

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA
Facultad de Ciencias Sociales

**Procesos educativos en Primavera del Ixcán.
Lucha, mediación y hegemonía.**

Trabajo de investigación presentado
por Rodrigo José Véliz Estrada
para optar al grado de Licenciado en Antropología

Guatemala
2008

**Procesos educativos en Primavera del Ixcán.
Lucha, mediación y hegemonía.**


UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA
Facultad de Ciencias Sociales

**Procesos educativos en Primavera del Ixcán.
Lucha, mediación y hegemonía.**

Trabajo de investigación presentado
por Rodrigo José Véliz Estrada
para optar al grado de Licenciado en Antropología

Guatemala
2008


Vo. Bo.

(f.) 
M.A. Andrés Álvarez

Tribunal

(f.) 
M.A. Carlos Sarti

(f.) 
M.A. Mario Sosa

(f.) 
M.A. Andrés Álvarez

Fecha de aprobación: 3 de diciembre del 2008

Dedicada a la viva memoria y vida de Adolfo *Enano* Flores (1982-2007)...
...otro artista de la vida silenciado, enmudecido, por más impunes balas...
...Elegancia en la Eternidad, Resistencia en el día a día...
...TercerMundo siempre presente.

PREFACIO

*Nadie pueda sacar más de las cosas,
incluyendo los libros,
de lo que ya conoce.
Porque de lo que uno no tiene acceso
por la experiencia previa, uno no tiene oídos.*
Nietzsche

La educación nunca había sido de mi interés. Muchos otros campos me habían interesado, pero con la educación siempre me mantuve distante. No sé por qué. Tal vez por los estereotipos con los que contaba que me decían que el tema estaba muy relacionado con esa parte funcional de la pedagogía, tan ligada a ese “entendimiento del niño”, y a las didácticas de juegos sin relación alguna con los contenidos. Además que mi paso por el colegio fue un tanto tumultuoso y los maestros capitalinos -porque conocí a muchos-, dentro de toda su dureza, autoridad, jerarquía, prepotencia e inseguridad, no me dieron materia prima para pensar distinto. De la educación poco se puede sacar, pensaba; la realidad era que *yo* había sacado poco de la educación.

Mi llegada a la educación y a Primavera comenzó a principios de mi carrera en la Universidad del Valle de Guatemala. Recuerdo lo sorprendido que me sentí al momento de llegar a la universidad y darme cuenta que sabía poco o nada acerca de mi historia. No me molestaba sólo porque era mi país, en un sentido levemente patriótico, sino porque eso quería decir que sabía poco acerca del contexto que me condicionaba y me había creado. No lo conocía, lo que en otras palabras significaba que había una parte de mí que desconocía. Era así de fácil. Con mis compañeros de promoción de la facultad comenzamos, así, una intensa, y a ratos ridícula y exagerada, penetración en los libros de historia con los que contaba nuestra biblioteca. La Lda. Carolina Escobar Sarti, mítica en nuestro grupo, ayudó en mucho a fomentar este interés. Leyendo los libros de mi historia, de esa historia que nadie parece querer conocer pero que quiéranlo o no los condiciona, me di cuenta que tenía una inclinación por ciertos autores, habiendo otros que tras leerlos nada me dejaban, aparte del contenido descriptivo. Por alguna razón los libros de Pinto Soria, Castellanos Cambranes y el tan intenso, minucioso y celebrado comunista Severo Martínez Peláez me ocasionaban fuertes debates internos. Además, mencionaban un par de palabras

que se me quedaban en la mente, que necesitaba conocer más a fondo, que en algún lugar había oído y me hacían brotar en mí esa duda inquisitiva que debía saciar a como diera lugar: marxismo y comunismo. ¿Quién era el mentado Marx y por qué tantos seguidores, algunos más fanáticos que otros, según me daba cuenta a cada paso de los libros que leía? La rebeldía y la radicalidad siempre me han atraído.

Por otro lado había leído *La construcción social de la realidad* de Berger y Luckmann, el cual había modificado drásticamente la forma en la que veía el mundo, pero algo le faltaba, algo que sí encontraba en esos libros *radicales* de la historia guatemalteca. Había comenzado a leer algunos (nefastos) manuales y diccionarios marxistas, como el célebre libro/manual de Marta Harnecker, siempre presente en todas las casas de guatemaltecos egresados de la Universidad de San Carlos de Guatemala en los setenta y ochenta, como mis padres. Lo sentí rígido e impositivo; muy parecido a Martínez Peláez. Pero había algo que me gustaba, que por pequeños momentos llamaba mi atención. Tenía, así, dudas, muchas dudas, y el surgimiento de más bibliografía parecía no ayudar a mi cabeza. Por esto, a mediados de mi segundo año, en el 2004, decidí hacer lo que a mi parecer podría ayudarme a clarificar algunas de estas interrogantes: comencé a estudiar los escritos directos de Marx cronológicamente. Fue difícil porque mi camarada comunista no acostumbraba a escribir de una manera fluida. Pero ayudó que varios de los catedráticos con los que compartí clases tuvieran inclinaciones por las teorías críticas. Fue difícil pero gratificante, nunca había visto en mi vida críticas tan minuciosas -y por momentos arrogantes-. Era todo un espectáculo. Marx me mostró de nuevo a mi mundo, pero ahora con categorías y articulaciones teóricas muy distintas a las que estaba acostumbrado. Interesante eso del pensamiento dialéctico, del pensar crítico. Interesantes los nuevos lentes con los que veía ahora mis alrededores.

Leyendo a Marx me di cuenta que los *-ismos* que le siguieron eran interpretaciones. Eso me permitió matizar y hacer más flexibles mis lecturas. Yo podía sacar lo que a mí me interesara para lo que quería estudiar. De este modo desarrollé un particular interés por la teoría crítica, especialmente la de la escuela de Frankfurt -sobretudo Marcuse, Horkheimer y Adorno- y posteriormente con los delegados del Marxismo Abierto -con Bonefeld, Holloway y el guatemalteco Sergio Tischler-, que me permitieron destruir por completo -espero- los rezagos ortodoxos del marxismo que mis primeras lecturas habían dejado.

Siempre se me hizo complicado unir el marxismo que reflexionaba con las prácticas antropológicas que estudiaba. Esto cambió tras un trabajo de campo que realicé en el 2006, bajo la supervisión del ahora Dr. Kevin O'Neill -a quien agradezco por tanto apoyo-, en el centro de la ciudad con los vendedores del centro. La lucha estaba en las calles, no sólo en los libros. Comencé así un fuerte y fructífero -según veo ahora- debate interno. Mis lecturas y estudios de Marx llegaron a su límite, la teoría crítica no tiene sentido en sí misma; el marxismo es praxis, unión entre teoría y práctica, no sólo teoría. De esta manera, desligándome de esa postura *adorniana* del marxismo, comencé a buscar temas de mi interés, sujetos vivos, congéneres en lucha.

En esta búsqueda, comenzada a principios del 2007, encontré en las luchas de las Comunidades en Población en Resistencia, de quienes había leído a través de Ricardo Falla, un tema interesante de tesis, que iba muy de la mano con lo que yo había estudiado. Así, crucé caminos con el Bloque Antiimperialista, de quienes me habían mencionado trabajaban con comunidades en Ixcán. Tras infructuosos encuentros -con respecto a ese tema en particular, ya que por otro lado culminaron en mi participación en ese espacio político, otro paso en mi clarificación de la *praxis*-, decidí ir a las fuentes directas. Contacté a Falla quien me presentó al padre Francisco Iznardo -a ambos, mil gracias-, quien su vez me introdujo a Juan Xajil, poblador de Primavera, antigua CPR-Ixcán. De esta manera, tras un par de cartas y algunas llamadas, llegué a Ixcán para comenzar el trabajo de campo de mi tesis.

Fue así que encontré esa mínima unión entre la teoría crítica y la antropología, ese requisito para mi graduación. La conexión con los pobladores fue, a mi parecer, instantánea. La actitud crítica de los maestros me tocó lo suficiente como para decidir realizar este trabajo con su ayuda. Así me adentré en ese tema que otrora me había parecido una lacra funcional, y que ahora, bajo la perspectiva de las pedagogías críticas, me parece un bastión fundamental en la lucha de las poblaciones.

Este trabajo me permitió, a la vez, establecer una crítica al capitalismo desde lo más cotidiano a lo más amplio. El capitalismo aparece en la investigación como diversidad de formas de intento de dominación y, a su vez, como multiplicidad de resistencias. La educación es una de ellas. Además, el trabajo es un intento de hacer dialogar lo teóricamente aprendido con las prácticas de lucha de los pobladores de Primavera, en

especial la de los maestros -aunque siempre es difícil hacer la diferencia-. Finalmente el trabajo pretende ser un aporte a la construcción de una historia crítica que conozca esas luchas pasadas y presentes libradas por nuestros congéneres, y que logre encontrarse en ellas para actualizarlas a partir de nuestros contextos de lucha.

Fue así que se han resuelto muchos cuestionamientos internos que me han apuntado y dirigido hacia caminos que hace cinco años no hubiera pensado pisar. Así comenzó este trabajo.

*

Para finalizar, quisiera hacer algunos sinceros agradecimientos a las personas que de alguna manera ayudaron a que este trabajo se realizara.

A todo, por tanto.

A mi familia, por apoyarme en mis decisiones.

A mis *broders* (¿necesito nombrarlos?) por ser a través de esta última década mi calle, escuela, refugio, espeso laboratorio de ideas, lugar de construcción, efervescencia de sueños, constante crítica y autocrítica, esa interminable búsqueda interna, individual y colectiva, el lado ridículo y cómico de esta densa vida. A los claretianos de corazón, buena onda. A esta *sikodelia* que creamos, en todas nuestras facetas, y que ahora llevamos por vida.

A mis *kompas* del Bloke por enseñarme, a veces sin querer, esos pasos que buscaba y necesitaba, que busco y necesito. A mis compañeros estudiantes y catedráticos que me acompañaron en algún momento de estos últimos cinco años y medio en este largo, a veces tedioso, siempre agotador, y por ratos lúcido, caminar. A ellos, que con sus debates me formaron. A los que sin tener que hacerlo me apoyaron y me apoyan. A Ana, por ese espacio, ese agarrar de fuerzas. A Sergio, Iyaxel, Ezequiel y Diego por los interminables debates y la amistad brindada. A mis dos directores de departamento, Didier Boremanse y Andrés Álvarez, por el constante apoyo. A Andrés C., por esos tan necesarios respiros teóricos. A Jonás y M.F. A María José, por la confianza y dedicación. A mi asesor y mis

lectores (formales y no) por el esfuerzo pese al reducido tiempo en este cotidiano expresar de nuestras vidas.

Y en especial a los pobladores de Primavera del Ixcán, especialmente a los maestros, quienes por casi tres meses me enseñaron tanto; mostrándome el proceso vivo y complejo de la resistencia. Los que me ayudaron, con su día a día, a bajar de las nubes y entender, comprender, finalmente tantas cosas que antes sólo existían en abstracto. Sinceras gracias.

Iximulew, Guatemala de la eterna rebeldía, julio de 2008

ÍNDICE

	Página
PREFACIO	vi
ÍNDICE	xi
LISTA DE CUADROS	xiii
LISTA DE FIGURAS	xiv
RESUMEN	xv
Capítulos	
I.INTRODUCCIÓN	1
II.CONTEXTO Y SURGIMIENTO DE LAS COMUNIDADES DE POBLACIÓN EN RESISTENCIA DEL IXCÁN (CPR-IXCÁN).	4
A. EL ORIGEN DE LAS CPR, REOBTENER SU TIERRA	4
B. RESURGIMIENTO DE LA GUERRILLA	14
C. LOS PRIMEROS ASESINATOS DEL EJÉRCITO	19
D. RETIRADA DEL EJÉRCITO	21
E. LAS MASACRES	22
F. NUEVO ÉXODO, NUEVAS BÚSQUEDAS	27
III. COMUNIDADES DE POBLACIÓN EN RESISTENCIA DEL IXCÁN	30
A. PRIMEROS PASOS	30
B. LAS ESTRUCTURAS	32
C. LOS SERVICIOS	35
D. SECTORES INTERNOS	37
E. LA RESISTENCIA DE LAS CPR	40
F. LA “SALIDA AL CLARO”	47

G. AL ÉXODO, DE NUEVO	49
IV. ORGANIZACIÓN ACTUAL DE PRIMAVERA DEL IXCÁN	51
A. DESCRIPCIÓN GENERAL DE PRIMAVERA	51
B. SUS ÓRGANOS BASE	55
C. SECTORES Y SERVICIOS INTERNOS	63
D. NUEVAS LUCHAS, VIEJAS FORMAS	75
V. PROCESOS EDUCATIVOS DE LAS CPR-IXCÁN	79
A. MOTIVACIONES PRIMARIAS Y CONTEXTO	79
B. PEDAGOGÍA	82
C. CAMBIOS EN SANTIAGUITO	91
D. FIRMA DE LA PAZ Y LA DESMOVILIZACIÓN	92
E. PAPEL DE PRODESSA Y ESEDIR	95
F. UN PEQUEÑO BALANCE	97
VI. PEDAGOGÍA Y PROCESOS EDUCATIVOS EN PRIMAVERA DEL IXCÁN	
102	
A. EDUCACIÓN Y CAPITALISMO	
104	
B. EL TRABAJO COMO MEDIACIÓN Y LUCHA	
125	
C. ESTRUCTURAS EDUCATIVAS INTERNAS	
129	
D. EL PROCESO DE LA EDUCACIÓN	
134	
VII. ÚLTIMA REUNIÓN	
157	
VIII. CONCLUSIÓN ABIERTA	
168	
IX. BIBLIOGRAFÍA	
180	

LISTA DE CUADROS

CUADRO	Página
1. Gastos por compra de la tierra	49
2. Población según etnia de Primavera del Ixcán	54
3. Población según grupo o barrio	55

LISTA DE FIGURAS

FIGURA	Página
1. Ixcán, en el norte del departamento de Quiché	9
2. El Ixcán y el área de las cooperativas	12
3. Localización aproximada de las áreas de acción de los frentes guerrilleros en 1982	17
4. Estructura de cada una de las CPR-Ixcán	41
5. Estructura de las CPR-Ixcán	46
6. Mapa de Primavera del Ixcán, Ixcán	52
7. Organigrama de Primavera del Ixcán	56
8. Mapa de Primavera del Ixcán	57
9. Tienda de la cooperativa	60
10. Exterior de una clase del Instituto de Básicos por Cooperativa 130	
11. Interior de una clase del Instituto 131	
12. Maestro de Primavera con alumnos; atrás, un aula de la escuela 134	
13. Formación de una clase de primer grado 144	
14. Claustro de maestros y el autor de este trabajo al finalizar la reunión 169	

RESUMEN

Los procesos educativos que se desarrollan en Primavera del Ixcán, al sur-este del municipio de Ixcán, pueden ser vistos como una forma particular de expresión de la contradicción entre el trabajo humano y el capital. En las aulas de Primavera es posible ver cómo los maestros, de manera individual y colectiva, tratan de mediar -como una especie de filtro- los contenidos y otras formas sociales que brotan del capital, particularmente de su forma política, el Estado, teniendo a su pasada formación pedagógica dentro de las Comunidades de Población en Resistencia del Ixcán (CPR-Ixcán) como un fuerte *bastión cultural*. De esta manera, la relación que los maestros y la comunidad establecen con el Estado debe verse de manera amplia -no reducida al ámbito de la educación- y conflictiva -parte de una sociedad de clases.

Este proceso educativo es contextualizado histórica y regionalmente. En un principio se describe el proceso previo a la formación de las CPR-Ixcán con el comienzo de la colonización del área a mediados de los setenta, así como la represión que sufrió la población por parte del ejército guatemalteco. Se sigue con la descripción de la organización en las CPR-Ixcán, para entender de mejor manera cómo se organiza la comunidad de Primavera en la actualidad. Posteriormente se examinan las características de la educación en las CPR-Ixcán, para finalizar con la descripción de los procesos educativos en la comunidad, vistos dentro de un ensamblaje teórico que toma en cuenta su papel como parte de una lucha más amplia e histórica entre el capital y el trabajo, expresado en diferentes formas.

I. INTRODUCCIÓN

Esta investigación tuvo lugar en la aldea de Primavera del Ixcán, del municipio de Ixcán, en el departamento de Quiché, al nor-oeste del país, por espacio de tres meses divididos en dos visitas de campo meses -junio 2007 y febrero y marzo del 2008. Dadas las mismas dinámicas de la comunidad, se exige que sus procesos sean estudiados de manera histórica, por lo que el marco de la investigación comienza desde el inicio de la desigualdad de la tierra, pasando por la colonización del Ixcán y la guerra interna después de mediados del siglo pasado, para llegar al contexto actual del país y la comunidad.

El objetivo de este trabajo de tesis es el de mostrar cómo la pedagogía crítica de los maestros de Primavera del Ixcán puede servir como instrumento crítico que inhibe, a manera de resistencia simbólica y social, el intento, a veces sutil, de dominación del capitalismo. Con esto se busca incidir en las mismas prácticas y elaboraciones teóricas de los mismos maestros de la comunidad. Para esto es necesario entender, antes que todo, de dónde viene la población de Primavera y, más específicamente, cuál es la formación educativa de los maestros de la comunidad, para conocer de manera más completa las prácticas educativas actuales. El tema refiere indudablemente a la relación entre la comunidad y la forma estatal guatemalteca, entendida ésta como una forma política del capital, y las formas sociales y procesos que están involucrados de manera más amplia en el proceso educativo tras el establecimiento de una nueva hegemonía con la firma de los Acuerdos de Paz, pactados en diciembre de 1996.

Las prácticas educativas dentro de la comunidad Primavera del Ixcán serán tratadas dentro de un diálogo que se establece con las teorías críticas que tratan de entender a la educación como un acto de lucha y conflicto, y no de un acto neutral o de dominación unilateral. Por esto, se adentra en el tema desde una postura que pueda mostrar los conflictos y contradicciones que surgen en el día a día de los procesos educativos de la comunidad como una lucha más amplia que tiene como fundamento el antagonismo de la relación entre el capital y el trabajo humano.

El trabajo pretende ser, además, una crítica a las teorías críticas que muestran a la educación como dominación, sin tomar en cuenta el papel crítico y mediador que pueden llegar a realizar los estudiantes y, en este caso, los maestros para filtrar los contenidos

escolares que se manejan en la relación entre la comunidad y el Ministerio de Educación. El mayor deseo es el de mostrar este papel que realizan los maestros antes, durante y después de sus clases con el fin de hacer el acto educativo uno crítico y propiciar que los alumnos colaboren a la mejora de su comunidad y la transformación del país.

También busca ser una crítica respecto a dos posturas continuas que se encuentran en la bibliografía acerca de Primavera del Ixcán. La primera es la tendencia a ver a la comunidad como un todo, equivalente a una sociedad, ligándolo pocas veces a la relación con el “exterior” de la comunidad, y realizando análisis que usan categorías fuera de contexto - clases sociales, por ejemplo- (Ver Sosa, 2001: 64; Zambrano, 2006). Lo que el trabajo trata de hacer, entonces, es ligar en todo momento a la comunidad con la sociedad a la que pertenece. Por otro lado, se realiza el trabajo como una crítica a los escritos actuales que denigran y señalan las prácticas sociales y educativas de Primavera como decadentes y faltos de crítica, haciendo una crítica irresponsable y no explicando las razones generales por las que han ocurrido los cambios sociales en Primavera.

El tema de la tesis fue escogido de una manera distinta a la usual. Se trató de llegar a la comunidad sin un tema establecido, tratando que la población misma mostrara las vetas posibles de trabajo, y no haciéndolo *a priori*, antes de establecer contacto y diálogo con la comunidad. Esto se realizó en el mes de junio del 2007, mientras se realizó una investigación amplia acerca de la historia de Primavera y su estado actual.

Una vez escogido el tema de educación, se pasó a delimitar el tema, enfocándose específicamente en las formas pedagógicas que los maestros de Primavera utilizan para mediar su relación con el Estado guatemalteco, visto dentro de un contexto histórico determinado. En ese momento surgieron varias preguntas problema que conllevaron a determinadas metodologías para resolverlas. La primera pregunta que surgió fue ¿cómo ha cambiado la pedagogía y la didáctica de los maestros de Primavera del Ixcán desde su asentamiento y salida de la montaña? Para conocer esto era necesario realizar entrevistas abiertas a los maestros en donde hicieran un recuento histórico de sus experiencias; además fue necesario estudiar la bibliografía sobre el tema. Posteriormente era necesario entender la posible influencia del Estado, por lo que se planteaba ¿Ha jugado un papel en el cambio de la pedagogía de los maestros el contacto con el Estado? Si sí lo ha hecho, ¿de qué tipo? Esto se resolvería con las entrevistas a los maestros y a los directores de los

establecimientos educativos en la comunidad. Además es sabido el contacto que los maestros tuvieron con ONG's especializadas en educación, por lo que cupo preguntarse ¿Qué papel han jugado en este cambio las organizaciones PRODESSA y ESEDIR al momento de capacitar a los maestros? Para esto se realizaron entrevistas con directivos de estas dos instituciones, aparte de conocer lo expuesto por los mismos maestros. Lo siguiente sería entender cómo los maestros han reaccionado a esta presencia institucional, teniendo a su pedagogía como mediadora crítica. Aquí era necesaria la observación participante en las aulas de todos los grados de la comunidad, desde la pre-primaria hasta el tercero básico. Esto se realizó de manera permanente por espacio de dos meses. Además se realizaron entrevistas semi-estructuradas que buscaban conocer qué mediaciones realizaba cada uno de los maestros de la comunidad al momento de preparar sus respectivas clases. Como en todo proceso educativo, tanto los estudiantes como los maestros son importantes, por lo que se planteó la pregunta: ¿cuál ha sido la reacción de los jóvenes y niños ante el cambio de pedagogías, dentro de un contexto de cambio social? Para esto se realizaron tres grupos focales con jóvenes y niños para conocer su perspectiva acerca de la educación.

El trabajo se divide en siete capítulos de contenido. El primero es acerca del contexto histórico que precede a la formación de las CPR-Ixcán. Después se pasa a describir cómo era la organización de las comunidades en resistencia del Ixcán, mostrando su salida al claro y el establecimiento en asentamientos temporales. Se sigue con una descripción general acerca de la actualidad de Primavera del Ixcán, mostrando sus órganos y sectores internos. Posteriormente se entra en lo que respecta específicamente a la educación, describiendo las características de la educación en las CPR-Ixcán. Una vez dado este necesario contexto se pasa a ofrecer un debate teórico que trata de encontrar formas críticas de teorizar las prácticas educativas que se realizan en Primavera. Hecho esto, acompañado de un análisis del momento histórico de los Acuerdos de Paz y su hegemonía, se describen las prácticas educativas -teóricas y puestas en práctica en las aulas- y mediaciones pedagógicas en Primavera del Ixcán. El último de los capítulos es acerca de la última reunión que se realizó con los maestros con el fin de retroalimentar los contenidos acá expuestos, sus propias críticas al proceso, y los comentarios que este autor tenía hacia sus prácticas. Se concluye de una manera abierta, tratando de entender y aprender acerca de los difíciles caminos de la resistencia de esta comunidad.

II. CONTEXTO Y SURGIMIENTO DE LAS COMUNIDADES DE POBLACIÓN EN RESISTENCIA DEL IXCÁN (CPR-IXCÁN)

La vida es lucha y se lucha siempre
CPR-Ixcán

*Aquí no lloró nadie,
aquí sólo queremos ser humanos
comer, reír, enamorarse, vivir,
vivir la vida y no morirla
¡Aquí no lloró nadie!*
Otto René Castillo¹

A. El origen de las CPR, reobtener la tierra

Para entender el origen y las luchas de las Comunidades de Población en Resistencia del Ixcán (CPR-Ixcán) es necesario comenzar con el despojo de la tierra a los campesinos guatemaltecos, con el deseo de apropiarse de sus tierras y obligarlos a trabajarlas para sus nuevos dueños; y la lucha de los campesinos por obtenerla de regreso; ya sea como asalariados, de manera forzada, con ocupaciones de tierra, como colonos, en migraciones, o como parte de procesos de colonización. Su vida es esta lucha y lo han hecho desde que perdieron sus tierras. Es con este importante precedente, marcado cultural y socialmente, que sus luchas, pacíficas y de resistencias, se han librado.

1. Tenencia liberal de la tierra. La tenencia de la tierra, como hoy se vive, en términos de acumulación y las relaciones de poder que de aquí se derivan, tiene sus orígenes a fines del siglo XIX. La tierra durante la época colonial, el interludio liberal y la federación centroamericana, pasando por los años conservadores de Rafael Carrera, no tenía la importancia que tuvo después, ni el carácter de mercancía, además los productos que se producían para exportación en estos años (la grana y el añil) no necesitaban de

¹ Otto René Castillo (1936-1967). Poeta y revolucionario guatemalteco. Exiliado en 1954 en El Salvador tras el golpe de Estado contra Jacobo Árbenz. Regresó a Guatemala en 1964, para salir de nuevo tras una captura oficial. Regresó en 1966 para incorporarse a las guerrillas de las Fuerzas Armadas Rebeldes (FAR). El 19 de marzo de 1967 fue herido en combate y capturado por la contrainsurgencia guatemalteca. Luego de cinco días de tortura, junto con 13 campesinos colaboradores de la guerrilla, fue fusilado y luego quemado.

grandes cantidades de tierra, y, por último, las comunidades indígenas contaban aún en ese entonces con grandes cantidades de tierras comunales (Castellanos y Fernández, 1992)².

En el momento en que el cultivo del café comenzó en Guatemala esta situación cambió, a mediados del mencionado siglo, y la demanda en Europa se comenzó a sentir. Para el año 1871, aprovechando una serie de revueltas por parte de ciertas comunidades occidentales en busca de una nueva repartición de tierra, los liberales llegaron de nuevo al poder.

Resumiendo muy bien los problemas que los liberales buscaban solucionar encontramos una carta, escrita en 1871, de un finquero extranjero que hacía ver los problemas que se le presentaban para continuar con su empresa. En el documento se mencionaba que era necesario:

- “Institucionalizar el trabajo forzado y el peonaje;
- Expropiar tierras comunales y fomentar la propiedad burguesa de la tierra;
- Abolir impuestos imperantes en Guatemala desde el período de la dominación hispana, especialmente el diezmo; y
- Construir una infraestructura más acorde a las necesidades del desarrollo de la economía capitalista.” (citado en Castellanos, 1996: 100-104)³

Cada una de las peticiones del finquero fueron los aspectos que la nueva república trató de resolver. Lo que sería necesario resaltar de los cambios ocurridos con la reforma liberal de 1871 es que institucionalizó una nueva forma de tenencia de la tierra, sobretodo en el occidente indígena del país. Una que se sintetizaba en la dicotomía minifundio-latifundio, donde un reducido número de grandes fincas de café y un sinnúmero de pequeños campesinos con un pedazo mínimo de tierra para la subsistencia. Esto los obligaba a migrar durante temporadas de cosecha hacia las fincas de café, ya fuera en la misma región o hacia el sur, en la costa del pacífico.

Unido a esto, con la promulgación del Reglamento de Jornaleros y el decreto 243 (Reglamento del Servicio de Trabajadores Agrícolas) en 1877 y 1894⁴, respectivamente, se obligaba a los campesinos a portar una boleta en donde se apuntaba si estaba trabajando en

² El tema del origen de la desigualdad de la tierra ha sido fuertemente discutido en la academia guatemalteca. Algunos creen que la desigualdad se originó en la Colonia (ver Martínez, 1981; y Murga, 2007). Otros argumentan que se da hasta la Reforma Liberal (ver Castellanos 1996)

³ La fuente completa que usa Castellanos Cambranes es la siguiente: A.G.C.A., B1, M.G.J., legajo N° 28629, expediente N° 23, Gustavo Bernoulli al Jefe político de Suchitepequez

⁴ Con la Ley contra la Vagancia en la época de Jorge Ubico (1931-1944), en la que se obligaba a toda la población adulta a pagar cierta cantidad de dinero al Estado, las personas que no podían pagar esta cantidad de dinero eran obligadas a trabajar en los caminos y carreteras de la nación. Esta ley fue un intento de reestructuración del trabajo forzado en el país.

alguna finca o si le debía horas de trabajo o dinero a algún finquero, además de obligarlos a trabajar en las fincas un determinado número de días al año. También se impulsaba a que los finqueros “habilitaran” o dieran un pago por adelantado al campesino para que trabajara en su finca. En general, los fundamentos del capitalismo terminaron acoplándose y mezclándose con la economía de la época conservadora, modificando el ámbito rural⁵ (Castellanos, 2004: 199-201).

Este contexto, junto a las constantes y eternas dictaduras que abatieron al país, provocó estallidos sociales que desembocaron en lo que hoy se conoce como la Revolución de Octubre de 1944.

Con la llegada de la Revolución democrática-burguesa de 1944 se comenzaron a dar una serie de reformas de carácter moderno y capitalista que buscaban una configuración más igualitaria entre los miembros de la sociedad; en otras palabras, estaban construyendo una nueva hegemonía a partir de la relación de los nuevos actores sociales, nuevas relaciones laborales y el Estado. Estos cambios proponían los gobiernos de Juan José Arévalo y de Jacobo Árbenz, representando éste la vertiente más radical de la revolución. Con Árbenz, la crítica a la economía mono-exportadora pasó a la crítica de la estructura agraria, tratando de crear nuevos propietarios rurales, una industrialización interna y una diversificación del comercio exterior, todas tuteladas por el Estado (Torres-Rivas, 1973:118-121). Es decir, una nacionalización más amplia, en todos los aspectos de la sociedad. Era un proceso antioligárquico que deseaba formas políticas de igualdad⁶ y formas no coercitivas de acumulación a partir del trabajo.

Como es sabido, ciertos de los principales cambios revolucionarios de nacionalización afectaban a empresas estadounidenses, por lo que se tramó un plan para el derrocamiento de Árbenz y la revolución. Ajeno a los acontecimientos particulares del derrocamiento de la revolución⁷, lo que se quiere resaltar de este hecho es el quiebre radical que se da en la continuidad de los procesos de cambios en el desarrollo nacional, cambios construidos, en su mayoría, bajo dinámicas internas, creados por luchas de guatemaltecos por una sociedad más consensuada e igualitaria. Todas estas nuevas configuraciones locales, principalmente

⁵ Acerca del debate académico sobre las características de la propiedad liberal, ver la síntesis y el aporte de Sergio Tischler (2001: 29-51).

⁶ Democratización de los municipios y universalidad del voto, entre las más importantes.

⁷ El libro de Schlesinger y Kinzer (1987), *Fruta amarga*, ofrece una gran cantidad de datos sobre el plan de la CIA, PB Success, y las coyunturas de la época.

la creación de una nueva hegemonía, se vieron truncadas por la intervención estadounidense y la consecuente falta de intervención del ejército guatemalteco. Tischler (2005:32) añade al punto de la siguiente manera:

«La revolución del 44 fue [...] una nueva forma política [...] surgida de la negación del tiempo de la forma estatal del liberalismo oligárquico. Por el contrario, el corte del proceso revolucionario en 1954 fue el resultado de la violencia desnuda. La caída de Árbenz no fue el punto culminante de una crisis de hegemonía, sino de la intervención norteamericana y del golpe de Estado del ejército guatemalteco».

De esta manera, con la anulación del decreto 900, se regresaba en mayor medida a la tenencia de tierra antigua, sólo que ahora buscando formas paliativas de resolver la situación agraria, que cada vez se volvía más aguda. Con respecto al trabajo forzado, se logró liberalizar el trabajo, volverlo una mercancía dentro del mercado.

A fines de la década de 1950 y principios de la siguiente, los procesos que ocasionaba la mencionada división de la tierra en el occidente del país entre minifundios y latifundios seguía teniendo los mismos resultados para la población que tenía casi 90 años antes. Un campesino adulto de Primavera del Ixcán nos relata acerca de esa época, siempre tratando el tema de la tierra y la necesidad de migrar:

«Mis abuelos sólo tenían 15 cuerdas⁸ de tierra, sembrábamos maíz, fríjol y chilacayote para el consumo familiar. Mis padres salían a trabajar a la costa para cosechas de maíz en las fincas y también iban a la Costa Sur a las fincas de café, algodón y caña. Pasaban trabajando casi todo el año, sólo tres meses pasaban en nuestro pueblo.» (Vaciado de entrevistas 1.1)

Esto siempre representó un reto para la población, sobretodo la ubicada en el altiplano occidental, ya que el clima en algunas fincas cafetaleras, pero sobretodo en las ubicadas en la Costa Sur, les producía enfermedades e incomodidades a las que se tenían que adaptar para poder trabajar. El día comenzaba desde muy temprano y se prolongaba hasta ya entrada la tarde, siempre trabajando, hombres, mujeres y hasta niños, en la producción de la finca. Además las condiciones higiénicas y laborales no eran del todo supervisadas. Otro campesino ixcaneco señala al respecto:

«A los 5 años fui con mis papás a la Costa a una finca de café y a fincas algodonerías, trabajábamos así para el sustento de la familia. Costaba mucho acostumbrarse porque somos de tierra fría e ir al calor nos era muy duro. Al amanecer vamos a cortar algodón y llevamos nuestro almuerzo. Pasaba la avioneta fumigando a la hora del almuerzo y bebíamos del agua que estaba fumigada. Mi mamá empezó a enfermarse,

⁸ Una cuerda equivale a 400 metros cuadrados, aunque varía de percepción según la región del país. En otros lugares se usa como equivalente de 500 metros cuadrados.

probablemente de los insecticidas, pero en aquella época no sabíamos nada.»
(Vaciado de entrevistas 1.1)

Los salarios eran reducidos, ya que la población en búsqueda de trabajo temporal era sumamente grande, viniendo desde distintos puntos del país, los patronos finqueros, siempre menos en proporción, podían reducir los salarios de los campesinos casi a su antojo. Estos salarios dejaban muy poco a la población, pero por la necesidad que tenían pasaban las largas temporadas en las fincas trabajando. Y pese a que las formas laborales de colonato estaban formalmente abolidas, en ciertas fincas para esta época todavía se vivían situaciones que asemejaban más el siglo XIX que mediados del XX.

«Nos pagaban 50 centavos al día y nos sentíamos bien explotados, pues el dinero no alcanzaba para nada. Por treinta jornales, solo quince quetzales y, como siempre teníamos anticipo, cobrábamos menos, y junto sacábamos para gastar ahí mero, en la finca.» (Vaciado de entrevistas 1.1)

2. Colonización en el Ixcán. Es en este contexto que surgen las iniciativas de distintos grupos religiosos por poblar el Ixcán, al norte del departamento de Quiché, en el nor-occidente del país (Ver Figura 1). Esta región estaba inhabitada a fines de la década de los 50. Se encontraban unos pocos campesinos en su parte oriental, cerca de Alta Verapaz, pero completamente dispersos y en un número muy reducido. Por esto, la región aparecía como un horizonte de esperanza para miles de campesinos sin tierra o con poca de ella; una región con una extensa riqueza natural, una fertilidad de suelos considerable para una selva tropical, y un clima cálido propicio para una diversa producción agrícola. Mario Payeras (1989: 16, 29), en la década de los sesenta, detalló sus primeras impresiones de la selva de Ixcán así:

«Desde arriba se veía la vasta región selvática extendiéndose hasta el horizonte. Al descender en la pequeña pista abierta en la jungla poníamos pie en un universo torrencial, dominado por el ruido de las chicharras y el trueno del río. El calor era sofocante y experimentábamos dificultad para movernos bajo el peso de la atmósfera [...]. A veces hallábamos grandes ceibas caídas, cuyos troncos formidables eran mucho más largos que nuestra columna [guerrillera]. No volvimos a ver el sol y comenzamos a perder el sentido del tiempo. En varios siglos éramos los primeros en pasar por ahí.»

Figura 1. *Ixcán, en el norte del departamento de Quiché*



Fuente: Falla (1992: viii)

Con esta posibilidad de colonización en mente la orden Maryknoll⁹, que daba atención a la Diócesis de Huehuetenango, comenzó a negociar con el Instituto Nacional de Transformación Agraria (INTA) para recibir autorización y poder colonizar las tierras nacionales que se encontraban entre los ríos Xalbal e Ixcán (Suárez, s/f: 10), área que sería conocida como Ixcán Grande. Así, se comenzó a estructurar el plan de la orden para crear un proyecto de redes de cooperativas productivas y de servicios que se convertiría en el más grande del país. Esta iniciativa buscaba no sólo resolver el problema de la falta de tierra en Guatemala para muchos de campesinos del Occidente del país, que la tierra no

⁹ Además del área norte de Ixcán, al sur del área se desarrollaban paralelamente otros proyectos de colonización, como es el caso de Santa María Tzejá, ver al respecto Manz (1992) y Taylor (2002).

sólo se repartiera, sino que se produjera de manera organizada y con miras a exportar productos con alto valor en el mercado, además de la búsqueda por la autosubsistencia.

Las primeras invitaciones que recibieron los campesinos, mayoritariamente los residentes en los municipios de Huehuetenango, se dieron entre principios y mediados de la década de 1960, causando esperanza y emoción en muchos.

«En el año 67, mi padre se informó de que aquí había tierra, porque el padre Guillermo Woods estaba de párroco en Barillas y pasó aviso a los párrocos de otras parroquias, tanto a los Santa Eulalia como a los de San Miguel de que hay tierra en Ixcán para los pobres que no tienen tierra. Nos juntamos con otros amigos de nuestra aldea, como tres o cuatro familias, y primero llegaron ellos a ver cómo estaba la tierra aquí en Ixcán. Tenías que pasar primero por Barillas y ahí te daban una carta de recomendación y nos informaban de cómo llegar. Entonces llegaron al Centro 1, pegado al río Ixcán. Al llegar sólo había puro todosanteros, que fueron los primeros en llegar a esta área, llegaron como tres o cuatro meses antes que los demás. Mi padre regresó a nuestra aldea y nos trajo unos elotes de esta tierra para que conociéramos la rica tierra del Ixcán. El padre Eduardo Doqueni [Doheny] fue el primer padre que abrió el Proyecto Ixcán Grande. Trajimos lo que pudimos y llegamos al Centro 1, parte de Mayalán». (Vaciado de entrevistas 1.1)

Los campesinos que se enteraban y estaban interesados en el proyecto venían con otros jefes de familia para ver cómo estaba el terreno, incluso llegando a botar algo de la selva para dejar listo el terreno. Posteriormente regresaban a sus poblados de origen y traían a su familia. El camino era casi imposible, se tardaban días en llegar, ya que lo único que existía eran veredas, no había un camino formal, menos aún una carretera. Era una especie de éxodo a la tierra prometida, según lo ven algunos habitantes de Primavera. Mientras más difícil fuera el camino, más gratificante serían los frutos que recibirían de las siembras.

«En 1966 bajamos al Ixcán porque no teníamos tierra y escuchamos por la radio que en el Ixcán había tierra, como lo decía el padre Guillermo Woods. Entonces, decidimos venirnos para acá. Mi papá vino a comprobar si era cierto que había tierra en el Ixcán y luego vino a avisar a mis hermanos de que había tierra para ocupar allí. En aquel tiempo, todavía no había cooperativa, nomás se estaba empezando a gestionar. Yo estaba en la costa cuando ellos regresaron y al volver me vine con ellos. En aquel tiempo, en esta zona empezaron a parcelar la tierra y se crearon los primeros 8 centros. A nosotros nos tocó una parcela en Mayalán de 400 cuerdas. Empezamos a botar montaña para poder sembrar milpa, frijol, arroz, plátanos para consumo; y después empezamos a sembrar café y cardamomo. Después de tres años, cuando empezó a dar cosecha, comercializábamos en Veracruz y en Barillas, principalmente. Pasamos en esta tierra como 10 años de tranquilidad haciendo nuestro trabajo; teníamos una casa, animales (gallinas, bestias, coches, ganados)». (Vaciado de entrevistas 1.1)

Pero no era sólo el camino tan arduo para llegar a Ixcán el requisito informal para obtener tierras. Ya que los sacerdotes buscaban conformar una organización productiva, en donde la mayoría de la población pudiera participar directamente en lo concerniente a su vida, los campesinos necesitaban mostrar que realmente estaban interesados en ocupar las parcelas que se les iban a dar. Por esto existían requisitos que los nuevos campesinos debían de cumplir, antes que se le otorgara la cantidad de tierra que tanto soñaban, las 400 cuerdas.

«Los requisitos para ser asociados eran buscar tu padrino y estar seis meses de observación. De esa forma, la Asamblea te aprueba como asociado. Los asociados fundadores eran como 10, y luego llegó a ser como 276 padres de familia asociados». (Vaciado de entrevistas 1.2)

Incluso diez años después de comenzada la colonización del área, los requisitos seguían siendo los mismos. Con la diferencia que para ese entonces la organización interna de las cooperativas ya estaba bastante desarrollada.

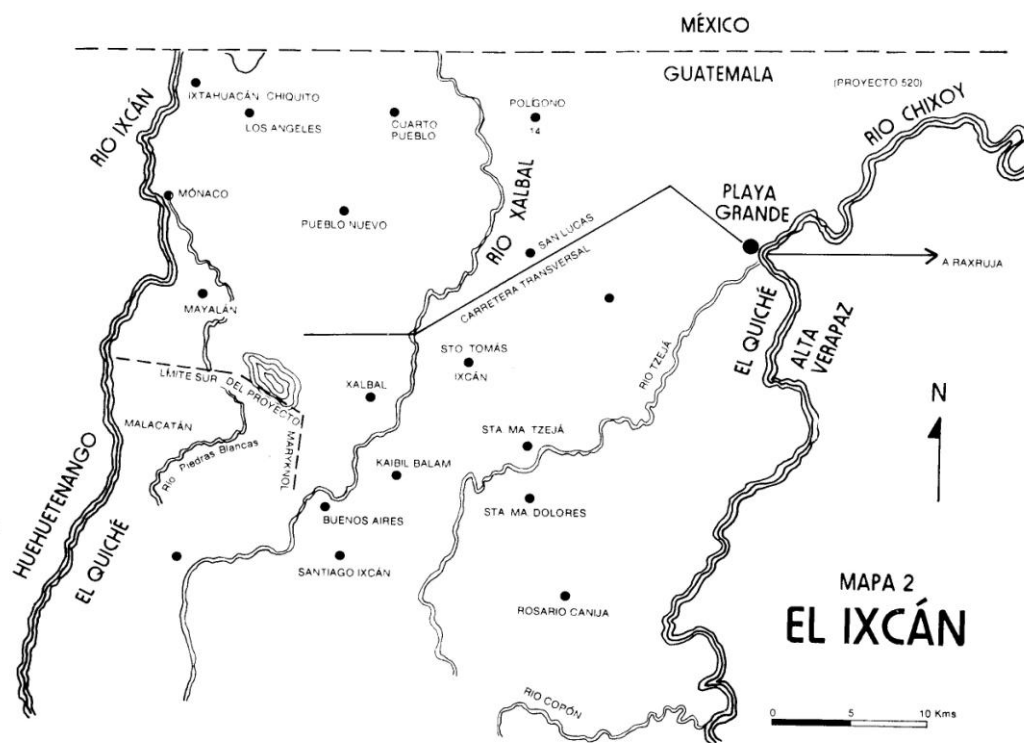
«En el año 1974, escuchamos en la radio que de parte de un sacerdote el que necesite tierra, hay tierra en Ixcán. Nos organizamos tres familias de la misma aldea para venir a buscar la tierra. Llegamos hasta Barillas en carro y desde allí caminamos a pie por la montaña. Caminamos por el lodo trayendo nuestras cositas, semillas, pollitos, perros, gatos y patitos. Caminamos tres días para llegar al área de Ixcán, hasta el Primer Centro y en Mayalán estaba la Junta Directiva de la cooperativa que se encargada de recibir a la gente que llegaba de otras partes del país solicitando tierras. De ahí, solicitamos nuestra tierra y estuvimos 6 meses esperando nuestra parcela. Ése era uno de los requisitos para ser asociado, demostrar si somos cumplidos con los reglamentos de la cooperativa. Nos dieron la parcela en parte de Pueblo Nuevo, 400 cuerdas, y nos sentimos muy bien porque hasta ahí conocimos lo que era tener un poco de tierra de nosotros». (Vaciado de entrevistas 1.2)

Los campesinos, según uno de los maestros de Primavera del Ixcán, venían en la búsqueda de tierra y sin ningún centavo. Se les daba a ocupar una parcela pequeña pero suficiente como para mantener a su familia. Para obtener la parcela de 400 cuerdas se pasó a pagar, ya después, alrededor de Q. 90. En la actualidad eso suena a poco, continúa el maestro, pero en ese entonces era mucho dinero. Por ejemplo, a él lo mandaban a comprar a la tienda de la cooperativa, le daban Q. 1 y tenía que traer azúcar, sal, carne y frijol, y traer cambio. El jornal en las fincas de los alrededores, que era donde la población recién llegada tenía que trabajar para poder pagar los terrenos, era de no más de 50 centavos de quetzal. Para beneficio de los campesinos, el pago del terreno se podía realizar después de pasados los seis meses de prueba.

Con la tierra deseada, en cantidad y calidad, y una fuerte organización de cooperativas que se encargaba de sacar los productos fuera del área por medio de una avioneta, la población se dispuso a producir, tanto para sacar sus productos y recibir ingresos monetarios, como para subsistir y constituir una dieta balanceada que alcanzara para toda la familia.

«La parcela nos la dieron en Cuarto Pueblo, eran 400 cuerdas y sembramos frijol, maíz, cardamomo y café. Tres años después empezó a dar la cosecha y pudimos vender un poco de café en Veracruz y San Lucas [...]. En el año 79 tenía ya quince años y llegué Ixcán, había terminado mi sexto grado, y ya mi papá había recibido la parcela de 400 cuerdas en Mayalán. Sembrábamos café, cardamomo, maíz y frijol, y, principalmente, achote y chile. En esa fecha, nuestros productos tenían algo de precio y la cooperativa sacaba nuestros productos a la venta en la capital [...]. Empezamos a ver nuestra cosecha de guineo y malanga.» (Vaciado de entrevistas 1.3)

Figura 2. *El Ixcán y el área de las cooperativas*



Fuente: Falla (1992: x)

En 1966 se constituye el primero de los centros, lo que sería la primera de las cooperativas, con el nombre de Primer Centro, posteriormente llamada Mayalán. Los integrantes de este primer centro, como lo dijo uno de los entrevistados arriba citado, estaba

constituido por colonizadores que venían desde el municipio Todos Santos Cuchumatán, del departamento de Huehuetenango. A la cooperativa que albergaría a todos los centros que se irían creando se le dio el nombre de Cooperativa de Ixcán Grande R.L.¹⁰ con un terreno de 682 caballerías amparadas por dos escrituras: una de 180 caballerías correspondiente a Xalbal, y otra para el resto del terreno.

Ya que el proyecto era sumamente grande, podía llegar a albergar a miles de campesinos, poco a poco se fueron construyendo nuevos centros que seguían formando parte de la Cooperativa de Ixcán Grande. Después de Mayalán se creó el Segundo Centro (Xalbal o Resurrección) que se encontraba al extremo este del área, el Tercer Pueblo (Pueblo Nuevo), el Cuarto Pueblo y el Quinto Pueblo (Los Ángeles), más al norte. La población acostumbraba a vivir en sus parcelas, usando el centro de los poblados sólo para fines de semana, días festivos, reuniones o para comprar en la tienda de la cooperativa (Suárez, s/f: 11; Falla, 1992: 12).

De los primeros gestores del proyecto se encontraba el padre Doheny, quien fue sustituido por el conocido Padre Guillermo Woods, ambos norteamericanos de la congregación Maryknoll. Este último dio un fuerte giro al proyecto de colonización, ya que lo desligó de la mediación del INTA, es decir, lo volvió autónomo y sin injerencia estatal. Además enfatizó en invitar indiscriminadamente a más gente del altiplano, no sólo de Huehuetenango, insistiendo en la tenencia colectiva de la tierra. Su rol es importante de analizar ya que ellos fueron los primeros en ser víctimas del ejército, llegado el momento de su ingreso. Además de esto, la administración cambió de perspectiva con cada uno de los sacerdotes.

La educación dentro de las cooperativas era básica dentro del plan de los sacerdotes. Se trataba de construir una actitud crítica, y se trataban temas como economía política, organización, toma de decisiones y consenso, agricultura, administración, salud, alfabetización, apoyado de una fuerte práctica diaria en las estructuras de las cooperativas (Manz, 1992: 74).

Lamentablemente es reducida la información que se tiene al respecto, en general fue poca la población que participó en todo el proceso de educación. La mayoría de los adultos de la época trabajaban todo el día en el campo, las mujeres se dedicaban a la casa y a cuidar a los

¹⁰ Fundada en 1970 por el Padre Guillermo Woods.

niños, un rol bastante tradicional, además eran pocas las niñas que estudiaban, ya que los padres no creían que les podría llegar a servir de algo. Eso deja a unos pocos niños que estudiaban, de los cuales, según uno de los maestros actuales de Primavera que estudió en esa época, pocos pasaban de grado, generando deserción y la necesidad de repetir el año escolar. Este mismo maestro, que después formaría parte de la vanguardia educativa en las CPR, comenta que se trataba que los maestros fueran locales, pero costó mucho conseguirlos, ya que al principio no había condiciones para estudiar, menos aún gente preparada. Cuenta que terminaron escogiendo a uno de los jóvenes del pueblo, quien no pasaba de más de 20 años, que recién acababa de terminar la primaria. Le pagaban Q. 45 mensuales, lo cual era bastante dinero. Otro de los maestros habla acerca de los principios que él vivió en Mayaland.

«El Padre decía que no íbamos a traer maestros de fuera y entonces se empezó a construir una escuelita en nuestro centro y nos daba clase un maestro mero de nuestra comunidad con poco estudio, pero bien dispuestos, así estuvimos uno o dos años [...]. En ese entonces no había centro de salud, ni educación, yo por aquel entonces, tenía 12 años, era como en el año 1974, que yo entré a la escuela en Mayalán, caminábamos 2 horas y media para llegar a nuestro estudio. Nos enfermábamos por comer frío y caminar mucho, entre el lodo, crecían los arroyos, era bien difícil asistir a la escuela en aquel entonces, cuando entré en la escuela no sabía nada del idioma castellano, sólo hablaba Mam.» (Vaciado de entrevistas 1.4)

Las tendencias hacia la organización y al colectivismo ocasionaron que el apareamiento de la guerrilla, abatida una década antes en la región oriental del país, lograra buscar articulaciones con ellos para gestar ofensivas con la intención de modificar a la sociedad entera. Esto traería consigo la llegada del ejército, que ya veía con ojos de desconfianza a la región y a los sacerdotes que la organizaron.

B. Resurgimiento de la guerrilla

La caída forzada de la Revolución de 1944 diez años después de su comienzo generó una fuerte polarización en la sociedad. Las organizaciones populares, los partidos políticos de oposición, y las organizaciones campesinas se lanzaron a las calles para exigir que sus demandas fueran cumplidas. La forma estatal guatemalteca en esa época, carente de una hegemonía fuerte, de una legitimación de su poder, reaccionó con la fuerza represiva. Una

crisis política fue el resultado. Pese a la crisis política, las clases dominantes¹¹ lograron alcanzar cierto crecimiento económico en el marco del desarrollo capitalista agrario y de producción industrial gracias al MERCOMUN¹². En esta década se dio un crecimiento promedio de 5.4% del PIB, principalmente proveído por el nuevo sector industrial (Torres-Rivas, 1987: 41-42). Este crecimiento quedó marcado por la inversión de capital y tecnología extranjera, y por la promoción del Estado, que trató de reconciliar los intereses industriales y agrarios, que se encontraban en constante pugna desde la revolución. De esta manera se dejó intacta la tenencia tradicional de la tierra y se comenzó cierto *aburguesamiento*¹³ de la oligarquía del país. Este crecimiento económico no logró la integración de todos los sectores de la población y dejó intacta una porción relativa de fincas que seguían utilizando formas coercitivas para obtener fuerza de trabajo, así como deudas a campesinos y desalojos violentos, como lo vimos en los relatos de los colonizadores ixcanecos. De esta manera muchos de los problemas que pretendían solucionarse con la Revolución de Octubre, al menos para las clases populares, seguían vigentes.

Bajo la crisis de la guerra fría y con el triunfo de la revolución cubana, Estados Unidos tomó medidas para que el resto de países donde ejercía cierto control¹⁴, y donde grupos comunistas o revolucionarios pudieran surgir, se prepararan para atacar una posible amenaza. El poder contrainsurgente en Guatemala apareció de manera formal en 1963 con el golpe de Estado de Peralta Azurdia que impidió la reelección de Juan José Arévalo, primer presidente de la Revolución. La incapacidad de los grupos dirigentes para construir una serie de justificaciones que respaldaran las razones de la discontinuidad revolucionaria y la precariedad de ciertos sectores de la población, dio lugar a la agudización del desequilibrio social y descontento generalizado. Es entonces cuando se dieron pactos entre los militares y las clases dirigentes.¹⁵ Los militares comenzaron, pues, desde el Estado, ha

¹¹ El uso de este término no es ideológico, nos basamos en la postura de Gramsci (2003) acerca de la diferencia entre una clase dirigente, que cuenta con una hegemonía y legitimidad, es decir, en un consenso temporal acerca de las relaciones de poder existentes; y la clase dominante, que carece de éste, y se inclina más por la fuerza física, y no tanto la cultural.

¹² Mercado Común Centroamericano aprobado en el régimen de Idígoras Fuentes en la década de 1960.

¹³ Es decir, la producción en las fincas se basa cada vez más en relaciones asalariadas de trabajo, con una fuerte inversión en tecnología para mejorar rendimiento de producción y ganancia para el mercado exterior, características que la finca liberal no poseía.

¹⁴ «La política exterior de un país se convierte en la política interior de otro...» (Torres-Rivas, 1998: 55).

¹⁵ Para el caso de los sectores industriales véase el libro de Paul Dosal (2005), especialmente el capítulo 6.

ejercer un férreo control en cada sector de la sociedad guatemalteca; se institucionalizó un tipo de poder que se organizaba para aplicar la violencia de manera inmediata hacia supuestos temores internos (Torres-Rivas, 1998: 26).

Esta reorganización autoritaria del Estado sirvió a pequeños grupos y se presentó a sí misma como la manera política oligárquica de preservar la sociedad en una situación que estaba cambiando (Marcuse, 1988a: 126). Ante la imposibilidad de legitimar, el Estado se volvió responsable de la integración política de la sociedad por medios violentos. Creó nuevas instituciones y se apoderó de otras para hacer valer los intereses de un nuevo ente abstracto: “la seguridad de la nación”. La forma estatal militar utilizó una nueva vía de mediar la sociedad, dándole nuevo significado a la polarización de las relaciones sociales. De esta manera fue más fácil para él establecer formas de acción represora. Para Marcuse (1988: 37), que analizó por su parte el Estado Nazi, esta sociedad totalitaria tiene una relación política básica: la relación amigo-enemigo, en donde la crisis culmina hasta que el “enemigo” queda físicamente aniquilado. En el caso de Guatemala, la categorización fue “comunista”, “anti sistema”, revoltoso. Bajo la doctrina de la Seguridad Nacional, el Estado militar *creó* una situación de guerra en donde se dio una nueva racionalidad justificadora de la represión y se dotó al ejército, como *contribución* de los Estados Unidos, de un instrumento técnico y conceptual (Torres-Rivas, 1998: 27), orientado hacia el control, la vigilancia y la represión de la población potencialmente “subversiva” (obviamente, ellos manejaban las categorías y decretaban con quién utilizarlas). El Estado quedaba exento de culpa alguna, las justificaciones eran demasiado generales y simples, permitiendo el reino de la impunidad. Todos los individuos quedaron a merced del Estado totalitario, sus -ya limitados- intereses pasaron a ser los intereses de la seguridad nacional. La conservación de los ejes primarios de la reproducción de la sociedad se defendió a toda costa. Los supuestos temores internos se aplicaron, no a insurgentes, sino a opositores políticos.

En contraposición, pero en la misma tónica, estaba el sujeto revolucionario, en su forma de guerrilla. La primera de las etapas se fue constituyendo en 1962, con la radicalización de partidos políticos, principalmente el Partido Guatemalteco del Trabajo (PGT, partido comunista) y el surgimiento de columnas guerrilleras con integrantes ex-militares, entre

ellas las Fuerzas Armadas Rebeldes (FAR)¹⁶ y el Movimiento Revolucionario 13 de Noviembre (MR-13)¹⁷. Estas organizaciones guerrilleras consideraron que las vías pacíficas de cambio, en un principio enaltecidas por el PGT, eran insuficientes, haciendo que la única manera de transformación fuera la ofensiva militar. Se concentraron, así, frentes en el oriente del país.

Figura 3. Localización aproximada de las áreas de acción de los frentes guerrilleros en 1982.



Fuente: Luján (1998: 403)

¹⁶ Las FAR surgen dentro del partido comunista y deciden separarse de él en el momento en que el PGT no asumió concretamente la lucha armada. Las juventudes del PGT, la Juventud Patriótica del Trabajo, posteriormente decidieron unirse a las FAR (Sáenz de Tejada, 2007: 50-53).

