y formas de comer”.
L1	“La educación maya es muy importante para no perder el dialecto ⁵⁶ ... Mantener las costumbres”.

▪ Las guías curriculares si tienen contenidos de la cultura maya

⁵³ Se refiere a las guías curriculares.

⁵⁴ Esta es una opinión del director.

⁵⁵ Opinaron que no necesitan la historia de Pedro de Alvarado y de Cristóbal Colón. Los contenidos que se dan son los mismos que se daban hace 18 años cuando ellos (los maestros) recibían clases de primaria. Existen maestros que tienen 30 años de laborar en el Magisterio aún siguen enseñando con esquemas tradicionales y es un obstáculo para la nueva generación de maestros.

⁵⁶ Se refieren a los idiomas mayas.

De manera contraria perciben los maestros y maestras q'eqhis, kaqchikel de KA1 y ladino de L2 al opinar las guías curriculares si tienen contenidos de la cultura maya, estos están asociados, principalmente, con prácticas culturales. Al igual que en la categoría anterior, en el caso de QE1 son críticos porque los contenidos no corresponden a la realidad y necesidades de la comunidad:

Recuadro 12. Las guías curriculares si tienen contenidos de la cultura maya	
QE1	“Algunos contenidos de los textos que utilizan hablan sobre la civilización maya, pero que explica o compara la realidad urbana actual y esta escuela que es del área rural no coincide con esos contenidos”. Proponen: “Se debe incluir lo rural más en términos del medio que como elemento de la cultura Maya”.
QE2	“...numeración maya, los trajes, fiestas patronales, baile del venado ⁵⁷ . Se habla también del aseo en el hogar, del día de las madres con relación a las mujeres”. Proponen incluir prácticas mayas como el tejido de güipiles ⁵⁸ y la preservación del idioma.
KA1	“En sociales utilizamos los libros y les cuento los que mis papás y abuelos nos contaban”. Propone incluir: “El lenguaje maya para que no desaparezca porque muchos vienen de diferentes partes les gusta aquí, les gusta el clima, se quedan aquí ⁵⁹ ”.
L2	“En los libros sociales hablan sobre los mayas... Dios del maíz... Dios de la tierra y saben los grupos mayas y sus trajes”.

El análisis por grupo étnico permite observar que los maestros y maestras mayas y ladinos presentan un comportamiento similar, algunos opinan que no existen contenidos de la cultura maya en las guías curriculares y otros opinan que si existen.

Por área lingüística se observa que los maestros y maestras k'iches, mams y q'eqhis comparten la misma percepción. Los k'iches y mams consideran las guías curriculares no tienen contenidos de la cultura maya, los q'eqhis opinan lo contrario.

Por tipo de escuela se observa que los maestros y maestras de las escuelas PRONADE q'eqhis opinan que si hay contenidos de la cultura maya mientras que M1 piensa lo contrario. Las escuelas DIGEBI consideran que no hay contenidos de la cultura maya. La privada – KA1 opina que si los hay. Y en las públicas la mayoría opina que no (KI1, KA2 y L1) mientras que L2 que considera lo contrario.

c. PERCEPCIONES DE LOS ANCIANOS Y ANCIANAS MAYAS⁶⁰

1. Percepciones sobre la Transmisión Oral del Conocimiento

En la prueba piloto del estudio no fue posible establecer con los ancianos y ancianas mayas la definición de la educación formal. Por esta razón, en este nivel, solo se profundizó en la percepción sobre la transmisión oral del conocimiento con el fin de identificar las diversas tendencias de preservación de su cultura.

Opinaron, que las principales enseñanzas de la cultura maya son el respeto a las personas mayores, el significado y aprendizaje del trabajo y el respeto a la naturaleza. Estas enseñanzas se transmiten en el hogar y forman parte esencial del proceso de socialización de los niños y niñas mayas. Resienten que estos valores culturales se están perdiendo porque los niños y niñas de la comunidad ya no los practican y manifiestan con preocupación, que si no se les enseña la cultura maya perderán su identidad.

En esta percepción se identifican cinco causas que explican la pérdida de los valores culturales:

- Los padres y madres no los enseñan.

⁵⁷ Cada baile trae 12 sones con su significado.

⁵⁸ Güipil es la blusa del traje de las mujeres mayas.

⁵⁹ Se refiere a que pueden hablar otros idiomas mayas y que el idioma principal de la comunidad es el español.

⁶⁰ En las comunidades ladinas no se investigó la percepción de los ancianos y ancianas.

- Los padres y madres no los enseñan y la influencia de la religión.
- Los padres y madres no los enseñan y la influencia de la escuela.
- Por la influencia de la escuela y la religión.
- Es una etapa de la niñez.

▪ **La pérdida de los valores culturales es responsabilidad de los padres y madres**

Los ancianos y ancianas k'iche' de KI2 y los kaqchikeles perciben que algunos niños y niñas de sus comunidades no conocen los valores y tradiciones de la cultura maya y responsabilizan a los padres y madres por no transmitir este conocimiento:

Recuadro 13. La pérdida de los valores culturales es responsabilidad de los padres y madres	
KI2	“Hay niños que ya no respetan. Hay gente que no le gusta enseñar a sus hijos... Más antes había respeto, yo respetaba mucho a mis abuelitos, ahora se ha perdido mucho el respeto, ellos creen que son listos”.
KA1	“Los niños de antes respetaban a los ancianos, ahora ya no hay respeto pasan sobre uno no hablan, sino se quita del camino lo tiran... Porque sus padres no les enseñan a respetar... Eso se necesita, no perder el respeto... Que les enseñen sus papás a trabajar de pequeño ya no nos queda nada más, halar machete e ir a trabajar... A las mujeres les enseñaban a respetar a la gente mayor, a trabajar, plantaban el café, sembraban chalul ⁶¹ , la sombra para que no le dé sol al cafetal... Lo que decían antes que había que respetar”.
KA2	“El respeto depende de los padres como los crían... Algunos si les enseñan a saludar a sus hijos entonces ahora hay niños que si saludan y otros que no... Antes enseñaban a saludar a todas las personas y el respeto”. Perciben que esta situación se da porque están perdiendo la autoridad sobre sus hijos e hijas: “...Ahora ya no porque ahora los padres ya no corrigen a sus hijos... Antes se les pegaba, sino obedecían los niños se les pegaba, ahora se les tiene mucha lástima y no se les pega, por eso no respetan”.

▪ **La pérdida de los valores culturales es responsabilidad de los padres/madres y la religión**

En el caso de los q'eqchis perciben que los valores culturales se están perdiendo porque no se enseñan en la casa y por la influencia de la religión, principalmente la evangélica, que impide que se practiquen las costumbres ancestrales:

Recuadro 14. La pérdida de los valores culturales es responsabilidad de los padres/madres y de la religión	
QE1	Responsabilizan a los padres y madres: “...a los hijos ya no les hemos enseñado a saludar y a respetar a los ancianos, porque si lo dice (si lo hace) se burlan entre jóvenes... Antes se hacían fiestas, ceremonias en los ríos participaban muchas mujeres y niños y los niños ya no hacen esto porque no les enseñan... En reuniones familiares como la cena cuando ya son grandes no hacen caso porque hacen lo que ellos quieren ⁶² . También se responsabiliza a la religión, principalmente evangélica: “La religión evangélica que está ayudando a que se pierda el respeto a los ancianos. Entre católicos nos decimos wa'xin ⁶³ , na'xin ⁶⁴ y un protestante ya no lo dice solo se te queda viendo, hasta a su mamá le dice hermana”. “Otras personas afirman que, la iglesia católica nos dijo que los casados que ya no fuéramos a hacer ceremonias a los cerros, los líderes religiosos también se equivocaron, dijeron lo que quisieron decir en contra de la cultura, así como lo hicieron los españoles”.
QE2	Responsabilizan a los padres y madres: “Antes se les respetaba a los ancianos, no era fácil acercárseles cuando se reunían, ahora el mundo está tan malcriado, yoo chi xulo'k ⁶⁵ ... Deben saludar a los ancianos, darles paso ⁶⁶ ... Respetan pero solo si se les educa así... Algunos hijos no hacen, tal vez no se les inculca, sus padres son el ejemplo de sus hijos”. Otras prácticas que se han perdido: “...saludos al despertar como na'xin, wa'xin, que ahora se está perdiendo... El niño y la niña ya no hacen caso, solo piensan en otras cosas como jugar... Cuando se les inculcaba lo bueno obedecían, ahora ya no, y desde allí se está perdiendo el respeto”. La religión evangélica, que tiene alta incidencia en la comunidad ⁶⁷ , tiene una gran responsabilidad en el proceso de pérdida de la cultura porque impide que se practiquen enseñanzas o costumbres de los antepasados. Reconocen que son evangélicos y que por esta razón no recuerdan muchas enseñanzas.

▪ **La pérdida de los valores culturales es responsabilidad de los padres/madres y la escuela**

⁶¹ Chalul es un árbol que da sombra, se utiliza principalmente para dar sombra al café.

⁶² Se refiere a los modales de mesa, como por ejemplo, que se sirva el más anciano primero, después todos que empiecen a comer, ceder el lugar al mayor, etc.

⁶³ Wa'xin significa ¿qué tal cómo está?. Se refiere a un hombre adulto.

⁶⁴ Na'xin significa ¿qué tal cómo está?. Se refiere a una mujer adulta.

⁶⁵ Yoo chi xulo'k significa, que la gente se está volviendo abusiva o que ya no respeta.

⁶⁶ “Se refiere por ejemplo, cuando en un camino angosto, ceder el paso a los adultos, hacerse a la orilla”.

⁶⁷ “La mayoría son evangélicos, hay 3 iglesias, no hay iglesia católica”.

De otro lado, los ancianos y ancianas k'iche' de KII perciben que los valores culturales se están perdiendo porque no se enseñan ni en la casa ni en la escuela:

Recuadro 15. La pérdida de los valores culturales es responsabilidad de los padres/madres y la escuela	
KII	Responsabilizan a los padres y madres: “Mi abuelita me enseñó a trabajar a no perder el tiempo, ayudar en la casa, respetar a los padres, no contestar a los padres para que tengan más vida... Yo veo que no hay comunicación de los padres a los hijos y es bueno que se conozcan con sus hijos... Ya no saludan a los ancianos, los niños solo pasan de larga, no les importa, los padres no educan, no se dan cuenta y los niños creen que saben más que los ancianos” . También se responsabiliza a la escuela: “Ahora ha cambiado, antes en la escuela les enseñaban más respeto al padre, se está perdiendo el respeto. Depende de los padres que les enseñen en su casa y los maestros en la escuela” .

▪ **La pérdida de los valores culturales es responsabilidad de la escuela y la religión**

Los ancianos y ancianas mam de M1 perciben que la influencia de la escuela y la iglesia en la comunidad han generado un proceso de ladinización que explica la pérdida de valores culturales:

Recuadro 16. La pérdida de los valores culturales es responsabilidad de la escuela y la religión	
M1	Responsabilizan a la escuela: “.....antes se saludaba todo en mam y con respeto je'ky tat, q'antz tq'ab'a⁶⁸ o una (forma) abreviada simplemente Lenta'⁶⁹ ... Esta forma se ha ido perdiendo... Cuando vino la escuela y cuando vinieron los ladinos⁷⁰ y nosotros ahora saludamos como ladino, todo esto paso hace 40 o 45 años” . También se responsabiliza a la Iglesia: “.....y también cuando vinieron los padres o párrocos, ahora todos los niños saludan en español” .

Para los ancianos y ancianas de M1, el valor cultural que más resienten en este proceso de pérdida de identidad cultural es la sabiduría de los ancianos y ancianas mayas, simboliza lo irrecuperable: **“Antes, (los) abuelos y mamás o abuelas eran nuestros maestros hace 40 años. Nos enseñaron a chuquear⁷¹ tierra, nos enseñaron como buscar dinero, nos enseñaron trabajo de campo. A las mujeres (les enseñaron) a lavar, el tejido, arreglar tejido, tortillar, ir a dejar el almuerzo al campo (al sitio donde trabajaban los hombres), la comida de los animales. A los hombres (les enseñaron) a arar, acarrear leña, a comercializar, les enseñaban los nombres de los caminos, de los municipios y de los departamentos por donde caminaban antes que no había carretera. El papá enseñaba al niño y la mamá a la niña. Los abuelos eran buenos maestros porque conocían todo, la luna⁷² y las estrellas⁷³ eran sus relojes. Todo esto nosotros ya no lo enseñamos a los niños, pasó el tiempo, vino el reloj”⁷⁴**.

▪ **La pérdida de los valores culturales es una etapa de la niñez**

Esta es la percepción de los ancianos y ancianas mam de M2 quienes consideran que los niños y niñas de la comunidad no practican el respeto a los mayores. En el testimonio que dan, se percibe un tono crítico hacia el comportamiento de los niños y niñas pero es importante entender que el sentido de la crítica no está relacionado con la asistencia a la escuela sino con la etapa de la niñez:

Recuadro 17. La pérdida de los valores culturales es una etapa de la niñez	
M2	“Cuando son niños no respetan porque se encuentran todavía en la escuela pero cuando ya están fuera de la escuela si respetan..... Ya no los respetan como antes, pero cuando llegan a ser jóvenes y adultos, si respetan a los ancianos” .

⁶⁸ **Je'ky tat, q'antz tq'ab'a** significa, ¡Hola! Señor le saludo con mi mano.

⁶⁹ **Lenta'** significa, Cómo está señor

⁷⁰ Se refiere a los maestros.

⁷¹ Chuquear significa trabajar la tierra.

⁷² **Xjaw** significa, luna. **Ne' xjaw** significa, luna nueva. **Tij xjaw** significa, luna llena. **Ma' kujaj** significa cuarto creciente

⁷³ **Chew** significa, estrella

⁷⁴ Otro anciano opina: “Antes todo era por la naturaleza, ahora por meses, ahora ni una mujer se guía por la luna para su embarazo, ahora utilizan los meses castillas”.

Todos los ancianos y ancianas mayas de las comunidades estudiadas perciben que las nuevas generaciones no practican las tradiciones y valores de su cultura y reconocen que existe un proceso de pérdida de la identidad cultural.

Con excepción de los mam de M2, que perciben la pérdida de los valores culturales como una etapa de la niñez, el resto la explica en el ámbito de la transmisión oral del conocimiento porque a las nuevas generaciones no les están enseñando los valores, las tradiciones y las costumbres de su cultura. Para los ancianos y ancianas mayas la transmisión oral del conocimiento trasciende el espacio del hogar al identificar que en este proceso de pérdida existe una alta responsabilidad de los padres (KI2, KA1 y KA2) y también existe responsabilidad de la escuela y la religión (KI1, M1, QE1 y QE2).

Al analizar el comportamiento por área lingüística se observa que los kaqchikeles responsabilizan a los padres y los q'eqchis a los padres y a la religión, recordemos que estas comunidades tienen una alta influencia de la religión, principalmente la evangélica. Los k'iche's tienen percepciones distintas, en KI1 responsabilizan a los padres y la escuela y en KI2 a los padres. Y los mams responsabilizan, en M1 a la escuela y la religión y en M2 lo perciben como una etapa de la niñez.

2. Percepciones sobre Conflicto entre la Educación Formal y la Transmisión Oral del Conocimiento

Para los ancianos y ancianas q'eqchis, mams y kaqchikel de KA1 existe conflicto entre la educación de la escuela y de la casa. Este se manifiesta, principalmente, en la desobediencia a los padres, en la falta de respeto a las personas mayores o en que no quieren trabajar.

Una percepción contraria la tienen los k'iches al opinar que no debe existir conflicto entre la educación de la escuela y de la casa porque van a la escuela a aprender.

Por su parte, los ancianos y ancianas kaqchikel de KA2 no saben si existe conflicto porque ellos ya no tienen hijos en la escuela pero perciben que puede existir porque los padres y madres no exigen que en la escuela les enseñen el respeto.

C. EL SIGNIFICADO DE LA EDUCACION FORMAL: COSTOS Y BENEFICIOS

a. PERCEPCIONES DE LOS PADRES Y MADRES

1. Costos de la Educación

Al analizar con los padres y madres sobre los costos monetarios en que incurre el hogar para educar a un hijo o hija en la escuela primaria, no se obtuvo una información detallada de los mismos. Sin embargo, se pudieron aproximar algunos elementos que muestran niveles de inversión del hogar, como son:

Recuadro 18. Tipo de gastos en que incurre el hogar para educar a un hijo o hija en la escuela		
RUBRO DE GASTOS	COMUNIDAD	
Inscripción	Pagan inscripciones	KI1, KI2 y L1
	No pagan inscripción	QE2, KA1 y L2

	Sin información	QE1, KA2, M1, M2
Útiles y libros escolares	Compran	KI1, KI2, KA1, KA2, M1, M2
	No compran	QE2, L1
	Sin información	QE1, L2
Refacción ⁷⁵	Reciben: familia aporta	QE1 (Q1.00 mensual), M1 (con leña), L2 (azúcar)
	Reciben: familia no aporta	QE2, KI1, KI2, KA2, M2, L1
	No reciben	KA1
Reciben otras ayudas	Reciben ayudas	QE2 (ONG), M2 (ONG), L1 (Particular) y L2 (ONG)
	No Reciben ayudas	QE1, KI1, KI2, KA1, KA2 y M1

Para los padres y madres mantener a un hijo o hija en la escuela primaria conlleva los siguientes costos monetarios:

Recuadro 19. Costos monetarios de la Educación		
Costo de tener un hijo o hija en la escuela primaria	Costo	QE1: Q10 a Q15 mensuales por niño, KI1: Q15.00 de inscripción y entre Q100 y Q130 al año por cada uno KI2: Q2.00 de inscripción y un promedio de Q132 al año M1: Q400 a Q500 por niño al año M2: Q250 al año L1: Q2 de inscripción para todo el año. L2: Q200 al año
	No hay costo	QE2: los costos de la educación los cubre PRONADE
	No saben	KA1: “Como la escuela es de la finca el dueño lo paga todo, únicamente los útiles y esto depende del grado en que estén los niños” . KA2: “Los gastos son diferentes, al principio del año se gasta más, los libros son lo más caro” .

2. Percepciones sobre los Beneficios de la Educación

La percepción de los padres y madres sobre los beneficios de la educación se aproximó a partir de identificar cuál es el significado de la importancia de la existencia de la escuela en la comunidad. El análisis de la información permitió concluir que para todos los padres y madres de las comunidades estudiadas la escuela tiene un valor significativamente alto, valoración que se expresa en reconocer los grandes beneficios de la educación formal, tanto para sus hijos e hijas como para la familia y la comunidad.

En la respuesta a la pregunta, ¿Es importante la escuela para la comunidad?, se observan cuatro categorías de percepción que permiten explicar el contenido de esta valoración y los beneficios que trae la educación:

- Acceso gratuito a la educación
- Superación de las barreras étnicas
- Inclusión de la niña al sistema educativo
- Futuro con mejores oportunidades

▪ Acceso gratuito a la educación

⁷⁵ Refacción escolar es el alimento gratuito que reciben niños y niñas en la escuela, puede ser protemas, incaparina, mosh, leche, vitatol y algunos otros alimentos. Es un beneficio que los padres y madres valoran significativamente porque representa un alivio para la economía del hogar ya que ellos no están en condiciones económicas de proporcionarla a sus hijos e hijas. Para muchos niños y niñas significa el primer alimento que reciben en el día, como lo afirman los padres y madres de QE2 quienes opinan que: "...algunos no se alimentan en sus casas".

Para los padres y madres q'eqchi de QE1, kaqchikel de KA1 y ladino de L2 la valoración de la importancia de la escuela se fundamenta en identificar su existencia en la comunidad y el acceso gratuito como la única posibilidad que tienen sus hijos e hijas para poder acceder a la educación primaria:

Recuadro 20. Acceso gratuito a la educación	
QE1	“No se encuentran problemas (con la escuela) porque sus útiles son gratis (y) la refacción”. “...si hubiéramos tenido educación antes, nuestra vida hubiera sido diferente, con un buen trabajo”.
KA1	“¿Porque si no hay escuela a donde van a estudiar?... Tendrían que ir al pueblo, pero hay que pagar pero además esta lejos, hay que viajar... Aquí no pagan nada únicamente los útiles la escuela es de la empresa ⁷⁶ ”.
L2	“La escuela es importante porque no se paga mensualidad... Al pueblo no van porque se paga mucho dinero”.

- **Superación de las barreras étnicas**

De otro lado, para los padres y madres q'eqchi de QE2 y k'iche' de KI2 la valoración de la importancia de la escuela se fundamenta en identificarla como el espacio que permite superar las barreras étnicas, conectar a la comunidad con el resto, acceder al mundo ladino:

Recuadro 21. Superación de las barreras étnicas	
QE2	“...pueden hacer mandados... representar a la comunidad en otros lugares como en la capital”... si hablan en forma q'eqchi o castilla”
KI2	“Cuando van al pueblo ya no le tienen miedo al ladino, ya pueden hacer algo, ya tienen más ánimo”.

- **Inclusión de la niña al sistema educativo**

Para los kaqchikel de KA2 y ladino de L1 la valoración de la importancia de la escuela se fundamenta en identificar que las niñas pueden asistir a la escuela y aspiran que sus hijas al igual que sus hijos estudien. En el caso de KA2, explican esta percepción a partir de sus propias experiencias vividas en las que reconocen que las mujeres fueron excluidas de la educación:

Recuadro 22. Inclusión de la niña al sistema educativo	
KA2	“Una Señora contó que a ella no la habían mandado a la escuela pues sus papas decían que sólo los hombres fueran a la escuela, pues las niñas se casan y no les servía aprender a leer y escribir, en su familia eran tres niñas y no fueron a la escuela.... Un Señor opinó que una niña si se casa o se queda sola ¿qué va a hacer sino sabe leer y escribir?. Antes a las niñas no las tomaban en cuenta se les mandaba a cuidar chivos en lugar de ir a la escuela, en cambio a los hombres si porque ellos necesitaban tramitar y tener sus papales ⁷⁸ ... Otra opinión... Antes había escuela pero las niñas no iban porque los padres de familia no querían”.
L1	“Si es importante la escuela y que vengan ambos... Es importante mandar a hijos e hijas a la escuela... Los dos deben ir estudiando tiene beneficio que estudien niños y niñas... Y la niña debe estar perenne en su labor... El padre y la madre tienen obligación de mandarlos a estudiar”. También se percibe como la actividad más importante de los niños y niñas: “Si pueden trabajar en un oficio que lo hagan pero es más importante estudiar y en su tiempo libre hacer otro oficio... Hay algunos que si trabajan, se puede estudiar en la mañana y trabajar en la tarde”

- **Futuro con mejores oportunidades**

⁷⁶ S refiere a la finca.

⁷⁷ Se refiere a la Ciudad de Guatemala

⁷⁸ Se refiere a la Cédula de Vecindad, las escrituras de las tierras y otros documentos de tipo legal.

Por su parte, para los padres y madres de k'iche' de KI1 y mams la valoración de la importancia de la escuela se sustenta en la posibilidad que tienen sus hijos e hijas de acceder a una vida futura con mejores oportunidades, aspiran que sean mejores que ellos y esto solo se logra a través de la educación:

Recuadro 23. Futuro con mejores oportunidades	
KI1	“Es necesario la educación por que les ayuda si tienen negocio o tienda o algún día fuera profesor, secretaria o director... también nos guía con el doctor para ver la clase de medicina”.
M1	“Es bueno para que aprendan a leer y a escribir para ser secretarios, y es bueno para que ellos sean mejores como (que) nosotros”.
M2	“Es importante la escuela para la comunidad, porque ahí se aprende a leer y escribir y eso sirve para toda la comunidad para solicitar proyectos, hacer cartas a las instituciones para solicitar ayudas”.

Todos los padres y madres de las comunidades estudiadas valoran de manera significativa la existencia de la escuela en sus comunidades. Identifican los beneficios de la educación y reconocen que estos favorecen no solo a sus hijos e hijas sino a la familia y a la comunidad.

