

**De la lecto-escritura a la participación: hacia una alfabetización
para el desarrollo y la equidad entre los géneros
(La experiencia de San Sebastián Huehuetenango).**

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Antropología

De la lecto-escritura a la participación: hacia una alfabetización

para el desarrollo y la equidad entre los géneros

(La experiencia de San Sebastián Huehuetenango).

Trabajo de investigación presentado para optar al grado académico de

Licenciada en Antropología


BIBLIOTECA

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

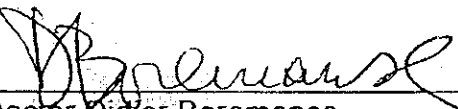
Deimy Dalila Ventura Sincal


**GUATEMALA
2004**

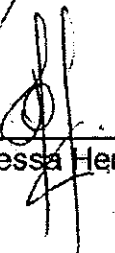
Vo. Bo. :

(f) 
M.A. Walda Barrios-Klee
Asesora

Tribunal:

(f) 
Doctor Didier Boremanse
Universidad del Valle de Guatemala

(f) 
M.A. Walda Barrios-Klee
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

(f) 
Licenciada Odessa Hertera Antillón

Fecha de aprobación: Guatemala, 31 de mayo del 2004

PREFACIO

En el año 2001, la coordinación del programa de alfabetización de la Asociación Fe y Alegría inició una etapa de transición marcada por cambios en los puestos directivos de su sede central y las departamentales. Con ello también nació el interés por conocer las limitaciones que el programa presentaba desde la voz de aquellos que habían participado en sus programas. Es por ello que este estudio intentó arrojar luces sobre las satisfacciones e insatisfacciones de las personas que finalizan el proceso de alfabetización, como un punto de partida para una evaluación más sistemática del alcance de los objetivos de la institución. A pesar de que este estudio logró contactar a varios de los participantes, no cabe duda que aún falta un esfuerzo mayor por ampliar este número para lo cual se necesitarían recursos y tiempo suficientes pues las distancias son muy largas y las comunidades poco accesibles por vehículo.

Agradezco profundamente a la coordinadora del Programa de Alfabetización, Mariangela José Francisco, quien en todo momento apoyó esta investigación sin reservas y a todo el personal del programa. También deseo agradecer a los hombres y mujeres de las comunidades de Chelam, Chexap, Piol, Cacalep, Tziminás, Chichiná del municipio de San Sebastián Huehuetenango, por colaborar en este estudio y compartir sus experiencias y por brindarme alojamiento en sus hogares. Un agradecimiento especial a Roberto Belarmino Argueta y Alma Sales por ofrecerme su casa como sede para la investigación y por el acompañamiento que dieron para realizar las visitas a las comunidades y apoyarme con la traducción en los casos en los que fue necesario.

ÍNDICE

PREFACIO.....	v
LISTA DE CUADROS.....	viii
LISTA DE TABLAS.....	ix
LISTA DE GRÁFICOS.....	x
RESUMEN.....	xi
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO.....	5
A. ANTECEDENTES:.....	5
B. DEFINIENDO CONCEPTOS: GÉNERO, ROLES E IDENTIDAD.....	11
C. GÉNERO Y DESIGUALDAD SOCIAL.....	13
D. GÉNERO Y EDUCACIÓN.....	15
III. LA ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS.....	18
A. LA ALFABETIZACIÓN DE LA POBLACIÓN INDÍGENA EN GUATEMALA: SUS ENFOQUES A LO LARGO DE LA HISTORIA.....	18
1. Durante la Época Colonial:.....	18
2. Los liberales y su proyecto de alfabetizar para “incorporar” al “indio” a la “nación” guatemalteca.....	20
3. El gobierno conservador: pocos cambios.....	21
4. Nuevamente los gobiernos liberales y el deseo “civilizar” a los “indios”.....	22
5. De 1898-1944.....	23
6. Desde la revolución hasta nuestros días: empieza a reorientarse la alfabetización.....	24
B. LOS CAMBIOS A NIVEL MUNDIAL:.....	28
1. Los foros y conferencias internacionales:.....	28
2. La década de la Alfabetización para Todos (2003-2012):.....	30
C. EL ÉNFASIS EN LA ALFABETIZACIÓN DE MUJERES:.....	32
1. Limitaciones:.....	33
2. La alfabetización de mujeres mayas: el dilema de la complementariedad.....	36
3. Las cifras hablan por sí solas:.....	38

IV. EL ÁREA DE ESTUDIO	40
A. El municipio de San Sebastián Huehuetenango.....	40
1. El contexto local	40
2. El contexto cultural	53
V. EL PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN DE LA ASOCIACIÓN FE Y ALEGRÍA	60
A. La propuesta de Fe y Alegría Internacional: su surgimiento en Guatemala	60
B. El programa de alfabetización de la Asociación Fe y Alegría Guatemala.....	61
1. Surgimiento, objetivos y actividades:.....	61
2. Organización interna:.....	65
3. Las expectativas de los participantes:	67
VI. DE LAS EXPECTATIVAS A LA REALIDAD:	77
A. Las parejas de los alfabetizados.	78
B. El uso de las nuevas habilidades de lecto-escritura	84
1. Del aprendizaje de la lectura y la escritura a la participación comunitaria: las diferencias entre los géneros.....	88
VII. CONCLUSIONES	98
VIII. BIBLIOGRAFÍA	101

LISTA DE CUADROS

Cuadro	Página
1. Alfabetización para todos: Una visión renovada	31
2. ¿Será importante para las personas saber leer y escribir?.....	69
3. ¿Qué cosas haría si pudiera leer y escribir?	70
4. ¿Qué cosas haría si pudiera leer y escribir? Por grupos de edad	72
5. ¿Qué opina sobre las mujeres que aprenden a leer y escribir?	73
6. ¿Qué opina sobre los hombres que aprenden a leer y escribir?.....	75

LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. ¿Su pareja lee?.....	78
2. Resumen: ¿Su pareja lee?.....	79
3. ¿Su pareja escribe?.....	80
4. Resumen: ¿Su pareja escribe?.....	80
5. ¿Hay problemas si el hombre sabe leer y escribir y su pareja no?.....	82
6. ¿Hay problemas si la mujer sabe leer y escribir y su pareja no?.....	82
7. ¿Participa en algún comité, agrupacion o asociación?.....	89
8: ¿En qué comité participa?.....	90
9: ¿Qué cargos puede ocupar una mujer que sabe leer y escribir?.....	91
10: ¿Qué cargos puede ocupar un hombre que sabe leer y escribir?.....	92
11: ¿Posee algún cargo en su comunidad?.....	93
12: ¿Qué cargo ocupa en el comité o agrupación?.....	94
13: ¿Participa en algún proyecto productivo?.....	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	Página
1: ¿Su pareja lee?.....	79
2: ¿Su pareja escribe?	81
3: ¿Participa en algún comité asociación o grupo organizado?.....	89
4: ¿Posee algún cargo en la comunidad?.....	93
5: ¿Participa en algún proyecto productivo?.....	96

RESUMEN

Este estudio de tipo exploratorio, investigó las motivaciones por las cuales, los hombres y mujeres de las comunidades del municipio de San Sebastián Huehuetenango inician un proceso de alfabetización y los logros que alcanzan al finalizar las tres etapas que lo conforman. Se analizaron, desde la perspectiva de género, las diferencias que se dan entre los cambios en la vida de hombres y mujeres en cuanto al uso que dan a sus habilidades de lectura y escritura y cómo influyen los roles asignados culturalmente en el mejor aprovechamiento de dichas habilidades. Principalmente se observó que a pesar de su nueva condición de personas alfabetas, las mujeres siguen teniendo dificultad para acceder a medios de participación comunitaria como interlocutoras entre su comunidad y el exterior, a diferencia de los hombres, a quienes por el contrario, se les facilita y se les da mayor reconocimiento por parte de los miembros de su comunidad.

I. INTRODUCCIÓN

El analfabetismo en Guatemala es resultado de las políticas de exclusión que se han practicado desde hace mucho tiempo en nuestro país. Lo anterior ha propiciado una acentuación en los niveles de pobreza y ha sido un obstáculo para el desarrollo de las comunidades, especialmente aquellas ubicadas en el área rural y con población indígena.

Sin embargo, se ha hecho el esfuerzo por debilitar la exclusión educativa, pues se ha reconocido que una persona alfabetizada es capaz de defender mejor sus derechos, aumentar sus ingresos y contribuir al desarrollo de su comunidad y por ende, de su país. Además, es importante recordar que las personas alfabetizadas poseen las herramientas necesarias para acceder a los medios de información escrita y a la vez aquellas necesarias para tener una movilidad social ascendente y superar las barreras de la exclusión.

A raíz de la firma de los Acuerdos de Paz, se ha estimulado la promoción de estrategias educativas coherentes con la realidad del sector rural, atendiendo la diversidad cultural, genérica y lingüística y que promuevan el desarrollo humano. Sin embargo, muchas veces esto sólo se ve reflejado en los papeles y no así en la vida de los involucrados en esas estrategias.

Es por ello que el presente estudio buscó responder las siguientes preguntas: ¿Hasta qué punto las expectativas de los participantes inscritos en el programa de alfabetización de la Asociación Fe y Alegría son cumplidas? ¿Qué diferencias en cuanto al acceso a procesos de participación comunitaria se han dado entre hombres y mujeres a raíz de este proceso? Y finalmente, ¿cómo ha cumplido Fe y Alegría sus objetivos institucionales? Este estudio es exploratorio, dejando la base para futuras investigaciones que profundicen aún más este tema

A. OBJETIVOS

1. General

a. Establecer el impacto del proceso de alfabetización en hombres y mujeres del municipio de San Sebastián Huehuetenango, del departamento de Huehuetenango.

2. Específicos

a. Establecer las razones por las cuales las personas del municipio de San Sebastián Huehuetenango, deciden alfabetizarse.

b. Establecer el impacto educativo, social y económico de la alfabetización en hombres y mujeres del municipio de San Sebastián Huehuetenango que finalizaron y aprobaron las tres etapas de alfabetización en el proceso 1998-2000.

c. Establecer las diferencias del impacto de la alfabetización entre hombres y mujeres de San Sebastián Huehuetenango que finalizaron y aprobaron las tres etapas de alfabetización en el proceso 1998-2000 desde la perspectiva de género.

B. POBLACIÓN

La población incluyó a todos los participantes del grupo étnico Mam (hombres y mujeres) que hayan aprobado las etapas del proceso, iniciando en el año 1998 con la Etapa Inicial, y finalizando en el año 2000 con la Segunda Etapa de Post-Alfabetización en el municipio de San Sebastián Huehuetenango, donde tiene influencia la ONG que ejecuta el proyecto de Alfabetización:

-63 personas (17 mujeres y 46 hombres) que finalizaron y aprobaron el proceso en el año 2000.

De esas 63 personas, se localizaron 28 de ellas distribuidas entre las 6 aldeas: 7 mujeres y 21 hombres alfabetizados.

C. METODOLOGÍA

Se inició con trabajo de archivo, en las oficinas del programa de alfabetización, ubicadas en el municipio de Chiantla y San Sebastián Huehuetenago. Se hizo el seguimiento de cada una de las personas que se inscribió en el año 1998 en la Etapa Inicial, que continuaron en 1999 en Post-Alfabetización I y finalizaron en el 2000 en Post-Alfabetización II. Para ello fue necesario hacer una investigación de archivo en los cuadros de inscripción y evaluación de las oficinas antes mencionadas. Para evitar cualquier sesgo se verificaron los datos obtenidos en San Sebastián, con los de Chiantla y a la vez con las copias que se encuentran en la oficina de Guatemala.

Para el año 1998 se obtuvo el resultado de **348** inscritos en la Etapa Inicial en ocho grupos de Alfabetización. De los 348 participantes inscritos en Fe y Alegría, únicamente finalizaron la Etapa de Post-Alfabetización II en el año 2000, **63** personas. Estas **63** personas son aquellas que iniciaron en Fe y Alegría y finalizaron y aprobaron en Fe y Alegría las tres etapas. No se incluyen aquellas que se adhirieron al proceso mediante prueba de nivelación u otros medios en la Etapa de Post-Alfabetización I o Post-Alfabetización II. De las 63 personas únicamente **17** son mujeres y **46** son hombres. Para ese entonces la edad de los participantes oscilaba entre los 13 años y los 42.