¹⁷ El MR-13 no nació desde la izquierda, sino como un movimiento patriótico de jóvenes del ejército que consideraron un insulto la construcción de una base estadounidense en el país con el fin de invadir a Cuba, en 1962. Es hasta que este grupo viaja a Cuba que comenzaron a tener contactos con el socialismo, posteriormente recibieron influencias de trotskistas mexicanos residentes en el país (Sáenz de Tejada, 2007: 55-56).

Cinco años después, los frentes rurales de oriente estaban completamente destruidos, los restos diezmados salían del país o regresaban a la capital.

«Más de 3000 ciudadanos fueron víctimas del terror durante la campaña antiguerrillera 66/68» (Torres-Rivas, 1998: 64).

Las principales justificaciones guerrilleras fueron los resentimientos y malestares derivados del fracaso del 54 y la idea que no se había defendido la revolución. Este fracaso, el éxito de la revolución cubana y las luchas internas en el ejército -que venían desde tiempos del asesinato de Arana durante la presidencia de Arévalo- provocaron el levantamiento en armas (Bravo, 2003: 95). Con esta motivación fue que los sujetos políticos se radicalizaron.

La segunda oleada revolucionaria se inició a principios de la década de 1970, en donde surgieron nuevas organizaciones rebeldes, como el Ejército Guerrillero de los Pobres (EGP) y la Organización Revolucionaria del Pueblo en Armas (ORPA), quienes asimilaron la derrota guerrillera de la década anterior y trataron de incorporar al campesino indígena y ladino en la lucha en contra del Estado, movilizándose hacia occidente. En este trabajo nos enfocaremos más en la primera de las organizaciones revolucionarias, ya que es la que se ubicó en la región del Ixcán y el área Ixil.

La primera columna guerrillera de esta organización entró al país con quince hombres el 19 de enero de 1972, pero con el nombre de guerrilla Edgar Ibarra (Payeras, 1989: 16). Se constituía como una organización política y militar, con una ideología marxista-leninista, que ponía mucho énfasis a los enfoques de clase y los étnicos, y sobretodo en el trabajo organizativo. Según Sáenz de Tejada (2007: 71), en sus postulados teórico-ideológicos se sintetizó lo máximo de la comprensión de la opresión y explotación, deseando que las masas campesinas indígenas formaran parte de un socialismo que no los hiciera perder su identidad, conformando una patria multinacional.

La fuerza del EGP consistió en el arraigo con las masas indígenas en el campo. Directamente se ubicaron en el norte de Quiché, como se dijo, y a través de la mediación del Comité de Unidad Campesina (CUC) en el altiplano poblado y las plantaciones de café, algodón y azúcar en la costa sur (Gutiérrez, 1997: 73, nota 12).

De 1972 a 1975 la guerrilla echó raíces a ambos lados del río Xalbal, estableciendo fuertes bases de apoyo en el área (Falla, 1992: 10). El primer golpe de la guerrilla lo dieron asesinando a un comisionado militar y al finquero Luis Arenas Barrera, conocido en el área

como Tigre del Ixcán. Este finquero tenía, según uno de los maestros que acompañó en algún momento a su padre a trabajar para él, plantaciones de cardamomo y de café, a parte de tener extensiones grandes de ganado. Una de sus fincas, llamada San Luis Ixcán, se caracterizaba por utilizar el trabajo forzado de los indígenas de la tierra fría y de las regiones de las cooperativas. Mario Payeras (1989: 102-103), dirigente del EGP, cuenta cómo era visto el finquero, razón por la cual fue *ajusticiado* por la guerrilla:

«Contingentes enteros de mozos eran enganchados con promesas y pretextos, y se les llevaba a desmontar una selva donde todavía no existían caminos [...]. En la finca La Perla, la cantidad de mozos que desquitaba deudas hereditarias formaba buena parte de la fuerza de trabajo [...]. En algunas de sus fincas utilizaba cepos para castigar a los indios rebeldes»

El último vejamen que se le conoció lo relata un colonizador de Ixcán, quien cuenta que por esos años varios de los campesinos fueron a reclamar su jornal, pero nada se les dio. Ellos se molestaron y reclamaron al capataz, pero este respondió con una amenaza de muerte. Días después el EGP ingresaba a la finca donde residía, La Perla, y lo ajusticiaba, ocasionando la felicidad de la población (Payeras, 1989: 107).

C. Los primeros asesinatos del ejército

Si antes el ejército había tenido sospechas del área, con estos últimos acontecimientos su presencia en el Ixcán era para ellos imperiosa. El área era vista por las fuerzas militares como una de fuerte posible impacto guerrillero, dada su lejanía, condiciones geográficas, y su sólida organización campesina con las cooperativas. Sumándole a esto, a principios de 1970 la empresa petrolera PetroMaya, conjuntamente con Shennandoah Oil, comenzó a explorar petróleo en la zona selvática del Ixcán, operando en medio de serios problemas con las comunidades y ataques guerrilleros a finales de esa década. La relación con las cooperativas era tensa, amenazaban a varios campesinos, y se veían frenados por el sacerdote Woods, quien se opuso a la actividad minera desde un principio (Manz, 1992: 76; Solano, 2007). Un campesino nos lo resume de la siguiente manera:

«Ya en el año 75, empezaron a poner los destacamentos militares en la zona de Ixcán. Al principio parecía que los soldados estaban apoyando a la gente que llegaba de diferentes partes del país para ubicarse, pero poco después empezaron a tomar control sobre todos los parcelistas y se metieron a controlar. Ya las compañías petroleras llegaban y en ese tiempo llegó también el padre Guillermo Woods, con el propósito de fundar una cooperativa. Después aumentó el control por parte del ejército y las petroleras, e hicieron todo lo que querían hacer: botaban siembras sin

preguntar al dueño. Tanto era lo que hacían que la gente se empezó a levantar y a manifestar contra la compañía petrolera.» (Vaciado de entrevistas 1.5)

Uno de los maestros recuerda que en ese mismo año, mientras estudiaba en la escuela de su cooperativa, el ejército llegó. Vestían de verde oliva, y a primera vista eran bastante amables; al menos con ellos, aclara. Preguntaron a toda la población presente, uno a uno, acerca de la guerrilla, hablaban que eran rusos y cubanos.

El ejército comenzó a tomar control de las cooperativas, después de ubicar los primeros destacamentos en el área. Con anterioridad, los campesinos utilizaban la avioneta del Padre Woods para comercializar los productos. Tras la llegada del ejército, estos vuelos fueron prohibidos, y por un año prestaron una avioneta oficial para los vuelos (Suárez, s/f: 13). Además establecieron proyectos productivos, incaparina para la niñez, capacitaciones técnicas y de otras índoles, y servicios de salud. Por esto la población no los vio, en estos primeros eventos, con malos ojos. Pero cuando los registros, secuestros, incursiones en reuniones, y violaciones comenzaron a ocurrir, la población supo las dos caras y los verdaderos intereses de la institución castrense.

«Los ejércitos engañaban a la gente diciendo que en el destacamento había medicinas, que cuando se enfermaran, llegaran allí a curar, pero solo era pantalla porque ellos tenían un listado de gentes acusadas de guerrilleros y estabas en esa lista te dejaban morir.» (Vaciado de entrevistas 1.5)

Al siguiente año, según el Ricardo Falla (1992: 19), un coronel pasó a dirigir a la cooperativa, tomando cada vez más el control de todas las actividades que ocurrían dentro del área del Ixcán Grande. De esta manera se comenzó la etapa conocida dentro de la población sobreviviente como la represión selectiva, en donde cientos de líderes comunitarios, de cualquier tipo, y campesinos comunes fueron desaparecidos por el ejército, al ser considerados cooperadores de la guerrilla.

Esta etapa duró alrededor de 1976 hasta 1981, volviéndose más fuerte y represiva en los últimos tres años del tramo. El primer asesinato más sonado fue el del Padre Guillermo Woods, quien el 20 de noviembre de 1976 fue “bajado” de su avioneta privada. El informe oficial dice que fueron desperfectos mecánicos, pero la población aún en la actualidad lo recuerda como el inicio de los asesinatos del ejército. El relato de un campesino de Ixcán, aunque confundiendo las fechas, nos sirve de síntesis.

«En el año 1978, el ejército tomó el control de las cooperativas de Ixcán Grande, porque el Padre Guillermo Woods, empezó a construir escuelas parroquiales, centro

de salud, también escuela para formación de líderes comunitarios y esto no les gustó a los militares y fue cuando mataron al Padre Guillermo, un accidente en la avioneta en la que viajaba, acabó con su vida. Después de esto la situación en Ixcán se complicó mucho más, ya no podíamos vender nuestros productos, los soldados lo revisaban todo, y no se podía comprar nada por cantidad (sal, jabón, azúcar, etc.), porque ellos decían que era para la guerrilla, todas las tiendas estaban bajo control del ejército, tenían miedo a la guerrilla, decían que eran cubanos, que eran comunistas, que se llevaban a los ancianos para hacer jabón, que robaban a los niños y violaban a las mujeres, pero cuando aparecieron y les vimos, porque nunca antes les habíamos conocido, vimos que era gente normal, gentes indígenas como nosotros y todos éramos mayas. La guerrilla empezó a dar charlas del por qué de la pobreza de nuestra gente, de la explotación, de la discriminación, el por qué de la desigualdad, y veíamos que era lo contrario de lo que decían los militares, la guerrilla nos decía que estaban trabajando por la gran injusticia que había con nuestro pueblo maya en Guatemala, esto fue despertando el ánimo y empezamos a salir de la ignorancia en los temas sociales y a despertar la conciencia. Pero ya en este contexto, el ejército comenzó a secuestrar a líderes comunitarios, a los catequistas, a los miembros de la Junta Directiva de las cooperativas y a cualquier persona que vieran ellos, que tenía opinión y capacidad para interpretar las cosas y atraer a la gente, les secuestraban y les acusaban de ser guerrilleros.» (Vaciado de entrevistas 2.1)

En esos años se da una seria racha de secuestros que buscaba descabezar la organización de los cooperativistas. Se tiene noticia, según Falla (1992: capítulo 3), de 50 casos, pero de ellos sólo 22 están documentados. Los detenidos eran llevados a la base militar de Playa Grande, donde eran torturados entre 1 a 3 semanas. No se pretendía matarlos, sino interrogarlos para obtener información acerca de los planes y ubicación del EGP.

D. Retirada del ejército

El ejército no logró conseguir lo planeado, ya que el EGP continuó pronunciando sus discursos y realizando ataques a las bases militares. El EGP logró en los años subsiguientes a partir de esa retirada organizar el apoyo de la población. Aldeas enteras fueron incorporadas y las familias trabajaron como núcleos políticos. Alrededor de un cuarto de millón de personas trabajaron arduamente preparando pólvora casera, escopetas, trampas, minas, buzones, silos para almacenar maíz y frijol, imprentas para la producción de materiales de lectura, sastrerías para uniformes e insignias. Ellos se hacían cargo de la autoridad local (Comités Clandestinos Locales), la producción (Unidades de Producción Clandestina), la logística (Bases de Apoyo) y la autodefensa (Fuerzas Irregulares Locales). Así, desde una amplia base social, el EGP logró constituir en su mejor momento siete

frentes guerrilleros en dos terceras partes del territorio nacional y hasta 10 mil combatientes¹⁸ (Gutiérrez, 1997: 74).

En octubre de 1979 el Ejército Guerrillero de los Pobres había iniciado la generalización de la guerra de guerrillas (Falla, 1992: 46). Un momento crucial se dio cuando la guerrilla, en 1981, atacó la base militar Compañía 19 de enero, en donde se encontraban 150 soldados bien armados. La situación era estratégica, ya que los batallones de la guerrilla constaban de entre 20 y 25 combatientes, por lo que armar a 150 más sería un gran logro. El golpe comenzó a las tres de la mañana, alrededor de las seis todavía seguían peleando. El ejército contaba ya con sólo 20 soldados, mientras la guerrilla no había sufrido bajas. Habían logrado cortar la comunicación, pero uno de los miembros de la cooperativa, talvez por el deseo de salvarse, la ubicada en Cuarto Pueblo, al percatarse corrió a usar el teléfono de sus oficinas. Desde Guatemala mandaron aviones, helicópteros, y desde Playa Grande refuerzos, frustrando la acción militar del EGP. Después que la guerrilla retiró sus puestos, el ejército masacró a los dirigentes de esa cooperativa, matando a nueve y desapareciendo a seis.

Pero después de esto el ejército se retiró del área el 17 de noviembre de 1981, causando alivio para la población.

«El gobierno recogió todos los destacamentos y se fueron los soldados. Nos quedamos como seis meses en silencio y contentos. Ya nos sentíamos libres. Empezamos a confiarnos de que estaba mejorando la situación.» (Vaciado de entrevistas 2.2).

El Ixcán quedó bajo los ojos de la población y del EGP, entonces, como territorio liberado. Se generó una especie de insurrección popular. La población, con ayuda de la guerrilla, sabotó las pistas de aterrizaje, quemó los destacamentos y preparó la autodefensa (Falla, 1992: 47). Nadie imaginó lo que vendría.

E. Las Masacres

1. La crisis total de la sociedad. Para la forma estatal militar guatemalteca, sumamente cuestionada y erosionada tras décadas de fraudes y violencia generalizada, esta crisis que se vivía en Ixcán era tan sólo una expresión más de la crisis global que se vivía

¹⁸ Estos números corresponden a los momentos en donde la organización del EGP tocó su auge. Para esta etapa que estamos narrando, la anterior a las masacres, estas estrategias estaban comenzando a implantarse y otras surgían como germen.

en el país, incluso en la región centroamericana. Esta crisis tuvo matices, y fueron factores sociales, culturales, políticos y económicos los que la desataron, en diferentes tiempos y con varios niveles.

Una constante en el país ha sido la pobreza generalizada, que se ve acompañada, paradójicamente, con patrones de acumulación que han ocasionado que unas pocas familias/empresas controlen amplios sectores productivos. La concentración y la polarización social están a la orden del día. Una década antes de agudizarse la crisis, este conflicto se hacía notar fuertemente. En Guatemala más de un 75% de la población se encontraba por debajo de la línea de la pobreza. (Garnier, 1993: 91-93).

Las luchas sociales, demandas sectoriales y, en general, las reivindicaciones políticas democráticas que se dieron, fueron derivando en buena medida por efecto de la represión del Estado, en una solución violenta, ilegal, masiva y radical. La falta de negociación de parte del Estado y las elites del país con los sectores populares ha sido una fuerte constante. La capacidad laboral para organizarse y reivindicar sus demandas sociales y la disposición de los propietarios y del Estado a negociar, ha sido poca o casi nula (Torres-Rivas, 1993: 16)

Tratando el área de lo político, y siguiendo con este último tema de lo no-legítimo que se comenzó a volver la forma estatal militar, la falta de consenso de su dominio, se puede mencionar que la crisis de lo político se expresó en un agotamiento de una determinada manera de gobernar: la del Estado autoritario a través de su forma específica en Guatemala, y en varios países de Centroamérica, la dictadura militar, que llevaba ya varias décadas (Figueroa, 1993: 37). La crisis se volvió una crisis de hegemonía de las fuerzas políticas y económicas que no pudieron reestructurarse, hasta años después, en el universo de la política moderna liberal (Torres-Rivas, 1993: 12). Esta crisis hegemónica dejó espacios de subversión en donde se filtró el descontento hasta crear situaciones donde se reivindicaban formas de poder más sensibles a las demandas populares. La imposibilidad de obtener respuestas, como se dijo antes, desencadena y generaliza la violencia (Torres-Rivas, 1987).

Las causas económicas son las más interesantes, ya que vienen a encajar en el momento más agudo de la crisis política y social, por lo que da lugar a que cambios drásticos se den en el terreno global de la sociedad. En este momento es cuando la crisis se hace sentir a toda la población de manera directa, y no mediada, parcial e indirecta, como se había dado

hasta ese entonces. Las razones económicas de la crisis pueden verse a partir de sus condicionamientos internos y los externos. Empezamos con los internos.

Entre 1950 y 1980 el PIB de la economía regional en su conjunto creció a una tasa promedio anual del 5% en términos reales, superando el crecimiento de 3.2% anual de la población, para resultar en un aumento sostenido del PIB per cápita regional, a un ritmo promedio anual superior al 1,8%, mientras las líneas de pobreza continuaban iguales o, en el peor de los casos, aumentaban (Garnier, 1993: 89). Esto porque a partir de fines de la década de 1950 la mayoría de los países centroamericanos adoptaron un nuevo modelo de producción, un modelo que ha sido catalogado como mixto. Por un lado se continuó la exportación de agricultura, aunque ahora con un poco más de diversificación, mientras se promovía intercambio intra-regional de productos manufacturados, impulsado por la creación del Mercado Común Centroamericano¹⁹ (Bulmer-Thomas, 1988: 150). Se trató de generar cierta industrialización con apoyo estatal, con exención fiscal y la atracción de inversiones. La pobreza y la falta de tierras en la región permitían una abundancia de mano de obra sin tierra a bajo costo (Guerra-Borges, 2006: 94).

Este nuevo modelo produjo un crecimiento económico significativo y constituyó lo que se conoce como la época de oro centroamericana. Pero los problemas fueron siempre constantes, haciendo de esta época de oro una *ilusión*. El carácter de la economía guatemalteca fue bastante abierto a los mercados exteriores, por lo que la volvió extremadamente sensible a las inestabilidades del exterior, volviéndolas sumamente vulnerables a los shocks externos (Garnier, 1993: 97; Torres-Rivas, 1993: 12)²⁰.

Según Torres-Rivas (1993: 13), se hizo un uso abusivo de los recursos existentes -tierra y trabajo- sin incorporar tecnologías que sacaran provecho de tales recursos y/o recursos externos. El “éxito” del modelo se mantuvo mientras el capital foráneo llegó. Una de las primeras expresiones internas de que una crisis se aproximaba era la crisis fiscal. Dada la apertura de mercado tan acentuada, se dieron grandes pérdidas para el Estado, a lo que se le sumaba la evasión fiscal y la debilidad administrativa que hizo claro que los impuestos

¹⁹ Para una detallada revisión histórica, véase Guerra-Borges (1997).

²⁰ Esto se ejemplificaba en la industria, donde las empresas de la región carecían de financiamiento, mano de obra calificada, tecnología, materias primas y la infraestructura necesarias, para acelerar el crecimiento industrial. Las industrias dependían de materias primas y maquinaria traída desde el exterior, ocasionando una fuerte dependencia. Para resumir, las mismas condiciones que habían detenido el desarrollo industrial en la región desde el siglo XIX, seguían restringiendo las posibilidades de su crecimiento auto-sostenido (Dosal, 1997: 424; 2005: 220-228).

directos no iban a crecer lo suficientemente rápido como para compensar la caída de los impuestos de importación. Una vez comenzada la crisis, se dio una fuga de capitales que, unida a expectativas pesimistas acerca del futuro de la región, agudizó los problemas fiscales. Los ingresos del Estado se redujeron en un 17% (Bulmer-Thomas, 1988: 179-183; Garnier, 1993: 97).

En cuanto a lo externo, que al final de cuentas fue el detonante de la crisis global, fueron varios los elementos que afectaron. Se dio una crisis internacional, produciendo dificultades en el comercio internacional. Muchas de estas dificultades, algunas desconocidas en la economía regional, como los desequilibrios monetarios y financieros, se vieron agravadas por lo que se llama la crisis de la deuda externa. Cayó la demanda de productos latinoamericanos, provocada, en parte, por la subida de precios del petróleo. A partir de 1976 se dio un aumento brusco en los precios del petróleo, y la recesión que provocó afectó los niveles de crecimiento del mercado internacional, teniendo efectos desfavorables para los principales productos de exportación de la región (Bulmer-Thomas, 1988: 212; Guerra-Borges, 1993: 74).

Estos factores, unidos a los internos antes mencionados, vinieron a provocar la mencionada crisis, que, en términos económicos, y aparte de los ya mencionados, resultó en una crisis severa en la balanza de pagos (importaciones-exportaciones) y una pérdida masiva de reservas internacionales. A partir de 1979 el país cayó en un estancamiento productivo. Se contrajo la inversión privada, sobretudo la externa, que no vio con buenos ojos el clima de crisis interna (Bulmer-Thomas, 1988: 237-240; Guerra-Borges, 2006: 179).

2. La crisis en Ixcán. La ubicación contextual de los hechos en Ixcán al momento que el ejército se retira del área nos da una visión más completa acerca de lo que pudo haber significado esta retirada. Los hechos posteriores nos confirman la idea: el ejército se retiró tras sufrir los fuertes ataques de parte de la guerrilla, y, a la vez, no lograr mucho con sus técnicas de represión. La retirada coincide también con la implementación en otras regiones de la infame *tierra arrasada*, que pretendía aniquilar a poblaciones enteras que pudieran tener, o llegar a tener, relación con la guerrilla. Ixcán no era la excepción.

La guerrilla posiblemente sabía acerca de un inminente regreso, por lo que avisó a los campesinos que debían refugiarse en sus parcelas porque el ejército quería matarlos. Pese a eso, no pudo protegerlos, ya sea por descuido y por no prever la capacidad contrainsurgente

del ejército, o por no contar con las armas y elementos necesarios para hacerlo. En cualquiera de los casos, el ejército pasó de comunidad en comunidad masacrando poblaciones enteras. Esto no sólo se restringió al área de las cooperativas de Ixcán Grande, sino que a la región en general.

Se podría hacer un recuento exhaustivo acerca de cada una de las masacres, cuántos fueron sus muertos, qué actos violentos se dieron, y otros temas relacionados²¹. Dejamos que un relato de uno de los sobrevivientes de la masacre de Cuarto Pueblo hable por sí misma.

«Ya como en el año 81 se fue el destacamento y nos quedamos más tranquilos. Pero cuando regresaron el 14 de marzo, venían fuertemente armados y eran como 500 soldados que venían masacrando a la gente. Ese día era domingo, día de mercado, ya estábamos viviendo desde hace tiempo en la parcela por el miedo. Ese día mi esposa había tenido un sueño en el que veía soldados que destruían todo y me dijo, “por favor, Federico, no vayás al mercado, porque mirá que entró un mi sueño malo”. Pero no muy caso le hice y junto a mi hijo y su esposa nos dirigimos a la celebración en el centro de la comunidad. Primero sobrevoló a las 10 de la mañana un helicóptero y como a las 11 empezaron a llegar soldados. Cercaron el pueblo y empezaron a disparar a los que salían corriendo. Primero, la gente pensaba que sólo llegaban a preguntas por las cédulas, pero qué si no, llegaban ya a matar. Rodearon la comunidad y nosotros que estábamos en la iglesia católica. Vi a un muchacho que subía corriendo hacia un bordo y los soldados detrás le dispararon y lo mataron. De ahí, algunos salimos corriendo y otros se quedaron. Sólo yo y mis otros tíos salimos de la iglesia, pero mi hijo, mi nuera y su familia se quedaron dentro. Perdieron la vida, les encerraron en la iglesia y les prendieron fuego. Yo salí huyendo, pero como se habían quedado mis hijos dentro de la iglesia regresé y fui testigo auditivo, porque sólo escuchaba, pues me encontraba tirado debajo de un trozo cerca de los soldados. Todavía se quedaron los soldados 10 días más en Cuarto Pueblo. Como había tantos muertos, empezaron a agrupar a las personas. Por un lado a los que todavía estaban vivos y no se habían corrido; y a los que salían huyendo se fue una gran balacera sobre ellos y los asesinaron. A los que estaban en el mercado todavía, les obligaron a cercar una casa para las mujeres y otra para los hombres. Y allí les metieron. Después de dos días de interrogatorios y torturas, acusándoles de guerrilleros, les decían: “¡vas a decir, o no!”. Los torturaban y los mutilaban hasta matarlos. A algunas mujeres les abrieron la tripa y les metieron la cabeza de otra persona. Y a los niños chiquitos los agarraban de sus piecitos y los mataban en los palos. Yo permanecí afuera del cerco que los soldados habían hecho de la comunidad y allí estuve observando, sobre todo escuchando, debajo de un palo, lo que hacían los soldados. Escuché por tres días todo lo que hicieron con nuestra gente. El mismo domingo, los soldados buscaban animales (gallinas, ganados, coches, ovejas, chompipes...) para hacerse un gran banquete». (Vaciado de entrevistas 2.3)

²¹ Para ver los datos de cada una de las masacres en Ixcán, hasta 1982, véase Falla (1992), especialmente los capítulos cinco y seis.

F. Nuevo éxodo, nuevas búsquedas

Las masacres y la represión estatal ocasionaron que la población afectada se quedara con cinco opciones de vida. La primera, colocada bajo ningún orden en particular, era quedarse en la misma área, pasando a ser parte de las comunidades que existían bajo un férreo control militar. La segunda de ellas, con un final parecido, era la de regresar a sus comunidades de origen, donde estaban ocurriendo condiciones similares.

Una tercera opción era ir al refugio. Esta opción fue la mayormente escogida por la población afectada, ya que los salvaba de cualquier contacto con el ejército que había asesinado a sus familiares y que deseaba que ellos pasaran por lo mismo. Miles fueron personas que formaban las columnas con rumbo a Chiapas, México. La población fue aceptada por el gobierno de México, así como por los campesinos chiapanecos quienes en muchos casos prestaron tierras a los refugiados guatemaltecos para cultivar sus alimentos. La tierra, en general, escaseó, así como los alimentos, ya que la ayuda internacional nunca fue suficiente.

«En el año 82, nos refugiamos en México tres años en Chiapas y prestábamos tierra para cultivar y hacíamos trabajos para los mexicanos sin cobrar. COMAR²² nos apoyó en los campos de refugiados, pero después de estar en Chiapas nos dijeron que teníamos que ir a Quintana Roo y mis hijos estaban pequeños y no queríamos ir». (Vaciado de entrevistas 2.4)

La opción del refugio fue temporal para algunos, ya que el gobierno mexicano, en 1985, decidió mover a los refugiados de Chiapas hasta Quintana Roo y Campeche, alegando seguridad. La población manifestó su disconformidad, pero fue en vano. De esta manera, muchos de los campesinos regresaron al país, una mayoría a las CPR.

La cuarta opción era quedarse en las montañas resistiendo. En general nunca se pensó que esta opción iba a durar mucho tiempo, en el mejor de los casos algunos pensaban que la guerrilla iba a tomar el poder y ellos podrían de esta manera regresar a sus comunidades. Este no fue el caso.

Las familias que salieron a la montaña lograban llevar algo de maíz para su familia, y en la montaña podían sembrar algo, pero se les hacía muy difícil. Algunas familias se encontraron en la montaña y comenzaron a andar en grupo, pero siempre produciendo y

²² La Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados fue creada en 1980, y tenía la misión de efectuar recomendaciones ponderadas en materia de refugio y proponer soluciones que lograran la repatriación voluntaria, el reasentamiento o la integración definitiva del refugiado a la sociedad mexicana.

recolectando de manera individual. Estos ejercicios duraron alrededor de un año. Mientras tanto el ejército continuaba realizando ofensivas para atrapar a los desplazados. Debido a esto, la salida y entrada a México fue constante.

«Nos quedamos en la montaña y no pensábamos que íbamos a pasar mucho tiempo allí. Nos juntamos como 4 familias y así pudimos ver cómo hacer. Entonces la guerrilla nos dijo que miráramos que la situación estaba muy dura y que pensáramos qué íbamos a hacer porque si no nos quedábamos allí, teníamos que irnos a México. La orientación era que nos juntáramos las familias para poder sobrevivir. Como no había mucha comida, nos organizamos para llegar de nuevo y clandestinamente a recoger y a tapiscar el poco maíz que los soldados no habían detectado y destruido. Cuando escuchamos otra gran balacera y gente cayó por los soldados. Regresamos a la parte mexicana. El ejército mexicano defendió e impidió la entrada de los soldados guatemaltecos que quería cruzar la frontera.

Nosotros con mi familia sólo estuvimos una semana en México, pues no había mucho para comer, y por lo menos, pensamos, que en la montaña no íbamos a morir de hambre. Volvimos otra vez a adentrarnos en la montaña. Dice mi papá que cerca de la parcela había más gente organizada y tenían orientación de la guerrilla. Allí estuve con mis papás desde el 82 y ya nos quedamos en la población civil. Nosotros nos quedamos en la montaña y como en el año 83 se concentraron más familias, ya que cuando eran pocas muchos murieron. Entonces nos juntamos como 40 familias para protegernos, no había comida, sólo en algunas parcelas había quedado alguna milpa sin destrozarse, y algunas frutas como banano, malanga y lo que encontrábamos para saciar el hambre». (Vaciado de entrevistas 2.4)

Las razones para quedarse en la montaña y no irse al refugio, mucho menos regresar a las comunidades bajo el control del ejército, eran varias, cambiando de familia en familia, mezclándose algunas incluso. La razón principal para quedarse en la montaña, pese a las paupérrimas condiciones de vida y a la continua represión militar, tenía que ser una fuerte, una que valiera el esfuerzo de lucha diaria, cotidiana. Ésta era la lucha por la tierra. En su mayoría, los jefes de familia eran antiguos campesinos sin tierra que habían encontrado en las cooperativas de Ixcán un sueño histórico que sus antepasados no habían logrado ver. Tener tierra suficiente por primera vez, ver sus primeros frutos, saborearlos diariamente, pese a las obvias dificultades, y observar esto perderse, tenía que molestarle a los campesinos de Ixcán. Un habitante de Primavera del Ixcán me lo decía tajantemente de la siguiente manera:

«Moríamos defendiendo las tierras»

Concluyendo de la siguiente manera:

«Era preferible morir a seguir siendo explotados» (PI070308.1ENT).

Por esto, se quedaban en la montaña y no se iban al refugio, en donde pensaban que era más probable que les quitaran las tierras que con el trabajo y esfuerzo de muchos años, habían conseguido.

Esto implicaba, de una u otra manera, un apoyo directo con la guerrilla, la cual fue otra razón de resistencia. Este apoyo no se traduce necesariamente en apoyo militar. Las comunidades se establecieron desde un principio como población civil, pero la simpatía con la guerrilla estaba allí y se traducían en hechos desde abastecerlos con comida y ropa, hasta apoyar a sus hijos alzados. La cual se puede ver como otra razón para quedarse, ya que se quería estar cerca de los hijos que habían tomado las armas.

La opción de tomar las armas era una motivación generacional para muchos de los jóvenes de esa época. Sus padres habían luchado por conseguir las tierras, ahora les tocaba a ellos defenderlas, no importando que dieran la vida por ello. Por esto en las posteriores estructuras de las CPR muchos de los miembros eran jóvenes, que son en la actualidad los líderes²³ de Primavera del Ixcán.

Un caso importante acerca de la toma de armas la da un actual maestro de Primavera. Él presenció la masacre de Cuarto Pueblo, pero logró salir junto a sus padres y hermanos. Habían logrado formar un pequeño campamento con unas cuantas familias que se habían encontrado en la montaña, todavía en 1982. El ejército realizó un ataque y el campamento quedó fuertemente dañado. Su padre cayó muerto. Junto con otros miembros sobrevivientes y con la guerrilla como escolta, acompaña al resto de la familia hacia la frontera, regresando a la montaña de Ixcán para tomar las armas por siete años. Termina su relato de manera parca y contundente,

« [...] la guerra estaba justificada» (PI070308.1ENT).

Con cualquiera de estas razones en la mente, pero sobretodo en el *corazón*, se comenzaron a reunir grandes grupos de familia en lo más denso de la selva ixcaneca, dando forma a lo que después se conocerían como las Comunidades de Población en Resistencia.

²³ A ellos se les conoce dentro de la comunidad como *líderes históricos* y son muy bien vistos dentro de ella.

III. COMUNIDADES DE POBLACIÓN EN RESISTENCIA DEL IXCÁN

*Resistir para vivir,
resistir para avanzar.*

CPR-Ixcán

*Inmensa riqueza
es el tesoro intacto
de los días futuros;
y tener todavía abiertos
los caminos inseguros
de la esperanza*

Alaíde Foppa¹

A. Primeros pasos

El origen de las Comunidades de Población en Resistencia (CPR) debe buscarse en dos fuentes íntimamente ligadas. Por un lado nacen, como se dijo en el capítulo pasado, como parte del proyecto revolucionario del Ejército Guerrillero de los Pobres (EGP), bajo una concepción vietnamita de las bases de apoyo de las organizaciones revolucionarias que fungían como un bastión económico, militar y político. Pero también se debe buscar el carácter de la organización de las CPR a partir de la misma lucha y reivindicaciones de la población, que en este momento pueden reducirse a dos: la lucha por la tierra y la lucha diaria por la sobrevivencia. Es con aquella como meta a largo plazo y con en ésta como *mantra* cotidiano, que las comunidades comenzaron poco a poco a organizarse. Cada vez más los grupos de familias reunidas en la montaña se encontraron con otros grupos y comenzaron a ver la posibilidad de organizarse. La línea entre la organización de parte de la guerrilla y los brotes propios de las comunidades es muy borrosa, y hay pocos datos al respecto. De cualquier modo, lo que interesa resaltar en este punto son las dificultades que encontraron en un principio mientras trataban de salvarse de las balas del ejército y encontrar alimentos.

«El tiempo en la montaña era muy difícil. No teníamos qué comer, comíamos lo que nos encontrábamos: palo de juste, guineo verde, que con aquello hacíamos las tortillas. Solo podíamos cocinar de las 2 a las 4 de la mañana, ya que tenía que

¹ Alaíde Foppa (1914-1980). Guatemalteca. Poetisa. Una de las impulsoras de la lucha por la superación e igualdad de la mujer en Guatemala. Fue una de las víctimas de la guerra interna en Guatemala tras ser desaparecida por el Estado guatemalteco después de regresar de su exilio en México.

desaparecer el humo para cuando amaneciera, ya que se mira bien al amanecer y pasa el helicóptero a detectar si había gente para mandar después el avión con bombas. Nos defendíamos dentro de los refugios, cada dos o tres familias que estábamos juntas teníamos uno. Eran muy pequeños.» (Vaciado de entrevistas 3.1)

Lo más importante era conseguir tierra para cosechar maíz. En un principio la población tenía todavía restos de cosechas anteriores y las comía entre la familia. Cuando éstas se acababan trataban de cultivar más, siempre de manera individual, pero esto se volvía muy difícil ya que el ejército constantemente merodeaba áreas vecinas y al encontrar cosechas las destruía, acabando con el trabajo de cada familia.

«Cuando los helicópteros descubrían nuestros trabajaderos², empezaban a bombardear y a ametrallar, y luego llegaban los soldados que rastreaban en donde estaban los trabajaderos y acababan lo que los helicópteros no podían, macheteando nuestra milpa y todas nuestras siembras colectivas. El objetivo del ejército era matarnos, terminarnos, aunque sea de pura hambre, pero ni así nos acabaron. Nosotros cambiábamos nuestro lugarcito y seguíamos de nuevo en otro lugar. Cultivábamos de nuevo nuestra siembra, sin tener en cuenta la fecha de la siembra, pero lo que nos ayudó a sobrevivir fue la malanga, el camote, la yuca y el plátano, pues al ser raíces no las detectaba el ejército y el plátano que nos macheteaban salía de nuevo, y gracias a ello pudimos no morir por el hambre». (Vaciado de entrevistas 3.1)

La situación siempre fue bastante difícil, pero en los inicios se hacía sentir aún más. Los ataques del ejército a la población civil eran constantes, ya que la población estaba todavía adaptándose a la vida en la selva, y no contaba aún con vigilancia dedicada a la seguridad de las comunidades. Además, los avisos de la guerrilla no llegaban con tanta velocidad, ya que no se contaba con radios para comunicarse. Era sólo cuando se escuchaban los disparos que la población sabía que el ejército estaba cerca.

«El ejército y el gobierno hacían su propaganda con megáfonos desde helicópteros cuando sobrevolaban las comunidades y decían que nos entregáramos, que ya no había conflicto, que si no nos entregábamos nos iban a tirar un bombazo [...]. El día 4 de enero de 1983, una patrulla del ejército, sin darnos cuenta, entró en el campamento donde nos encontrábamos, capturando a 17 personas. De ahí tomaron control sobre nosotros, esperando a que volvieran los trabajadores a la comunidad y, cuando a las 6 de la tarde regresaban, otros se quedaron cortando leña, a estos primeros los balearon en este momento, entre ellos iba mi papá, Francisco Rafael Ramírez, de 45 años. A los capturados les asesinaron al día siguiente, ahorcados en el destacamento. Un compañero que había logrado escapar se volvió nuevamente, pues su familia estaba allí. Pensaba entregarse para juntarse con su familia, pero pensándolo bien, no lo hizo y fue testigo toda la noche de la gran bulla que hacían los soldados, de cómo violaban

² De esta manera se le llama a los lugares donde se va a sembrar y trabajar la tierra.

a las mujeres de la comunidad y de cómo mataron al día siguiente a los 17 capturados». (Vaciado de entrevistas 3.2)

La justificación de los ataques por parte del ejército venían de la aseveración que las CPR no eran población civil, sino que eran combatientes del EGP. Por esta razón, desde 1982 hasta su salida de la montaña en 1994, el movimiento de asentamiento en asentamiento de todas las comunidades en resistencia fue una regla (Falla, 1992: 207). Cada establecimiento de las comunidades era temporal y podía durar desde días hasta unos pocos meses, pero nunca años. Por esto la población estaba siempre alerta y viajaba con pocas cosas, las más básicas como nylon para cubrirse, algunos utensilios caseros, machete y cosas por el estilo. Debían viajar liviano, primero porque cuando se sabía que el ejército estaba cerca no había mucho tiempo para recoger todas sus pertenencias, de por sí pocas, y segundo porque las caminatas buscando un nuevo establecimiento podían llegar a ser bastante largas.

Las comunidades fueron en un principio muchas, rondaron según varias fuentes (CEH, 1999: 242; Duro, 2004: 51) entre las 35 y las 25 comunidades, hasta que se lanza la última gran ofensiva militar en 1987 y 1988 que es cuando se reducen a cinco comunidades. Siempre vivían separadas constando en un principio en grupos de familias de no más de 20. Posteriormente este número crecería, sobretodo cuando llega más gente del refugio por el traslado que el gobierno mexicano hizo de Chiapas a Quintana Roo y Campeche en 1984.

B. Las estructuras

Después de meses de estar en la montaña sin ninguna organización y recibiendo los continuos ataques del ejército, los grupos de familias comenzaron a ver la posibilidad de organizarse y enfrentar su situación de una mejor manera. Por esto, en 1983 se creó el Comité de Parcelarios del Ixcán, que posteriormente se llamaría Comité de Emergencia de Parcelarios del Ixcán (CEPI), que se encargaría de dirigir, orientar, organizar y ejecutar todo lo relacionado con la vida diaria de las CPR (Duro, 2004: 54). El CEPI constaba de siete miembros elegidos por las mismas comunidades, además, cada una de las comunidades tenía un responsable elegido, que se reunía con los otros periódicamente.

«En el 83 se formó el primer Comité de Emergencia de Parcelarios del Ixcán (CEPI) [...]. [Su función era] conseguir los recursos de la población, la producción, la seguridad de la población es la función del CEPI, junto con la salud y la educación [...]. [También] contactar con la solidaridad y con los hermanos de México, para

darnos a conocer y contar nuestra situación. A través de este contacto pudimos comprar algunos recursos para las CPR en México: sal, jabón, machetes, limas, y otros utensilios de cocina, algo de ropa y alimentación, ya que no teníamos de qué comer ni cómo sobrevivir. Este contacto fue en Puerto Rico, Chiapas. Recibimos un poco de pisto³ de la solidaridad y así pudimos comprar nuestras necesidades». (Vaciado de entrevistas 3.2)

Se comenzaron a formar comisiones y comités internos con miras a solucionar los dos problemas básicos de las CPR en estos momentos, y de las cuales se construyen sus dos principales estructuras: la seguridad y la producción. Posteriormente se trabajaría en los servicios primarios, la educación, la salud y el sistema de correos.

Los dirigentes eran elegidos democráticamente de manera directa de cada cuatro a siete años. Éstos tenían que ser reconocidas figuras comunitarias, dando el ejemplo con trabajo, paciencia y capacidad de organización. En las asambleas se les nominaba y posteriormente se les elegía. La toma de las decisiones y la circulación de las noticias, dada la tensa situación y la poca certeza de seguridad en la que vivían, fue restringida, creando una centralización de la información y una política de secreto (Duro, 2004: 55; Sosa, 2001: 57-58).

Una de las necesidades básicas que el CEPI tenía que solucionar de alguna manera urgente, era la producción de los alimentos. Ya que los intentos de producción individual no dieron resultados en los primeros meses de la resistencia, la población pensó que lo mejor sería trabajar en colectivo, y para que no hubiera problemas con respecto al alimento producido, el CEPI se encargaría de repartir el alimento a cada familia, dependiendo del número de integrantes de cada familia y la cantidad de alimentos que se poseyera. Era más seguro y ahorrativo cuidar una sola parcela grande, que muchas pequeñas (Falla, 1992: 210)

Un beneficio de este sistema de raciones fue que dio libertad a los miembros de las estructuras o de los servicios a enfocarse de lleno en su actividad, ya que siempre obtendrían su ración, no importando si trabajaban o no directamente en la producción. De esta manera también se beneficiaba a los huérfanos y a las viudas que de otra forma no habrían podido satisfacer con mano de obra la producción general. Se produjo de manera continua el maíz, frijol y café, la mayoría para consumo interno.

³ Dinero.

Algo que resaltan mucho los pobladores de las CPR es que un elemento básico en la ordenación de la producción, y de su organización en general, fue la prueba y el error, y el aprendizaje que venía de esto. De esta manera ellos veían en qué lugares era más propicio trabajar sus cultivos, cuánto era necesario producir dependiendo de la temporada y de las circunstancias, a cuánta mano de obra era necesario movilizar, etc. De esta manera el CEPI coordinó a cada una de las comunidades para formar grupos de trabajo, mientras les decía en dónde podían cosechar y cuánto.

La última de las estructuras básicas de las CPR era la seguridad. Poco a poco habían comenzado a conocer su entorno, y a saber por dónde venían las tropas del ejército. La relación con la guerrilla en este aspecto fue fundamental. Ésta avisaba a la población si el ejército estaba cerca del área de la población civil, ya sea por medio de sus correos o por los disparos que se escuchaban de los enfrentamientos entre la guerrilla y los soldados.

La seguridad pasó de ser simple vigilia a desarrollarse en un sistema complejo de vigilancia, con turnos y tres posiciones básicas. Una de ellas abarcaba grandes áreas, de *avanzada o de exploración*, y se encargaba de ver lo que ocurría en las partes más lejanas. También estaban los *móviles*, que participaban en la periferia de cada una de las comunidades y estaban constantemente en movimiento. Por último estaban los *fijos* (o de posta), que estaban cerca de las comunidades.

Las trampas también eran necesarias; una de ellas, según uno de los maestros de Primavera del Ixcán, constaba en hacer un gran hoyo y clavar estacas en su fondo. La población tenía que estar alerta y consciente de dónde quedaban estas trampas, para no ser víctimas de ellas.

«En los caminos estaba la vigilancia, que avisaba a la población cuando venía el ejército para salir de emergencia. El ejército salía corriendo detrás de la vigilancia que nos venían a avisar, y muchos compañeros cayeron en sus manos en esa época. Cuando veíamos que el ejército venía sobre nosotros, empezamos a hacer trampas para nuestra defensa. Así el ejército caía en las trampas cuando salía persiguiendo a los compañeros de la vigilancia.» (Vaciado de entrevistas 3.3)

El ingenio también servía como medida de seguridad, ya que al momento de los constantes bombardeos muchas de las tácticas que se sabían y practicaban no servían del todo para esos momentos. Una historia de una de estas hazañas nos puede servir para ejemplificar.

«En el Campamento Limones, fue cuando un avión empezó a tirar bombas de humo para darle señales a los bombarderos de dónde tirar sus bombas. Un compañero se tiró encima de la bomba de humo y la enterró en el lodo para que dejara de echar humo y no fuera detectada por el avión. En la montaña, teníamos ideas para el desgaste del ejército. Yo tenía una honda con la que lancé piedras contra un helicóptero que volaba cerca y el helicóptero empezó a ametrallar. Rápidamente me tiré entre los palos para que no pudiera alcanzarme». (PI070607.1DT)

La seguridad se vivía en la cotidianidad. Por ejemplo, las mujeres, que se encargaban de preparar los alimentos, debían ser muy cuidadosas al momento de preparar el fuego para la comida, ya que el humo podía avisar a los militares acerca de la localidad de la población.

«Las compañeras cocinaban a las 2 de la mañana para que al amanecer se fuera todo el humo y las Fuerzas Aéreas no nos detectaran. Permanecíamos en silencio, no podíamos solear las ropas y, cuando teníamos que caminar, pedíamos permiso al Comité y caminar juntos y organizados, nunca solos. Siempre respetábamos estas recomendaciones». (Vaciado de entrevistas 3.3)

C. Los servicios

Una de las necesidades más importantes que tenía la población de las CPR al momento de estar en la montaña era la de aliviar sus continuas enfermedades. La salida a la montaña, tras la represión del ejército, significó para las recién formadas comunidades en resistencia una exposición a una vida ajena de los cuidados de salud básicos. Además de esto, lo precario de la forma de vida y su constante exposición a las lluvias los llevó a contraer enfermedades que en ese momento no sabían manejarse. Las personas mencionan que entre las principales enfermedades que contrajeron y que existían de manera cotidiana estaba la infección de la piel, la diarrea, el paludismo, los vómitos y las calenturas, la deshidratación por la falta de agua bebible (sobre todo durante el verano), malnutrición de los infantes, colmoyote, e hinchazón. Pese a que muchas de estas enfermedades no eran mortales, en un principio tendieron a serlo dada la carencia de medicamentos. Para las mujeres embarazadas esto significó un reto, ya que las condiciones no eran las más aptas para esto. Las personas de Primavera recuerdan cómo fue que muchas mujeres murieron durante el parto y cómo los recién nacidos no aguantaban las condiciones de la montaña, haciéndoseles difícil encontrar remedios para sanarlos al enfermar.

Por esto, la salud, las medicinas y la capacitación de promotores de salud, se convirtió en una prioridad para las comunidades. Según uno de los promotores actuales, en 1983 ya se sentía la necesidad de especialistas de la salud en los campamentos. La guerra había dejado

a la población de manera precaria. Desde México, con ayuda de los refugiados y de la Iglesia Católica, comenzó a venir un poco de ayuda, canalizada por el CEPI, con medicinas y otros víveres. El problema era que éstos no alcanzaban y generalmente no eran constantes. Otro hecho estratégico fue el de enfocar el contacto que tenían con la guerrilla para obtener un poco de ayuda. En los campamentos militares de la guerrilla había médicos, que se encargaban de dar capacitaciones constantes a los especialistas en la salud. De esta manera se capacitó un núcleo sólido de personas que se volverían especialistas de problemas sobre la salud. Dada la necesidad, muchos de los jóvenes y adultos que fueron capacitados eran los mismos que iban a las capacitaciones para promotores de educación, encargándose de las necesidades y enfermedades básicas de la población. Las operaciones serias se realizaban en los campamentos de la guerrilla, con los mencionados médicos.

Al formarse los promotores de salud se trató que hubiera al menos uno por cada comunidad. En ciertos momentos, más adelante en la lucha de las CPR, cuando eran menos comunidades, se llegó a tener dos promotores de salud por cada comunidad. Las personas que querían ser capacitadas para promotores de salud lo escogían de manera voluntaria, no se ejercía presión alguna sobre ellos. Como toda la vida social dentro de la CPR-Ixcán, la salud estaba organizada de manera colectiva. Los promotores sólo tenían que enfocarse en su trabajo como especialistas en salud, dedicarse a tiempo completo en esta labor, ya que su alimentación y la de su familia estaban aseguradas por la regulación y redistribución que el CEPI hacía de la producción.

Durante la vida “bajo la montaña”, los promotores aprendieron, aparte de las capacitaciones básicas por parte de la guerrilla, a conocer sobre las medicinas que les aportaba la selva. Prueba y error fue la ley. A manera que se acercaba la década de los noventa, los medicamentos y las capacitaciones fueron más constantes.

« En el año 85, empecé mi trabajo de promotor de salud. Teníamos muy pocas medicinas y de ahí empezamos a conocer medicina de plantas, a buscar montes: cáscara de palo, zacate o raíces buenas para curar. Las enfermedades más frecuentes en la montaña eran infecciones de la piel, porque siempre estábamos mojados y no había ropa para cambiar, diarreas, porque tomábamos agua de cualquier forma, hasta a veces estancada, paludismo, porque en la montaña había muchos mosquitos, vómitos y calenturas, principalmente en los niños, por la deshidratación y la malnutrición. Allí buscamos la manera de ayudar con las plantas para salvar la vida a algunos, pero muchos otros se morían. Cuando bajamos de emergencia hasta la frontera de México, hubo gente que salió herida y yo tuve que darles atención. Los

hermanos solidarios en México nos dieron algunos materiales, como gasas, algodón, pinzas, agujas; y de ahí agarramos la práctica». (Vaciado de entrevistas 3.3)

Otro servicio importante era el de correo. Era bastante básico, se trataba de personas que iban de comunidad en comunidad, o de comunidad a campamentos guerrilleros, dejando noticias que el CEPI daba. Viajaban casi siempre solos, aunque a veces eran acompañados, y en algunos casos iban armados, como medida de seguridad. Era una población con bastante incertidumbre de vida, ya que fácil podían encontrarse con tropas en el camino. Algunos de ellos murieron en estos encuentros.

El último de los servicios que se trató de solucionar fue el de educación, ya que la población no vio con buenos ojos el hecho de que sus hijos se quedaran sin ella. Por esto se organizaron grupos de jóvenes con un poco de experiencia educativa para ser capacitados por la guerrilla. En un principio las capacitaciones eran acerca de salud y educación. La educación tuvo bastantes altibajos debido a los ataques, y logró su auge hasta después de la ofensiva del 87/88, que es cuando la vida en las CPR adquiere cierta calma, y los maestros pueden enfocarse más en estas actividades y no tanto en las referentes a seguridad y producción.⁴

D. Sectores internos

Además de esta forma avanzada de organizarse dentro de las Comunidades de Población en Resistencia del Ixcán, surgieron sectores de la población que decidieron organizarse y reivindicar luchas y derechos particulares, siempre dentro de la lucha general, marco, de la Resistencia.

Entre estas luchas encontramos la de las mujeres. Continuando el rol que se les asigna (pero que comúnmente sobrepasan o, en otros casos, rechazan) como directoras del hogar, se vio modificado por las nuevas condiciones que se vivían. Lo que muchas mujeres recuerdan era el cambio en los horarios de hacer los alimentos. Ya no se podía cocinar a las cuatro ó cinco de la mañana. El día para ellas comenzaba ahora a la una ó dos de mañana. A esta hora debían comenzar a prender el fuego, un fuego pequeño siempre, para que el ejército no detectara el humo que salía de la montaña y llegara a bombardear. Mientras unas prendían y mantenían el fuego, otras hacían cola para usar el molino colectivo y moler el poco o mucho maíz que se les había repartido. Por cada molino manual pasaban alrededor

⁴ El capítulo 5 de este trabajo es acerca de la educación en las CPR, por lo que acá se toca de manera somera.

de cinco o seis familias. Durante el día tenían que encontrar lugares donde lavar la ropa; había pocos, y a esto se le sumaba que estos pocos tenían que estar relativamente ocultos para no ser detectados. También ayudaban recolectando frutas o raíces de los alrededores. El siguiente fuego se hacía hasta entrada la noche, las razones eran las mismas. Algunas mencionan que se dormían a las nueve o diez de la noche. A la una de la mañana comenzaban otra vez. Durante el verano, cuando había bruma en el aire, era posible prender el fuego durante partes del día, en el invierno era imposible.

Aparte de esto, las jóvenes tenían fuerte participación en otras actividades. En la Organización de Jóvenes, en el sector de salud, en educación, en los comités locales, en el CEPI, incluso en la vigilancia y en la guerrilla, como combatientes. Esta participación se daba entre las jóvenes de entre 25 y 30 años.

Después de comenzar las pláticas con el Estado sobre un cese al fuego, y tras hacer la Declaración Pública sobre el estado de las CPR-Ixcán y Sierra, las mujeres decidieron que era necesario dar un paso más. Con esto en mente formaron la Organización de Mujeres en Resistencia (OMR). La primera Asamblea General de mujeres se llevó a cabo el 21 de septiembre de 1991. Se eligió a la Junta Directiva (JD), formada por siete mujeres. Aparte de la JD se establecieron las Juntas Locales. La JD se encargaba de visitar de campamento en campamento a las mujeres para informarles y capacitarlas. Las Juntas Locales se encargaban de realizar el trabajo directo

El punto era la lucha política, apoyar y reivindicar a la CPR como población civil y terminar con la vida tan sufrida de la montaña.

«No se podía seguir viviendo así tantos años. No se trató tanto de proyectos, sino de lucha» (PI130607.2.DT). «Los niños estaban enfermos, no había medicinas, había que hacer algo» (PI140607.1DAT).

También se trató de promover la participación de todas las mujeres en esferas que fueran más allá del hogar. Una mayoría de las mujeres participaron, algunas ancianas se quedaron afuera, pero en general hasta las niñas participaban.

«Todas la sentían [el sufrimiento y la violencia], no se podía negar».
(PI140607.1DAT).

Dada esta necesidad, no se presentó ningún problema con los hombres. El objetivo era la lucha, pero más externa que interna, ya que ésta última siempre fue fuerte. Se trató de

establecer redes con otras luchas de mujeres, tanto populares (como CONAVIGUA), como de refugiadas (como Mamá Taquín, Ixmucané y otras).

Una de las líderes de ese entonces menciona que, aparte de la lucha política por apoyar a la CPR, había cuatro objetivos básicos. El primero era la libre opinión de todos y todas, promoviendo cada vez más la participación de todas las integrantes. El siguiente era la alfabetización de todos los miembros. En este punto contaron con el apoyo de los maestros. No se logró que todas aprendieran a leer, pero se dieron avances, muchas han logrado terminar hasta el sexto año. Un tercer objetivo era la producción de artesanía. Esto con el fin de no olvidar la cultura maya y de resistencia, ya que en la montaña se tenía poca ropa, y de ésta menos aún eran trajes. Por último, se quería que la misma gente administrara sus propios proyectos por medio de capacitaciones. Autogestión y empoderamiento.

Uno de los primeros proyectos que se hicieron fue la creación de hortalizas manejadas colectivamente. Las hortalizas eran sembradas por ellas, y distribuidas en colectivo por medio del CEPI. Sembraron cebolla, tomate, rábano, ayote, chipilín, güisquil, y otros. También se trató de criar conejos y cochinos. La dieta mejoró y las mujeres se empoderaron.

Acercas de los orígenes y actividades de la Organización de Jóvenes (OJ), otro sector importante, se tienen pocos datos, la mayoría de los líderes de ese entonces se encuentran como emigrantes en México y Estados Unidos. De la poca información que se tiene es que se coordinaban actividades culturales y deportivas, pláticas de motivación y ánimo para participar en las organizaciones comunitarias, además de las políticas, entre los jóvenes de todas las comunidades para crear lazos de unión y solidaridad.

El sector religioso también fue muy importante. Durante su estadía en la montaña, las CPR siempre fueron acompañadas por un sacerdote, apoyado por los catequistas internos, que se encargaban de la parte espiritual de la resistencia. El sacerdote que más años estuvo con ellos fue el antropólogo Ricardo Falla⁵, quien fue relevado, después que el ejército encontrara un buzón con cartas y documentos con su nombre obligándolo a dejar el país, por el padre Francisco Iznardo.

«En el año 86 me nombraron catequista, pues mi papá y mi abuelo también lo eran en tiempos del padre Guillermo Woods. Acompañaba al padre Ricardo Falla. Cada campamento va a tener un catequista, me dijeron que creían que yo era una persona

⁵ Acerca de la experiencia de Falla en las CPR ver su libro *Historia de un gran amor*, publicado en 1993.

adecuada para ello. Fuimos a un primer encuentro de los catequistas y nos reunimos. Casi todos éramos catequistas viejos y otros nuevos; por ejemplo, yo era nuevo. Ahí se empezó la formación y se estableció que íbamos a tener un curso para planificar el trabajo. Estuve 4 años de catequista en el campamento cuando me nombran coordinador.

Ya en el 87 se reestructuran las comunidades a nivel de la resistencia y se quedan 5 comunidades grandes en nuestros asentamientos temporales, y me nombran ministro de comunión en las celebraciones. Ya en octubre de 1990 formo parte del equipo de trabajo temporal, ETP, y trabajamos tres compañeros junto con el padre Falla. Programábamos actividades, elaborábamos materiales de cursos y hacíamos visitas en las Comunidades de Población en Resistencia. Así me integré en la Pastoral Social del Ixcán, acompañando al padre Falla y visitando las comunidades. Cuando llegábamos, nos presentábamos al comité del campamento y le explicábamos nuestro objetivo y plan de trabajo. Hacíamos reunión con los hombres, reunión con las mujeres, y reunión con los niños. Coordinábamos siempre con los maestros y empezamos a trabajar con semillas de hortalizas en la escuela con los niños, pues la educación en la montaña, en los asentamientos, no se descuidaba. También nos coordinábamos con los maestros para hacer la misa. Esto hasta que cayó en manos del ejército el buzón donde el padre Ricardo Falla guardaba cancioneros, guitarras, temas de la Iglesia y sus cuadernos diarios. Lo quemaron todo y se llevaron sus diarios con el control de datos de los niños bautizados y el sello de la Iglesia. Gracias que sólo eran fotocopias del bautismo, pues los documentos originales estaban en Comitán. Él se refugió en México antes de que se lo llevara el ejército». (Vaciado de entrevistas 3.5)

E. La resistencia de las CPR

Las CPR surgieron, como se ha dicho, del deseo de la población campesina de organizarse libremente para trabajar sus tierras; aunque la reivindicación de la tierra haya venido antes que la de organizarse. Ese es el motivo del desarrollo de las Cooperativas del Ixcán Grande, y precisamente por eso, unido al factor geográfico, la lucha revolucionaria encontró en ellos una posibilidad de brazo civil y político. Este fue, entonces, una convergencia de esfuerzos. Ambas luchas, una armada y la otra civil y productiva, se unieron parcialmente en un momento particular en la historia, en una crisis total de una forma de reproducción de las formas sociales guatemaltecas⁶. Momento que iba de la mano con la crisis total de la sociedad guatemalteca, incluida su forma particular de acumulación y su forma estatal militar, fuertemente represiva.