Por grupo étnico se observa que los padres y madres mayas y ladinos perciben de manera similar los beneficios de la educación: Identifican que la escuela ha permitido la inclusión de la niña al sistema educativo (KA2 y L1) y reconocen que el acceso gratuito es la única posibilidad que tienen sus hijos e hijas de acceder a la escuela (QE1, KA1 y L2). Entre tanto, como es de esperar, los mayas perciben la educación como la posibilidad de superar las barreras étnicas y acceder al mundo ladino que ofrece más oportunidades (QE2 y KI2).

Por área lingüística se observa que solamente los padres y madres mams perciben de manera similar la educación al reconocer que brinda la posibilidad de acceder a un futuro mejor. En las otras áreas lingüísticas se observa el siguiente comportamiento: En los q'eqchis los beneficios varían entre el acceso gratuito (QE1) y superación de las barreras étnicas (QE2). Para los k'iche's los beneficios varían entre la superación de las barreras étnicas (KI2) y futuro de oportunidades (KI1). Y para los kaqchikel entre el futuro de oportunidades (KA1) y la inclusión de la niña (KA2).

Por tipo de escuela se observa que cada escuela PRONADE percibe los beneficios de la educación de manera distinta en categorías que varían entre el acceso gratuito (QE1), la superación de las barreras étnicas (QE2) y un futuro de oportunidades (M1). Las DIGEBI presentan un comportamiento similar que varía entre la superación de las barreras étnicas (KI2) y un futuro de oportunidades (M2). Para la escuela privada - KA1 el mayor beneficio es el acceso gratuito y las públicas se dispensan en tres percepciones, KA2 y L1 reconocen la inclusión de la niña, L2 el acceso gratuito y KI1 un futuro de oportunidades.

3. Percepciones sobre el Analfabetismo

Además de las categorías analizadas anteriormente, es importante tener en cuenta que la significativa valoración que tienen los padres y madres sobre la escuela y de los beneficios de la educación también se sustenta, en alguna medida, en la profunda problemática de analfabetismo que viven estas comunidades. Con excepción de los padres y madres ladinos de L2 que opinan que su comunidad no tiene problemas de analfabetismo, aunque reconocen que hay personas que no saben leer y escribir, para en el resto el analfabetismo se percibe como un problema que los afecta significativamente.

Las causas del analfabetismo son, en orden de importancia, la pobreza del hogar que no contaba con los recursos para enviarlos a la escuela y que requería de la mano de obra infantil para la generación de ingresos, la exclusión forzada porque los dueños de la finca no les daban permiso de estudiar, la baja oferta educativa porque la escuela solo ofrecía 1° y 2° grado y el poco valor que los padres y madres le daban a la educación:

Recuadro 24. Percepciones sobre el Analfabetismo	
QE1	“Ninguno sabe muy bien leer y escribir, solo un vecino sabe pero ya venía estudiando, ahora ya es profesor”.
QE2	“La mayoría no sabe leer y escribir, hombre y mujeres adultos y algunos jóvenes. En las reuniones esto se manifiesta”. “...el patrón a través del mertoomb ⁷⁹ y este a través del caporal a todos enviaban a trabajar duro, no daban permiso para estudiar..... Los jóvenes se iniciaron en CONALFA ⁸⁰ por eso salió la idea de esta escuela”.
KI1	“La mitad de la gente del cantón no sabe leer y escribir... al igual de hombres y mujeres... Es triste que las personas no sepan leer y escribir por que no pueden trabajar para la comunidad, no pueden arreglar las cosas de la comunidad”.
KI2	Hay muchas personas analfabetas, no saben cuantas, y esta situación afecta más a las mujeres que a los hombres. “El motivo de no saber leer y escribir es la pobreza porque no hay dinero para mantener a los niños en la escuela”.
KA1	Hay muchas personas analfabetas y que esta situación afecta a hombres y mujeres por igual: “Porque para leer una noticia o escribir una carta sino sabemos leer y escribir no lo podemos hacer... Antes había CONALFA pero lo quitaron, se ignora el porqué y hay muchas personas que no saben leer y escribir. Los niños que no ingresaban a la escuela a los 16 años entraban a CONALFA para aprender a firmar... Es bueno que los niños vayan a la escuela”.
KA2	La comunidad tiene problemas de analfabetismo, no saben la proporción de personas afectadas pero se evidencia que pueden ser más mujeres que hombres. Cuentan que tuvieron programas de alfabetización: “Llegaban los que ya sabían y que querían terminar su primaria”. Estos programas no han sido sistemáticos: “Después de la violencia hubo un proyecto de alfabetización... En un cambio de gobierno se retiró porque ya no mandaron material... En el 87 o 90 fue el último programa de alfabetización, después de este tiempo empezó a funcionar otra vez hasta el año pasado, este año ya no”.
M1	“Hay muchos que no saben (la mayoría) y es igual, hombre y mujer no saben, porque eran pobres y no había estudio. Ahora sí, aunque pobres si se va”.
M2	“La mayor parte de adultos no sabe leer y escribir, pero es mas el número mujeres que hombres... Los papás de hace treinta o cuarenta años consideraban que el trabajo era mejor que la educación, por eso no enviaban a sus hijos a la escuela y son los analfabetos de hoy... También hay niños y jóvenes que actualmente no van a la escuela porque sus papás siguen pensando que la mejor herencia que pueden dar a sus hijos es el trabajo o aprender a trabajar... El grado máximo al que llegan los niños es a tercer grado, y creen que alrededor del 50% de los niños de la comunidad no asiste a la escuela, tanto hombres y mujeres”.
L1	“Mucha gente no sabe leer ni escribir de 15 a 20 personas, la mayoría son mujeres”. Son críticos con las mujeres afectadas porque se niegan a participar en los programas de alfabetización: “CONALFA promueve la educación para las señoras pero ellas no quieren... Hace poco se hizo un censo para ver quienes no saben leer ni escribir para alfabetizar... No quieren, no participan... Son irresponsables por no contar con un lápiz y útiles escolares, se afectan a ellos mismos”.
L2	Consideran que la comunidad no tiene problemas de analfabetismo: “La mayoría sabe leer y escribir, es rara la gente que no sabe leer... 20 personas aproximadamente en toda la aldea con sus caseríos... Según un censo que hicieron los maestros para alfabetización casi igual de mujeres y de hombres... Hay niños de 14 años que no saben leer”.

No saber leer y escribir genera situaciones de vulnerabilidad como lo manifiestan los padres y madres q'eqchi de QE1: ‘Se llega al extremo que no hay comunicación, a veces en cosas muy

⁷⁹ **Mertoomb:** “Este concepto tiene 2 acepciones: 1) En el trabajo agrícola el mertoomb es un supervisor de trabajo. Dentro de la jerarquía de la finca ocupa la siguiente posición: patrón, mertoomb, caporal y mozos. 2) Miembro cofrade o mayordomo, en esta comunidad no existe”.

⁸⁰ CONALFA, Comisión Nacional de Alfabetización que crea como mandato constitucional de la Constitución Política de la República de Guatemala 1985: **Artículo 75. Alfabetización.** La alfabetización se declara de urgencia nacional y es obligación social contribuir a ella. El Estado debe obligarla y promoverla con todos los recursos necesarios. De las Disposiciones Transitorias: **Artículo 13. Asignación para Alfabetización.** Se asigna a la alfabetización el uno por ciento del presupuesto general de ingresos ordinarios del Estado para erradicar el analfabetismo de la población económicamente activa, durante los tres primeros gobiernos ordinarios de esta constitución, asignación que se deducirá, en estos períodos, por el porcentaje establecido en el artículo 91 de esta Constitución. **Artículo 14. Comité Nacional de Alfabetización** La aprobación de los presupuestos y programas de alfabetización, la fiscalización y supervisión del desarrollo, estarán a cargo de un Comité Nacional de Alfabetización, compuesto por los sectores público y privado, la mitad más uno de sus miembros será del sector público. Una ley será emitida por el Congreso de la República en los seis meses siguientes a la vigencia de esta constitución.

importantes como enviados de organizaciones, también existen a veces robos en vender nuestros productos, no pagan cabal, no pesan cabal... No se puede negociar porque es en castellano... Esto es parejo (afecta a mujeres y hombres)". No saber leer y escribir produce situaciones de solidaridad como lo manifiestan los q'eqchi de QE2: "El que no sabe pide ayuda al que sabe", pero también produce la situación contraria de discriminación como los manifiestan los k'iche' de KI1: "Cot coj chavenic"⁸¹... nadie los toma en cuenta".

4. Percepciones sobre la Exclusión de la Niña

Al analizar con los padres y madres la problemática de exclusión de la niña, se observan cambios significativos al reconocer que las niñas tienen derecho a la educación. Aunque esta percepción no es compartida por todas las comunidades hay avances importantes para la superación de esta problemática. Las siguientes categorías nos muestran las tendencias de cambio:

- La niña tiene el mismo derecho que el niño a la educación
- La niña tiene el mismo derecho pero sigue estando afectada por la exclusión
- Los niños se benefician más que las niñas con la educación

▪ La niña tiene el mismo derecho que el niño a la educación

Los padres y madres q'eqchis, k'iche' de KI2, kaqchikel de KA2, mam de M1 y los ladinos opinan que la niña tiene el mismo derecho y se beneficia al igual que el niño con la educación. Reconocen que ha sido excluida y valoran significativamente este cambio de concepción porque perciben que en sus comunidades se está superando esta problemática.

Son sistemáticos en su planteamiento al explicar que, en caso de crisis o problema familiar la decisión de retirar al niño o a la niña de la escuela para que ayude a enfrentar la crisis, depende de quién es el afectado, si es el padre se saca al niño o si la madre se saca a la niña. Se observa que los q'eqchis de QE1 son más consecuentes con su posición, opinan que ninguno se debe retirar de la escuela, incluso en el caso extremo de crisis económica sacarían al niño para que ayude a generar ingresos, la niña debe seguir estudiando, y los mam de M1 perciben que la crisis familiar no afecta la asistencia a la escuela porque la comunidad apoya a las familias que se encuentren en esta situación:

⁸¹ Cot coj chavenic significa, ninguno nos habla.

Recuadro 25. La niña tiene el mismo derecho que el niño a la educación	
QE1	Hombres y mujeres deben estudiar, ambos se benefician con la educación. En caso de crisis: “Tal vez ninguno de ellos porque los dos deben tener buenas ideas para vivir, wank xloq’al li ixq wan xloq’al li winq ⁸² ... Cuando hay crisis económica sacar al varón de la escuela para equilibrar la economía la niña sigue estudiando... <i>el varón debe ayudar a producir la cosecha</i> ”.
QE2	“Los dos se benefician, las niñas cuando aprenden encontrarán un trabajo doméstico... <i>¿Sabiendo leer y escribir un trabajo doméstico?</i> No, no es bueno (responden dos personas) que saque una carrera tal como maestra para desarrollar a su comunidad”. En el caso de crisis, si es para apoyar al padre sacan al niño: “...siempre y cuando sea mayor y pueda realizar algunos trabajos sobretodo agrícolas. Si es para ayudar a la mamá o si está enferma (la mamá) se saca a la niña, también si son ya grandes”.
KI2	“Los dos se benefician igual pero depende de ellos porque si se portan mal aunque estudien todo sale mal... Cuando uno es viejo se da cuenta de la importancia del estudio muchos padres ya están cambiando de pensamiento, ya ponen a la niña a la escuela”. Frente a una crisis: “Cuando es el hombre el que está enfermo se saca al niño para que trabaje en la milpa y cuando es la mujer se saca a la niña”. Un padre se cuestiona: “La pregunta es difícil porque tienen el mismo derecho, que se quede el más inteligente, pero hay que hacer lo posible porque se queden los dos”.
KA2	“Una Señora contó que a ella no la habían mandado a la escuela pues sus papas decían que sólo los hombres fueran a la escuela, pues las niñas se casan y no les servía aprender a leer y escribir, en su familia eran tres niñas y no fueron a la escuela... Un Señor opinó que aprender a leer y a escribir le sirve tanto a la niña como al niño. Una niña si se casa o se queda sola ¿qué va a hacer sino sabe leer y escribir?. Antes a las niñas no las tomaban en cuenta se les mandaba a cuidar chivos en lugar de ir a la escuela, en cambio a los hombres si porque ellos necesitaban tramitar y tener sus papales ⁸³ . Otra opinión... Antes había escuela pero las niñas no iban porque los padres de familia no querían”. En caso de crisis: “Si es de la casa la niña, si es del campo el niño, aquí casi no-pasa... Si es por una enfermedad entonces quién sea afectado ⁸⁴ ”.
M1	“Ahora van los dos, hombres y mujeres y se van a recibir clases de noche y ahora la gente ya entendió la educación”. Más aún, han trascendido en las diferencias de género al plantear que: “Queremos que aprendan muchos trabajos, los hombres que sepan de cocina y las mujeres (que sepan) del campo, ahora se relacionan nuestros trabajos, no solo uno”. Frente a la crisis: “Cuando hay una pobreza en la familia y un niño quiere ir a la escuela, el comité lo ayuda a ir, (le ayuda) a comprar sus útiles... Por enfermedad o muerte (de alguno de los padres) no se sacan, si el niño quiere seguir la comunidad lo ayuda”.
L1	“Aquí se manda por igual a los dos... Los mismos niños ⁸⁵ se afectan sino estudian, no aprenden... Afecta a la comunidad y a la familia no mandar a los niños a la escuela”. En caso de crisis familiar: “Por un problema prefieren sacar a los niños cuando se trata de apoyar al papá, también las niñas si se trata de apoyar a la mamá, dependiendo de la necesidad”.
L2	“Todos tienen derecho a la educación, niños y niñas, es parejo. Todo es igual ⁸⁶ ”. En caso de crisis: “Depende, a veces a la niña para que haga la comida... Si el papá necesita ayuda se saca al niño... Si sacamos al hombre se enoja la niña”.

▪ **La niña tiene el mismo derecho pero sigue estando afectada por la exclusión**

Los padres y madres k’iche’ de KII opinan que las niñas tienen el mismo derecho que los niños a educarse: “Es lo mismo, es bueno para el niño o la niña como ya estudian no se asustan de leer papeles, de hablar con ladinos, les es fácil aprender otros oficios”. Sin embargo, se perciben ciertos temores frente a la educación de la niña: “Las muchachas buscan novio en la escuela y algunas se casan... Una Señora manifiesta su preocupación, piensa que a su hija que estudia su pensamiento es irse a Guatemala y el temor de ella es que se pierda en algún vicio o algo malo con los hombres ya que ella tiene en mente lo que le pasó a ella con su esposo cuando se casó, le da tristeza si sufriera su hija”. Esta dualidad es sistemática con las decisiones que tomarían en el caso de crisis familiar en donde la niña sería la más afectada: ‘Si se enferma la mamá saca a la niña para que le ayude a los oficios de la casa, la comida, lavar la ropa, lavar la molida... Si se

⁸² Wank xloq’al li ixq wan xloq’al li winq significa la mujer debe tener su dignidad, el hombre debe tener su dignidad.

⁸³ Se refiere a la Cédula de Vecindad, las escrituras de las tierras y otros documentos de tipo legal.

⁸⁴ Se refiere al padre o la madre.

⁸⁵ Se refiere a los niños y niñas.

⁸⁶ Refuerzan este planteamiento dando como ejemplo el único caso de exclusión: “Hay una niña que la sacaron de la escuela era muy grande 14 años, tenía 5 años en primero y no aprendió”.

enferma el papá sacan a los dos por que ya no hay gasto para mantenerlos en la escuela y en la casa”.

- **Los niños se benefician más que las niñas con la educación**

Una percepción contraria se observa en los padres y madres kaqchikel de KA1 y mam de M2 quienes persisten en la tendencia de excluir a la niña del proceso educativo:

Recuadro 26. Los niños se benefician más que las niñas con la educación	
KA1	En caso de crisis familiar sacarían a la niña de la escuela porque: “...las niñas ayudan en la cocina, en los quehaceres de la casa. Las niñas ayudan a la mamá... Una mujer comenta que su niña no continuó estudios porque tenía que ayudarla en la atención de la tienda, hubo necesidad de sacarla de la escuela, el niño (su hermano) sigue estudiando... Un hombre opina que si fuera tan imposible mandarían al hombre a la escuela porque es necesario que aprenda”.
M2	Los niños se benefician más que las niñas de la educación porque: “...ellos como hombres salen a buscar trabajo fuera de la comunidad”. En caso de crisis “... depende si es enfermedad del padre es el niño quien no va a la escuela y es la mamá quien se enferma entonces es la niña la que no va a la escuela y cuando se trata de trabajos familiares, tanto el niño como la niña dejan la escuela por el tiempo que sea necesario para ir a ayudar en los trabajos. Igual sucede en la migración a las fincas de corte de café va toda la familia completa incluyendo niños y niñas”.

Hay cambios significativos en la percepción de los padres y madres, de las comunidades estudiadas, sobre la problemática de exclusión de la niña al reconocer que las niñas tienen derecho a la educación. Aunque esta percepción no es compartida por todas las comunidades hay avances importantes para la superación de esta problemática.

Por grupo étnico se observa que en algunos padres y madres mayas persiste la tendencia de exclusión de la niña: De un lado, están los que opinan que se benefician más los niños que las niñas como es el caso de KA1 y M2 y de otro lado, están los padres y madres de KI1 que reconocen que la niña tiene el mismo derecho pero sigue afectada por la exclusión porque persiste el temor de que si asiste a la escuela se pierda el control sobre su comportamiento. Entre tanto, las comunidades ladinas perciben de manera más consistente que la niña tiene el mismo derecho que el niño a la educación.

Por área lingüística se observa que solamente los padres y madres q’eqchis comparten la misma percepción, consideran que la niña tiene el mismo derecho que el niño a la educación. En los k’iche’s, la percepción varía entre la igualdad de derechos (KI2) y la igualdad de derechos pero sigue estando afectada (KI1). Los kaqchikeles y los mams tienen el mismo comportamiento, se dispersan en los extremos de la percepción mientras que para KA2 y M2 la niña tiene derecho y para KA1 y M1 se beneficia más el niño.

Por tipo de escuela se observa que las PRONADE se ubican en la categoría que reconoce la igualdad de derechos de la niña. Las DIGEBI se dispersan en los extremos de la percepción: para KI2 la niña tiene derecho y para M2 se beneficia más el niño. Esta última percepción la comparte la escuela privada – KA2. En las públicas el comportamiento se observa en dos dimensiones, KA2 y las ladinas reconocen la igualdad de derechos de la niña mientras que KI1 reconoce que la niña tiene el mismo derecho pero sigue afectada por la exclusión.

5. Percepciones sobre el futuro de la Educación

Los padres y madres de las comunidades estudiadas perciben con pesimismo el futuro de la educación de sus hijos e hijas. La probabilidad de continuar estudiando la educación secundaria es muy baja, con excepción la comunidad k'iche' de KI1 que tiene Instituto de Educación Básica, el resto no cuenta con este servicio y la posibilidad de enviarlos a estudiar fuera de la comunidad depende de la capacidad económica que tenga la familia y que además, significa para muchos hogares no contar con la fuerza de trabajo del niño o de la niña.

b. PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS

1. Percepciones sobre los Beneficios de la Educación

La convivencia con la comunidad les permite a los maestros y maestras tener una percepción clara sobre el nivel importancia que tiene la escuela para la comunidad. En el análisis de esta percepción se observan tres categorías:

- La escuela es importante para la comunidad
- Para algunos padres de familia la escuela es importante, para otros no
- La escuela no es importante para la comunidad

▪ La escuela es importante

Los maestros y maestros q'eqchis, k'iche' de KI1, mam de M2, y ladinos perciben que la escuela es importante para la comunidad porque ven en ella la posibilidad que tienen sus hijos e hijas de acceder a una vida mejor, superar las limitaciones de la pobreza o aprender el español:

Recuadro 27. La escuela es importante	
QE1	Es muy importante pero: <i>“La falta de recursos económicos los obliga a ausentarlos de la escuela para ayudar en la cosecha del cardamomo”</i> .
QE2	<i>“...se han interesado en la educación, han puesto la vista en las necesidades porque quieren que sus hijos no salgan pobres y que no sepan leer y escribir”</i> .
KI1	<i>“La educación es importante porque los padres participan... Como el hecho de que está conformado el comité⁸⁷ es el medio para transmitir la información, el mensaje a los padres sobre sus hijos. Cuando hay reunión los padres son los que convocan, organizan”</i> .
M2	<i>“Aprenden el castilla”. Además, perciben que se preocupan por la educación: “....también por la falta de maestros los padres fueron a buscar a dos maestros al pueblo”</i> .
L1	<i>“Tiene importancia la educación de sus hijos, pero por estar sumidas las familias en la pobreza no les gusta trabajar⁸⁸ y los papás prefieren enviar a sus hijos a recoger leña y no a la escuela a estudiar... Las hijas deben hacer oficios... Por la pobreza ya no estudia van a trabajar a la capital... Influyen las formas de crianza de los padres”</i> .
L2	No quieren que sus hijos e hijas reproduzcan las condiciones de limitaciones y pobreza que ellos han vivido: <i>“Mandan a los hijos a la escuela porque los padres ya sufrieron el trabajo del campo... Se ha visto preocupación por mandar a sus hijos a la escuela”</i> .

▪ Para algunos padres de familia la escuela es importante, para otros no

Los maestros y maestras kaqchikel de KA1 y mam de M1 perciben que en sus comunidades hay dos tendencias polarizadas sobre la importancia de la escuela, mientras que para algunos la escuela es importante, para otros no tiene ninguna importancia:

⁸⁷ Se refiere al comité de padres.

⁸⁸ Se refiere a los niños y niñas.

Recuadro 28. Para algunos padres de familia la escuela es importante, para otros no	
KA1	“Algunos creen que si es importante que sus hijos aprendan. Otros prefieren que los niños empiecen a ganar dinero ⁸⁹ , la educación nos es importante para ellos porque prefieren que ganen dinero”.
M1	“El 87% de (niños y niñas) asisten a la escuela, los padres de familia saben que es fundamental y dan prioridad a la educación... 13% no quieren educación y quieren seguir en el mismo atraso ⁹⁰ ”.

▪ **La escuela no es importante**

En opinión de los maestros y maestras k'iche' de KI2 y kaqchikel de KA2 la educación no es importante para comunidad porque lo único que valoran de ella es que aprendan a leer y escribir y una vez se cumple este objetivo los retiran de la escuela:

Recuadro 29. La escuela no es importante	
KI2	“Los padres no ven la importancia de la educación, conque aprendan a leer y escribir les es suficiente”. A pesar de esta percepción radical, se sienten responsables de esta situación: “En parte tienen razón ⁹¹ porque nosotros los maestros somos irresponsables y negligentes..... Los padres desconfían del maestro porque no enseñan, dan malos ejemplo, por eso es que prefieren que sus hijos se queden trabajando en la casa”.
KA2	“Los padres de familia creen que lo más importante es aprender a leer y escribir, entonces cuando los niños aprendieron a leer y a escribir ya no los mandan, son pocos los que terminan sexto”. Perciben que la asistencia a la escuela aumentó desde que se inició la refacción escolar, hace dos años: “Hay cambio asisten más a la escuela porque vienen por el desayuno, el desayuno les ayuda porque tal vez en sus casas no se les da lo necesario entonces ellos aprovechan”.

En el análisis por grupo étnico se observa que los maestros y maestras de las comunidades mayas perciben de manera diferente la importancia que tiene la escuela para la comunidad, en percepciones que se dispersan entre considerar que la escuela es importante, relativamente importante y no importante. En las ladinas la percepción es más consistente, la valoran como importante.

Por área lingüística se observa que solamente los maestros y maestras q'eqchis comparten la misma percepción, consideran que la escuela es importante para la comunidad. En los k'iche's, la percepción se dispersa en los extremos, la escuela es importante (KI1) y no es importante (KI2). En los kaqchikeles varía entre relativamente importante (KA1) y no importante (KA2). Y para los mams entre importante (M2) y relativamente importante (M1).