Obtenidos los datos y la ubicación de las personas, se realizó el trabajo de campo en dos partes: 1º. Las entrevistas a los participantes de la etapa inicial del año 2002, para conocer sus expectativas sobre el proceso de alfabetización y 2º. Las entrevistas a los alfabetizados durante los años 1998 a 2002.

Se utilizó el método de entrevistas a profundidad utilizando dos instrumentos básicos: el primero para conocer las expectativas de hombres y mujeres ante un proceso de alfabetización y el segundo para establecer los cambios en la vida de hombres y mujeres a nivel personal, social y comunitario a raíz del proceso de alfabetización.

En el primero de los casos, se entrevistó a **25** personas analfabetas, de la etapa inicial del programa de alfabetización en el año 2002 (**13** mujeres y **12** hombres).

Además, se hicieron entrevistas no estructuradas con personal del programa de alfabetización y otros miembros de las comunidades visitadas. Finalmente, la mayor parte del trabajo de campo se realizó visitando las seis comunidades y localizando a las personas alfabetizadas en el programa encontrando a 28 personas (7 mujeres y 21 hombres) quienes fueron entrevistadas.

1. Tipo de estudio. El estudio es exploratorio, dejando base para futuras investigaciones.

2. Ámbito.

Geográfico: Las comunidades de Tziminás, Cacalep, Piol, Chelam, Chexap, y Chichiná del municipio de San Sebastián Huehuetenango, del departamento de Huehuetenango

Temporal: Durante el segundo semestre del año 2002.

En el capítulo II se hace una breve descripción de los estudios que han ayudado a conformar una teoría de género y a definir su concepto desde el punto de vista antropológico. Después, en el capítulo III, se hace una relación entre género y educación, específicamente en el caso de la alfabetización de adultos, desde los enfoques que ésta ha tenido a lo largo de la historia guatemalteca así como la influencia de los cambios dados a nivel mundial en los foros y conferencias internacionales y el énfasis en la alfabetización de mujeres. En el capítulo IV se describe el área de estudio y se proporcionan datos importantes sobre el contexto local y cultural, describiendo al grupo étnico Mam y los roles tradicionales que hombres y mujeres han desempeñado. En el capítulo V se describe el programa de alfabetización de la Asociación Fe y Alegría y se hace al análisis de las expectativas de los y las participantes del programa de alfabetización.

Finalmente en el capítulo VI se analizan los resultados del estudio finalizando en el capítulo VII con las conclusiones de este trabajo.

II. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

A. ANTECEDENTES

A lo largo de la historia de la investigación antropológica, de una forma u otra, la Antropología ha realizado estudios comparativos, que intentan explicar la influencia de la cultura en la variabilidad de los roles de la mujer y del hombre en diferentes sociedades. También han intentado explicar los orígenes del dominio masculino sobre el femenino o han cuestionado la existencia de dicho dominio.

Durante el siglo XIX y principios del siglo XX encontramos estudios pioneros que intentan separar las diferencias biológicas y físicas entre los sexos, de las diferencias socioculturales entre ellos.

Margareth Mead, en su famoso libro «*Coming of Age in Samoa*» publicado en 1928, intentó demostrar que no existen diferencias en el proceso de adolescencia entre las niñas norteamericanas y las niñas de Samoa, sino en el ambiente social en el que se desarrolla. A pesar de las críticas recibidas por Derek Freeman (1983), el trabajo de Mead es un primer intento por explicar que los cambios psicológicos asociados con la pubertad no tienen una base biológica, sino que se hallan culturalmente determinados. También en su libro «*Sex and temperament in three primitive societies*» (1935), estudió las diferencias conductuales de hombres y mujeres entre tres sociedades ubicadas en Papúa Nueva Guinea¹. Concluyó que las diferencias conductuales y de temperamento son creaciones culturales y que la naturaleza humana es increíblemente variable (Lamas, 2000:99).

En 1937, George Murdock, en el artículo titulado «*Comparative Data on the Division of Labor by Sex*», concluyó que no todas las especializaciones por sexo, pueden ser explicadas por las diferencias físicas entre los sexos. No es la fuerza la que determina si un hombre o una mujer, elabora un objeto u otro, sino porque ese objeto vaya a ser utilizado en tareas consideradas femeninas o masculinas.

¹ Margaret Mead comparó la variabilidad de personalidades de hombres y mujeres entre los arapesh, mundugumor y los tchambuli.

En 1942, Ralph Linton trazó una distinción entre estatus y rol diciendo que las personas ocupan un estatus, pero cumplen un papel o rol social. Pero el aporte de Linton al estudio de los géneros consistió en señalar que todas las personas aprenden su estatus social y los comportamientos apropiados para ese estatus. Dentro de esa línea se concebía a la masculinidad y a la feminidad como estatus instituidos que se vuelven identidades psicológicas para cada persona (Lamas, 2000:100).

Además se encuentran los estudios de Ruth Bunzel (1929), Phyllis Kaberry (1939), Ruth Landes (1969), y Audrey Richard, (1956), que investigaron la variabilidad en los roles del hombre y de la mujer, y la relación entre estos roles y la personalidad. Dichos estudios fueron hechos desde el punto de vista funcionalista, explicando como se mantienen y perpetúan los sistemas sociales existentes (Rosenbaum y Eber, 1992:xx).

Durante la década de 1970, surgió el nuevo feminismo, que reflexionaba sobre el origen de la opresión femenina. Así, las antropólogas feministas intentaron recuperar la historia de las mujeres. Su influencia también afectó la investigación antropológica, iniciándose estudios sobre la naturaleza de los sistemas de género en diferentes culturas, poniendo en evidencia el sesgo masculino y europeo en los métodos anteriormente utilizados por la antropología.

En América Latina, los estudios sobre la mujer se iniciaron, mayoritariamente, fuera del ámbito de las universidades en un período de crisis económicas, regímenes dictatoriales; e impulsados por agencias de cooperación internacional. Sus antecedentes se encuentran en aquellos movimientos de mujeres y feministas que denunciaban la opresión política y discriminación en los años setenta en Europa y Norteamérica.

Michelle Sadler y María Elena Acuña (2003:2) distinguen dos períodos en que esos estudios se insertan en el contexto latinoamericano:

1. Investigaciones sobre la condición femenina, realizadas en grupos de reflexión de mujeres, Organismos No Gubernamentales y centros de estudio privados, desde mediados de la década de los setenta y con fuerza durante los ochenta;

2. Reconocimiento de los Estudios de la Mujer y el Género como campos específicos del conocimiento con rango académico, en los noventa.