⁶ Sobre este punto revisar el capítulo anterior acerca de las masacres y su contexto.

Figura 4. Estructura de cada una de las CPR-Ixcán



Fuente: Sosa (2001: 57)

La respuesta del Estado militar ante esta crisis fue la de la agudización de la violencia que venía desatando hacia la población, particular y organizada, hasta ese entonces. Tras las masacres y salir la población hacia el refugio y la montaña, la forma militar comenzó a pasar por ciertos cambios, buscando poner en jaque de manera definitiva a las fuerzas guerrilleras, compiladas en ese momento en la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG). De esta manera, con una nueva fachada democrática, las estructuras militares seguían funcionando, aunque ya no de manera tan notoria. Esto en parte por las mediaciones autoritarias, ideológicas y organizativas (Tischler, 2005) que el ejército implantó con las Patrullas de Autodefensa Civil (PAC) y los proyectos como las “aldeas modelo” y los “polos de desarrollo”.

Esta permanencia de estructuras represivas fue la que la población de las CPR sintió durante toda su resistencia *bajo la montaña*. Con etapas más violentas que otras, durante los más de doce años de existencia, las CPR se vieron perseguidas por las balas del ejército. Después de las masacres se recibían ataques esporádicos de parte del ejército, siendo hasta la Gran Ofensiva de 1987 y 1988 que el gobierno de Vinicio Cerezo lanzó un último intento

de exterminar a la población civil y terminar de una vez por todas con los últimos núcleos guerrilleros en el área. La ofensiva fue la más intensa que se vivió, según los mismos pobladores, desde las masacres. Los ataques llegaron a desplegar entre 2000 y 5000 efectivos en un tiempo de siete meses, si se incluyen las fuerzas paracaidistas que llegaron después de empezada la ofensiva. Se llevaron a cabo incursiones terrestres y bombardeos diarios, ocasionando lo que algunos llaman un intento de una nueva *tierra arrasada*.

«La ofensiva más fuerte fue en los años 87 y 88 con la tierra arrasada. Se dio una ofensiva sobre las poblaciones civiles, con desplazamientos del ejército, constantes bombardeos, cañonazos y ametrallamientos, porque los soldados hicieron campamentos en las montañas en las áreas de las CPR: Pueblo Nuevo, Mayalán, Cuarto Pueblo, Los Ángeles, Centro Mirador del parcelamiento de Pueblo Nuevo, Mónaco y Xalbal. Para defendernos de la ofensiva nos organizamos por sectores y para mantener la seguridad en las familias, preparamos nuestros refugios subterráneos colectivos. [...] Duró 7 meses la gran ofensiva del ejército con grandes ametrallamientos, bombardeos, ataques de día y de noche y, ya en los destacamentos, pusieron cañones y, de ahí, lanzaban sus bombas hacia las comunidades. Nosotros, como medida de protección, hicimos refugios en la montaña, en los que no metíamos cuando los helicópteros tiraban bombas. » (Vaciado de entrevistas 4.1)

La Ofensiva tuvo varios resultados. De una parte, las CPR decidieron como medida de seguridad reducir su número de comunidades, de más de una veintena pasaron a ser sólo cinco. Los nuevos campamentos fueron renombrados de la siguiente manera: Santiaguito, San Francisco, Esperanza, Los Altos y San Luis.

De parte del ejército no se lograron los resultados deseados, encontrándose por un lado con la ya curtida organización de la seguridad de parte de las CPR, y por el otro lado con los enfrentamientos que tuvieron con la guerrilla. En los enfrentamientos de la ofensiva, el ejército tuvo un saldo aproximado de 500 bajas, mientras las fuerzas revolucionarias solamente perdieron a 30 efectivos. De parte de las CPR, murieron durante los siete meses sólo dos personas (Falla 1994: 50).

Esta última ofensiva fue como una escuela de graduación para las CPR. Después de sobrevivir estos últimos ataques genocidas de parte del ejército y el gobierno demócrata-cristiano, las CPR se consolidaron por completo. Muchos de sus pobladores hoy cuentan que lo que se vino, en términos totales de vida, fue un apogeo de sus organizaciones internas. A partir de esas fechas la vida de las CPR no fue atentada nuevamente con tremenda magnitud. Los ataques, sin embargo, siempre estuvieron presentes.

Es dentro de esta continua violencia que la población afectada decidió organizarse y fortalecer su organización. Es en este punto en el que la relación entre la población civil, expresada en este momento por las CPR-Ixcán, y la URNG, específicamente con el EGP, se hace sumamente estrecha. Esta relación se vio escondida, por razones de seguridad y políticas, desde años atrás. La relación entre la población civil, especialmente la maya, y la guerrilla ha sido muy problemática en los últimos años. Más que añadir este espacio del trabajo al debate acerca de si la población fue un *instrumento* de la guerrilla, o idealizar a las CPR proclamando su autonomía, se quisiera simplemente tomar esta relación como lo que fue, una relación de dos grupos sumamente relacionados, con intereses comunes pero también particulares -algunos incluso divergentes-, a veces mezclados, que deseaban cambiar la forma en que estaba planteada la sociedad hasta ese momento. La manera de este cambio también fue particular y varió, en forma y en el tiempo.

Ambas aseveraciones restan importancia al papel de cada uno de los grupos. En el caso de la visión *instrumentalista*, por ejemplo, se pasa a pensar a la población de las CPR como objetos carentes de una racionalidad que los hace responsables de sus actos, en vez de verlos como población que después de años de saborear los frutos de su trabajo y organización se vieron privados de ellos y violentados por un Estado militar que defendía una sociedad que en ese momento no les daba cabida a desarrollar su propio camino. La guerrilla necesitó de la población civil para sus tácticas militares, y la población de ésta para su seguridad, entre otras cosas. Lo importante de resaltar, entonces, es el carácter particular de la organización de las CPR, teniendo siempre en mente que el EGP colaboraba y tenía intereses particulares en esta organización. Ambos obtenían del otro cierto apoyo.

Uno de los elementos importantes y vitales de su organización fue el carácter colectivo de la producción. Sin éste la población no hubiera podido sobrevivir, y no sólo esta necesidad fundamental, sino que, satisfecha ésta, no hubiera dado cabida tampoco a la compleja organización de estructuras y servicios que llegaron a tener las CPR-Ixcán. Toda la organización de las CPR estaba fuertemente relacionada e interrelacionada, había una fuerte comunicación horizontal y vertical, según fuera el caso. La educación, por ejemplo, se vio fuertemente ayudada por este apoyo. Los maestros no debían trabajar, a no ser que estuvieran en un contexto de mucha violencia militar, en la producción y se podían enfocar de lleno en su labor educativa. Y cuando se les era requerido, ayudaban a la recolección e

incluso a la seguridad. Producción, seguridad, educación popular, democracia y comunicación; este es precisamente el carácter total de las CPR. Esto rindió significativos frutos, como se verá en el quinto capítulo.

Otro de los puntos importantes de la organización de las CPR fue, como lo dice Falla (1992: 211), su flexibilidad para dar cabida a iniciativas locales e incluso familiares. Desde la forma en que la comida se cocina hasta llegar a las nuevas pedagogías que se construían. En todo momento se tuvo en cuenta, y para esto la experiencia en carne propia fue la mejor de las escuelas, que las situaciones eran cambiantes y que estructuras organizativas rígidas no daban lugar a la necesidad de adaptarse, a modo de resistencia, a estos cambios. De esta manera, su experiencia, ese *ir aprendiendo en el camino*, nos habla también del tema que se trató anteriormente. No había un plan prediseñado para construir a las CPR, y si lo había, éste se vio fuertemente modificado por las iniciativas de la propia población, quien vio en este *su* espacio una manera de expresar las necesidades que iban surgiendo.

Con esto no se quiere argumentar que las CPR son el modelo perfecto de organización para esa población en particular. Seguramente hubo miles de necesidades que no se lograron satisfacer, o que incluso chocaban con intereses ajenos⁷; pero es precisamente este el carácter a resaltar de su organización. Ésta se construyó con la experiencia que se iba obteniendo y con un fuerte debate interno de la población acerca de su futuro. La crítica interna y externa es siempre bienvenida dentro de Primavera en la actualidad, es obvio que las formas democráticas que vivieron durante la época de las CPR tienen en estas expresiones su más fiel legado. Otra vez, no se idealiza el resultado, simplemente se analiza su desarrollo. Hubo errores, caídas y seguramente injusticias internas, pero el objetivo es ver que la organización democrática necesariamente pasa por esto, y que esto le sirve para refinarse y encontrar formas de vida en que lo individual y lo colectivo vayan cada vez más de la mano. Tal vez lo necesario sería no creer que hay un momento de perfección organizativa; el proceso de organización no es lineal, es lento, con caídas y triunfos.

Dentro de esta búsqueda de democracia se encontraron límites contextuales. El carácter de guerra en que se desarrollaron las CPR-Ixcán, obligó a que la organización tuviera cierta centralización de la información. El contexto lo ameritaba, y la población lo respaldaba, de

⁷ Varios miembros de las CPR-Ixcán contaban acerca del eterno debate acerca del límite entre las necesidades colectivas y las individuales. Encontrar hasta qué punto las necesidades individuales trataban de limitar las colectivas, y viceversa.

otra manera fácilmente hubieran podido retirarse e irse al refugio, como lo hicieron muchos. En este punto de nuevo viene a colación la flexibilidad de la organización y su democracia interna. Toda la población podía ser escogida para ser parte de las estructuras organizativas, las autoridades eran seleccionadas y elegidas por parte de la misma población.

El posicionamiento político de las CPR-Ixcán también es importante. Al defender su derecho a las tierras y a la vida, rechazaban una forma particular de organización que se les hacía adversa, hasta en lo más mínimo de la vida. Se posicionan entonces en contra de una forma tradicional de acumulación y de Estado. Además, de manera implícita, la resistencia de las CPR a través de su organización, desde su vivencia diaria, se planteaba como una alternativa radicalmente distinta a las maneras que hegemónica y tradicionalmente se esperan de la población campesina, maya o ladina.

Con esto se puede afirmar que las CPR-Ixcán son únicas y radicales. No solamente porque su contexto, coyuntura, y la convergencia de fuerzas; intereses, afines y adversos, que las vio nacer no va ocurrir otra vez. Esto es obvio. Sino porque la población dio uso, y su propia organización se lo permitió, de su particularidad de expresar sus luchas y reivindicaciones. Decir que son únicas no es idealizarlas. Único no es sinónimo de perfecto. Simplemente denota un aporte muy particular que da cabida a formas de organización que se adaptan, que se flexibilizan a los intereses y presiones internas y externas.

Por último es importante resaltar, aunque ya sea han dado previas pinceladas al tema, lo que las CPR significaron, en términos de concretización de la resistencia, para la historia de la región. Dentro de una sociedad que margina al campesino y que discrimina al maya, en donde se les concede el espacio mínimo de participación y se les reprime cuando se deciden organizar -para los fines que sean-, su formación y vida vienen a contraponerse casi en absoluto con este estereotipo creado y puesto a la fuerza en práctica. Su lucha es radical en este sentido. La radicalidad es relativa a los contextos, y en su contexto su lucha significaba esto, un contraponerse de manera total⁸ a la sociedad que los marginaba y asesinaba, y que previamente los había explotado.

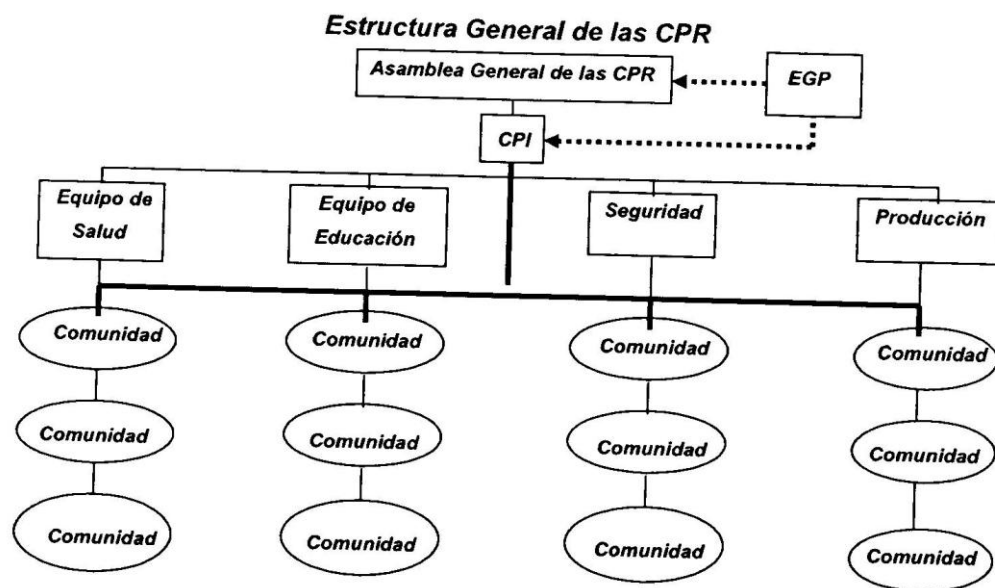
Este precisamente es el aporte que encontramos en las luchas de las CPR a nuestro presente. De nada nos serviría recordar sus luchas de manera nostálgica y admirativa -por esto el énfasis en no idealizar-, esta parte es importante, pero incompleta. La memoria

⁸ Es decir, no sólo a manera de crítica, sino a manera de vida, de praxis.

histórica y la historia crítica no conmemoran, actualizan. Sus luchas son importantes, de esta manera, por dos razones.

La primera es la mencionada, el mostrar su vida como un resultado vivo de resistencia en contextos sumamente adversos. Es como si desde lejos nos dijeran, desde su práctica, que sí es posible construir desde lo mínimo y desde el sujeto actor y creativo formas alternas de relacionarse. Y la segunda es para entender que muchas de las razones de su lucha están todavía presentes en la actualidad. Violencia, falta de tierra, limitada democracia, y demás problemas están a la orden del día. Sus luchas, y todo lo que implicaban, son las luchas de hoy.

Figura 5. Estructura de las CPR-Ixcán.



Fuente: Sosa (2001: 57)

F. La “salida al claro”

Para inicios de la década de 1990, las CPR estaban establecidas, organizadas y, sobretodo, con deseos de dejar de ser perseguidos. En diciembre de 1990, en la IX Asamblea General Ordinaria, proclaman, junto con las Comunidades de Población en

Resistencia de la Sierra, la “Declaración Pública”⁹ para dar a conocer su existencia y demandar los derechos como población civil y así exigir que se detuviera el acoso y el intento de aniquilación por parte del ejército. En esa misma Asamblea se constituyó la Primera Delegación Política que se ubicó en la capital y en coordinación con la CPR-Sierra se organizó un plan de trabajo conjunto cuya función fue desarrollar una serie de actividades para lograr lo estipulado en la declaración pública de ambas CPR.

«Después de múltiples esfuerzos, la delegación con presencia en la capital, sensibilizó a sectores religiosos y humanitarios comprometidos con la vida y la paz, tanto nacionales como internacionales, y se logró de ellos apoyo moral, político y material. Asimismo, se realizaron múltiples actividades con los Sectores de la sociedad guatemalteca, conformando parte de los sectores que contribuyeron directamente en formulación de los documentos de negociación de los Acuerdos de Paz. Formando parte de los siguientes espacios sociales: Asamblea de la Sociedad Civil ASC, UASP, Sectores Surgidos por la Represión y la Impunidad, ACPD¹⁰, CTEAR... (1991-1999)» (Documento interno del Comité Coordinador de Primavera del Ixcán).

Como resultado de la Declaración Política y del trabajo de la Delegación en la capital, en agosto del año 1991 se realizó la primera visita de una Comisión Multipartita conformada por diversos sectores (iglesias, organizaciones populares, instituciones nacionales e internacionales) quienes comprobaron la existencia de la CPR como población civil y sus condiciones de vida, reconociéndolas públicamente. Así fue como se inició el acompañamiento y la asistencia a estas comunidades para romper el aislamiento y consolidar su reconocimiento, cuyo proceso contribuyó, posteriormente, a que el 2 de febrero de 1994 se saliera “al claro”, que significa para la comunidad salir de los lugares donde vivían protegidos por la selva. Esto para poder ubicarse en asentamientos temporales, siempre en áreas de las cooperativas del Ixcán Grande, con el fin de recuperar sus tierras.

⁹ *Declaración Pública de las CPR del Ixcán*, difundido en los principales medios de comunicación el 31 de enero del 91: Guatemala Flash, Prensa Libre. También divulgado a nivel internacional.

¹⁰ La Asamblea Consultiva de la Población Desarraigada fue un fruto de los Acuerdos de Paz de 1996. La constitución de la APCD era una condición negociada para obtener el reconocimiento jurídico de las CPR y otorgar un fondo para la compra en 1998-1999 de fincas. Fue establecida legalmente en un principio como una entidad privada, no lucrativa, apolítica y no religiosa, orienta a la promoción del desarrollo integral, es decir tanto a nivel económico como social, cultural, sanitario, educación y ambiental. Sus proyectos financiados por la cooperación internacional esencialmente beneficiaron a más de 100.000 indígenas de familias antes organizadas en las CPR ubicadas cerca de Chajul y Nebaj, y entre las cuales muchas trabajan la tierra de una decena de fincas otorgadas por el Estado en distintas partes del país. (Bruno, s/f)

Una de las primeras acciones que se hizo fue la de hacer una manifestación desde Ixcán hacia la capital de Guatemala, demandando su derecho a la vida y repudiando por todos los medios la represión de la que habían sido objetos en los últimos 12 años.

El 17 de junio de 1994 se firmó el “Acuerdo para el Reasentamiento de las Poblaciones Desarraigadas por el Enfrentamiento Armado” entre el Gobierno y la URNG en el cual por primera vez se reconoció a la CPR como población civil y desarraigada, definiéndose las condiciones para su reasentamiento y reintegración a la vida nacional.

Ya establecidos “en el claro”, se inició la búsqueda de apoyo para un asentamiento donde residir. Se establecieron, por dos años, en un asentamiento temporal que había comprado la Diócesis de El Quiché. De las 4 536 personas (756 familias) que dejaron la montaña, siguieron con el grupo alrededor de 2 580 personas (430 familias). Esto porque algunas de las familias que integraban las CPR eran antiguas socias de la Cooperativa Ixcán Grande, por lo que pudieron recuperar sus parcelas y quedarse en ellas. Pero no todas pudieron regresar a sus parcelas. Hubo familias que no lo lograron ya que sus parcelas estaban habitadas por terceras familias que el ejército ubicó para la conformación de las aldeas modelos y las Patrullas de Autodefensa Civil, o simplemente porque no eran parte de las antiguas cooperativas, por lo que carecían de tierra.

Las condiciones de aquel entonces no eran las adecuadas para plantear una negociación con el gobierno de Guatemala. En el nuevo asentamiento se dividieron en los mismos campamentos de los que había en la última etapa de la Resistencia, cinco. En Santiaguito, el centro del nuevo asentamiento, había 150 familias; en La Esperanza, 55; en Los Altos, 60; en San Francisco, 105; y en San Luis, 60.

En 1995, tras experimentar algunos problemas con los refugiados en cuanto a la tenencia de la tierra¹¹, se creó una Comisión de Tierras que inició la búsqueda de fincas para poder ejecutar un traslado permanente. Después de muchos esfuerzos, en octubre de ese año se compró una parte de la finca San Isidro Rocnimá, en el mismo de Ixcán, sólo que ubicado al sureste del municipio. Otra vez, con el apoyo de la Diócesis de El Quiché y Cáritas, se

¹¹ El conflicto comenzó desde que el ejército había tomado control de Xalbal. Según Taylor (2002: 231-236), la reconstrucción de las cooperativas de Ixcán Grande no ocurrió debido a las Comisiones Permanentes (CCPP), ya que una parte de ellas había roto relaciones con la URNG. Las CCPP adoptaron entonces un método bastante agresivo y conflictivo para obtener sus objetivos, logrando el control de las cooperativas, y oponiéndose a que las CPR-Ixcán ocuparan sus antiguas tierras, además de propiciar la quema de la casa de Mamá Taquín (organización de mujeres en el refugio). Sobre el caso de la quema de la casa de Mamá Maquín, ver Falla (2006: 354)

logró obtener en calidad de crédito la cantidad de Q. 7, 325,686.24 para la compra de 2,662.6 hectáreas (43.6 caballerías) de tierra para las 315 familias que decidieron trasladarse. En total sumaban casi 1,500 habitantes. Los costos totales y gastos por los trámites de certeza jurídica y en la compra de la tierra sumaron la cantidad de Q.8, 940,697.11.

Cuadro 1. *Gastos por compra de la tierra*

CONCEPTO	MONTO	
43 Caballerías de tierra	Q	7,325,686.24
Gastos de Escrituración	Q	1,295,588.15
Gastos de administración y viático	Q	319,422.72
TOTALES	Q	8,940,697.11

Fuente: Informe de Caritas de El Quiché

En febrero de 1996, se concluyó el traslado de las familias a este lugar, cuyo hecho constituyó un enorme sacrificio moral y físico para los pobladores.

«Separarse de aquella tierra que nos vio nacer y que fue escenario de resistencia fue desgarrador. El traslado de las pertenencias y animales domésticos requirió también un gran trabajo, corriendo riesgos por el caudaloso río [Chixoy], que era el único medio para llegar a estos rumbos en aquel tiempo (...) [En] la situación de las CPR-Ixcán, sobre la tierra, así como el traslado, no intervino el Gobierno central, aun cuando ya había sido suscrito el Acuerdo de Reasentamiento de las Poblaciones Desarraigadas» (Vaciado de entrevistas 3.6).

G. Al éxodo, de nuevo

De esta manera las comunidades en resistencia salían de nuevo a buscar tierras propias, venían de la represión militar y de haber consolidado fuertemente su organización comunitaria, a tener choques con ciertos grupos de refugiados, y de nuevo al éxodo. Con esto empezaba un nuevo capítulo en la historia de estos campesinos (ahora) ixcanecos. El traslado hacia la nueva comunidad, cuyo nombre, Primavera del Ixcán, contiene un fuerte simbolismo histórico en la región y el país, fue bastante difícil. Primero porque no se contó con un apoyo estatal que redujera presupuestos y brazos. Y segundo porque la finca obtenida era usada en parte como terreno para el ganado y otra gran parte no era usada, por lo que varios lugares tenían que ser limpiados y arreglados antes de traer a toda la comunidad a vivir.

«En enero de 1996 hicimos el traslado a San Isidro. El traslado fue difícil para la comunidad porque no contábamos con fondos económicos para ello. Nos trasladamos por familias, en camión hasta la orilla del río Chixoy y en lancha desde Playa Grande, cruzando el peyán, que estaba en esa época muy caudaloso y peligroso para nuestras familias. Trajimos todo lo que teníamos, nuestros animales (coches, pollos...), algún quintal de maíz, láminas, nuestras tablas para la cama, utensilios de cocina, todo lo que teníamos para comenzar nuestra nueva vida en Primavera. En el traslado no contamos con el apoyo del gobierno, de hecho el gobierno no nos ha apoyado en ninguna de nuestras necesidades. El único apoyo lo tuvimos de parte de la solidaridad internacional, apoyo económico y acompañamiento, y apoyo moral». (Vaciado de entrevistas 3.7)

Fueron meses en los que parte de la población llegó a trabajar en la finca y prepararla para la llegada de toda la comunidad. La nueva comunidad constaba de nuevos miembros, liderados por los hijos de los antiguos cooperativistas que no habían logrado obtener tierra en su retorno, así como familias que se unieron tardíamente a la CPR, y varios ex-combatientes de la URNG que vieron en el lugar una oportunidad de un regreso a una vida cotidiana que no les causara tantos roces y conflictos que pudiera llegar a encontrar en otras comunidades.

Pero su llegada no tuvo el recibimiento que ellos esperaban. Primavera del Ixcán se encuentra rodeada de comunidades Q'eqchi'és que habían recibido pláticas de parte del ejército¹² acerca de la población que arribaba. Se les había dicho que eran todos guerrilleros que trataban de armar conflictos y estaban en contra de sus propiedades. Recuerdan los pobladores de Primavera que cuando llegaban a las comunidades vecinas para entablar primeras relaciones, o con el objetivo de comprar alimentos básicos, eran parcamente ignorados o incluso amenazados. Pero después de un trabajo de hormiga y continuo pudieron establecer las relaciones que hoy se mantienen, que si bien no son de total concordancia, sí son de apoyo y respeto.

¹² Acerca de la persistencia de áreas militares en el Ixcán en la actualidad, véase Iznardo (2002; 2002a).

IV. ORGANIZACIÓN ACTUAL DE PRIMAVERA DEL IXCÁN

*Primavera tenía que ser
el nuevo florecer del Ixcán.*
Dirigente de Primavera del Ixcán

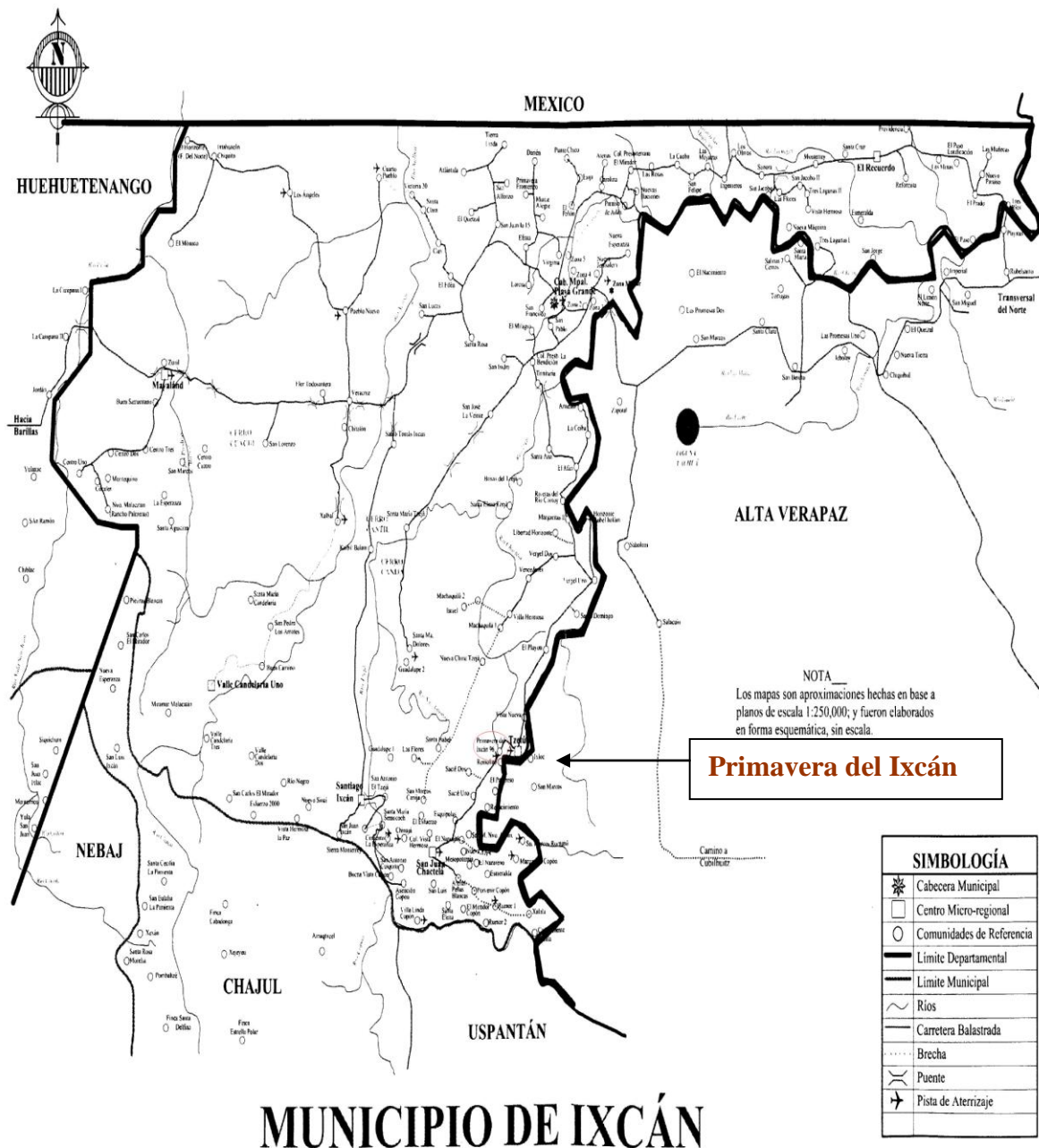
*Removed,
removed los rescoldos
de acampados inmemoriales,
que tal es el secreto
de las grandes fogatas*
Roberto Obregón¹

A. Descripción general de Primavera

De esta manera, después de pasar más de 14 años en asentamientos temporales, ya sea en sus momentos *bajo la montaña* o en el asentamiento de Santiaguito, los pobladores de las Comunidades de Población en Resistencia pudieron finalmente tratar de desarrollar una vida cotidiana sin ningún tipo de represión directa. La Paz estaba por firmarse a su llegada a la comunidad, a inicios de 1996. Desde su salida en resistencia a la montaña los pobladores de las CPR habían cambiado mucho. Y no se habla de cuestiones físicas o características individuales, de por sí cambiantes, se habla de lo que la organización y la guerra les había dejado por lección. Si querían lograr algo, nadie más que ellos con su esfuerzo lo podían hacer. Sabían que gracias a su experiencia organizativa, la que construyeron con sus penas, sueños, muertos y logros, habían logrado sobrevivir tantos años de represión. Pero también tenían entendido que esa organización había surgido a partir de contextos y condiciones particulares, y que éstas, en la mayoría de los casos, habían desaparecido. Lo que les quedaba ahora era una nueva comunidad por construir y los frutos de su organización y lucha que moldeaban cada una de sus prácticas sociales y construcciones culturales.

¹ Roberto Obregón (1940-1970), guatemalteco, poeta, fue detenido y desaparecido por las autoridades militares de El Salvador el 6 de julio de 1970. Nunca se ha sabido su paradero, pese a las constantes exigencias de familiares y amigos.

Figura 6. Primavera del Ixcán, Ixcán.



El reto ahora era distinto. Formalmente ya no eran perseguidos. Tenían finalmente lo que habían estado buscando, por lo que habían luchado, tierra en cantidad considerable para todos los miembros de la comunidad. Sacar adelante una comunidad no sería sencillo. Ellos lo sabían. Y a continuación hicieron lo que mejor saben hacer, lo que los mantuvo vivos, luchar día a día por su comunidad y su vida. Del resto no se podían preocupar. Su actitud

iba primero. Este capítulo lo que trata de mostrar es una visión general a ese resultado, a los doce años que la comunidad de Primavera del Ixcán ha logrado, la situación de su organización, los problemas que han surgido, las luchas que se han librado, y otras características particulares que se hayan encontrado. Esto con el fin último de terminar de contextualizar los procesos educativos de la comunidad en la actualidad.

Ixcán queda en el norte del departamento de Quiché, entre los ríos Ixcán y Chixoy. Dentro de Ixcán existen cientos de comunidades, Primavera del Ixcán es una de ellas, al sureste del municipio. Para llegar a ella es necesario tomar un pick-up en Playa Grande, la cabecera municipal, después de haber tomado un bus de Guatemala a Cobán y de Cobán hacia Playa Grande. El recorrido es arduo, ya que la carretera se encuentra en mal estado. El viaje completo puede llegar a durar 12 horas, y más cuando es época lluviosa. El último tramo, de Playa Grande para Primavera, es de una hora o una hora y media, dependiendo del tipo de carro, y de la prestancia y mandados del conductor.

En general, Ixcán es un área de elevación baja, con terrenos ondulados de menos de 400 metros sobre el nivel del mar. Su clima es bastante cálido, y varía dependiendo de la época del año, pero en promedio la temperatura ronda entre los 26 y los 28 grados centígrados. La precipitación pluvial es de 1500 a 4000 milímetros al año. Además cuenta con una selva latifoliada (Garst, 1993: 13; Duro, 2004: 11).

La comunidad de Primavera del Ixcán se encuentra ubicada en la antigua finca San Isidro, que cuenta con una extensión de tierra de 29.6 caballerías (1336.8 hectáreas) en las orillas del río Chixoy, cuya propiedad colectiva incluye extensiones en los municipios de Ixcán y Cobán.

Las familias que actualmente conforman la comunidad Primavera del Ixcán son sobrevivientes de las masacres cometidas por el ejército de Guatemala (1980-1983) en el municipio de Ixcán. La diversidad es la constante en Primavera del Ixcán, algunos provienen de la misma área de Ixcán, por ejemplo, encontramos gente de Cuarto Pueblo, Pueblo Nuevo, Xalbal, San José la 20, San Antonio Chiquito, Santa María del Tzejá, Kaibil Balam, Santa María Dolores, San Juan Ixcán, Ixtahuacán Chiquito, Los Angeles, Zunil, Mayaland, Piedras Blancas. También sobrevivientes del área Ixil², Chajul, Cotzal y Nebaj. Una menor parte es sobreviviente de las masacres cometidas en los municipios de Cobán,

² Informe de la CEH, Tomo III: Masacres región Ixil, paginas 326 a 336.

Alta Verapaz y Rabinal, Baja Verapaz. Por último, una mayoría es originaria de los municipios de Barillas, San Mateo, Santa Eulalia, San Miguel, Soloma y de la región Huista, todos del departamento de Huehuetenango. Primavera del Ixcán está compuesta por 315 familias (más de 1,575 personas) de 11 etnias diferentes.

Cuadro 2. *Población según etnia de Primavera del Ixcán*

ORDEN	ETNIAS	%
1.	K'anjob'al	40%
2.	Mam	30%
3.	Ixil	8%
4.	Kaqchikel	5%
5.	Jacalteco	4 %
6.	K'eqchi	3%
7.	K'iche, Chuj, Achi, Poqomchi, Ladinos	10%
TOTAL		100%

Fuente: Comité Coordinador de Primavera del Ixcán.

Se organiza en dos Sectores, en cada uno de estos sectores conviven dos grupos (o “barrios”). En el Sector 1 se encuentra 2 de Noviembre y Unión 87; en el Sector 2 se encuentra 2 de Febrero y 27 de Septiembre (ver Figura 7). Cada uno de los barrios cuenta con un fuerte arraigo de pertenencia, y cada uno de los nombres se refiere a una parte de su historia. El 2 de noviembre tiene dos orígenes, el primero es en memoria de la muerte de unos hombres que trabajaban entregando correos y que cayeron muertos por el ejército en esa fecha; también está relacionado con la fecha de fiesta de Todos Santos, Totonicapán, que es el origen de los pobladores del campamento Nueva Esperanza (ahora 2 de noviembre) durante los tiempos de la montaña. Unión 87 se refiere al año que se unieron en menos comunidades para protegerse de la Ofensiva Militar de 1987/8. El 2 de Febrero recuerda la fecha en que “salieron al claro”. Por último, el 27 de septiembre se refiere a la llegada imprevista del ejército en uno de los campamentos de la montaña.

Cuadro 3. *Población según grupo o barrio*

No	CONCEPTO:	Unión 87	2 de Noviembre	27 de Septiembre	2 de Febrero
-----------	------------------	---------------------	---------------------------	-----------------------------	-------------------------

1	Numero de viviendas	98	86	64	51
2	Cantidad de habitantes	475	413	339	306
3	Familias que ya tienen vivienda	64	56	39	No disponible
4	Familias que no tienen vivienda	34	29	25	No disponible
5	Cantidad de familias en la comunidad	299	299	299	299
6	Cantidad de viudas	12	8	2	2
7	Cantidad de ancianos y ancianas	29	16	18	6
8	Hombres	208	114	141	158
9	Mujeres	267	199	131	148
10	Cantidad de niños menores de 5 años	58	37	44	42
11	Cantidad de solteros	15	3	4	4
12	Casas que tienen letrina abonera	80	65	47	34
13	Viviendas que tiene energía eléctrica	98	67	49	40
14	Viviendas que cuenta con estufa	80	66	48	36
15	Viviendas que no cuenta con estufa	18	No disponible	16	15
16	Ausentes, trabajan en distintas partes	32	No disponible	No disponible	No disponible

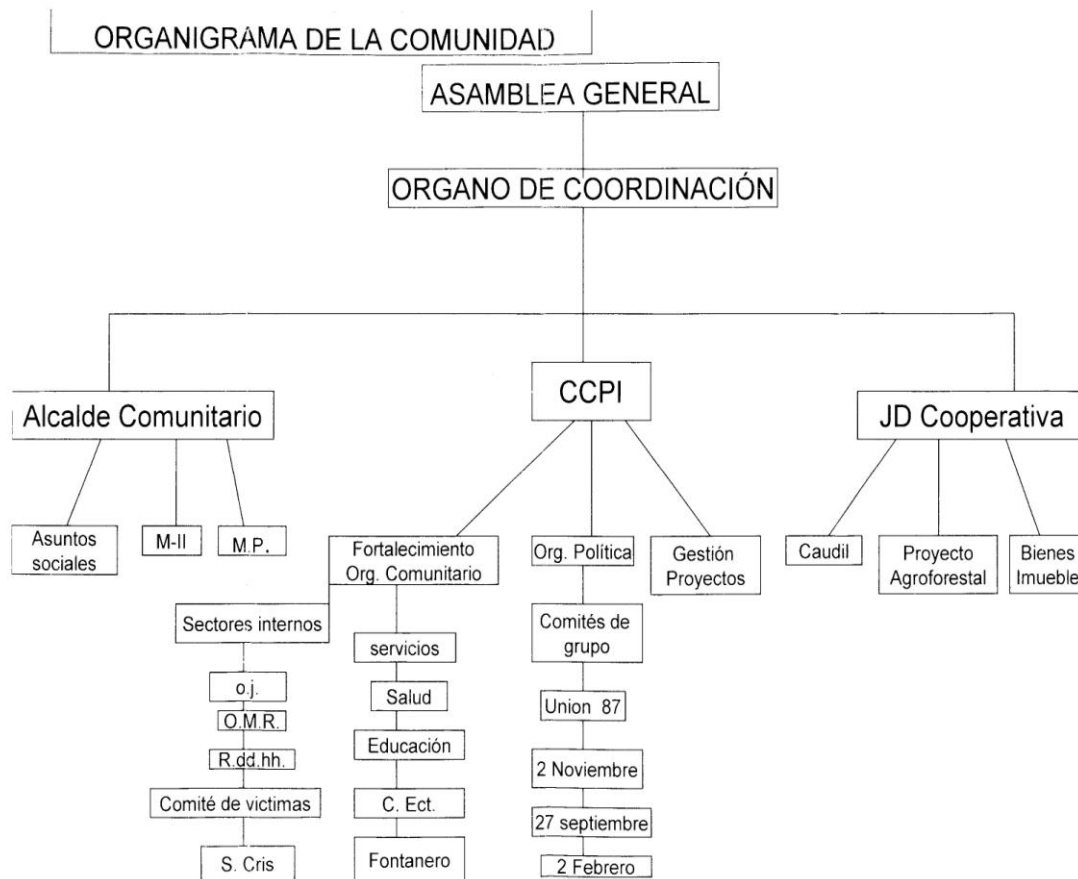
Fuente: Fuente: Comité Coordinador de Primavera del Ixcán.

B. Sus órganos base

El órgano principal y más alto de la comunidad es la Asamblea General, es decir, la comunidad misma. Las Asambleas Generales Ordinarias se realizan una vez al año, en las fechas que rodean el dos de febrero, fiesta de la comunidad en conmemoración a su “salida al claro”. En estas fechas se congrega toda la comunidad durante días para revisar lo hecho y aclarar las cuentas del Comité de Coordinación de Primavera del Ixcán (CCPI), de la Cooperativa, así como elegir las nuevas autoridades de estos órganos, sumándole los nuevos miembros de los comités de barrio. En casos especiales se convoca durante el año para realizar Asambleas Extraordinarias, en donde se tocan puntos de suma importancia que no se pueden ejecutar sin el consentimiento de toda la población. Durante las asambleas se tocan los varios puntos definidos por la agenda establecida por las autoridades, posteriormente se pasa a discutir cada uno de los puntos propuestos, para pasar a tomar una decisión. Ésta se busca que sea consensuada, por esto se escucha la opinión de todas las personas que lo deseen, pero en último caso se pasa a votar levantando la mano. Si

bien formalmente esta es la idea, en la práctica no todas las personas participan. Los jóvenes ni siquiera se encuentran presentes en las asambleas, y las mujeres pocas veces opinan. La mayoría de las veces las mujeres que opinan son las dirigentes de la Organización de Mujeres en Resistencia (OMR). Pero lo claro es que el espacio está allí para la participación directa de cada uno de los adultos de la comunidad.

Figura 7. Organigrama de Primavera del Ixcán



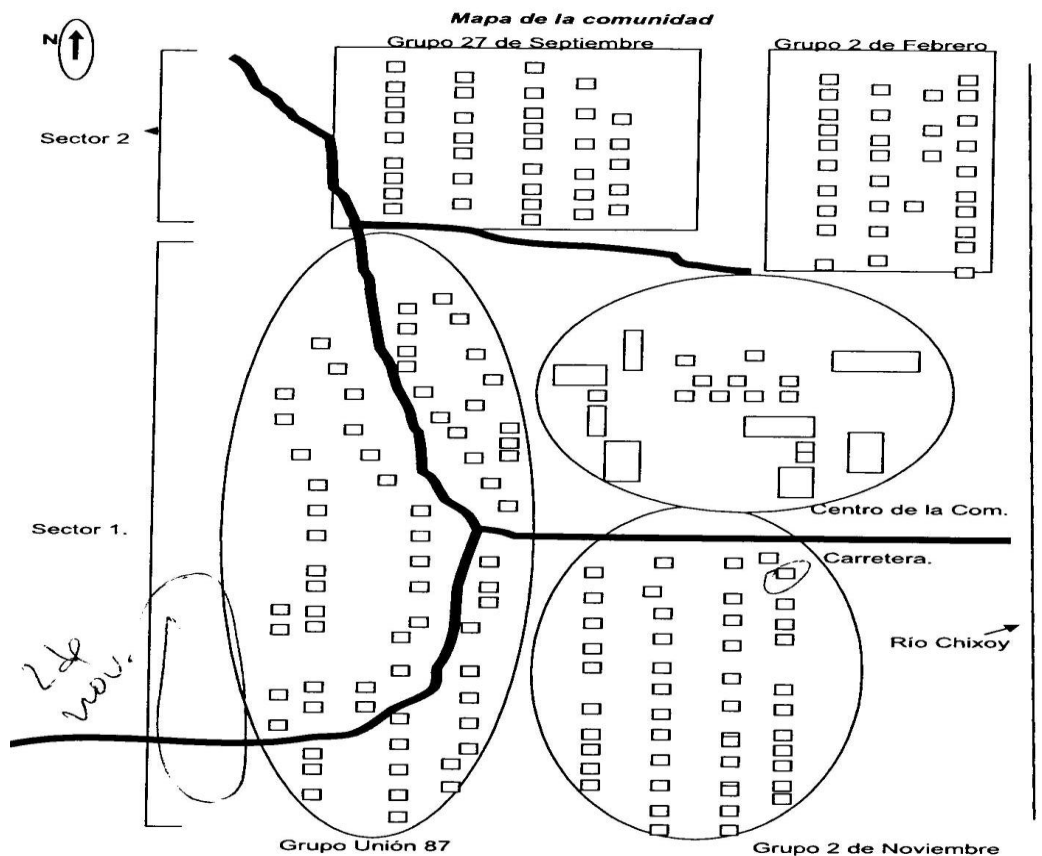
Fuente: Comité Coordinador de Primavera del Ixcán

Después de esto se establece lo que se llama el Consejo Consultivo Permanente que es un órgano que es conformado por los representantes de todos los sectores de la comunidad (ver Figura 8 para un organigrama completo de la comunidad), quienes se reúnen una vez cada quince días para mantenerse al tanto acerca de la información pertinente de cada uno de los sectores presentes. Esto se hace para no realizar demasiadas asambleas, ya que la población

alega cansancio al momento que éstas llegan a durar más de 10 horas. De esta manera, entonces, los representantes de cada uno de los sectores vienen a ser la voz de su *gremio*.

Posteriormente se debe continuar con el que fue por muchos años el órgano central de las CPR, el hasta entonces CEPI. Al trasladarse a lo que hoy es Primavera, este órgano pasó a llamarse de Comité de Emergencia de Parcelarios del Ixcán a Comité Ejecutivo de Primavera del Ixcán. Años después, mientras se veía la importancia con que se iba consolidando la cooperativa de la comunidad, y viendo que sus funciones habían ya cambiado, se le cambió el nombre a Comité Coordinador de Primavera del Ixcán (CCPI), que es el nombre que mantienen hasta la fecha.

Figura 8. *Primavera del Ixcán*



Fuente: Sosa (2001: 13)

Tras su llegada a su asentamiento permanente, la comunidad definió al CEPI como la autoridad de la comunidad, siendo sus funciones principales velar por la seguridad y el bienestar de la gente en situaciones normales y de emergencia; promover el desarrollo

integral de la comunidad; atender los problemas sociales de acuerdo a las normas comunitarias; representar a la comunidad ante autoridades, instituciones, comunidades vecinas y organizaciones populares; administrar los fondos y los recursos de la comunidad; y por último organizar el servicio de transporte y la seguridad (Sosa 2001: 76)

Las tareas del CCPI ahora son bastante parecidas, aunque reducidas, principalmente se encarga del fortalecimiento de la organización comunitaria, de la organización política, y principalmente de la gestión de proyectos que la comunidad en general necesite y demande. Además constituye la voz de la comunidad afuera de ella. Se reúnen todos los días para realizar las actividades planeadas.

Los miembros del CCPI son cinco, cada uno de ellos escogido por la comunidad en la Asamblea General. En la actualidad el CCPI ha recibido fuertes críticas y son pocos los que desean formar parte del él. Las críticas vienen del supuesto mal manejo de fondos. El poco deseo de participación viene a darse debido a que el tiempo que se da para las actividades del CCPI es donado, solamente el coordinador de comité recibe una especie de salario.

En la última Asamblea, por ejemplo, se escogió a uno de los miembros, pero éste argumentó que no tenía tiempo ni la capacidad para participar. Lo mismo hizo otro de los nuevos miembros elegidos, un maestro en este caso, diciendo que su tiempo era muy reducido. El maestro terminó aceptando el caso, pero haciendo claro que no estaría presente todos los días. El otro no llegó nunca a las oficinas a realizar las actividades para las que había sido elegido, por lo que se realizó una Asamblea extraordinaria para que explicara a la comunidad la razón de su ausencia. Después de un largo debate, se decretó que no era necesario obligarlo a realizar el cargo, pero se hizo claro por muchos de los miembros de la comunidad que ese tipo de actitud era reprochable ya que se estaba dando más énfasis a lo individual y no al servicio que todos deben de dar a la comunidad en algún momento de su vida. Se pasó después a escoger a un nuevo miembro. Se tomaron propuestas y se votó. Dos meses después este nuevo miembro tampoco se había presentado a las oficinas del CCPI.

En la actualidad el CCPI está invirtiendo mucho de su tiempo en la demanda que realizó Primavera del Ixcán hacia el Programa Nacional de Resarcimiento buscando un resarcimiento individual y colectivo, pero sobretodo integral. La respuesta ha sido nula. Los comunitarios se preguntan ahora hasta cuándo pagarán los costos políticos de haber sido CPR.

Esta estructura se ha tenido que adaptar a las exigencias gubernamentales expresadas en la necesidad de tener un Consejo Comunitario de Desarrollo (COCODE). Éste está formado en Primavera del Ixcán por representantes de todos los sectores comunitarios, hasta sumar de 11 a 13 miembros, siempre un número impar. El objetivo es tratar cuestiones de desarrollo en la comunidad y en el municipio en forma de proyectos de carreteras, infraestructura, electrificación y distribución de agua (Suárez, s/f: 40).

En un mismo nivel se encuentra la Cooperativa La Resistencia R.L. Ya que a la llegada a Primavera la carga de actividades para el entonces CEPI era demasiada, se decide crear, el 8 de Agosto de 1997³, esta cooperativa de servicios, que no sería solamente comercial sino productiva, una remembranza a las cooperativas del Ixcán Grande, de donde muchos eran originarios. Las funciones de la cooperativa, como se definieron desde un comienzo, son la de organizar la producción colectiva, administrar la tierra y otros recursos de la cooperativa, promover la tecnificación y comercialización de cultivos, promover la capacitación agropecuaria y ejecutar los proyectos productivos (Duro, 2004: 63).

Figura 9. Tienda de la cooperativa.



³ Su personería jurídica la obtiene el 2 de diciembre de 1997 y fue inscrita en el Instituto Nacional de Cooperativas (INACOP) el 13 de enero de 1998.

Para funcionar cuenta con tres brazos, el consejo administrativo, la comisión de vigilancia, y el comité de educación. La Junta Directiva administrativa está constituida por cinco personas y en total todos son 11 miembros. Al igual que el CCPI, sus miembros son escogidos en la Asamblea Ordinaria. A diferencia del CCPI, en la Junta Directiva de la Cooperativa hay varios miembros que reciben un salario por desempeñar su cargo, sin embargo el resto no lo hace (Duro, 2004: 63).

La propiedad de la tierra siempre fue un factor importante. Algunos abogaban por mantener el sistema colectivo de tierra y otros por repartir tierras de manera familiar. Al final, se decidió que la tierra sería repartida a familias, mientras otra parte de las tierras se quedaría para el colectivo, representado por la Cooperativa. La tierra fue repartida dando mayor cantidad de tierra a los asociados de la Cooperativa en detrimento de los no asociados. Esto se concretó entregando un total de 26 cuerdas de terreno para los asociados y a los no asociados les quedó únicamente 15 cuerdas (Duro, 2004: 60).

La tierra familiar no se puede vender, ya que está a nombre de la Cooperativa, y la propiedad familiar de la tierra está a nombre del jefe de familia, generalmente un hombre. La copropiedad no ha sido discutida. De todas las familias formadas al momento de la repartición de las tierras, 231 son asociadas, mientras el resto decidió no serlo para tener la libertad de salir a trabajar fuera de la comunidad. Esto porque al ser miembro de la Cooperativa se pasa a tener obligaciones, como ciertos días de trabajo comunitario gratuito al año.

Uno de los pilares de la Cooperativa es el proyecto Agroforestal que están llevando a cabo. En un principio la comunidad recibió con los brazos abiertos al proyecto, ya que parecía llenar las expectativas de una Cooperativa integral, el cual era el objetivo primario de la comunidad, siempre con la meta de pagar la deuda colectiva que se tenía por la tierra. El resultado, muy a pesar de la comunidad, fue el contrario. Veamos, sucintamente, por qué.

El proyecto Agroforestal era de desarrollo agropecuario y forestal a realizarse en conjunto por la población⁴. Su objetivo principal era insertar a la comunidad en las economías regionales a través de la generación de empleos e ingresos permanentes. A solicitud de la comunidad el proyecto tenía dos vertientes complementarias. Por un lado se

⁴ Para una visión pormenorizada del Proyecto, véase Duro (2004).

preveía el fortalecimiento de las familias al dotarlas de un sistema de producción familiar formado por cultivos de corto, mediano y largo plazo de forma de asegurarse que la economía familiar creciera efectiva y rápidamente. El otro de los componentes era el desarrollo productivo de la cooperativa. La venta de las producciones se sugería cooperativa con reparto de los beneficios en forma proporcional a las entregas de cada familia. El diseño incluía el establecimiento de 90 ha. de hule, 26 ha. de pejibaye, 23 ha. de jengibre, 70 ha. de pastos mejorados con ganadería de doble propósito; y 170 ha. de plantaciones forestales (Duro, 2004: 17).

El costo del proyecto iba a ser dado por crédito de parte del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), e iba a ser asesorado por el Instituto Nacional del Bosque (INAB).

«Este proyecto tiene un costo total de Q.6, 840,000.00 fue cofinanciado por un convenio firmado entre PNUD-Comunidad-Gobierno, estableciéndose inicialmente los fondos de la siguiente manera: Fondos no reembolsables 26%, Créditos 24.5%, aportes comunitarios 9.3%, Ingresos operativos 17.1% y en concepto de incentivos forestales 22.3%. Sin embargo, durante la ejecución del proyecto, se realizaron cambios fuera de lo acordado inicialmente, recargando a la comunidad bajo una deuda no acordada, estableciéndose los porcentajes de la siguiente manera: Créditos 31.1%, Fondos no reembolsables 17.7%, aportes comunitarios 11%, ingresos operativos 17.1% e incentivos forestales 22.3%. Debido a esta nueva decisión, la comunidad queda adeudada por Q.2, 015,564.00 más el 10% de intereses por año» (Documento interno del CCPI)

El proyecto no logró realizarse como había sido planeado, y en la actualidad algunos muestran un desgano no sólo con él, sino también con la existencia misma de la cooperativa⁵. Sin embargo, la comunidad ha sacado provecho del proyecto. Si bien el proyecto no da mayores ganancias aún, sí resuelve temporalmente el problema de la necesidad de dinero con los salarios. Las tierras familiares y los huertos internos dan la posibilidad de una seguridad alimentaria variada, pero conseguir dinero efectivo es un problema para muchos, sobretodo para los que no tienen parientes viviendo en el extranjero como emigrantes. Con la demanda temporal de trabajo que produce el proyecto, algunas de las familias logran conseguir ingresos. Pero para la mayoría no es suficiente, ya que los gastos diarios sobrepasan en muchos casos los ingresos.

⁵ Para una vista de las razones del fallido del proyecto véase la citada obra de Duro (2004), especialmente el capítulo IX.

La última de las estructuras en lo que se refiere a la organización interna de Primavera del Ixcán son los comités de grupo, o comités de barrio. Como se dijo, la comunidad se divide en dos sectores, que a la vez se dividen en dos grupos. Cada uno de estos grupos tiene su propio comité, que es elegido de manera previa a la Asamblea Ordinaria de la comunidad, usualmente a fin del año. Cada grupo consta de cuatro miembros.

Su función es la de dirigir, representar y dialogar ante el resto de los grupos, autoridades y sectores. Según Sosa (2001: 78), estos comités se constituyen en un canal de información, consulta, y orientación de la población, además de organizar y administrar los recursos del grupo (como el molino de maíz, la coordinación de los alimentos a acompañantes⁶, y otras actividades por el estilo). El trabajo con la Cooperativa es bastante estrecho, ayudándolos a coordinar el trabajo comunitario y el de la cooperativa.

Cada uno de estos grupos, dados sus orígenes, tienen un fuerte sentido de pertenencia y se maneja hasta cierto punto con pautas muy particulares. Si bien los cuatro comités de grupo tienen las mismas funciones, cada uno de ellos cuenta con distintos recursos y los administran de manera diferente. El grupo 2 de noviembre, por ejemplo, organizó un pequeño banco que tenía por objetivo prestar dinero a sus miembros, estableciendo una cuota de interés. Después de años, los ingresos del grupo han aumentado, llegando a más de veinte mil quetzales. Estos recursos son utilizados para diversas cosas, desde fiestas internas, hasta repuestos para los molinos. Otros grupos han probado esta táctica, pero no les ha funcionado.

El ex-alcalde de Ixcán, Marcos Ramírez, merece unas líneas aparte dada la importancia que representó por años. Ramírez fue de los primeros jóvenes en integrarse a las estructuras de la CPR, y cuando comenzaron las pláticas con el gobierno para ser reconocidas como población civil, su participación fue muy importante. Detallando su experiencia relata:

«Nos tocó trabajar los Acuerdos de Reasentamiento de la Población Desarraigada y el Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas. Fuimos a presentar estas propuestas en la mesa de negociación con las partes en México: URNG, gobierno y ejército. También participé en las negociaciones con el gobierno y el ejército de Guatemala para que se reconozca a las Comunidades de Población en Resistencia como Población Civil, tanto en la ciudad capital como en el Municipio. Posteriormente, los sectores surgidos se constituyeron en una Asamblea Consultiva de las Poblaciones Desarraigadas (ACPD). Fue después de la firma del Acuerdo de

⁶ Personajes miembros de organismos u organizaciones internacionales que llegaban a CPR-Ixcán a realizar proyectos o, en un principio, a comprobar la situación de las CPR.