Por tipo de escuela se observa que los maestros y maestras de las PRONADE q'eqchis perciben que la escuela es importante mientras que M1 identifica una importancia relativa. Las DIGEBI se dispersan en los extremos de la percepción: para M2 es importante y para KI2 no es importante. Esta última percepción la comparte la escuela privada – KA2. Para la mayoría de las públicas es importante (KI1 y ladinas) mientras que para KA2 no es importante.

c. PERCEPCIONES DE LOS ANCIANAS Y ANCIANAS MAYAS

1. Percepciones sobre los Beneficios de la Educación

Al igual que los padres y madres, todos los ancianos y ancianas mayas valoran significativamente la escuela y reconocen grandes beneficios de la educación formal, beneficios que trascienden el

⁸⁹ Se refiere a los padres y madres que no envían a los niños y niñas a la escuela porque tienen que trabajar.

⁹⁰ Los maestros asocian el atraso con la pobreza y el analfabetismo: “El analfabetismo mejoró un poco a nivel nacional y el porcentaje que falta de alfabetizar sigue pobre, sufren más y lo que se educan ganan mejor, no sufren mucho”.

⁹¹ Se refiere a los padres y madres.

ámbito del hogar y se proyectan a la comunidad. En su percepción sobre la importancia de la escuela para la comunidad, se observan tres categorías:

- Superación de las barreras étnicas
- Inclusión de la niña al sistema educativo
- Futuro con mejores oportunidades

▪ **Superación de las barreras étnicas**

Para los ancianos y ancianas K'iche's y mam de M2 la escuela es el espacio que permite superar las barreras étnicas, esto es, romper las limitaciones de la comunicación, conectar a la comunidad con el resto y acceder al mundo ladino:

Recuadro 30. Superación de las barreras étnicas	
KI1	“Si es importante porque sino van no aprenden nada, Doña NN ⁹² puso la primera escuela y es bueno porque se aprende. Ya saber leer y escribir, uno puede ir a cualquier parte y uno puede hablar con otras personas, también es fácil tener trabajo”.
KI2	“Es importante que asistan a la escuela para aprender a leer y escribir y así poder conseguir trabajo afuera de la comunidad y puedan comunicarse con otras gentes..... Hay un caso de Don NN ⁹³ que sus hijos lucharon para estudiar, uno de ellos trabaja en Italia y otro es profesor de la escuela”.
M2	“Es importante que asistan a la escuela para aprender a leer y escribir y así poder conseguir trabajo afuera de la comunidad y puedan comunicarse con otras gentes”. Perciben que la pobreza es la causa que impide el acceso a la educación: “la pobreza no da el dinero para poder apoyar el estudio, el pastor ⁹⁴ tiene pisto ⁹⁵ por eso puede pagar los estudios... La pobreza no da capacidad para salir adelante no alcanza para mantener a todos los hijos. hay gente que ha vendido su tierra para educar a sus hijos”.

▪ **Inclusión de la niña al sistema educativo**

Los kaqchikel de KA2 comparten la percepción de los padres y madres al explicar la importancia de la educación a partir de reconocer que la niña ha sido excluída de la educación:

Recuadro 31. Inclusión de la niña al sistema educativo	
KA2	“Ahora todos pensamos que el estudio es importante tanto para el hombre como para la mujer, no como antes, solo se mandaba a los niños y a las niñas no... <i>Las Señoras cuentan</i> que no fueron a la escuela, que las criaron para el matrimonio... Nosotros no tuvimos la oportunidad de estudiar porque los padres solo nos enseñaron a trabajar en el campo”.

▪ **Futuro con mejores oportunidades**

Por su parte, para los ancianos y ancianas q'eqchis, kaqchikel de KA1 y mam de M1 la importancia de la escuela se sustenta en la posibilidad que tienen los niños y niñas de acceder a una vida futura con mejores oportunidades:

Recuadro 32. Futuro con mejores oportunidades	
QE1	“...(Un anciano) yo también fui niño, antes tampoco les hacía caso, ya tarde reflexioné y comprendí, si estudiaran los niños ya no les pasaría como a nosotros”.
QE2	“...serán los colaboradores de otros, solo ellos realizarán funciones como hacer actas y solicitudes... Cuando salgan a un lugar ⁹⁶ o su propia comunidad, cuando vayan a la zona militar a prestar servicio, van más preparados, sirven de traductor o representan a su comunidad”.
KA1	“Es importante que vayan a la escuela porque son educados, van a leer y escribir y que les enseñen a respetar... Si es importante que vayan a aprender y así pueden trabajar en las oficinas porque han estudiado”.
M1	“Es bueno que aprendan a leer y a escribir, alegres estamos, porque ya no queremos que sufran como nosotros trabajando de piocha... Porque ya no tenemos suficiente terreno para ellos porque vamos partiendo y partiendo el terreno ⁹⁷ y no nos alcanza y queremos que sean maestros y abogados”.

⁹² Nos reservamos el nombre. Fue la fundadora de la escuela.

⁹³ Nos reservamos el nombre.

⁹⁴ Se refiere al pastor evangélico.

⁹⁵ Pisto significa, dinero.

⁹⁶ Se refiere a ir a otra comunidad.

⁹⁷ Se refiere a la proporción de tierra que le darían como herencia a sus hijos e hijas.

Todos los ancianos y ancianas mayas, de las comunidades estudiadas, reconocen la importancia de la escuela y valoran significativamente la educación.

Por área lingüística se observa un comportamiento similar en la percepción de las ancianos y ancianas k'iche's que ven la educación como el medio que permite romper las barreras étnicas y acceder al mundo ladino y en los q'eqchis que ven en ella la posibilidad de acceder a una vida futura con mejores oportunidades. En los mams la percepciones varía entre la educación como el medio que permite romper las barrera étnicas (M2) y el acceso a un futuro de oportunidades (M1) y en los kaqchikeles varía entre la inclusión de la niña (KA2) y un futuro de oportunidades (KA1).

2. Percepciones sobre la Exclusión de la Niña

Sin excepción, todos los ancianos y ancianas mayas opinaron que la niña tiene el mismo derecho que el niño a la educación y reconocen que en sus comunidades hay un cambio en la concepción de la igualdad de derechos de la niña:

Recuadro 33. La niña tiene el mismo derecho que el niño a la educación	
QE1	“Ambos (hombre y mujer) tienen su dignidad, su lugar: wankeb' xloq'al chi kab'ichal... Hace poco algunos padres de familia decían que sus hijas sólo sirven para la casa, si el hombre con que se casa la pateo (maltrata) la mujer no se defiende, se deben respetar ambos... Ahora se están superando estas ideas”.
QE2	Solamente se presentan casos aislados en que la niña no quiera asistir a la escuela: “...(en una casa) solo su niño asiste a la escuela, la niña no porque no quiere y dice que es porque a veces la manda duro a trabajar con su madrastra y se va de la casa a vivir con sus tíos, allá no le exigen escuela”.
KI1	“Parejo niños y niñas, todos necesitan de la educación. Si la niña no sabe leer es triste, no se puede discriminar a la niña... Ahora ya son pocos (los padres) que no dan estudio a la niña... la mayoría si le da por igual... Este año empezó a funcionar un colegio del magisterio ⁹⁸ y yo he visto mujeres que estudian allí y para mí es bueno”.
KI2	“Es necesario para la vida. Antes no se mandaba a la niña a la escuela porque las mujeres sólo se casan y se van con el marido, pero poco a poco está cambiando esta forma de pensar”.
KA1	“Igual para los dos la mujer y el varón, tienen que estudiar los dos... No solo el varón sino está mal es igual”.
KA2	“Ahora todos pensamos que el estudio es importante tanto para el hombre como para la mujer, no como antes, solo se mandaba a los niños y a las niñas no... Las Señoras cuentan que no fueron a la escuela, que las criaron para el matrimonio... Nosotros no tuvimos la oportunidad de estudiar porque los padres solo nos enseñaron a trabajar en el campo”.
M1	“Los que se van a la escuela, los dos, es decir la niña y el niño, todos son iguales, tienen los mismos derechos”.
M2	“Los dos se deben educar, aunque a las niñas les cueste más y porque son más tímidas”.

D. LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

a. PERCEPCION DE LOS PADRES Y MADRES

1. Percepciones sobre la relación Escuela - Comunidad

En el análisis que hacen los padres y madres sobre la relación escuela – comunidad, evalúan su experiencia como actores directos en el proceso educativo de sus hijos e hijas. El contacto con la escuela – maestro, el tipo de relación que desarrollan con los maestros y maestras, el nivel de participación en las actividades de la escuela y la percepción sobre apoyo que dan los maestros y maestras a la comunidad, son los elementos que conforman la relación escuela - comunidad. Dentro del análisis de estos elementos, se observan tres categorías de relación:

⁹⁸ Se refiere al Instituto de Educación Básica.

- La relación escuela – comunidad es buena
- La relación escuela – comunidad es formal
- Existe muy poca relación escuela - comunidad

▪ **La relación escuela – comunidad es buena**

Para los padres y madres q'eqhi de QE1, k'iche' de KI1, mam de M1 y ladino de L1, la relación con la escuela es buena. En QE1 y KI1 esta percepción se sustenta en el buen trato que los maestros y maestras les dan a sus hijos e hijas y en el caso de M1 y L1 perciben que la relación se da un ambiente de cordialidad:

Recuadro 34. La relación escuela – comunidad es buena	
QE1	“...Corrigen a los niños y no se han visto problemas”
KI1	“...les preguntamos a los niños y ellos nos dicen que los maestros son buenos”
M1	“Estamos en armonía y si tenemos un problema nos juntamos maestros, padres y directiva y lo solucionamos”.
L1	“...y el trabajo se hace conjunto: maestro – padres – junta directiva”.

▪ **La relación escuela – comunidad es formal**

Los padres y madres q'eqchi de QE2, mam de M2 y ladino de L2 explican su relación con la escuela con una percepción pragmática en la que:

Recuadro 35. La relación escuela – comunidad es formal	
QE2	“Existe relación por motivo de las reuniones del comité, maestro y padres de familia”
M2	“... es más para coordinar la transportación de la refacción escolar, hacer la refacción, coordinar para el desfile del 15 de setiembre ⁹⁹ ”.
L2	“Hay relación entre maestros y padres, nos reunimos con ellos para ver los problemas”.

▪ **Existe muy poca relación escuela - comunidad**

De una manera crítica, los padres y madres kaqchikeles y k'iche' de KI2 reconocen que tienen muy poca o casi ninguna relación con la escuela:

Recuadro 36. Existe muy poca relación escuela - comunidad	
KI2	“No debemos dejar solo a los maestros para resolver los problemas de la educación de los niños... No tenemos tiempo, solo mandamos a los niños a la escuela”
KA1	“La mayoría no se acerca a la escuela, depende de la responsabilidad que tenga de sus hijos... a veces los niños se portan mal y los padres le echan la culpa a los maestros”
KA2	“A veces mínimo o nos mandan a llamar cuando los niños se portan mal pero de lo contrario casi no venimos sólo lo saludamos en el camino”

En el análisis por grupo étnico se observa que los padres y madres de las comunidades mayas perciben de manera diferente la relación escuela – comunidad en opiniones que varían entre una relación buena, formal y casi inexistente. Las ladinas tienen un comportamiento similar que varía entre la relación buena y formal.

Por área lingüística se observa que solamente los padres y madres kaqchikeles perciben de manera similar la relación escuela – comunidad reconociendo que casi no existe. El resto se dispersan en las tres percepciones de la relación: Los q'eqchis y los mams tienen un comportamiento similar, perciben la relación como buena (QE1 – M1) y formal (QE2 – M2) y los k'ic hes's como buena (KI1) y casi inexistente (KI2).

⁹⁹ Se celebra el Día de la Independencia de Guatemala.

Por tipo de escuela se observa que los padres y madres de las PRONADE QE1 y M1 perciben que la relación es buena mientras QE2 la considera formal. Las DIGEBI se ubican entre la relación formal (M2) y la poca relación (KI2). Esta última percepción la comparte la escuela privada – KA2. Las públicas se dispersan en las tres percepciones de la relación, KI1 y L1 la consideran buena, L2 formal y KA2 opina que casi no existe.

Con excepción de los padres y madres de la escuela privada - KA1 que no tienen ningún tipo de organización que los represente ante la escuela, el resto tiene una forma de organización que los representa ante la escuela:

En las escuelas PRONADE están organizados en los COEDUCA's¹⁰⁰ que tienen como funciones: En opinión de QE1: “Velar por la refacción y hacer la refacción de los niños, convocar a la reunión de la escuela”. En M1: “firman los cheques para pagar a los maestros y maestras”. Y en QE2: “...velar por la escuela, por el maestro y por la asistencia de los niños”.

En las DIGEBI, KI2 está organizada en la Junta Escolar y M2 en el Comité de Padres de la Escuela.

Las públicas KI1 y L1 están organizados en el Comité de Padres de la Escuela y KA2 y L2 en la Junta Escolar.

Las funciones de estas organizaciones, Junta Escolar y Comité de Padres de la Escuela, son, como lo perciben en KI1: “mirar si vienen los maestros, si están completos, si trabajan... También controlar la refacción que esté bien hecha y las cuentas... También el comité contrata para ver quién hace la refacción”. O en KI2 “... vela por las necesidades de los niños”. O en KA2: “Manejar los fondos que da el Gobierno¹⁰¹ y velar por el mantenimiento de la escuela”.

2. Percepciones sobre la Participación en las Actividades de la Escuela

En el análisis que los padres y madres hacen sobre su participación en las actividades de la escuela se observan cuatro categorías de percepción:

- Las madres participan menos que los padres
- Los padres participan menos que las madres
- Padres y madres participan por igual
- Casi no participan

▪ Las madres participan menos que los padres

Es esta categoría se ubican los padres y madres q'eqchi de QE1 y los mams:

¹⁰⁰ COEDUCA, es el Comité de Educación Comunal que pertenece a PRONADE. El Decreto Ley 24-97 de 1997 le otorgó al Ministerio de Educación la facultad de aprobar y reconocer la personería jurídica de los COEDUCAS's que se crearon con el propósito de permitir el desarrollo autogestionario de la escuela a través de la participación comunitaria. Cada escuela que pertenece al programa tiene un COEDUCA que está conformado por padres y madres con hijos e hijas en la escuela, elegidos por la comunidad y tienen como funciones: Administrar los recursos financieros de la escuela; seleccionar, contratar y supervisar a los y las docentes; comprar los útiles escolares, valija didáctica y los insumos para la ayuda alimentaria; y gestionar otro tipo de ayuda. (Ver: Ministerio de Educación – PRONADE, “¿Qué es el Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo?”. Documento fotocopiado, página 6)

¹⁰¹ “Se conformó principalmente para manejar los fondos que envió el Gobierno de Q5000. Si no hay junta escolar no dan el dinero”.

Recuadro 37. Las madres participan menos que los padres	
QE1	“Un año estuvieron participando (en las ayudas que se dan a la escuela), pero después ya no se les convocó. A veces no tienen tiempo de asistir las mujeres por mucho trabajo”.
M1	En el comité participa solamente una mujer: “... los demás son hombres... y en reuniones participan los dos o revuelto”.
M2	“...madres no participan en nada”. La participación de las mujeres está enfocada al desarrollo comunitario: “Cuando fue el proyecto de agua y energía las mujeres contribuyeron a recibir cursos para capacitarse para sembrar hortalizas y ellas con la venta conseguían fondos para pagar el pasaje para los viajes que había que hacer para el proyecto”.

- **Los padres participan menos que las madres**

En la comunidad ladina de L2 consideran que los padres no participan en las actividades de la escuela: “...Aunque los padres no vienen, solo las madres”.

- **Padres y madres participan por igual**

Los padres y madres q’eqchi de QE2, k’iche’ de KI1, kaqchikel de KA2 y ladino de L1 reconocen que ambos participan por igual en las actividades de la escuela y se observan claras diferencias de género en las actividades que desarrollan:

Recuadro 38. Padres y madres participan por igual	
QE2	“Los hombres ponen la mano de obra en la construcción de la escuela, las mujeres, (madres) hacen la refacción escolar”.
KI1	“Los papás dan contribución cuando es el día de la madre... Contribuyen en el 15 de septiembre en adornar el salón de usos múltiples para actos... Las mamás contribuyen para cuando es el día del padre y también para comprar escobas”.
KA2	“Cuando hicieron la cancha se turnaron los padres para que todos colaboraran con mano de obra.... También a veces hay que reparar algo como el techo... Las madres están organizadas por turnos para preparar en la escuela la refacción”.
L1	“Las madres haciendo la refacción escolar... Los hombres ponen su mano de obra... Los hombres ayudan cuando se necesita luz para conectarla y desconectarla”.

- **Casi no participan**

En esta categoría se ubican los padres y madres k’iche’ de KI2 y kaqchikel de KA1 quienes perciben que:

Recuadro 39. Casi no participan	
KI2	“Solo participan cuando el 15 de septiembre porque se celebra una fiesta, no se interesan por los demás problemas de la escuela”.
KA1	“Para la celebración del 15 de septiembre a veces piden ayuda económica, pero no colaboran”

El análisis de los niveles de participación en las actividades de la escuela permiten observar que, por grupo étnico los padres y madres mayas se dispersan en los niveles que varían entre la menor participación de las madres, igual participación de ambos y una mínima participación de ambos. Un comportamiento similar tienen los ladinos cuya participación varía entre una menor participación de los padres y una mínima participación de ambos.

Por área lingüística se observa que solamente los padres y madres mams comparten la misma percepción al considerar que las madres participan menos que los padres. En los q’eqchis la percepción se dispersa entre una mayor participación de las madres (QE1) y padres y madres por igual (QE2). Y los k’iche’s y kaqchikeles se comportan de manera similar, perciben que madres y padres participan por igual (KI1 – KA2) y una mínima participación de ambos (KI2 – KA1).

Por tipo de escuela, los padres y madres de las escuelas PRONADE QE1 y M1 opinan que las madres participan menos y en QE2 perciben que participan padres y madres por igual. Las DIGEBI varían entre la menor participación de las madres (M2) y una participación mínima de ambos (KI2). La escuela privada - KA1 comparte esta última percepción. Y en las públicas con excepción de L2 que opina que los padres participan menos que las madres, el resto considera que ambos participan por igual.

Los padres y madres q'echis, k'iche's, mams y ladinos reconocen que la comunidad recibe apoyo de los maestros y maestras. Coinciden al identificar que el apoyo está orientado al trámite de solicitudes para la gestión de proyectos que beneficien a la comunidad, tramites que ellos no están en capacidad de desarrollar por el bajo nivel educativo de las personas adultas de la comunidad.

Dentro de esta perspectiva, perciben al maestro o maestra como la persona que puede ayudar a superar las limitaciones de la pobreza, por consiguiente su papel en la comunidad trasciende el espacio educativo y se proyecta al espacio comunitario constituyéndose en una figura esencial en la vida de estas comunidades. El maestro o maestra es un intermediario entre comunidad - Estado, comunidad – instituciones, comunidad – ONGs, ya que su mayor aporte está: “...en levantar actas, hacer solicitudes y participar en reuniones”, “... Escriben papelería”, “Hacer solicitudes de los grupos o personas particulares” o “También dan ideas de cómo trabajar, de cómo estudiar”.

El caso contrario se observa en la percepción de los padres y madres kaqchikel quienes opinan que los maestros y maestras tienen poca relación con la comunidad. Ambos coinciden en afirmar que esta situación se presenta porque no es responsabilidad de ellos resolver los problemas comunitarios. Adicionalmente, en KA2 consideran que la poca relación también se da porque los maestros y maestras no viven en la comunidad:

Recuadro 40. Los maestros y maestras tienen poca relación con la comunidad	
KA1	“.....aquí el que se relaciona con la comunidad es el mayordomo y el alcalde auxiliar”
KA2	“La mayoría no son de aquí solo hay un maestro de la comunidad... Aquí la autoridad son los alcaldes auxiliares entonces las personas por cualquier cosa se abocan a los alcaldes no al maestro ¹⁰² , los demás maestros únicamente vienen a dar clases y se van”.

b. PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS

1. Percepciones sobre la relación Escuela - Comunidad

El apoyo y la participan de los padres y madres en las actividades de la escuela constituyen el elemento central para la evaluación que hacen los maestros y maestras sobre la relación escuela – comunidad. Las distintas percepciones permiten observar tres categorías de relación - participación:

- Existe relación y es satisfactoria
- Existe relación y no es satisfactoria
- Existe muy poca relación y participación
- **Existe relación y es satisfactoria**

¹⁰² Se refiere al maestro que vive en la comunidad.

Los maestros y maestras q'eqchis, kaqchikeles y mam de M1 opinan que tienen una buena relación con los padres y madres y valoran significativamente la alta participación y colaboración de estos en las actividades de la escuela.

- **Existe relación y no es satisfactoria**

A pesar de que los maestros y maestras k'iche's y ladino de L1 consideran que tienen relación con los padres y madres y reconocen el apoyo y la colaboración que reciben de ellos, se evidencia descontento con la relación:

Recuadro 41. Existe relación y no es satisfactoria	
KI1	“Los padres de familia son imponentes con nosotros, no respetan mucho a la dirección de la escuela... No apoyan a sus hijos en su casa porque no exigen el estudio”.
KI2	“...nos visitan poco, pero vienen... La educación no depende solo de los profesores también de los padres”. Reconocen la participación de los padres y madres en las actividades de la escuela y critican la posición de los padres frente a las madres: “Hay discriminación hacia la mujer, los padres no toman en cuenta la opinión de las mujeres para la realización de los proyectos”
L1	“Convocamos a reuniones a los padres de familia pero la mayoría que llega son mujeres, los hombres no llegan por el trabajo”. Critican la posición oportunista del comité de padres: “asiste solo si se les favorece, no hay unión entre ellos”.

- **Existe muy poca relación y participación**

De otra parte, los maestros y maestras mam de M2 y ladino de L2 opinan que existe muy poca relación y participación de los padres y madres en las actividades de la escuela porque:

Recuadro 42. Existe muy poca relación y participación	
M2	“.....no tienen mucho interés en la educación de sus hijos”.
L2	“No asisten a las reuniones hay que chinchinear¹⁰³... Están muy olvidados de la comunidad... Vienen más madres que padres a las reuniones... Cuesta con los padres solo tienen tiempo sábado y domingo¹⁰⁴”.

El análisis por grupo étnico permite observar que los maestros mayas y ladinos perciben la relación escuela – comunidad de manera similar. Las percepciones de los mayas varían entre la relación satisfactoria, no satisfactoria y casi inexistente y las de los ladinos entre la relación no satisfactoria y casi inexistente.

Por área lingüística se observa que los maestros y maestras q'eqchis, kaqchikeles y k'iche's comparten sus percepciones: Para los dos primeros la relación es satisfactoria y para los k'iche's no es satisfactoria. Entre tanto, para los mams la percepción varía entre satisfactoria (M1) y casi inexistente (M2).

Por tipo de escuela se observa que los maestros y maestras de las escuelas PRONADE perciben una relación satisfactoria. Las DIGEBI varían entre la relación poco satisfactoria (KI2) y casi inexistente (M2). En la escuela privada – KA1 el maestro percibe que la relación es satisfactoria. Y en las públicas la percepción se dispersa en los tres niveles: satisfactoria (KA2), no satisfactoria (KI1 y L1) y casi inexistente (L2)

Con excepción de los maestros y maestras kaqchikel de KA2 quienes reconocen que apoyan muy poco a la comunidad porque: *“Solo vienen a dar clases y se van a sus lugares de origen..... A veces orientamos para llenar papelería o formular proyectos”*, el resto opina que apoya a la

¹⁰³ Chinchinear significa, rogarles y convencerlos para que participen.

¹⁰⁴ Las maestras y el maestro no viven en la comunidad.

comunidad y coincide con la percepción de los padres y madres al reconocer que este apoyo está orientado a las actividades relacionadas con la gestión de proyectos para el beneficio común.

Solamente los maestros y maestras de las escuelas PRONADE han recibido capacitación para trabajar con la comunidad.