Al parecer en Centroamérica este proceso se repitió, pero más tempranamente, es decir en los años 90's. De acuerdo a Norma Vásquez (2001:187) durante el período 1990-1995, los organismos internacionales y las instituciones estatales realizaron la mayoría de estudios de género, a excepción del caso de Costa Rica cuyas investigaciones son realizadas en su mayoría, en las universidades.

Por una parte surgieron los estudios **naturalistas**, que asumen que el comportamiento humano y parte de la organización social están biológicamente determinados. Por la otra, se confrontaron con aquellos que defendían la influencia del medio en el comportamiento humano sin negar que en algunos casos, dicho comportamiento sí tiene bases genéticas, es decir los estudios **culturalistas**.

Entre los primeros, surgió una corriente radical centrada en lo biológico. Esta corriente explica la subordinación femenina como inevitable, ubicándola, en la maternidad, considerada como la máxima de las diferencias biológicas. Entre estos estudios se encuentra el de Firestone (1976) que de acuerdo a Lamas (2000:106) postula que:

«la "tiranía de la reproducción" era la causante más significativa de la desigualdad entre los sexos y planteaba la reproducción artificial como la condición previa y necesaria a la liberación de las mujeres»

De igual forma, para Catherine MacKinnon la clave del patriarcado estaba en la propia sexualidad (Scott, 2000:274). Ella señaló que «La objetificación sexual es el proceso primario de la sujeción de las mujeres» (Scott, 2000:274). Así, la causa de las relaciones desiguales entre los sexos son, en definitiva, las relaciones desiguales entre los sexos.

Entre los segundos, es importante el estudio de William Goode, «*The Family*», que subraya que la división sexual es esencialmente cultural, y que sólo una pequeña parte de esta división tiene raíces biológicas (Segalen, 2000:176). Goode demuestra que lo

que en una sociedad es definido como tarea masculina puede ser clasificado como tarea femenina en otra (Segalen, 2000:176).

Dentro de los estudios culturalistas, surgieron diversas corrientes. Se encuentra aquella que asevera que el sistema de géneros es construido social y culturalmente, enfocándose en el estudio de la estructura social, la cultura y los símbolos (Rosenbaum y Eber, 1992:xxi). En ellos, destacan las consideraciones o evidencias de un poder femenino no reconocido anteriormente, constatando también que el papel de las mujeres en los procesos sociales es más importante de lo que se reconoce ideológicamente. Pero a pesar de lo anterior, se presenta la constante de la subordinación política de las mujeres como grupo, a los hombres. De allí que los estudios antropológicos en esta corriente postularan la universalidad de la dominación masculina, y por lo tanto, la subordinación femenina.

Eleanor Leacock se encuentra entre los principales teóricos que atacaron el enfoque que afirmaba que las relaciones jerárquicas por género eran universales. Argumentó que esta idea ignoraba la evidencia histórica y etnográfica que respaldaba lo contrario (Nash, 1992:2).

Otra corriente, se encuentra dominada por el materialismo histórico, con la fuerte influencia de Frederick Engels quien en su libro titulado «*El origen de la familia, de la propiedad y del Estado*» afirma: «El hombre es en la familia el burgués; la mujer representa en ella el proletariado.» (Engels, 1990:82). Estos estudios de índole materialista, enfatizan la construcción histórica de los procesos de género, especialmente el impacto del colonialismo y el capitalismo globalizante en las relaciones de producción de las sociedades indígenas explicando así, el origen de la opresión femenina. Contrariamente a la idea de la universalidad de la dominación masculina, los estudios en esta corriente consideran que la asimetría de los géneros no es universal sino vinculada al desarrollo de las clases (Rosenbaum y Eber, 1992:xxi). Por ejemplo, Peggy Sanday (1974) realizó un estudio de tipo transcultural, en donde encontró que la estratificación de género decrecía cuando hombres y mujeres hacían contribuciones relativamente iguales a la subsistencia. Este hallazgo se aplicaba principalmente a los productores de alimentos (Kottak, 2002:212). En el caso de los forrajeros, la recolección (realizada por las mujeres) suele proporcionar más alimentos que la caza y la pesca

(tareas principalmente masculinas). Como la recolección es prominente, el status de género tiende a ser más equitativo que cuando la caza y la pesca son las principales actividades de subsistencia (Kottak, 2002:213) De la misma forma, el status de género es más equitativo cuando las esferas doméstica y pública no se encuentran fuertemente separadas. En los casos en los que dichas esferas se hallan claramente diferenciadas, las actividades públicas tienen mayor prestigio que las domésticas.

Otro trabajo que ayuda a mostrar la influencia del surgimiento de la economía capitalista y los cambios en la estratificación de género, es el de Patricia Draper (1975) quien estudió dichos cambios entre los ju/'hoansi, comparando a un grupo de ellos que mantenían sus roles tradicionales, y otro que se había vuelto más sedentario. Entre los forrajeros ju/'hoansi los hombres y las mujeres, pasaban tiempos similares lejos del campamento. Sin embargo, a medida que se iban haciendo más sedentarios, sus roles de género se estaban volviendo más rígidamente definidos. Al reducirse la recolección, las mujeres se confinaban más en la casa, mientras que los hombres ganaban movilidad mediante el pastoreo. Los varones comenzaron a ser vistos como los productores más valioso (Kottak, 2002:214)

Otro grupo de investigadores e investigadoras, parte de una posición psicológica para explicar cómo diferentes grupos crean y reproducen ideas sobre la relación entre hombres y mujeres. En 1979, Evelyn Sullerot junto al premio Nobel de Medicina, Jacques Monod, estudió el hecho femenino, desde una perspectiva biológica, psicológica y social (Lamas, 2000:107). Ellos concluyeron que existen diferencias sexuales de comportamiento, asociadas con un programa genético de diferenciación social, pero las mismas son mínimas y no implican superioridad de un sexo sobre otro. Para ellos, la predisposición biológica no es suficiente por sí misma para provocar un comportamiento definido.