Reasentamiento, el 17 de junio de 1994. De esa manera, fui nombrado para representar a la población desarraigada ante la Comisión Técnica para el cumplimiento del Acuerdo de Reasentamiento (CTAR), en la que participó el gobierno, con dos delegados de la comunidad internacional y dos de la población desarraigada. Fue en estos momentos de trabajo cuando tuve contacto con medios de comunicación, cuerpos diplomáticos, instituciones del gobierno, ONGs y otras organizaciones sociales, Iglesias Católica y Evangélica y relaciones internacionales. A partir del año 1999, participé en las elecciones del Municipio Ixcán como candidato para alcalde por el partido de la URNG y salí electo desde el año 2000 hasta el 2008, dos períodos continuados». (Vaciado de entrevistas 3.7)

Según fuentes cercanas al alcalde, para las elecciones del 2007 ocurriría lo mismo, la segunda reelección de Marcos Ramírez, sobretodo porque en la Consulta Popular que se había realizado en abril de ese año acerca de la explotación minera y las represas, fuertemente apoyada por su administración, había logrado resultados positivos. Pero uno de los candidatos fue asesinado en el periodo alrededor de las elecciones, mientras el otro candidato, del entonces partido oficial, realizó en estos últimos meses antes de las elecciones fuertes movimientos y visitas a las comunidades. Según los pobladores de Primavera, en estas visitas se hicieron regalos ilícitos a las comunidades, logrando quedarse de esta manera con el primer puesto.

C. Los sectores y servicios internos

Los sectores internos son los que le dan una fuerte dinámica a la organización comunitaria, ya que hacen que la población adulta que no ocupa cargos en alguna estructura del CCPI, de la Cooperativa, o de los comités de grupo, se vea organizada e involucrada en actividades sectoriales. En esta parte se verá las luchas actuales y los problemas con los que se han enfrentado estos grupos.

1. La salud. La salida al claro trajo varios cambios al tratamiento de la salud en las comunidades de resistencia del Ixcán. Una de ellas fue el aumento repentino de capacitaciones de varias organizaciones especializadas⁷. Como parte de estas

⁷ Uno de los promotores de salud en la actualidad cuenta cómo él tomó provecho de esta oportunidad, sirviéndonos así de ejemplo. Él no había estado vinculado directamente a la salud durante la montaña, primero fue coordinador en uno de los campamentos, y después, desde 1985, pasó «8 años y 4 meses» como miembro del CEPI, en donde tuvo contacto indirecto con el tema de salud. Su aprendizaje en medicina comenzó, según nos cuenta, en 1994, cuando salen al claro. Algunas de las capacitaciones las dio Médicos sin Fronteras, otras las dio Médicos del Mundo. Ambas se especializaban en medicina química. En 2002 se capacitó con un médico japonés por una semana sobre biogenética. La Asociación Coordinadora Comunitaria de Servicios para la Salud (ACCSS) también dio capacitaciones sobre medicina natural; aparte ha recibido

capacitaciones, estuvieron las que dio Médico Internacional y la ACCSS sobre salud dental. Al principio comenzaron diez promotores de salud interesados sobre el tema. Unos se fueron saliendo con el tiempo. En la actualidad son sólo cuatro los que terminaron el curso y todavía ejercen.

Son dos los centros de salud que atienden en la comunidad. Uno es el Centro de Salud comunitario, y el segundo es la Clínica Dental. El primero cuenta con muchos problemas en la actualidad. El edificio del Centro de Salud queda en el centro del poblado, a unos cuantos metros de las oficinas Comunitarias, y usualmente se mantiene cerrado, abriendo sólo unas pocas horas al día. Desde que salieron al claro, y con la transición de la organización colectivista a una que se enfatiza en la producción familiar y pone menos énfasis en lo colectivo, se le hizo cada vez más difícil a los promotores de salud llevar a cabo su labor mientras tenían que mantener las parcelas cuidadas para mantener a su familia. Otros han migrado hacia los EEUU. Lo que se hacía en un principio era que se les daba *reconocimientos*⁸ a los promotores en sus días de trabajo, mientras otra parte de los días de trabajo eran cumplidas como parte de los días que les tocara de obligatorio para la comunidad (en la actualidad son dos días al mes). Entonces, poco a poco la Clínica se ha quedado sin promotores de salud. En la actualidad son sólo tres (hace unos años eran 6), dos hombres y una mujer, uno de los cuales trabaja en la Pastoral Social durante la semana, por lo que se le hace complicado tener un horario estable. Generalmente lo hace, por cita, los fines de semana, cuando regresa a su casa. La única promotora de salud recibe un pequeño sueldo de parte del Ministerio de Salud por contabilizar la medicina que se envía. El otro de los promotores no cuenta con tantas capacitaciones y se le ha dificultado seguir llegando a la clínica, ya que no tiene quién trabaje su parcela. Su hijo mayor tiene diez años, y él prefiere que no interrumpa sus estudios. Tampoco puede pagar un jornal para que otros trabajen su parcela, ya que él no recibe un sueldo de parte del Ministerio.

Una parte de los salarios que recibían los promotores provenían del Comité Coordinador de Primavera del Ixcán, pero en la actualidad ha habido una mala comunicación entre las dos partes y, según cuentan, llevan ya varios meses de no pagarles. El hecho que el Ministerio dé las medicinas da lugar a que las consultas tengan un precio simbólico de Q. 2.

capacitaciones sobre reiki y manejo de heces. Esta cantidad de capacitaciones le ha valido un lugar como promotor de salud residente en la Pastoral Social, en Playa Grande, cabecera municipal.

⁸ Sumas de dinero normalmente equivalentes a un jornal de trabajo.

Esto les sirve para dar cierto mantenimiento al lugar. Ellos creen que no sería justo subir el precio de las consultas, ya que la salud es algo básico para el ser humano. Además no son sólo las personas de Primavera las que se benefician de la clínica; muchas personas de las comunidades que los rodean visitan la comunidad diariamente para atender sus necesidades y conseguir medicinas del botiquín comunitario. Pero los promotores consideran, también, que es necesario resolver el problema de los salarios para no sufrir de carencias.

La otra clínica, la de salud dental, se maneja de manera distinta. Queda a unos pasos atrás del Centro de Salud y cuenta con mayor equipo que éste. Después de la capacitación que se mencionó anteriormente que recibieron algunos de los promotores -como se dijo, cuatro-, se les construyó, como parte del mismo proyecto, este edificio y se les donó el equipo básico. Ellos no reciben ayuda alguna de parte del Ministerio de Salud. Cada promotor tiene sus turnos diarios (más o menos equivalentes), y lo que reciben tienen que dividirlo. El 40% de lo que ganan en un día se lo pueden quedar como sueldo; el resto va dirigido al mantenimiento de la clínica y la compra de materiales. Los precios son, así, más caros, aunque no rayan en lo exagerado. Una limpieza de dientes, por ejemplo, ronda entre los Q.15 y los Q.20. No reciben lo mismo todos los días, hay días que no ganan nada, pero creen firmemente que esta manera de operar es mejor que la del Centro de Salud.

La falta de comunicación entre los promotores de salud y el CCPI salió a luz en una Asamblea extraordinaria que se realizó el domingo 10 de junio del 2007, cuando algunos miembros del CCPI informaban a los vecinos acerca de un nuevo proyecto para construir una farmacia comunitaria. Uno de los promotores pidió la palabra y mencionó que antes de empezar a construir el edificio era necesario saber quién iba a estar a cargo del lugar, si iba a ser externo o interno, quién le iba a pagar, dónde se iba a encontrar, incluso llegó a preguntar si ellos sabían que ya existe una mini-farmacia (el botiquín) en el Centro de Salud. Al final acordaron reunirse para tratar esos temas y otros relacionados con la importancia de la salud en la comunidad y la falta de apoyo que ha recibido.

2. La Organización de Mujeres en Resistencia. La lucha de las mujeres en Primavera fue una de las luchas más impactantes. La capacidad analítica y el corazón que le ponen a sus actividades están plasmados en el día a día de estas luchadoras. Vivir en una sociedad machista no es fácil. Ser indígena en una sociedad discriminatoria no ayuda. Apoyar a un alcalde de izquierda en un país dominado por la derecha puede ser (y es)

debidamente castigado. Y a esto sumarle que se cuenta con pocos recursos en una sociedad capitalista, para muchos podría sumirnos en el desgano de ver la cuesta con semejante inclinación. Pero a estas mujeres no. Desde las cosas más básicas son ellas las que están construyendo la lucha social en Primavera, así como lo fueron durante la época de las CPR-Ixcán.

Al llegar a Primavera, comenzaron a surgir varios proyectos para la OMR. Describiremos brevemente los cinco principales. El primero es el de sastrería. En un principio se realizaron capacitaciones sobre tejidos entre ellas, ya que algunas de las mujeres no sabían tejer. En la época en que éstas comienzan, llegaban varios acompañantes internacionales que compraban muchos de sus productos para ir a venderlos a sus países de origen. Cada vez fueron llegando menos acompañantes, por lo que las ventas bajaron. Además los precios del hilo han subido. Desde que llegaron a Primavera, y se establecieron las parcelas individuales, cada una vende y produce desde su casa; ya dejó de ser colectivo. Recientemente, con apoyo de la ACCSS, se realizaron capacitaciones de parte de la OMR a mujeres de las comunidades vecinas. En la actualidad hay un pequeño proyecto de un telar que no logra comenzar por la falta de un local para trabajar.

En 1998 se comenzó el primer proyecto formal, la panadería. Los hornos, ubicados en el centro de la comunidad, fueron donados por una activista japonesa-mexicana. En ese momento fueron menos las mujeres que participaron, alrededor de 45.

«El proyecto no dio mucho ingreso, y poco a poco se fueron retirando las compañeras» (PI130607.2.DT).

En la actualidad se trabaja dos veces por semana. Hacen varias clases de panes, pasteles y tostadas. El pan se vende a las tiendas de la comunidad o en canasto de casa en casa. Las ventas bajaron un poco hace un par de años debido a la lucha que hizo la OMR en contra de la venta de licor en las tiendas (ver más adelante), pero últimamente se han recuperado. Ayuda que no haya mucha competencia dentro de la comunidad, sí hay mujeres que producen individualmente pero no lo hacen con constancia.

Hay un pequeño proyecto de producción de champú orgánico, pero sólo se hace cada vez que se hay encargos de parte de una organización de mujeres que queda en Playa Grande. Esta organización da los materiales y después compra los productos. Ellas sólo dan la mano de obra, y son remuneradas por eso, además de una pequeña ganancia en la venta.

También está el comedor, pero los problemas que tiene son varios. Primero, no funciona todos los días, no hay suficiente demanda, ya que la mayoría de la población come en su casa. El comedor tiene, además, muy poca promoción, apenas si tiene unas pequeñas letras pintadas que lo identifican. En una capacitación que se tuvo a fines de junio del 2007 sobre competencia, las mujeres que atienden el comedor manifestaron su disconformidad con las autoridades comunales y con la misma OMR. Con el CCPI por no trabajar en conjunto; ellas creían que las autoridades debían informar con anticipación al comedor al momento que haya visitantes o trabajadores externos a la comunidad, de esa manera ellas pueden atender en esos momentos. De lo contrario sólo trabajan los días que hay capacitaciones, que es cuando hay cierta demanda. Con la OMR estaban descontentas ya que no se les está remunerando de una manera justa, según ellas. Mencionan que las cuentas no están claras, y que mucha de la ganancia se va para el fondo de la organización, quedando poco para las trabajadoras.

Por último está un pequeño *Bancomunal* que tiene la organización, con lo que se dan préstamos a las asociadas y los/las no asociados/as, sólo que a estos se les ofrece una tasa de interés más alto. Varios vecinos de Primavera han manifestado su desacuerdo, no con la creación de un banco, sino con el establecimiento de tasas de interés. Es, creen, una forma de ganar dinero a costas de la necesidad de otros, algo reprochable tomando en cuenta los valores que la comunidad ha construido hasta ahora.

En la actualidad la organización cuenta con alrededor de 85 asociadas, muchas menos que con las que empezaron. A veces la participación sube, a veces baja, depende de los proyectos y de la coyuntura. Poco a poco se han integrado jóvenes, ya que las que eran jóvenes cuando se comenzó en 1991 ya están cansadas y se han ido retirando con el tiempo. Mencionan que ha costado la participación, ya que algunas mujeres no se sienten capaces de expresar sus demandas; sienten la presión y la burla de los hombres.

La Junta Directiva cuenta con cinco miembros, la presidenta, la vicepresidenta, la secretaria, la vocal y la tesorera. Aparte están las ramificaciones de los distintos proyectos, con sus respectivas coordinadoras. Una vez al mes hay tres miembros de la OMR que se reúnen con organizaciones de mujeres de Ixcán, para tratar temas de interés y realizar capacitaciones. La Junta Directiva se escoge en marzo de cada dos años. La manera de

hacerlo es durante la Asamblea de Mujeres, en donde todas escogen a candidatas y votan por ellas.

Una de sus últimas luchas ha sido en contra de la venta de licor dentro de la comunidad. Cuando la comunidad llegó a lo que hoy es Primavera comenzaron a surgir nuevos problemas para las mujeres. Principalmente la violencia dentro de la familia y el creciente machismo, cosas que no pasaban en la montaña. La lucha comenzó en septiembre del 2004 cuando se presionó para que se dejara de vender alcohol dentro de la comunidad, ya que para ellas ocasionaba que los hombres se pusieran violentos y asustaran a sus hijos. En esa época todavía se pagaban jornales por parte de la Cooperativa, como parte del Proyecto Agroforestal. Se les daba cada 15 ó 30 días.

«Pero las personas, nada más les daban su salario se iban directo a las tiendas»
(PI130607.2.DT).

Una dirigente menciona que las CPR son muy famosas y son bien vistas desde afuera en muchas partes del mundo, pero considera importante ser crítico con lo que ocurre dentro de la comunidad. Los maridos, después de regresar de tomar, le pegaban a las mujeres, algunos incluso les pegaban a sus madres. Las mujeres decidieron reunirse y establecieron que era necesario luchar. Con ayuda de algunos maestros, hicieron una carta al depósito de cerveza en Playa Grande solicitando que dejara de vender cerveza a las tiendas de Primavera. No hubo respuesta. Entonces fueron a buscar el apoyo del CCPI, pero no las consideraron relevantes.

«Probablemente porque algunos de los dirigentes les gusta tomar». (PI130607.2.DT).

Fueron, entonces, con la Cooperativa, y se dieron cuenta que hay leyes dentro de la Cooperativa de prohíben la venta de alcohol. Si esto no se cumple, después de una cuarta llamada de atención, se corre el riesgo de ser expulsado de la comunidad⁹. Ellas se apoyaron en esta ley y pidieron su cumplimiento. Se logró algo, pero aún faltaba, ya que las tiendas seguían vendiendo clandestinamente. Organizaron reuniones con todos los sectores. Hablaron con el CCPI para hacer una organización directa con ellos. Ellos, al ver la cantidad masiva de mujeres que llegó a pedir la reunión, aceptaron. Al llegar el día de la reunión, programada en la oficina del CCPI, sus miembros se dieron cuenta que no iban a ceder. A la reunión asistieron personas de diferentes sectores apoyando a la OMR, además

⁹ Las tierras están a nombre de la Cooperativa, con el fin de no venderse por particulares.

de los *tienderos* que querían conocer la resolución. Decidieron moverse al salón de las capacitaciones que es un poco más grande. Se abarrotó. Después de dar el discurso y de precaver al CCPI de apoyar, les advirtieron, muy enojadas según cuentan, que si no se hacía algo inmediatamente el asunto se podía salir de control. Esto fue en diciembre del 2004. El primero de enero del 2005, en Año Nuevo, la primera persona murió, producto de una riña. Dejó a una viuda con tres hijos. Ellas demandaron que el CCPI debía mantener ahora a la familia. El comité fue a la oficina de la Procuraduría de DDHH en Playa Grande para quejarse. Se decidió que el CCPI no debía de mantener a la familia. Creen que hubo corrupción. De parte de los vendedores quedó rencor. Dejaron de comprarles pan. Las ventas bajaron, y hasta ahora se recuperan. Muchos esposos también quedaron molestos con su familia. Regañaron a sus esposas. En la actualidad todavía hay gente que toma, pero traen la cerveza desde Playa Grande. Los esposos de las dirigentes no toman, y les hablaban de dejar la lucha; si ellos no tomaban no había punto. Ellas les contestaban que no era por ellos que luchaban, sino por sus hijos y por las otras mujeres, para que después no entraran en vicios a temprana edad.

3. La Red de Derechos Humanos. La Red de DDHH surgió como una iniciativa de las Comunidades de Población en Resistencia en el año de la “salida al claro”, específicamente se creó en la Asamblea General Ordinaria de las Comunidades de Población en Resistencia el 2 de Febrero 1994. Uno de los objetivos primarios era romper con el silencio y el aislamiento en que se encontraban las comunidades en resistencia, producto de la persecución y represión del Ejército. Para cada una de los campamentos de la CPR-Ixcán se formó un Comité de DDHH constituido por cuatro miembros. Comenzó estableciendo capacitaciones sobre los derechos básicos de la población, esparcir conocimiento, y, en consecuencia, como un llamado acerca de los derechos violados por el Ejército por 12 años vividos en la montaña. Ese mismo año se estableció el Equipo Coordinador que velaría por el buen funcionamiento de la Red.

En 1997 se trató de establecer una proyección en actividades en las comunidades circunvecinas. Al siguiente año se dio la formación de un grupo de promotores jurídicos, se entregaron reconocimientos a los capacitados, y se construyó el edificio de la Red, ubicado en el Centro de Primavera. En el 2000 participaron 60 promotores jurídicos en las capacitaciones sobre Código Procesal Penal y los Acuerdos de Paz. Un año después se dio

una reducción de los promotores, la causa pudo ser por falta de interés; sin embargo, las capacitaciones continuaron. Al otro año la Red adquirió personería jurídica y obtuvieron equipo de oficina. Se capacitó de nuevo a los promotores jurídicos, a los alcaldes comunitarios y a grupos de mujeres Q´eqchi´es.

La misión de la Red, en la actualidad, es constituirse en un colectivo de personas, hombres y mujeres, con diversidad étnica y cultural, conscientes de la realidad y necesidades de la población marginada de la región. Se han organizado con el propósito de promover y hacer valer el cumplimiento de la justicia en defensa de los derechos políticos, económicos, sociales y culturales, individuales y colectivos, a nivel regional y local. En cuanto a los objetivos generales está el promover en las comunidades el Desarrollo integral mediante la consciente protección y defensa de los DDHH, la lucha contra la impunidad y la corrupción, contribuyendo al fortalecimiento del Estado de Derecho y la Reconciliación Nacional en el Marco Jurídico Nacional, los Acuerdos de Paz, y los convenios internacionales. Con el enfoque de género, interculturalidad, lucha contra la pobreza y la reservación del Medio Ambiente (Asociación Red de DDHH, 2004).

En la actualidad la Red cuenta con una Junta Directiva que consta de cinco miembros y es patrocinado por HEKS¹⁰. Es la sede microrregional de los DDHH en Ixcán, cubriendo las regiones II y IV. Tiene cuatro grupos prioritarios a los cuales atiende. El grupo de mujeres Q´eqchi´es, los promotores jurídicos, los jóvenes (prevención de drogas y alcohol, y formación), y mujeres multilingües de Primavera. Necesitan una fuerte colaboración del Alcalde comunitario o Alcalde Auxiliar. Constantemente dan capacitaciones a la comunidad y a comunidades cercanas. Los fondos fueron cortados en el presente año, 2008, por lo que están buscando instituciones que los patrocinen, ya que no es una organización que genere dinero por su cuenta. La falta de fondos ha dado lugar a que las capacitaciones vayan disminuyendo año a año.

«La gente está pidiendo capacitaciones para poder continuar con labor, pero no hay fondos» (PI180607.2DT).

La Red estuvo apoyando el problema de la OMR con la venta de licor. Este fue un ejemplo de cómo trata la Red los problemas de la violencia intrafamiliar. La víctima llega a quejarse y a poner una denuncia contra el agresor, en este caso su esposo. Se llama al

¹⁰ Organización que canaliza la ayuda de las Iglesias Protestantes de Suiza en Guatemala desde hace 30 años.

victimario, si éste no llega, se llama a un juez en Playa Grande para que resuelva el caso. Si el victimario llega se trata de mediar el conflicto entre las dos partes, con la Red y el Alcalde Auxiliar como mediadores.

4. Los jóvenes. La juventud en Primavera es uno de los grupos más interesantes de analizar. Son varios los aspectos que resaltan al verlos. Al hablar con los que están por salir de básicos -el último grado disponible dentro de la comunidad- se nota una marcada diferencia, no sólo con los adultos, sino con la generación de jóvenes anteriores a ellos. Son la generación de transición, la generación que o sólo vivió unos años en la montaña, o nació ya en los asentamientos temporales. Poco saben de su historia, más es lo que conocen por las historias de sus padres; y ese sentimiento de resistencia y de solidaridad que se encuentra entre los adultos y los jóvenes adultos, es difícil de ver a simple vista.

Las miradas están en otro lado, usualmente afuera de la comunidad, en EEUU, en Cancún, México, o en otro municipio guatemalteco en donde se puedan seguir los estudios. La tierra, por la que sus padres han luchado tanto, ya no les parece relevante. Algunos sí la trabajan, pero lo toman como una carga. Otros ni siquiera gustan del estudio, lo único que están esperando es una oportunidad de trabajo afuera para agarrar sus cosas e irse. Y cuando se van y regresan, se sienten diferentes, se ven diferentes, y son vistos diferentes. Los adultos bromean que en unos años Primavera va a ser una comunidad de ancianos, donde nadie trabajará la tierra. Algo de preocupación hay en la broma. Los medios de comunicación en masa y las migraciones los está cambiando. La transición por la que está pasando la comunidad se expresa en la juventud de diferentes maneras, religiosas, políticas, étnicas, lingüísticas, en la sexualidad, etc., y es un tema bastante rico¹¹.

Según uno de los jóvenes parte de la última generación que participó y lideró la Organización de Jóvenes (OJ) el reclutamiento de esta organización comenzó en 1984 ante una respuesta al reclutamiento forzoso que estaba ejerciendo el Ejército hacia los jóvenes del área. Él se integra en 1997, a sus 15 años. Desde el principio pasa a ser parte de la Junta Directiva. No como presidente o vicepresidente, es rápido en aclarar, sino como vocal. Básicamente le sirve de experiencia para aprender de los líderes de esa época. Al momento que llegan a Primavera, o talvez un poco antes, comienzan a llegar una lluvia de proyectos

¹¹ Véase Falla (2006) sobre un análisis amplio sobre la juventud en Pueblo Nuevo. Muchos de los puntos que toca este autor en su documento se encuentran de manera muy parecida en Primavera del Ixcán.

para muchas de las organizaciones de la comunidad. Ellos no se quedaron atrás y gestionaron varios proyectos a realizar. Buscaban relacionados a desarrollo y recibieron varias capacitaciones.

De los primeros proyectos que se hicieron estuvo el de carpintería. Se trató de realizar como colectivo, sin buscar únicamente el beneficio individual. El Comité Coordinador de Primavera del Ixcán (CCPI) se encargó de brindar asesoría a la organización. Al principio del proyecto parecía que iba a funcionar. Los jóvenes fueron muy activos, había mucha participación y demanda de actividades. Siempre que había reuniones se juntaban alrededor de un mínimo de 80 jóvenes. La etapa del colectivismo de la montaña todavía se sentía en ellos. Consiguieron un capacitador para carpintería en el INTECAP¹² durante todo el proyecto, que estaba programado para durar dos años. Comenzaron haciendo sillas y escritorios, y decidieron vender el primer escritorio que hicieron “decentemente” en Cobán, lugar nativo del capacitador. Parece que sí se vendió, ya que el capacitador no regresó con él, pero el problema es que tampoco regresó con el dinero. Poco tiempo después se llevó uno de los barrenos, nunca lo devolvió. Hubo también problemas con un torno. La OJ decidió reclamar con el INTECAP. La institución llegó a verificar, encontró el torno en su lugar y dijo que los señalamientos estaban infundados. Decidieron terminar con el proyecto.

Después se trató de hacer un proyecto de sastrería. Se compraron máquinas y se recibieron capacitaciones. Había muy pocos fondos, por lo que el proyecto duró sólo dos meses. Trataban también de hacer actividades socio-culturales, hacían juegos deportivos, bailes, y otras cosas. Además se construyó un edificio para establecer un centro de mecanografía, hubo bastante participación y ahora es parte del Instituto Básico por cooperativa. Esto fue alrededor del 2000. A partir del 2002, después del fracaso de otros proyectos entró un gran desgano entre los asociados y la organización no se ha levantado desde entonces. Los proyectos eran una especie de *salvación* para los jóvenes, ya que en ese entonces se estaba iniciando el proyecto del Instituto de Básico. La mayoría de ellos sólo tenía hasta sexto grado y buscaba trabajo dentro de la comunidad. Los intentos fallidos fueron una especie de catalizador para la migración.

Al parecer de este joven, las migraciones a EEUU y a México son las causas del descenso de la participación de la juventud. De su generación la mayoría migró. Sólo 12

¹² Instituto Técnico de Capacitación y Productividad.

lograron continuar estudiando afuera. Ellos migraron para estudiar, otros, la mayoría, para buscar trabajo. Las oportunidades eran pocas.

Se trató tener la organización bajo una autogestión. Pero el tiempo libre en la comunidad era muy poco. No hubo mucha transmisión a la siguiente generación. A veces subía un poco la participación, pero el máximo de jóvenes reunidos ya no llegó a ser más de 40..

Ahora, según él, los jóvenes piensan más en educación, en tener un trabajo y en jugar. Ya no funciona como antes. Migrar es la regla.

«Los que regresan vienen con vicios, vienen diferentes» (PI190607.1DAT).

Otro grupo de jóvenes es la Pastoral Juvenil, que es un poco más joven, y rondan entre los 15 a 21 años. Comenzaron a reunirse en diciembre del 2006, tras el apoyo que recibieron de la Parroquia de Pueblo Nuevo, donde la organización juvenil bajo el ala de la iglesia es bastante grande (PI140607.3DAT). Periódicamente llega a la comunidad una monja de la Parroquia para asesorarlos sobre cómo tratar los temas que están afectando a los jóvenes en el área de Ixcán en la actualidad. Cuentan con una Junta Directiva, constituida por siete individuos. En total la organización cuenta con alrededor de 30 miembros, el cual es un número bastante bajo tomando en cuenta la gran cantidad de jóvenes que hay en la comunidad, pero si se tiene en mente el poco tiempo que lleva el grupo, es rescatable el esfuerzo.

Sus objetivos son construir una mejor vida para los jóvenes dentro de la comunidad, fuera de las drogas¹³ y el alcohol. Mencionan que todos los jóvenes se conocen entre sí, se ven casi a diario, saben dónde vive cada uno, y muchas veces están emparentados. Pero pocas veces comparten más allá de lo cotidiano, pocas veces intercambian y hacen abstracciones de sus experiencias. Crear un espacio para eso es otro de sus objetivos. Se reúnen los domingos para hablar sobre este tipo de temas con otros jóvenes de la comunidad, tomando como ejemplo fragmentos de la Biblia.

Cuentan que en la actualidad hay menos participación juvenil que antes. Dicen que las mujeres tienen muchas tareas, en la casa y en el Instituto, por lo que su tiempo es reducido. A esto hay que agregarle que las jóvenes generalmente se casan a edades tempranas, entre

¹³ Aunque mencionaron que en Primavera no se da el consumo de drogas ilegales, es más usual el uso de alcohol y aún más el de cigarro. El grupo serviría más bien, entonces, como prevención a lo que puede llegar a ocurrir teniendo presente la experiencia de otros jóvenes en el área de las cooperativas, en el noroeste de Ixcán.

los 15 y los 17, por lo que se comprometen a alimentar a su nuevo esposo y al recién nacido que generalmente acompaña la unión. Con los hombres el problema, dicen, es parecido; estudian y trabajan en las parcelas de los padres. El tiempo es poco. La juventud, además está más dispersa que antes. La generación de antes no tenía muchas opciones de estudio, la mayoría terminaba sexto grado y contaba con dos opciones: trabajar en la parcela del padre hasta casarse o migrar a EEUU. Ahora la mayoría de los jóvenes, al terminar el tercero básico, se retiran a estudiar a otras comunidades o se van a los EEUU. Antes una de las dos opciones era quedarse, ahora las dos se concentran en dejar la comunidad. Entonces se hace más difícil mantener una organización.

A todos ellos también les pasa lo mismo con respecto al trabajo en el campo, prefieren considerarse y enfatizar su identidad como estudiantes, dejando el trabajo en el campo sólo para cuando es demasiado necesario. No les interesa como actividad primaria. Cuando terminen el tercer básico desean, si pueden (es decir, si consiguen alguna beca), seguir estudiando, pero están conscientes que las posibilidades no son muchas. Hasta el momento no han pensado en irse a EEUU.

Entre las razones que consideran más importantes para migrar está la relativa pobreza, pero también la necesidad de medicinas que no se consiguen en el Centro de Salud, y en parte por la falta de políticas del gobierno para crear formas productivas de empleo, individual o en colectivo.

Concluyen que es necesario seguir la lucha de sus padres, aunque la mayoría de ellos no ha pensado seriamente lo que eso significa. Dicen que eso lo harán más adelante. Sí les impactan los relatos de los padres sobre el sufrimiento en la montaña y la labor de ayuda recíproca entre ellos y la guerrilla. La izquierda parece el camino a seguir, pero parece más inducido que una elección propia. Por el momento se enfocan en sus proyectos como la venta de comida en los recreos, o la venta de collares hechos de pequeñas conchas que encuentran cerca del Río Chixoy, su más cercano vecino. Este trabajo se realiza en colectivo y los fondos también se manejan de esta manera. Tal vez sea una semilla. Los padres y adultos prefieren creer que sí lo es.

D. Nuevas luchas, viejas formas

Ya han pasado más de 26 años desde que se formaron las CPR-Ixcán. Ahora residen en una comunidad finalmente de manera sedentaria. Muchas cosas han cambiado; ellos, por

ejemplo, no son los mismos que eran desde que salieron a refugiarse y a resistir a la montaña. Su organización se ha fortificado cada año, pero desde que llegaron a Primavera del Ixcán algunas cosas han cambiado severamente. Entre ellas está la producción colectiva y el tiempo de trabajo en colectivo, que los ayudó a sobrevivir durante sus años de resistencia.

Desde su llegada, como se dijo, comenzaron los debates acerca de la forma de tenencia de tierra que se debía tener. Se decidió que todas las tierras pertenecerían al nombre de la cooperativa, unas serían usadas en colectivo para los proyectos productivos de ésta y el resto sería repartido, el tamaño dependiendo de la membresía a la cooperativa, para las familias de la comunidad. Esto ocasionaba que a partir de ese momento la producción para la subsistencia y para el pequeño comercio quedara en manos individuales, familiares, ya no en colectivo. De esta manera los negocios propios comenzaron a surgir, en su mayoría en forma de tiendas. Esto viene acompañado de una afirmación de los valores y las motivaciones individuales, que en algunos casos ha desembocado en individualismo.

La población sabía que una vez dejada la montaña, inmersos en otras condiciones, su lucha sería distinta. La lucha dentro de las CPR era de oposición y con alto grado de autonomía, provocada por la exclusión, del resto del país. Ahora tenían que sacar adelante su comunidad dentro de las relaciones capitalistas que se viven en un área rural marginada en un país *tercermundista*. Una nueva forma de vida exigía nuevas formas de lucha, pero siempre teniendo su experiencia como bastión. Por esto la parcelación de la tierra fue apoyada por muchos, pero siempre tratando de mantener cierta tierra en colectivo. En este punto, y como meta a mediano plazo para solucionar la deuda de la tierra y del Proyecto Agroforestal, viene a jugar un papel vital la Cooperativa La Resistencia.

En la actualidad no se habla de arrepentimiento acerca de la parcelación, pero sí se miden y se critican muchos de sus resultados. La población alega que ahora lo individual está socavando los valores de resistencia y solidaridad que construyeron, y a través de los cuales vivieron, durante su etapa como CPR. Un ejemplo de ello es el trabajo colectivo. Durante la época de la montaña todos debían trabajar a diario, aunque dependiendo de las condiciones, en los trabajaderos. Al llegar a Primavera el número de días de trabajo colectivo se redujo a 15 días al mes. Años después pasa a cinco. En la actualidad son sólo dos días los que se exigen por parte del CCPI hacia la población adulta para realizar trabajos comunitarios. Y

pese al reducido número, muchos vecinos no cumplen con este requerimiento. La grama del centro de la comunidad, por ejemplo, es cortada cada cierto tiempo, se divide en pequeñas parcelas y se asigna a cada familia una para chapearla. Durante este proceso es común ver partes podadas a la par de parcelas con el pasto crecido. La población no ve esto como un cese absoluto de lo colectivo, saben que pese a esto al momento en que es necesaria la mano de obra gratuita la población la provee. Y cuando más necesaria es esta mano de obra gratuita es al momento de solicitar proyectos comunitarios.

Esto ha sido otro de los cambios al llegar a Primavera. Los proyectos y la ayuda financiera de la cooperación internacional y de ONG's locales e internacionales desde su *salida al claro* han sido masivos. Esto puede ser visto como parte de la *ongenización* del país que se ha dado en las comunidades y organizaciones desde la Firma de la Paz, en 1996. Pero una diferencia es de marcar. La comunidad busca sus necesidades y sale a pedir proyectos particulares que los ayuden. No ocurre de la manera opuesta, como en un principio, al menos no en la mayoría de los casos, aunque sí hay casos de ONG's que llegan a la comunidad para *vender* un proyecto. Aquí es donde la Asamblea entra en juego. Ellos deciden, al final de cuentas, si se acepta o no el proyecto.

La crítica que se ha hecho a la mencionada *ongenización* se deriva de considerar que las necesidades locales pasan a ser secundarias y, en el mejor de los casos, se median con las exigencias y necesidades de la cooperación internacional y ONG's. En el caso de Primavera ocurre algo parecido, pero distinto. Aquí las necesidades internas son las primeras en surgir, y es después de esto que se trata de obtener el proyecto por medio de la cooperación. En definitiva, una vez establecida esta relación, las exigencias y necesidades de la comunidad se acoplan a las externas. La comunidad supone que una vez que no se destruya el núcleo de la necesidad y exigencia, están dispuestos a hacer cambios. Primavera ha sabido usar esta diversidad de fondos e inversiones para su beneficio. Ciertamente esto no soluciona el problema de raíz, ya que las necesidades siguen satisfaciéndose afuera, la cooperación viene a ser esa especie de colchón de la pobreza en el país. Cuando esta ayuda cese, más problemas y carencias saldrán a luz. Mientras tanto, Primavera busca formas de beneficiarse de ella.

Esta democratización de las decisiones y explicitar los costos y gastos, además, hace que dentro del proceso ocurra menos corrupción de lo que ocurre en otras comunidades y organizaciones. Pero la corrupción siempre está presente.

En esto es necesario resaltar un punto controversial acerca de la manera como Primavera del Ixcán pasa, hasta cierto punto, a *vender* su historia de represión y lucha a la cooperación internacional para obtener los fondos necesarios para sus proyectos. Este hecho puede ser visto de diferentes maneras, bajo diversas perspectivas. De nuestra parte se sostiene que una crítica académica a estas prácticas, alegando *instrumentalización* -incluso mercantilización- de su lucha y pasado poco colabora con la comunidad. Las críticas en estos casos se deben presentar a la comunidad, cuestión ya ejecutada en este trabajo. Más allá de eso, sería caer en irresponsabilidad. De todas maneras, la población sabe que desde que obtienen menos proyectos su situación está cambiando. Descubren de nuevo la dependencia y saben que ahora es turno sólo de ellos seguir sacando adelante a la comunidad.

Esto se está convirtiendo muy importante desde que la población comenzó a ver cómo los problemas que encontraban con las grandes empresas durante la época de las cooperativas¹⁴ se comienzan a repetir en la actualidad. Solano (2008) muestra que con la llegada de la Unión Nacional de la Esperanza (UNE) al poder ejecutivo, y con la GANA ahora con la alcaldía de Ixcán, el municipio vuelve a tomar importancia externa. Son varias las actividades que se comienzan a planear en el área. Una es la iniciativa del gobierno junto con la Comisión de la Industria de Vestuario y Textiles (VESTEX), que forma parte de la Asociación Guatemalteca de Exportadores (AGEXPORT), de descentralizar las fábricas de confección para instalarlas en las áreas rurales del país. El segundo punto está relacionado con la Franja Transversal del Norte (FTN) comenzando con la construcción de su carretera cuyo proyecto fue concedido en el 2007 al consorcio Solel Boneh FTN, S.A., y cuyo contrato debe ser todavía aprobado por el Congreso de la República.

También se está dando en Ixcán el proceso de electrificación por parte de dos empresas, una municipal y la otra por parte de la transnacional Unión Fenosa. Esta compañía ya ha tenido problemas con otros municipios en el departamento de San Marcos (Ver Bloque Antiimperialista 2008), pero continúa estableciéndose en varias regiones del país. En

¹⁴ Ver el primer capítulo de este trabajo para un pequeño recuento de la explotación de petróleo en el área.

Primavera la instalación comenzó en agosto del año pasado, estando todo instalado para noviembre. La comunidad fue la única del área que se negó a proporcionar mano de obra gratis para la instalación, cosa que molestó de entrada a los técnicos. Tras pasar los meses, muchos se preguntan si fue una decisión correcta haber aceptado la entrada de la empresa a la comunidad. Los malos manejos y cobros excesivos y arbitrarios, como en otras comunidades, ya han comenzado a surgir. Pero la energía eléctrica era necesaria. Otra imagen de la lucha, las contradicciones¹⁵ y la arbitrariedad del capital.

Por último está la construcción de la Represa Xalalá, sobre el Río Chixoy, al sur de Ixcán. En abril del 2007 la municipalidad de Ixcán realizó una consulta popular masiva para votar acerca de la construcción de esta represa y otros proyectos de transnacionales en el área. La decisión de rechazo fue casi absoluta. Sin embargo, el Congreso no reconoció la consulta, pese a haberse firmado el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). El proyecto de la represa sigue entonces en pie, así como la población.

En esta lucha ha jugado un papel importante el ex-alcalde de Ixcán, Marcos Ramírez, que desde su regreso a Primavera ha estado realizando actividades y reuniones con comunidades adyacentes y lejanas para construir redes de resistencia y organización en contra de estos planes. El proceso es lento y de hormiga. Finalmente una parte de la población afirma, cuando no amenaza, que de comenzar a surgir más problemas directos con las transnacionales se tendrán que tomar medidas de hecho. Uno de ellos decía que si otra vez venían las empresas con violencia, otra vez iban ellos a resistir para defender su tierra y su vida, no importando las formas ni las consecuencias.

¹⁵ Sobre la lucha como contradicción véase el capítulo VI de este trabajo.

V. PROCESOS EDUCATIVOS EN LA CPR-IXCÁN

*La educación no era perfecta,
ni era basura.*

Era nuestra capacidad.

Juan Pascual, maestro de la CPR-Ixcán

*Si tenemos bengalas
soltémoslas en el cielo de todos.*

Mario Payeras¹

A. Motivaciones primarias y contexto

Una vez establecida una organización mínima en la resistencia, la población vio la necesidad y encontró la posibilidad de generar servicios básicos, aparte del de alimentación y seguridad. En este momento se planteó la obligación de no dejar que los niños quedaran sin educación debido a la guerra. Los ataques del ejército podían existir, pero era urgente que los niños aprendieran lo básico de la educación. Dentro de la violencia y represión, brotaban vetas de esperanza más allá del deseo de vida.

Estas conversaciones ocurren a fines de 1983, una vez establecido el Comité de Emergencia de Parcelarios del Ixcán (CEPI). De parte del CEPI se lograron establecer contactos con todas las comunidades en resistencia, escogiéndose a 56 jóvenes con un mínimo de formación educativa con el objetivo de capacitarlos como alfabetizadores. La mayoría no alcanzaba más allá del tercero primaria, y sólo unos pocos habían finalizado la primaria.

Tras la convocatoria se realizaron las primeras reuniones y talleres en el borde de la frontera, cubriendo los primeros cursos las áreas de educación y salud. Los jóvenes promotores con los que se contaba debían jugar estos dos roles en sus comunidades, debido al reducido número de jóvenes preparados. El taller duró 15 días y fue dado por miembros del Ejército Guerrillero de los Pobres (EGP). En un principio la labor educativa consistía sólo en la alfabetización.

Las primeras cartillas educativas que se usaron eran proporcionadas por el EGP, basándose fuertemente en la alfabetización a través de las palabras generadoras, del método

¹ Mario Payeras (1940-1995). Filósofo, poeta, ensayista, y revolucionario. Miembro fundador del Ejército Guerrillero de los Pobres.

de Paulo Freire. El objetivo era, entonces, enseñar a los niños, desde una perspectiva crítica, las primeras letras en castellano. En esos primeros momentos, el CEPI junto con la vanguardia educativa del EGP organizaban la educación en las comunidades, proveyendo *cursillos*² y unas pocas cartillas para los promotores de educación. Se argumentaba que no había condiciones aún para que la población controlara el proceso educativo. Con la mencionada Ofensiva del 87/88 por parte del ejército, mucha gente de las CPR se refugió en México. Esto ocasionó que el número de promotores de educación se redujera, estableciéndose más trabajo para los que decidieron quedarse. Algunos de ellos caminaban horas para llegar a las comunidades donde tenían encargado dar clases. Más adelante las clases se suspendieron durante la ofensiva militar, no sólo por la poca seguridad con la que contaban los maestros y niños, sino por la necesidad de apoyar en la mano de obra para la producción colectiva, fuertemente afectada por los ataques del ejército.

En los años de la guerra, los cursillos fueron continuos, generalmente durando alrededor de dos semanas. Según los maestros, los cursos eran agotadores ya que se trabajaba todo el día. No sólo se trataba de enseñar nuevas formas de aprendizaje, sino que, dado el carácter dialógico de la educación que practicaban, se intentaba construir nuevos materiales a partir de las necesidades y puntos de vista que los maestros vivían en sus aulas. Mientras se hacía el curso, los mismos promotores preparaban sus propios alimentos a partir de un aporte especial que realizaba cada uno. Organizados, se repartían o se turnaban las tareas; unos preparaban la masa de maíz, otros hacían el fuego, algunos se encargaban de cocinar, y otros últimos de cargar el agua. Al terminar cada cursillo se hacía una actividad cultural, ante la comunidad o entre ellos. Se hacían bailes, se declamaban poemas, o se recitaban cuentos, todos hechos por los mismos promotores.

No está de más resaltar que en ningún momento los cursillos pueden ser equiparados con momentos de formación política por parte del EGP. Si bien la educación en las CPR era política, no necesariamente era explícitamente política. Explicamos brevemente por qué. La educación de las CPR, como se verá, considera todo acto educativo como político, por lo que el proceso educativo que ellos aprendían, construían y vivían tenía cargas políticas fuertes de resistencia. Pero es el acto mismo el político, no necesariamente su contenido. Por ejemplo, en la educación es un acto político crítico el hecho de hacer educación con

² Con este nombre se le conoce a las capacitaciones que recibían los maestros durante la época de las CPR.

diálogo, y no a manera de monólogos discursivos. Cosa muy distinta a esto es un taller de formación política cuyo objetivo es brindar información para la formación de cuadros. Hay similitudes, constituyendo ambos en parte de un mismo proyecto, pero deben verse como *momentos* distintos de la educación en resistencia.

Así, la formación de los maestros era muy importante. En general, se trataba de enfatizar en tres elementos básicos: la capacitación técnica, lo más básico para resolver sus necesidades; la formación ideológica, para tener una conciencia de lucha sobre la base de la realidad que se vive, una conciencia de transformar la sociedad; y su compromiso político con la lucha de la población (ACPD, 1996: 171).

Una vez pasada y sobrevivida la Ofensiva del 87/88 por parte Estado guatemalteco, y ya con las comunidades aglutinadas en sólo cinco, se pasó a reformular la educación de la CPR. Ya que la represión estatal era menor, se tenía más oportunidad de moverse y de enfocarse de lleno en la educación, apoyado esto por el sistema de producción colectiva, contando con la posibilidad de crear nuevas metodologías. Entonces, se formó el Equipo de Educación Popular (EEP) con la intención de parte del EGP de dejar estructurado el trabajo de educación dentro de las comunidades y que ellas mismas asumieran el proceso. Las funciones principales del EEP eran el dar capacitación técnica y moral a los promotores de educación, además de encargarse de la elaboración de materiales. A su vez tenía a su cargo la dirección del trabajo educativo y se encargaba de la coordinación con las autoridades y los padres de familia.

De parte del EGP años antes había llegado Emeterio Toj, quien acababa de ser puesto en libertad tras ser secuestrado en 1981 y torturado por el ejército. Toj era un catequista, miembro fundador del Comité de Unidad Campesina (CUC) y miembro del EGP³. Había trabajado intensamente con jesuitas desde joven en su municipio de origen, Santa Cruz del Quiché, para unir lazos entre el campo y la ciudad por medio de la radio, como locutor. También había participado en las primeras campañas de educación popular con el método Paulo Freire en el mismo municipio para la década de los sesenta. Junto a él, como parte también del Equipo de Educación Popular, se había escogido a Juan Pascual, hijo de cooperativistas y militante también del EGP que había trabajado ya como alfabetizador en

³ Su caso está documentado en el informe “Guatemala: Memoria del Silencio” de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico, véase el Anexo I: Volumen 1, caso ilustrativo N°98.

varias de las CPR. Según él, fue escogido porque no tenía familia formada, ya que tenía la misma experiencia educativa, como muchos otros jóvenes. De cualquier manera, ellos se encargaron, junto con el claustro de promotores de educación, de diseñar a partir de sus experiencias diarias y de las cartillas dadas por el EGP los materiales pedagógicos para los niños.

Ya que no había recursos para que todos los maestros tuvieran las cartillas impresas del EGP, o que obtuvieran una copia de las nuevas propuestas pedagógicas y nuevas cartillas diseñadas por el EEP, cada uno de los maestros tenía que copiar a mano la cartilla y así poder utilizarla en sus clases.

Una vez reestructurada la educación se pasó a convocar a los maestros para un cursillo con duración de un mes, donde se trató de trabajar en la programación y en los contenidos para los niños. Toj se encargaba mayoritariamente del diseño de los materiales, mientras Pascual supervisaba de asentamiento en asentamiento el proceso diario. Esto, junto a otros aspectos que se verán más adelante, formalizó la educación en las CPR, que encontró después de la Ofensiva su apogeo.

Estas dinámicas duraron hasta 1993, cuando el EGP retiró a Pascual para ubicarlo en el trabajo directo con los refugiados, además de tener en mente que la población ya se podía encargar del proceso por su cuenta. Toj continuó su labor hasta 1996. El EEP siguió hasta el 2000, pero ahora con más y distintos miembros.

B. Pedagogía

1. Concepción de la educación. Desde un principio, la educación dentro de las CPR-Ixcán fue pensada de manera distinta. Su contexto de guerra y represión, sumado a su posicionamiento de resistencia, hacía de la educación un bastión importante de lucha. Sus hijos no sólo iban a aprender a leer y escribir, sino que lo iban a hacer de una manera consciente de su entorno, para poder ser sujetos de su situación. Así, se pensó que lo mejor era construir una educación alternativa que pusiera énfasis en la solidaridad y el apoyo mutuo, entre otros muchos valores promovidos. Así, el objetivo principal de la educación en las CPR era promover la fraternidad, la solidaridad, la vida en comunidad, con miras en transformar al país en uno democrático con una fuerte carga de justicia social. Con esto se

trataba de dar capacitación técnica y formación en la conciencia del alumno (ACPD, 1996: 175).

La educación fue concebida, así, como un instrumento de lucha que les permitiera llevar los conocimientos necesarios a la población para que, de esta manera, pudiera convertirse no en objetos pasivos de su realidad, sino en sujetos conscientes de su entorno social y natural, de manera que pudieran incidir directamente en él para satisfacer sus necesidades. En ese momento en particular, la educación le servía a la población⁴ para comprender de una manera total y articulada la represión y marginación que estaban viviendo, además de brindarles herramientas mentales para dilucidar salidas y acciones concretas. Ya que era este uno de sus objetivos, la percepción crítica para transformar, con su práctica, su alrededor.

Con esto se pretendía lograr una de las metas básicas de la educación popular, la liberación de sí mismos (Freire, 1996: 31). Este argumento supone que la población oprimida no logra desarrollar toda su humanidad bajo condiciones de opresión, vive su humanidad de manera distorsionada, en contra de sí mismos, y a favor del que lo oprime. Con la educación se pretendía, entonces, remover de la conciencia las formas de pensamiento que no dejaban que la subjetividad, individual y social, rompiera las formas tradicionales de ver el mundo; formas que mostraban -y muestran- al mundo como natural, y no histórico y social. Al enfatizar en la incidencia en el mundo, éste deja de verse como una naturalidad objetiva, inamovible, eterna, y pasa verse, vivirse y sentirse, como lo que es, un mundo social e histórico que se construye por los mismos sujetos sociales, por la misma población.

Este punto de la educación de las CPR-Ixcán está relacionado al planteamiento de la necesidad de romper la dicotomía entre el pensamiento y la acción (Freire, 1996: 61). La educación tradicional supone que el conocimiento es académico, es estático, no incidente. Al contrario, esta forma de ver la educación afirma que hay una relación directa entre el pensamiento y la acción, lo que no quiere decir que sean lo mismo, simplemente supone

⁴ Hablamos de población y no sólo de alumnos, o de alumnos y maestros, sujetos tradicionales de los procesos educativos, porque la educación en las CPR-Ixcán era concebida, como se verá, de manera integral con toda la comunidad, teniendo una fuerte carga de reflexión acerca del día a día.

que cada uno tiene su momento en el proceso educativo, pero que de ninguna manera se encuentran aislados el uno del otro⁵.

En el caso de las CPR, como conjunto de comunidades organizadas con mismos fines, la educación era importante también en un sentido de colectivo y de la incidencia en cada una de sus ramas organizativas. La educación trataba de hacerse integral. Esto, además, se refería no sólo a la realidad como un todo social, sino que iba unido también a la comprensión del papel de la naturaleza como parte de ese proceso (ACPD, 1996: 178).

Relacionado a esto está la idea del papel activo de los padres en los procesos educativos en los que sus hijos participaban. Al respecto las CPR suponían que los padres de familia debían tomar conciencia de ser los primeros educadores de sus hijos en la casa. Se trataba de que contribuyeran de cerca en las actividades y los problemas de la escuela, así como intervenir para solucionarlos, tratando de establecer, en el mejor de los casos, una amistad con los maestros y maestras (ACPD, 1996: 175).

Otro de los elementos importantes de esta educación integral de las comunidades en resistencia estaba ligado a las dos estructuras existentes en la organización, la producción y la seguridad. Con el primero, se estableció desde un principio la necesidad de no separar el trabajo intelectual del físico. Por esto, los niños siempre estuvieron relacionándose con el campo. Ya sea de manera académica, visitando los trabajaderos donde laboraban sus padres y comprender cómo funcionaba la producción de la comunidad, así como cada uno de sus cultivos; o de manera práctica, trabajando en pequeños huertos o recolectando frutas para el alimento diario durante las vacaciones.

«Cuando nosotros concluimos en el ciclo escolar tenemos vacaciones alrededor de dos meses. En este periodo apoyamos bastante en la producción agrícola junto a los trabajaderos de nuestra comunidad. Nos sentimos muy alegres porque el trabajo es colectivo, ya que sólo de esta manera hemos salido adelante. La Producción Colectiva es la base material de nuestra vida. Hacemos diferentes trabajos: chapeamos para sembrar maíz, frijol y arroz. A veces botamos árboles altos para preparar la tierra. Cuando las siembras crecen, limpiamos y cosechamos. El maíz lo guardamos en una casita que construimos en el mismo lugar. Al frijol le quitamos su cascarita y sólo traemos la pepita para nuestra Comunidad. Cuando vamos al trabajo llevamos nuestras tortillitas y bebida, porque el trabajo es desde las 7 de la mañana hasta las 2 ó 3 de la tarde.» (Alumnos de la CPR Primavera del Ixcán, 1999)

⁵ «La reflexión, si es verdadera, conduce a la práctica» (Freire, 1996: 62)

Este énfasis en el trabajo productivo como elemento de la educación es también parte de la crítica a la educación formal que, implícitamente, niega la necesidad de establecer una relación entre la educación y el trabajo manual. Es solamente el trabajo intelectual el que se premia, el productivo es visto como sucio, primitivo y desgastante. Esto está inmerso en la visión occidental capitalista de dar primacía a lo intelectual por sobre lo manual. Las CPR, al contrario, establecían, con toda naturalidad, que la educación sin trabajo en el campo no es una educación integral. Esto no solamente se debía a la existencia de trabajo colectivo dentro de las comunidades, sino en la relación particular que establecía la comunidad con la naturaleza. Su cercanía permitía ser una fuente práctica de conocimiento.

El trabajo se vuelve uno de los principios educativos (Gramsci, 2002: 145) más fuertes de la educación de la resistencia ixcaneca. Para Gutiérrez (2005: 134-140), el trabajo productivo es un elemento generador de la actividad educativa, ya que aprender no es sólo conocer, sino igualmente aprender a hacer. Por esto se educa en el trabajo, por el trabajo y para el trabajo.

Durante el momento de la Ofensiva del 87/88 la mano de obra de los niños se hizo aún más necesaria. Una vez dejaron de estudiar por medidas de seguridad, los maestros llevaron a los niños a los trabajaderos para ocuparse directamente en las tierras del colectivo.

La otra de las estructuras de la CPR a la que la educación estaba fuertemente ligada era la de seguridad. Desde un principio existió la relación entre seguridad y educación. Además de ver la necesidad del aprendizaje de los niños menores, las clases permitían que éstos no se mantuvieran dispersos, sino que permanecieran junto a otros niños. Se mataban, por así decirlo, dos pájaros de un tiro. Los niños desde un principio comprendieron la situación de emergencia en que vivían.

«En el camino vamos muy atentos. A veces escuchamos ruido o bulla, y por ahí vamos despacio. Una vez, después de haber salido en emergencia, cuando regresamos a la Comunidad nos dimos cuenta de que el ejército había acampado en nuestro camino. En esos días vamos con miedo, porque sabemos que cuando el ejército pasa por algún camino, deja bomba ahí para poder matar a la gente que pasa.» (Alumnos de la CPR Primavera del Ixcán, 1999)

Además de estas precauciones, los alumnos llegaban a participar de lleno en los puestos dentro de la estructura de la seguridad de las comunidades a las que pertenecían.

«También participamos en la vigilancia de nuestra Comunidad. La jornada es de un día. A veces nos sentimos bien cansados. En la vigilancia hay muchos mosquitos y zancudos, nos pican y nos chupan la sangre. A veces regresamos a nuestra

Comunidad por la tarde, bien débiles. En los años anteriores, hacíamos vigilancia fija y móvil en el lugar donde trabajábamos. La vigilancia móvil controlaba los alrededores del lugar para que no fuéramos atacados por el ejército y cuando regresábamos, llamábamos a nuestra vigilancia silbando como si fuera un pajarito, para que el ejército no nos localice. Si el ejército llegaba, corríamos a nuestras comunidades para avisar a la gente y todos salíamos a escondernos en otro lugar, con nuestra familia.» (Alumnos de la CPR Primavera del Ixcán, 1999)

De manera cotidiana el elemento de seguridad penetraba cada acto de la población, como precaución ante la amenaza cercana de un enfrentamiento con el ejército. En el caso de los niños, se les pedía siempre estar preparados para un ataque del ejército. Por esto, todos debían ir a clases con una pequeña mochila que contuviera, entre otras cosas, un pedazo de nylon, un poco de alimento y otras herramientas pequeñas que pudieran llegar a utilizar si en caso de emergencia se perdían y no podían regresar a la comunidad

Siguiendo con esta línea temática, ya que el papel de este conocimiento producido y generado es muy importante para la transformación social deseada, es necesario preguntarse de dónde viene este conocimiento. De manera teórica se plantea en la educación de las CPR-Ixcán que la educación es dialógica. El diálogo es el principio generador de conocimiento, es a partir de él que dos mundos se entienden, comprenden, y, con la actitud crítica desarrollada, buscan maneras de incidir. Se buscaba de esta manera que no sólo los niños aprendieran de los promotores de educación, de una manera unilateral e implícitamente autoritaria. Al contrario, entonces, se trataba que los maestros y alumnos se adentraran en el mundo parcialmente ajeno del otro, para así desarrollar visiones más totales de la realidad, además de aprender a tolerar posiciones distintas. Esto porque para que exista el diálogo real tiene que existir un mínimo de sintonía, un poco de frecuencia; el diálogo se da en términos semejantes, cosa muy distinta a dos monólogos interactuando (Gutiérrez, 2004: 31). En palabras de Freire (1996: 21), el diálogo auténtico trata de llegar al reconocimiento del otro y el reconocimiento de sí en el otro.

Esto representaba, y aún lo hace, una crítica muy fuerte a la educación tradicional, que se basa más en los monólogos autoritarios de maestros que suponen saber todo sobre un tema. El alumno, en este caso, pasa a ser un simple receptor de esa información, no dejándole la oportunidad explícita -porque la puede adquirir él mismo- de filtrar esa información. De la educación abrumadora, se pasaba a una que mediara la información, pero sobretudo que la intentara construir en los mismos momentos vivos del proceso educativo.

Esta educación tradicional, y su inherente autoritarismo, derivan en muchos casos en la violencia. Según uno de los maestros que fue educado durante la época de las cooperativas de Ixcán Grande, en las clases que recibió los golpes a los niños eran bastante comunes. Al inicio de la vida en la montaña todavía llegó a recibir los primeros cursos de alfabetización. Lo que más resaltaba de las diferencias entre ambas educaciones era la carencia de golpes a los alumnos.