E. LOS PROBLEMAS DE LA ESCUELA: INFRAESTRUCTURA Y RECURSOS

a. PERCEPCIONES DE LOS PADRES Y MADRES, MAESTROS Y MAESTRAS

1. Percepciones sobre los Principales Problemas de la Escuela

Los padres, madres, maestros y maestras tienen una percepción similar sobre los principales problemas que afectan a la escuela. El análisis de estas percepciones permite identificar cuatro tipos de problemas:

- **Problemas relacionados con las condiciones y calidad de la infraestructura, mobiliario y equipo y servicios básicos.** Este tipo de problemas se refiere a las precarias condiciones de la escuela como son: el mal estado de las paredes, el techo y el piso que no ofrecen seguridad a los niños y niñas; la falta de aulas; la falta de mobiliario como pupitres, sillas y pizarrones; la falta de letrinas; la carencia de servicios básicos como agua y energía eléctrica; la falta de cocina para la preparación de la refacción, y la carencia de áreas recreativas. Esta percepción la comparten los padres y madres k'iche' de KI2, kaqchikel de KA1, mam de M1 y los ladinos, y los maestros y maestras q'eqchi de QE1, k'iche' de KI2, kaqchikel de KA1, los mam y los ladinos.
- **Problemas relacionados con las condiciones y calidad de la infraestructura física, mobiliario y equipo y servicios básicos, y problemas relacionados con el personal docente.** Además de los problemas mencionados anteriormente, se identifican problemas relacionados con los maestros y maestras como son, retrasos en el pago del salario, la responsabilidad de la comunidad en asumir la alimentación de los maestros y maestras y la falta de personal docente para atender a los niños y niñas de una manera más adecuada, . Esta categoría la comparten los padres y madres q'eqchis, kaqchikel de KA2 y mam de M2 y los maestros y maestras kaqchikel de KA2 y k'iche' de KI1.
- **Problemas relacionados con la ausencia escolar y la baja matrícula de la niña.** Los maestros y maestras q'eqchi de QE2 no identifican problemas relacionados con la infraestructura y recursos físicos, consideran que los principales problemas de la escuela son la ausencia por trabajo estacional y la baja matrícula de la niña.
- **La escuela no tiene problemas.** Esta es la percepción de los padres y madres k'iche' de KI1 quienes opinan que: “No hemos tenido ni visto ningún problema en la escuela, todo está bien, ni con los maestros, por eso tenemos un comité de padres de familia que trabajan con los maestros”.

Según el tipo de escuela la percepción de los problemas presenta el siguiente comportamiento:

En las escuelas PRONADE los padres y madres q'eqchis perciben que los problemas de la escuela son de infraestructura, mobiliario, servicios básicos y personal docente, mientras que en M1 consideran que son de infraestructura, mobiliario y servicios básicos. En la percepción de los maestros y maestras de QE1 y

M1 los problemas de la escuela son de infraestructura, mobiliario y servicios básicos mientras que para QE2 están relacionados con la ausencia escolar y la baja matrícula de la niña.

En las escuelas DIGEBI los padres y madres de M2 perciben que los problemas de la escuela son de infraestructura, mobiliario, servicios básicos y personal docente, mientras que en KI2 consideran que son de infraestructura, mobiliario y servicios básicos. En la percepción de los maestros y maestras de ambas escuelas coinciden en afirmar que los problemas son de infraestructura, mobiliario y servicios básicos.

En la escuela privada - KA1 los padres de familia y el maestro perciben que los problemas son infraestructura, mobiliario y servicios básicos.

En las escuelas públicas los padres y madres ladinos opinan que los problemas de la escuela son de infraestructura, mobiliario y servicios básicos, en KA2 además de estos problemas consideran que también hay problemas relacionado con el personal docente y en KI1 opinan que la escuela no tiene problemas. De otro lado los maestros y maestras ladinos perciben que los problemas son de infraestructura, mobiliario y servicios básicos y en KI1 y KA2 consideran que, además de los anteriores, también hay problemas del personal docente.

Los padres y madres de las escuelas PRONADE q'eqchis son los únicos que tienen relación con las autoridades de educación para encontrar soluciones a la problemática de la escuela. Y, solamente, los padres y madres q'eqchi de QE1, mam de M2, y ladinos manifiestan que la escuela ha recibido alguna ayuda económica del Ministerio de Educación (L1 y L2) y de ONGs.

Con excepción los maestros y maestras q'echi de QE1 que opinan que los problemas de la escuela no afectan la calidad de la educación, el resto considera que si la afecta.

b. PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS

1. Percepciones sobre la Capacidad Institucional y los Recursos Materiales

Al analizar con los maestros y maestras, la capacidad institucional y los recursos materiales con que cuentan para el desarrollo de su actividad docente, se observan las siguientes percepciones:

▪ Sobre la capacitación

Recibieron capacitación. Los maestros y maestras q'eqchis, kaqchikeles, mam de M1 y ladino de L2 recibieron capacitación durante el año escolar 2000. Esta se orientó principalmente a la metodología y técnicas de enseñanza. Algunos, como el caso de QE1 fueron capacitados en elaboración de proyectos y resolución de conflictos.

Las escuelas PRONADE recibieron la capacitación a través del ISE¹⁰⁵. Las escuelas kaqchikel de KA2 y ladino de L2 fueron capacitadas por el Ministerio de Educación y el maestro kaqchikel de KA1 la recibió por cuenta propia.

Mientras que los maestros y maestras q'eqchis, mam de M1 y ladino de L2 consideran que la capacitación responde a las necesidades de la escuela y de la comunidad, los kaqchikeles opinan lo

¹⁰⁵ ISE, Institución de Servicios Educativos que pertenece a PRONADE. Tiene como funciones dar capacitación a los COEDUCAS. Como opinan los maestros y maestras de QE1: "Desde 1.997 que existe PRONADE, ISE no permite que se reciba capacitación con otras instituciones por metodología. Uno como maestro acepta capacitación lo que pasa es que ISE no avala a título personal..... Se participa si el jefe inmediato da permiso"

contrario. Todo el personal docente de estas escuela opina que se siente bien capacitado para el desempeño de su labor.

No recibieron capacitación. El caso contrario se presentó en las escuelas de k'iche's, mam de M2 y ladino de L1 quienes opinan que no recibieron capacitación y que además no se sienten bien capacitados para el desempeño de su labor docente.

Capacitación en Educación Bilingüe. Solamente los maestros y maestras q'eqchis han recibido capacitación en educación bilingüe.

Según el tipo de escuela, el análisis de la capacitación presenta el siguiente comportamiento: Los maestros y maestras de las escuelas PRONADE recibieron capacitación, ésta responde a las necesidades de la escuela y la comunidad y se sienten bien capacitados. En las escuelas DIGEBI no recibieron capacitación y opinan que no se sienten bien capacitados. De otra parte, El maestro de la escuela privada – KA1 recibió capacitación por cuenta propia, opina que esta responde a las necesidades de la escuela y la comunidad y se siente bien capacitado. Y en las públicas se observan dos comportamientos: 1) Recibieron capacitación en KA2 y L2, en ambas escuelas se sienten bien capacitados aunque en KA2 consideran que la capacitación no responde a las necesidades de la escuela y la comunidad. 2) No recibieron capacitación en KI1 y L1 y los maestros y maestras no se sienten bien capacitados para el desempeño de su labor docente.

▪ **Sobre los recursos materiales para el desarrollo de la actividad docente**

Al analizar con los maestros y maestras el acceso y calidad del material docente con que cuentan para el desarrollo de su trabajo, se observó que al hablar de este tipo de material se referían al mínimo necesario, como es que cada niño o niña tenga un libro de texto, un lápiz y un cuaderno y que la escuela cuente con material didáctico, como carteleras, yeso para los pizarrones y otros.

Dentro de este contexto, con excepción la escuela kaqchikel de KA2, que cuenta con suficiente material docente donado por el FIS, el resto de escuelas percibe que tienen muy poco material para el desarrollo de su actividad y que en muchos casos es adquirido con recursos propios. Adicionalmente, perciben que los padres de familia no están en capacidad económica de proporcionar a sus hijos e hijas los útiles y textos necesarios. Por consiguiente, la problemática de estas escuelas adquiere dimensiones de verdadera precariedad.

Ante esta situación, los maestros y maestras han tenido que recurrir a distintos medios para poder acceder a material docente:

- Las escuelas PRONADE son las únicas que están en capacidad de elaborar su propio material empleando los recursos del medio.
- Algunas como KI2 y L1 él maestro o maestra lo compra con sus propios recursos.
- Y en otras, el material se compra con contribución de las familias.

El testimonio de los maestros y maestras ladinos de L2 sintetiza la problemática de pobreza de este tipo de escuelas: “Tenemos libros, pizarrón, marcadores y yeso y eso lo compra el maestro..... Trabajamos de milagro”. Opinan que los padres y madres no pueden comprar los útiles y materiales y que: “Los niños ganan sus libros y cuadernos cortando tomate... Los niños que no traen cuaderno los maestros le comparan... Cuando no traen lápiz el maestro compra uno lo parte en dos y le da la mitad a cada uno”.

F. EL IDIOMA Y LA ESCOLARIDAD¹⁰⁶

a. PERCEPCIONES DE LOS PADRES Y MADRES MAYAS

Con los padres y madres de las comunidades mayas, el tema del idioma y la escolaridad se abordó a partir de identificar el idioma en que les enseñan a leer y escribir, para de esta manera dimensionar las aspiraciones del idioma en que les gustaría que fuera la enseñanza de la escuela.

Los padres y madres q'eqchis, k'iche' de KI2 y mam de M2 afirmaron que en la escuela les enseñan a leer y a escribir primero en su idioma materno y luego en español. En las comunidades restantes - KI1, M1 y las kaqchikel - les enseñan a leer y a escribir en español.

Se observan dos categorías de percepción sobre el idioma en que aspiran que sea la enseñanza de la escuela: Un grupo de padres y madres opina que debe ser en ambos idiomas, mientras que otro grupo no llegó a un consenso sobre este tema.

▪ La educación debe ser en idioma materno y en español

Los padres y madres que comparten esta percepción, q'eqchis, k'iche's y mam de M2, consideran que es importante que les enseñen en su idioma materno porque es el idioma que les da identidad como grupo étnico, es su herencia cultural. Pero opinan que es más importante que la enseñanza sea en español porque tiene más ventajas y trae más beneficios ya que les permite acceder al mundo ladino, el mundo de mejores oportunidades, podría entenderse como el idioma que rompe los límites de la pobreza:

Recuadro 43. La educación debe ser en idioma materno y en español	
QE1	En q'eqchi: "... porque es nuestra lengua... es nuestro ratinob'aaleb' qana' qayuwa" ¹⁰⁷ ". Pero es más importante el español: "Castellano, para vivir bien... puedan buscar un trabajo, poder movilizarse... para comunicarse con los ladinos, hacer gestiones, ya sea hombre o mujer".
QE2	El q'eqchi: ".....pero sólo inicialmente, porque uno nace en q'eqchi ya no hay tanta necesidad de aprenderlo. Maajunwa xteqtaanankil nunca hay que olvidarlo o perderlo porque es nuestra herencia... El q'eqchi es muy bueno, es nuestra dignidad Li Q'eqchi jwal us, qaloq'al". El español: "cuando vayan a otros pueblos si les hablan en castilla puedan contestar, cuando vayan a la capital para que aprendan".
KI1	"Como solo k'iche' hablamos es necesario que hablemos la castilla... En la escuela que lo enseñen porque lo necesitamos para que los niños hablen y escriban ya que nos ayuda a comunicarnos... Ya que nos sirve cuando vamos a Guatemala... Es bueno que la maestra les enseñe en castilla, porque yo antes quería aprender a hablar y tengo que buscar que otro pase mi plática ¹⁰⁸ en castilla, ahora llevo a mis hijos que están en la escuela para así poder comunicarme con los ladinos".
KI2	"Es muy importante que les enseñen en castilla para poderse comunicar con los ladinos, también reclamar sus derechos, poder pedir trabajo en otra parte... El estudio es bueno porque despierta a la gente, en muchos casos los niños sirven de traductor a su papá y mamá cuando hablan con ladinos". "El k'iche' es una herencia de los mayas... nos sirve para hablar entre nosotros". "Que se enseñe en castilla y en k'iche' porque si solo es en k'iche' no encontramos trabajo, si solo castilla los indígenas desaparecerán y todos nos volveremos ladinos" ¹⁰⁹ ".
M2	"Para no perder su idioma el mam, porque se ha venido perdiendo o pasando a un segundo lugar". Es más importante el español: "Sirve para comunicarse con otras personas fuera de la comunidad, para conseguir trabajo y para comunicarse con los mexicanos dada su migración a las fincas de Chiapas de México".

▪ No hay consenso sobre el idioma

En las comunidades kaqchikeles y mam de M1 los padres y madres no llegaron a un consenso sobre el idioma en que aspiran que sea la educación de sus hijos e hijas. Algunos opinan que les

¹⁰⁶ En las comunidades ladinas, el estudio de la percepción del Idioma y la Escolaridad solo pretendió indagar sobre el conocimiento de la educación bilingüe.

¹⁰⁷ Ratinob'aaleb' qana' qayuwa significa, la lengua de nuestras madres y padres.

¹⁰⁸ Se refiere a que necesita que le ayuden a traducir al español.

¹⁰⁹ "Eso no es bueno hay 60% indígenas y 40% ladinos, es bueno rescatar los conocimientos indígenas... Dios nos dio la cabeza y pensamos... Antes cuando un ladino llegaba la gente le cerraba la puerta porque no hablaban castilla, ahora es diferente ya hablan y escriben en castilla y tienen confianza. Aquí la enseñanza debe ser trilingüe, k'iche', uspanlán y castilla porque así nos comunicamos bien."

deben enseñar en los dos idiomas y sustentan esta percepción en la necesidad de preservar la lengua materna pero consideran que el idioma importante que trae más beneficios es el español, otros por el contrario consideran que la enseñanza debe ser solo en español porque es el idioma que les abre las puertas para el futuro:

Recuadro 44. No hay consenso sobre el idioma	
KA1	De manera pragmática algunos opinan que les gustaría que les enseñaran a hablar un idioma maya, que ellos identifican como lengua ¹¹⁰ pero: “...Únicamente para que lo hablen pues ahora ya no se usa hablar en lengua, ya solo para que lo hablen en casa... Solamente para aprender pero el más usado es el español, sólo aprender para saberlo¹¹¹” . Otros consideran que debe ser solo en español: “El español sirve mas desde que uno empieza hasta que uno muere... Sirve para la vida... Para comunicarse... Para buscar trabajo... Para solicitar empleo solamente español ya no se usa la lengua, en tiempos pasados era necesario ahora ya no... Antes para pedir empleo se hablaba en lengua ahora ya no” .
KA2	“A mí me parece bien que aprendan los dos sino sólo van a hablar castilla y nuestro idioma se va a perder... Es necesario aprender nuestro idioma porque ahora ya no hablamos bien, lo mezclamos... Es muy importante aprender los dos porque ahora en todas las oficinas se habla castilla y kaqchikel” . Otros consideran que el español es el idioma importante: “Lo que más sirve es castilla, está bien aprender sólo el idioma o un poquito de los dos pero si uno quiere salir de la comunidad lo más importante es el castilla... Antes no enseñaban castilla y cuando necesitaban resolver algún problema tenían que pagar a otra persona para que les tradujera al castilla... Cuando uno va a la ciudad y sólo habla idioma no se puede comunicar” .
M1	Las madres de M1 tienen una posición más radical, opinan que la educación debe ser solo en español: “Más la castilla para que puedan ir a buscar trabajo, donde quiera que vayan conocen todo, y no como nosotros que no sabemos leer y escribir la castilla” . Los padres consideran que es importante aprender los dos idiomas.

Con excepción de los padres y madres mam de M1 que opinan que han oído hablar de la educación bilingüe pero no saben que significa, el resto, incluyendo las comunidades ladinas, no han oído hablar sobre este tema.

Al analizar el comportamiento de la percepción del idioma y la escolaridad según área lingüística se observa que los padres y madres q'eqchis, k'iche's y kaqchikeles comparten la misma aspiración: Mientras que los q'eqchis y k'iche's consideran que la educación debe ser bilingüe, los kaqchikeles no tienen un opinión de consenso porque en sus comunidades algunos aspiran que sea bilingüe y otros que sea solo en español. En las comunidades mams los padres y madres tienen percepciones distintas, en M2 aspiran que sea bilingüe y en M1 las opiniones están divididas entre los que aspiran que sea bilingüe y los que opinan sea solo en español..

Por tipo de escuela se observa que los padres y madres de las PRONADE qeqchis aspiran a que la educación sea bilingüe mientras que en M1 no hay consenso, algunos aspiran que sea bilingüe y otros que sea solo en español. En las DIGEBI comparten la misma percepción, aspiran que la educación sea bilingüe. Las escuelas PRONADE q'eqchis y las DIGEBI que son únicas que enseñan a leer y a escribir en los dos idiomas. En la escuela privada – KA1 los padres y madres no tienen una opinión de consenso, algunos quieren que la educación sea bilingüe y otros que sea solamente en español. Y en las públicas las percepciones son diferentes, KI1 aspira que la educación sea bilingüe y en KA2 las opiniones de la comunidad están divididas entre los que aspiran que sea bilingüe y los que opinan que debe ser solo en español.

Es importante subrayar que la aspiración de la educación bilingüe planteada por los padres y madres de las comunidades estudiadas, está construida con dos componente centrales. De un lado esta la necesidad de preservar el idioma materno, necesidad que en algunos casos es recocida y sustentada con base en elementos claramente sólidos en los que se identifica la enseñanza del idioma con la preservación de la identidad cultural y en otros esta sustentada en una percepción

¹¹⁰ “Los participantes no tienen conocimiento sobre los idiomas mayas, no saben si el idioma que ellos hablan es kaqchikel o k'iche'. Para identificar el idioma dicen “como hablan ellas” se refieren a las investigadoras que hablan kaqchikel”.

¹¹¹ Otras opiniones: “Una señora opinó que es bonito que aprendan pero que hay que enseñarles desde chiquitos pero que nosotros yo no les enseñamos... Algunos (niños) sólo entienden pero no lo hablan.... Es bonito aprender pero ya no se oye mucho”.

contenida de pragmatismo. Y de otro lado, está la necesidad de aprender el español identificado, en todos los casos estudiados, como el idioma que es más importante aprender en la escuela porque abre la puerta de acceso al mundo ladino.

Esta construcción le impone un carácter de fragilidad a la aspiración de la educación bilingüe. Fragilidad que permite pensar que, en las comunidades estudiadas que no han vivido aún la experiencia de la educación bilingüe, ésta no está identificada como una necesidad prioritaria del proceso de la educación de sus hijos e hijas y por consiguiente no es de esperar que surja de los padres de familia la iniciativa de incorporar la metodología bilingüe en las escuelas de sus comunidades.

b. PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS

La experiencia docente les demuestra a algunos maestros y maestras de las comunidades mayas, que la educación debe ser bilingüe, otros opinan que debe ser solo en español.

▪ La educación debe ser bilingüe

Los maestros y maestras q'eqchis y k'iche' de KI2 opinan que hay que enseñarles a leer y escribir primero en lengua materna porque el proceso de aprendizaje se dificulta para los niños y niñas mayas si se les enseña solo en español:

Recuadro 45. La educación debe ser bilingüe	
QE1	“.....si uno enseña así hay logros”, de esta manera se va comprendiendo el español, aunque reconocen que es muy difícil enseñar a escribir en q'eqchi.
QE2	“ Deben aprender a leer y escribir en q'eqchi porque los niños ven la realidad¹¹² ”. Sin embargo, en términos de oportunidad y futuro trae más beneficio en español: “..... para que pueda enfrentarse y conocer otra cultura ”.
KI2	“ Hay que traducir a k'iche' lo que se enseña en castellano... El uso de los artículos¹¹³, explicarlos en idioma maya y luego al castellano... El niño aprende más fácilmente enseñándole en k'iche' y traducirles al castellano... Es más fácil enseñar, aprenden más rápido porque el castellano es más difícil... Es más humano hay mas comunicación... Se entiende mas confianza entre maestro y niño ”.

▪ La educación debe ser en español

Una opinión contraria expresan los maestros y maestras k'iche' e KI1, kaqchikeles y mams quienes consideran que la educación debe ser en español porque es el idioma que les abre las puertas a un futuro de oportunidades:

Recuadro 46. La educación debe ser en español	
KI1	“ ...porque el desarrollo lo exige... es lo que más les sirve en su relación laboral... en el comercio... cuando vayan a la capital¹¹⁴... en la dependencia del gobierno en los juzgados ”. Opinan que los padres y madres no aceptan la educación bilingüe: “ ¿que se les enseñe en el idioma materno?... no quieren saber de educación bilingüe... la mayoría de la población no quiere... lo rechaza porque no le sirve... No quieren que sus hijos hablen k'iche' en la escuela ”.

¹¹² Se refiere a que “sienten lo que están haciendo, por ejemplo, si se dibuja la milpa entonces se pregunta en español y así se va respondiendo en q'eqchi”

¹¹³ Por ejemplo: “...dicen la caballo”.

¹¹⁴ Se refiere a la Ciudad de Guatemala.

KA1	Los niños y niñas de la comunidad no saben hablar kaqchikel porque sus padres no les enseñaron, solo entienden en español, por esta razón no tiene dificultad para enseñarles en español.
KA2	“La mayoría de padres quiere que los niños aprendan en español... Los padres de la comunidad no aceptaron el PRONADE porque prefieren que los niños aprendan en español, fue hace dos años que no lo quisieron aceptar porque el kaqchikel se lo hablan en sus casas, pero si salen por ejemplo al mercado necesitan hablar el español para comunicarse”.
M1	“Los niños deben aprender el español para que puedan comunicarse con otras personas... El español es básico para avanzar y acelerar la educación... El español porque es el enlace a los departamentos”.
M2	“...si se les transmite un solo idioma, por ejemplo el mam, los niños no aprenden otras costumbres y otras tradiciones. No pueden mantener relación con otros habitantes ¹¹⁵ ... El mam lo saben, lo hablan en la casa y en la escuela deben aprender el castilla... En América Latina el oficial es el español, el idioma local puede ser el segundo ya que si solo aprende solo mam solo puede desenvolverse en su medio ambiente ya que se limitaría el contacto de otros grupos”.

El análisis del comportamiento de la percepción del idioma y la escolaridad permite observar que los maestros y maestras q'eqchis, kaqchikeles y mams comparten la misma aspiración: Mientras que los q'eqchis consideran la educación debe ser bilingüe, los kaqchikeles y mams opinan debe ser en español. En las comunidades k'iche's los maestros y maestras tienen percepciones distintas, en KI2 aspiran que sea bilingüe y en KI1 sea solo en español.

Por tipo de escuela se observa que los maestros y maestras de las escuelas PRONADE qeqchis aspiran a que la educación sea bilingüe mientras que en M1 opinan de debe ser solo en español. En las DIGEBI las percepciones son diferentes, en KI2 aspiran que la educación sea bilingüe y en M2 que sea solo en español. En la escuela privada – KA1 el maestro opina que debe ser en español. Y en las públicas comparten la misma percepción, aspiran que la educación sea en español.

Al profundizar con los maestros y maestras sobre el conocimiento que tienen de la educación bilingüe se observan las siguientes categorías:

- La educación bilingüe se diferencia en el método de enseñanza. Esta percepción la comparten los maestros y maestras q'eqchis y kaqchikel de KA2 quienes encuentran muchas diferencias entre la educación bilingüe y no bilingüe porque las clases se imparten en forma escrita en español pero las explicaciones se hacen en idioma maya o se explica en español y después se traduce.
- La educación bilingüe se diferencia en el contenido. Para los maestros y maestras k'iche' de KI2, mam de M2 y ladino de L1 la educación bilingüe trasciende la enseñanza de dos idiomas. Como opinan en KI2: “El contenido es diferente porque se enseña sobre la cultura maya, el castellano es una segunda lengua” y en M2: “.....*Ese conocimiento ayuda a identificarse como cultura*¹¹⁶”. Por su parte en L1 consideran que: “La diferencia entre bilingüe y no bilingüe es que el dialecto¹¹⁷ es la costumbre..... Modo de vida y quienes hablan el dialecto son más inteligentes tal vez porque se ha sido grosero con ellos¹¹⁸”.
- La educación bilingüe es enseñar dos idiomas. Para los maestros y maestras k'iche' de KI1 y mam de M1 educación bilingüe es enseñar dos idiomas.
- No saben que es la educación bilingüe. Los maestros y maestras kaqchikel de KA1 y ladino de L2 no saben que es la educación bilingüe, no han oído hablar de ella.