Marta Lamas (2000:340) afirma que lo que define el género es la acción simbólica colectiva. De esta forma, mediante el proceso de constitución del orden simbólico en una sociedad se fabrican las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres. Para ejemplificar dicha afirmación, toma la investigación realizada por Maurice Godelier sobre los baruya en 1967. En su estudio, Godelier describe la situación de las mujeres como una de subordinación: separadas de la tierra (principal factor de producción) y de

las armas (medios de destrucción y represión); excluidas del conocimiento de los más sagrados saberes y mantenidas al margen en las discusiones y toma de decisiones de interés tribal e individual; valoradas cuando son sumisas; intercambiadas y sin propiedad sobre sus hijos.

Para Godelier, el dispositivo central de la dominación masculina es la maquinaria de las iniciaciones. Con estos ritos se da un proceso de afirmación de la identidad de género que evidencia los códigos y la información que de manera inconsciente los jóvenes han estado recibiendo a lo largo de sus vidas, y que los confirma como "hombres" o "mujeres" capaces de vivir en sociedad. Godelier plantea que el predominio masculino *presupone* la división del trabajo y no al revés. Para Godelier, la superioridad masculina en los baruya se encuentra en el terreno simbólico, en donde los antepasados varones expropiaron a las mujeres de sus poderes. Con ello, los hombres acumularon dos poderes: el que ya poseían por ser hombres (poder fecundante y nutricio de su esperma) y el de las mujeres, poseedoras de poderes femeninos que emanan de una creatividad originaria superior a la de ellos (Lamas, 2000:342).

En dicha interpretación simbólica, Godelier constata el papel desempeñado por la diferencia sexual. Además señala que para los baruya todos los aspectos de la dominación masculina se explican por el diferente lugar que ocupa cada sexo en el proceso de la reproducción sexual (Lamas, 2000:342). Lamas afirma que el entramado de la simbolización se hace a partir de lo anatómico y lo reproductivo. Reconoce que la eficacia de este sistema de creencias radica en la aceptación de las mismas tanto por los hombres como por las mujeres baruya durante los ritos de iniciación: los hombres con sus manifestaciones de supremacía sobre las mujeres y estas, con su participación convencida de esa supremacía. Con lo anterior, Marta Lamas concluye que el sujeto social es producido por las representaciones simbólicas y que los hombres y mujeres baruya no son reflejo de una realidad "natural", sino el resultado de una producción histórica cultural.

B. DEFINIENDO CONCEPTOS: GÉNERO, ROLES E IDENTIDAD

Antes de entrar en la discusión sobre la importancia de los estudios de género, como medio para construir relaciones entre los géneros más equitativas, es necesario tener clara la definición de la categoría **género** en el ámbito de las ciencias sociales y específicamente de la Antropología.

El concepto aparece cuando ya existen investigaciones y reflexiones sobre la condición social de la mujer y se pretende utilizar un ordenador teórico diferente y que sustituya al término "*patriarcado*". De esta forma, el uso de la categoría *género* ha permitido un nuevo enfoque para recoger datos etnográficos sistemáticos en muchos entornos culturales. De ahí, que pueda verificarse más acertadamente cómo los roles de género varían con el entorno, la economía, la estrategia adaptante y el nivel de complejidad social.

Pero, desde los primeros estudios dentro de las ciencias sociales, marcados por Gayle Rubin (1975) en «El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo» el término ha sido interpretado de diferentes formas.

En principio, "género" (*gender*) parece haber surgido entre las feministas americanas en los años setentas, que deseaban insistir en la cualidad fundamentalmente social y cultural de las distinciones basadas en el sexo (Scott, 2000:266). La palabra denotaba rechazo al determinismo biológico que utiliza términos como "sexo" o "diferencia sexual". Con esta distinción entre *sexo* y *género* se esperaba enfrentar mejor el determinismo biológico o corriente naturalista hacia una base teórica argumentativa a favor de la igualdad de las mujeres (Lamas, 2000:327). También surgió una noción relacional en donde se utilizó el término "género" para definir a los hombres y mujeres en términos uno del otro (Scott, 2000:266). Con esto, no podía conseguirse la comprensión de uno u otro mediante estudios completamente separados.

Por otra parte las historiadoras feministas propusieron dicho término, pues afirmaban que el saber de las mujeres transformaría fundamentalmente los paradigmas

de la disciplina (Scott, 2000:267). Más recientemente, "género" ha sido utilizado como sinónimo de "mujeres", con ello se trató de resaltar la seriedad académica de las obras feministas. "Género" parece ajustarse a la terminología científica de las ciencias sociales y se desmarca así de la política del feminismo.

Género también se emplea para designar relaciones sociales entre los sexos. Así, el género pasa a ser una forma de denotar las "construcciones culturales", la creación totalmente social de ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres. Género es según esta definición, una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado (Scott, 2000:271) En español, el término comienza a utilizarse a partir de los ochenta en textos traducidos del inglés.

De acuerdo a De Barbieri (1996:48) la categoría de género sufre (además de las ya mencionadas) otras acepciones entre las diferentes vertientes del feminismo: (1) Entre los movimientos de mujeres, se emplea como sinónimo de feminismo. Se habla de perspectiva de género para referirse a la perspectiva de las mujeres; (2) En años recientes en el análisis social sustituye a la variable sexo (Ej. en estadísticas). (3) Algunas feministas han señalado que el uso del término responde a la intención de querer ocultar a las mujeres y los procesos de subordinación. (4) Otros autores sugieren que el uso indiscriminado de la categoría género da lugar a un intento "sutil" por opacar el conflicto de clases y la explotación entre las mismas.

A pesar de las diferentes interpretaciones, Lamas (2000:12) propone una definición del *género* a partir de las ciencias sociales como:

«El resultado de la producción de normas culturales sobre el comportamiento de los hombres y las mujeres, mediado por la compleja interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas.»

Desde la antropología, la definición de *género* o de *perspectiva de género* alude al orden simbólico con que una cultura dada elabora la diferencia sexual (Lamas, 2000:12).

Pero quien hizo investigaciones profundas que llegaron a clarificar la diferencia entre sexo y género fue el psiquiatra Robert J. Stoller. A través de los resultados de sus

estudios, publicados en el libro «Sex and Gender. The Development of Masculinity and Femininity» concluyó que la influencia biológica, genética y hormonal es importante en la asignación de sexo pero no así en la determinación de una identidad de género. Para la creación de dicha identidad, Stoller, (1974:10) afirma que:

«La identidad del género empieza con el conocimiento y reconocimiento, consciente o inconsciente, de que una persona pertenece a un sexo y no al otro, aunque mientras uno se va desarrollando, la identidad de género se vuelve mucho más complicada.»