Si lo que se deseaba era que los niños pasaran a ser sujetos sociales concientes de su entorno y con la disposición a actuar en su contexto, lo que se debía hacer era promocionar la organización de los niños y niñas dentro de las aulas. De esta manera se buscaba que los niños vivieran el proceso mismo de la democracia y la organización, que no fuera palabras externas a su vivencia, sino que a partir de ésta, de su misma práctica, desarrollaran el respeto y la promoción de la democracia, deberes, compromisos y beneficios incluidos.

Un último elemento importante de la pedagogía surgida de las prácticas educativas de las CPR-Ixcán, que al mismo tiempo era un rasgo muy particular de su manera general de organizarse, era la cabida que le daban a la espontaneidad. Como se dijo, los cursillos recibidos no se establecían por completo de manera previa. Lo que se hacía era llegar con ideas importantes, con cierta continuidad basada en su propio proceso, y dialogarlas con los maestros. Éstos, basándose en su experiencia diaria en las aulas, recíprocaban los comentarios del EEP y daban pautas para cambiar y corregir -en el mejor de los casos- las prácticas educativas. Era el construir en conjunto que daba cabida a innovaciones.

Se trató de no caer, así, en una repetición mecánica de fórmulas y métodos ideados en otros contextos. Estos eran importantes, pero sólo como herramientas que se venían a mezclar con las ideas que se proponían dentro de las comunidades. Se trataba de generar, de esta manera, una pedagogía en movimiento que marchara al ritmo de las necesidades y vivencias de las CPR-Ixcán (Freinet, 2002: 9). La espontaneidad da lugar a la iniciativa propia de los actores sociales. En nuestro caso, esta manera de producir era muy acorde con la educación que se trataba de establecer. Si lo que se quería eran sujetos activos que incidieran en su entorno, entonces los promotores de educación debían estar completamente

inmersos en la generación de los materiales educativos y dejar que sus prácticas dictaran el camino, en vez de dejárselo a métodos empaquetados fuera de su contexto⁶.

Esto no quiere decir, claro está, que toda la educación era improvisada. La espontaneidad venía a ser algo así como una fisura planificada dentro de la estructura general de la educación. Lo que se hacía era que dentro de toda la planificación de la educación se tratara de dar cabida a la innovación personal y colectiva, a la espontaneidad que liberara la iniciativa diaria.

2. Metodologías y cuestiones técnicas. Al comenzar se elaboró una cartilla inicial con las letras a enseñar y cómo enseñar las consonantes por medio de familias de palabras (ACPD, 1996: 168). En un principio, una de las metodologías que se utilizaron era el de las palabras generadoras de Paulo Freire. Esta metodología supone que hay ciertos temas generados que pueden ser localizados en círculos concéntricos que parten de lo más general a lo más particular. El objetivo es detectar el punto de partida de los hombres en su modo de visualizar la objetividad. Es, en general, un proceso de investigación (Freire, 1996: 122). La metodología de las palabras generadoras tiene como supuesto primario no ser un método predefinido, su base es sumamente flexible y toma mucho en consideración las características particulares del contexto del educando y el educador. El punto, como se dijo, es encontrar palabras o temas, relevantes social y culturalmente, a partir de los cuales se puede entender de mejor manera la realidad social total. Unos ejemplos de las experiencias de las CPR servirán.

En el caso de la lección “maíz” se veía cómo se dice en cada uno de los idiomas de los niños presentes, se investigaba qué tipos de maíz existía, quiénes, cómo y dónde lo cultivan, y si era justo o no hacerlo (ACPD, 1996: 178). En este caso, lo que se hacía era una investigación de un alimento que no es sólo base de la alimentación de la población campesina, sino un elemento cultural importante para la población maya, una mayoría dentro de las CPR-Ixcán. Así, no sólo se aprendían las vocales “a” e “i”, de manera aislada, sino que se les integraba a un contexto social y cultural mayor, donde adquiriría un sentido más amplio.

⁶ Con respecto a la necesidad de la espontaneidad, Antonio Gramsci menciona: «No consistía en la repetición mecánica de las fórmulas científicas o teóricas. [...] Se aplicaba a hombres reales, formados en determinadas relaciones históricas, con determinados sentimientos, modos de ver, fragmentos de concepciones del mundo...» (Gramsci, 2002: 88)

Otro caso interesante, y distinto al mostrado arriba, se daba al momento de tratar de enseñar las cinco vocales. Para este caso se enseñaban a través de la palabra generadora “Refugiado”. La palabra no sólo contiene las cinco vocales, sino que expresa significados más amplios acerca de la realidad que vivían los niños, mostraba la situación de guerra y una de las opciones que tuvo la población civil ante ésta. Lo interesante es que muestra una opción que los educandos no vivían, ya que ellos vivían con la resistencia, ofrece, entonces, un panorama que incluso sobrepasa la realidad concreta y pasa a la abstracta, a la imaginación del educando, y que se podía constatar de manera concreta en el hecho que muchos de los familiares de la población en resistencia vivían en el refugio.

La forma de enseñar no sólo se basaba en la realidad que estaban viviendo, sino con los recursos que estaban a su alcance. Ya que las carencias provocadas por el asilamiento de la guerra no los dejaba conseguir materiales, se tenían que avocar a la naturaleza selvática que los rodeaba. Por ejemplo, al enseñar las vocales, se usaban hojas redondas de los árboles y también círculos de niños y niñas agarrados de las manos para enseñar la letra “o”. Para enseñar la “i” se tomaba un palito de árbol para ejemplificar su forma.

La cercanía del ambiente natural también permitía que las clases fueran más dinámicas, ya que no se limitaban a estar dentro de cuatro paredes. Según los promotores, esto hacía que las clases fuesen más livianas, ya que se podían hacer caminando a la par de un arroyo o debajo de un árbol. Para los maestros de Ciencias Naturales esta cercanía era sumamente útil, ya que la mayoría de los temas se podían explicar directamente con ejemplos reales y vivos.

Para Matemáticas, por poner otro ejemplo, se usaban semillas, palitos, piedras, y hojas de árboles para ejemplificar. Al momento de enseñar las fracciones, se utilizaba un mapa de Guatemala que servía para explicar la distribución de la tierra, mientras se les repartía entre grupos para que discutieran si estaban de acuerdo con esta repartición. Según el pedagogo francés Célestin Freinet (2002: 33), una educación que se basa fuertemente en la relación con la naturaleza permite que los alumnos se desarrollen a través de una educación más verdadera, que toma en cuenta el tanteo y la presencia viva de lo que se está estudiando.

Como se ha dicho, los recursos didácticos eran pocos, lo que obligaba a los maestros y alumnos a improvisar para poder llevar a cabo sus clases. En lugar de cuadernos, por ejemplo, se buscaban hojas de árboles que permitían que en la parte de atrás, por su forma,

se escribiera con palitos que se usaban como lápices. También se usaba carbón en lugar de lápiz y tablas labradas de árboles con cortezas suaves. Como pizarrón se utilizaban láminas sobrantes. Si se lograban conseguir útiles por parte de los refugiados, las organizaciones internacionales, la guerrilla, o la iglesia, se repartían entre los estudiantes, enfatizando que era necesario usarlos con el mayor cuidado y ahorro posible.

«Estando en emergencia, como no teníamos bancas y mesas, sólo escribíamos sobre las rodillas, sentados encima de unos troncos. ¡Ay, cuántos chaquistes! No estudiábamos bien por el miedo, en cualquier momento podía entrar el ejército. Después, cuando regresábamos a nuestra Comunidad, encontrábamos nuestra escuela bien quemada, los horcones todos macheteados.» (Alumnos de la CPR Primavera del Ixcán, 1999)

Los horarios de clases variaban dependiendo de la situación y la seguridad que se viviera. En caso de estar a salvo, se trataban de desarrollar toda la mañana, desde la siete hasta las doce, a veces llegando hasta la una. Y en los casos de planificar actividades extra-aulas se podían realizar durante la tarde.

El calendario de clases era muy particular de su situación, durante los primeros cuatro años no se trabajó con el sistema tradicional de un año, sino de manera seguida, sin medir los meses y trabajando hasta los domingos. Esto tenía el objetivo final de no enfatizar en la promoción cuantitativa de los alumnos, sino en lo cualitativo, en su aprendizaje concreto. Era hasta que los niños aprendían las letras y los números que podían dejar de asistir a las clases, en caso no hubiera un grado siguiente en su comunidad.

El número de grados varió durante los doce años de resistencia en la montaña, y también dentro de cada comunidad. En 1994 se contaba ya con el cuarto grado de primaria en varias de las comunidades. Es decir, en algunas había grados que no existían en otros. Algunos niños se trasladaban hacia otras comunidades para llegar a las clases, otros, dada la lejanía, preferían no hacerlo y terminar allí su vida escolar. Al finalizar cada uno de los grados, ya cuando se tomó el sistema anual de educación, se les repartían diplomas informales como reconocimiento por su desempeño académico.

La aprobación o no de los alumnos en cada uno de los grados era hecha por cada uno de los maestros, pero el proceso en general era supervisado por el EEP. Éste se encargaba, según uno de sus antiguos ejecutores, de inspeccionar que el proceso funcionara de acuerdo a lo planificado, ubicar los problemas, organizar los cambios, analizar cómo estaba el

rendimiento de los jóvenes, rendir informes para el EEP y los maestros, estructurar, generar guías de trabajo.

Tratando ya el tema específico de la evaluación y la promoción, se consideraba que eran necesarias para medir el avance del proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas. Las evaluaciones se comenzaron a realizar hasta que se estableció de lleno el EEP, después de 1988.

«La evaluación tiene un carácter alegre, a modo que alumnos y alumnas se sientan interesados en estas actividades. [...] pero las evaluaciones dieron seriedad a la actividad educativa. [...] El maestro debe ser muy honesto y cuidadoso para no caer en las injusticias, ni en corrupción, tomando en cuenta que cada certificado debe ser respaldado por lo que realmente sabe el alumno y que las evaluaciones son adecuadas y de acuerdo a los grados.» (ACPD, 1996: 186)

C. Cambios en Santiaguito

Una vez ubicados en los asentamientos de Santiaguito se logró crear un Internado que aglutinara a los niños y niñas que necesitaban el quinto y sexto grado. El objetivo era preparar a los alumnos y alumnas para la nueva vida que se les avecinaba y para servir a la comunidad. El proyecto tuvo muchas dificultades en un principio, sobretodo en el área de la capacitación de los maestros. Muchos de ellos, si bien contaban con años de experiencia como promotores de educación, formalmente no estaban preparados para enseñar en grados que ellos mismos no habían cursado, por lo que el proyecto del Internado tuvo que replantearse.

Una vez modificado el Internado, en 1995, se construyeron casas para los alumnos y alumnas, donde se enfatizó en crear comisiones de los propios alumnos para asumir la responsabilidad de administrar el Internado por su cuenta. Se les entregó trastos de cocina y otros materiales necesarios para su vida dentro del Internado. Se crearon varias comisiones, entre las que estaban la de administración, deportes, alimentación, cultura y mantenimiento. Para dar representatividad al Internado y los estudiantes ante las comunidades, se nombró un representante ante las autoridades (ACPD, 1996: 174)

Según varios alumnos que estudiaron en el Internado, algunos de los cuales hoy en día son maestros dentro de la comunidad o en otras, mencionan que las clases en el internado eran muy distintas a lo que se había vivido antes o incluso después. Ya que se trataba de niños grandes, la capacidad de administración y la responsabilidad de llevar a cabo el proyecto era mayor, por lo que los resultados fueron más satisfactorios. Durante las clases

existía, según los mismos estudiantes, un ambiente de respeto y apoyo mutuo, no sólo en lo que respecta a la administración, sino dentro de las aulas con la disciplina del estudio. Los maestros también recuerdan que era un grupo con muchos sueños y deseos de sacar adelante a la comunidad.

Los alumnos que cursaron uno o dos años en el internado terminaron, una vez llegados a Primavera del Ixcán, sin tener oportunidad de poder seguir estudiando dentro de su comunidad. No existían condiciones. De los 17 alumnos y alumnas que habían salido de sexto primaria en el Internado, 12 decidieron buscar nuevas opciones de estudio, eran ocho hombres y cuatro mujeres. En su búsqueda logran encontrar ayuda de parte del Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica (IGER). La educación en IGER cuenta con tres momentos: escuchar las clases por la radio; trabajar el material de manera individual. Y para al finalizar la semana recibir una clase de apoyo, no magistral, con el promotor de educación, quien resuelve dudas. En los primeros años de Primavera del Ixcán, sin embargo, no se contaba aún con señal de radio, por lo que se les hacía imposible escuchar las clases. Pero, tras conseguir fondos de una ONG lograron comprar las cintas y los libros de las clases de los tres años de básico. De esta manera, los estudiantes se reunían todas las mañanas a trabajar en el material, desarrollando cuando se contaba con tiempo y recursos más temas de su interés. Fueron dos los profesores que formalmente se encargaban de los alumnos, pero la mayoría del claustro docente apoyó en algún momento las dudas y problemas de los alumnos y alumnas. Recién llegados a su nuevo hogar, los alumnos aún no contaban con mesas ni aulas, por lo que se estudiaba en lugares que en el momento parecieran propicios.

D. La Firma de la Paz y la desmovilización

La Firma de la Paz, la desmovilización y la llegada a Primavera del Ixcán trajeron grandes cambios a la educación en las CPR-Ixcán; cambios vitales para comprender la educación que se practicaba en estos momentos. Si bien este tema se tratará de manera más profunda en el siguiente capítulo, en esta sección se tratará de hacer un recuento histórico acerca de lo que significó para la educación popular de las comunidades en resistencia no contar más con el apoyo alimenticio del colectivo y tener que buscar una relación con el Estado, específicamente con el Ministerio de Educación (MINEDUC).

La relación con el Estado no fue una decisión fácil para los maestros de Primavera del Ixcán. Caracterizados por ser una voz crítica dentro de las comunidades, pensaban que esta relación debía evaluarse en todos los sentidos posibles. Fueron muchas y largas las discusiones que se llevaron a cabo para decidir si valía la pena tener una relación con el Estado, y, de tenerla, cómo iba a ser. Algunos recuerdan que las discusiones ya venían desde su salida al claro. Se sabía que la vida iba a ser distinta y que una vez ingresaran a la *vida normal* la represión y el intento de dominación iba a dejar de ser explícita y se volvería en muchos casos más sutil. En palabras de Emeterio Toj, las bombas dejarían de ser físicas y pasarían a ser ideológicas. Así en para 1997 era más la continuación de un debate. Uno de los principales problemas que veían los maestros era que iban a tener una relación con un ente que había tratado de asesinarlos por más de una década. Alrededor de este tema surgían decenas de preguntas como: ¿Quería decir que con la relación con el Estado se estaba de acuerdo con el gobierno en turno? ¿Al estar con el gobierno, se está a favor del ejército? ¿Eran de ese modo mandados por ellos, después de años de posicionarse en su contra? ¿Se va a creer todo lo que el gobierno dice? ¿Se va a mediar? ¿Cuáles son las intenciones reales del Estado y del ejército con la Firma de la Paz y el intento de establecer una relación con su educación? En un principio fue rotundo el rechazo. No se iba a establecer una relación con un Estado que por años buscó aniquilarlos.

Pero con el tiempo y el surgimiento de nuevos problemas se pasó a reconsiderar la decisión. Fueron dos los aspectos que los obligaron al cambio de opinión, uno referente a los alumnos y el otro con su nuevo papel en la comunidad. Con los alumnos se pensaba que no iba a ser justo para ellos que no se les avalara todo el estudio que habían realizado durante el tiempo pasado en la montaña. Si no se establecía la relación con el Estado, éste no reconocería el estudio de niños y jóvenes, privándoles la oportunidad de seguir estudiando formalmente, cosa en la que no podían colaborar los maestros de ninguna forma, ya que no tenían esa capacidad. Si los jóvenes querían seguir estudiando, la decisión de los maestros los iba a afectar directa y permanentemente.

De su lado, los maestros encontraron el problema de no tener más el respaldo alimentario de la producción. De esta manera tenían que ir ellos ahora a trabajar la parcela que se les había asignado para obtener alimentos. Pero si daban clases les quedaba poco tiempo para el trabajo en el campo. Aquí había dos opciones, se le podía pagar a alguien para que

trabajara su parcela o asignar la tarea a uno de sus hijos mayores. Pero ambas situaciones eran complicadas. Algunos no tenían hijos capaces, por su edad u ocupación, de realizar las tareas agrícolas y sostener a toda la familia; y por otro lado, no se contaba con dinero para pagar el jornal del trabajador. Era necesario un salario. Y este sólo lo podía proveer el Estado.

Ante estas dos situaciones se tuvo que reconsiderar la negativa. Las opciones a seguir con la educación ajenos al Estado eran pocas y limitadas. Además, se había estado trabajando con el Estado y la URNG en el Acuerdo sobre la Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas (AIDPI), por lo que ya existía un nexo entre ellos y el Estado, uno que abogaba por considerar la Firma de la Paz como un cambio en la forma de concebir al Estado. Con estas condiciones en juego y presentes, se tomó la decisión de establecer una relación directa con el Estado con el fin de avalar la educación de los niños y jóvenes, y exigir el reconocimiento de su labor educativa durante la guerra interna.

Así, en 1997, una vez llegados a su asentamiento permanente en el sur-este de Ixcán, los maestros establecieron relación con el supervisor educativo del MINEDUC para hacer constar la existencia durante los años de la resistencia de una labor magisterial y educativa. De esta manera llegaron los primeros certificados para los alumnos, estableciéndose el nivel de cada uno. Con respecto a los salarios, no fue hasta 1998 que a través del contacto con la ACPD se negociaron reconocimientos monetarios por la labor que ejercían; más que un sueldo era un subsidio temporal⁷.

Pese a lo pactado en el Acuerdo para el Reasentamiento de las Poblaciones Desarraigadas acerca del reconocimiento de los estudios no formales de los promotores de educación y la necesidad de otorgarles, mediante una evaluación, las equivalencias de su labor, el Estado no reconoció los más de 14 años de educación en las CPR-Ixcán. Se les dijo que tenían que recibir capacitaciones formales que les hiciera válidos sus años de trabajo. Esto también era necesario para ser matriculados y establecer una escuela oficial, otro objetivo de la comunidad.

De esta manera los promotores de educación de Primavera del Ixcán se vieron en la necesidad de conseguir un establecimiento u ONG que los capacitara en los grados básicos, el magisterio y en último caso el profesorado. Algunos sacaron la primaria en el proyecto

⁷ En un principio el subsidio fue de Q. 42 al mes.

que había llegado de IGER. Una vez terminado, los 18 maestros restantes buscaron el proyecto en PRODESSA⁸. Llegó a la comunidad, así, un proyecto de parte de PRODESSA que becó a los promotores para ir a estudiar a Santa María Tzejá para sacar hasta el tercero básico y, posteriormente, el Magisterio. Esto fue del 2000 al 2001, cuando obtuvieron su licencia de clase A.

En el 2002, trataron de crear un instituto de básicos para que los jóvenes pudieran seguir estudiando dentro de la comunidad, pero los maestros necesitaban el grado de profesorado para lograr crearlo. El Ministerio les contestó, además, que no contaba con fondos para el proyecto. Les ofreció permiso para crear un instituto privado y, si éste funcionaba, los dejarían establecer uno por cooperativa. Los maestros mencionan que fue un proceso difícil, sobretodo para los padres, que tuvieron que hacer muchos gastos. La primera y única promoción fue de 20 estudiantes. Duró un año hasta que recibieron el permiso para crear el Instituto de Básicos por Cooperativa, que es el que existe en la actualidad. En el 2003 se estableció ESEDIR⁹ con una sede en la comunidad. Comenzaron, de esta manera, los cursos para sacar el profesorado. De la generación de promotores que salieron de la montaña, sólo 10 pudieron terminar el profesorado, el resto no pudo por carencias económicas. Algunos habían conseguido becas y créditos individuales, pero no se pudo conseguir de manera colectiva. Al terminar el profesorado lograron la licencia clase B¹⁰. En la actualidad cuatro de los profesores de Primavera lograron entrar al programa de Licenciatura en Educación con énfasis en cultura maya que ofrece ESEDIR.

E. Papel de PRODESSA y ESEDIR

El rol que jugaron PRODESSA y ESEDIR en la educación de la Primavera del Ixcán es muy importante de resaltar porque significó una reevaluación y reconstrucción de las pedagogías desarrolladas durante la resistencia. Estas dos organizaciones, internamente relacionadas, fueron escogidas por los maestros de la comunidad ya que manejan temas de su interés, como la educación popular, el carácter religioso de ésta y el aprendizaje y enseñanza de la cultura maya, poco trabajada por la educación de la CPR-Ixcán que había dado más énfasis a los temas de lucha política y resistencia desde lo campesino.

⁸ El Proyecto de Desarrollo Santiago es una ONG guatemalteca, que desde abril de 1989 ha impulsado la educación popular.

⁹ Escuela Superior de Educación Integral Rural.

¹⁰ Aparte del grado académico, cada cuatro años hay un *escalafón* para subir de categoría.

En general, PRODESSA, fundada en 1989, e inspirada en la fe liberadora, la fraternidad, el servicio y la cultura maya, se plantea como misión trabajar solidariamente con las comunidades rurales, especialmente las mayas, para apoyar procesos de desarrollo comunitario y educación que asegure la equidad para la construcción de una sociedad intercultural, equitativa y justa. Esta organización también comprende la educación como un acto político, sosteniendo la postura de que la educación debe llevar a la transformación de la comunidad y de la sociedad. Por esto se pone mucho énfasis en la actitud crítica dentro del proceso educativo (Taylor, 2002: 188; Azmitia, 1996). Por su parte, ESEDIR está ligada a la organización de PRODESSA, pero cuenta con el apoyo de la Universidad de San Carlos de Guatemala. En cuanto al currículo, añade más énfasis en el estudio de la cultura maya desde lo maya, para lo maya.

Según directivos de PRODESSA¹¹, el contacto con los maestros de Primavera del Ixcán fue seriamente evaluado. Se trató de construir actos educativos basándose fuertemente en lo ya construido por las CPR-Ixcán. Según PRODESSA, la educación popular de las CPR-Ixcán tenía tres pilares fuertes, la producción agrícola, lo académico, y, el más fuerte, la organización colectiva. Así, la educación de las CPR trataba de enfatizar en el conocimiento desde la práctica. De esta manera, tomando en cuenta los principios básicos de la educación de los maestros de Primavera, se procedió a trabajar los temas que PRODESSA y ESEDIR priorizan. Los resultados, según ambas partes, fueron y son bastante satisfactorios.

De parte de los maestros de Primavera fueron muchos los retos y logros que se alcanzaron en los más de cinco años que estuvieron capacitándose con estas dos organizaciones. Lo que más aprecian los maestros es que se trabajó sobre su propia construcción, no se les trató de imponer ningún tipo de metodologías. Lo político y crítico de ambas partes ayudó a que la relación, también, fuera más viable. Además, en la educación popular se maneja un tema muy importante que trata ver a ésta como un acto senti-pensante. Es decir, que la educación no sólo es de pensar y, en algunos casos, hacer, sino que se necesita vivirla de manera apasionada. En las clases que se recibieron, los maestros de PRODESSA trataron de llevar esto a cabo a través de múltiples actividades,

¹¹ Se agradece al Dr. Óscar Azmitia y al Lic. Rómulo Coj por los aportes a estas notas.

mientras el grupo de maestros lo vivía y disfrutaba de esa manera, juntos, como un grupo. Fue, para ellos, una experiencia colectiva gratificante.

Los maestros de Primavera nunca habían recibido clases de esta manera, siempre habían recibido talleres o cursos temporales, pero nunca habían recibido clases formales de educación popular. Esto clarificó muchas cosas para ellos. Una maestra, por ejemplo, contaba que el magisterio y el profesorado le permitieron entender de mejor manera muchos conceptos que se usaban, teniendo una visión más amplia, crítica, y a la vez particular. Este reentenderse y a su educación, fue una fuerte experiencia para los maestros. A muchos los obligó a ver la educación popular que habían creado con otros ojos.

«La experiencia pasada misma nos sirvió, pero hay que ver otras pedagogías, buscar retroalimentación en talleres. No hay perfección en la educación, es un proceso que se va mejorando.» (PI110308.1ENT)

Las nuevas metodologías aprendidas también fueron del agrado de los maestros de Primavera del Ixcán. Tanto así que algunas de éstas se han incorporado a la educación en la comunidad, como es el caso del texto paralelo¹².

F. Un pequeño balance

La educación durante el desarraigo de las Comunidades de Población en Resistencia fue un elemento clave en su lucha. Éste era un bastión cultural y productivo -entendido en un sentido amplio-, que buscó indagar, desde su experiencia, formas alternativas de enseñanza. Formas que tuvieran en cuenta, en cada uno de sus elementos, su contexto y su lucha. En esta búsqueda de alternativas, teniendo su contexto y lucha presente, es que la educación tomó el rumbo que tomó, uno crítico y con búsquedas en la transformación. Si otras hubieran sido las condiciones, otros los procesos y resultados a los que se hubiera llegado. Con la resistencia que le plantearon a su contexto de injusticia y represión, la educación popular que aquí se describió fue la que ellos lograron construir y la que les sirvió para conseguir muchos de los objetivos que en un principio se plantearon. Lograron, así, no sólo la formación mínima de los niños y jóvenes, sino que estuvieran conscientes y alertas a su entorno.

Antes de pasar a los siguientes capítulos, que tratan en extenso la cuestión de la educación actual en Primavera, es necesario hacer unos últimos comentarios acerca de la

¹² En el siguiente capítulo se desarrollará con más especificidad esta metodología.

educación popular en las CPR-Ixcán. Lo primero que es necesario resaltar acerca de lo que en este capítulo se expuso es la necesidad de valorar y entender esta descripción de las luchas educativas dentro del contexto de los relatores. En primer lugar, son pocos los documentos que se encuentran al respecto de la educación en la CPR-Ixcán. Como se vio, este capítulo se basó en su mayoría en los relatos que los mismos maestros, de manera separada¹³, narraron al autor de este trabajo, en primer lugar; y en segundo lugar, se basó en la sistematización que los maestros realizaron hace 12 años (ACPD, 1996) con la ayuda de técnicos, especialistas, ex-militantes, y la ACPD. Así, los textos y los relatos llevan dentro una fuerte carga emotiva de lucha, satisfacción y, hasta cierto punto, victoria. El proceso educativo aparece, por momentos, idealizado. Ciertas aclaraciones sirven al respecto.

Hay que tener en cuenta que la mayoría de los relatos con que se construyó este capítulo y la misma sistematización de la experiencia bajo la montaña, está hecha por maestros¹⁴. La educación es un proceso en el que intervienen maestros, alumnos y, en el caso de la CPR-Ixcán, la comunidad. La sistematización, sin embargo, la hicieron sólo los maestros. Así, los maestros nos muestran sus logros, válidos y veraces, pero poco hablan de los problemas que surgían. Desde su salida al claro -y esto es algo que no sólo le ha sucedido a los maestros, sino que a la comunidad en general-, con la llegada de antropólogos, acompañantes y demás visitantes externos, las CPR han reconstruido su historia. Esto se ha visto acompañado de los textos producidos por estos visitantes que han tendido a idealizar, a veces de manera muy obvia, la historia de la resistencia. Estos procesos juntos, que son los que un nuevo visitante -como mi persona-, encuentra al llegar a Primavera, aparecen ya de manera mitificada, idealizada, parcial. Esto no quiere decir que se mienta, o, mucho menos, que lo que se busque en este trabajo sea la objetividad y la imparcialidad. De ninguna manera. Es simple y sencillamente que el hecho de idealizar ese pasado no ayuda en mucho a la comunidad en la actualidad, donde se les tacha, por esos mismos visitantes, de haber cesado de ser críticos, de fallar en su causa, de “caer en el individualismo”. Los problemas y carencias, las contradicciones y caídas, como los hay hoy en día, han existido siempre. El meollo es que la posterior idealización del pasado no permite una indagación profunda del contexto total, provocando al mismo tiempo una úlcera crítica irresponsable a

¹³ Física, pero no cultural y colectivamente.

¹⁴ Incluso los textos incluidos hechos por los alumnos de la CPR-Ixcán (ver Alumnos de la CPR Primavera del Ixcán, 1999) fueron revisados por los maestros.

los procesos actuales. La crítica debe ser continua, directa, detallada, estudiada, con miras a contextualizar, y expresada a la misma comunidad. Esto con el fin único y último de contribuir al menos en un mínimo a la lucha de los pobladores de Primavera. La idealización sólo termina machacando la actualidad. La nostalgia del pasado sólo genera frustración en el presente.

En el caso de la educación es necesario tener en cuenta algunos problemas que aparecen de manera tangencial en el anterior relato. Es necesario, como primer punto, separar lo teórico-pedagógico posterior y lo que se vivía en el día a día. Por ejemplo, la educación popular en la selva ixcaneca ponía mucho énfasis en el diálogo y la participación como fuentes de conocimiento. Los niños, sin embargo, participaban conscientemente poco en la construcción de las pedagogías y el conocimiento. Esto no quiere decir que no participaran. Lo hacían, claro. Y lo hacían en su día a día, estudiando, preguntando, callándose, haciendo los comentarios que se les ocurría. Este era su aporte. Se podría decir, entonces, replanteando la sentencia acerca del diálogo y la participación, que la pedagogía de las CPR-Ixcán trataron de establecer formas educativas que tuvieran al diálogo y la participación como un elemento vital, en el que el educador fuera capaz de tener una apertura al proceso total que le permitiera entender cada una de sus prácticas para posteriormente -en las reuniones con el EEP o en la siguiente clase- incidir y modificar estas prácticas. El replanteamiento es pequeño, pero significativo.

Los maestros resaltan en sus historias la pobreza y las carencias que se vivieron en la montaña. El mérito en esto, claro está, es que con esas limitaciones materiales pudieron crear la educación que crearon. El problema es que condicionó en algunos aspectos la misma práctica educativa. Como también lo hicieron las limitaciones personales de los niños y de los maestros. Esta es una autocrítica consciente que muchos maestros se hacen. Esto es sólo importante saberlo para entender por completo el contexto de su lucha, no para quitarles mérito o imaginar cómo hubiera sido si hubieran estado mejor preparados. Como bien lo dice el epígrafe de Juan Pasucal al principio del capítulo, su educación no era ni perfecta ni errónea, era lo que les brotó de sus capacidades individuales y colectivas. Y en estos términos es necesario entenderla.

Estos comentarios no tienen por objetivo deslegitimar las luchas educativas de los maestros, o de las CPR en general. Su objetivo está ligado al siguiente capítulo, y tiene que

ver con la necesidad de *traer de regreso a la tierra* la educación de la CPR para no considerar las actuales pedagogías y formas educativas como mediocres, no críticas, individualizadas, etc. En la actualidad es otro el contexto y otras las relaciones establecidas por la educación de Primavera, y es dentro de este marco -que se describirá en su momento- que debe entenderse. No debe verse ni de manera lineal degradante -de la educación popular crítica a la educación formal tradicional-, ni de manera lineal perfeccionista -mientras mayor experiencia y con más apoyo estatal mejor será la educación. La historia no es lineal y debe entenderse con bruscos cambios, saltos, rupturas, mediaciones, y otros hechos sociales particulares que modifican los mismos hombres. La educación de las CPR-Ixcán debe verse de esta manera. Al menos ese es el objetivo.

De cualquier modo, a manera de conclusión, lo que interesa resaltar de las luchas educativas y organizativas de las Comunidades de Población en Resistencia del Ixcán para entender la actualidad de sus luchas son cuatro puntos. El primero es que se ha planteado que la educación no es neutral, siempre es, de manera implícita o explícita, política. Y como era política, así como parte de un proyecto en resistencia y lucha más grande, contaba con las características del resto de la organización; como se ha dicho, la organización, la producción y la seguridad eran partes vitales de la educación. Con esto en mente, y este es el segundo punto, se ha tratado de hacer educación crítica con una fuerte construcción de parte de los maestros. Los jóvenes y niños han participado y aportado a esta crítica, pero de manera menos directa que los maestros, sobretudo en la actualidad, como se verá en el siguiente capítulo. Esta necesidad de un desarrollo crítico colectivo de la educación también se particulariza. Es decir, los promotores de educación durante la CPR-Ixcán tuvieron mucha incidencia en las pedagogías que construyeron. Si bien el aporte del EEP era fuerte, las contribuciones de cada uno de los maestros eran tomados en cuenta. Prueba de ello es la capacidad que la mayoría de los maestros de esa época ha desarrollado en otros espacios de acción -OMR, OJ, CEPI, Alcaldías comunitarias, etc.- o dentro de las mismas estructuras educativas -EEP, directores de escuelas o institutos, etc.-, hechos que no pudieran concretarse por sujetos pasivos.

Un tercer punto sería tomar en cuenta que la educación de las CPR-Ixcán tiene un fuerte carácter lúdico. Esto les ha traído beneficios pero también problemas al momento de formalizarse. Por último, la diversidad y apertura de las pedagogías construidas para

encontrar formas de enseñanza. Ya que se trató de construir una educación crítica y participativa, los maestros tuvieron y tienen la posibilidad y capacidad de desarrollar formas de enseñar que surjan de su imaginación y análisis, de la misma interacción y diálogo con los alumnos, o de la cotidianidad y espontaneidad de las clases. Sin embargo, esta característica les vendría a producir complicaciones, como se verá a continuación.

VI. PEDAGOGÍA Y PROCESOS EDUCATIVOS EN PRIMAVERA DEL IXCÁN

*Antes eran bombardeos militares.
Ahora son ideológicos.
La lucha sigue.*

Emeterio Toj, antiguo miembro del EEP de la CPR-Ixcán

*Lo que sí es cierto, es que nadie sintió el golpe.
Pegó con dardo muy fino. No duele y no se siente
pero con tenacidad pudre el hueso.
Corroe, gangrenosos, traspasa las paredes más espesas
y gotea dentro del alma fosilizando
los sueños, la vida.
Roberto Obregón*

Una vez enmarcada la educación actual de Primavera en un contexto amplio, es posible pasar a describirla y analizarla para entender cómo los procesos educativos pueden llegar a ser formas de lucha que viven dentro del capitalismo, pero que tratan de sobrepasarlo de distintas maneras, así como con numerosos problemas y contradicciones. Desde un principio el trabajo trató de mostrar las continuas luchas de las CPR, así como de los ahora campesinos de Primavera del Ixcán, como parte de una lucha del trabajo por obtener medios directos y vastos de subsistencia, arrebatados en diversas ocasiones en la historia del país. De manera general se mostró el papel de la organización y de la comunidad, como un intento de construir un todo orgánico, autosostenible y transformador hacia adentro, y crítico en resistencia hacia el exterior, en los distintos momentos de la historia reciente del Ixcán, la guerra y la posguerra.

Así, se llegó al tema específico de la educación, mostrando el papel que jugó en los años de la resistencia en la montaña. De estos procesos organizativos y de construcción, así como de caídas, se intuye que se dio una construcción cultural muy particular que se consolidó como un *sentido común* -ellos le llaman *cultura de resistencia*- en la vida cotidiana de los campesinos de las CPR-Ixcán, que tenía como ejes fundamentales la solidaridad, la actitud crítica y el apoyo mutuo, entre otros. Penetrados por estas formas culturales, articuladas con las prácticas y saberes culturales con los que se vivía en los

antiguos poblados de los campesinos ixcanecos de primera generación, es que los maestros de Primavera del Ixcán llevan a cabo su labor educativa¹.

Un punto vital de este capítulo que es necesario tener claro es el cambio que se comenzó a dar al momento que la comunidad de Primavera pasó a establecerse en la *normalidad* de la sociedad capitalista guatemalteca y global. Esto implicó, en el caso de la educación de la comunidad, establecer una relación con el Estado guatemalteco, específicamente con el Ministerio de Educación. Como se vio, el instituir esta relación con el Estado generó fuertes debates internos por parte de los maestros y comunitarios de las antiguas comunidades en resistencia. Esto hace claro que el Estado fue visto, desde los días de las cooperativas del Ixcán Grande, como un ente de represión y de dominación. Pero esta dominación no sólo es vista de manera directa y física. Los Acuerdos de Paz generaron un nuevo marco de relación entre las diferentes partes de la sociedad guatemalteca que suponía -aunque después se supo que no eran esos los verdaderos intereses- una relación de no acoso entre las comunidades y el Estado. Pese a esto, el Estado seguía viéndose como una relación de violencia, en este caso una violencia simbólica e ideológica. No es casualidad que dentro de los maestros hayan surgido estos fuertes debates. Los maestros se han caracterizado por su actitud crítica, por lo que supieron ver en esta nueva relación uno de muchos más problemas que podían surgir. Sin embargo, la relación tenía que establecerse por la necesidad de la validación de certificados de alumnos y de salarios a los maestros que no estaban más mantenidos por una producción colectiva, como se dijo. Las *bombas ideológicas* no tardarían en llegar. Lo que pocos supieron divisar es que las bombas, que vendrían diseñadas con formas de libros, fueran tan minuciosas en sus intentos de aletargar los logros conseguidos por su educación.

Con esto en juego, los maestros se lanzaron a la tarea de profesionalizarse y de seguir con su labor educativa, sabiendo que si se establecían como una mediación entre estos textos y los alumnos podrían evadir el impacto de las mencionadas bombas. Nadie pensó, en un principio, en tirar toda su antigua labor por la borda. Sin embargo, saber y decir los problemas resultó ser sólo un pequeño paso al comparársele con el mantenimiento de las formas educativas, sus objetivos, saberes y prácticas, que los habían caracterizados. La relación con el Estado fue fuerte y poco a poco, unido a otros factores que se verán en su

¹ Para un análisis de Primavera del Ixcán como una interacción de culturas, véase Sosa (2001).

momento, modificó el panorama de la educación. El *sueño* (Tischler, 2005) dentro la hegemonía capitalista cobró sus resultados.

Lo que este capítulo pretende, entonces, es mostrar, en un primer momento, las teorías críticas predominantes acerca de la relación entre educación y capitalismo. Se tratarán teorías críticas por la razón que los maestros miran con esos ojos la relación estatal. Así, se buscarán formas teóricas que puedan dialogar con los procesos educativos de Primavera. Procesos que tienen como fundamento la lucha de los maestros y de la comunidad con los intentos hegemónicos, materiales y subjetivos mezclados, presentes en las relaciones capitalistas que establecieron. En un segundo momento se detallará la concepción de educación que se maneja en la actualidad por los maestros de la comunidad, los procesos de educación en el aula, y la relación que manejan los maestros con el Estado.

A. Educación y capitalismo

1. Estado y educación como “instrumentos de dominación”. Como comienzo, entonces, es necesario establecer que la educación desde nuestra perspectiva nunca es neutral (Gutiérrez, 1974: 44). El proceso de educación -formal o informal- no existe de manera aislada dentro de la sociedad, al contrario, es parte de todo el engranaje social que la condiciona, y que a la vez reformula y responde. De manera general, se puede tomar el proceso educativo como parte, como un momento más, del proceso general de socialización presente en todas las sociedades humanas. Este proceso tiene como fin perpetuar formas de vida que se han construido, y lo continúan haciendo, a la par de formas de pensamiento, símbolos, significados, subjetividades, y *cultura*, que son de uso cotidiano para comprender y vivir en sociedad.

Pero una diferencia existe cuando este proceso de socialización, expresado puntualmente en la enseñanza, se da en sociedades capitalistas, sociedades de clases con sus respectivas diferencias étnicas y culturales. En estas sociedades donde el conflicto y los intereses encontrados muchas veces juegan un papel central en la vida diaria, la importancia de la educación cobra mayor relevancia, una política. Esto porque lo que se desearía hacer, de parte del capital, es perpetuar a través de la educación formas de discurso, significado y cultura que perpetúen las relaciones sociales. Esto debe tomarse como un intento de establecer estas formas culturales. Su logro, sin embargo, no ocurre de manera mecánica.

Dentro de la teoría del papel de la educación en el capitalismo se pueden encontrar varias posturas. Unas funcionalistas y otras críticas, encontrando variedad de matices entre ellas. Dado el carácter que se ha tratado de establecer en este trabajo, y con el precedente sentado en la introducción de este capítulo, se tratará de enfocar solamente en las perspectivas críticas². Las posturas críticas que más se encuentran son las teorías que consideran a la educación como un instrumento de dominación por parte del capital y el Estado. Lo que se tratará de hacer es realizar una descripción de los principales postulados de estas perspectivas para posteriormente hacer una crítica a éstas y hacer una propuesta teórica que entienda la educación de una manera transformadora.

De manera inicial, las teorías de la reproducción social consideran también a la educación como una parte vital en el engranaje social de la sociedad capitalista. La educación, vista íntimamente ligada en este caso con el Estado, no aparece de manera aislada, sino que se viene a entretrejer con el resto de la sociedad, jugando un papel muy importante en la dominación que se trata de ejercer entre las clases sociales.

Así, se pasa a afirmar que la escuela termina siendo un reflejo fiel de la sociedad capitalista. Las relaciones de poder de la sociedad capitalista se prolongan en el sistema educativo y se legitiman los distintos intereses, así como las posturas políticas, culturales y laborales (González, 2005: 21-22). Si la escuela se vive como un reflejo de la sociedad, si dentro de ella se transmiten los símbolos y la cultura que permite que las relaciones de poder -también vividas- se reproduzcan de una manera funcional, entonces se pasa a argumentar que la escuela es un garante de la reproducción de los valores, creencias y conductas que la sociedad necesita para reproducirse sin complicaciones (Apple, 1980: 47; Gutiérrez, 2005: 27). La escuela vendría a regular el comportamiento de los individuos para sus funciones asignadas en la sociedad, esto con el fin último de reproducir los ciclos de acumulación del capital.

Si los individuos que viven la sociedad diariamente *portan* discursos y formas culturales que están en armonía con la sociedad capitalista -es decir, que legitimen y afirmen las condiciones sociales que bajo otra óptica serían vistas como condiciones desiguales y conflictivas- ésta logra reproducir sus condiciones básicas de existencia. Estas condiciones

² Para una mirada general a las diferentes posturas de la educación en las sociedades capitalistas, véase Giroux (2004: 74-88)

mínimas de existencia, dentro del capitalismo y estas teorías de la reproducción, se refieren a la reproducción de la fuerza de trabajo en trabajo asalariado que vive únicamente a través de su supeditación al capital, quien lo utiliza para obtener de él su razón de vida: el valor. Esto permite que generación tras generación, una y otra vez, sin importar las condiciones sociales, las sociedades capitalistas se reproduzcan sin problemas como sociedades dominantes, opresoras, relegando al trabajo humano a la subordinación (Apple, 1997: 80-82).

El teórico francés Louis Althusser hizo una propuesta muy parecida a esta, al mencionar, en uno de sus más célebres y conocidos libros, *Ideología y aparatos ideológicos de Estado* (2003), el papel que jugaba la escuela en las sociedades capitalistas como aparatos ideológicos que permitían su reproducción material y cultural. Específicamente, Althusser menciona que la escuela, entre otros muchos *aparatos ideológicos*, permitía la reproducción de la fuerza de trabajo al servicio de las fuerzas productivas del capital.

«La reproducción de la fuerza de trabajo no sólo exige una reproducción de su calificación sino, al mismo tiempo, la reproducción de sumisión a las reglas del orden establecido, es decir una reproducción de su sumisión a la ideología dominante por parte de los obreros y una reproducción de la capacidad de buen manejo de la ideología dominante [...]» (Althusser, 2003: 14)

Lo que la escuela permite, según este teórico marxista, es la aceptación pasiva de la ideología dominante y su puesta en práctica en las relaciones diarias. Con respecto a la fuerza de trabajo, se supondría que esta ideología dominante permitiría que los obreros, campesinos y demás población, después de finalizada su formación educativa formal, asimilarían características específicas, rasgos de conducta, aptitudes y disposiciones que la economía capitalista exige; una eficiencia para reproducir las estructuras de clase existentes (Apple, 1997: 80; Giroux, 2004: 83). En el caso de unos campesinos guatemaltecos, por ejemplo, la ideología dominante enseñaría formas de comportamiento que reprodujeran la condición del campesino como un agente social pasivo, tradicional, que se muestra satisfecho con su condición y que al momento de necesitar bienes va a las fincas a trabajar temporalmente, aceptando también las condiciones de vida que se viven en ellas. Como dice Apple (1980), existe en esta visión una correspondencia entre estas formas de ver el mundo que se implantan y la vida social capitalista, de una manera que no se dude ni se cuestione en lo absoluto lo existente, que se tome de una manera natural, no histórico y

social, con el fin de mantener las formas de acumulación tradicionales del capital estables, sin alteración alguna.

Con esta teoría, el capitalismo aparece como un gran *sistema* político involucrado en la construcción y control de discurso, significado y subjetividades que tiene como fin guiar y estructurar las prácticas sociales existentes (Giroux, 2004: 72). Este sistema político pretendería tener, mediante las relaciones de poder que ejerce en el aula -autoridad del maestro, pasividad del niño, acate de reglas externas, falta de democracia, etc.- un monopolio del saber (Azmitia, 1996: 50) que tiene como intención anular otras formas de conocimiento, tachándolas de no objetivas y “peligrosas al funcionamiento de la sociedad”.

Según estas teorías, siguiendo su argumento, el capital transmite su *monopolio de saber*, su *ideología dominante*, a través de las aulas. Y es éstas donde viene a jugar un papel importante el maestro, el docente, el educador. Ya que lo único que hace el maestro, en estas teorías, es perpetuar las prácticas sociales dominantes -jerarquías, actividad/pasividad, etc.- e inculcar, al mismo tiempo, las formas ideológicas y simbólicas de pensamiento que las conllevan. Los maestros son vistos, así, como instrumentos políticos del capital. Como instrumentos, parecerían carecer de actitud crítica, por lo que pasarían a reproducirla ideología dominante, siendo su transmisor autorizado, sin siquiera darse cuenta de ello (Gutiérrez, 2005: 54; Althusser, 2003: 38).

La forma tradicional con la que los maestros dan sus clases ayuda a perpetuar aún más las formas dominantes de ver el mundo, ya que no permiten que el alumno incida en ellas, convirtiéndose, entonces, en un simple depositario de conocimiento muerto. A esto Freire le llamo la educación bancaria (1996: 71-81). Argumentando acerca de la relación vertical que se genera entre el educando y el educador -y todo lo que este implica en las relaciones de poder de las sociedades capitalistas-, Freire afirma que lo que se busca es que sea sólo el educador el que eduque, piense, hable, discipline, opte, actúe, y escoja, dejando a los alumnos como meros recipientes pasivos cuyo único papel es el de asimilar todo lo recibido. Su papel aparece como nulo. La capacidad crítica es pocamente desarrollada, tratando de dificultar al máximo el conocimiento y el pensamiento auténtico, aquel que surge de los mismos sujetos.

Este tipo de educación, prácticas y conocimientos, crea una conciencia opresora (Freire, 1996: 51) dentro de los individuos. Esto provoca que los seres humanos inhiban por

completo su naturaleza flexible y abierta, cerniéndose a formas particulares de pensar y vivir que van en su detrimento. Provocan, en pocas palabras, que actúe en contra de sí mismo.

Por último, algunos afirman que la educación dentro del capitalismo históricamente ha generado condiciones desiguales de vida, no sólo dentro de las mismas naciones Estado, sino en las relaciones entre los diferentes países. La educación capitalista como colonialista e imperialista es una de sus principales características (Carnoy, 2000).

2. Crítica a teorías críticas de la reproducción social. Hemos visto hasta ahora de manera breve las características generales de las teorías críticas de reproducción. Con esto hemos encontrado limitaciones que no permiten que estas teorías, sus categorías y sus proyecciones políticas dialoguen de alguna manera con las prácticas y teorías producidas por las Comunidades de Población en Resistencia del Ixcán, el cual es nuestro objetivo. De manera general podemos ver que las teorías de la reproducción construyen de manera articulada las diferentes maneras y vías por las que el capital trata de perpetuar las relaciones sociales que hacen de su reproducción y proceso uno sin problemas ni trabas. Detallan cada uno de los elementos que ocasionan que las sociedades capitalistas se reproduzcan con la ayuda de los mismos hombres y mujeres que explota diariamente. Caracterizan, también, el papel que juega la escuela y los procesos educativos, como procesos de socialización, en inculcar por medio de las prácticas educativas y los conocimientos que transmite la ideología y los discursos dominantes que permiten adoptar posicionamientos acríticos frente a la realidad, naturalizándola, reificándola.

Hasta acá se podría estar de acuerdo con lo propuesto. El problema es que, a nuestro parecer, esta visión es parcial. Esto porque toma en cuenta solamente un lado de las relaciones de poder, la del capital. La del esfuerzo humano, la del trabajo, es pocas veces tomado en cuenta, y cuando se le menciona es para resaltar su carácter subordinado. Y no sólo se presenta de manera subordinada, además se le atribuye rasgos de pasividad e inactividad que no permiten -en la teoría- que los sujetos puedan salir de esta sociedad. Los sujetos son elaborados teóricamente como objetos pasivos que lo único que pueden hacer es asimilar todo lo que ocurre a su alrededor, en donde no tienen incidencia alguna. Es un mundo que se les aparece como externo, una sociedad que ellos sólo pueden reproducir, nunca producir y resistir. Teorizaron el mundo del poder, olvidándose que el poder es una

relación, y como toda relación implica dos o más sujetos. Y aunque esta relación de poder sea jerárquica, los sujetos subalternos, oprimidos, tienden a tomar esta relación de una manera activa, buscando formas de romper con ella o de mediarla buscando formas alternas de vida.

De esta manera las teorías de la reproducción se vuelven teorías circulares sin salida alguna. Teorías que construyen categorías cerradas, unidimensionales, en donde lo único que se toma en cuenta es el poder ejercido, pero nunca el contrapoder resistido y las formas de desviar, rechazar y criticar esa relación de poder. Una teoría que pretende ser revolucionaria y nos presenta el mundo de esta manera lo único que termina haciendo es funcionalizando las relaciones de poder, naturalizándolas, engrandeciéndolas y restándole importancia a los sujetos sociales. El mundo no está cerrado (Freire, 1996: 40), y la teoría debe ayudar a que las prácticas sociales encuentren salidas en la praxis -teoría y práctica- para modificar un mundo que, al final de cuentas, les pertenece, por el simple hecho de que lo viven. El poder nunca es unidimensional, siempre existe la resistencia. Las ideologías dominantes no se asimilan pasivamente, siempre son contestadas, reformuladas y adaptadas a otras formas culturales, muchas veces de manera crítica.

No se pretende negar la relación jerárquica de las relaciones de poder dentro del capitalismo, simplemente se tiene por objetivo mostrar que el capitalismo no es dominación, sino que es conflicto, diversidad matizada de luchas en respuesta a ese *intento* de dominación.

Por último, en lo que respecta específicamente a la educación, estas teorías le quitan por completo el posible papel crítico que puede llevarse a cabo dentro de los procesos educativos, así como el fuerte rol que pueden tener los maestros, organizados o no, en mediar esa relación de poder. Para el caso de Primavera y su educación, estas teorías terminan borrando y subestimando por completo su labor, al considerarlos simples instrumentos políticos. Por esto, es necesario dar una nueva lectura a los fundamentos de la teoría crítica con el fin de abrir las categorías sociales que surgen del capitalismo y mostrar que toda relación social capitalista implica conflicto, y no sólo dominación. Una reformulación, entonces, servirá al respecto.

3. Capital como relación social. Una de las lecturas que las teorías marxistas *funcionales*³ que acabamos de describir comparten es la primacía que le dan a ver el capital como una cosa; en tomar en cuenta las estructuras sociales, y pocas veces lo humano que las produjo. Las lecturas que se hicieron de Marx sólo tomaron en cuenta una de las partes de su crítica. Se terminó leyendo a Marx sólo tomaron en cuenta una de las partes de su crítica. Se terminó leyendo a Marx en clave positiva, buscando en él una manera de entender a la sociedad y sus leyes, para poder modificarla. Este es un rezago que viene desde los escritos de Engels (ver 1978 y 2001) y su manera de entender la dialéctica como un método científico para comprender las “leyes objetivas” de la sociedad. Una vez entendidas estas leyes cuasi-naturales era más fácil poder incidir en la sociedad para modificarla.

Ver al marxismo de esta forma es no comprender del todo lo penetrante y destructivo del pensamiento de Marx. No proponemos que Marx no habló en ciertos casos del materialismo histórico o de las leyes del capitalismo, sólo creemos que es necesario leer, a la vez, a Marx como un crítico de estas leyes. Él describía para criticar y modificar. Marx no era, por ejemplo, un economista, sino un crítico de las naturalizaciones de la economía política; tampoco era un filósofo⁴, sino un crítico de las abstracciones de la filosofía.

Pese a esto, las lecturas que se hacen de él generalmente toman en cuenta sólo las abstracciones sociales del capitalismo, desviando su crítica. Las teorías críticas de reproducción que acabamos de describir, algunas explícitamente -como Althusser- y otras implícitamente, se basan fuertemente en el famoso Prefacio⁵, en donde Marx plantea que la ideología, el Estado y las leyes (la llamada superestructura) tenían sus raíces en las condiciones materiales (la base o infraestructura), y que, dado un modo de producción, existiría un desarrollo progresivo de las fuerzas productivas que, después de llegar a su máximo desarrollo dentro de ese modo de producción, entrarían en contradicción con las relaciones de producción, esto se vería acompañado de revoluciones que llevarían nuevas

³ Se usa el término *funcional* no con el objetivo de hacer ver que estas teorías hacen suyas categorías y elaboraciones teóricas del funcionalismo, sino que al final de cuentas terminan siendo funcionales en sus análisis al no mostrar salidas teóricas, dejando el mundo que analizan intacto. No expresan emancipación y esperanza por ninguna parte.

⁴ Su pensamiento no debe fragmentarse de acuerdo al tema a criticar. No hay tal Teoría política marxista, como lo proponía Poulantzas, ni una Economía marxista. Esto sería no ver que la crítica de Marx buscaba, creemos, precisamente deshacer esas abstracciones y divisiones.

⁵ El Prefacio es parte de la obra *A Contribution to the critique of political economy* (orig. 1859), y, en él, Marx sólo trata de dar, como él lo dice, una *mirada rápida* a la teoría histórica que había desarrollado «10 o 15 años antes».

relaciones de producción más acordes con las fuerzas de producción, modificando, de manera más o menos rápida, la superestructura (Marx, 1999: 20-21). Un análisis superficial de este trabajo, daría como resultado un mecanicismo simplista para entender al capitalismo, que supone que la estructura determina a la superestructura y que ésta de manera recíproca -aunque no en todas las visiones- influye en la estructura. En el caso de la educación, según esta visión, la base determina las condiciones de las escuelas, y ésta, por medio del aprendizaje, asegura la reproducción de las relaciones sociales de producción, encontrados en la base educación.

En esta concepción, como lo dijimos, el humano aparece subordinado a las estructuras de la sociedad, como en las teorías de la reproducción. Lo que existen son estructuras, los seres humanos, los sujetos sociales, sólo pueden vivir a través de ellas.

La crítica marxista es esencialmente negativa y, después de destruir las apariencias, nos muestra lo humano (lo social y dinámico) que está dentro de las “estructuras” objetivas de las que nos hablaba la tradición marxista de antaño. Nuestro punto de partida es uno distinto al de la dicotomía usual, pero nuestro propósito sigue siendo el mismo, la crítica a nuestras sociedades.

Para Marx era un error basarse en la realidad tal como se nos aparece⁶, ya que este método empieza desde el resultado histórico. No toma en cuenta lo histórico que lo produjo, ni, con el tiempo y dependiendo de la sociedad, lo humano que constantemente lo produce, reproduce y destruye. Sólo se apropia de los hechos con la firmeza de formas naturales de la vida social, como algo inmutable (Marx, 2001: 41). Los hechos y las estructuras tienden a adquirir un carácter fetichizado, reificado, rígido. Todos nuestros productos sociales se ven como cosas naturales sin historia, que terminan actuando por su cuenta. El fetichismo expresa ese carácter material de las condiciones sociales. Equivale a ver las condiciones sociales como cosas que existen fuera de nosotros, a las que nosotros sólo podemos reaccionar y adecuarnos. La escuela y el Estado están allí, como entes (estructuras) autónomos que tienen solamente una relación de dominación con nosotros. El objetivo de la crítica es, entonces, mostrar lo falso (o parcial) de este argumento. Es expresar que detrás de esto, está el antagonismo social, estamos nosotros, los creadores de

⁶ Ver el ensayo de Gunn (2005) sobre el carácter de la crítica marxiana como una teoría *en contra*, no una teoría *de*, la sociedad.

todo lo social⁷; la tesis se resume en que todo lo que se nos aparece como objetivo es en realidad una objetivación de nuestra subjetividad, de nuestra práctica humana pervertida. Nada es ajeno a nosotros⁸, todo regresa a lo humano, porque surge de él en sus relaciones sociales diarias.

Pero, ¿por qué la crítica? Porque la crítica es una resistencia, es una lucha ante el capitalismo y su proceso fetichizador. Así, debemos ver nuestra existencia como una conflictiva, en la que la sociedad (el capital) trata constantemente de mostrar nuestro mundo de manera reificada, mientras nosotros cuestionamos, con diferencia de matices, este proceso⁹. Nuestra existencia es fetichizante y des-fetichizante¹⁰. Es un ir y venir en el que nos mantenemos tratando de no caer más profundo en la fragmentación y *rigidización* del mundo.