¹¹⁵ Se refiere a relación con la población ladina.

¹¹⁶ Se refiere al idioma materno.

¹¹⁷ Se refiere a los idiomas mayas.

¹¹⁸ Se refiere al trato que se le ha dado a las poblaciones indígenas.

Por tipo de escuela que observa que los maestros y maestras de las escuelas PRONADE tienen conocimientos distintos sobre la educación bilingüe: En las PRONADE q'eqchis opinan que se diferencia en el método de enseñanza y en M1 consideran que la educación bilingüe es enseñar en dos idiomas. Un conocimiento más profundo se observa en los maestros y maestras DIGEBI quienes opinan que la educación bilingüe se diferencia en los contenidos. En la privada – KA1 el maestro no sabe que es la educación bilingüe. Y en las públicas el conocimiento está totalmente disperso: Para KA2 se diferencia en el método, para L1 en el contenido, para KI1 es enseñar en dos idiomas y L2 no sabe que es la educación bilingüe.

c. PERCEPCIONES DE LOS ANCIANOS Y ANCIANAS MAYAS

La percepción de los ancianos y ancianas mayas sobre el tema del idioma y la escolaridad es un elemento importante que ayuda a identificar las tendencias de preservación o pérdida del idioma materno. Al profundizar en la opinión que tienen sobre el idioma en que aspiran en que sea la educación de la escuela, se observan las siguientes categorías:

- La educación debe ser en ambos idiomas
- La educación debe ser solo en idioma maya
- La educación debe ser solo en español.

▪ La educación debe ser en ambos idiomas

Para los ancianos y ancianas q'eqchis, k'iche's, kaqchikel de KA2 y mam de M2 la educación de la escuela debe ser bilingüe y explican su planteamiento con los siguientes elementos: En primer lugar, para estos ancianos y ancianas su idioma materno representa su identidad étnica y se percibe como un elemento sagrado que se debe preservar. En segundo lugar, reconocen la importancia del español porque la experiencia vivida les ha demostrado que no saber hablar el español es causa de pobreza y marginación:

Recuadro 47. La educación debe ser en ambos idiomas	
QE1	“...no es bueno que se pierda porque es xloq’al li junjuq ¹¹⁹ , que es algo muy sagrado”. Y deben aprender español: “Es bueno aprender el castellano por un trabajo en la finca, en los cafetales no estudiamos por eso no aprendimos castellano, eso nos impidió buscar un buen trabajo”.
QE2	“...nunca se deben olvidar de su educación, el idioma maatz’eqtana laatz’olb’al que es lo nuestro... Se debe exigir al niño (que lo hable) si perdiera su idioma, que no es lo correcto”. Perciben que hablar español posibilita la pérdida del idioma materno, por esto: “...es necesario que aprendan los dos idiomas, buscar un equilibrio, ni uno más que otro porque los dos son necesarios”.
KI1	“Si solo en castilla ya no se comunican con sus vecinos... El castilla es bueno porque si voy a otro lado es lo que se habla, por ejemplo, a la capital en lo maya no me entienden”.
KI2	“Mis hijos recibieron clase de k’iche’ por la tarde en la escuela ¹²⁰ , esto es bueno... Nosotros en la casa platicamos en k’iche’, en la escuela mi hija está aprendiendo a escribir en k’iche’ y también en castilla porque nos sirve mucho para platicar con los ladinos”. Opinan que en la comunidad los niños y niñas hablan el idioma materno: “Es nuestra lengua principal porque la hablamos todos los días... Sirve mucho porque estamos en un proyecto de la NN ¹²¹ y eso nos ayuda a platicar con las demás personas”. Una mujer líder opina: “Mis hijos bien la hablan, pa ka tzij le gual ¹²² , hablan en la casa”.
KA2	“Los niños ahora ya casi no hablan kaqchikel porque los padres ya no les enseñan mucho... Si hablan en su casa pero en la escuela castilla... Los adultos algunos no hablan castilla”. “Si, es bueno hablar en kaqchikel y castilla porque ahora es necesario saber castilla para hablar fuera del pueblo, en la ciudad, en las oficinas donde atienden en castilla”.
M2	“...pero quisieran que se les enseñara en mam para no perder su lengua que dejaron los abuelos... Los niños están aprendiendo mas en castilla pero pronuncian mal por no tener una orientación”. Los niños y niñas hablan el idioma materno ¹²³ : “...pero no lo leen ni lo escriben porque ni los maestros lo saben leer y escribir... Un maestro que no habla en lengua no comprende la realidad de nuestra comunidad”. Es importante hablar español: “Nos vamos a trabajar tenemos que desenvolvemos en México pero no podemos ladinizarnos ¹²⁴ porque nuestro valor es mucho mejor”.

▪ La educación debe ser solo en idioma maya

Los ancianos y ancianas kaqchikel de KA1 opinan que les gustaría que les enseñaran en “lengua” para poder comunicarse con los niños y niñas de la comunidad: “Porque así nos entenderían porque ahora ya no nos entienden... Solo unos, los hijos grandes hablan, los pequeños a veces entienden pero no hablan”. Opinan que el idioma se perdió por la costumbre de hablar en español: “Les hablan en castilla porque ahora ya solo así se habla, por costumbre entonces desde pequeños aprenden a hablar solo castilla... A veces los papás no hablan lengua entonces ya no les hablan a los niños así¹²⁵”.

Esta percepción adquiere una dimensión muy importante, recordemos que esta es la comunidad que ha sufrido un proceso total de ladinización que incluye además de la pérdida del idioma, la pérdida de la identidad cultural y étnica.

▪ La educación debe ser solo en español

Los ancianos y ancianas mam de M1 perciben que en la comunidad se preserva el idioma materno, los niños y niñas lo hablan: “...porque es idioma del pueblo, ellos no han perdido su idioma. Nosotros todos sabemos mam¹²⁶”. Opinan que la educación debe ser en español: “...en castilla para hablar con otras gentes, para pedir alguna ayuda a otros... Castilla es mejor para aprender

¹¹⁹ Xloq’al li junjuq significa, la dignidad de cada uno.

¹²⁰ Se refiere a las clases de k’iche’ que da el promotor voluntario.

¹²¹ Nos reservamos el nombre de la organización.

¹²² Pa ka tzij le gual significa, nuestros hijos hablan en nuestra lengua.

¹²³ “Solo tres familias de la comunidad han perdido el mam y ya no lo hablan más”.

¹²⁴ Se refiere a que no se puede perder el idioma materno.

¹²⁵ Se refiere a los mayas que nacieron en finca y no les enseñaron a hablar su idioma materno y a los ladinos: “yo no tengo hijos que hablen lengua porque yo no hablo”.

¹²⁶ “Solo algunos como (los) maestros no lo hablan y ya no les enseñan a sus hijos el mam”.

más y ahora van más a la escuela, no como antes solo trabajo... Antes era solo mam y ahora son dos, mam y castilla”. Vencer “el miedo al ladino” a través de conocer su idioma, es quizás una de las conquistas más significativas para estos ancianos y ancianas: “En tiempo de Ubico¹²⁷ no estudiamos porque solo trabajamos para vivir, ahora ya cambió no tenemos miedo al ladino, antes sí.”.

El análisis por grupo étnico permite observar que los ancianas y ancianas q’eqchis y k’iche’ comparten la misma percepción, opinan que la educación debe ser bilingüe. Los kaqchikeles tienen percepciones distintas, en KA2 opinan que debe ser bilingüe y en KA1 que debe ser en idioma maya. Y en los mams se encuentra un comportamiento similar, en M2 opinan que debe ser bilingüe y en M1 que debe ser solo en español.

G. PRINCIPALES PROBLEMAS DE LA EDUCACION

Al analizar con los maestros y maestras el comportamiento de las variables que inciden en la problemática de la educación a nivel nacional, como son: La deserción escolar, el bajo rendimiento académico, la ausencia por trabajo estacional y la baja matrícula de la niña, muestra como el proceso educativo de estas comunidades se afecta significativamente por el impacto de estas variables.

▪ Deserción escolar

Con excepción de los maestros y maestras q’eqchis quienes informan que no hay deserción en la escuela porque sólo se ausentan unos días en tiempo de cosecha¹²⁸, en el resto de comunidades la deserción afecta significativamente la retención de los niños y niñas en el sistema educativo.

La principal causa de deserción escolar es el trabajo infantil y se presenta en las escuelas k’iche’ de KI2, kaqchikel de KA1, mam de M2, y en las ladinas. La vinculación al trabajo afecta a niños y niñas por igual, la tendencia es que los niños se vinculen directamente a la actividad productiva (corte de café, cosecha de cardamomo, cosecha del tomate, fabricación de escobas, etc.) y las niñas a la actividad reproductiva (cocinar para los trabajadores, llevar el almuerzo a los sitios de trabajo, etc.) En el caso de KI2 y KA1 los niños y niñas migran con sus familias a la costa para vincularse al corte del café y en el caso de M2 migran a Méjico, también para trabajar en el corte de café.

Otras causas de deserción son: La pobreza de las familias que no tienen como sostener a sus hijos e hijas en la escuela (k’iche’ de KI2), el matrimonio de la niña adolescente (mam de M2 y k’iche’ de KI2), la baja retención de la niña porque debe ayudar en el trabajo doméstico (kaqchikel de KA2), la enfermedad de los niños y niñas (k’iche’ de KI1), los problemas internos de la escuela

¹²⁷ Jorge Ubico Castañeda, General de la República que gobernó Guatemala desde su triunfo electoral de 1931, tomando posesión el 14 de febrero de dicho año hasta el 1º de julio de 1944, día en que renunció obligado por la situación de descontento y la huelga general de brazos caídos. Entregó el poder a una junta militar que se presentó a su despacho para solicitarle la renuncia. El gobierno de Ubico se caracterizó por la falta de libertad y la persecución a los periodistas, poetas e intelectuales. Dentro de las leyes que creó durante su gobierno se resaltan principalmente la Ley de Vialidad, que: “obligaba a la ciudadanía el pago del boleto respectivo o en su defecto, a trabajar durante una semana en la construcción o reparación de caminos, sin recibir pago alguno” y la Ley Contra la Vagancia que “obligaba a los campesinos e indígenas a trabajar en forma semigratuita en las fincas cafetaleras y de producción agrícola”. La población indígena y campesina fue la más afectada por estas leyes. Adicionalmente, emitió el Decreto Legislativo 2795 “declarando exentos de responsabilidad criminal a los propietarios de fincas o a sus legítimos representantes por delitos contra campesinos que fueran hallados in fraganti en actividad de robo”. Otra característica de su gobierno fue el aumento del analfabetismo o “con el agravante de que durante su administración no se construyó ninguna escuela”. Ver: 1) Jiménez Girón Ernesto, *Los presidentes de Guatemala: biografías breves, Tomo I*, Editorial Piedra Santa, 1992, P42. 2) Arévalo Martínez Rafael, *Ubico*, Tipografía Nacional de Guatemala, 1984. 3) Partido Liberal Progresista, *Ubico*, Publicación de la Directiva del Partido Liberal progresista, Noviembre de 1933.

¹²⁸ Como los afirman en QE2: “En el tiempo de cosecha hay mucha irregularidad pero no se retiran de una vez”.

(k'iche' de KI2¹²⁹), la falta de apoyo de las familias (mam de M1 y ladino de L1) y el bajo rendimiento académico (mam de M1 y ladino de L2).

En las escuelas k'iche's, mams y ladinas la deserción afecta a los niños y niñas por igual. Y en las escuelas kaqchikeles se observan dos comportamientos, en KA1 afecta más a los niños: “Durante los meses de marzo, abril agosto hay cosecha de café los niños van con las mamás a trabajar y no asisten a la escuela, más lo niños. Los que se retiran completamente no regresan el resto del año y vienen al siguiente año”. Y en KA2 afecta más a las niñas: “Hay más deserción en niñas de cuarto a sexto grado porque se quedan ayudando a sus mamás en la casa..... En el caso de los niños es poca porque los padres que quieren que sus hijos les ayuden no los ponen en la escuela, los llevan a trabajar al campo para ganar un poco más”.

Todos coinciden en afirmar que la deserción afecta más a los niños y niñas de los hogares más pobres.

El análisis por grupo étnico se observa que la deserción escolar afecta, tanto a las comunidades mayas como a las ladinas. Las causas de la deserción presentan comportamientos diferentes: Mientras el trabajo infantil que la principal causa de deserción escolar afecta a las comunidades mayas y ladinas, las otras causas de deserción como la pobreza de la familia, el matrimonio de la niña adolescente, la baja retención de la niña porque debe ayudar en el trabajo doméstico, la enfermedad y los problemas internos de la escuela afectan solamente a las comunidades mayas, y la falta de apoyo de la familia y el bajo rendimiento académico afecta principalmente a las ladinas. En la mayoría de comunidades mayas y en las ladinas la deserción escolar afecta a niños y niñas por igual.

Por área lingüística se observa que no hay deserción escolar en las comunidades q'eqchis y que afecta de manera significativa a las k'iche's, kaqchiles y mams. Con excepción de las kaqchikeles en donde la deserción afecta de manera diferente a cada comunidad, en KA1 a los niños y en KA2 a las niñas, en las k'iche's y mams afecta a niños y niñas por igual. Las causas de deserción presentan diferentes comportamientos según el tipo de comunidad: En las k'iche's, KI2 es la más afectada por la deserción, que además tiene múltiples causas: el trabajo infantil, la pobreza de las familias, el matrimonio de la niña adolescente y los problemas internos de la escuela, mientras que en KI1 la única causa es la enfermedad. En las kaqchikeles, KA1 tiene como única causa el trabajo infantil y KA2 la baja retención de la niña porque debe ayudar en el trabajo doméstico. Y en las mams, en M1 hay deserción por la falta de apoyo de las familias y bajo rendimiento académico y en M2 por el trabajo infantil y el matrimonio de la niña adolescente.

Por tipo de escuela se observa que las escuela PRONADE q'eqchis no están afectadas por la deserción escolar, en tanto que en M1 se presenta por falta de apoyo de las familias y bajo rendimiento académico. En las DIGEBI –KI2 y M2- la principal causa de deserción escolar es el trabajo infantil y el matrimonio de la niña adolescente y adicionalmente para KI2, la pobreza y los problemas internos de la escuela. En la privada – KA1 tiene como única causa el trabajo infantil. Y en las públicas, en KI1 la enfermedad, en KA2 la baja retención de la niña porque debe ayudar en el trabajo doméstico, en L1 el trabajo infantil y la falta de apoyo de los padres y en L2 el trabajo infantil y el bajo rendimiento académico.

▪ **Bajo rendimiento académico**

¹²⁹ “Por el alcoholismo de un maestro no aprenden nada, se asustan y se retiran”

Con excepción de los maestros y maestras q'eqchis y kaqchikel de KA2 quienes opinan que la escuela no tiene problemas de bajo rendimiento académico, aunque reconocen que la ausencia por trabajo temporal afecta el promedio de los niños y niñas trabajadores, en el resto de escuelas esta problemática tiene una alta incidencia.

Al igual que la deserción escolar, la principal causa del bajo rendimiento académico es la ausencia por trabajo infantil y se presenta en las escuelas kaqchikel de KA1, mam de M2 y ladinas.

Otras causas son: Los problemas internos de la escuela como el exceso de estudiantes por maestro, la carencia de material docente y las malas condiciones (k'iches y mam de M2), la desnutrición de infantil (k'iche' de KI2, mam de M2 y ladina de L2) y la poca atención de los padres (Mam de M1: “Falta de atención a las clases por no contar con el apoyo moral de los padres, el 50% de sus papás migran por la pobreza a México, Estados Unidos y fincas de Guatemala... La mayoría de papás están migrados por eso no reciben el apoyo moral de ellos ya que la madre no está preparada para orientar a sus hijos” y kaqchikel de KA1 “Los padres no velan por sus hijos porque se van a trabajar, algunos no vienen porque sus padres no se dan cuenta si asisten”)

El análisis por grupo étnico muestra que el bajo rendimiento académico afecta a las comunidades mayas y ladinas y tiene como causa principal el trabajo infantil. Las otras causas como, los problemas internos de la escuela y la poca atención de los padres afecta el rendimiento en las comunidades mayas y la desnutrición de infantil en las mayas y ladinas.

Por área lingüística se observa que las comunidades q'eqchis no están afectadas por el bajo rendimiento académico aunque reconocen que la ausencia por trabajo temporal baja el promedio de los niños y niñas trabajadores. En las k'iche's el bajo rendimiento se explica principalmente por los problemas de la escuela y, adicionalmente, en KI2 por la desnutrición. En las kaqchikeles ésta problemática se presenta solamente en KA1 y tiene como causa única el trabajo infantil. Y en las mams las causas difieren, en M1 por falta de atención de los padres y en M2 por los problemas de la escuela y la desnutrición.

Por tipo de escuela se observa que las escuelas PRONADE q'eqchis no presentan bajo rendimiento académico mientras que en M1 ésta problemática tiene como causa única la falta de atención de los padres. En las DIGEBI, la principal causa en M2 es el trabajo infantil y adicionalmente para M2 y en KI2 los problemas de la escuela y la desnutrición. En la escuela privada – KA1 la causa única es el trabajo infantil. Y en las públicas ladinas el trabajo infantil y adicionalmente para L2 la desnutrición y en KI1 los problemas de la escuela.

▪ **Ausencia por trabajo estacional**

Con excepción de los maestros y maestras k'iche' de KI1 y kaqchilel de KA2 quienes opinan que en sus escuelas no existe ausencia por trabajo temporal, en el resto de escuelas está situación se percibe como el principal problema de la educación:

Recuadro 48. Ausencia por trabajo estacional	
QE1	<i>“Por la situación económica de la familia que obliga a recurrir a la mano de obra de los niños y niñas en tiempo de cosechas de cardamomo, café y maíz”</i> . Identifican esta problemática como “ausentismo” y la consideran como el principal problema de la educación porque se afecta el proceso educativo al no poder desarrollar sistemáticamente los contenidos. Se presenta entre julio y agosto y octubre y noviembre que son las épocas de cosecha.

QE2	Está focalizada en los meses de septiembre y octubre durante las cosechas de café y cardamomo. Afecta indiscriminadamente a los niños y niñas: “porque van ambos al corte... Cuando esto se da se turnan, todas las familias participan y por lo tanto afecta a todas las familias” .
KI2	Afecta a los niños y niñas por igual: “Se van a trabajar a fincas de Carcha, Cobán y Escuintla... Se va el hijo y el padre, a veces toda la familia, de 135 familias se van más o menos 25 o 30, algunos vuelven otros no... Se dedican al corte de café y de caña” . La reinserción de los niños y niñas que regresan se dificulta, reconocen que en muchos casos no los vuelven a admitir en la escuela ¹³⁰ : “Se dan rechazos para los que llegan después, algunos vienen rebeldes, con malas palabras... Por violencia intrafamiliar por eso los rechazan... Por desnutrición no los aceptan” .
KA1	Afecta principalmente a los niños, durante la cosecha del café en los meses de marzo, abril y agosto. Esta situación afecta más a los niños de las familias más pobres.
M1	Hay ausencia por trabajo estacional durante la recolección de las cosechas de café y maíz que duran aproximadamente un mes a mes y medio. Afecta a niños y niñas por igual y se explica por la pobreza y la tradición cultural: “Si, dejan de asistir para ayudar en la cosecha, los papás no pueden pagar a los trabajadores, además para que no pierdan la enseñanza del trabajo, todos tienen que trabajar, el café y el maíz no puede esperar” .
M2	Por la migración a los cortes de café, principalmente a Chiapas, México. Afecta a niños y niñas por igual.
L1	“En el invierno muchos van a dejar el almuerzo a sus padres... Muchos van a trabajar¹³¹, piden permiso y ya no regresan” . Afecta a niños y niñas por igual, las niñas son las responsables de llevar el almuerzo a los sitios de trabajo y los niños se vinculan a las actividades productivas principalmente a la fabricación de escobas y a la agricultura.
L2	“Van a trabajar a las tomateras los niños, las niñas trabajan preparando la comida de los mozos” .

El análisis por grupo étnico permite observar que la ausencia temporal por trabajo infantil afecta a las comunidades mayas y ladinas. Se encuentran diferencias en los tipos de vinculación a las actividades productivas: En las comunidades mayas trabajan en las actividades agrícolas relacionadas principalmente con el cultivo del café, ya sea en sus comunidades o como migrantes al interior del país o a las fincas cafeteras de Méjico y Belice. Adicionalmente, en algunas también trabajan en el cultivo del cardamomo o en cultivos de caña y maíz. En las comunidades ladinas la vinculación al trabajo varía, en L1 el trabajo principal está relacionado con la fabricación de escobas y los cultivos de maíz y frijol y en L2 con el cultivo del tomate. También se observan diferencias de género, mientras que en las comunidades mayas los niños y niñas se vinculan al trabajo agrícola, en las ladinas los niños se vinculan al trabajo agrícola y las niñas trabajan en la preparación de la comida de los trabajadores y llevando la comida a los sitios de trabajo.

Por área lingüística se observa que la ausencia temporal por trabajo infantil afecta a las comunidades q’eqchis y mams y a las k’iche’ de KI2 y kaqchikel de KA1. En las q’eqchis los niños y niñas trabajan en los cultivos de café y cardamomo y en QE1 también trabajan en el maíz. En las mams los niños y niñas trabajan en el cultivo del café y en M1 también en el cultivo de maíz. En la comunidad k’iché de KI2 los niños y niñas trabajan en el café y la caña y en la kaqchikel de KA1 en el café.

Y por tipo de escuela la ausencia temporal por trabajo infantil afecta a todas las escuelas PRONADE, DIGEBI y a la escuela privada - KA1. Mientras que en las públicas se presenta solamente en las escuelas ladinas.

▪ Baja matrícula de la niña

En opinión de los maestros y maestras la baja matrícula de la niña se presenta en las escuelas q’eqchi de QE2, k’iche’ de KI2, kaqchikel de KA2 y mam de M2:

¹³⁰ Los maestros y maestras identifican la “no admisión” como “rechazar”.

¹³¹ Trabajan principalmente en la fabricación de escobas y en actividades agrícolas.

Recuadro 49. Baja matrícula de la niña	
QE2	“Hay padres de familia que no mandan a sus hijas a la escuela. Ellos dicen que es que las niñas deben ayudar en la casa y caminan solas”. Adicionalmente se profundiza el problema por la baja retención en el sistema educativo, estudian hasta el 3° grado porque tienen que ayudar en el trabajo doméstico o porque no las quieren mandar solas.
KI2	“Los padres piensan que es mejor educar a los niños porque la mujer es para casarse, cuidar a la familia... Se valora más el trabajo del hombre, el trabajo de la mujer no se ve, no se aprecia correctamente”.
KA2	“Hay más niños que niñas inscritos, debido a escasos recursos económicos y a que los padres prefieren mandar a los niños”.
M2	“Es menos la matriculación de niñas porque solo 90 niñas y 125 niños... La poca matriculación se debe a que las niñas son las que menos entienden el castellano y porque no las entran porque hacen los trabajos de la casa o cuidar ovejas o cuidar a los hermanos pequeños”.

El análisis por grupo étnico permite observar que la baja matrícula de la niña solo afecta a las comunidades mayas.

Aunque la baja matrícula de la niña solo se presenta en una comunidad de cada área lingüística, ésta problemática afecta a todas las áreas: Q'eqchi de QE2, k'iche' de KI2, kaqchikel de KA2 y mam de M2. Las causas que explican este comportamiento difieren en cada comunidad: No las mandan porque deben ayudar en las casas y “caminan solas” es decir que se pierde el control sobre su comportamiento (QE2), es mejor educar al niño porque la mujer es para casarse, cuidar la familia (KI2), por la pobreza del hogar prefieren mandar al niño (KA2) y las niñas entienden menos el español y deben hacer el trabajo de la casa (M2).