Al definirse la identidad de género, un niño se sabe y asume como perteneciente al grupo de lo masculino y una niña al de lo femenino. Asumida esta identidad, es casi imposible cambiarla. Stoller afirma que *género* es un término que tiene connotaciones psicológicas o culturales, más que biológicas.

Otros términos que ayudan a comprender mejor la categoría de género, son los conceptos de *roles de género* y *estratificación de género*. Kottak (1994:315) define *roles de género* como «las tareas y actividades que una cultura asigna a los sexos.» La *estratificación de género* para Light, Keller y Calhoun, describe:

«Una distribución desigual de recompensas (recursos socialmente valorados, poder, prestigio, libertad personal) entre hombres y mujeres, reflejando sus posiciones diferentes en una jerarquía social.» (Kottak, 1994:315).

Aclarados los términos anteriores es posible comprender la utilización de esta perspectiva, en los estudios de las ciencias sociales y su aporte a la comprensión de la complejidad de la sociedad. Desde la perspectiva de género, al aprender acerca de las mujeres, se aprende acerca de los hombres y viceversa, pues ambos son parte integral de la sociedad e interdependientes aunque no iguales.

C. GÉNERO Y DESIGUALDAD SOCIAL

Los estudios que se han presentado, y el debate entre los estudios culturalistas y los naturalistas, han llevado al cuestionamiento acerca de las posiciones que ocupan hombres y mujeres dentro de la sociedad. Si nacer como hombre o como mujer, en términos biológicos y genéticos (sexo), no determina que una persona se sienta hombre

o se sienta mujer, sino más bien lo hace la cultura en la que se desarrolla dicha persona (género), y si sentirse hombre o sentirse mujer conlleva a cumplir ciertos roles, y cada uno de ellos está lleno de significados, ¿por qué se determina que los roles desempeñados por los hombres sean mejor valorados que aquellos desempeñados por las mujeres? ¿Es posible pensar en un cambio en esas relaciones entre los géneros?

La división del trabajo por sexos que asigna a las mujeres el espacio doméstico, determina la desigualdad de oportunidades que ellas tienen como género para acceder a los recursos materiales y sociales (capital productivo, trabajo remunerado, educación y capacitación) así como a participar en la toma de las principales decisiones políticas, económicas y sociales que norman el funcionamiento de la sociedad.

Marcela Lagarde confirma lo que otros estudios han concluido:

«La desigualdad entre hombres y mujeres, y la opresión de género se han apoyado en mitos e ideologías dogmáticas que afirman que la diversidad entre mujeres y hombres encierra en sí misma la desigualdad, y que ésta última, es natural, ahistórica y en consecuencia, irremediable (...) La nominación de las mujeres en los humanos presupone reconocer que las diferencias entre mujeres y hombres son de género y no sólo sexuales» (1996:90)

Para Rosaldo (1974:41), la asimetría entre los géneros se debe a una oposición estructural entre las esferas doméstica y pública. De acuerdo a ella, las mujeres son oprimidas y carentes de valor y estatus debido a que están confinadas a las actividades domésticas y están excluidas del mundo de los hombres y el de otras mujeres también. Según ella, a medida que las mujeres trasciendan los límites domésticos, serán capaces de ganar poder y sentido del valor. También afirma que a medida que las dichas esferas sean menos opuestas, así también las relaciones entre los géneros serán más igualitarias. Los estudios feministas intentan explicar por qué las mujeres siempre están excluidas del poder público y relegadas al ámbito doméstico

A pesar de que diversos estudios han demostrado que las mujeres son agentes igual de importantes que los hombres en la acción social y política, su posición como grupo subordinado continúa.

Todas las sociedades han desarrollado a lo largo de la historia, relaciones de dominación/subordinación entre los géneros. En ellas se debe hacer el intento por rescatar las raíces de esa oposición que permita saber en qué grado y que características marcan esa subordinación. Y lo anterior para comprender este fenómeno y establecer mecanismos que permitan hacer más igualitarias las relaciones entre los géneros tomando en cuenta todos los aspectos de una sociedad: economía, sistemas de parentesco, religión, sistemas de poder, etc. Lo que planteo aquí es que, los estudios desde una perspectiva de género, deben ayudarnos no a únicamente darle la vuelta a la actual posición de subordinación de un grupo (las mujeres) y dominación (los hombres) de otro. Por el contrario, lo que se debe buscar es la equidad entre los géneros.

El cuestionamiento muchas veces es por qué cambiar una situación, sea cual fuere su origen. La respuesta que intento dar a esto, es que desde el momento en que esta subordinación representa desventaja, denigración, degradación, pobreza, exclusión (en todas sus acepciones), es desde allí que debe pensarse en un cambio, y un cambio que no genere la degradación del otro.

D. GÉNERO Y EDUCACIÓN

La falta de oportunidades para acceder a la esfera pública, determina que los activos materiales, sociales y culturales que poseen las mujeres sean relativamente más escasos, en relación con los hombres, y eso las coloca en situación de mayor riesgo de vulnerabilidad y pobreza.

La brecha educacional que se ha desarrollado entre hombres y mujeres se ha originado, en gran parte, porque las mujeres son criadas y educadas para desempeñar roles tradicionalmente designados a las mujeres (actividades domésticas). A ello se debe, que a menudo se afirme que las niñas no necesitan educación, ya que se casarán y criarán hijos, en lugar de trabajar fuera del hogar. De hecho, las mismas mujeres creen que su capacidad se reduce a cocina, limpiar y cuidar a los niños, a realizar tareas productivas dentro del hogar, que aunque son esenciales y muy importantes, no son remuneradas y por el contrario son subestimadas. Para las mujeres del campo, en

muchos casos, ir a la escuela es una pérdida de tiempo, mientras que en la ciudad se considera como una posibilidad para mejorar los ingresos económicos para la manutención del grupo familiar (Barrios-Kléé y Gaviola, 2001:34). Sin embargo estas ideas sobre educación están cambiando, y más mujeres rurales desean ingresar a sistemas de educación formales y no formales.

En el caso de aquellas niñas y niños que logran ingresar al sistema de educación formal, muchas veces, los programas de estudio refuerzan la idea de desigualdad, tanto de clase, de etnia, como de género.