Dijimos que el punto de partida no son las estructuras fetichizadas, sino que es lo humano, el trabajo humano -en un sentido amplio-¹¹, la creatividad, la pasión, la práctica y el flujo social, pero esto existe en su forma negada, oprimida y fragmentada bajo el capitalismo (Marx, 1999). Nuestro trabajo es reducido a trabajo asalariado -trabajo en sentido estricto- por el capital, el cual, como plusvalía y trabajo abstracto, es nuestra creación. Es como si nuestros productos se volvieran en contra de nosotros y nos dominaran.

Para Marx las relaciones sociales son el fundamento de todo desarrollo humano (Marx 1989: 85). Para él no bastaba una simple vuelta del idealismo al materialismo, ya que el simple materialismo mecánico sólo concibe a las cosas, a la realidad, en la forma de objetos abstractos, y no como una práctica humana, con subjetividad (Marx 1978: 143); de allí su crítica a Feuerbach. Este materialismo reduce todo a una simple afirmación de que todo lo real es la materia y su movimiento, y lo demás es falso, es una ilusión, es ideología (Horkheimer 1999: 51). Además considera a los individuos de manera aislada, como mónadas. Marx, al contrario, considera que lo importante, en términos de análisis y *de*

⁷ Es obvio que este argumento tiene consecuencias políticas, ya que si nosotros creamos este mundo, nosotros podemos modificarlo. En cambio, con la visión de las estructuras (de la tradición marxista o de otras) son ellas las que nos determinan, nosotros sólo podemos reaccionar, haciendo del conflicto uno circular.

⁸ «Todos los misterios teóricos (...) encuentran su solución racional en la práctica humana y en la comprensión de esa práctica» (Marx, 1978: 143)

⁹ Sobre la fetichización como proceso y no como un hecho consolidado, véase Holloway (2002: capítulo 5) y Berger y Luckmann (2003)

¹⁰ Freire (1996) utiliza el término descolonización, pero tiene la misma intención, teórica y política.

¹¹ «El trabajo no es una categoría económica, es la actividad existencial del hombre» (Marcuse, 1960: 275)

praxis, era regresar todo a lo humano, a la base social e histórica, por eso su crítica al idealismo alemán, en un principio, y a la economía política, más adelante, ya que ambas se basaban en las abstracciones del capitalismo (Clarke 2003: 86), en una naturalización de lo social¹².

En vez de ver el origen de lo social en la estructura económica es necesario, según Marx, buscar la “concepción más simple”, el eje de la sociedad, ya que a partir de este eje es que se articula conflictivamente toda la sociedad. De allí la importancia de dos conceptos claves en su crítica: la totalidad de la sociedad (Clarke 2003: 41; Holloway 2005; Marcuse 1988: 144) y la existencia de formas¹³ que surgen a partir de este eje (Marx 2001; 1998). Ahora, ¿cuál es este eje? Si la base de todo es el trabajo humano, y lo que produce y, al mismo tiempo, lo mantiene enajenado es el capital¹⁴, entonces podríamos encontrar en esta relación contradictoria el eje de la sociedad capitalista. Así dejaríamos de ver al capital como un ente abstracto que nos oprime, para pasar a verlo, como es nuestra intención, como un producto nuestro: el capital como una relación social¹⁵. Este es, entonces, el punto de partida, el eje articulador del capitalismo, la relación interna¹⁶, asimétrica¹⁷ y contradictoria entre lo humano -trabajo vivo- y el capital -trabajo muerto-.

Si tomamos la relación entre el capital y el trabajo de esta manera, se nos aparece el capital ya no como una cosa, sino como una relación social (Gramsci, 2001: 154; Tischler 1998: 98). Entenderíamos al capital como una forma -o, mejor, un intento conflictivo- de organizar la sociedad para lograr su principal objetivo, valorizar el valor que es succionado del trabajo. La producción de valor -o la reducción del trabajo concreto a abstracto- y la acumulación -o explotación- son los únicos medios por los que el capital puede existir; la constante apropiación de trabajo vivo es la base de su existencia. Nosotros existimos dentro del capitalismo como un instrumento más de producción, nuestra creatividad es negada y se

¹² «Es al contrario», decía Horkheimer, «un engranaje dialéctico de elementos subjetivos y objetivos» (1999: 79).

¹³ Acerca de la importancia de las *formas* en la teoría marxista ver el trabajo de Holloway (2005)

¹⁴ Sobre la relación conflictiva (*en y en contra*) del capital y el trabajo vivo, ver Marx (2000); Holloway (2002); y Marcuse (1988: 151).

¹⁵ «El capital no es una cosa, sino una relación social entre personas a las que sirven de vehículo las cosas» (Marx 2001: 651)

¹⁶ No es externa, como la usual dicotomía entre sujeto y objeto, desde nuestra perspectiva uno depende y existe por el otro.

¹⁷ Asimétrica porque el capital vive *en y a través* del trabajo, depende de él; en cambio el trabajo vive *dentro, en contra y más allá* del capital, depende pero puede vivir sin él. Véase Holloway (2002) y Marx (2000) sobre esta relación asimétrica entre el trabajo y el capital.

nos obliga a reproducir esta nuestra condición bajo la amenaza de morirnos de hambre si negamos nuestro “rol” de asalariados.

A partir de este eje entre la lucha del capital y el trabajo es que se articula conflictivamente toda la sociedad¹⁸. Todos los fenómenos sociales existen en relación a otros, pero no como entes externos, sino como interconexiones basadas en este antagonismo de clase¹⁹ primario, la relación entre trabajo y capital. Pero esta contradicción de clase no existe de manera explícita en todos los ámbitos de la sociedad, al menos no se nos aparece como tal, sino la vida sería imposible. La contradicción aparece mediada y expresada por diferentes *formas* que adopta esta relación (forma-dinero, forma-capital, forma-Estado, forma-cultural, etc., ver Marx, 2001). Las formas sociales son *modos de existencia* de este mismo antagonismo. El conflicto existe en y a través de esos fenómenos sociales o formas sociales (Holloway, 2005: 21). El conflicto aparece mediado, pero, según Bonefeld, esa mediación no deshace la contradicción, sino que provee un *modus vivendi* en y por medio para que la contradicción pueda moverse temporalmente (Bonefeld, 2005). En pocas palabras, la *mediación* a través de las *formas* sociales del antagonismo hace el conflicto “vivable”.

El Estado y la escuela pasarían a ser, así, partes inherentes de la contradicción entre el capital y el trabajo. El Estado sería una *forma política* de esta relación, y encontraría sentido y los límites de sus acciones contenidos en la trama de relaciones sociales del cual es una forma más (Tischler, 1998: 99-100). Esto no quiere decir que el Estado funcione solamente a favor explícito del capital, como lo supondrían las teorías de la reproducción. Esto sería caer en la antigua dicotomía en donde lo económico determinaba lo político. Según nuestro análisis el capital como relación social antagónica no se restringe a lo *económico*, además el objetivo de las formas estatales es que la relación contradictoria entre el capital y el trabajo exista de una manera más leve. Objetivo dificultado por el hecho de que las formas estatales, como relaciones sociales conflictivas, suponen el conflicto.

El Estado está condicionado a la sociedad en la que se formó (Marx, 1978a: 537), es, como lo dijimos, una forma política del capital. Desde nuestra perspectiva, lo *político*

¹⁸ Ver Marx (1998) sobre la *concepción más simple* y esta articulación interna.

¹⁹ Tomamos a la clase no de una manera objetivista y descriptiva (“estos son los miembros de la clase trabajadora, y estas sus características...”), sino de una manera crítica y contradictoria. Clase como un *proceso* contradictorio en el que se nos reduce a trabajadores asalariados, y, a la vez, negamos y estamos en contra de nuestra condición como asalariados.

complementa lo *económico* como un todo, como formas diferentes del mismo fundamento de antagonismo de clase (Bonefeld, 2003a: 210). Ahora se complementan para mediar la contradicción de clase. No es que lo político exista determinado por lo económico, ni que lo político y lo económico existan como esferas aparte la una de la otra. Ambas existen, y se nos muestran de una manera separada -el intento de reificación-, pero esta separación es parte esencial del conflicto entre el capital y el trabajo, sin esta separación la explotación capitalista dejaría de existir.

Una de las premisas del Estado es la defensa de la propiedad privada. Ésta es el sustento por la que unos adquieren los medios de hacer -de producción- y otra gran masa de gente vende su única mercancía, la fuerza de trabajo, para poder obtener medios de vida para sustentarse. La defensa de la propiedad privada es la defensa de la reproducción capitalista. El Estado también ejerce un intento de dominación al crear una igualdad abstracta entre los individuos de al menos dos maneras. La primera es con la igualdad ante la ley y la libertad formal de los individuos, con la que se permite el libre intercambio de mercancías entre personas. La igualdad abstracta niega la diferencia social, la media mientras impone la ley y el orden para el intento de reproducción capitalista. La idea de nación también cumple este rol, al crear una comunidad ilusoria ante individuos socialmente determinados (Marx, 1969: 88)²⁰. El objetivo del capital es crear un espacio en donde las contradicciones no aparezcan tan visibles, un área que aparezca como mediadora neutral de su explotación desmedida²¹.

Llegado a este punto, es necesaria una breve recapitulación para analizar los logros teóricos alcanzados hasta el momento. Hicimos una parada en seco con los aportes de las teorías marxistas *funcionalistas* debido a que consideramos que su visión era demasiado unilateral. Se enfocaba demasiado en las estructuras sociales, en la ideología dominante, el poder ejercido, en fin, en lo aparentemente invencible que el capital se nos aparece. En el caso de los procesos educativos llevados a cabo en Primavera del Ixcán, vemos que esta postura no puede dialogar con éstos ya que niega los aportes que los maestros, alumnos o comunidad pueden hacer para resistir al capital. Por esto se hizo necesario buscar formas de

²⁰ «La libertad personal sólo existía para los individuos desarrollados dentro de las relaciones de la clase dominante» (Marx, 1969: 88)

²¹ « ¿Qué es el Estado?... Lllaman Estado al más frío de los monstruos fríos, al que miente con toda frialdad cuando dice que él es el pueblo. Es el nuevo ídolo [...]. Llamo Estado adonde envenenan a todos, buenos y malos; donde todos, buenos y malos, se pierden; donde se llama “vida” al lento suicidio de todos.» (Nietzsche, 2002: 50-51)

entender al capitalismo de una manera que enfatizara no sólo al poder en sí del capital, sino que lo viera como una relación de poder en la que había una lucha viva y diaria entre el capital y su intento de explotación humano para sobrevivir, así como las formas en las que lo humano resiste, reacciona y crea.

En este punto, hicimos una lectura distinta al análisis de Marx. Una que enfatizara en lo que Marx trató con gran énfasis en su más célebre libro, *El Capital*; el capital no es una cosa, es una relación social de lucha entre el trabajo vivo y su producto, el trabajo muerto - el capital-. De esta manera, se critica las reificaciones capitalista que nos muestran las relaciones sociales como cosas -o como estructuras, ideologías absolutas, culturas dominantes, etc.-, y se encuentra lo humano en cada una de las objetivaciones de esta relación.

El Estado, por ejemplo, deja de ser visto, ahora, como un instrumento, una cosa, que existe afuera de nosotros y que incide diariamente en nuestra vida. Con esta postura las formas estatales son vistas como *momentos* en las relaciones de dominación. La educación estatal, más específicamente, bajo esta nueva perspectiva, deja ya de ser vista como un proceso unilateral en la que el Estado, como un ente absoluto, transmite todo conocimiento fetichizado y dominante a los alumnos, mientras utiliza a maestros “inconscientes” como instrumentos políticos. Al contrario, ahora vemos a la educación como un proceso vivo que se nos presenta como un terreno de lucha -una lucha más enfocada en las ideas, en los símbolos, en lo cultural, lo ideológico, y en la expresión vivida de esto- en la que los maestros y alumnos tienen un rol activo como sujetos de su vida. Aunque debe quedar claro que no tienen las riendas totales del proceso educativo, pero tampoco son simples receptores y transmisores, en medio de este proceso se encuentran diferentes formas sociales -libros, capacitaciones, ideologías, currículo, pedagogías- que vienen a expresar la lucha entre el capital y el trabajo, pero bajo formas muy particulares al proceso educativo, en las que ellos luchan encontrando contradicciones y problemas que intentan solucionar. La lucha educativa es una muy particular, con distintos matices y problemáticas, que debe ser vista como una parte más del proceso total de la sociedad capitalista.

4. Hegemonía. Se tiene claro entonces que en toda la sociedad, en cada una de sus relaciones, veremos un conflicto, una lucha, una resistencia, una dominación, y poder. El capital se genera en formas sociales que intentan dominar a como dé lugar al trabajo con el fin de domesticarlo, alienarlo, removerle su carácter creativo y emancipador, para seguir reproduciéndose sin mayores problemas. En este proceso el trabajo resiste y al mismo tiempo se adapta a esta relación -su carácter contradictorio-. Vimos que la forma estatal venía a jugar en este momento un papel muy importante, ya que era una relación que trataba, al fetichizarse, de verse como un órgano neutral que trata de resolver los conflictos sociales. Trataba, pero nunca podía resolverlos, ya que supone esos conflictos. Lo que hace entonces es mediarlos temporalmente, reducir la intensidad -reducir, no terminar- del conflicto. Y es este intento temporal el que es necesario analizar brevemente.

Se hizo la crítica al capital como una cosa omnipotente, absoluta, pero no se ha llegado al punto del papel de la *ideología dominante*. Si sostenemos que la ideología dominante no es total y absoluta, sino que tiene matices, intensidades y, sobretodo, luchas con otros modos de concepción del mundo, necesitamos encontrar una forma de entender lo simbólico y discursivo como lucha, como conflicto. La categoría *ideología dominante* no llena las expectativas para esta tarea. El término *hegemonía*, al contrario, viene en este punto a jugar un papel importante, ya que permite, como se verá, entender lo cultural como conflicto.

El dirigente comunista italiano Antonio Gramsci fue el primero en desarrollar en extenso el concepto. Para él existía una diferencia entre la dictadura, que ejercía la coerción por medio de la sociedad política, y la hegemonía, que ejercía una especie de persuasión por medio de la sociedad civil (Gramsci, 2001: 47). En la hegemonía, ejercida por medio de la mediación o equilibrio de la forma estatal, el consenso juega un papel muy importante. La fuerza ya no es la única manera de obtener legitimidad y aceptación de un orden social desigual, ahora se obtiene también por medio de la dirección cultural, distinguida del momento de la fuerza, de la constricción, de la intervención legislativa y policial.

La hegemonía implica no sólo una dimensión ideológica, sino material -en la trama de las relaciones sociales-, en las prácticas del día a día (Gramsci, 2003: 41), e implica una *universalidad hegemónica* (Zizek, 1997: 137-139; Huerta, 2007: 31). La hegemonía expresa la posibilidad de crear un consenso de la dominación, en donde existen fuerzas divergentes contenidas -incorporación de resistencias- en las diferentes formas del estado -

democracia participativa, por ejemplo- y se hace posible, así, la *existencia* a través del conflicto (Tischler, 2001: 148-152; Apple, 1997: 95). Implica una especie de *sueño* (Tischler, 2005a: 115) que da pie a una dominación y explotación *civilizada*. La hegemonía es un proceso que el Estado y su plan de contención de la lucha de clases -a través de la nación, la ciudadanía, etc.- en la sociedad necesitan para sobrevivir, sino la crisis, siempre existente, se acrecienta.

Otro punto importante del concepto de hegemonía utilizado por Gramsci, y adaptado a nuestras expresiones teóricas, es que no ver la dominación de manera unidimensional, sino como un proceso temporal de consenso activo que permite una coexistencia y yuxtaposición de culturas y fuerzas diversas, unidas por la coerción, de fuerza y simbólica, estatal, y organizadas culturalmente en una moral contradictoria (Gramsci, 2001: 219). Esto permite entender el esfuerzo cultural e ideológico del capital por dominar al trabajo como un proceso en el que la población civil participa de alguna manera en esa dominación. Tiene que existir, para Gramsci, un mínimo de consenso de parte de la población para considerar legítimo, por al menos un tiempo, un orden social capitalista. Y así como puede existir un consenso, puede no existirlo y generarse divergencias, descontentos y resistencias de parte de la población. En cualquier caso, el consenso indica convergencia conflictiva temporal de fuerzas y, al mismo tiempo, fisuras. La hegemonía nunca es total, y la resistencia y lucha rebasan límites a través de estas fisuras.

La educación vendría a encontrarse dentro de este complejo proceso hegemónico que busca, por medio de la enseñanza y la escolarización, generar las condiciones culturales e ideológicas para lograr la reproducción del capital como relación social predominante. Diferentes son las formas, como se verá, que toma el capital, como relación hegemónica - cultural y material, expresado en las relaciones diarias-, dentro del proceso educativo. Por el momento, es necesario hacer dialogar los últimos conceptos utilizados con el caso concreto de Guatemala.

5. Acuerdos de Paz. Según Tischler (2001), con la revolución de 1944 se vino abajo lo último de la hegemonía del liberalismo tiránico instaurado desde la reforma liberal de 1871. La Revolución de Octubre pasó a ser un intento democrático de construcción de una nueva hegemonía. Este proceso, como lo vimos en el segundo capítulo, fue truncado por la intervención norteamericana, la falta de injerencia del ejército, y el respaldo de los

grupos dominantes del país, entre los elementos más importantes. A partir de entonces, pero sobretodo después del golpe de Estado de Peralta Azurdía en 1962, se comenzó a gestar un intento de construcción hegemónica con fuertes mediaciones autoritarias. Si bien la coerción física fue la principal manera de obtener legitimidad, hubo elementos culturales e ideológicos como el anticomunismo y la doctrina de la Seguridad Nacional que vinieron a ser una especie de *adorno discursivo* a la represión. Las luchas se agudizaron, mostrando el fracaso de la construcción, y llegando a su límite, como se vio, en la crisis de 1979, desembocando en las masacres y la agudización de la violencia.

No es hasta 1996 con la firma de los Acuerdos de Paz, precedido de largos procesos que se remontan hasta la llegada del primer gobierno civil en casi veinte años con la Democracia Cristiana²², que se comienza a concretar un nuevo intento desde la forma estatal guatemalteca para aglutinar las luchas por modificar el país y encauzarlas hacia un proyecto nacional común, cuyo fundamento estuvo fuertemente inspirado en el Consenso de Washington²³. Además de esto, la búsqueda de la paz era una táctica del ejército guatemalteco con el objetivo de desgastar políticamente a las guerrillas militarmente derrotadas (Sáenz de Tejada, 2007: 99). Para las elites empresariales y las transnacionales, era una opción viable de crear condiciones aceptables para el establecimiento de mayor inversión, productiva o no. Además de ser un requisito para implementar de manera más fácil las políticas neoliberales que venían estableciéndose años antes. Este proyecto fue hegemónico.

Otro de los objetivos era hacer que todas las partes de la sociedad, incluyendo la clave participación de la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG), como antigua fuerza de resistencia y transformación radical de la sociedad, convergieran sus luchas particulares en una nueva forma de gobernar por parte del Estado guatemalteco (Quino, 2007; Brett, 2006: 240). Este aglutinar de luchas llevaba implícito un diálogo de propuestas, muchas veces divergentes e incluso paralelas, que culminó en la aceptación de una parte de esas propuestas, usualmente las que menos ponen en jaque a la sociedad

²² Acerca del detallado proceso de la Firma de la Paz, véase Aguilera (1998).

²³ Sobre el surgimiento del Consenso de Washington, sus postulados básicos y algunos ejemplos de su aplicación en Latinoamérica, véase Chomsky (1999)

capitalista, y el deshecho de la otra significativa parte²⁴. Todos querían su tajada en el nuevo pastel, el problema fue que el pastel ya estaba repartido. La hegemonía puede tratar de crear consenso, pero no igualdad. La hegemonía, al final de cuentas, es una forma de relacionarse dentro del capitalismo, inherentemente desigual.

En el caso de la URNG, importante para nuestro caso por la relación directa que tenía por medio del EGP con la CPR-Ixcán, especialmente con su cúpula, la Firma de la Paz vino a cercenar los propósitos principales de sus antiguas luchas. Para muchos miembros de sus bases sociales, se había traicionado el proyecto, por lo cual rompieron con la dirección general (Ver Sáenz de Tejada, 2007). Para otros no. Para el resto, y para la cúpula, esta era la única manera de sobrevivir políticamente²⁵. Incluso la disidencia de la URNG se mostraba seducida por los Acuerdos de Paz (ver Morales, 1997). Con respecto al resto de la lucha social, la cooperación internacional vino a jugar un papel vital en lo que hoy se conoce como la *oenegización* de la lucha social. Mediante el establecimiento de proyectos, metas y visiones de desarrollo contruidos desde el exterior y tomando en cuenta sólo en unos pocos casos los deseos de las comunidades u organizaciones, se pasó a fragmentar el movimiento social. Incluso se llegó a pelear por los fondos de la cooperación internacional, compitiendo entre movimientos u ONG's y adaptando sus luchas a los requerimientos externos. Estas mediaciones lograron desviar los ojos de la lucha. La paz y el desarrollo como pretexto, permitieron reducir la efervescencia siempre presente de la lucha social guatemalteca.

En el caso de Primavera del Ixcán, se desarrolló la relación que se tenía con la URNG para establecer a la guerrilla como su interlocutor en las negociaciones de paz para lograr su reconocimiento como población civil, una de sus principales demandas para la época (Sosa, 2001: 105). Las condiciones de guerra condicionaron que muchas de las expresiones de la organización social, civil y militar, tuvieran que encauzar sus luchas y hacerlas dialogar con las propuestas gubernamentales. La guerra necesitaba terminar y las opciones estaban dadas. La elección, como la que hicieron los maestros de Primavera, no

²⁴ Un caso importante de este proceso de paz, con respecto a lo que aquí se plantea, lo muestra el movimiento maya, quien a través de sus intelectuales, organizaciones y ONG's participaron fuertemente dentro de las relaciones estatales para tratar de modificar la sociedad. Para un resumen muy bien analizado, véase Bastos y Camus (2003).

²⁵ Para una visión general del posicionamiento de las diferentes expresiones de la izquierda intelectual hacia la transición, ver Torres-Rivas (comp.) (1997).

necesariamente era la más deseada, pero era la opción que estaba presente y de las pocas que lograban resolver algo del malestar social.

Con respecto a la educación, el plan hegemónico del capitalismo guatemalteco organizó mesas de trabajo y talleres para construir, conjuntamente, la reforma educativa que prevaleció en los Acuerdos de Paz. Se trataba de hacer, entre otras muchas cosas, descentralizar y regionalizar la educación, para hacerla más adaptable a las comunidades. Es decir, crear un papel protagónico de las propias familias y comunidades. Incluso se establecieron acciones, metas y cronogramas para impulsar la Reforma Educativa (Menéndez, 2004: 43-50)

La hegemonía establecida logró que una buena parte de la población encauzara sus luchas hacia la -relativa- solución estatal. Mientras esto ocurría, mientras se firmaban acuerdos y se construían grandes planes sociales, el capital transnacional llegó al país, colaborando a privatizar y acaparar mercados nacionales. En el día a día, se hizo una relación entre paz, desarrollo y liberación de mercados. Esta relación en la intersubjetividad colectiva de los ciudadanos guatemaltecos, y el hecho de que esta relación se estableciera y no se cuestionara, es precisamente un resultado de los procesos hegemónicos que giraron en los Acuerdos de Paz.

6. Formas y mediaciones hegemónicas. Esta forma de llegar a la población se da a través de formas sociales fetichizadas o de prácticas sociales que directamente intentan establecer ciertos cambios en el proceso educativo de las comunidades, específicamente en Primavera del Ixcán. Son diferentes y variadas las formas como se intenta establecer que los discursos y prácticas hegemónicas se acepten y lleven a cabo. Muchas de ellas aparecen escondidas, reificadas, no mostrando su carácter de relación social antagónica. Mostrándose, al contrario, entonces, como objetos neutrales sin incidencia alguna. Los libros, el currículo y los cursos, entre otras cosas, son formas sociales que intentan establecer una hegemonía que legitime y respalde las formas de acumulación neoliberal - con cada una de sus particularidades en el país y en la región- que se llevan a cabo en la actualidad capitalista.

Después del establecimiento, en papel, de la reforma educativa, la educación tomó rumbos distintos en los siguientes gobiernos. La nueva implementación de las reformas educativas estuvo basada fuertemente en las propuestas del gremio empresarial y no -ni

siquiera- en la reforma educativa pactada en los Acuerdos de Paz. El Ministerio de Educación, bajo el patrocinio de USAID, contrató asesores extranjeros para que diseñaran un currículo estandarizado que uniformizara las especificidades culturales de acuerdo a tres ejes: productividad, competitividad y ciencia y tecnología. También trató de adaptarse a los estándares mínimos internacionales y disociar los esfuerzos de la ciudadanía que busca cambios sociales (Argueta, 2007; Morales, 2007). Una educación que busca ingresar a las comunidades rurales y barrios urbanos con la mentalidad que el neoliberalismo individualista necesita para sobrevivir (Morales, 2007).

La presencia estatal y la supervisión de la implementación de los requerimientos estatales mínimos se llevan a cabo por medio del Coordinador Técnico Administrativo (CTA). Este reside en la cabecera municipal de Ixcán, Playa Grande, y tiene como funciones principales velar porque los establecimientos marchen de acuerdo a lo establecido por el Ministerio de Educación, orientar y sugerir cambios en el trabajo realizado en las escuelas, guiar cómo conducir la educación, llevar información y papelería a las comunidades, y medir la ausencia de los estudiantes y maestros. Con el caso de las huelgas magisteriales realizadas para el año 2007, el CTA amenazó a todo el claustro del Ixcán con despidos y reducciones de salario si se apoyaba la huelga. La represión, entonces, es otra de sus funciones. En el caso de Primavera, los maestros cuentan que pocas veces llegan a supervisar, las razones pueden ser por falta de interés o de tiempo. El CTA viene a jugar una relación de supervisión y control por parte del Estado con las prácticas educativas llevadas a cabo por las propias comunidades.

Un punto importante es tener en cuenta la relación asalariada que existe entre el patrono, el Ministerio de Educación (MINEDUC), y los maestros. Esta es una relación de conflicto y desigual, una relación vertical que trata por todos los medios de limitar el trabajo creativo de parte del trabajo, de los maestros. La relación salarial es un modo, por un lado, de dominación, supeditación y de dependencia del trabajo hacia el capital en su forma Estado. Esta dependencia modifica la libertad del trabajo, así como su múltiple potencialidad de expresión, y la guía hacia formas de pensar y actuar específicamente relacionadas con las del capital. Es decir, tomando en cuenta lo expuesto anteriormente, si bien existe una lucha entre los opuestos del trabajo y el capital, ninguno de ellos existe de manera aislada. En el caso del trabajo, éste trata de construir formas alternas de desarrollo de su humanidad, pero

viviendo a través del capital, dependiendo de él para su sobrevivencia, y de sus múltiples formas sociales presentadas en toda la sociedad se incorpora contradictoriamente al proceso del capitalismo. Específicamente con los maestros, la hegemonía de los Acuerdos de Paz y la supeditación asalariada creó las condiciones para la aceptación y una menor crítica de parte de los maestros hacia las formas de enseñanza que surgen desde el capital. La crítica existe, como siempre lo ha hecho, pero ahora la relación con el Estado, dentro de una hegemonía aceptada siquiera mínimamente, modifica la crítica.

Aquí viene a jugar un papel muy importante la *forma currículo* que en el caso específicamente del MINEDUC trata de estandarizar los conocimientos que llegan a todas las comunidades, rurales y urbanas. Las pedagogías que se tratan de implementar en las capacitaciones desde las nuevas políticas educativas, según Orellana (2007: 19), privilegian una educación competitiva, individualista, consumista, prepotente y discriminatoria. De esta manera, se da una eliminación paulatina de los cursos de ciencias sociales y humanidades, perdiendo interés en este nuevo currículo²⁶. El currículo no es sólo un texto base que trata de estandarizar la educación oficial, es una relación de intento de dominación, rodeado y adornado de las formas discursivas hegemónicas -competencia, desarrollo, productividad, etc.- de una forma de ver la educación, la sociedad y la realidad, que niega y obstruye el surgimiento y desarrollo de otras configuraciones educativas. Su existencia es de una relación de lucha.

Otra manera usual de implementar y modificar las formas de educación construidas desde el Estado hacia las de las comunidades -si las hay- es por medio de las capacitaciones que se dan periódicamente a los maestros y profesores de Primavera. La mayoría de los talleres que se ofrecen muestran solamente versiones resumidas de las teorías por aprender, convirtiéndose muchas veces en manuales para implementar (Morales, 2007: 138), y pocas veces en procesos de análisis y construcción de pedagogías. Los talleres se han enfocado últimamente en la implementación del nuevo currículo y en el intento de promover una mayor participación de los niños y jóvenes. Si concebimos a la educación, capacitaciones incluidas, como un proceso social amplio, como un terreno de lucha, estas capacitaciones no pueden ser vistas como simples implementaciones autoritarias de enseñanza. Tomando

²⁶ Para una fuerte crítica al nuevo currículo propuesto por el MINEDUC puede consultarse el texto del Frente Nacional de Lucha (FNL) (2006).

en cuenta lo propuesto, las capacitaciones vendrían a ser una lucha -pocas veces un diálogo- entre las propuestas estatales y las pedagogías construidas por parte de los educadores de Primavera. Según mencionaron, son pocos los aportes reales que reciben en estas capacitaciones, ya que la participación, tan fuertemente enfatizada, es algo que ellos han venido trabajando durante décadas. En este caso, entonces, los maestros, a partir de su práctica, hacen dialogar sus ya conocidas pedagogías con los nuevos patrones y propuestas presentadas por el MINEDUC. La manera como se dan las capacitaciones no son dialógicas, ya que en ningún momento se intenta construir conjuntamente, los contenidos ya están determinados y lo único que se hace es enviarlos directamente a los maestros. Pero los maestros, dialogan críticamente estos contenidos con los suyos ya aprehendidos, absorbiendo lo que creen conveniente y desechando el resto. Aunque, como se dijo, la relación vertical de esta relación estatal -una relación asalariada dentro de un campo hegemónico mínimamente establecido- obliga a veces a los maestros a adoptar formas de enseñanza que no necesariamente cuadran con su propio desarrollo educativo.

Otra forma social establecida para influir en las pedagogías internas es a través de los libros de texto y las guías para maestros proveídos gratuitamente por parte del Estado. En Primavera del Ixcán, como se verá, existe la escuela oficial para primaria y el instituto de básico por cooperativa. El primero, recibe los libros para maestros y alumnos directamente de parte del MINEDUC; las guías de texto para los maestros vienen incompletas y no se les da a todos. En el caso del instituto, con los fondos del Estado, la municipalidad y los padres de familia, se pasa a comprar los libros en las librerías. Esta mayor libertad de escogencia se ve reducida por los parámetros establecidos por parte del MINEDUC en donde no todos los libros de texto en el mercado pueden ser comprados, sólo los que están aprobados por el MINEDUC.

Desde la perspectiva teórica aquí desarrollada, los libros no pueden verse como cosas que contienen información. Los libros, en este contexto, son una relación social que expresa el antagonismo de clase, específicamente el referido a la lucha por el conocimiento. Estas relaciones adoptan la forma reificada de *libro* con supuestos contenidos “neutrales” proveídos por parte del Estado -otra *estructura* que se presenta de manera neutral- que pretenden ser implantadas en las mentalidades colectivas de la población infantil y joven. Desreificando a los libros, nos damos cuenta que representan una relación de conflicto al

verlos como un proceso histórico, y tomar en cuenta que son escritos por técnicos del MINEDUC que tienen concepciones específicas de la educación y su papel en las relaciones sociales dominantes en el país, además de ser construidas en oficinas del área urbana metropolitana, que poco conocen de las necesidades educativas y desarrollos propios del área rural. Por último, expresan la contradicción capitalista entre el campo y la ciudad. Los libros, así vistos, no son usados por los maestros -como portadores de ellos-, sino que entran en relación con ellos como intento de dominación y perpetuación de su forma de concepción de la sociedad. La forma social del libro es un momento más, una especificidad, así, de la relación antagónica entre el capital y el trabajo.

B. El trabajo como mediación y lucha

*Si repetimos los libros
estamos haciendo política de reproducción.*
Emeterio Toj

Uno de los objetivos de reformular la manera como se veía a la educación dentro de las sociedades capitalistas, específicamente la guatemalteca vivida en el sur de Ixcán, era hacer ver que atrás de todo lo socialmente existente, de las aparentes estructuras sociales, de las ideologías, de las cosas, estaba lo humano encontrado en lucha con el capital, quien trataba de reificar esta lucha para que perdiera su carácter histórico, temporal. Lo que se deseaba era, entonces, que el enfoque se cambiara viendo la lucha humana, contradictoria y en resistencia continua -aunque siempre matizada-, en un primer plano, siempre en su relación con el capital, y dejar de desarrollar teoría desde el poder, o sobre el poder, que escondían la potencialidad transformadora del trabajo. De esta manera, el objetivo de esta investigación ha sido dar a conocer el papel del trabajo -amplio- desde la educación. Lo que se trató de delinear en los últimos apartados, sobretodo en el referente a los Acuerdos de Paz, fue mostrar algunas de las formas sociales hegemónicas, vistas dentro de una trama de redes sociales capitalistas, que se presentan en la educación de Primavera del Ixcán. El siguiente paso sería, entonces, mostrar cuál es el papel del trabajo en este proceso. Pero antes de pasar a esto, es necesario una breve caracterización de cómo se entiende el trabajo desde nuestra perspectiva. Esto es importante, sobretodo, para tratar el siguiente apartado, que tratará de reconceptualizar la lucha social a partir de la experiencia de los maestros.

En primer lugar es necesario dejar claro qué se entiende por trabajo. Este es un tema sencillo pero significativo. Dentro del discurso cotidiano de las relaciones sociales capitalistas en las que estamos inmersos, el trabajo es equivalente a trabajo asalariado o a un trabajo que rinda ciertos ingresos económicos. Trabajo es el que realiza un obrero en la fábrica bajo las órdenes del patrono, es el tiempo que se tarda en ejecutar una tarea un campesino en colonato en la finca de café, o es el esfuerzo de una secretaria en la oficina bancaria. Desde nuestro punto de vista, esta es una forma alienada de trabajo (ver Marx, 1988). Es la transformación que sufre el trabajo al entrar en contacto, al establecer una relación, con el capital.

Al contrario, cuando aquí se habla de trabajo se refiere al trabajo humano desde un punto de vista amplio, desde una perspectiva que entienda que el trabajo humano no ha existido ni se reduce al trabajo asalariado. El trabajo humano desborda, en calidad y en cantidad, al trabajo asalariado, que generalmente se enfoca más en la cantidad. Así, el humano sí debe ser visto como un productor, pero no sólo de bienes al servicio de una empresa, sino un productor de bienes espirituales y materiales que se pueden dar solamente dentro de una comunidad humana (Gramsci, 2001). Con este punto, vemos lo humano como eminentemente social (Marx 1978), no sólo individual, y expandimos la categoría de trabajo humano. Todo lo social, simbólico o material, que surja de la relación entre seres humanos o desde el mismo individuo puede ser visto como producto humano. En este sentido amplio, lo humano, ahora liberado de su relación con el capital -al menos de manera abstracta-, deja de estar restringido y pasa a verse como una potencialidad infinita de formas de expresarse; desde la pintura, la literatura, los chistes, deportes, un puente, libros, en fin, toda actividad humana que se realice buscando expresión y maneras de incidir en el mundo social.

El trabajo humano pasa a restringirse dentro del capitalismo, entonces, dejando de crear para él mismo -de manera social o individual-, y pasando a ser dirigido por los planes de unos pocos individuos, basándose en la producción material para obtener valor en el mercado. En el caso de la educación en Primavera, si tomamos el trabajo de esta manera amplia, nos damos cuenta que durante la guerra la educación en las CPR-Ixcán floreció de una forma que se trataba de adaptar a su entorno. No es tanto el tema de la adaptación lo que importa en este punto, sino en las pocas restricciones que encontraba para realizar esta

satisfacción. Con estas pocas restricciones presentes -restricciones provocadas en mucho por la represión de la forma estatal militar- los maestros, ejemplificando el trabajo humano en su faceta educativa, podían experimentar y, sobretodo, crear²⁷. Al pasar a relacionarse con el capital, expresado en su forma estatal a través del MINEDUC, los maestros pierden este privilegio, restringiendo su producción a lo que el Estado dicte con su currículum y visión hegemónica de mundo social y de educación. El trabajo de los maestros pasó a ser trabajo restringido, asalariado, limitado.

Pero esto debe verse como conflicto vivo, y no de manera estática y funcional. De este modo, el trabajo, en general, y el trabajo de los maestros, en particular, buscan formas de esquivar las formas de dominación que perciben. En este momento no pueden salir de esa relación, por la necesidad de un salario, pero buscan maneras de continuar con su creatividad y lucha como punta de lanza. Las dificultades que encuentran, como se verá, son muchas. Si vemos el trabajo de esta manera, lo vemos como contradictorio. El trabajo vive dentro del capital, pero también vive en contra de él -capital como lucha de clases-, mientras busca formas de relacionarse que lo superen. El trabajo no ha existido siempre dentro de una relación con el capital, el capital sí. El trabajo es, entonces, en su lucha, netamente contradictorio; una contradicción viva, flexible, y con matices que cambian dependiendo del contexto. La lucha del trabajo es una contradicción transformadora, no circular.

Si el trabajo humano es toda actividad humana, individual y social, entonces el trabajo humano es cotidiano. Y si el trabajo entra en una relación de conflicto y lucha con el capital, entonces la lucha del trabajo es cotidiana, diaria. Este tema es importante para explicar que la lucha educativa no es simplemente llevada a cabo dentro de las aulas, la lucha, al ser cotidiana, se lleva a cabo en todas las relaciones humanas en las que maestros y alumnos están inmersos, incluidas las relaciones campesinas y étnicas. La lucha tiene un matiz cultural, y se lleva a cabo tanto afuera como dentro del aula. Esta parte de la investigación se enfoca más en la lucha y la mediación del trabajo dentro de las aulas, pero debe ser entendido como parte de una lucha social mayor, comunitaria, campesina, incluso humana. Por esto la utilidad de los precedentes capítulos, no sólo para entender el contexto comunitario de la educación de Primavera, sino para comprender de dónde viene su

²⁷ Sobre los logros de la educación de la educación en la CPR-Ixcán, véase el capítulo 5 de este trabajo.

organización y la educación en particular. Con esto en mente, y a pocas líneas de comenzar con las mediaciones pedagógicas, es necesario desarrollar el concepto de lucha cotidiana.

Si nuestro objetivo es ver la lucha como cotidiana dentro de las relaciones capitalistas y entender cómo los maestros y alumnos de Primavera del Ixcán producen y reproducen el conocimiento en las clases de las aulas oficiales, entonces consideramos a todo ser humano socialmente activo como constructor -ya sea para conservar o para cambiar- de su propia vida y de la de sus congéneres con los que establece relaciones. Así, toda persona humana, en cuanto es activa, contribuye a modificar el ambiente social en el que se desenvuelve (Gramsci, 2001: 94). Las ideologías, símbolos, culturas, y discursos no tienen sentido en sí mismos, sino sólo dentro de las relaciones sociales en las que forman parte. Así, la ideología y la hegemonía, como se dijo, se vive en la cotidianidad de manera conflictiva.

Aquí el sentido común viene a jugar un papel vital para entender a la educación de una manera no aislada a las aulas. Según Giroux (2004: 192-193), el sentido común es un ámbito contradictorio de ideas y conductas en la que los elementos de la acomodación y la resistencia existen en un inestable estado de tensión. Esta postura gramsciana logra no aniquilar las facultades mediadoras de la gente ordinaria (Giroux, 2004: 193; Gramsci, 2001: 53). Si se piensa de esta manera, entonces en las prácticas cotidianas, expresadas en el contradictorio sentido común, se da una lucha y competencia entre la concepción estatal del mundo y otras concepciones explícitas o implícitas (Gramsci, 2001: 53). La cultura vivida se vuelve, entonces, en un sitio de lucha (Apple, 1980). Esto es importante de resaltar en el caso de Primavera del Ixcán ya que las concepciones del mundo del capital viene a chocar directamente con la llamada cultura de la resistencia (ver Duro, 2004) construida después de más de diez años de lucha contra las balas del ejército y el capital guatemalteco.

Este conflicto entre diferentes posturas se materializa, específicamente y entre otros muchos casos, en las relaciones sociales que se establecen dentro de las aulas. Relaciones que se dan entre generaciones de pobladores de las CPR-Ixcán -los maestros y los alumnos- y de éstos con la forma estatal de la posguerra, concretizada en los libros, cursos, refacción escolar, salarios y demás maneras de relacionarse.

Aquí la mediación de los maestros y alumnos, a través de sus prácticas y pensamientos diarios, viene a jugar un papel importante. La mediación debe ser vista no de una manera

estática, sino viva, cambiante y contradictoria. A veces puede ser una mediación crítica que niegue el conocimiento desde afuera, y en otras ocasiones puede ser una mediación cultural leve que no llegue a entrar en conflicto directo y que sea asimilado. La mediación es un ir y venir. Para Gramsci (2001: 147-150), la instrucción sólo puede ser representada por el trabajo viviente del maestro, conocedor de ambos mundos -oficial y comunal-, de los contenidos y de los alumnos. Agregando a este punto, Gutiérrez (2004: 38) opina que la mediación de parte de los maestros, lo que él llama una *mediación pedagógica*, es el tratamiento de los contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad. Retomamos la postura de Gramsci y modificamos lo dicho por Gutiérrez. Esto último porque dentro de la definición de este autor no se toma en cuenta la mediación como conflicto, sino como creación y punto de partida para una educación alternativa. En el caso de Primavera del Ixcán, esto no se da de la misma manera, ya que como vimos la mediación se da dentro de relaciones de poder capitalistas expresadas de distintas formas. Ahora, ¿cómo específicamente entonces se da esta mediación? Ese precisamente es el siguiente punto de este trabajo.

C. Estructuras educativas internas

Antes de comenzar a ver las características de los procesos educativos en Primavera del Ixcán es necesario conocer qué estructuras educativas se encuentran implementadas en la comunidad. Como se dijo en el capítulo anterior, en la comunidad se encuentra una escuela oficial para toda la primaria y un instituto básico por cooperativa.

La primera fue establecida en el año de 1998, incluso antes de que comenzaran los maestros a estudiar para sacar el magisterio. La escuela es gratuita, y está organizada y administrada por una Junta Directiva conformada por cuatro miembros: presidente, secretario, tesorero y vocal. Aparte se encuentra la Junta Escolar de Padres, implementada por el MINEDUC en el 2000, que tiene como propósito velar el funcionamiento de la escuela, los edificios, muebles, programas de estudio, refacción escolar, útiles, becas para niñas, y el mantenimiento y la reparación de las instalaciones. Ellos constituyen el intermediario entre el Estado y los maestros. Cada mes el Estado manda dinero, el cual es administrado por esta Junta Escolar. Está conformada por cinco personas, tres de ellos son padres de familia y los otros dos son maestros -uno de ellos el director de la escuela.

Figura 10. Exterior de un aula del Instituto de Básicos por Cooperativa



Por su parte, el Instituto de Básicos por Cooperativa fue implementado hasta el año 2003. Este funciona con la colaboración monetaria de tres partes. Las familias de cada estudiante pagan Q.35 cada mes -más Q.45 de inscripción al comienzo del año-; el MINEDUC da subsidios de entre Q.1500 a 2000 cada mes; por último, la Municipalidad de Ixcán ofrece alrededor de Q.1000 al año. La comunidad maneja los fondos y las compras del material por medio de la Junta Directiva del Instituto. Los fondos sirven para comprar libros para los maestros -no para los alumnos- y pagar los sueldos del director y su auxiliar. Esta Junta Directiva está compuesta por cinco miembros: presidente -un padre de familia-, vicepresidente -maestro-, secretario, contador y vocal. Los miembros son escogidos cada dos años de entre los padres de los alumnos del instituto, los maestros y el director del establecimiento. Los maestros reciben un sueldo de Q. 12 por periodo de clase impartido, lo cual para ellos es muy poco dinero²⁸. Por su lado, el director y su auxiliar devengan un sueldo de Q. 800. La función de la Junta Directiva es, de manera resumida, velar por el funcionamiento del instituto y la educación de los estudiantes, buscando el buen proceder de los maestros. Al igual que la Junta Directiva de la escuela oficial es un intermediario entre el Estado y los maestros. Por último, el instituto cuenta en la actualidad con 212

²⁸ En general, los maestros trabajan alrededor de entre cuatro y cinco períodos por semana.

estudiantes, divididos en tres grados de dos secciones cada uno, de los cuales una mayoría son de Primavera y el resto son de las comunidades vecinas.

Figura 11. Interior de un aula del Instituto.



Los maestros ya no están organizados en el Equipo de Educación Popular, como en la etapa de la guerra, ahora se organizan en torno al Equipo Docente. Son 18 los maestros que imparten clases en la primaria y los básicos, aparte hay maestros que sólo dan clases en uno de los dos establecimientos. Para la primaria el requisito es tener el magisterio, y para básicos el profesorado, aunque un título en una carrera técnica también es válido para éste. Realizan reuniones cada fin de mes con el propósito de evaluar el trabajo y las dificultades del proceso educativo. Y cada fin de año se realiza una reunión para valorar de manera general el año escolar. Según cuentan los mismos maestros, ya que el Estado provee ahora el material didáctico y los contenidos, el Equipo Docente y los directores tienen ahora más que todo funciones administrativas, ya no tanto constructivas. Esto ha ocasionado, entre otras cosas, la dispersión de la práctica educativa. Ahora cada maestro realiza el trabajo

educativo de acuerdo a sus propios parámetros; el trabajo en conjunto se ha reducido a reuniones meramente informativas.

Las aulas de la escuela y del instituto se encuentran separadas físicamente por un pequeño barranco, ubicado atrás de las oficinas comunitarias (Ver el Figura 7). Las aulas del instituto están hechas de madera con techo de lámina y nunca tuvieron la intención de ser aulas formales (ver Figuras 10 y 11). Fueron construidas tras la llegada de la comunidad a la finca, funcionando por años como depósitos y casas para visitantes. Ante la necesidad de aulas para el establecimiento del instituto, se tomaron prestadas las galeras. Las clases no cuentan con luz, y el cálido clima del área provoca que por varios meses del año escolar sea totalmente imposible recibir clases adentro de las aulas, ya el calor que se produce por el contacto con la lámina que funciona como techo es, según alumnos y maestros, insoportable. Por esto muchas de las clases se reciben al aire libre, debajo de algún árbol. En la actualidad la Junta Directiva del instituto, con la ayuda del Comité Coordinador de Primavera del Ixcán (CCPI), están gestionando dos proyectos complementarios para la construcción de un edificio para el instituto, el cual se ubicaría en un terreno donado por la cooperativa. Una de las partes está siendo autogestionado con fondos propios del instituto y la mano de obra de la comunidad y el otro por medio de la Embajada de Japón.

Con respecto a los edificios de la escuela, fueron recientemente renovados por parte de la misma comunidad, pero con el mismo material de madera y lámina con que se contaba antes. Al igual que el instituto, en la actualidad se está gestionando, con fondos internacionales, comunales y del Estado, un proyecto para la construcción de un edificio para todas las secciones de la escuela. De concretarse esta sería la primera vez que el Estado invertiría en infraestructura en la comunidad.

La última de las estructuras educativas es el Comité de Becas, que trata de promover que los jóvenes que terminan los cursos en el instituto puedan seguir estudiando afuera de la comunidad. Se da una beca del 50% y un crédito del 50%. El primero es obtenido a partir de fondos de organizaciones internacionales, y el resto debe ser devuelto por el alumno cuando consiga empleo para que el comité obtenga más fondos y se pueda ayudar a otros jóvenes a seguir estudiando. En la actualidad no se han obtenido los resultados deseados, ya sea por la falta de fondos o por la devolución de los préstamos por parte de los estudiantes (Suárez, s/f: 53)

Como instituciones, la escuela y el instituto realizan adaptaciones -mediaciones institucionales- ante los estatutos presentados por el MINEDUC. Ninguna de estas mediaciones son desaprobadas por el Estado, algunos incluso son apoyadas por el CTA. En lo que respecta a la escuela los cambios que se han hecho se refieren a los cursos impartidos y al orden de las secciones de cada uno de los grados. Con lo primero, el MINEDUC tiene como requisito ocho cursos, cuatro de los cuales son los cursos básicos -matemática, lenguaje, ciencias naturales, y ciencias sociales-, pero el establecimiento decidió realizar cambios sobretodo en el primer grado²⁹. Aquí se dan en los primeros seis meses del ciclo escolar solamente dos cursos, matemáticas y lenguaje, para adaptar a los niños a la escuela, ya que muchos de ellos no llevaron a cabo la pre-primaria.

Otra de las modificaciones que se realizan, como institución, es el ordenamiento de las secciones de todos los respectivos grados de acuerdo a los grupos lingüísticos. Así, existen secciones de solamente niños que hablan K'anjob'al -el grupo lingüístico predominante- y otras con el resto de los niños. Esto tiene como objetivo que los alumnos puedan aprender los contenidos también en su idioma materno. Estos son los únicos cambios que se realizan de manera organizada dentro de la escuela; otros elementos como el calendario, los cursos, los horarios, etc., se realizan de acuerdo a lo establecido por el MINEDUC.

Con el Instituto se realizan más cambios que buscan adaptar lo requerido por el Estado a las necesidades de los alumnos y maestros. Los cursos son los mismos que solicita el Estado. La forma en que se evalúa, sin embargo, cambia. Se trata de que la participación de los alumnos sea más ponderada, en vez de enfatizar solamente en los exámenes y los trabajos individuales. De un cien por ciento, la mitad es para los exámenes -cuatro al año-, diez para la participación individual, otros diez para el trabajo individual, y el último 30 por ciento se establece para la entrega de un *texto paralelo*³⁰ por cada estudiante. El calendario escolar también está modificado. No se lleva a cabo un calendario semanal y un fin de semana de descanso, sino que se trata de hacer tres semanas de clases corridas -incluyendo sábados-, una semana de repaso, una de evaluación, y una última de descanso. Esto se decidió hacer para que los alumnos que residen fuera de la comunidad pudieran quedarse

²⁹ Cada uno de los maestros de la primaria realiza, cada uno de manera individual, modificaciones al tiempo y duración de estos cursos, como se verá en la siguiente sección.

³⁰ Sobre las características del texto paralelo véase la siguiente sección.

dentro de la comunidad por las cuatro semanas de clases³¹, y pudieran regresar a sus comunidades por una semana de descanso. De otra manera, tendrían que regresar cada fin de semana, lo que produciría fuertes gastos a sus familias.

Figura 12. Maestro de Primavera con alumnos; atrás, un aula de la escuela.



D. El proceso de la educación

*Educación a nuestra manera de ser [...]
Lo que nos conviene decir, decimos; lo que no, aclaramos.
El enfoque es hacia la realidad.
Es una crítica a lo que sucede.*

Gaspar Rafael, maestro de Primavera del Ixcán

Llegando a este punto es necesario aclarar la dificultad -por no decir imposibilidad- de abstraer las prácticas educativas del Estado de las netamente locales, de los maestros de Primavera del Ixcán. Las siguientes secciones pretenden mostrar la lucha, opresión y

³¹ Los alumnos de afuera de la comunidad generalmente residen en casas de maestros o de comunitarios, pagando en especie o con mano de obra el hospedaje.

contradicción, todas como expresión del antagonismo entre el capital y el trabajo, como cotidianidad expresada en las prácticas y concepciones educativas y comunitarias diarias. La educación de Primavera no es autónoma, ahora es formalmente oficial. Pero no reproducen al pie de la letra lo establecido, median, luchan, piensan, y es precisamente esto lo que aquí se tratará de mostrar. Los maestros de Primavera han dispersado sus esfuerzos educativos, individualizando sus prácticas y críticas; lo que acá se muestra es una especie de conjunción de ideas y prácticas. Las experiencias y visiones a veces son divergentes, otras veces existe un consenso compartido implícito. En cualquier caso, lo acá expuesto pretende dar a conocer esas experiencias, como sea que ellas vengan. No pretende ser, de ninguna manera, lo que los maestros de Primavera del Ixcán *verdaderamente piensan y sienten acerca de la educación*. Es sólo la expresión de la *foto tomada* que fueron los tres meses de trabajo de campo.

1. Concepción y características de la educación. El papel de la educación en Primavera del Ixcán en la actualidad, según los propios maestros, está ligado al desarrollo de tres ejes fundamentales. El primero es el desarrollo de la sociedad en general. La educación pasa a ser vista como la base del desarrollo la sociedad, ya que conociendo a través del proceso educativo lo que acontece en la comunidad y el país, es más sencillo aprender, participar y accionar. Pero la educación depende de la ideología y metodología con que se ejecute. Se pretende educar sin ningún tipo de engaños, sólo análisis y crítica con miras a encontrar el camino propio, el horizonte social del cambio. Además, la educación contribuye a la formación de profesionales que, con esta actitud crítica, penetren espacios importantes en la sociedad.

Otro eje del desarrollo es el de la comunidad. Para ellos la educación no comienza en la escuela, sino desde el vientre, desde el nacimiento se da la propia formación. En la escuela se tiene que complementar lo aprendido hasta ese momento. La escuela debe ser para ellos un apoyo más, una orientación. La educación es dada por toda la comunidad y, por esto, trae dividendos para toda la comunidad. Educación desde y para la comunidad.

Por último, la educación promueve el desarrollo de cada uno de los individuos que participan en el proceso. Esta finalidad busca preparar a la persona no sólo en cuestiones académicas, sino en una conducta particular hacia la sociedad. Educarse para tener una mejor vida, obtener mejores ingresos, mejores trabajos, un mayor apoyo económico.

Como se ve, la actitud crítica frente al acontecer social es fuertemente valorada dentro de la concepción pedagógica de los maestros de Primavera del Ixcán. La actitud crítica tiene como fundamento la idea que la educación no es un traspaso de conocimientos (Gutiérrez, 2004: 27), ya que la pasividad es una sumisión acrítica del contenido, que a la vez representa una realidad. En una clase de ciencias naturales de una sección de segundo básico se puede observar cómo se aplica esta actitud crítica. El tema de la clase era acerca de la salud y la nutrición. Se comenzó una discusión viendo cuáles eran las cuestiones económicas y sociales que rodean a la salud. Se vio que en el Ixcán no hay hospitales, siendo el más cercano el que se encuentra en Cobán, a más de seis horas de la comunidad. Además se trató de analizar la vocación de la tierra del Ixcán, viendo cómo pese a su poca vocación agrícola, ésta les sirve para alimentarse de manera básica y amplia. En esto se enfatizó la producción en los huertos familiares para balancear la dieta y mejorar la salud, así como la importancia de la tierra. Terminada la discusión se pasó a hacer grupos entre los estudiantes con el fin de que cada uno explicara su concepción acerca de las carencias que ven en sus comunidades y que afectan la salud y nutrición de sus habitantes. Seguido, cada uno de los grupos presentó en un papelógrafo un dibujo comentado. Para finalizar, el maestro realizó un dictado sacado del libro de texto acerca de qué es la nutrición y la importancia de la salud. De esta manera, los contenidos de salud y nutrición fueron ligados, a manera de diálogo participativo, directamente al problema y la necesidad de la tierra para mantener una alimentación básica y amplia; así como la necesidad de contar con centros de atención que colaboren integralmente a la salud de los miembros de las comunidades. El tema, así, logró articularse a nivel comunal y nacional. El contenido no se quedó en lo abstracto, se contextualizó y se ligó a un problema nacional, la falta de tierra. También fue propositivo, ya que enfatizó en la producción familiar en huertos.

Para ayudar a desarrollar una postura de análisis y crítica, los maestros del instituto de básicos adoptaron el uso de los llamados textos paralelos. Estos son textos que deben ser contruidos por cada uno de los estudiantes, en cada una de las materias cursadas, dos veces al año, a mediados y al final. El texto debe ser redactado de manera individual, y en él el estudiante debe plasmar lo aprendido hasta ese momento desde su punto de vista, proveyendo ejemplos y análisis propios acerca de los contenidos aprendidos. El texto paralelo permite al educando pasar de un rol de simple receptor pasivo al de receptor

activo, convirtiéndose en interlocutor del contenido de los cursos (Gutiérrez, 2004: 110; Azmitia, 1996: 3). Según los maestros, lastimosamente, son pocos los jóvenes que toman este proceso en serio.

Esta actitud crítica lleva a preguntarse si dentro de Primavera la educación tiene un fin político determinado. En general, toda educación es política. Incluso la oficial es política, no existe educación neutral. Para los maestros la educación es política, sólo que no como lo era antes, durante la vida en la resistencia. Durante la CPR-Ixcán se trataba de cambiar conductas, modos de pensar, poniendo mucho énfasis a la concientización por medio de una educación popular y liberadora que involucrara a las mismas personas. Lo mismo ocurre ahora para los maestros, sólo que se lucha contra las corrientes ideológicas que parecen aplastarlos -mencionaron sobretodo el consumismo-. La educación todavía sirve para cambiar mentalidades, transformar y mantener valores sociales, culturales, y religiosos de la comunidad. Para ellos la educación se torna política cuando se media y analiza el contenido. Al hacerse este esfuerzo se dosifica el contenido, criticándolo y generando prácticas sociales distintas. Consideran también que la educación promueve la participación, y con esto se incide políticamente en la sociedad y la comunidad.