Por tipo de escuela se observa que están afectadas por baja matrícula de la niña la escuela PRONADE de QE2, las DIGEBI y la pública de KA2.

Por otra parte, los maestros y maestras q'eqchi de QE1, k'iche' de KI1, kaqchikel de KA1, mam de M1 y ladinos, quienes consideran que no que existe baja matrícula de la niña en sus escuelas, explican esta percepción de la siguiente manera:

La baja matrícula afecta a niños y niñas por igual y se explica por la situación de pobreza del hogar (KI1 y M1) Se inscriben más niñas que niños y esto se explica por la vinculación de los niños a las actividades productivas (KA1). Inscriben a niños y niñas por igual (L1 y L2). Y aunque no existe discriminación de la niña reconocen que hay baja retención porque las sacan de la escuela antes al llegar al tercer grado (QE1).

La comunidad q'eqchi de QE1 es la menos afectada por los problemas de la educación, seguida de la q'eqchi de QE2, k'iche' de KI1 y kaqchikel de KA2 que muestran afectación en dos indicadores. De otro lado, se observa que las comunidades más afectadas son las k'iche' de KI2 y mam de M2 en los cuatro indicadores, seguidas de la kaqchikel de KA1, mam de M1 y las ladinas afectadas en tres indicadores:

Recuadro 50. Nivel de afectación por los problemas centrales de la educación				
COMUNIDAD	DESERCIÓN	BAJO RENDIMIENTO	AUSENCIA POR TRABAJO	EXCLUSIÓN DE LA NIÑA
QE1	-	-	X	-
QE2	-	-	X	X
KI1	X	X	-	-
KI2	X	X	X	X

KA1	X	X	X	-
KA2	X	-	-	X
M1	X	X	X	-
M2	X	X	X	X
L1	X	X	X	-
L2	X	X	X	-

Al analizar los niveles de afectación de los problemas centrales de la educación por tipo de escuela se observa el siguiente comportamiento:

Las PRONADE q'eqchis son las escuela que están menos afectadas por los problemas centrales de la educación: QE1 solo está afectada por ausencia por trabajo y QE2 por ausencia por trabajo y exclusión de la niña. Mientras que M1 presenta un nivel alto de afectación por deserción escolar, bajo rendimiento y ausencia por trabajo.

Las DIGEBI – KI2 y M2 – son las escuelas que tienen los mayores niveles al estar afectadas en todos los problemas analizados: deserción escolar, bajo rendimiento, ausencia por trabajo y exclusión de la niña.

La escuela privada KA1 tiene un nivel alto de afectación por deserción escolar, bajo rendimiento y ausencia por trabajo.

Y en las públicas se observan niveles bajos de afectación en: KI1 por deserción escolar y bajo rendimiento y en KA2 por deserción escolar y baja matrícula de la niña. Mientras que en las ladinás se presentan niveles altos por deserción escolar, bajo rendimiento y ausencia por trabajo.

H. LOS NIÑOS Y NIÑAS Y SU ESCUELA

¿Cómo ven los niños y niñas su escuela?, ¿Qué significa el maestro en sus vidas?, ¿Qué es lo más les gusta y qué es lo que menos les gusta de su escuela?, ¿Qué es lo que más les preocupa de su escuela?, son algunos de interrogantes centrales que nos permiten aproximarnos al significado que tiene la escuela en la vida de estos y niñas y niñas.

1. Descripción de la Escuela

Para los niños y niñas de las comunidades estudiadas su escuela es:

Recuadro 51. Descripción de la escuela	
QE1	“...para aprender a escribir... es bueno el aprender... no hay suficientes escritorios en la escuela”.
QE2	“Es bonita porque tiene buen color, tiene puertas, ventanas y banderas”.
KI1	“...es como una casa porque venimos a aprender, cada uno tiene silla y mesa... Tiene bodega... Tiene baño, hacemos cola para entrar... Tiene luz, sirve porque hay timbre y pueden hacer actividades de noche, el timbre lo tocan para recreo... Hay suficiente agua, tiene cinco chorros sirve para lavarse las manos, lavar baños, hacer refacción, lavar trastos... Hay cocina, sirve para hacer desayuno escolar, calentar sus tortillas que traen de la casa... Tiene salón de actos, nos gusta porque tienen sillas y tiene dibujos, también se reúnen los padres de familia para reunión”.
KI2	“La escuela es importante para un futuro mejor, porque aprendemos a leer y escribir, porque leemos documentos, porque podemos conseguir un trabajo”.
KA1	“Bonita porque se aprende a leer y escribir”
KA2	“Limpia, grande, que tiene techo, ventanas, pizarrón, que está rodeada de cipreses, tiene campo de fútbol, tiene cocina, timbre y campana”.
M1	“Tienen un solo salón como escuela y en ella reciben clases los 6 grados juntos. Tienen un baño para hombres y uno para mujeres. Contaron que están haciendo construcción de una nueva escuela. Tienen una cocina en donde hacen la refacción para todos”
M2	“Es bonita porque allí aprendemos las letras del abecedario... Los números... Les gusta porque es para estudiar, tiene flores, tiene adornos, y está muy lejos de la casa... Es bonita porque sin la escuela no se puede saber ni aprender nada”.
L1	“La escuela es muy bonita pero muy pequeña, tiene muchos alumnos y pocos maestros y es el lugar donde aprenden a leer y escribir”.
L2	“Es bonita, es grande, es aseada, tiene campo, está pintada, tiene ventanas, tiene puertas, tiene libros interesantes, tiene chorro, tiene agua, tiene maestros, tiene cocina, árboles, aulas, letrina no lavable, tiene flores”.

2. Percepciones sobre la Figura del Maestro/Maestra

Con excepción de los niños y niñas ladinos de L1 que tienen dos percepciones opuestas sobre la figura del maestro, para algunos es: “El que enseña... Es bueno”, para otros: “Es malo porque nos pega, cuando no hacemos caso”, el resto lo perciben como una persona muy importante en sus vidas porque les enseña, les da la refacción y algunos incluso lo ven como un segundo padre (KI1 y L2)

3. Percepciones sobre lo que Más les gusta y lo que Menos les gusta de la Escuela

Todos reconocen que lo que más les gusta de la escuela es aprender a leer y escribir, hablar español, dibujar, cantar. Y los que menos les gusta es que se maltraten entre compañeros, que no los dejen jugar o que la escuela este sucia.

Los niños y niñas identifican como “castigo” la manera como los corrigen los maestros y maestras cuando no hacen caso o no hacen las tareas. Con excepción los niños y niñas kaqchikel de KA2, el resto de niños y niñas identificaron el maltrato físico como una práctica frecuente de castigo. Otras prácticas son el regaño, no dejarlos jugar durante el recreo o quitarles puntos:

Recuadro 52. Tipos de corrección	
QE1	“...cuando no hacemos tareas nos regañan y nos dan reglazos y a veces lloramos”. “(Respuesta de las niñas: ...los hombres (niños) no nos pegan, los maestros si nos pegan cuando no nos portamos ”.
QE2	“...nos pega con una regla”.
KI1	“Nos pegan con el palo del trapeador o la escoba, el maestro se pone con la cara roja cuando nos portamos mal y luego nos pega... Nos quitan puntos... y nos sacan de clase”.
KI2	“Nos pegan con regla en las nalgas, en las manos... Nos regañan, los maestros nos regañan parejo... El castigo es parejo para niños y niñas”.
KA1	“Nos dice, si lo repiten les pego. <i>¿Con qué les pega? Los niños señalaron un “chicote” que está sobre el escritorio del maestro</i> ”.
KA2	“Les llaman la atención y les dicen que no lo vuelvan a hacer... Sino hacen la tarea los regañan... los ponen a repetir los deberes ¹³² ... quita puntos, muchos puntos, 10 puntos les bajan, a veces menos”.
M1	“ <i>Cuando hacen mucha bulla los castigan pegándoles con regla en las nalgas o en las manos normalmente son dos o tres reglazos; metiéndolos debajo de la mesa; los ponen con la cabeza hacia abajo o agachados; los ponen a recoger basura en la hora de recreo, o les ponen muchas tareas para escribir</i> ”.
M2	“ <i>Les pegan en las manos con regla... Cuando se pelean entre niños los castigan con reglazos y les pegan igual a todos... Les regañan los maestros</i> ”.
L1	“...nos quitan el juego de pelota... También nos pegan”.
L2	“Nos dan un cinchazo ¹³³ ... Nos expulsan 1 semana o 1 mes, los papás nos regañan y nos pegan cuando nos expulsan de la escuela, reciben doble castigo”.

4. Percepciones sobre el Idioma y la Escolaridad

Al abordar con los niños y niñas mayas el tema del idioma y la escolaridad se observaron las siguientes percepciones:

Recuadro 53. Idioma	
EN QUE IDIOMA APRENDEN MAS FACIL	EN QUE IDIOMA LES GUSTARIA EDUCARSE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ En idioma materno: QE1 y QE2 ▪ En español: KA1, KA2 y M2 ▪ Entienden en los dos idiomas: KI1, KI2 y M1 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En español: QE1, KA1, KA2 y M1 ▪ En idioma materno y español: QE2 y M2 ▪ No hay consenso, algunos aspiran que sea el español y otros piensan que debe ser bilingüe: KI1 y KI2

El análisis de la percepción del idioma y la escolaridad por área lingüística permite observar que los niños y niñas mayas de las escuelas q'eqchis opinan que aprenden más fácil en su idioma materno, sin embargo, en QE1 aspiran que la educación sea en español y en que QE2 que sea bilingüe. Los k'iche's comparten sus percepciones, aprenden fácil en los dos idiomas pero tienen opiniones divididas sobre el idioma en que les gustaría que los educaran porque algunos aspiran que sea en español y otros piensan que debe ser bilingüe. Los kaqchikeles aprenden más fácil en español y aspiran que la educación sea en español. Y los mams tienen una percepción distinta sobre el idioma en que se les facilita el aprendizaje y el idioma en que les gustaría que fuera su educación, en M1 aprenden fácil en ambos idiomas y aspiran que les enseñen en español y en M2 aprenden más fácil en español y les gustaría que les enseñen en su lengua materna.

Por tipo de escuela se observa que los niños y niñas de las PRONADE q'eqchis aprenden más fácil en su idioma materno, sin embargo, en QE1 aspiran que la educación sea en español y en que QE2 que sea bilingüe, mientras que en M1 aprenden fácil en ambos idiomas y aspiran que les enseñen en español. En las escuelas DIGEBI las percepciones varían, en KI2 aprenden fácil en los dos idiomas pero algunos aspiran que la educación sea en español y otros piensan que debe ser bilingüe, y en M2 aprenden más fácil en español y les gustaría que les enseñen en su lengua materna. En la escuela privada – KA1 los niños y niñas aprenden más fácil en español y aspiran

¹³² Se refiere a las tareas escolares.

¹³³ Se refiere a pegarles con el cinturón.

que la educación sea en español. Y en las públicas se observan percepciones distintas, en KI1 aprenden fácil en los dos idiomas pero algunos aspiran que la educación sea en español y otros piensan que debe ser bilingüe, y en KA2 aprenden más fácil en español y aspiran que la educación sea en español.

5. Percepciones sobre la Educación y el Futuro

La percepción que tienen los niños y niñas sobre su vida futura, permite identificar dos categorías de asociación entre educación y futuro: De un lado están los niños y niñas que identifican en la educación la posibilidad de acceder a una vida mejor, y de otro lado los que no identifican en la educación la posibilidad de acceder a una vida distinta a la que viven y conocen.

▪ Identifican en la educación la posibilidad de acceder a una vida mejor

Esta categoría la comparten los niños y niñas q'eqchi de QE1, los k'iche's, kaqchikel de KA2, mam de M1 y los ladinos porque cuando sean grandes aspiran a tener a tener una profesión que les permita trabajar en actividades distintas a las de su entorno y así poder acceder a una vida mejor:

Recuadro 54. Identifican en la educación la posibilidad de acceder a una vida mejor	
QE1	“Tener un buen trabajo para que no sufra más el sol (trabajar en el sol), recibir un salario, en el campo se tiene que sufrir bastante para conseguir dinero”.
KI1	“Presidente porque quiero ayudar a los pobres... Licenciado para escriturar las tierras... Soldado cuidar a nuestra patria... Maestra para enseñar a otros niños... Alcalde para ayudar a las personas... Doctora para ayudar enfermos y niños... Diputada para ser presidente”. <i>Otros quieren ser artistas, comerciantes o deportistas.</i>
KI2	<i>Los niños:</i> “Licenciado para llegar e ser presidente de la república y para ayudar a los pobres, doctor, profesor y policía”, <i>y las niñas:</i> “Secretaria, doctora, licenciada, enfermera, maestra, alcaldesa, bachiller, policía para resolver problemas de la gente que los hombres no resuelven y presidente para gobernar nuestro país”.
KA2	“Estudiar... Estudiar más... Les gustaría estudiar hasta básico... Le gustaría ser profesor”.
M1	Las niñas quieren ser maestras y secretarias y los niños no quieren trabajar en el campo.
L1	<i>Los niños:</i> “Doctor para curar a la gente... Trabajar en maquila... Maestro... Soldado cargar una gran escopeta... Ingeniero... Policía”. <i>Y las niñas:</i> “Licenciada... Maestras... Secretarias”.
L2	<i>Los niños:</i> “Maestros, veterinario, perito contador, licenciado para divorciarnos”. <i>Y las niñas:</i> “Licenciada, costurera, secretaria, perito contadora para contar dinero y no robarnos, maestra para enseñar a los niños a leer y a escribir”.

▪ No identifican en la educación la posibilidad de acceder a una vida distinta a la que viven y conocen

Los niños y niñas q'eqchi de QE2, kaqchikel de KA1 y mam de M2 no identifican en la educación la posibilidad de acceder a una vida distinta a la que viven y conocen, en la percepción de su vida futuro reproducen la experiencia de su entorno, cuando sean grandes los niños aspiran a continuar desarrollando las actividades agrícolas y las niñas las actividades domésticas:

Recuadro 55. No identifican en la educación la posibilidad de acceder a una vida mejor	
QE2	<i>La mayoría de niños aspira a trabajar en la agricultura:</i> “K'alek ¹³⁴ para ayudar al papá o para tener su propio cultivo... Cortar café para ayudar al papá o trabajar en la hacienda... Sembrar cardamomo para tener dinero, comprar carro e ir a pasear”. <i>Y las niñas aspiran a ayudar en el trabajo doméstico:</i> “Xorok ¹³⁵ para ayudar a sus mamás... hacer trabajo de la casa para ayudar a la mamá para tener limpia la casa”.
KA1	<i>Los niños:</i> “trabajar en corte de café... Limpia del monte” <i>y las niñas:</i> “Limpiar la casa”.
M2	<i>Cuando sean grandes las niñas quieren:</i> “Trabajar en la cocina... Trabajar, ir a la capital como muchachas ¹³⁶ . Ir a trabajar a otro lugar donde pudieran ganar dinero” <i>y los niños aspiran a:</i> “Ser comerciantes... Trabajar la tierra... Ser agricultor... Ser albañil”.

¹³⁴ K'alek significa limpiar el terreno para sembrar: roza, chapear, limpiar. Son prácticas del cultivo.

¹³⁵ Xorok significa tortear, hacer tortillas

¹³⁶ Ser empleadas domésticas.

El análisis de las percepciones sobre la educación y el futuro por grupo étnico permite que observar que algunos niños y niñas mayas no perciben en la educación la posibilidad de acceder a una vida futura con mejores oportunidades ya que en las aspiraciones de su futuro reproducen la experiencia de su entorno en donde los niños quieren trabajar en las actividades agrícolas y las niñas en las domésticas. Los otros niños y niñas mayas se comportan como los ladinos ya que perciben que con la educación van a tener una profesión que les permita trabajar en actividades distintas a las de su entorno y así poder acceder a una vida futura mejor.

Por área lingüística se observa que los niños y niñas q'eqchis, kaqchikeles y mams perciben de manera distinta el futuro, mientras que en QE1, KA2 y M1 aspiran tener una profesión, en QE2, KA1 y M2 reproducen la experiencia de su entorno en donde los niños aspiran trabajar en las actividades agrícolas y las niñas en las domésticas. Los k'iche's se comportan de otra manera, aspiran tener una profesión.

Por tipo de escuela se observa que los niños y niñas de las PRONADE perciben de manera distinta su futuro, en QE1 y M1 aspiran tener una profesión mientras que en QE2 los niños aspiran trabajar en las actividades agrícolas y las niñas en las domésticas. En las DIGEBI se observa un comportamiento similar mientras que en KI2 aspiran tener una profesión, en M2 los niños aspiran trabajar en las actividades agrícolas y las niñas en las domésticas. En la privada – KA1 los niños aspiran trabajar en las actividades agrícolas y las niñas en las domésticas. Y en las públicas aspiran a tener una profesión (KI1, KA2, L1 y L2).

6. Percepciones sobre los Problemas de la Escuela

En la percepción de los problemas de la escuela se observan las siguientes categorías:

- La infraestructura, el equipamiento y los servicios. En esta categoría se ubican los niños y niñas q'eqchi de QE1, k'iche' de KI1, mam de M1 y los ladinos quienes identifican que los problemas de la escuela están relacionados con carencias esenciales para su bienestar educativo como son, la falta de espacio y de medios para la recreación, falta de pupitres y sillas, falta de agua, energía eléctrica y baños.
- Los maestros. Los niños y niñas que comparten esta categoría, identifican que la problemática de la escuela está relacionada con los maestros como es el caso de los q'eqchi de QE2 y mam de M2 quienes enfocan la problemática en la falta de maestros y en k'iche' de KI2 quienes perciben que el problema de la escuela es el alcoholismo de un maestro.
- La refacción. Sin excepción, todos los niños y niñas de las comunidades estudiadas valoran de manera significativa la refacción escolar: “Que tenga refacción toda la vida”¹³⁷. Para algunos esta es una problemática sentida porque les preocupa que la escuela no cuenta con los medios necesarios para poderles suministrar la refacción: cocina, de estufa, combustible y otros. Esta preocupación la comparten los niñas y niñas q'eqchi de QE1, k'iche de KI2 y mam de M1.
- El comportamiento de los niños. Los niños y niñas kiche' de KI1 y los kaqchikeles perciben que el principal problema de la escuela es el “mal comportamiento” de los niños, comportamiento que induce a peleas permanentes entre ellos y a generar conductas de mal trato hacia las niñas.

¹³⁷ Dice un niño de la comunidad k'iche' de KI2.

Al analizar la percepción de los problemas de la escuela según el tipo de escuela se observa que a los niños y niñas de las PRONADE les preocupan distintos tipos de problemas: En QE1 los problemas de infraestructura, equipamiento y servicios, en QE2 la falta de maestros y en M1 problemas de infraestructura, equipamiento y servicios y los relacionados con la refacción escolar. En las DIGEBI los problemas también son de diferentes tipos, en M2 la falta de maestros y en KI2 el alcoholismo de un maestro y los problemas relacionados con la refacción escolar. En la escuela privada - KA2 el principal problema es el mal comportamiento de los niños. Y en las públicas se observan dos tipos de problemas, en KI1 y K2 el mal comportamiento de los niños y en las escuelas ladinas los problemas de infraestructura, equipamiento y servicios.

Frente a esta problemática todos los niños y niñas aspiran a tener una escuela distinta en la que los elementos más significativos son: que sea limpia, grande, que tenga más aulas y maestros y que los maestros no los regañen.

HALLAZGOS Y PREOCUPACIONES

A. PRINCIPALES HALLAZGOS

Sobre la definición de educación y la relación entre la educación formal y la transmisión oral del conocimiento:

1. En las percepciones de los padres y madres se encontraron tres definiciones de educación: la educación como superación de la pobreza, la educación como capacitación para el futuro y la educación como conocimiento. Por grupo étnico se encontró que en los mayas la definición se dispersa en estas tres categorías mientras que para los ladinos es el medio en que se capita para el futuro. Por área lingüística se encontró que solamente los k'iche's comparten el mismo concepto de educación, la definen como el medio que permite salir de la pobreza, los q'eqchis la definen como superación de la pobreza y como capacitación para el futuro y los kaqchikeles y mams como capacitación para el futuro y como conocimiento. Y por tipo de escuela se encontró que en las PRONADE la definen como conocimiento y superación de la pobreza, las DIGEBI como la superación de la pobreza y capacitación para el futuro, la privada como capacitación para el futuro, y las públicas se dispersan en los tres conceptos.
2. Los padres y madres perciben diferencias entre la educación formal y la transmisión oral del conocimiento. Por grupo étnico se encontró que en la mayoría de las comunidades mayas las diferencias generan situaciones de conflicto mientras que en las ladinas estas diferencias no generan conflicto. Por área lingüística se encontró que las diferencias generan conflicto en las comunidades q'eqchis y k'iche's. En los k'iche's el conflicto se expresa en la relación de poder padres → hijos, y en los q'eqchis en la relación de poder padres → hijos y en el tipo de educación de la escuela. Por tipo de escuela se encontró que el conflicto se presenta en las PRONADE q'eqchis, en las DIGEBI y en las rurales k'iche' y kaqchikel.
3. En las percepciones de los maestros y maestras se encontraron tres definiciones de educación: La educación es el desarrollo de la persona, la educación es la capacitación para el futuro y la educación salva. Por grupo étnico se encontró que la mayoría de mayas y los ladinos la definen como desarrollo de la persona y capacitación para el futuro. Por área lingüística se encontró que para los kaqchikeles y mams la educación es el desarrollo de la persona, para los k'iches es capacitación para el futuro y para los q'eqchis es el desarrollo de la persona y el medio que salva. Y por tipo de escuela se encontró que en las PRONADE la definen como

desarrollo de la persona y como el medio que salva, en las DIGEBI es capacitación para el futuro y desarrollo de la persona, en la privada es el desarrollo de la persona y en las públicas la definen como capacitación para el futuro y como desarrollo de la persona.

4. Por grupo étnico se encontró que algunos maestros y maestras mayas y los ladinos opinan que no existen contenidos de la cultura maya en las guías curriculares y otros opinan que si existen. Por área lingüística se encontró que los k'iches y mams opinan que no existen y los q'eqchis opinan lo contrario. Por tipo de escuela se encontró que en las PRONADE las q'eqchis opinan que si hay y en M1 piensan lo contrario, en las DIGEBI consideran que no hay, en la privada opina que si los hay y en las publicas la mayoría opina que no.
5. Los ancianos y ancianas mayas perciben que las nuevas generaciones no practican las tradiciones y valores de su cultura y reconocen que existe un proceso de pérdida de la identidad cultural. Consideran que la transmisión oral del conocimiento trasciende el espacio del hogar al identificar que en este proceso de pérdida existe una alta responsabilidad de los padres y también existe responsabilidad de la escuela y la religión. Por área lingüística se encontró que los kaqchikeles responsabilizan a los padres, los q'eqchis a los padres y a la religión, los k'iche' de KI1 a los padres y la escuela y en KI2 a los padres, y los mam de M1 a la escuela y la religión y en M2 lo perciben como una etapa de la niñez.
6. Para los ancianos y ancianas q'eqchis, mams y kaqchikel de KA1 existe conflicto entre la educación de la escuela y de la casa. Los k'iche's opinan que no debe existir conflicto porque van a la escuela a aprender. Y los kaqchikel de KA2 no saben si existe conflicto porque ellos ya no tienen hijos en la escuela pero perciben que puede existir porque los padres y madres no exigen que en la escuela les enseñen el respeto.