Actualmente, se han observado diferencias significativas en las tasas de escolaridad entre ambos sexos. Sin embargo, este crecimiento no se ha reflejado en el número de niñas y mujeres que terminan la educación media. Probablemente esto se deba, como se dijo anteriormente a la reproducción de las pautas tradicionales sobre la relación entre los géneros que reproduce la escuela, llevando a las niñas y mujeres a escoger oficios y profesiones consideradas *femeninas*.

Amadou M'bow, ex-director de la UNESCO decía que:

«El obstáculo fundamental que se opone a una total igualdad entre los sexos reside en las tradiciones y las mentalidades. Factores de orden cultural, enquistados en actitudes mentales y sistemas de ética tradicional, explican el comportamiento de la mayoría de hombres.» (D'Emilio, 1989:17)

Si esto es cierto, ¿Hasta qué punto una educación concebida como revalorización de la cultura tradicional es coherente o se contradice con la educación de las mujeres en general?

No sólo se trata de querer cambiar los roles tradicionales de las mujeres. Es algo más complejo. Se trata de darles valor a esos roles tradicionales y que ellos sean compartidos por hombres y mujeres. De la misma forma, se trata de darle el valor adecuado a los roles tradicionalmente ocupados por los hombres y darle el espacio a las mujeres de desempeñarlos. Esto le daría oportunidad a las mujeres, de acceder al espacio público, el cual le ha sido negado, precisamente, por las concepciones erróneas

que se tienen acerca de la importancia del papel que juega la mujer en la sociedad y por no tener el tiempo suficiente (debido a sus ocupaciones domésticas) para buscarlo y ocuparlo.

III. LA ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS²

A. LA ALFABETIZACIÓN DE LA POBLACIÓN INDÍGENA EN GUATEMALA: SUS ENFOQUES A LO LARGO DE LA HISTORIA

En Guatemala, la mayor parte de su historia nos revela que la alfabetización ha sido utilizada como un mecanismo de asimilación de la población indígena y como un medio de “civilización” de la misma. Sin embargo, los últimos años de nuestra historia nos indican que este enfoque ha cambiado y por ello es necesario hacer una revisión histórica en épocas cuyas características ideológicas y políticas permitan observar la forma en que este cambio se ha dado.

1. Durante la Época Colonial. A raíz de la conquista de Guatemala, la

Corona española deseaba unificar a la nueva sociedad española, bajo una misma religión (la católica) y un mismo idioma (el castellano). Por ello, la legislación española establecía que los encomenderos estaban obligados a velar porque se castellanizara a los indígenas y se les adoctrinara en la religión católica. Como es sabido, esto difícilmente se cumplió. Por el contrario, los pocos indígenas que aprendieron el español únicamente fueron utilizados como intérpretes en las campañas de conquista de otros pueblos y no como transmisores de la nueva religión.

Con la promulgación de las Leyes Nuevas, en 1542, se dejó dicha responsabilidad en manos de las órdenes religiosas. Se insistió en la necesidad de castellanizar a la población indígena para explicar los principios de la fe cristiana, pero a pesar de ello, difícilmente se llevó a la práctica. Los mismos religiosos se dieron cuenta que la manera más fácil de adoctrinar a los indígenas era a través del uso de las lenguas nativas. Con ello también mantuvieron un control casi exclusivo sobre la población indígena, recordando también las prohibiciones que existieron en cuanto al establecimiento de españoles y ladinos cerca de poblados de indígenas.

² Para este trabajo se define alfabetización de adultos como el proceso formal o no formal de enseñanza-aprendizaje, orientado a desarrollar las habilidades de lectura y escritura de un idioma así como de cálculo matemático, en personas mayores de 15 años.

A lo largo del siglo XVI y bien entrado el siglo XVII, los líderes religiosos promovieron el uso del kaqchikel y otros idiomas nativos como medio de conversión (Richards y Richards, 1994:352).

Pero para los jefes peninsulares, era necesaria una política más drástica de castellanización en el Nuevo Mundo, quienes argumentaban que las lenguas indígenas eran inadecuadas para la traducción y buena comprensión de la doctrina cristiana y aducían que si los indígenas debían ser convertidos en súbditos de la Corona, era necesario que conocieran y hablaran el castellano, pues éste era el idioma oficial del Imperio (Richards y Richards, 1994:352).

Felipe IV, en 1634 determinó que la doctrina cristiana debía ser enseñada únicamente en lengua española. Se emitió una cédula por la cual se establecía el conocimiento de dicho idioma por los indios principales como un prerequisite para desempeñar cargos públicos y optar a posiciones importantes. Se elaboraron ordenanzas para resumir la política oficial sobre castellanización. Entre ellas se encontraban:

«No. 10. Todos los indios deberán aprender castellano y las justicias no les consentirán hablar en otra lengua, castigando con azotes al que lo hiciere en público, no admitirán petición ni memorial que no venga escrito en castellano.
No. 11. El maestro será quienquiera que supiere castellano, mestizo o mulato.»
(Richards y Richards, 1994:353)

A pesar de que las altas autoridades de la Audiencia y de la Iglesia del Reino de Guatemala defendieron la política de castellanización, los criollos no lo hicieron así. Para ellos era mejor que los indígenas desconocieran el idioma de los colonizadores. Con la mencionada política oficial de castellanización, no se consiguió que realmente los indígenas aprendieran el castellano. Por el contrario, se limitó la participación de los indígenas a importantes aspectos de la vida económica, política y judicial en la sociedad colonial del Reino de Guatemala.

La política oficial, colocó al español en la cima de la jerarquía lingüística. El castellano que utilizaban los pocos indígenas que lo aprendieron, no tanto por el proceso de castellanización, sino por su contacto con los ladinos de la época, fue considerado inferior (Richards y Richards, 1994:353).

De acuerdo a José Mata Gavidia y Alcira Goicolea (1994:799), los hijos e hijas de los principales indígenas recibían educación formal en escuelas, donde se les enseñaba a los niños a leer y escribir además de la doctrina cristiana. Las niñas y jóvenes indígenas eran instruidas en la enseñanza religiosa y los oficios femeninos. Al parecer, la enseñanza formal de la lectura y escritura del español fue en su mayoría dirigida a los niños y jóvenes varones, hijos de principales.