Dentro de esta posición crítica es que la educación de Primavera incluye en sus procesos a la producción agrícola como un elemento clave. Esto se da en la escuela primaria, pocas veces con el instituto de básicos, donde cada sección maneja los llamados huertos escolares, en donde se cultiva verduras y sobretodo milpa. Todo el proceso productivo es guiado por los maestros y llevado a cabo por los propios niños en tierras que la escuela obtuvo de parte de la cooperativa de la comunidad. Lo producido, al menos en el año escolar del 2007, fue por una parte consumido por los mismos alumnos, y por otra vendido a miembros de la comunidad. Los ingresos fueron administrados por las mismas secciones, con lo que se compraron distintos alimentos. Esta unión del trabajo intelectual y del manual representa una fuerte crítica a la educación tradicional³², que separa tajantemente estas dos formas de obtener conocimientos, denigrando la segunda con respecto a la primera. Además de esta crítica, reivindican y reformulan su identidad como campesinos escolarizados que manejan lo intelectual y lo manual para incidir en su comunidad.

³² Acerca de esta crítica y la importancia del trabajo manual como fuente de conocimiento, véase el capítulo anterior acerca del papel del trabajo en las CPR-Ixcán.

Otro punto vital en los procesos educativos de Primavera es la importancia que le dan los maestros a que los contenidos sean pertinentes, aunque en el texto oficial no lo sean. Este interés se expresa de diversas maneras. Como lo vimos, existe dentro de los maestros un fuerte deseo de retomar los idiomas practicados por los distintos grupos lingüísticos que conviven en Primavera (Sosa, 2001: 119). Por esto la división por secciones que hacen en la primaria según el grupo lingüístico. Si bien este no es un requisito oficial³³, los maestros consideran, sobretodo los que estudiaron en ESEDIR³⁴, que la resignificación de sus raíces mayas es un buen complemento para la educación. De diferentes maneras se trata de impulsar este tipo de conocimiento. Algunos maestros, por ejemplo, antes de cada una de sus clases, dan la fecha del día según el calendario gregoriano y según el calendario maya, haciendo un comentario corto acerca del significado del día. Otros, mientras enseñan los primeros números, lo hacen a la par de la escritura numérica maya. Desde el primer grado hasta sexto primaria, las clases de matemáticas incluyen momentos en los que se dedican ejercicios que buscan que los estudiantes aprendan a contar en los números mayas, mientras se engloban en las formas de visión del mundo de los mayas.

La pertinencia no debe ser sólo *culturalmente aceptable*, como se trata en los discursos oficiales. Para los maestros de Primavera, los ejemplos adaptados a la realidad social y económica de la comunidad son indispensables. Un pequeño ejemplo para mostrar esta adaptación de contenidos a las problemáticas internas de la comunidad servirá. En una clase de Ciencias Sociales para primero básico se trataba el tema de la economía, más específicamente de la materia prima y de los recursos naturales. Este tema, visto desde una óptica económica tradicional, pudo ser explicado argumentando que los recursos naturales y las materias primas son limitados y que por ende deben ser tratados de la manera más eficiente posible. Al contrario, la discusión generada llegó al tema de la tala de árboles en la selva ixcaneca y a los problemas de minería y represas en el área. Se decía que las empresas, nacionales y transnacionales, buscan simplemente el lucro, sin importarles en ningún momento la biodiversidad y los problemas comunales, buscando dar solamente paliativos como el trabajo asalariado y proyectos de desarrollo inadaptados. De esta

³³ La educación bilingüe no está implantada en la escuela oficial de primavera, no tiene seguimiento ni una estructuración formal. Todos son esfuerzos locales de reivindicación. Para un análisis de la educación bilingüe intercultural en Guatemala, véase Rubio (2004)

³⁴ Sobre las prioridades de contenidos de ESEDIR, véase el capítulo V de este trabajo.

manera, el enfoque de la economía cambiaba de uno tradicional basado fuertemente en la escuela neoclásica, pasando a uno que toma en cuenta la importancia de la relación entre el ser humano y la naturaleza -tan fuertemente desarrollado durante los años de la resistencia-, así como la importancia en búsquedas de desarrollo social integral, según decían, que toman en cuenta primero las necesidades de la comunidad, y no el lucro de una empresa que desconoce el área. La materia prima no como recurso económico, como objeto mercantil, sino como relación con el ser humano.

En la alfabetización también se da cierta pertinencia. Aquí se trata de aprender cada palabra en español y en el idioma materno, aunque pocas veces éstas son escritas. Los maestros ya no usan el método de las palabras generadoras de Freire, ahora usan técnicas más tradicionales. En una de las clases de una de las secciones del primer grado, por ejemplo, el profesor mostraba combinaciones de al menos tres sílabas básicas en carteles. La sílaba *Pe*, se combinaba con otras sílabas, cambiando la vocal; la *Pe* se conjugaba con la sílaba *Ra*, después con la *Ro*. En cada uno de los casos se trataba que el alumno reconociera la forma de las sílabas, los sonidos que eran necesarios para producirlas, las distintas combinaciones posibles, y el significado particular de la palabra construida. Una vez hecho esto, se pasaba a traducir la palabra aprendida al idioma materno de cada uno de los niños presentes. De esta manera, uno de los objetivos logrados no sólo la simple alfabetización, sino el conocimiento de la diversidad lingüística dentro de la comunidad.

Como se dijo arriba, dentro de la educación en Primavera del Ixcán hay un fuerte énfasis en el primer grado en las matemáticas y las letras. En los meses de febrero y marzo del 2008, los primeros del ciclo escolar, se hacía obvio el énfasis que daban los maestros de las tres secciones de primer grado en la alfabetización. Los niños estaban aprendiendo. Año tras año se hace este énfasis. Los resultados pueden verse en los siguientes grados. Casi ninguno de los niños de segundo grado en adelante tiene problemas para leer y escribir. La comprensión de lectura, sin embargo, encuentra muchos problemas. Los alumnos pueden leer, incluso se llegan a hacer pruebas de rapidez de lectura, pero al finalizar las lecturas pocos pueden transmitir lo leído a sus propias palabras. Esto es un problema que se encuentra también en los grados del instituto básico. El énfasis se hace mucho en la cantidad y no tanto en la calidad de la lectura. La alfabetización, sin embargo, se logra en su forma mínima, de acuerdo a los requerimientos oficiales.

Otro punto importante dentro de los procesos educativos de Primavera del Ixcán es la importancia que le conceden a lo lúdico, específicamente a través de las llamadas *dinámicas*, o juegos recreativos dentro del aula. Las dinámicas son muy usadas por todos los maestros, y los alumnos constantemente las solicitan, sobretodo cuando las clases se vuelven para ellos tediosas y aburridas. Algunos maestros cuentan con libros de dinámicas, pertinentes o no, para aplicarlas en clase; otros inventan dinámicas o utilizan las ya conocidas por la comunidad y los alumnos.

Según lo visto en las clases y lo platicado con los maestros, se trabajan, de manera general, dos tipos de dinámicas: las dinámicas pertinentes y las netamente recreativas. La primera se refiere a las dinámicas que están íntimamente ligadas a los contenidos que se imparten en la clase, teniendo como objetivo, así, ser una fuente alternativa de aprendizaje acerca del tema visto. En una clase de Ciencias Naturales de segundo básico, para mencionar un ejemplo, se trataba el tema general de la energía, de dónde se obtenía, su función, y cómo se empleaba. Antes de la explicación hubo una pequeña discusión para saber qué sabían los alumnos acerca de la energía. Posteriormente se salió del aula para realizar una dinámica. Ésta consistía en formar dos líneas de alumnos. Al principio de cada una de las filas la maestra ponía una pelota que cada uno de los alumnos debía pasar con sus antebrazos al alumno que se encontraba a su lado, y éste al siguiente, hasta llegar al último. Ganaba el grupo o fila que terminaba primero. Al terminar la dinámica y regresar a la clase, se retomó la discusión pero ahora con la experiencia vivida de la dinámica realizada. Los alumnos, así, proveyeron información de qué hacían cuando gastaban energía como lo acababan de hacer; ingerir alimentos y bebidas para recuperar energías. También sabían cómo la gastaron y para qué les puede servir. Para finalizar la clase se pasó a definir la energía según el libro con un dictado.

La otra forma de dinámica es la no-pertinente. Ésta se realiza con el único propósito de amenizar la clase y no aburrir a los estudiantes y el maestro. Los maestros alegan que los alumnos se aburren muy rápido, por lo que tienen que recurrir a estas técnicas didácticas para no volver la clase en un caos, provocado por el gradual crecimiento del murmullo y la dispersión de los alumnos. En una clase de matemáticas de sexto primaria, por ejemplo, se trataba el tema de las fracciones; explicándose de una manera bastante abstracta. Después de una hora así, los estudiantes estaban inquietos y habían dejado de poner atención,

comprendiendo menos el tema, pese a los inicios esfuerzos que mostraron, derrumbados por la aridez de la explicación y lo abstracto del tema. Ante esto, el maestro decidió sacar a los alumnos del aula y realizar una dinámica. Ésta consistía en formar cuatro grupos que se sentaban cada uno en una banca larga. Cada grupo tenía el nombre de una flor. El maestro repetía una frase que mencionaba el cambio de bancas de un grupo con otro. Los alumnos de cada grupo debían de estar atentos a qué banca ajena se debían mover. Si bien la memoria se podría ejercitar con estos ejercicios, no tenía relación alguna con el tema visto en clase.

Un punto importante del proceso educativo dentro de la clase, y que ha ocasionado divergencias y discusiones dentro del gremio magisterial de Primavera, es cómo comenzar la explicación de los temas de clase. Algunos de los maestros, sobretodo los más jóvenes, creen que es mejor comenzar desde el concepto y después mostrar ejemplos. Una maestra, al momento de explicar los distintos alimentos y minerales existentes en una clase de educación para el hogar, lo hizo realizando un dictado y copiando en la pizarra las categorías que aparecían en libro. Posteriormente dio ejemplos de los alimentos que se consumían en la comunidad. Pocos fueron los alumnos que contestaron las preguntas que ella realizó después.

Por el otro lado se encuentran los maestros que sugieren que lo mejor es comenzar desde el ejemplo o desde la experiencia, para posteriormente hacer las generalizaciones y abstracciones necesarias, o solamente dictar los conceptos. En una clase de Ciencias Naturales para segundo básico, que tenía como tema principal los cambios climáticos y la contaminación, el maestro comenzó explicando cómo era el clima cuando los primeros colonizadores llegaron al Ixcán. Después del relato, los alumnos aportaron acerca de lo que sus padres les habían contado. Una vez contextualizado y explicado el tema desde la experiencia de los mismos pobladores de Ixcán, se pasó a analizar cuáles eran las posibles razones por las que se daban los cambios climáticos en la región. Se mencionó la tala de árboles y la basura plástica en los ríos como principales causas. Para concluir, el maestro dictó algunas definiciones que consideró necesarias para comprender el tema. La participación en esta clase, al contrario de la anterior, fue drásticamente opuesta.

2. Papel del estudiante. Ningún proceso educativo estaría completo sin revisar la relación específica entre los maestros y los estudiantes, además del papel particular que

juegan y afirman los estudiantes en este proceso. Esta sección tratará de sintetizar cada una de estas dos partes. Primero se trazará la visión de esta relación de parte de los maestros, y posteriormente se hará lo mismo con los estudiantes, tomando en cuenta también un poco del contexto que viven los jóvenes en Primavera del Ixcán.

Para los maestros de Primavera la relación con los estudiantes, dentro del aula³⁵, parte del principio de aceptar que los alumnos tienen sus propios conocimientos que se expresan y se manifiestan de diferentes maneras. Los jóvenes tienen una vida afuera de la escuela, una vida cargada de experiencias -familiares, noviazgos, viajes, sueños de salir de la comunidad, etc.- a partir de las cuales reflexionan. Por esto es necesario considerarlos sujetos sociales, no objetos que sólo reciben instrucciones. Una vez establecida la relación entre el maestro y el estudiante en el proceso vivo de la educación expresada en las aulas, el estudiante debe, para los maestros, volverse un sujeto de su propio aprendizaje, apropiarse de él, ser investigadores, aprender, descubrir y, sobretodo, dudar de todo lo que los rodea.

Es decir, para los maestros, el niño y el joven no sólo son sujetos fuera del aula, sino que deben serlo dentro del aula, con las implicaciones que esto requiere. De esta manera los maestros retoman mucho de lo aprendido en su experiencia educativa en las CPR-Ixcán, enfatizando en una ecuación dialógica que tome en cuenta que el proceso educativo es uno de sujetos intentando construir conocimiento. En la teoría de los maestros, en su pedagogía, se enfatiza en el diálogo como forma de interacción entre los alumnos y maestros, haciéndose una separación entre estos y aquellos. Es decir, no se considera a ambos como sujetos horizontales en el proceso, sino que el maestro es el que lleva la batuta en la enseñanza; el estudiante tiene la posibilidad de construir, pero ésta se encuentra limitada por el amplio rol que desempeña el maestro en el diseño de la clase y en la revisión de los textos oficiales. El estudiante es sujeto de la educación, así, dentro del aula.

Además, se cree que el diálogo se puede establecer más con niños avanzados -a partir del cuarto grado de primaria- y jóvenes, y no tanto con lo más pequeños. Aquéllos, para los maestros, ya pueden entender más su entorno y visualizarlo de una manera distinta; así, su contribución es mayor. Un ejemplo de la construcción crítica que se espera de los jóvenes se puede encontrar en una clase de Ciencias Naturales de una de las dos secciones de

³⁵ El tema del papel de los jóvenes después del aula, al terminar sus estudios, según es esperado por la comunidad y los maestros, ya ha sido trabajado brevemente líneas antes.

tercero básico. El tema era la transición entre lo universal a lo particular. La clase comenzó con un discurso de parte del maestro en donde recalca la importancia de apropiarse de la educación que recibían para aplicarla en su presente y en sus futuras carreras para ayudar a la comunidad. Posteriormente se pasó a hacer un ejercicio que consistía en nombrar una categoría general -animal, por ejemplo- para después comenzar a desglosarla hasta llegar a categorías más particulares -cerdo de casa, para seguir con el mismo ejemplo-. Los jóvenes proveyeron ejemplos. Después de tres ejemplos, el ejercicio se individualizó y cada uno tuvo que hacer el mismo proceso del ejemplo en su cuaderno. Posteriormente cada uno pasó a decir su ejemplo frente de toda la clase. El resto de los estudiantes se dedicó a criticar los ejemplos dados y a mejorarlos para que se adaptaran a lo que se había establecido en los ejemplos colectivos. Los estudiantes criticados pasaron, en la mayoría de los casos, a defender con los mismos argumentos lógicos establecidos en un principio en los ejemplos colectivos sus propios ejemplos. Así, los estudiantes comprendieron, a partir de su participación y ejemplos, el tema dado por el maestro, quien concluyó la clase con un dictado, bastante técnico, acerca de las categorías *general* y *particular*, *abstracto* y *concreto*. Este último paso, confundió, sin embargo, a muchos estudiantes. De cualquier modo, el diálogo y la crítica interna entre los estudiantes fueron ejecutados en el aula.

Para propiciar el diálogo entre estudiantes, y entre estudiantes y maestros, es necesario elegir una formación particular del aula. La formación de media luna y circular son las preferidas por parte de los maestros (Ver Figura 13), pero las restricciones espaciales dadas por la combinación entre lo pequeño de algunas aulas y el exceso de alumnos no permite que todos los maestros puedan establecer este patrón de formación. Según ellos, los resultados son mejores cuando sí se puede lograr esta formación. El objetivo de ésta es de control y de intento de diálogo: con lo primero se trata de disminuir la falta de atención de los alumnos; con lo otro, hacer que todos los alumnos se vean a la cara, no dándose la espalda, para poder discutir abiertamente. Poco de esto se puede lograr con la formación tradicional, en la que se establecen filas y columnas de alumnos que ven al frente del aula, donde se encuentra ubicado el maestro.

Sin embargo, este intento de relación no se puede realizar en todas las clases, ya que hay contenidos que no permiten establecer un diálogo. Las clases de Mecanografía e Inglés, dadas en el instituto de básicos no permiten que el estudiante construya, ya que según el

profesor de estas clases, los alumnos muestran poco interés, sobretodo en la segunda, por lo que la carga se acumula más en un lado, en el del maestro. En este caso, los estudiantes sí terminan perdiendo su rol activo, pasando a ser sujetos pasivos de la enseñanza.

Figura 13. Formación de una clase de primer grado.



Para los maestros se ha vuelto más difícil establecer esta relación dialógica y semi-jerarquizada desde que llegaron a Primavera, hace más de 10 años. Esto se debe a lo que algunos llaman como la invasión del consumismo, que llegó con la radio, la televisión, y el contacto con otras poblaciones vecinas -sobretudo Playa Grande-. Esto ocasiona que los niños y jóvenes se vean, en palabras de los maestros, arrastrados por el consumismo y las *ideas banales*, obstaculizando el pensamiento crítico y la reproducción de los antiguos valores comunitarios. Para los maestros es necesario establecer grupos donde se comenten los programas que los niños y jóvenes ven diariamente. Pero el control de los maestros no puede llegar hasta el hogar del estudiante, para esto es necesaria la ayuda de los padres.

El diálogo no es el único elemento que los maestros buscan en su relación con los estudiantes, la participación desde la democracia y la disciplina colectiva también es fuertemente buscada. Por esto, se ha establecido en todos los grados de la escuela y los

básicos -pero con mayor énfasis en aquélla- distintas comisiones con diferentes funciones dentro del aula, pero con un mismo objetivo: que el alumno aprenda desde pequeño a participar y a aceptar y cumplir sus responsabilidades³⁶. Para Gutiérrez (2005: 101, 112) lo que esto trata de hacer es enseñar democracia y participación desde la misma experiencia, y no sólo desde la teoría de cómo debería ser la democracia. De esta manera el alumno aprende a través de su propia experiencia las dificultades y beneficios de la democracia, la participación y la disciplina. En general se trata que las comisiones sean de disciplina -comportamiento dentro del aula-, aseo -limpieza del aula-, cultura y deportes -actividades extracurriculares-, alimentación -principalmente la repartición de la refacción escolar en primaria- y producción -huertos escolares-. Los alumnos que forman parte de estas comisiones, escogidos democráticamente por sus mismos compañeros de clase, deben ejecutar este cargo por todo el año. Sin embargo, no todos los maestros tienen implantados todas las comisiones en sus secciones. En pocas están todas las comisiones, en la mayoría se encuentran sólo dos, la de aseo y la de alimentación.

Por último, los maestros han mostrado disgusto en cómo se ha desarrollado la relación entre ellos y los alumnos en los últimos años. Para ellos, los alumnos ya no tienen la misma prestancia que tenían antes, sobretodo durante la guerra, lo que provoca mucho desinterés, dispersión, desorden y reducción de la participación por parte de los alumnos. Así, pese a que dentro del colectivo imaginario de los maestros, expresado en su pedagogía, el diálogo y la participación activa de los estudiantes es vital para un proceso educativo completo, el día a día no permite que éste se desarrolle con soltura. Esto ha provocado desgano en muchos maestros, que han pasado a tomar un mayor rol en la educación, restándoles participación a los estudiantes, bajo el pretexto de que éstos no muestran interés alguno. Otros, como respuesta a la falta de participación y el desorden, han optado por métodos autoritarios e incluso violentos para mantener el orden dentro del aula. Lo justifican tomando como ejemplos a sus compañeros que han decidido mantener el exceso de jerarquía y violencia fuera de sus prácticas educativas. Estos maestros, seguramente, encuentran numerosos problemas al momento de tratar de captar la atención de los estudiantes.

³⁶ Años antes se trató de establecer en la escuela primaria un gobierno escolar, pero fracasó por tratarse de una implantación mecánica, según la autocrítica de los propios maestros, de un modelo que aprendieron en un viaje al colegio Naleb, ubicado en la capital del país.

Esto con respecto a los maestros, ahora, ¿cómo perciben los estudiantes el proceso educativo? El tema es extenso, pudiendo convertirse en un trabajo propio, por lo que acá sólo se delinearé de manera general esta problemática.

Los estudiantes entrevistados de Primavera del Ixcán afirmaron la importancia que le concedían a la educación. La mayoría hacía objetivos paralelos entre la educación para beneficios personales, como una carrera para mejorar la calidad de vida individual, y para el beneficio de la comunidad, es decir estudiar para regresar y colaborar con las necesidades del colectivo. Esto último se vio más enfatizado en los jóvenes que estudiaban en Primavera pero eran originarios de comunidades aledañas a la comunidad. Para ellos, la educación en Primavera era bastante distinta, ya que le daban mucho énfasis a la memoria histórica y a la participación de los estudiantes. La educación, así, parece servirles a los estudiantes como un paso necesario para mejorar su calidad de vida a través de un trabajo asalariado como profesional³⁷. La mayoría resaltó lo importante de regresar a la comunidad, si se logra salir³⁸, para ayudar en problemas, pero esto se veía como una meta a largo plazo e incluso ideal, superada por la meta de salir de la comunidad para probar nuevas experiencias³⁹.

Con respecto a los maestros, los estudiantes jóvenes tienen opiniones diversas. Tres temas surgen en sus comentarios acerca de los maestros: participación, conocimiento y disciplina. Estos tres temas se entrelazan y toman diferente importancia de acuerdo al estudiante. Con respecto a los niños, la mayoría pone énfasis en dos temas: las dinámicas y la disciplina del maestro.

Para los jóvenes, con respecto a los tres temas, existe una diferencia marcada entre los maestros “viejos” -los que fueron capacitados durante la CPR- y los jóvenes⁴⁰, siendo los primeros los que mejor conocimiento sobre los temas tienen y los que mayor participación propician. Con la disciplina y la autoridad no se ve la misma tendencia, ya que hay

³⁷ Muchos consideran que el trabajo agrícola es demasiado cansado y sucio, por lo que prefieren esta vía para desligarse. Pero en su argumento siempre regresan a la idea que el trabajo agrícola y la tierra es vital para mantenerse como comunidad, simplemente a ellos se les resulta demasiado cansado.

³⁸ Ya que, como se dijo, muchos en general no logran seguir sus estudios por razones económicas. Y con respecto a las mujeres se da además por razones culturales, ya que los padres prefieren que un hombre siga estudiando en vez de la mujer, ya que ella se puede casar y dejar los estudios y su hogar, haciendo del dinero invertido un “desperdicio”, según el punto de vista los padres.

³⁹ La migración es un sueño de muchos jóvenes, sobretodo los hombres, quienes ven estas salidas como un paso necesario hacia su madurez masculina. Sobre las razones de migración en el Ixcán, véase Falla (2006)

⁴⁰ Esta diferencia también la remarcan los maestros.

maestros jóvenes que son estrictos y otros que no lo son, lo mismo ocurre con los maestros viejos. Lo que sí cambia en este último caso es la percepción de los estudiantes ante este tipo de actitud autoritaria. Cuando se trata de los maestros de antaño, los estudiantes están más dispuestos a aceptar las reprimendas que cuando se trata de maestros jóvenes. Cuando esto último ocurre, los jóvenes son fuertes en sus críticas, llegando incluso a hacer bromas y críticas directas hacia el maestro o maestra. Esto ocurrió en una clase de Artes Industriales en una sección de segundo básico, cuando el maestro, un joven hijo de otro maestro, no logró por una hora y media mantener la atención de los jóvenes. Al ver esto, comenzó a hacer dictados y a amenazar con no dar el contenido e incluirlo en el examen. Los estudiantes retaban al profesor mientras continuaban haciendo bromas. Algunos llegaban a criticar los argumentos o contradicciones del maestro, quien a cada minuto parecía más nervioso por la situación. Al final de la clase los alumnos criticaron al profesor por no poder mantener el orden y por saber poco del tema.

Esto puede ser visto como una resistencia de parte de los estudiantes, una resistencia individual, espontánea y no organizada⁴¹, que se articula como una crítica hacia la forma en que los maestros dan la clase y hacia los contenidos que no concuerdan con su realidad. Lo primero puede verse como un choque intergeneracional. Y lo último vendría a verse como una expresión del conflicto que los jóvenes encuentran al relacionarse con los libros, vistos como una forma especial del capital. Esta crítica es implícita, ya que los alumnos no realizan argumentos que desdeñen los contenidos proporcionados por los maestros, sino que su respuesta -y crítica- es dispersarse, hacer bromas y perder el interés por las clases.

3. Relación con la comunidad, una constante. Existe un nexo directo y sumamente remarcado entre la educación de Primavera del Ixcán y la comunidad en general, incluso llegando e expandir a la región del Ixcán y a veces a lo nacional. Para Gramsci (2001: 47), lo pedagógico no puede limitarse a las relaciones específicamente escolares. A partir de estas relaciones dentro de las aulas se da la entrada a la sociedad en su totalidad, a cada individuo respecto a los demás, a las complejas relaciones entre las clases y los grupos sociales. Es decir, para este autor, el momento escolar expresa una condensación de las relaciones comunitarias y de la sociedad. La relación con el “exterior”

⁴¹ Acerca de la resistencia de los jóvenes dentro del aula de clases véase los estudios y resultados de Apple (1997).

de la escuela es obvia y debe comprenderse de esta manera, como una conexión directa, pero no mecánica. Esto encaja directamente con la manera como se desarrollan los procesos educativos en Primavera, donde, como hemos visto con varios ejemplos, siempre se encuentra una relación explícita entre los ejemplos y explicaciones de los maestros y la realidad social que los rodea. Además, como vimos al principio de este capítulo, dentro de las aulas se expresan distintas relaciones sociales antagónicas entre los estudiantes, los maestros y el capital -expresado en sus diferentes formas de relación-. Y por último, como campesinos de la comunidad, los maestros participan activamente en los diferentes órganos comunitarios, pasando de la crítica meramente académica dentro de las aulas a una de incidencia y transformación dentro de su comunidad.

Como principio, la educación practicada dentro de Primavera tiene como objetivo transformar y mejorar el nivel de vida de la comunidad. Los alumnos, como se vio en la pasada sección, tienen un papel vital en este proceso. Buena parte de ellos ha empezado una carrera profesional, cumpliéndose un sueño real de la comunidad, que sus hijos sean profesionales que trabajen para y dentro de la comunidad. Con una educación avanzada los hijos de la comunidad pueden regresar a la comunidad y desempeñar cargos importantes o crear nuevos puestos para solucionar y aclarar problemas comunitarios. También pueden proveer, a partir de su propia experiencia y con los valores aprendidos dentro de la comunidad, a dar nuevas luces e ideas para un cambio. Las aldeas vecinas también se ven beneficiadas por esto, ya que muchos de los maestros jóvenes de Primavera laboran, en incluso habitan, en ellas, influyendo en las decisiones y en la necesidad de una mejor organización de las aldeas.

Los maestros, por esto, cumplen un rol muy importante, y no es casualidad que todos los maestros de la comunidad sean originarios de las CPR-Ixcán o de las cooperativas. Ellos conocen su realidad, se encuentran inmersos en ella, saben de los problemas comunitarios básicos, y en su práctica educativa hacen énfasis, explícita o implícitamente, en la necesidad de solucionar estos problemas. La solución, sin embargo, vendrá en un largo plazo, como muchos lo recalcan. Además, muchos de los problemas comunitarios más importantes que resaltan -como la deuda de la cooperativa, falta de tierras y de ingresos monetarios- están más allá de su alcance como maestros. Otros problemas -como el alcoholismo, el consumismo, la violencia entre géneros, entre otros muchos-, sin embargo,

sí pueden solucionarse a largo plazo. La paciencia con un futuro mejorado, así, reina en sus comentarios. La educación para y desde la comunidad -y todo lo que ésta implica-, entonces, está siempre presente.

La incidencia de los maestros en la comunidad va más allá de las aulas. En la actualidad son varios los maestros los que pertenecen a las estructuras comunitarias, algunos en el Comité Coordinador de Primavera del Ixcán (CCPI) y otros en los comités de grupo. Con respecto a los primeros, que tienen influencia en decisiones más amplias, uno está dentro del CCPI y otro maestro fue elegido por la comunidad como Alcalde Auxiliar. Tras ser elegidos a principios del presente año, los cambios dentro del CCPI se están haciendo sentir⁴². Dos ejemplos de la incidencia y relación entre escuela y comunidad servirán.

El alcalde auxiliar de la comunidad, un maestro que tiene fama interna en Primavera de ser un individuo muy crítico y entre los niños de ser enojado, reiteró numerosas veces la necesidad de volver a hacer que la población se integrara de nuevo en torno a las necesidades comunales y actuara como colectivo, ya que para él la dispersión individual de las familias y sus negocios particulares, generada desde el cese del colectivismo con la llegada a Primavera, ha generado problemas que deben solucionarse con un fortalecimiento de la legitimidad del CCPI -perdida parcialmente desde que la cooperativa tomó fuerza y el CCPI dejó de ser un órgano ejecutor para pasar a ser uno coordinador.

La basura dentro de la comunidad es un problema muy fuerte. Algunas familias queman su propia basura no-orgánica, pero otros la tiran en el río Chixoy, contaminándolo. Eso con la basura que viene de los productos que se consumen internamente de las casas. Diferente es la basura que se hace a partir de los productos que se venden en las tiendas. Por todo, en el centro de la comunidad es fácil encontrar a la par de los senderos basura plástica de los productos que se venden en las tiendas.

Los maestros decidieron, así, ejecutar dos acciones; una interna en la escuela y el instituto y otra con la comunidad. Con respecto a la primera se decidió que todos los grados estarían obligados, al menos una vez a la semana, a recoger la basura de los alrededores de sus establecimientos. De esta forma, los alumnos ven que la basura que tiran al suelo la terminan recogiendo; incentivarlos a tirarlo directamente en los recipientes de

⁴² Esto coincide con los cambios que se están dando, también desde principios de este año (2008), dentro de la cooperativa de la comunidad con la llegada como presidente, del ex-alcalde de Ixcán, Marcos Ramírez. Para unas líneas generales acerca de esto, véase el capítulo IV de este trabajo, especialmente la sección B.

basura es, entonces, un objetivo de esta actividad. Pero los maestros creyeron que ir por los consumidores no era suficiente por lo que, por medio del alcalde auxiliar, realizaron una reunión con los dueños de las tiendas para tratar de encontrar propuestas para solucionar el problema de la basura. Aparte de la necesidad de poner recipientes para la basura en las cercanías de sus tiendas y de colaborar una vez al mes a recoger la basura del centro - actividad que algunos consideraron exagerada-, se indagó en qué hacer con la basura, ya que muchos la queman, pero eso contamina, además que las latas y otros objetos no se derriten con el fuego. La propuesta fue mandar lo que no se podía quemar con el camión de la cooperativa de la comunidad hacia Playa Grande para que allí fuera tratada por alguna empresa especialista.

La actividad propuesta por el otro maestro perteneciente al CCPI fue más lúdica y de distinta índole. Ya que para marzo se acercaba el Día de la Mujer, desde mediados de febrero el maestro, junto con la Organización de Mujeres en Resistencia (OMR), habló con los jóvenes del nivel básico del instituto para participar ese día con eventos culturales como obras de teatro, poesía y música que trataran temas relevantes acerca de los problemas que sufren las mujeres dentro de la comunidad. Durante todo el ocho de marzo, el día de la mujer, se llevó a cabo un evento en el que se realizaron varias actividades que reivindicaban los derechos de la mujer, presentándose frente a hombres y mujeres, niños, jóvenes y adultos. Con esta actividad se enlazaba el CCPI, los maestros, la juventud y la OMR, como organizadores, para generar una discusión sobre un problema muy fuerte en Primavera, el machismo. La educación, otra vez, no quedó restringida a las aulas.

4. Mediaciones individuales y compartidas. Las siguientes líneas tratan las mediaciones y modificaciones pedagógicas que hace cada uno de los maestros al momento de dar sus clases con respecto a cinco temas encontrados: los cursos que se imparten, los horarios definidos para dar los cursos, los contenidos seleccionados para impartir, los textos y materiales que utilizan para sus clases y, por último, la postura ante los textos oficiales.

Como se dijo arriba, los maestros ya no cuentan con una organización propia que incida directamente en la planeación de la educación, como lo hacía el Equipo de Educación Popular durante la guerra, por lo que ahora cada maestro se las ingenia para organizar sus cursos y contenidos de acuerdo a lo que consideran más conveniente. Ni el CTA, ni los directores de la escuela y el instituto supervisan estos cambios, así que los maestros pueden

hacer los cambios que consideren necesarios, siempre tomando en cuenta que los exámenes deben evaluar los contenidos mínimos que requiere el Estado; lo mismo para primaria que para los básicos. Es necesario resaltar que los niños y los jóvenes no inciden ni son consultados acerca de estas mediaciones.

Cada uno de los maestros de Primavera -con cuatro de 20 excepciones- tiene a su cargo una sección de un grado de la primaria y la pre-primaria en la que se encargan de dar todos los cursos requeridos para ese grado. De estos maestros, con la excepción de dos y sumándole los cuatro maestros que no dan clases en primaria, cada uno tiene una materia asignada para dar en el instituto de básicos. En pre-primaria y primaria, entonces, los maestros tienen la tarea de dar todos los cursos, pero ellos se las ingenian para hacer las modificaciones que crean convenientes.

Los maestros de pre-primaria tienen, según mandato estatal, que impartir cinco cursos: Lenguaje y comunicación, Matemáticas, Medio social y natural, Expresión artística y Educación Física. De estos cursos se dan directamente solamente dos cursos, el de lenguaje y el de matemáticas. Esto porque según los maestros de estos grados los contenidos no son integrales por lo que se dispersa en mucho el pensamiento de los niños. Además, las guías y las metodologías que manda el Estado no están, a su parecer, hechas correctamente. Lo que se hace, entonces, es integrar los cuatro cursos restantes y dar sus contenidos a manera de juegos, canciones, dibujos y manipulación de objetos. De esta manera el maestro se puede enfocar plenamente en la etapa previa para que los alumnos estén listos para aprender los números y las letras en el primer grado.

Llegando a la primaria, el Estado enfatiza en ocho cursos: Matemáticas, Medio social y natural -que integra las ciencias naturales y las sociales en un solo curso-, Comunicación y lenguaje, Expresión artística, Educación física, Formación ciudadana, Productividad y desarrollo, y un lenguaje, materno y extranjero -llamados L1 y L2. Con la diferencia del primer grado, que ya se describió en la sección C de este capítulo, en el resto de los grados y secciones tiene dos maneras de impartir los cursos. Una es dar todos los cursos que se espera, siguiendo al pie de la letra lo dicho por el Estado; esta manera era respaldada por uno de los maestros. El resto de los maestros le daba una mayor prioridad a los cuatro cursos básicos tradicionales -matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, y ciencias naturales-, rompiendo así con la fusión que realizó el MINEDUC con los cursos del área social y

natural. A los otros dos cursos, Expresión artística y Educación física, se les dedica un pequeño espacio a la semana. Y los dos cursos nuevos, Formación ciudadana y Productividad y desarrollo, no se dan en lo absoluto, ya que las guías que manda el Estado están incompletas y los maestros no saben a ciencia cierta qué es lo que se debe impartir en esos cursos. Por esto tratan de integrar lo que imaginan que sería el contenido de estos cursos en el área social y en el tiempo que le dedican al huerto escolar, que es un proyecto propio de la escuela, no estatal.

Una vez escogidos los cursos que se van a impartir, el siguiente paso es decidir cuánto tiempo se le va a dar a cada curso. Esto, de nuevo, sólo se puede realizar en la primaria, ya que en secundaria es el director del instituto el que decide, basándose en las propuestas de todos los maestros, cuál es el horario. De parte del CTA, representante directo del MINEDUC en Ixcán, se exige que los maestros de primaria dediquen 45 minutos diarios a las ocho materias oficiales. Los maestros, sin embargo, con los cambios previos que han hecho en la selección de cursos, le dedican horarios distintos a las materias. Tres fueron las diversas posturas que presentaron los maestros al momento de construir sus horarios.

La primera era una forma que se apegaba un poco a lo propuesto por el Estado. Algunos maestros optaban por dar las cuatro clases principales durante un día, recibiendo cada clase alrededor de 45 ó 60 minutos de tiempo. Esto se repite todos los días, con la diferencia de los días en los que se decide dar los dos cursos auxiliares, el de educación física y arte.

Otra de las opciones para diseñar algo parecido a un horario es diametralmente opuesto al arriba presentado. Éste se basa en la espontaneidad y el momento vivido en la clase. Los maestros que practican esta forma de ordenar el día argumentan que hacer horarios rígidos a veces puede ser contraproducente, ya que los contenidos de cada una de las materias varía según el día, haciendo algunos días demasiado aburridos. El maestro, entonces, comienza el día con una materia que considere que es necesario adelantar en los contenidos, si ve que no hay una respuesta favorable de parte de la clase, entonces cambia de materia; si hay un resultado favorable, prosigue el curso hasta que se agote el tema o hasta que los niños o jóvenes comiencen a dispersarse. Esta forma de construir un “horario” necesita de mucha más preparación de parte del maestro, ya que debe estar preparado para impartir varias clases, o sólo un par, cada día. En general le pueden dedicar, según lo visto, desde 20 minutos hasta media mañana a una materia.

La última de las variantes, y la menos utilizada, es construir un horario espaciado en el que se trate de dar el suficiente tiempo a dos cursos escogidos por el maestro. Esta opción es utilizada por los maestros del primer grado, quienes turnan la mañana para dar el curso de matemáticas y el de letras. Un maestro del resto de los grados de primaria tomó esto de ejemplo para ordenar su horario, impartiendo dos cursos por día. Esto se hace, según él, para que los alumnos no se confundan con tanto contenido y con los cambios drásticos entre temas, ya que la educación estatal no es integral, las materias y sus líneas de desarrollo no van de la mano, sino que se dispersan.

Una tercera mediación de parte de los maestros viene en el momento en que se decide cuáles de los contenidos presentes en los libros de texto proveídos por el Estado son relevantes para impartir en sus clases. Esta selección de contenidos permite conocer las prioridades de parte de los maestros en lo referente a la educación dentro de la comunidad. Este análisis no es minucioso, esto requeriría hacer una lista de todos los contenidos de todos los grados y ver, paso por paso, maestro por maestro, cuáles contenidos se seleccionan y cuáles no, aparte de las razones y justificación que rodean estas decisiones. Esto podría transformarse en un trabajo en sí mismo. Por esto, lo que se mostrará es solamente lo último, los temas, razones y justificaciones que hacen los maestros para realizar esta selección.

Para los maestros resulta difícil realizar en todas las clases esta selección de temas. Para las materias de matemáticas y de lenguaje es complicado aportar con nuevos temas o saber qué temas se pueden obviar. Esto es más fácil de hacer con los temas referentes a las áreas sociales y naturales. Una omisión que hace constantemente el Estado en estas áreas, y que los maestros se encargan hacer ver, enfatizar, y tomarse el necesario tiempo, es el tema de la guerra y la necesidad de la memoria histórica. La guerra desde el punto de vista de los libros de texto del Estado aparece como un hecho más, un hecho del pasado que poca relación tiene con el presente. En ningún momento se trata las razones por las que comenzó la guerra, es poco lo que se habla acerca de las masacres, y es mínimo sino nulo lo abordado acerca de la historia de las comunidades en resistencia y los refugiados. Esta omisión de los temas hace que los maestros ocupen este espacio para enfatizar en recordar las razones de la guerra y hacerle ver a niños y jóvenes el origen y desarrollo de su comunidad, Primavera, por qué razones están donde están, por qué hay tanta diversidad,

por qué hay tantos jóvenes huérfanos, cómo comenzó la guerra, se resolvió algo, qué fueron realmente los Acuerdos de Paz, etc. En una clase de Ciencias sociales en tercero básico, un maestro realizó una actividad que pretendía retomar muchas de las experiencias de la guerra por parte de los jóvenes, con el objetivo de hacer ver lo diferente de las vivencias de la guerra dentro de un área tan pequeña como el Ixcán, reafirmar la memoria de lo ocurrido a sus familias, conociendo siempre las razones, y actualizar esas luchas recordando los problemas que están surgiendo de nuevo en el área con respecto a la violencia y la cooptación contra los líderes comunitarios, y la nueva inmersión del Estado y corporaciones multinacionales con fines netamente lucrativos⁴³. La actividad consistía en que cada uno de los alumnos tenía que pasar al frente de la clase a contar su experiencia familiar de la guerra, habiendo antes investigado con sus familiares acerca de los sucesos. Después de compartir las vivencias familiares y propias se pasó a dialogar acerca de las razones de la guerra y la diversidad de experiencias vividas. Para los maestros, estas actividades ayudan a no olvidar el pasado reciente de la comunidad y comunidades vecinas.

Un problema que encuentran los maestros en los contenidos estatales son sus ejemplos y temas fuera de contexto. Por eso mucha de la información se da de manera parcial, tratando de enriquecer los temas con ejemplos que brinden un contexto conocido para el estudiante y que de esta manera pueda comprender de mejor manera el tema. Un punto positivo que encuentran en este problema es que en los contenidos en los que no se provee mucha información los maestros y estudiantes se ven empujados a investigar sobre ellos en diversas fuentes que tengan a la mano.

Esta búsqueda de materiales es una constante de parte de los maestros. Para ellos, el libro oficial que manda el MINEDUC sirve como base para la enseñanza, pero esto no es suficiente por lo que tienen que buscar diferentes medios, textos y materiales para complementar los contenidos. Los textos alternativos seleccionados, y la cantidad de información que de ellos se saca, depende de cada maestro, pero son cinco fuentes las que se comparten.

Una de ellas es el texto oficial que se usaba antes de la nueva reforma educativa realizada por el gobierno de la GANA, ya que según los maestros y maestras que lo usan, en su mayoría jóvenes, contiene mejores explicaciones que los textos nuevos. Otra opción, que es

⁴³ Con respecto a este tema, revisar la última sección del capítulo IV de este trabajo.

la más utilizada por todos los maestros y maestras, es la de consultar los libros que utilizaron mientras estudiaban en PRODESSA y ESEDIR. Estos libros son considerados como un importante material auxiliar por su carácter crítico e integral, además de proveer ejemplos y ejercicios más adaptados al área rural maya. Otra opción es regresar a textos que se haya utilizado en alguna capacitación que los maestros hayan recibido durante su carrera. Un maestro, por ejemplo, usaba para obtener dinámicas unos manuales que recibió mientras era capacitador en educación popular por parte de la Fundación Guillermo Toriello, los cuales ponen mucho énfasis en las principales metodologías de Freire. Un recurso poco utilizado era el de retomar las cartillas que se usaban durante la guerra, ya sea las dadas por el EGP o las construidas por el Equipo de Educación Popular. Son pocos los maestros que usan estas cartillas ya que según muchos están desactualizadas, además de estar maltratadas y en mal estado. Una última opción es la de realizar aportes propios a la limitación de contenidos. Algunos maestros dudan en hacer esto ya que no saben hasta qué punto pueden llegar a equivocarse y afectar a los estudiantes. En este punto, una falta de confianza para la consulta entre maestros es notable.

Por último, los maestros hicieron fuertes críticas a los textos estatales. Sistematizando, se argumenta que los contenidos abordados por el Estado son demasiado numerosos, lo que los hace resumidos y con una mínima explicación. Además resulta complicado impartir tantos temas en tan poco tiempo. Como los temas son tan amplios, resumidos, y con una mínima explicación se esperaba que con los ejemplos se aliviara este problema, pero no es así. Como se dijo, los ejemplos que se encuentran en los libros de texto son ajenos a la realidad de los estudiantes, refiriéndose a contextos urbanos y problemáticas que se encuentran descontextualizadas del ambiente social y natural en el que se desarrolla la comunidad.

Así, los temas son amplios y con ejemplos fuera de contextos rurales mayas. Esto implica que, siendo esta otra enérgica crítica de los maestros, los temas son sumamente técnicos con un fuerte énfasis en los conceptos abstractos. Los temas son explicados a partir de la teoría, se proveen ejemplos cortos para después continuar con más teoría y conceptos. Esto complica el estudio para los jóvenes y para los maestros, ya que algunas veces los temas no están adecuadamente explicados, siendo incluso difícil para el maestro comprenderlos y no digamos explicarlo.

Esta manera general de explicar los temas se suma a la práctica de no integrar las materias, por un lado, y no integrar los mismos temas, por el otro. Lo primero se ejemplifica en el interés, al menos en el instituto de básicos, de separar el contenido de cada grado en 11 temas, de los cuales ninguno está relacionado con el otro. En lo que respecta a lo integral en los mismo temas, un ejemplo que proveían los maestros era lo poco que se trataba el tema de la pobreza. Cada vez que se trataba era de forma meramente informativa, en ningún momento ahondando en las razones sociales por las que la sociedad se encontraba de esa manera. Se aislaba el tema, llegando incluso a individualizarse. Algo similar ocurre con el uso de símbolos mayas -como los números, los personajes, o ejemplos históricos- que se utilizan no de una manera integral como una forma de visión del mundo sino como un adorno al texto. Este tema está ligado a lo que los maestros llamaron como un fallido intento de hacer ver el texto como neutral. Pero, afirman los maestros, ellos saben quién es el Estado y quiénes están detrás de los textos.

Por último, se hizo una crítica a las metodologías propuestas por las guías que acompañan a los textos, ya que no seguían los requerimientos que los maestros pensaban convenientes -como el énfasis en una mayor participación-, además de suponer el uso de materiales que los maestros no pueden costear a diario.

VII. LA ÚLTIMA REUNIÓN

*Hay que ser sincero.
Esto ya no es educación popular,
es educación oficial,
educación para el sistema.*

Andrés Sebastián, maestro de Primavera del Ixcán.

Desde el inicio de la investigación se planteó la necesidad de incidir y colaborar con los maestros con los que se trabajaba. Si lo que se quería era tratar a la población como sujetos sociales, entonces tenían que ser tratados como tal a lo largo de toda la investigación. Por esto no podía plantearse la investigación como un trabajo de campo en el que los maestros y la comunidad eran vistos como un caldo de información en el que se llegaba a extraer los datos para posteriormente retirarse a escribir un informe final, del cual los maestros sabrían poco o nada.

De esta manera, con la incidencia política en mente, se organizó desde la segunda llegada a la comunidad una reunión final que tuvo como objetivo mostrar a los maestros lo observado y discutido en los últimos dos meses de estadía. Desde un principio fui claro con los maestros acerca de los dividendos de este trabajo. Hice ver que lo único que les podía proveer eran reflexiones y críticas a los procesos educativos con los que me iba a encontrar. Con su acostumbrada actitud crítica y honestidad me dijeron que nada más y mejor esperaban; que hay pocas cosas tan valiosas como las críticas constructivas.

El contenido de esta última reunión se fue construyendo poco a poco a lo largo de los tres meses completos de trabajo de campo en los que residí en Primavera del Ixcán. Algo que traté de resaltar al construir este contenido, y que la práctica diaria de los maestros me lo facilitó, fue la necesidad de basarme fuertemente en las críticas que los mismos maestros hacían a sus prácticas individuales y conjuntas. Mi labor fue, así, bastante sencilla. Lo que realicé entonces fue una pequeña sistematización de los puntos que ellos resaltaron que estaban causando problemas en la educación de su comunidad. Dentro de estos puntos integré algunos propios que consideré pertinentes, tratando siempre de mantener el planteamiento inicial de la reunión. Las notas que siguen son lo expuesto a los maestros dividido en tres partes: los logros alcanzados, las críticas a su proceso educativo, y los necesarios cambios planteados.

Difícil es hacer la separación entre mis pensamientos y los de los maestros. Al final de cuentas, fue a partir de sus comentarios y actividades que este trabajo se realizó; mis pensamientos y críticas surgen a partir de su praxis, de lo que ellos resaltan como logros, caídas y contradicciones. Cierta construcción intersubjetiva se construyó en los meses de trabajo de campo en los que pude pensar la realidad de la educación de los maestros de Primavera desde sus propios términos y prácticas. Sus críticas resultaban en una prolongación de lo que yo iba construyendo, que a la vez estaba basado en sus propias luchas. Aunque, claro está, nunca fuimos completamente de la mano. Esto es, pues, un *momento* de crítica dentro de sus procesos de lucha. La construcción y resistencia la siguen dando ellos.

En los últimos días del mes de marzo del presente año (2008) preparé el contenido para esta última reunión. Una semana antes había comenzado los preparativos para establecer la reunión con los directores de la escuela y del instituto básico, además de mencionarle a los maestros con los que estaba trabajando sobre ella, mas no hablamos de una fecha específica. Los directores convocaron a todo el claustro sin problemas, estableciendo un día y una hora, y, según observé, mostrando ansias de conocer mis planteamientos. El día de la reunión pasé de grado en grado, en la mañana y en la tarde, recordándoles a los maestros la actividad. A las cinco de la tarde, una vez terminadas las últimas clases del instituto básico, los maestros comenzaron a aglutinarse frente a las oficinas de la escuela, al lado de las oficinas comunitarias. Media hora después dimos inicio a la actividad. Esta se desarrolló a manera de debate, se enfatizaban los puntos a tocar y posteriormente los maestros los comentaban y hacían críticas -a veces bastante directas y “duras”- a otros maestros o al proceso mismo.

Comencé con una introducción acerca de mi acercamiento a la comunidad y a su educación, hablándoles acerca de mis objetivos y metas al llegar y cómo éstas se fueron modificando al tratar directamente con ellos. Hablé un poco también acerca del debate interno que llevaba a la comunidad acerca de la relación con el Estado, y cómo sus prácticas me habían dado luces para nuevos abordajes. De esta manera, les agradecí por el tiempo y la confianza brindada a través de las semanas de clases. También ofrecí mis sinceras disculpas hacia los maestros con los que no pude trabajar, argumentando que fue un recorte necesario ya que de no haberlo hecho mi calendario se hubiera visto aún más

apretado y hubiera concretado menos de lo obtenido, no dándole la suficiente atención, también, a cada uno de los maestros.

A mi parecer, uno de los logros más grandes de parte de los maestros de Primavera durante estos más de 25 años de trabajo docente ha sido su capacidad de pensar y repensar críticamente su entorno, sin importar las condiciones, favorables o adversas, con las que se han encontrado. Ese filtro crítico con el que los maestros organizaban sus clases y debatían con los libros que venía buscando al comenzar mi trabajo de campo, ideal como lo veía en ese inicio, llenó y superó por mucho mis expectativas. Sobretudo porque en mi venida esto aparecía simple y sencillamente en mi cabeza; lo que ellos me dieron fue el desborde de mis categorías y análisis a través de su humanidad diaria, con los problemas, frustraciones, alegrías y sueños que ella lleva. Su visión alterna de la realidad, encontrada con las nuevas problemáticas que surgen con la relación con el Ministerio de Educación, es un logro. No dejarse consumir por las ideas foráneas y a veces antagónicas del Estado, reafirmando una y otra vez su papel de sujetos activos, es a mi parecer su más grande consecución. La afirmación de su dignidad.

Además, siempre han mantenido un contacto estrecho entre las ideas surgidas a través de su crítica y vida desarrollada dentro de comunidades que por décadas han sido objeto, directo e indirecto, violento y simbólico, de abusos por parte de una sociedad que parece no aceptarlos como lo que ellos desean ser. La devoción a su comunidad -ya sea como cooperativas, comunidades en resistencia, o comunidad campesina de la posguerra- es notable, constante y una característica que resalta en cada plática realizada. Hasta aquí con los logros. Pasamos ahora a las más repetidas críticas que surgieron de parte de los maestros.

En general, como se ha venido repitiendo a lo largo de este texto, los maestros de Primavera del Ixcán muestran un fuerte discurso crítico a su medio social. Un discurso crítico que está fuertemente unido a metodologías y formas de enseñanza que tienen por objetivo la participación del estudiante. Sin embargo, desde la Firma de la Paz y la desarticulación del Equipo de Educación Popular y todo lo que esto implicó para ellos, estas prácticas se han dispersado, variando de maestro en maestro. Esta variedad crítica relacionada con las metodologías de cada uno de los maestros no permite, por un lado, que el alumno estudie construyendo poco a poco su propia actitud crítica, ya que en ciertos

años, por ejemplo, recibe clases con un maestro muy crítico con metodologías poco participativas, y el otro año con alguien que utiliza metodologías bastante participativas pero que no tiene claro las repercusiones políticas que acompañan estas metodologías. La crítica y la metodología merecen comentarios separados, por las repercusiones que cada una tiene.

Son muchos los maestros que tienen una actitud crítica pero que han ido perdiendo esa confianza en los niños y jóvenes en ser sujetos que puedan construir argumentos críticos. Los maestros son muy críticos, pero sus alumnos no. En varias clases se tocan puntos muy importantes de una manera alterna y crítica, pero los alumnos participan poco en esta construcción, ellos escuchan y pasan a ser socialmente pasivos en ese espacio, su actividad se pasa a individualizar en los pensamientos y reconfiguraciones que ellos mismos hagan con estos discursos críticos. La confianza de los maestros hacia los alumnos se ha ido perdiendo poco a poco, y al mismo tiempo los alumnos comienzan a alejarse de la visión de la educación como política y emancipatoria, para pasar a verla como un requisito académico más para salir de la comunidad. Los alumnos, además, pueden repetir lo que los maestros dicen. Si alguien les pregunta por qué existe la pobreza, todo responderán al unísono acerca del problema de las tierras y los ricos del país, pero más allá de eso se reflexiona poco. Los maestros, al contrario, sí lo hacen. La actitud reflexiva de los estudiantes mejora *como conjunto*, eso sí, al pasar los años, mostrando un apogeo en el último año del instituto, donde se realizan muy amenos debates. Las preguntas que surgieron fueron: ¿Es la crítica un proceso individual y colectivo o un discurso? ¿Cómo hacer que los alumnos se apropien de la crítica y de la resistencia? Los maestros vivieron y pensaron la resistencia, ¿cómo hacer para que los alumnos sean partícipes de los nuevos procesos de resistencia y que el espacio escolar les sirva para una construcción teórica y práctica de cambios para su comunidad y región? ¿Cómo volver a establecer cierta horizontalidad relativa dentro del proceso educativo?

Con respecto a las metodologías participativas utilizadas surgió el problema de que éstas surgieron dentro de las CPR dentro de un contexto pedagógico que las utilizaba para que los educandos se apropiaran, a través del diálogo y la práctica, de los contenidos, siempre ligados a su cotidianidad de resistencia. Pero en la actualidad las metodologías participativas se establecen y articulan dentro de una pedagogía y contenidos dados por el

Estado, con un filtro pedagógico individual del maestro y maestra que no logra mediarlo suficientemente. Los maestros se preguntan, entonces, ¿se le está haciendo un favor al Estado y todo lo que este representa al realizar metodologías participativas a la par de contenidos que expresan poder? ¿Se están ideando metodologías para que los niños asimilen mejor este contenido? ¿Es necesario reforzar entonces la actitud crítica hacia estos contenidos? ¿No podría acelerar esto el proceso de jerarquización entre el estudiante y el maestro antes descrito?

Otro problema que surgió es la dicotomía vista en todas las aulas entre la clase y la dinámica. Si bien se realizan, como se vio, dinámicas que pretenden ser pertinentes e ir de la mano con el contenido la mayoría de éstas se realizan con otros fines. La clase se comienza a aburrir y la solución es sacarlos a jugar. Se establece, así, una dicotomía entre la clase y el juego, entre el conocimiento y la recreación, entre lo intelectual y lo lúdico. Se les separa, haciendo que el niño y el joven aprehenda esta separación, con el riesgo a no poder volver a ver en el acto educativo una fuente de conocimiento y recreación. Para los maestros resulta un problema porque tienen que interrumpir sus clases para poder dar paso al juego, ya que de no hacerlo la dispersión de los estudiantes aumenta y se hace imposible seguir con la clase. Lo obvio es tratar de integrarlas de nuevo y deshacer la dicotomía, pero para los maestros se hace difícil esto cuando los contenidos estatales no permiten que sean usados de manera alterna y cuando según ellos los estudiantes tienen la tendencia a perder el interés en los temas de clase. Sin embargo el intento vale la pena, por lo que surgen algunas preguntas básicas, ¿por qué se están aburriendo los jóvenes? ¿Son uno o varios los motivos? ¿Qué pueden hacer específicamente los maestros para modificar esto? ¿Es la autoridad la solución para la dispersión de los alumnos? ¿Cuáles son los límites de ésta? ¿Qué hacer entonces con lo que no se puede modificar, por ejemplo con los contenidos estatales?

Una pequeña crítica que salió a luz fue el cambio brusco de temas que se dan en el aula, haciendo que los alumnos y alumnas no modifiquen drásticamente su atención a otro tema que poca o ninguna relación tiene con lo que se acaba de estudiar. La necesidad de integrar contenidos resaltó a todas luces.