Sobre el significado de la educación formal:

7. Por grupo étnico se encontró que los padres y madres mayas y ladinos perciben de manera similar los beneficios de la educación al identificar que la escuela ha permitido la inclusión de la niña al sistema educativo y reconocer que el acceso gratuito es la única posibilidad que tienen sus hijos e hijas de acceder a la escuela. Además los mayas perciben la educación como la posibilidad de superar las barreras étnicas y acceder al mundo ladino que ofrece más oportunidades. Por área lingüística se encontró que los mams perciben en la educación la posibilidad de acceder a un futuro mejor, para los q'eqchis los beneficios varían entre el acceso gratuito y la superación de las barreras étnicas, para los k'iche's entre la superación de las barreras étnicas y un futuro de oportunidades y para los kaqchikel entre el futuro de oportunidades y la inclusión de la niña. Por tipo de escuela se encontró que en las PRONADE los beneficios varían entre el acceso gratuito, la superación de las barreras étnicas y un futuro de oportunidades, en las DIGEBI entre la superación de las barreras étnicas y un futuro de oportunidades, para la privada el mayor beneficio es el acceso gratuito y para las públicas varían entre la inclusión de la niña, el acceso gratuito y un futuro de oportunidades.
8. Todos los padres y madres mayas y los ladinos de L1 perciben que el analfabetismo es un problema que los afecta significativamente. Las causas son, en orden de importancia, la pobreza del hogar que no contaba con los recursos para enviarlos a la escuela y que requería de la mano de obra infantil para la generación de ingresos, la exclusión forzada porque los dueños de la finca no les daban permiso de estudiar, la baja oferta educativa porque la escuela solo ofrecía 1º y 2º grado y el poco valor que los padres y madres le daban a la educación. No

saber leer y escribir genera situaciones de vulnerabilidad, genera situaciones de solidaridad y también la situación contraria de discriminación.

9. Hay cambios significativos en la percepción de los padres y madres sobre la problemática de exclusión de la niña al reconocer que las niñas tienen derecho a la educación. Aunque esta percepción no es compartida por todas las comunidades hay avances importantes para la superación de esta problemática. Por grupo étnico se encontró que en algunos padres y madres mayas persiste la tendencia de exclusión de la niña, algunos opinan que se benefician más los niños que las niñas y otros reconocen que la niña tiene el mismo derecho pero sigue afectada por la exclusión porque persiste el temor de que si asiste a la escuela se pierda el control sobre su comportamiento, los ladinos perciben de manera más consistente que la niña tiene el mismo derecho que el niño a la educación. Por área lingüística se encontró que los q'eqchis perciben que la niña tiene el mismo derecho, en los k'iche's, la percepción varía entre la igualdad de derechos y la igualdad de derechos pero sigue estando afectada, los kaqchikeles y los mams se dispersan en los extremos de la percepción: la niña tiene derecho y se beneficia más el niño. Por tipo de escuela se encontró que las PRONADE perciben que la niña tiene el mismo derecho, las DIGEBI se dispersan en los extremos: la niña tiene derecho y se beneficia más el niño, en la privada opinan que se beneficia más el niño y en las públicas la percepción varía entre la igualdad de derechos y la igualdad de derechos pero sigue estando afectada.
10. Los padres y madres perciben con pesimismo el futuro de la educación de sus hijos e hijas. La probabilidad de continuar estudiando la educación secundaria es muy baja, con excepción la comunidad k'iche' de KI1 que tiene Instituto de Educación Básica, el resto no cuenta con este servicio y la posibilidad de enviarlos a estudiar fuera de la comunidad depende de la capacidad económica que tenga la familia y que además, significa para muchos hogares no contar con la fuerza de trabajo del niño o de la niña.
11. Por grupo étnico se encontró que los maestros y maestras mayas perciben que para sus comunidades la importancia de la escuela se valora entre: importante, relativamente importante y no importante y en las ladinas se valora como importante. Por área lingüística se encontró que los q'eqchis la valoran como importante, en los k'iche's la percepción se dispersa en los extremos, la escuela es importante y no es importante, en los kaqchikeles varía entre relativamente importante y no importante y para los mams entre importante y relativamente importante. Por tipo de escuela se encontró que las PRONADE varían entre importante y relativamente importante, las DIGEBI se dispersan en los extremos: es importante y no es importante, para la privada no es importante y para casi todas las públicas es importante.
12. Todos los ancianos y ancianas mayas reconocen la importancia de la escuela y valoran significativamente la educación. Por área lingüística se encontró que los k'iche's ven la educación como el medio que permite romper las barreras étnicas y acceder al mundo ladino y los q'eqchis ven en ella la posibilidad de acceder a una vida futura con mejores oportunidades. En los mams la percepciones varía entre la educación como el medio que permite romper las barreras étnicas y el acceso a un futuro de oportunidades y en los kaqchikeles varía entre la inclusión de la niña y un futuro de oportunidades.
13. Todos los ancianos y ancianas mayas opinaron que la niña tiene el mismo derecho que el niño a la educación y reconocen que en sus comunidades hay un cambio en la concepción de la igualdad de derechos de la niña

Sobre la escuela y la comunidad:

14. Por grupo étnico se encontró que los padres y madres de las comunidades mayas perciben de manera diferente la relación escuela – comunidad en opiniones que varían entre una relación buena, formal y casi inexistente y en los ladinos varia entre la relación buena y formal. Por área lingüística se encontró que los kaqchikeles perciben que casi no existe relación, los q'eqchis y los mams la perciben entre buena y formal y los k'iches's entre buena y casi inexistente. Por tipo de escuela se encontró que en las PRONADE perciben la relación entre buena y formal, las DIGEBI entre formal y casi inexistente, la privada opina que es casi inexistente y las públicas se dispersan en las tres percepciones de la relación.
15. Con excepción de los padres y madres de la escuela privada que no tienen ningún tipo de organización que los represente ante la escuela, el resto tiene una forma de organización que los representa ante la escuela.
16. Por grupo étnico se encontró que la participación de los padres y madres mayas en las actividades de la escuela varía entre una menor participación de las madres, igual participación de ambos y una mínima participación de ambos y en los ladinos varia entre una menor participación de los padres y una mínima participación de ambos. Por área lingüística se encontró que los mams consideraran que las madres participan menos que los padres, en los q'eqchis la percepción varía entre una mayor participación de las madres y una participación por igual, en los k'iche's y kaqchikeles varía entre una participación por igual y una mínima participación de ambos. Por tipo de escuela se encontró que las PRONADE varían entre la menor participación de las madres y una participación por igual, en las DIGEBI varía entre la menor participación de las madres y una participación mínima de ambos, en la privada existe una mínima participación y en las públicas con excepción de L2 que opina que los padres participan menos que las madres, el resto considera que ambos participan por igual.
17. Los padres y madres q'eqchis, k'iche's, mams y ladinos reconocen que la comunidad recibe apoyo de los maestros y maestras y que este está orientado al trámite de solicitudes para la gestión de proyectos que benefician a la comunidad, tramites que ellos no están en capacidad de desarrollar por el bajo nivel educativo de las personas adultas de la comunidad. Los kaqchikeles opinan que tienen poca relación con la comunidad y que esta situación se presenta porque no es responsabilidad de ellos resolver los problemas comunitarios y consideran que la poca relación también se da porque no viven en la comunidad.
18. Por grupo étnico se encontró que los maestros y maestras mayas perciben que la relación escuela – comunidad varía entre la relación satisfactoria, no satisfactoria y casi inexistente y las de los ladinos entre la relación no satisfactoria y casi inexistente. Por área lingüística se encontró que en los q'eqchis y kaqchikeles la relación es satisfactoria, para los k'iche's no es satisfactoria y los mams la percepción entre satisfactoria y casi inexistente. Por tipo de escuela se encontró que las PRONADE perciben una relación satisfactoria, en las DIGEBI varían entre poco satisfactoria y casi inexistente, en la escuela el maestro la percibe satisfactoria y en las públicas la percepción se dispersa en los tres niveles.
19. Con excepción de los maestros y maestras kaqchikel de KA2 quienes reconocen que apoyan muy poco a la comunidad, el resto opina que apoya a la comunidad y coincide con la percepción de los padres y madres al reconocer que este apoyo está orientado a las actividades relacionadas con la gestión de proyectos para el beneficio común. Solamente los maestros y maestras de las escuelas PRONADE han recibido capacitación para trabajar con la comunidad.

Sobre los problemas de la escuela: Infraestructura y recursos:

20. Por tipo de escuela se encontró que en las PRONADE los padres y madres perciben que los problemas de la escuela son en de infraestructura, mobiliario, servicios básicos y personal docente, y los maestros y maestras perciben que son de infraestructura, mobiliario y servicios básicos y que en QE2 están relacionados con la ausencia escolar y la baja matrícula de la niña. En las escuelas DIGEBI los padres y madres perciben son de infraestructura, mobiliario, servicios básicos y personal docente, y los maestros y maestras opinan son de infraestructura, mobiliario y servicios básicos. En la privada los padres de familia y el maestro perciben que los problemas son infraestructura, mobiliario y servicios básicos. Y en las públicas los padres y madres opinan que son de infraestructura, mobiliario, servicios básicos y del personal docente y los maestros y maestras comparten estas percepciones.
21. Los padres y madres de las escuelas PRONADE q'eqchis son los únicos que tienen relación con las autoridades de educación para encontrar soluciones a la problemática de la escuela.
22. Por tipo de escuela se encontró que los maestros y maestras de las PRONADE recibieron capacitación, ésta responde a las necesidades de la escuela y la comunidad y se sienten bien capacitados. En las DIGEBI no recibieron capacitación y opinan que no se sienten bien capacitados. El maestro de la escuela privada recibió capacitación por cuenta propia, opina que esta responde a las necesidades de la escuela y la comunidad y se siente bien capacitado. Y en las públicas se observan dos comportamientos: 1) Recibieron capacitación en KA2 y L2, en ambas escuelas se sienten bien capacitados aunque en KA2 consideran que la capacitación no responde a las necesidades de la escuela y la comunidad. 2) No recibieron capacitación en KI1 y L1 y no se sienten bien capacitados.
23. Con excepción la escuela kaqchikel de KA2, que cuenta con suficiente material docente donado por el FIS, el resto percibe que tienen muy poco material para el desarrollo de su actividad, que en muchos casos es adquirido con recursos propios, y los padres de familia no están en capacidad económica de proporcionar a sus hijos e hijas los útiles y textos necesarios. Por consiguiente, la problemática de estas escuelas adquiere dimensiones de verdadera precariedad. Han tenido que recurrir a distintos medios para poder acceder a material docente: Las PRONADE son las únicas que están en capacidad de elaborar su propio material empleando los recursos del medio. En algunas el maestro o maestra lo compra con sus propios recursos y en otras se compra con contribución de las familias.

Sobre el idioma y la escolaridad:

24. Por área lingüística se encontró que los padres y madres q'eqchis y k'iche's opinan que la educación debe ser en ambos idiomas pero consideran que es más importante que la enseñanza sea en español porque tiene más ventajas y trae más beneficios¹³⁸, los kaqchikeles no tienen un opinión de consenso en sus comunidades algunos opinan que debe ser en ambos idiomas aunque el español es el más importante y otros opinan que debe ser solo en español¹³⁹ y en los mams de M2 no hay consenso y en M1 aspiran que sea bilingüe. Por tipo de escuela se encontró que en las PRONADE q'eqchis aspiran que la educación sea bilingüe mientras que en M1 no hay consenso, en las DIGEBI aspiran que sea bilingüe, en la privada no hay consenso y

¹³⁸ Esta categoría la llamaremos: Educación bilingüe.

¹³⁹ Esta categoría la llamaremos: No hay consenso.

en las públicas las percepciones son diferentes, KI1 aspira que sea bilingüe y en KA2 no hay consenso.

25. Por área lingüística se encontró que los maestros y maestras q'eqchis consideran la educación debe ser bilingüe, los kaqchikeles y mams opinan debe ser en español y los k'iche's aspiran que sea bilingüe y sea solo en español. Por tipo de escuela se encontró que en las PRONADE q'eqchis aspiran a que la educación sea bilingüe y en M1 que sea en español, en las DIGEBI que sea bilingüe y solo en español y en la privada y en las públicas aspiran que sea en español.
26. Por tipo de escuela se encontró que los maestros y maestras de las PRONADE tienen conocimientos distintos sobre la educación bilingüe en las q'eqchis opinan que se diferencia en el método de enseñanza y en M1 es enseñar en dos idiomas. En las DIGEBI opinan que la educación bilingüe se diferencia en los contenidos. En la privada el maestro no sabe que es. Y en las públicas el conocimiento se dispersa en las cuatro categorías de percepción: se diferencia en el método, se diferencia en el contenido, es enseñar en dos idiomas y no saben que es la educación bilingüe.
27. Por grupo étnico se encontró que los ancianos y ancianas q'eqchis y k'iche's opinan que la educación debe ser bilingüe. Los kaqchikeles varían entre bilingüe y en idioma maya. Y los mams entre bilingüe y solo en español.

Sobre los principales problemas de la educación:

28. Por grupo étnico se encontró que la deserción escolar afecta a las comunidades mayas y ladinas. El trabajo infantil, que la principal causa de deserción escolar, afecta a las comunidades mayas y ladinas, las otras causas de deserción como la pobreza de la familia, el matrimonio de la niña adolescente, la baja retención de la niña porque debe ayudar en el trabajo doméstico, la enfermedad y los problemas internos de la escuela afectan solamente a las comunidades mayas, y la falta de apoyo de la familia y el bajo rendimiento académico afecta principalmente a las ladinas. En la mayoría de comunidades mayas y en las ladinas la deserción escolar afecta a niños y niñas por igual. Por área lingüística se encontró que no hay deserción escolar en las q'eqchis y que afecta de manera significativa a las k'iche's, kaqchikeles y mams. Con excepción de los kaqchikeles en donde la deserción afecta de manera diferente a cada comunidad, en KA1 a los niños y en KA2 a las niñas, en las k'iche's y mams afecta a niños y niñas por igual. Las causas de deserción presentan diferentes comportamientos según el tipo de comunidad: En las k'iche's, KI2 es la más afectada por la deserción, que además tiene múltiples causas: el trabajo infantil, la pobreza de las familias, el matrimonio de la niña adolescente y los problemas internos de la escuela, mientras que en KI1 la única causa es la enfermedad. En los kaqchikeles, KA1 tiene como única causa el trabajo infantil y KA2 la baja retención de la niña porque debe ayudar en el trabajo doméstico. Y en los mams, en M1 hay deserción por la falta de apoyo de las familias y bajo rendimiento académico y en M2 por el trabajo infantil y el matrimonio de la niña adolescente. Por tipo de escuela se encontró que las PRONADE q'eqchis no están afectadas por la deserción escolar, en tanto que en M1 se presenta por falta de apoyo de las familias y bajo rendimiento académico. En las DIGEBI la principal causa es el trabajo infantil y el matrimonio de la niña adolescente y adicionalmente para KI2, la pobreza y los problemas internos de la escuela. En la privada tiene como única causa el trabajo infantil. Y en las públicas, en KI1 la enfermedad, en KA2 la baja retención de la niña porque debe ayudar en el trabajo doméstico, en L1 el trabajo infantil y la falta de apoyo de los padres y en L2 el trabajo infantil y el bajo rendimiento académico.

29. Por grupo étnico se encontró que el bajo rendimiento académico afecta a las comunidades mayas y ladinas y tiene como causa principal el trabajo infantil. Las otras causas como, los problemas internos de la escuela y la poca atención de los padres afecta el rendimiento en las comunidades mayas y la desnutrición de infantil en las mayas y ladinas. Por área lingüística se encontró que las q'eqchis no están afectadas por el bajo rendimiento académico aunque reconocen que la ausencia por trabajo temporal baja el promedio de los niños y niñas trabajadores, en las k'iche's el bajo rendimiento se explica principalmente por los problemas de la escuela y, adicionalmente, en KI2 por la desnutrición, en las kaqchikeles ésta problemática se presenta solamente en KA1 y tiene como causa única el trabajo infantil y en las mams las causas difieren, en M1 por falta de atención de los padres y en M2 por los problemas de la escuela y la desnutrición. Por tipo de escuela se encontró que las PRONADE q'eqchis no presentan bajo rendimiento académico mientras que en M1 tiene como causa única la falta de atención de los padres. En las DIGEBI, la principal causa en M2 es el trabajo infantil y adicionalmente para M2 y en KI2 los problemas de la escuela y la desnutrición. En la privada la causa única es el trabajo infantil. Y en las públicas ladinas el trabajo infantil y adicionalmente para L2 la desnutrición y en KI1 los problemas de la escuela.
30. Por grupo étnico se encontró que la ausencia temporal por trabajo infantil afecta a las comunidades mayas y ladinas. Se encuentran diferencias en los tipos de vinculación a las actividades productivas: En las comunidades mayas trabajan en las actividades agrícolas relacionadas principalmente con el cultivo del café, ya sea en sus comunidades o como migrantes al interior del país o a las fincas cafeteras de Méjico y Belice y en algunas también trabajan en el cultivo del cardamomo o en cultivos de caña y maíz. En las comunidades ladinas la vinculación al trabajo varía, en L1 el trabajo principal está relacionado con la fabricación de escobas y los cultivos de maíz y frijol y en L2 con el cultivo del tomate. También se observan diferencias de género, mientras que en las comunidades mayas los niños y niñas se vinculan al trabajo agrícola, en las ladinas los niños se vinculan al trabajo agrícola y las niñas trabajan en la preparación de la comida de los trabajadores y llevando la comida a los sitios de trabajo. Por área lingüística se encontró que la ausencia temporal por trabajo infantil afecta a las comunidades q'eqchis y mams y a las k'iche' de KI2 y kaqchikel de KA1. En las q'eqchis trabajan en los cultivos de café y cardamomo y en QE1 también trabajan en el maíz. En las mams trabajan en el cultivo del café y en M1 también en el cultivo de maíz. En la comunidad k'iche' de KI2 trabajan en el café y la caña y en la kaqchikel de KA1 en el café. Y por tipo de escuela la ausencia temporal por trabajo infantil afecta a todas las escuelas PRONADE, DIGEBI y a la escuela privada - KA1. Mientras que en las públicas se presenta solamente en las escuelas ladinas.
31. Por grupo étnico se encontró que la baja matrícula de la niña solo afecta a las comunidades mayas. Aunque la baja matrícula de la niña solo se presenta en una comunidad de cada área lingüística, ésta problemática afecta a todas las áreas, las causas que explican este comportamiento difieren en cada comunidad: No las mandan porque deben ayudar en las casas y "caminan solas" es decir que se pierde el control sobre su comportamiento (QE2), es mejor educar al niño porque la mujer es para casarse, cuidar la familia(KI2), por la pobreza del hogar prefieren mandar al niño (KA2) y las niñas entienden menos el español y deben hacer el trabajo de la casa (M2). Por tipo de escuela se observa que están afectadas la PRONADE de QE2, las DIGEBI y la pública de KA2.
32. Por tipo de escuela se encontró que las PRONADE q'eqchis son las escuela que están menos afectadas por los problemas centrales de la educación: QE1 solo está afectada por ausencia por

trabajo y QE2 por ausencia por trabajo y exclusión de la niña, mientras que M1 presenta un nivel alto de afectación por deserción escolar, bajo rendimiento y ausencia por trabajo. Las DIGEBI – KI2 y M2 – son las escuelas que tienen los mayores niveles al estar afectadas en todos los problemas analizados: deserción escolar, bajo rendimiento, ausencia por trabajo y exclusión de la niña. La escuela privada - KA1 tiene un nivel alto de afectación por deserción escolar, bajo rendimiento y ausencia por trabajo. Y en las públicas se observan niveles bajos de afectación en KI1 por deserción escolar y bajo rendimiento y en KA2 por deserción escolar y baja matrícula de la niña. Mientras que en las ladinas se presentan niveles altos por deserción escolar, bajo rendimiento y ausencia por trabajo.

Sobre los niños y niñas y su escuela:

33. Por área lingüística se encontró que los niños y niñas mayas de las escuelas q'eqchis opinan que aprenden más fácil en su idioma materno, sin embargo, en QE1 aspiran que la educación sea en español y en que QE2 que sea bilingüe. Los k'iche's aprenden fácil en los dos idiomas pero algunos aspiran que la educación que sea en español y otros piensan que debe ser bilingüe. Los kaqchikeles aprenden más fácil en español y aspiran que la educación sea en español. Y los mams tienen una percepción distinta sobre el idioma en que se les facilita el aprendizaje y el idioma en que les gustaría que fuera su educación, en M1 aprenden fácil en ambos idiomas y aspiran que les enseñen en español y en M2 aprenden más fácil en español y les gustaría que les enseñen en su lengua materna. Por tipo de escuela se encontró que en las PRONADE q'eqchis aprenden más fácil en su idioma materno, sin embargo, en QE1 aspiran que la educación sea en español y en que QE2 que sea bilingüe, mientras que en M1 aprenden fácil en ambos idiomas y aspiran que les enseñen en español, en las DIGEBI las percepciones varían, en KI2 aprenden fácil en los dos idiomas pero algunos aspiran que la educación sea en español y otros piensan que debe ser bilingüe, y en M2 aprenden más fácil en español y les gustaría que les enseñen en su lengua materna. En la escuela privada aprenden más fácil en español y aspiran que la educación sea en español. Y en las públicas se observan percepciones distintas, en KI1 aprenden fácil en los dos idiomas pero algunos aspiran que la educación sea en español y otros piensan que debe ser bilingüe, y en KA2 aprenden más fácil en español y aspiran que la educación sea en español.
34. Los niños y niñas identifican como “castigo” la manera como los corrigen los maestros y maestras cuando no hacen caso o no hacen las tareas. La gran mayoría identificaron el maltrato físico como una práctica frecuente de castigo. Otras prácticas son el regaño, no dejarlos jugar durante el recreo o quitarles puntos.
35. Por grupo étnico se encontró que algunos niños y niñas mayas no perciben en la educación la posibilidad de acceder a una vida futura con mejores oportunidades, en las aspiraciones de su futuro reproducen la experiencia de su entorno en donde los niños quieren trabajar en las actividades agrícolas y las niñas en las domésticas, los otros niños y niñas mayas se comportan como los ladinos ya que perciben que con la educación van a tener una profesión que les permita trabajar en actividades distintas a las de su entorno y así poder acceder a una vida futura mejor. Por área lingüística se encontró que los q'eqchis, kaqchikeles y mams perciben de manera distinta el futuro, mientras que en QE1, KA2 y M1 aspiran tener una profesión, en QE2, KA1 y M2 reproducen la experiencia de su entorno en donde los niños aspiran trabajar en las actividades agrícolas y las niñas en las domésticas y los k'iche's aspiran tener una profesión. Por tipo de escuela se encontró que en las PRONADE perciben de manera distinta su futuro, en QE1 y M1 aspiran tener una profesión mientras que en QE2 los niños aspiran trabajar en las actividades agrícolas y las niñas en las domésticas. En las DIGEBI se observa

un comportamiento similar mientras que en KI2 aspiran tener una profesión, en M2 los niños aspiran trabajar en las actividades agrícolas y las niñas en las domésticas. En la privada los niños aspiran trabajar en las actividades agrícolas y las niñas en las domésticas y en las públicas aspiran a tener una profesión.

36. Por tipo de escuela se encontró que a los niños y niñas de las PRONADE les preocupan distintos tipos de problemas: En QE1 los problemas de infraestructura, equipamiento y servicios, en QE2 la falta de maestros y en M1 problemas de infraestructura, equipamiento y servicios y los relacionados con la refacción escolar. En las DIGEBI los problemas también son de diferentes tipos, en M2 la falta de maestros y en KI2 el alcoholismo de un maestro y los problemas relacionados con la refacción escolar. En la escuela privada - KA2 el principal problema es el mal comportamiento de los niños. Y en las públicas se observan dos tipos de problemas, en KI1 y K2 el mal comportamiento de los niños y en las escuelas ladinas los problemas de infraestructura, equipamiento y servicios.

B. PRINCIPALES PREOCUPACIONES... ¿QUÉ HACER?

1. Los padres, madres, ancianos y ancianas perciben que las diferencias entre la educación formal y la transmisión oral del conocimiento generan conflicto en la mayoría de las comunidades mayas.
2. Los ancianos y ancianas mayas perciben que las nuevas generaciones no practican las tradiciones y valores de su cultura y reconocen que existe un proceso de pérdida de la identidad cultural. Consideran que la transmisión oral del conocimiento trasciende el espacio del hogar al identificar que en este proceso de pérdida existe una alta responsabilidad de los padres y también existe responsabilidad de la escuela y la religión.
3. Algunos maestros y maestras mayas y ladinos opinan que no existen contenidos mayas en las guías curriculares.
4. El analfabetismo se percibe como un problema que afecta de manera significativa a todas las comunidades mayas y a una ladina.
5. Hay cambios significativos en la percepción de los padres, madres, ancianos y ancianas sobre la problemática de exclusión de la niña al reconocer que las niñas tienen derecho a la educación. Aunque esta percepción no es compartida por todas las comunidades hay avances importantes para la superación de esta problemática.
6. Los padres y madres perciben con pesimismo el futuro de la educación de sus hijos e hijas. La probabilidad de continuar estudiando la secundaria es muy baja.
7. En la percepción algunos padres, madres, maestros y maestras se observa que la relación escuela – comunidad no es satisfactoria, con excepción de las escuelas PRONADE que tienen relaciones más sólidas.
8. En la percepción de algunos padres, madres, maestros y maestras se observa que la participación de los padres de familia en las actividades de la escuela no es satisfactoria.
9. En algunas comunidades los maestros y maestras tienen poca relación con la comunidad.

10. Solamente los maestros y maestras de PRONADE han recibido capacitación para trabajar con la comunidad.
11. Muy pocos maestros y maestras recibieron capacitación y se sienten bien capacitados para el desarrollo de su actividad docente. Los de PRONADE son los más capacitados.
12. Las escuelas cuentan con un mínimo de material docente. Las PRONADE son las únicas que están capacitadas para elaborar su propio material utilizando los recursos del medio.
13. Muchas escuelas tienen problemas serios de infraestructura, equipamiento y servicios básicos de agua, energía eléctrica y baños y algunas tienen muy pocos maestros.
14. La aspiración de la educación bilingüe planteada por los padres y madres de las comunidades estudiadas, está construida con dos componentes centrales. De un lado está la necesidad de preservar el idioma materno, necesidad que en algunos casos es recocida y sustentada con base en elementos claramente sólidos en los que se identifica la enseñanza del idioma con la preservación de la identidad cultural y en otros está sustentada en una percepción contenida de pragmatismo. Y de otro lado, está la necesidad de aprender el español identificado, en todos los casos estudiados, como el idioma que es más importante aprender en la escuela porque abre la puerta de acceso al mundo ladino.

Esta construcción le impone un carácter de fragilidad a la aspiración de la educación bilingüe. Fragilidad que permite pensar que, en las comunidades estudiadas que no han vivido aún la experiencia de la educación bilingüe, ésta no está identificada como una necesidad prioritaria del proceso de la educación de sus hijos e hijas y por consiguiente no es de esperar que surja de los padres de familia la iniciativa de incorporar la metodología bilingüe en las escuelas de sus comunidades.

15. Los padres y madres no han oído hablar de la educación bilingüe.
16. Muchos maestros y maestras opinan que la educación debe ser en español.
17. La deserción escolar afecta a las comunidades mayas y ladinas y tiene como principal causa el trabajo infantil.
18. El bajo rendimiento académico afecta a las comunidades mayas y ladinas y tiene como principal causa el trabajo infantil.
19. La ausencia por trabajo temporal afecta a las comunidades mayas y ladinas.
20. La baja matrícula de la niña solo afecta a las comunidades mayas.
21. Los niños y niñas identifican como “castigo” la manera como los corrigen los maestros y maestras cuando no hacen caso o no hacen las tareas. La gran mayoría identificaron el maltrato físico como una práctica frecuente de castigo.
22. Algunos niños y niñas mayas no perciben en la educación la posibilidad de acceder a una vida futura con mejores oportunidades, en las aspiraciones de su futuro reproducen la experiencia de su entorno en donde los niños quieren trabajar en las actividades agrícolas y las niñas en las domésticas.

BIBLIOGRAFIA

PNUD (1999) “*Guatemala: el rostro rural del desarrollo humano. Edición 1999*”. Naciones Unidas Guatemala.

PNUD (2000) “*Guatemala: la fuerza incluyente del desarrollo humano. Informe de Desarrollo Humano 2000*”. Naciones Unidas Guatemala.

PRONADE (2000), “*Estudio Cuasi – Experimental de Resultados del Año 1999 – PRONADE -*”, Guatemala, Minieduc/PRONADE.

Chesterfield, Ray y Rubio Fernando (1998), “*El Estado de la Educación Primaria en el Quiché en Relación a otros Departamentos Servido por DIGEBI y a Guatemala*”, Ministerio de Educación/DIGEBI.

Cojtí Demetrio (1997), “*Ri Maya’ Moloj pa Iximulew El movimiento Maya en Guatemala*”, Editorial CHOLSAMAJ.

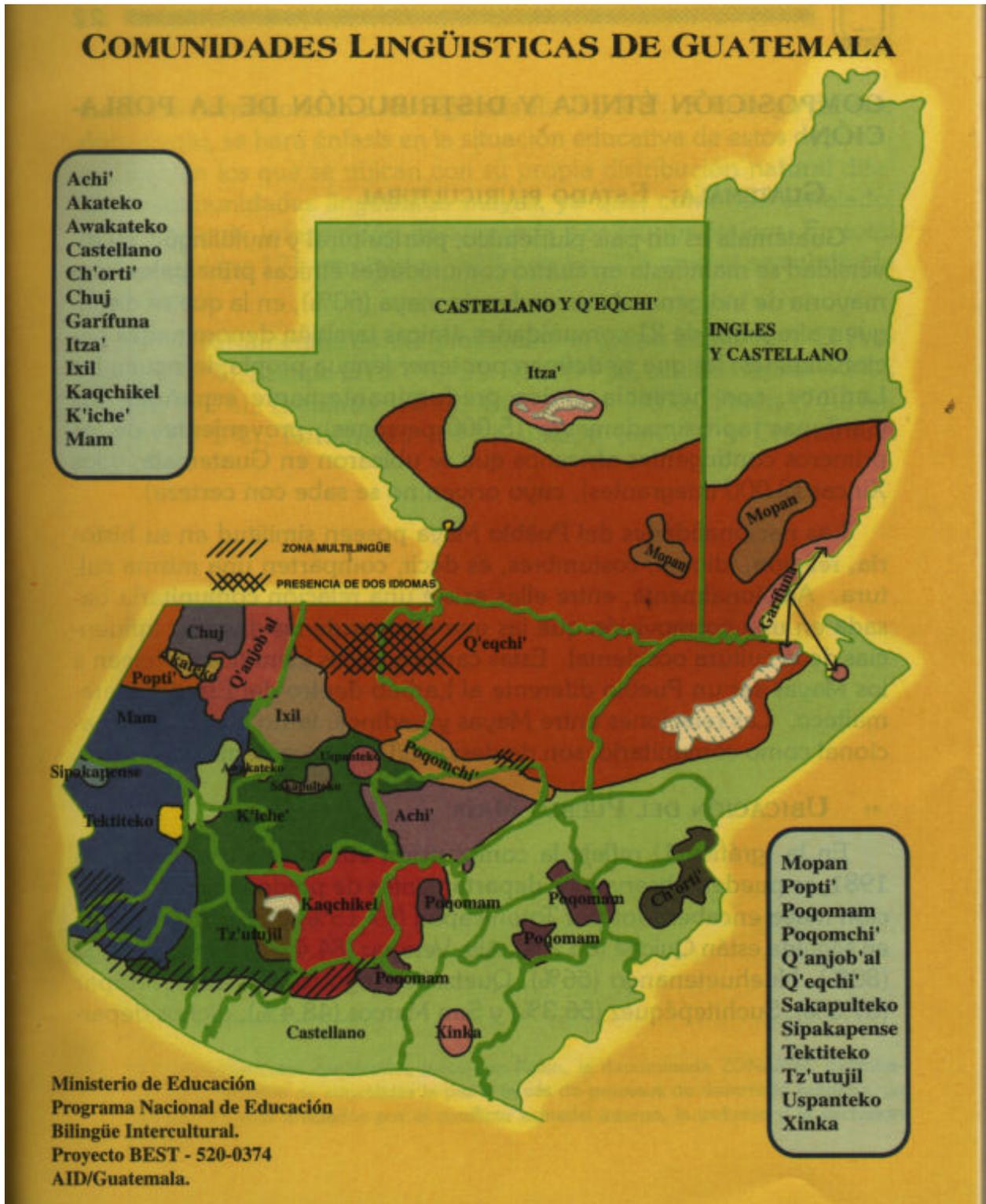
PEMBI, UNICEF, Ministerio de Educación (1996), “*Análisis de Situación de la Educación Maya en Guatemala*”, Editorial CHOLSAMAJ.

Jiménez Girón Ernesto (1992), “*Los presidentes de Guatemala: biografías breves, Tomo I*”, Editorial Piedra Santa.

Arévalo Martínez Rafael (1984), “*Ubico*”, Tipografía Nacional de Guatemala.

Partido Liberal Progresista (1933), “*Ubico*”, Publicación de la Directiva del Partido Liberal progresista.

ANEXO 1
MAPA DE LAS COMUNIDADES LINGÜÍSTICAS DE GUATEMALA



ANEXO 2

GUIAS DE TEMAS

DATOS BASICOS DE LA ESCUELA

Es importante documentar la escuela que se esta estudiando. El investigador principal o sus asistentes deben hablar con el director/a de la escuela y pedir la siguiente información:

1. NOMBRE DE LA ESCUELA
2. AÑOS DE EXISTENCIA
3. TIPO DE ESCUELA: según el programa del Ministerio de Educación a que estén adscritas las escuelas pueden ser: PRONADE (Programa Nacional de Autogestión para el desarrollo), DIGEBI (Dirección General de Educación Bilingüe), NEU (Nueva Escuela Unitaria), NEUB (Nueva Escuela Unitaria Bilingüe) o Escuela del Ministerio de Educación
4. NÚMERO DE MAESTROS: Total, Mayas, Ladinos, Hombres y Mujeres
5. GRADOS QUE OFRECE
6. TOTAL AULAS
7. NUMERO DE ALUMNOS: Total, Niños, Niñas, Mayas y Ladinos
8. IDIOMAS: PRINCIPAL Y SEGUNDO DE: la comunidad, los niños/niñas, los maestros y de las clases
9. POR OBSERVACION: CONDICIONES DE LA ESCUELA

GRUPO FOCAL (1) PADRES Y MADRES CON HIJOS/AS EN LA ESCUELA

TEMA 1: EDUCACION BILINGÜE: Diferencias en las definiciones y percepciones de la educación bilingüe y relación entre la formación escolar formal y la transmisión oral del conocimiento.

TENGA EN CUENTA LAS SIGUIENTES INSTRUCCIONES:

- PARA COMUNIDADES MAYAS Y MIXTAS INICIE EL GRUPO FOCAL CON PREGUNTAS 1 A 4
- PARA COMUNIDADES LADINAS INICIE EL GRUPO FOCAL EN PREGUNTA 5

LAS PREGUNTAS 1 a 4 SOLO APLICAN EN LAS COMUNIDADES MAYAS Y MIXTAS

1. En qué idioma les enseñan a leer y a escribir a sus hijos/as? Les gustaría que les enseñaran a leer y a escribir en la lengua Maya de esta comunidad? (Profundizar)
2. En qué idioma les gustaría que fuera toda la enseñanza que da la escuela? (Profundizar). Qué ventajas y desventajas tendrían sus hijos/hijas si la educación de la escuela es en lengua maya? (Indague por ventajas y desventajas) Y Qué ventajas y desventajas tendrían sus hijos/as si la enseñanza de la escuela es en español? (Indague por ventajas y desventajas)
3. En qué se diferencian la educación Maya y la educación que se da en la escuela?
4. Ustedes han oído hablar de la educación bilingüe? (Profundizar) - PREGUNTE A LOS QUE HAN OIDO DE EDUCACION BILINGÜE: Qué diferencias hay entre educación bilingüe y no bilingüe? (PASE A TEMA 2 PREGUNTA 7)

LAS PREGUNTAS 5 Y 6 SOLO APLICA EN LAS COMUNIDADES LADINAS

5. Ustedes han oído hablar de la educación bilingüe? (Profundizar) - PREGUNTE A LOS QUE HAN OIDO DE EDUCACION BILINGÜE: Qué diferencias hay entre educación bilingüe y no bilingüe?
6. Según la opinión de ustedes, en qué se diferencian la educación que se da en la casa/familia y la educación que se da en la escuela? (CONTINUE TEMA 2 PREGUNTA 7)

TEMA 2 GANANCIAS DE LA EDUCACION: Evaluar las percepciones respecto de las principales ganancias (rendimiento) de la educación en términos de oportunidades, ingresos, participación en la sociedad (costos de la “fuga de cerebros):

7. La escuela es importancia para esta comunidad? (Profundizar). Es importante que los niños y niñas asistan a la escuela? Por qué? Cómo se beneficia la familia si un hijo/a se educa? Y cómo se beneficia la comunidad si los niños/as se educan? (Profundizar)
8. Que relación hay entre lo que se enseña en la escuela y los oficios o trabajos que hacen los niños/as en la casa, en el cultivo, en el cuidado de los animales, etc.

9. Qué problemas se crean entre lo que le dicen al niño en la escuela y lo que ustedes le enseñan en la casa? (profundizar en los conflictos generacionales y pérdida de identidad según los padres/las madres)
10. Qué problemas encuentran ustedes, en la educación que están recibiendo sus hijos/as en la escuela? (Profundizar el tema por género)
11. Quiénes se benefician más de la educación: Las niñas o los niños? (Profundizar enfocando cuáles son los beneficios percibidos para los niños y para las niñas)
12. Cuándo hay una crisis o un problema en la familia como por ejemplo: muerte de una persona, pérdida del trabajo, enfermedad, etc.; a quiénes se sacan de la escuela: a los niños o las niñas? (profundizar siguiendo los temas sugeridos). Por qué?
13. En esta comunidad hay personas que no saben leer y escribir? Quiénes son? (profundizar si hay más mujeres o ancianos que no saben o si hay niños y niñas que no saben). Cómo se afecta una familia que NO PUEDE enviar a sus hijos a la escuela? Cómo se afecta la comunidad si las personas no saben leer y escribir? (Desarrollar el tema del analfabetismo enfocando causas y enfocando percepciones de bienestar y pobreza (cf. Ejercicio 3)).
14. Los niños/as de la comunidad que están en la escuela primaria qué posibilidades tienen de continuar estudiando la secundaria? (Profundizar). Y, qué posibilidades tienen de estudiar en la universidad? (Profundizar todos estos temas).

TEMA 3: COSTOS DE EDUCAR A HIJO/HIJA: Evaluar la percepción de los aldeanos respecto a los principales costos de la educación (costos directos)

15. Cuánto gasta una familia para mantener a un hijo/a en la escuela (matrícula, pensión, materiales, uniforme, comida, transporte y otro)
16. Los niños/as que asisten a la escuela reciben algún tipo de refacción? Cuál, cuáles?. La familia debe dar alguna contribución para la refacción? Cuál sería el costo para comprar esta refacción en el mercado si no fuera gratuito?
17. Además de las refacciones reciben otras ayudas? Cuál, cuáles? La familia debe dar alguna contribución por estas ayudas? (Profundizar)

TEMA 4: PROBLEMAS DE LA ESCUELA Y PARTICIPACION DE LOS PADRES/MADRES: Revisar la relación entre la comunidad y la escuela (padres - maestros, administración de la escuela, participación de la comunidad, etc.)

18. Cuáles son los principales problemas de la escuela? Qué han hecho para resolver estos problemas: los padres/madres, el Ministerio de Educación, los maestros y la comunidad.
19. Qué relaciones tienen ustedes con los maestros? (Profundizar sobre la residencia, seriedad, compromiso de los maestros, etc.)
20. Los maestros apoyan a la comunidad?
21. Existe Comité escolar o asociación de Padres y Madres: cómo funciona?, cuál es la importancia? (Si NO HAY indagar porque y su importancia)
22. Cómo participan ustedes en la escuela? (Profundizar las diferencias de la participación por género)
23. Para la solución de los problemas de la escuela ustedes tienen alguna relación con las autoridades municipales de educación (supervisores)?
24. La escuela recibe ayuda económica para el mantenimiento y la solución de problemas? Quién o quienes ayuda? Es suficiente para las necesidades de la escuela? (Profundizar).

GRUPO FOCAL (2) MAESTROS Y DIRECTORES DE LA ESCUELA

TENGA EN CUENTA LAS SIGUIENTES INSTRUCCIONES:

- A) EN TODAS LAS COMUNIDADES INICIE EL GRUPO FOCAL CON PREGUNTAS 1 A 3
- B) PARA COMUNIDADES MAYAS Y MIXTA CONTINUE CON TEMA 2 PREGUNTAS 4 A 8
- C) PARA COMUNIDADES LADINAS CONTINUE EN TEMA 2 PREGUNTA 9 Y 10

TEMA 1: DEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN:

1. Cómo definen ustedes la educación? En su práctica docente han podido desarrollar este concepto de educación que me acaban de definir? (profundizar en los temas expuestos)
2. Los contenidos curriculares del Sistema Educativo Nacional enseñan sobre la cultura y las costumbres de los Mayas? (profundizar en los temas expuestos)

3. Qué elementos de la cultura Maya deben incluirse en el curriculum del Sistema Educativo Nacional? (profundizar en los temas expuestos)

TEMA 2: PERCEPCIONES SOBRE IDIOMA Y LA ENSEÑANZA: Sondear el tema del idioma y la escolaridad (materiales bilingües, percepciones respecto al idioma que se debería usar en la escuela, etc.):

LAS PREGUNTAS 4 A 8 SOLO APLICAN EN LAS COMUNIDADES MAYAS Y MEZCLADAS

4. Qué diferencias hay entre educación bilingüe y no bilingüe? (Profundizar)
5. Según su experiencia docente en qué idioma deben aprender a leer y escribir los niños/as mayas? (Profundizar el nivel de ambición)
6. Cuándo enseñan en castellano a los niños/as mayas qué dificultades tienen ustedes para transmitir el conocimiento? Y qué dificultades tienen los niños/as para comprender?
7. En opinión de ustedes en qué idioma se debe educar a los niños/as Mayas? (Profundizar)
8. Para los padres/madres de la comunidad la educación es importante? (Profundizar)
(PASE A TEMA 3 PREGUNTA 11)

LAS PREGUNTAS 9 Y 10 SOLO APLICAN EN LAS COMUNIDADES LADINAS

9. Qué diferencias hay entre educación bilingüe y no bilingüe? (Profundizar)
10. Para los padres/madres de la comunidad la educación es importante? (Profundizar)
(PASE A TEMA 3 PREGUNTA 11)

TEMA 3 CAPACIDAD INSTITUCIONAL Y RECURSOS MATERIALES

11. Han recibido cursos de capacitación? Con qué frecuencia? Tipo de capacitación?
12. Esta capacitación se relaciona con las necesidades de la escuela?
13. Se sienten bien capacitados? (Valoración de si mismo en su capacitación)
14. Han recibido capacitación en educación bilingüe? Si hoy tuvieran que dar clase en lengua maya se sienten capacitados?
15. Con que materiales docentes cuentan? (Describir los materiales en general, profundizar calidad, cantidad, relevancia para las culturas mayas, suficiencia y qué pasa en el caso que un alumno no tenga dinero para comprar los materiales)
16. Cuenta la escuela con materiales bilingües? (inspección visual y profundizar en calidad pedagógica del material)

TEMA 4: PROBLEMAS DE LA ESCUELA, LA EDUCACION Y LOS MAESTROS

a) Escuela

17. Cuáles son los principales problemas de la escuela? Qué han hecho para resolver estos problemas: los padres/madres, el Ministerio de Educación, los maestros y la comunidad.
18. Cómo afectan estos problemas la calidad de la educación?

b) Educación

19. Investigar la **Deserción Escolar**: nivel de gravedad en la escuela, causas, soluciones, diferencias por género (más niños que niñas o más niñas que niños), características de las familias de los niños/niñas más afectados (Profundizar)
20. Investigar el **Rendimiento Académico**: nivel, problemas, profundizar si existe asociación de bajo rendimiento con: trabajo infantil, diferencias entre niños y niñas y desnutrición de los alumnos, características de las familias de los niños/niñas más afectados (Profundizar).
21. Investigar las **Ausencias por Trabajo Estacional**: causas, frecuencia, diferencias por género, características familiares de los niños/niñas más afectados.
22. Investigar **Baja Matrícula de la Niña**: nivel de gravedad, causas, soluciones, características de las familias de las niñas más afectados (Profundizar)

c) Maestros

23. A través de qué medios reciben instrucciones de sus superiores?
24. Cuáles son los principales problemas de ustedes los maestros? (Profundizar en los temas que ellos expongan).
25. Cómo son las relaciones entre ustedes y los padres y madres? Qué apoyo reciben de los padres
26. Cómo apoyan ustedes a la comunidad? (en qué casos) Y qué apoyo reciben de la comunidad

27. Han recibido alguna capacitación que les permita apoyar más a las comunidades?

GRUPO FOCAL (3) LIDERES HISTORICOS DE LA COMUNIDAD

Se pretende identificar la percepción de los líderes históricos, sobre el Idioma, la Cultura Maya y Educación, por esta razón SÓLO SE REALIZA EN LAS COMUNIDADES MAYAS y MIXTAS. En estas comunidades se deben identificar a las personas que tienen mayor influencia en la transmisión de la cosmovisión Maya para profundizar con ellas la concepción que tienen de la educación

Tema 1: IDIOMA, CULTURA MAYA Y EDUCACION

1. En qué idioma les enseñan a leer y a escribir a los niños/as de la comunidad? Les gustaría que les enseñaran a leer y a escribir en la lengua Maya de esta comunidad? (Profundizar)
2. Los niños/as de la comunidad hablan la lengua Maya (Profundizar en la pérdida de la lengua, las razones, que se debe hacer para que no se pierda la lengua, etc.)
3. Los niños/as de la comunidad respetan a los ancianos? (Profundizar)
4. Cuáles son las principales enseñanzas de los antepasados? Los niños/as de la comunidad conocen estas enseñanzas? (Profundizar)
5. Es importante que los niños y niñas asistan a la escuela? Por qué? Cómo se beneficia la comunidad si los niños/as se educan en la escuela? (Profundizar)
6. Si un niño/niña se educa en la escuela se crea conflicto con los padres/madres, se crea conflicto con la comunidad? (profundizar en los conflictos generacionales y pérdida de identidad según los líderes históricos)
7. Quienes se deben educar en la escuela los niños o las niñas? (Profundizar)
8. En que se benefician las comunidades mayas con la educación de sus hijos/hijas?
9. Cómo se debe educar a los niños/niñas mayas? Que propuestas le harían ustedes al gobierno?

GRUPO FOCAL (4) NIÑOS Y NIÑAS

Este ejercicio se debe hacer sin la presencia de los maestros

Tema 1: PERCEPCIONES SOBRE LA ESCUELA: (Es importante profundizar por género)

1. Hablemos sobre la escuela, cuéntenme cómo es la escuela? (Profundizar los temas que los niños expongan)
2. Les gusta ir a la escuela? Qué es **MÁS** les gusta de la escuela? Qué es que **MENOS** les gusta de la escuela? (Por género)
3. Cuándo ustedes molestan en la escuela o no hacen las tareas, cómo corrigen sus maestros? (Por género)

Tema 2: IDIOMA: (Es importante profundizar por género)

4. En qué idioma les están enseñando a escribir y a escribir?
5. En qué idioma les entienden más a sus maestros?
6. En qué idioma les gustaría que fueran todas las clases?

Tema 3: EDUCACIÓN COMO FUTURO:

7. Qué quieren hacer cuando sean grandes (A elabora la lista de deseos con sus explicaciones por género)
8. Qué piensan sus padres y madres de la escuela? (Profundizar)
9. Para ustedes qué es el maestro?

Tema 4: PROBLEMAS DE LA ESCUELA

10. Cuáles son los principales problemas de la escuela? Cómo se pueden resolver estos problemas?
11. Sus padres y madres ayudan en la escuela? Qué hacen?
12. Cómo les gustaría que fuera su escuela? (Por género)