Un tema a resaltar dentro de las clases de la escuela y del instituto fue el tema de las mujeres y su poca incidencia. Esto se da más que todo en la secundaria, donde la

participación de las alumnas es notoriamente baja si se le compara, no sólo con la de los alumnos, sino con las alumnas de la primaria. En primaria son pocas las niñas que no contribuyen con sus comentarios, llegando incluso a participar en las mismas tareas, actividades y juegos que los niños, cosa que no ocurre en el instituto de básicos. Según lo visto, en la secundaria los alumnos se burlan severamente de los comentarios de las jóvenes, haciéndolas de menos y criticando, muchas veces sin razón, lo que ellas argumentan. Lo que ellas terminan haciendo, entonces, es guardar silencio y dejar de aportar en las discusiones de la clase. No es que en la primaria las bromas entre estudiantes no existan, claro que las hay, pero la diferencia es que acá las mujeres también participan en ellas; así como reciben, dan.

Según una dirigente de la OMR, esta transición no es casual. Para ella durante la niñez muchas de las estudiantes gozan de los mismos privilegios que los niños, sus responsabilidades para con el hogar son mínimas. Esto cambia de los 10 a 13 años, que es cuando las madres y los padres comienzan a asignarle a la niña los roles tradicionales que se esperan de ella. Esto incluye desde cocinar y cuidar a sus hermanos más pequeños, pasando por la limpieza del hogar, hasta acatar sin comentario alguno las órdenes del padre y de los hermanos, no importando si son menores. Su rol comienza a volverse secundario, y las jóvenes, muchas veces, lo reconocen y aceptan. Las excepciones y los matices de este aceptar, sin embargo, existen.

Lo que sí se mantiene a lo largo de los años, y que se encuentra de manera muy manifiesta en las aulas, es la violencia que los niños y jóvenes ejercen en contra de las niñas y jóvenes. Los juegos de los niños siempre son más rudos que los de las niñas, y pese a que ellas deciden no inmiscuirse en éstos, los niños las hacen partícipes propinándoles fuertes golpes. La cotidianidad de la violencia femenina se adentra en el imaginario colectivo tanto de hombres y mujeres.

Además de esto, la institucionalización de las jerarquías y roles tradicionales entre géneros se ve marcada por la existencia como parte del pensum de secundaria de las clases de Educación para el hogar para las mujeres y de Artes industriales para los varones. La educación en Primavera y la CPR-Ixcán no aceptaba esta separación, uniendo ambas materias en una sola, hasta que el año pasado el MINEDUC, a través del CTA, presionó para que en el instituto se dieran las clases de forma separada. Si bien hubo voces críticas al

mencionarse el cambio, fueron pocos los maestros que se manifestaron en abierta oposición con respecto al tema. Fue, así, implícitamente aceptado como válido.

La última de las críticas que en ese momento se hizo a los maestros acerca de sus procesos educativos tenía que ver con la relación entre los libros y sus metodologías participativas. La intención de estas metodologías dentro de las pedagogías que las CPR tenían como intención involucrar a los estudiantes al proceso educativo y a la lucha más amplia de las comunidades en resistencia. Esto vino a cambiar al momento de entrar en relación con el Estado ya que ahora se buscaba la participación dentro de procesos que chocaban en varios puntos con los intereses de la comunidad. Además de esto, se daba el problema de lo monolítico del contenido oficial. Este contenido, manifestado en los libros de texto y conceptualizado en el currículo, es inflexible, no-dialógico, y por ende impositivo y autoritario.

Así, al momento de desarrollar metodologías participativas con los estudiantes y manifestando abiertamente que el conocimiento se construye en conjunto los maestros estaban falseando sus argumentos. En muchas de las clases se caía en esto. La clase tiene un tema específico que el maestro debe de impartir. Éste lo desarrolla y se vale de su experiencia en establecer un mínimo de diálogo al menos con los estudiantes para hacerlo. Se proponen dinámicas y discusiones en los que se trata el tema, llegando incluso a contextualizarlo y verlo críticamente. Suponiendo que se realiza en los grados del instituto, se vería una mayor participación crítica de parte de los jóvenes, quienes se adentrarían en mayor o menor medida en el debate. Al terminar la construcción, el debate, y alguna propuesta de parte de los estudiantes a través de las dinámicas o presentaciones, el maestro termina el curso con lo que le aparece como obligado, una definición del libro. Aquí está el falseamiento del proceso. La ahora “construcción” en diálogo del conocimiento no es al final de cuentas tomado en cuenta en el resultado. Éste ya existía antes de haber empezado la clase, se encontraba en el libro, estático, y así se mantuvo hasta el final. El diálogo sirvió, claro, pero como proceso se vio truncado, enfrentado, chocado de frente, con el concepto monolítico presentado en el libro. La participación de los alumnos no fue tal, y si lo fue pasó a un rol secundario -expresando de esta manera la relación del libro con los estudiantes como una relación de poder jerárquico- ya que al final de cuentas el concepto que prevaleció no fue el que ellos, a través de su experiencia y razonamientos,

acompañados por los del maestro, construyeron, sino el del libro. Esta relación vivida se plasmó en sus cuadernos, tras haber terminado el dictado del maestro. El proceso queda así incompleto y se expresa de manera contradictoria.

Esto puede ser visto como parte de la desarticulación que ejerció el MINEDUC dentro de los procesos educativos propios de las CPR-Ixcán. Este desencajar tenía como eje el intento de generar una separación tajante que los maestros habían ya logrado sanar. Durante los desarrollos organizativos y educativos durante la guerra, uno de los logros más grandes de los maestros había sido constituirse en ejecutores de sus propias construcciones teóricas - pedagógicas y didácticas- colectivas. Ahora, con la relación con el Estado, éste había logrado cercenar esta unión, tratando de constituirse en la parte pensante del proceso, mientras asigna a los maestros el rol de simples ejecutores. A los maestros esta relación de dominación atravesada en sus clases diarias les dificultaba llevar a cabo el desarrollo educativo que tenían en mente, al que estaban acostumbrados, ya que ahora su capacidad de incidencia se había visto reducida. Reducida pero no imposibilitada.

Finalizadas las críticas se pasó a divulgar la sistematización de las propuestas que los maestros en algún momento expresaron en torno a las principales problemáticas que su proceso educativo presentaba. La propuesta trató de no ser puntual, resolviendo cada problema de manera aislada, sino amplia y profunda, girando en torno a un tema a partir del cual se podían realizar muchas de las acciones que los problemas ameritaban. Este tema es el de la necesidad de acrecentar el tiempo de los maestros y liberar los espacios que uno o dos maestros invierten en dar clases o como directores -realizando actividades meramente administrativas- para utilizarlos con el fin de generar momentos de discusión y propuestas para retomar las riendas de la educación, con las respectivas limitaciones que la relación con la educación oficial establece.

La posibilidad de la liberación de espacios se estaba discutiendo tras una sugerencia que el CTA hizo a los cuatro maestros que están llevando a cabo sus estudios de licenciatura en ESEDIR. El inspector le pedía a Emeterio Toj, antigua cabeza del Equipo de Educación Popular y actual maestro en una escuela de una aldea cercana a Pueblo Nuevo¹, al centro de Ixcán, que tomara este espacio, que sería pagado por el MINEDUC, para sobrepasar las

¹ Anteriormente formaba parte de las Cooperativas de Ixcán Grande (ver capítulo II), se encuentra al centro de Ixcán.

actividades administrativas y pasar a realizar de nuevo construcciones pedagógicas. Claro está que el CTA tenía en miras un objetivo muy distinto al que acá se propone -basado fuertemente en una discusión que se tuvo precisamente con el profesor Toj-. De cualquier modo, antes de que esto se concrete, la propuesta es de liberar uno o dos espacios, debidamente remunerados -por lo cual deben buscarse subsidios internos o externos a los establecimientos-, para poder tener un mayor control con respecto a los contenidos, cursos y demás temas relacionados a la educación de los alumnos. En un principio se piensa que se debe usar este tiempo para establecer una meta que los maestros han querido desde hace ya un tiempo y que no han podido lograr por la falta de tiempo con la que cada uno cuenta. El deseo es de sistematizar sus experiencias desde la época de las CPR hasta la actualidad, pero ya no con miras a un recuerdo físico, sino con el objetivo de llevar una secuencia de su historia, teorías, pedagogías, métodos, logros, errores y contradicciones, que les permita un accionar más adecuado en la actualidad.

Después de esta sistematización de su propia historia, es posible plantear propuestas pedagógicas y de mediación con respecto a los problemas que los maestros encuentren. En este punto se hizo ver que Primavera es una comunidad periférica que cuenta con un mínimo de control por parte del Estado. Esto traía problemas, como la falta de infraestructura, pero también traía posibles beneficios. Al estar marginados, el control es menor, lo que quiere decir que su capacidad de mediación y crítica va a ser mayor. Al final de cuentas, lo que el MINEDUC espera de los procesos educativos son resultados netamente cuantitativos -promoción de alumnos, resultados y fondos en orden, etc.-, por lo que una construcción pedagógica alterna puede encontrar frutos más amplios de los que hasta hoy se han logrado. Además, este expandir de límites encuentra un ambiente muy propicio en Primavera, precisamente por la experiencia en construcción alternativa de pedagogías.

A la par de esto se debe dar una reorganización de los maestros de manera que el nuevo proceso no se centralice. Esta reorganización y sus respectivas reuniones tendrían un distinto enfoque al actual. Más allá de hacer una propuesta de cómo debería ser esta nueva organización, cuestión que los maestros deben idear por su cuenta, lo que se trató de hacer es mencionar puntos importantes que se deberían de tener en cuenta al momento de realizarse. Estos puntos giraron en torno a retomar el diálogo constructivo entre los

maestros con miras a un accionar individual y colectivo, buscando soluciones en conjunto que tomen en cuenta las diferencias personales y los problemas particulares.

A nuestro parecer, estos dos últimos puntos -la sistematización y la reorganización-, basados fuertemente en el primero -la liberación de uno o dos espacios para coordinación y de más tiempo libre para los maestros- puede dar solución a varios de los problemas que surgen a partir de los procesos educativos en Primavera. Con la sistematización, por ejemplo, es posible plantear capacitaciones hacia los maestros jóvenes nuevos, ya que los maestros de la etapa de la guerra no van a estar allí siempre. Un diálogo intergeneracional es necesario, y si éste se da de manera controlada por los mismos maestros basándose en su historia y conciencia de sus necesidades actuales este diálogo tendrá mejores resultados. Además afianzará los lazos y la identidad de resistencia -entre otras identidades y no-identidades- de los maestros, jóvenes y adultos.

Figura 14. Claustro de maestros y el autor de este trabajo al finalizar la reunión.



La nueva organización de los maestros puede ayudar, siguiendo con los ejemplos, a una construcción alternativa de los cursos, integrándolos de acuerdo a las pedagogías que se planteen. También puede ligarse y promocionar un organizarse similar en la región, donde la educación popular tiene fuertes raíces. La liberación de los espacios dejaría tiempo a los maestros asignados para la investigación. En este rubro el tema de los jóvenes es esencial, ya que como se vio se está generando un quiebre en la relación de diálogo y confianza entre

los estudiantes y los maestros, en donde la educación no se ve en los mismos términos por ambas partes.

Una acción necesaria ligada a este tema, pero que poco podían hacer los maestros al respecto, es el de la necesidad de la organización y la participación directa de los jóvenes en el proceso educativo. Que la organización transgreda las cuatro paredes del aula y logre tener incidencia en espacios importantes como las juntas directivas de los establecimientos e incluso en los procesos de mediación.

Finalizada la presentación y el debate me despedí de todos los maestros, deseándoles lo mejor en sus futuras luchas y agradeciéndoles por el tiempo, confianza y empeño brindado. Después dos maestros me pidieron ayuda para resolver ejercicios de lógica matemática que tenían asignados en uno de los cursos de la licenciatura. Ese fue, así, mi último aporte directo a la comunidad y los maestros.

VIII. CONCLUSIÓN ABIERTA

*Así es la vida de los pueblos, amarga y dulce,
pero su lucha lo resuelve todo humanamente.*

Otto René Castillo

A. Breve recuento

Al inicio de este texto establecimos el comienzo de las luchas de las Comunidades de Población en Resistencia del Ixcán (CPR-Ixcán), de donde provienen la mayoría de los actuales pobladores de Primavera del Ixcán, en la búsqueda del trabajo¹ de recuperar sus *medios de hacer*², siendo éstos, como campesinos, la tierra. Después de desalojos, violencia, trabajo forzado, y expropiación, los campesinos del occidente del país vieron esta necesidad aliviada, a mediados de la década de los sesenta, en los intentos de colonización que se estaban dando en lo que ahora se conoce como Ixcán.

En esta época, uno de los frentes de la resurgida guerrilla, el Ejército Guerrillero de los Pobres (EGP), trató de establecerse en el área en donde los colonizadores de las cooperativas de Ixcán se ubicaban. Las luchas de ambos, unos por la tierra usando vías legales y los otros con las armas buscando transformar radicalmente al país, encontraron cierta convergencia que si bien se matizó dependiendo de la comunidad, región e incluso individuos, logró crear cierta base social de apoyo para el proyecto revolucionario.

De parte del capital, específicamente el transnacional, se estaban por construir, y algunos ya se estaban realizando, proyectos de extracción de minerales en áreas aledañas a las de las Cooperativas de Ixcán Grande. Esto había ocasionado roces con los sacerdotes que coordinaban las cooperativas y con los mismos pobladores que se habían visto amenazados en varias ocasiones. La forma estatal militar guatemalteca había comenzado su primera oleada represiva en la región, secuestrando grandes cantidades de líderes y personajes comunitarios. Generándose lo que ahora se conoce como la crisis del 79, el país entró en una crisis total, acompañada de una significativa crisis mundial, que agudizó los conflictos de los movimientos revolucionarios, las organizaciones campesinas y sindicales, y otros

¹ Sobre la concepción acá empleada de *trabajo* -visto ampliamente como proceso de vida social, individual y colectiva-, véase la sección B del capítulo VI de este trabajo.

² Según utiliza el término Holloway (2002).

frentes que se estaban creando en el momento -en una palabra, el trabajo como sujeto organizado- con las formas políticas y económicas del capital, teniendo su más directa y explícita expresión en la violencia desatada por el Estado. Tras intentos fallidos de tomar completo control de la región -expulsando y asesinando sacerdotes y líderes, cooptando a otros, y controlando los movimientos de las cooperativas, entre las acciones más importantes-, el ejército se replegó por unos meses, regresando después para masacrar a comunidades enteras. El sueño de la tierra y la libertad de acción de los otrora colonizadores y en ese entonces cooperativistas, se vio truncado de esta manera por la violencia del capital.

Tras las masacres de la población y la agudización de la violencia en el país, los pobladores del altiplano guatemalteco y otras áreas del país, incluyendo el Ixcán, tuvieron en general cuatro opciones. Algunos decidieron quedarse en sus comunidades o regresar a sus poblados de origen y formar parte de las mediaciones autoritarias (Tischler, 2005) que estableció el ejército -Patrullas de Autodefensa Civil, aldeas modelo, polos de desarrollo, etc.-. Otros miles decidieron refugiarse en tierras mexicanas con la idea de salir por un tiempo del país para evitar la violencia, con el sueño de volver a establecerse en sus tierras. El resto de la población, que es el centro de análisis de este trabajo, decidió quedarse en la montaña resistiendo civilmente, apoyando el proyecto de la guerrilla, defendiendo sus tierras, y, en el caso de muchos jóvenes, integrándose a las filas del EGP para combatir directamente la represión desnuda del capital.

Después de deambular por meses, las familias que se encontraban en la montaña huyendo del ejército, decidieron organizarse, estableciendo un órgano central, el Comité de Emergencia de Parcelarios del Ixcán (CEPI), que se encargó de ejecutar y coordinar las actividades que las poblaciones en resistencia necesitaran. Así, se terminaron estableciendo otras dos estructuras básicas para la población, el trabajo y la producción colectiva y la seguridad de las comunidades. A la par de esto, pese a los constantes ataques recibidos por parte del Estado guatemalteco, se fortalecieron sectores internos que apoyaban las luchas globales de las CPR pero enfatizaban en algunas particulares -Organización de Mujeres en Resistencia, Sector religioso, Organización de jóvenes, etc.-. Además, se crearon servicios básicos para la población, como el sistema de correos, el cuidado de la salud y la educación. La resistencia de las CPR-Ixcán fue una expresión de la creatividad del trabajo

en la búsqueda de formas de vida más acordes a sus necesidades y potencialidades bajo condiciones de opresión extremas por parte del capital, quien al no verse beneficiado de aquél, no dudó en aniquilarlos físicamente.

La resistencia fue amplia y la educación es una prueba de ello. Pese a las paupérrimas condiciones de vida, la población vio en la educación un pilar fundamental de su lucha. Como un colectivo en lucha, la educación llevó muchas de las características de éste expresadas en sus productos, las pedagogías y procesos educativos diarios. La educación de las CPR-Ixcán se estableció en resistencia, como oposición a una forma de sociedad que no les permitía expresar su humanidad como ellos buscaban. Sus resultados y logros -de la educación y de las CPR en general- son un ejemplo del tipo de sociedad a la que ellos anhelaban. En esta oposición, como parte de un proyecto de resistencia más amplio, la educación en las comunidades en resistencia tomó la forma de una educación popular con fuertes tintes críticos.

Con la ayuda directa de cuadros especializados del EGP se trató de construir una educación popular que tuviera como objetivo expresar su lucha a través de los procesos educativos. Así, una de sus principales características era la de ayudar a construir seres humanos nuevos, descolonizados, capaces de criticar e incidir en su entorno natural y social. Por esto el énfasis en los valores que se establecían en las comunidades, como el apoyo mutuo, la solidaridad, el respeto, la crítica y la lucha. Valores que no se quedaban en lo abstracto, sino que se vivían diariamente. La educación era eminentemente política, con miras a transformar la sociedad en una más apta para el desenvolvimiento de seres humanos dignos y activos. Su educación contaba con numerosas pedagogías y metodologías críticas que habían prestado y adaptado a su entorno -las palabras generadoras de Paulo Freire, la horizontalidad y el diálogo, por ejemplo- y otras que habían surgido a partir de su lucha y necesidades diarias -lo lúdico dentro de la educación, la unión entre lo académico y el trabajo físico, integración de educación en estructuras de los colectivos-. En estos procesos, el rol activo y constructivo de los promotores de educación fue bastante fuerte y vital, sobretodo el de los que participaron dentro de las estructuras educativas, como el Equipo de Educación Popular. Sus análisis y prácticas diarias eran tomados en cuenta para la construcción y establecimiento de la educación popular dentro de las comunidades en resistencia.

Una vez establecido el contacto para salir de la montaña y terminar con la represión, a principios de la década de 1990, las CPR comenzaron a enfatizar sus esfuerzos en el cese al fuego de parte del ejército y en regresar a sus tierras. Lastimosamente, tras salir y establecerse por dos años en un asentamiento temporal, una mayoría de la población de las CPR no logró conseguir sus tierras de regreso por problemas en los que el ejército y el roce entre ONG's que estaban inmersas en el proceso de repatriación de los refugiados. Sin perder tiempo buscaron un lugar definitivo donde asentarse, encontrando la Finca San Isidro, ahora Primavera del Ixcán.

Este establecimiento definitivo, unido al fin del conflicto armado con la Firma de la Paz en diciembre de 1996, significó nuevos retos para la población. El fin paulatino del trabajo en colectivo significó una mayor presión para la recién creada Cooperativa La Resistencia, R.L., y al proyecto agroforestal que apoyó. Esto a la vez trajo consigo nuevos cambios para el CEPI, que pasó de un órgano ejecutor a uno coordinador. La entrada a la legalidad de la cotidianidad campesina en el capitalismo significó muchos cambios que la población todavía está tratando de resolver; desde el alcoholismo, hasta la falta de tierras suficientes, pasando por los cambios de precio en el mercado de sus productos, individuales y por parte de la cooperativa.

Con la educación, la entrada a la *normalidad* capitalista creó fuertes debates internos de parte de los promotores de educación. Se partía de la necesidad de parte de los alumnos de validar sus estudios y por parte de ellos la urgencia de conseguir un salario que les permitiera sostener su actividad magisterial, ya que ya no se contaba con el apoyo de la producción colectiva. Pese a estas necesidades, los representantes de la educación en Primavera pensaban que establecer una relación con el capital a través de su forma estatal - bajo el lenguaje aquí utilizado- crearía fuertes modificaciones a los procesos que habían ido construyendo por más de una década. Las varias preguntas giraban en torno a los temas del establecimiento de una relación con un órgano que históricamente los había perseguido y lo alerta que debían estar porque los intentos de dominación serían ahora más sutiles, ya no sólo por la fuerza bruta.

Este debate se establecía en lo que en este trabajo llamamos un intento de construcción hegemónico que giró en torno a los acuerdos de paz en el que se trató de aglutinar y dirigir las luchas que alguna vez se establecieron en contra del Estado y su sociedad (Marx, 1978a)

hacia la relativa solución estatal. Este sueño hegemónico penetró las subjetividades de una mayoría de la población, incluyendo los maestros quienes después de tomada su decisión de apoyar la relación con el Estado pasaron a aceptar, con matices individuales y sus respectivas y limitadas resistencias colectivas, el contenido implícito y escondido que venía al relacionarse con las nuevas formas sociales del capital expresadas a través de la educación oficial estatal: el currículo oficial, nuevos cursos y contenidos, libros, capacitaciones, relación salarial y sus implicaciones, etc.

Los procesos educativos actuales en Primavera trataron de verse de una manera, digamos, conflictiva. Se revisó que la mayoría de las teorías críticas que tratan la educación -necesarias por la misma práctica crítica de los maestros- terminan enfocándose sólo en el momento de la dominación y no en la lucha y resistencia -el papel contradictorio de lo humano, del trabajo- que acompaña este proceso. Así, se reformuló una teoría crítica que tomara en cuenta, basándose fuertemente en las experiencias educativas de Primavera y en los postulados más afables de Marx y el marxismo crítico, al capital como una relación conflictiva con el trabajo humano -amplio y alienado- que construía y se articulaba con formas sociales -como el Estado, los libros, la discriminación y el dinero- que eran una expresión y enlace más del conflicto fundamental de las sociedades capitalistas entre el capital y el trabajo. Entendido el proceso educativo dentro de este espacio teórico, se pasó a describir el papel que hacían mayoritariamente los maestros, dado su pasado activo y crítico, al mediar esta relación entre la comunidad y el capital, expresado en sus diferentes formas y con distintos matices.

La relación con el Estado significó una reestructuración de la educación en Primavera, expresada de una forma en el cambio en la organización de los maestros y la poca incidencia que ellos tenían ahora en el contenido y la planeación de los procesos educativos. La relación con el Estado había demostrado, así, su faceta jerárquica e impositiva. Pero críticos y activos como son, los maestros se las habían ingeniado para mediar, de manera colectiva pero mayoritariamente individual, estas formas sociales. Los resultados fueron varios y mostraron su negativa a perpetuarse como instrumentos de adoctrinamiento.

Los maestros comparten una visión de la educación que tiene como eje principal la incidencia de los educandos en la mejora de la sociedad, pero específicamente de su

comunidad. Aunque un tanto modificados, la concepción educativa de los maestros todavía guarda pilares que fueron importantes durante su resistencia durante la guerra como la necesidad del diálogo entre maestros y estudiantes, lo lúdico dentro del aula, la visión crítica hacia el entorno, la memoria histórica, y la unión entre el trabajo manual y el intelectual. Sin embargo, en las prácticas cotidianas de los maestros y maestras estos imaginarios pedagógicos se veían atravesados por las formas sociales que venían de la relación con la forma política estatal, como por ejemplo los libros. Además, los maestros realizaban una labor de mediación -selección de cursos y de temas; énfasis en nuevos y más pertinentes contenidos y ejemplos; uso de más fuentes de información, entre otros- en distintos momentos y con variedad de matices dentro de la preparación y la impartición de clases en la escuela y el instituto de básicos. Así, dentro y fuera de las aulas se podía ver esa mezcla y lucha entre la concepción acerca de la educación que los maestros y maestras conocían y la cotidianidad de la relación de poder establecida.

Los problemas, las limitaciones, y las contradicciones, siempre presentes en la lucha, se hicieron notar a lo largo de la descripción. Pero las propuestas y la firmeza de los maestros siempre, hasta el final, estuvieron presentes. Finalmente se trató de realizar procesos de autocrítica y crítica que tratará de divisar nuevos caminos que dieran luces acerca de las posibilidades de resolución de algunos de los problemas principales de la educación en Primavera. Esto generó propuestas de cambio que permitirían a los maestros y maestras mantener la necesaria relación con el Estado mientras se toma un mayor control de los procesos educativos de la comunidad.

B. Resistencia y mediación

Este trabajo tenía entre sus muchos objetivos tratar de matizar y expandir la concepción de lucha y resistencia que tradicionalmente se considera desde las teorías y prácticas críticas. La idea reside en el postulado que el capitalismo actual es una forma social que *intenta* una dominación total y específica en todos y cada uno de los ámbitos de la vida social. El proceso de explotación y dominio ya no se reduce al ámbito fabril y estrictamente productivo -el ámbito “económico”-, sino que se expandió a cada una de los espacios que antes mantenían una relativa autonomía. Ya que aquí hemos planteado la urgencia de ver al capital como una relación social que es conflicto diario y que se expresa de distintas formas y que en cada una de ellas este antagonismo y conflicto se expresan, se pasaría a afirmar

que así como el capital intenta, a través de sus distintas formas sociales, dominar, exprimir y ceñir al trabajo humano en todos los ámbitos sociales, de la misma manera existe una respuesta -llamémosla lucha, resistencia, enojo, duda, incertidumbre- dentro de cada uno de esos ámbitos. Diversidad de opresiones conllevan, según las posturas que deseamos en este espacio utilizar, diversidad de luchas.

Ahora bien, esta diversidad de luchas debería tener, como es obvio, características muy particulares y otras comunes. Las similares se dan porque el objetivo del capital en todas sus expresiones es uno solo: reproducirse; y para hacerlo es necesario subordinar al trabajo humano, reducirlo a un mero objeto, despojándole su humanidad, su carácter de sujeto social activo y creativo. Esto sería una constante, el fin último del capital. Con respecto a las particularidades, vendrían a expresarse no sólo según su contexto histórico y social, sino de acuerdo al ámbito social en donde se desarrolle y tomando en cuentas el sinfín de especificidades que en ese momento histórico estén en juego, tanto de parte del capital como por parte de los sujetos sociales que viven dentro -y en contra- de las relaciones capitalistas. Esta concepción permite, entre otras cosas, no restarle importancia a la enorme cantidad de luchas que surgen diariamente en nuestras sociedades. Luchas que no deben ser vistas como nuevas vanguardias con respuestas para solucionar y transformar la explotación capitalista. Sino como luchas que por sus simples y amplias cualidades humanas contienen respuestas parciales -aunque muchas veces mediadas y contradictorias, por la misma relación con el capital que aún no rompen- para esa esperada transformación.

El objetivo no es, sin embargo, engrandecer lo particular, sino encontrar lo universal de su lucha. Entenderlas como negación y lucha³ frente al capitalismo. Estas luchas son procesos que llegado el momento se transformarían en luchas más amplias que intentan una modificación sustancial en la sociedad. Por esto las luchas en Primavera resultaron tan importantes. Estas luchas nos han mostrado su diversidad y diferentes y variadas expresiones, como a lo largo de este trabajo se ha tratado de mostrar. La educación desarrollada durante la guerra dentro de las Comunidades de Población en Resistencia del Ixcán y la que se practica en la actualidad en Primavera son un ejemplo de esa diversidad de expresiones particulares, dominaciones muy particulares con respuestas y luchas igual

³ Lucha por dejarse finalmente autodeterminar, llevar un control, en este caso, de las riendas de su desarrollo educativo.

de específicas, pero siempre parte de proyectos más amplios; en el caso de la lucha, con la potencialidad a ampliarse, no sólo en el ámbito educacional, sino a través de su organización comunitaria y regional. Constituyéndose como potencial cambio y resistencia no sólo a través de sus formas comunales de vida, sino como resistencia a los nuevos embates que encuentran con los mega-proyectos cercanos a su región⁴.

Para muchos, incluso para unos pocos maestros de Primavera, lo que se da en la actualidad en Primavera, en lo que a la educación respecta, no debería de llamarse resistencia. Como se dijo, muchos de los visitantes que llegan a Primavera concluyen sus análisis con notas de desgano, decepción e incluso enojo, viendo cómo los maestros y la comunidad en general han “disminuido su tono crítico”. Desde nuestra perspectiva no se está tomando en cuenta las características históricas de la lucha en el Ixcán y las CPR al momento de hacer estas aseveraciones. Por esto las prácticas educativas de Primavera nos pueden mostrar una visión más amplia de lo que es la resistencia, sus *ciclos*, dificultades y logros.

Esta reconceptualización de lo que es la resistencia debe de ser flexible y abierta, tomando en cuenta que no siempre la población, los sujetos sociales, pueden hacer lo que piensan, o se encuentran dentro de condiciones que les permiten desarrollar las actividades que su actitud crítica ante un particular entorno demanda. La lucha y la resistencia deben verse como un proceso no lineal, con logros y caídas, además no debe verse de manera autónoma y netamente en abierta oposición con el capital. Como lo hemos dicho en este trabajo, la lucha es contradictoria, se desata dentro de las relaciones sociales capitalistas -es decir, existe cierta aceptación de términos para poder relacionarse- pero se manifiesta en contra y con miras a romper esa relación. Esto es un proceso lento, en el que tanto el trabajo como el capital hacen su determinado esfuerzo para poder lograr sus objetivos. Desde el punto de vista del trabajo esto se torna más difícil ya que la lucha se presenta, desde un principio, como subordinación hacia el poder del capital.

Las condiciones de la resistencia y sus características particulares son muy importantes para comprender e incidir en esa realidad. Aparte de la constante actitud crítica, la resistencia de los maestros de Primavera muestra dos singularidades muy importantes para su desarrollo, y que permiten esa reconceptualización que acá deseamos mostrar. La

⁴ Sobre este tema véase el final del capítulo IV de este trabajo.

primera es la cotidianidad con la que se desarrolla. Es en este día a día, en la construcción de ese sentido común contradictorio del que nos hablaba Gramsci (2001), que se da la resistencia y la lucha. La resistencia no es solamente un movimiento amplio que pone en jaque a la opresión capitalista, esta es una expresión avanzada y amplia de la resistencia, una que ha pasado por mil aguaceros que han intentado apagar su fuego. La resistencia también se da desde lo mínimo, allí es donde comienza, desde la relación cotidiana entre sujetos. Es en este espacio de donde emanan las luchas desde abajo. Horas antes de comenzar las clases, mientras el maestro revisa y modifica los contenidos, dentro el aula de clase mientras un joven cuestiona el argumento de otro compañero, al momento que el maestro debate con sus homólogos acerca de un problema comunitario, en cada uno de estos casos, y en otros mil, se da esa potencialidad de resistencia. La resistencia y la lucha no son lineales, tienen quiebres, y siempre se manifiesta como potencialidad a ampliarse.

Otra de las características de las luchas educativas en Primavera que permiten aportar a la flexibilidad y apertura del concepto de resistencia es su marginalidad. Esto puede ocasionar problemas por su aislamiento y posible represión anónima, pero también puede hacer más amplios los límites de acción. La marginalidad muestra que el capital, pese a posicionarse como total, tiene fisuras que la lucha encuentra para desarrollar de mejor manera sus proyectos propios. Las mediaciones de los maestros eran un ejemplo de esto, bajo un más férreo control del MINEDUC éstas hubieran sido imposibles de desarrollarse. Los límites, sin embargo, como quedó claro en nuestra última reunión, no se estaban alcanzando. Este límite es establecido por el capital, y es acatado por los maestros por una simple razón: en este momento la relación con el capital en su forma estado y con la particularidad de la educación como espacio se le muestra a los maestros necesaria por los salarios que reciben. Esta supeditación al capital no es total, como se ha repetido acá, ya que los maestros -y los sujetos sociales en general- responden buscando los espacios posibles dentro de las fisuras de dominación que encuentran.

Las mediaciones que realizan los maestros muestran estas vías de lucha y resistencia desde un punto de vista en el que se puede entender, primero, los mecanismos del capital para fragmentar los esfuerzos y, después, la lucha como contradictoria. En el caso de los maestros en esto es sumamente ilustrativo. Tras los Acuerdos de Paz, pensados como un momento hegemónico, los maestros tuvieron que ceder su autonomía al capital, que se

mostraba adornado de discursos y prácticas que pretendían verlo, en sus diferentes formas, como reconciliación y desarrollo. A la vez se gestó una búsqueda de lograr cierto *olvido* dentro de la población, en particular los maestros, escondiendo el Estado sus antiguas formas represoras para ubicarse dentro de momentos de ropaje discursivos y culturales que modificaran concepciones de mundo -el conocido intento hacia la homogeneización que busca el capital- Esto provocó desarticulaciones internas en las luchas de los maestros.

Estas desarticulaciones, empero, no cegaron los ojos críticos de los maestros, que siguieron realizando su papel crítico, sólo que esta vez individualizado, pero compartido intersubjetivamente por el pasado conjunto vivido. Esto debe ser visto como un momento en que la resistencia y la lucha se vieron atravesadas por la fuerza del capital. La mayor autonomía que se daba en las CPR permitía mostrar menos contradicciones y una mayor amplitud del de la puesta en práctica del proyecto alternativo ideado. Al relacionarse con el Estado esta relativa autonomía de objetivos disminuía -pero no acababa- produciendo fuertes cambios y contradicciones en las luchas, ocasionando muchas veces, como se vio, desfases entre los discursos y las prácticas educativas.

El análisis de los procesos educativos en Primavera que mostramos en este trabajo pueden ser vistos como los productos de este conflicto entre el capital y el trabajo. Pueden verse como procesos contradictorios, pero no de una forma en el que se culpe a los maestros de esto. Los maestros lo único que realizan es su lucha a través de la relación con las formas sociales del capital -libros, currículo, capacitaciones, guías de trabajo, etc.-, el resultado es contradictorio no porque los maestros no sean coherentes, sino porque la lucha se expresa dialécticamente, al igual que la dominación, como conflicto, antagonismo, contradicción de intereses mezclados.

Ni bueno ni malo, este fue un proceso de expansión de la dominación del capital tras el fin de la guerra armada. Como todo proceso, es temporal y se modifica. Esto es lo que pasa en la actualidad, cuando los maestros encuentran, tras un recuento crítico de su pasado, los problemas y limitaciones que les ha ocasionado la relación con el Estado; momento que hemos expandido a nivel de país como un deterioro de la hegemonía construida tras los Acuerdos de Paz. Esto no quiere decir que duden en seguir estableciendo esta relación. En este momento la relación es necesaria, ¿se les lapidará por esto? Este esfuerzo dentro de esta sutil y tortuosa relación es lo que en este trabajo se ha querido mostrar. Los maestros y

la población de Primavera, como todos sujetos sociales, están buscando sus caminos, por lo que la crítica debe ser responsable y constructiva. Respetar sus luchas y búsquedas, entonces, es un imperativo, aportando en donde sea posible.

Al final de cuentas, la relación con las formas estatales debe reevaluarse. Para unos la relación con el Estado por parte de los sujetos y movimientos sociales es necesaria, no sólo en términos de sacar provechos y satisfacer necesidades, sino con miras a tomar el control estatal. En esta perspectiva, el Estado no es desechado como una opción de lucha. Otros argumentan que el Estado, como reproductor de las relaciones de poder capitalistas, no emancipa al ser humano del todo, por lo que es necesario crear espacios autónomos de lucha que permitan alejarse cada vez más de toda forma social que emane del capital. Primavera no muestra ni una ni otra opción, más bien nos muestra lo flexibles que deben ser las posturas. El momento histórico y contextual, la decisión que se tome y el esfuerzo que lo siga son, según parece, lo más importante de resaltar. En el caso de la educación en la comunidad Primavera del Ixcán a más de una década de firmada la paz -y todo lo que estos elementos implican, según lo acá visto- la relación con el Estado adquiere características muy particulares, como ya lo describimos en los capítulos antecesores.

El objetivo es lograr entender los contextos en los que los mismos sujetos se encuentran y ver qué opciones son las más viables. Los maestros decidieron relacionarse con el MINEDUC y la comunidad normalizarse dentro del capitalismo agrario guatemalteco. Lo que les quedaba ahora era esforzarse para sacar lo mejor de la relación. Esta relación no trae resultados y beneficios “positivos” y “negativos”, todos ellos vienen en el mismo paquete y depende de los sujetos sociales mediar esta relación. A través de esta relación se puede obtener infraestructura y salarios, por ejemplo, pero se trae también el control y la hegemonía capitalista. Según Ramírez Pedro, un profesor de Primavera, ellos creen que en este momento es imposible una educación autónoma, el resto de la población no podría cargar con ella. En otras condiciones lo hizo y talvez más adelante lo pueda hacer. Hoy simplemente no puede. La relación está establecida, por lo que lo único que les queda es hacer todo su esfuerzo para mediar lo “negativo” de la relación con el Estado. Encontrar, por así decirlo, su camino.

Por último, no sería cauto concluir un tema tan cambiante y vivo como los desarrollos históricos descritos en este trabajo. Más que concluir sería mejor verlos como un continuo

caminar inacabado y arduo que mientras estas líneas se escriben está buscando veredas más humanas de transitar. La puerta queda siempre abierta al cambio, a la transformación. Su lucha, como bien lo dicen, es diaria, es vida, es siempre. Continuar es su única opción.

IX. BIBLIOGRAFÍA

- Alumnos de la CPR Primavera del Ixcán, Guatemala. 1999. *Contamos nuestra vida*. Madrid, Caixa d'Estalvis d'Ontinyet Págs. 34-39
- Althusser, Louis. 2003. *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. 3ª reimpresión. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión. 96 pp.
- Aguilera, Gabriel. 1998. «Realizar un imaginario: La paz en Guatemala» en *Del autoritarismo a la paz* de Torres-Rivas, Edelberto *et al.* Guatemala, FLACSO. Págs. 115-162
- Apple, Michael. 1980. «The other side of the hidden curriculum: correspondences theories and the labour process». *Journal of education*. 162 (1): 47-66
- _____; 1997. *Educación y poder*. Barcelona, Paidós. 208 pp.
- _____; 2006. «Can critical pedagogy interrupt rightist policies?». *Educational theory*. 50 (1): 229-254.
- Argueta, Bienvenido. 2007. «Una perspectiva crítica de las competencias y estándares en las reformas educativas en Centro América». En *Ensayos sobre educación y democracia*, de Argueta, Bienvenido y Olmedo España (comps.). Guatemala, USAC. Págs. 211-238
- Asamblea Consultiva de las Poblaciones Desarraigadas (ACPD). 1996. *Lucha educativa y organizativa del pueblo desarraigado. Sistematización de las experiencias de Guatemala*. Guatemala, UNESCO. Págs 161-202.
- Asociación Red de Derechos Humanos «Mártires de la Resistencia». 2004. *Plan estratégico 2005-2010*. Ixcán, Guatemala. Versión electrónica.
- Azmitia, Óscar, *et al.* 1996. *Hagamos educación... pero con sentido crítico*. Guatemala, PRODESSA, editorial Saquil Tz'ij. 138 pp.
- Baronnet, Bruno. s/f. *La escolarización en las CPR en el norte de Guatemala*. Documento electrónico inédito.
- Bastos, Santiago y Manuela Camus. 2003. *Entre el mecapal y el cielo. Desarrollo del movimiento maya en Guatemala*. Guatemala, FLACSO. 350 pp.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas. 2003. *La construcción social de la realidad* 1ª edición, 18ª reimpresión. Buenos Aires, Amorrortu editores. 233 pp.
- Bloque Antiimperialista. 2008. «Unión Fenosa hace corte ilícito de cableado eléctrico de San Pablo Tacaná, San Marcos». *Albedrío*. [Guatemala] 4 de junio. <http://www.albedrio.org/htm/otrosdocs/comunicados/bloqueantiimperialista-019.htm>
- Bonefeld, Werner. 2005. «Social constitution and the form of the capitalist State» en <http://libcom.org/library/social-constitution-werner-bonefeld>
- _____; 2003. «The capitalist state: Illusion and critique» en *Revolutionary Writing* de Bonefeld, Werner (ed.) Nueva York, Autonomedia. Págs. 201-218
- _____; 2003a «Estado, revolución y autodeterminación» en Bonefeld, W. y Tischler, S. A *100 años del ¿Qué hacer?* Buenos Aires, Ediciones Herramienta. Págs. 181-212

- Bravo, Mario. 2003. «Rupturas y fragmentación de la organización social en el marco de la violencia estatal y el conflicto armado interno». En *Psicología social y violencia política*. Compilado por ECAP. Guatemala, Editores siglo veintiuno. Págs.87-108
- Brett, Rody. 2006. *Movimientos sociales, etnicidad y democratización en Guatemala, 1985-1996*. Guatemala, F&G editores. 302 pp.
- Bulmer-Thomas, Victor. 1988. *The political economy of Central America since 1920*. New York, Cambridge University Press. 344 pp.
- Castellanos Cambranes, José. 1996. *Café y campesinos*. 2ª edición. Madrid, Editorial Catriel. 340 pp.
- _____; 2004. *500 años de lucha por la tierra. Estudios sobre propiedad rural y reforma agraria en Guatemala*. 2ª ed. Guatemala, Cholsamaj. 430 pp.
- _____; y J. Fernández. 1992. «Aspectos socioeconómicos de la propiedad agraria en Guatemala bajo el feudalismo colonial». En *500 años de lucha por la tierra en Guatemala*. Guatemala, FLACSO. Págs. 141-212.
- Chomsky, Noam. 1999. “Neoliberalism and Global Order” en *Profit over People* New York, Seven Stories Press. Págs. 19-40
- Clarke, Simon. 2003. «¿Era Lenin Marxista? Las raíces populistas del marxismo/leninismo» en *A 100 años del ¿Qué hacer?* De Bonefeld W. y Tischler S. (comps.) Buenos Aires, Ediciones Herramienta. Págs. 71-108
- Comisión de Esclarecimiento Histórico (CEH). 1999. *Guatemala: memoria del silencio*. Guatemala. 5 tomos.
- _____; 1999a. «CPR». En *Guatemala: memoria del silencio. Consecuencias y efectos de la violencia*. Guatemala. Tomo IV, Págs. 130-135 y 240-242.
- Comunidad Primavera del Ixcán. 2007. *Declaración política de la XXVIII Asamblea general ordinaria de la comunidad Primavera del Ixcán*. Ixcán, Guatemala. Versión electrónica en <http://www.albedrio.org/htm/otrosdocs/comunicados/cpr-ixcan-001.htm>
- Dosal, Paul. 1997. “Desarrollo Industrial”. En *Historia General de Guatemala* de Luján, Jorge (ed. grl). Guatemala, Asociación de Amigos del país. Tomo VI. Págs. 413-430
- _____; 2005. *El ascenso de las élites industriales en Guatemala. 1871-1994*. Traducido por Ronald Flores. Guatemala, Editorial Piedra Santa. 338 p.
- Duro, José Miguel. 2004. *Luces y sombras del desarrollo en una comunidad de desplazados por la guerra. Comunidad Primavera del Ixcán, Guatemala*. Tesis Universidad Pontificia de Salamanca. Madrid. 108 pp.
- Engels, Friedrich. 1978. «Socialism: Utopian and scientific» en *The Marx – Engels Reader* de Tucker, Robert (ed.) second edition New York, Norton. Págs. 683-717
- _____; 2001. *El origen de la familia, de la propiedad privada y del Estado*. Madrid, Cofás S.A. 316 pp.
- Falla, Ricardo. 1992. *Masacres en la selva. Ixcán, Guatemala (1975-1982)* Guatemala, Editorial Universitaria. 253 pp.

- _____; 1993. *Historia de un gran amor*. Guatemala, sin editorial. 90 pp.
- _____; 2006. *Juventud de una comunidad maya. Ixcán, Guatemala*. Guatemala, Editorial Universitaria y AVANCSO. 420 pp.
- Figueroa Ibarra, Carlos. 1993. «Centroamérica: Entre la crisis y la esperanza (1978-1990)» En *Historia General de Centroamérica* de Torres Rivas, Edelberto (ed. grl.) Madrid, Sociedad estatal Quinto Centenario. Tomo VI. Págs. 35-84
- Foppa, Alaíde. 2000. *Antología poética*. Guatemala, Artemis Edinter. 52 pp.
- Freinet, Célestin. 2002. *Por una escuela del pueblo*. 2ª reimpresión. México DF, Editorial Laia. 177 pp.
- Freire, Paulo. 1973. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires, Siglo XXI editores. 85 pp.
- _____; 1996. *Pedagogía del Oprimido*. 48ª edición. México DF, Siglo XXI editores. 245 pp.
- Frente Nacional de Lucha. 2006. «Reforma educativa versus contrarreforma educativa» *Albedrío*. [Guatemala] 20 de abril.
<http://www.albedrio.org/htm/documentos/ReformaVersusContrarreforma.pdf>
- Garnier, Leonardo. 1993. «La economía centroamericana en los ochenta: ¿nuevos rumbos o callejón sin salida?». En *Historia General de Centroamérica*. De Torres Rivas, Edelberto (ed. grl.) Madrid, Sociedad estatal Quinto Centenario. Tomo VI. Págs. 89-159
- Garst, Rachel. 1993. *Ixcán. Colonización, desarraigo y condiciones de retorno*. Guatemala, COINDE. 80 pp.
- Giroux, Henry. 1999. «Rethinking Cultural Politics and Radical Pedagogy in the Work of Antonio Gramsci». *Educational Theory*. 49 (1): 1-19.
- _____; 2004. *Teoría y resistencia en educación*. 6ª edición. México DF, Siglo XXI editores. 239 pp.
- González, Silvia *et al.* 2005. *El curriculum oculto en la escuela*. 2ª edición. Buenos Aires, Lumen Grupo. 208 pp.
- González Orellana, Carlos. 2007. «Hacia un modelo alternativo de educación para la vida nacional». En *Ensayos sobre educación y democracia*, de Argueta, Bienvenido y Olmedo España (comps.). Guatemala, USAC. Págs. 19-37
- Gramsci, Antonio. 2001. *La alternativa pedagógica*. 6ª edición. México DF, Distribuciones Fontamara. 253 pp.
- _____; 2003. *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce* 3ª Reimpresión. Buenos Aires, Nueva Visión. 275 pp.
- Guerra-Borges, Alfredo. 1993. «El desarrollo económico» En *Historia General de Centroamérica* de Torres Rivas, Edelberto (ed. grl.) Madrid, Sociedad estatal Quinto Centenario. Tomo V. Págs. 13-69

- _____; 1997. «El Mercado Común Centroamericano, 1950-1980». En *Historia General de Guatemala* de Luján, Jorge (ed. grl). Guatemala, Asociación de Amigos del país. Tomo VI. Págs. 481-490
- _____; 2006. *Guatemala: 60 años de historia económica*. Guatemala, PNUD y USAC.
- Gunn, Richard. 2005. «En contra del materialismo histórico: el marxismo como un discurso de primer orden» en *Marxismo Abierto. Una visión europea y latinoamericana. Vol. I* de en Bonnet, A., Holloway, J. y Tischler, S (comps.) Buenos Aires, Ediciones Herramienta; Puebla, UAP, Págs. 90-145
- Gutiérrez, Edgar. 1997. «¿Quién quiso asaltar el cielo? Encuentros y desencuentros en la izquierda guatemalteca». En *Guatemala. Izquierdas en transición*, de Torres-Rivas, Edelberto (Comp.) Guatemala, Fundación Ebert. Págs. 67-92.
- Gutiérrez, Francisco. 1974. *El lenguaje total*. Buenos Aires: Editorial Humanitas. 205 pp.
- _____; 2005. *Educación como praxis política*. 10ª edición. México DF, Siglo XXI editores. 181 pp.
- _____; y Daniel Prieto. 2004. *Mediación pedagógica*. 10ª edición. Guatemala: PRODESSA. 130 pp.
- Historia de las Comunidades de Población en Resistencia*. Documento electrónico inédito.
- Holloway, John. 2002. *Cambiar el mundo sin tomar el poder* 2ª edición. Buenos Aires, Herramienta y BUAP. 319 pp.
- _____; 2005. «Del grito de rechazo al grito de poder: la centralidad del trabajo» en *Marxismo Abierto. Una visión europea y latinoamericana. Vol. I* de Bonnet, A., Holloway, J. y Tischler, S (comps.) Buenos Aires, Ediciones Herramienta; Puebla, UAP, p. 7-40
- _____ (ed.); 2006. *Contra y más allá del capital. Reflexiones a partir del debate sobre el libro "Cambiar el mundo sin tomar el poder"* Buenos Aires, Herramienta; México, Universidad Autónoma de Puebla. 179 pp.
- Horkheimer, Max. 1999. *Materialismo, metafísica y moral* 2ª edición. Madrid, Editorial Tecnos. 158 pp.
- Huerta-Charles, Luis y Marc Pruyn (eds.). 2007. *De la pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución. Ensayos para comprender a Peter McLaren*. México DF, Siglo XXI editores. 280 p.
- Iznardo, Francisco. 2002. «Militarización del Ixcán: delgadas líneas rojas». *Revista Envío* [Nicaragua]. 240 (1133). Versión electrónica en <http://www.envio.org.ni/articulo/1133>
- _____; 2002b «Ixcán: Ya sin guerra y aún sin la paz de los acuerdos» *Revista Envío* [Nicaragua]. 243 (1154). Versión electrónica en <http://www.envio.org.ni/articulo/1154>
- López, Luis. 2001. «La cuestión de la interculturalidad y la educación en Latinoamérica» Documento de apoyo de la 7ª reunión del CRI del Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO. 20 pp.
- _____; 2006. *Desde arriba y desde abajo: Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina*

http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1311

- Luján, Jorge. 1998. *Breve historia contemporánea de Guatemala*. México, Fondo de Cultura Económica. 523 pp.
- Manz, Beatriz. 1992. «The transformation of La Esperanza, an Ixcán village». En *Harvest of violence*, de Robert Carmack (ed.). Oklahoma, University of Oklahoma Press. Págs. 70-89.
- Marcuse, Herbert. 1960. *Reason and Revolution* Boston, Beacon Press. 431 pp.
- _____; 1988. *Negations: Essays in critical theory*. London, Free Association Books. 290 pp.
- Martínez Peláez, Severo. 1981. *La política agraria colonial y los orígenes del latifundismo en Guatemala*. Guatemala, Editorial Universitaria. 45 pp.
- Marx, Karl. 1967. «Sobre la cuestión judía» en *La Sagrada Familia* 2ª edición. México DF, Editorial Grijalva. Págs. 16-44
- _____; 1978. «Theses on Feuerbach» en *The Marx – Engels Reader* de Tucker, Robert (ed.) 2ª edición. New York, Norton. Págs. 143-145
- _____; .1978a. «Critique of the Gotha Program» en *The Marx – Engels Reader* de Tucker, Robert (ed.) 2ª edición. New York, Norton. Págs. 525-541
- _____; 1988. *Economic and philosophic manuscripts of 1844 and the Communist Manifesto* New York, Prometheus books. 248 pp.
- _____; 1998. «Introduction to the Critique of Political Economy» en *The German Ideology* Nueva York, Prometheus books. Págs. 1-23.
- _____; 2000. *Capital y trabajo asalariado* Marxists Internet archive. <http://www.marxists.org>
- _____; 2001. *El Capital* 3ª edición, 2ª reimpresión. México DF, Fondo de Cultura Económica. Tomo I. 849 pp.
- _____; y Engels, Federico. 1969. *La ideología alemana* Colombia, Editorial Andreus. 191 pp.
- Mejía, Marco y Myriam Awad. 2004. *Educación popular hoy. En tiempos de globalización*. Bogotá, Ediciones Aurora. 232 pp.
- Mejía Palma, Edwin. 2004. *¿Privatización de la educación pública...? Comentarios de política educativa en defensa de la educación del pueblo*. Guatemala: Editorial Universitaria. 374 pp.
- Mendel, Gerald. 1977. *La descolonización del niño*. 2ª edición. Barcelona, Ariel. 276 pp.
- Menéndez, Luis. 2004. *La educación en Guatemala. 1954-2004. Enfoque histórico-estadístico*. Guatemala, Editorial Universitaria. 380 pp.
- Morales, Mario Roberto. 1997. «La izquierda en el entresiglo: Los principios del realismo político». En *Guatemala. Izquierdas en transición*, de Torres-Rivas, Edelberto (Comp.) Guatemala, Fundación Ebert. Págs. 53-62.

- _____; 2007. «Educación neoliberal y reforma educativa. Guatemala 2004-2008». En *Ensayos sobre educación y democracia*, de Argueta, Bienvenido y Olmedo España (comps.). Guatemala, USAC. Págs. 135-164
- Murga, Jorge. 2008. *La tierra y los hombres en la sociedad agraria colonial de Severo Martínez Peláez*. Guatemala, Iximulew. 69 pp.
- Nietzsche, Friedrich. 2002. *Así habló Zaratustra* 3ª edición. Madrid, Mestas ediciones.
- Obregón, Roberto. 2007. *El arco con que una gacela traza la mañana*. Guatemala, Ministerio de Cultura y Deportes, y Editorial Cultura. 203 pp.
- Payeras, Mario. 1989. *Los días de la selva*. 8ª edición en español. México, Joan Boldó y Climent Editores. 143 pp.
- _____; 2000. *Poemas de la zona reina (1972-1974)*. 2ª edición. Guatemala, Artemis Edinter. 52 pp.
- Quino, José Vicente. 2007. «Sociedad civil y movimientos sociales: cooptación y emancipación (reflexiones desde Guatemala)». Documento para el Seminario Ecuménico de Investigación. San José, Costa Rica. 25 pp.
- Rubio, Fernando. 2004. «Educación bilingüe en Guatemala: Situación y desafíos». Documento preparado para el Seminario-taller *Balances y perspectivas de la EBI*, 14-15 de junio, Banco Mundial-PROEIB, Lima. 53 pp.
- Sáenz de Tejada, Ricardo. 2007. *Revolucionarios en tiempos de paz. Rompimientos y recomposición en las izquierdas de Guatemala y El Salvador*. Guatemala, FLACSO. 260 pp.
- Sandoval, Eduardo. 2002. «Universidades indígenas: otro modelo de saberes» *Apertura Universitaria*, UAEM, II (13)
- Sanford, Victoria. 2004. *Violencia y genocidio en Guatemala*. 2ª edición. Guatemala, F&G editores. 120 pp.
- Santos, Carlos. 2007. *Guatemala, el silencio del gallo: un misionero español en la guerra más cruenta de América*. Barcelona, Debate. 387 pp.
- Schlesinger, Stephen y S. Kinzer. 1987. *Fruta amarga*. México DF, Siglo XXI editores. 293 pp.
- Solano, Luis. 2007. «La franja Transversal del Norte: Neocolonización en marcha». *El Observador*. [Guatemala] 2 (7): 3-27
- _____; 2008. «Ixcán recobra importancia económica». *Albedrío*. [Guatemala] 15 de febrero. <http://www.albedrio.org/hm/articulos/1/ls-027.htm>
- Sosa, Mario. 2001. «Proceso comunitario y sistema de clasificación étnica. El caso de Primavera del Ixcán». Tesis Universidad de San Carlos de Guatemala. 160 p.
- Suárez de Galgami, Gema. s/f. «De la montaña al claro. Experiencia educativa de la Comunidad Primavera del Ixcán». Tesis Universidad de Granada. 70 p.
- Taylor, Clark. 2002. *El retorno de los refugiados guatemaltecos: reconstruyendo el tejido social*. Traducción de Lourdes Penados. Guatemala, FLACSO. 375 pp.

- Tischler Visquerra, Sergio. 1998. «Forma estatal y crisis. Un enfoque teórico» *Estudios*. [Guatemala] Tercera época: 92-113
- _____; 2001. *Guatemala 1944: Crisis y Revolución. Ocaso y quiebre de una forma estatal*. 2ª ed. Guatemala, F&G editores. 353 p.
- _____; 2005. «Abrir la historia. Constelaciones y luchas en la elaboración del tiempo nacional». En *Memoria, tiempo y sujeto*. Guatemala, F&G editores; Puebla, Universidad Benemérita de Puebla, Instituto de ciencias sociales y humanidades. Págs. 1-51.
- _____; 2005a. «De la mediación al sujeto. Ciudadanía y movimientos de insubordinación» en *Memoria, Tiempo y Sujeto* Guatemala, F&G editores; Puebla, Universidad Benemérita de Puebla, Instituto de ciencias sociales y humanidades. Págs. 111-119
- Torres-Rivas, Edelberto. 1973. *Interpretación del desarrollo social centroamericano* 3ª edición. San José, EDUCA. 319 p.
- _____; 1988. *Centroamérica: La democracia posible* San José, EDUCA y FLACSO. 188 p.
- _____; 1993. «Introducción a la década» En *Historia General de Centroamérica*. De Torres Rivas, Edelberto (ed. grl.) Madrid, Sociedad estatal Quinto Centenario. Tomo VI. 11-31
- _____. (comp.); 1997. *Guatemala. Izquierdas en transición*. Guatemala, Fundación Ebert. 161 pp.
- _____; 1998. «Construyendo la paz y la democracia: El fin del poder contrainsurgente» en Torres-Rivas, Edelberto *et al. Del autoritarismo a la paz* Guatemala, FLACSO. Págs. 7-111
- Zambrano, María Eugenia. 2006. *Salimos al claro; apuntes sobre una comunidad campesina guatemalteca*. Documento inédito
- Zizek, Slavoj. 1997. «Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional» en *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* de Jameson, Frederic y Zizek, Slavoj 3ª reimpresión. Buenos Aires, Paidós. Págs. 137-188