En las Cortes de Cádiz, uno de los principales problemas que se discutió fue el de la instrucción de la población indígena. Los diputados debatieron sobre los límites que el analfabetismo imponía para alcanzar la “civilización”, y la enorme importancia que la educación tenía como medio para crear una lengua y una cultura nacional española (Taracena, 2002:218). La Regencia del Reino ordenó que se abrieran escuelas públicas de “leer y escribir” en todos los conventos de las órdenes religiosas³.

Para finales de la época colonial, y con la restauración de la Constitución de 1812 se debatieron las medidas que debían lanzarse para cumplir con el proyecto de educar ciudadanos (Taracena, 2002:220). Se discutieron las que estaban relacionadas con la extinción de las lenguas indígenas para crear a cambio, una lengua nacional. Así se suprimió la cátedra de Kaqchikel que se enseñaba en la Universidad de San Carlos (Taracena, 2002:220). La perspectiva de los criollos cambió para finales de la colonización española, lo que influyó en las políticas tomadas durante la independencia.

2. Los liberales y su proyecto de alfabetizar para “incorporar” al “indio” a la “nación” guatemalteca.

El 24 de noviembre de 1824 los liberales presididos por el Dr. Mariano Gálvez, proclamaron la primera Constitución Política de Centro América. El período de implementación de dicha Constitución fue realmente entre 1831 y 1838 durante el gobierno de Gálvez. Este presidente, impulsó un programa de reforma fiscal, económica, social y educativa. En este último aspecto, el presidente Gálvez quería «romper con el aislamiento de de los indios mediante la educación y recursos políticos para incorporarlos a la nación guatemalteca.» (Smith, 1990:77). A este período pertenece el siguiente decreto del jefe de Estado de Guatemala:

³ AGCA B1.12 Leg. 3477. Exp. 79405. Fol. 209.

«El Congreso Constituyente de Guatemala, considerando que debe ser uno el idioma nacional, y que mientras sean tan diversos cuanto escasos e imperfectos los que aún conservan los primeros indígenas, no son comunes ni iguales los medios de ilustrar a los pueblos, ni de perfeccionar la civilización en aquella porción del Estado, ha tendido a bien decretar y decreta,

1) Los párrocos, de acuerdo con las municipalidades de los pueblos, procurarán por los medios más análogos, prudentes y eficaces EXTINGUIR el idioma de los primeros indígenas.

2) Probando los mismos párrocos haber puesto en uso con buen éxito, en el todo, o en parte, cuanto estuvo en sus facultades para el cumplimiento del anterior artículo, se tendrá por el mérito más relevante en la provisión de los curatos.» (Diez, 1989:37)

Gálvez, lanzó un concurso para el trabajo que presentase el «mejor sistema o método de civilizar y dar la enseñanza primaria y con ello el conocimiento del idioma castellano a los indígenas» (Taracena, 2002:224).

Sin embargo, su política educativa asimilatoria tuvo muy poco impacto, pues los indígenas se mantuvieron relativamente autónomos y culturalmente distintos (Smith, 1990:78), (Goicolea, 1994:785). El desorden de los programas educativos durante el gobierno liberal de Mariano Gálvez y el poco acceso de las comunidades rurales, indígenas y no indígenas impidió que se cumpliera su proyecto de alfabetización. Por otra parte, esto favoreció la negación de la categoría de ciudadanía para las poblaciones indígenas.

3. El gobierno conservador: pocos cambios. Pocos fueron los

cambios que sufrió el sentido de la educación para la población indígena, que principalmente consistía en castellanización y alfabetización en español, aún cuando se intentó mejorar la condición del indígena.

Con el triunfo de Rafael Carrera, la nueva Constitución de Guatemala de 1839, reflejó un cambio de actitud respecto a los indígenas. Se retomaron las leyes coloniales relacionadas con el trato a los indígenas. Incluso se contempló el oficio de "intérprete indio", para el manejo de casos de justicia. Carrera, de acuerdo a Woodward (1994:120) estimuló el reconocimiento de subsistencia y de la identidad cultural indígena y utilizó un modelo de desarrollo agroexportador basado en el reconocimiento de la importancia de la propiedad indígena. Los conservadores reconocieron la realidad multilingüe del país. Se devolvió la función educadora a la Iglesia Católica continuando

con el proyecto de castellanización de los indígenas. Pero para el número de pobladores, la Iglesia y el Estado no consiguieron cubrir la educación del país.

De una forma paternalista, los conservadores segregaron la educación de la población indígena de la no indígena.

4. Nuevamente los gobiernos liberales y el deseo “civilizar” a los “indios”.

Con la caída de los conservadores, los liberales retomaron el poder. Sus políticas educativas nuevamente secularizaron la educación. El 3 de abril de 1877, el presidente Barrios decretó el “Reglamento de Jornaleros”, en el que establecía que los dueños de las fincas cafetaleras o sus agentes tenían la obligación de proveer de escuelas a la población campesina en general, e indígena en particular (Taracena, 2002:234). Claro que los finqueros no realizaron tal inversión en la educación de sus trabajadores indígenas y de sus hijos. En 1879, el Estado liberal decretó la creación en la ciudad de Guatemala de un colegio para la “Civilización de los indígenas”. Con ellos se reafirmaba el propósito liberal de “civilizar” a los indígenas para ser ciudadanos.

Entre las ideas manejadas en los gobiernos liberales, estaba aquella que afirmaba que entre los factores que se oponían al “progreso” de los indios se encontraba la pervivencia de idiomas primitivos, que mantenían a los “indios como sordomudos” de la que ellos llamaban “sociedad civilizada” (Taracena, 2002:243). El problema del analfabetismo, era visto como consecuencia del “peso de la población indígena” (Taracena, 2002:240).

Para ello era importante «...poner empeño para que hablen español y se rocen con los ladinos. Obligar a los indios a asistir a las escuelas. Que todos los que ejerzan cargos municipales sepan castellano.» (Taracena, 2002:243).

En 1893, se realizó el Congreso Pedagógico Centroamericano (Goicolea, 1994:785). Aquí, se volvió a insistir en que para *asimilar* al indígena era necesario educarlo. Esta educación buscaba castellanizar, alfabetizar y occidentalizar a los indígenas, pero únicamente a aquellos que ocupaban puestos administrativos. Lo anterior con la finalidad de hacerse de mano de obra para las fincas con lo que

consideraban que la educación debería ser “práctica” y con orientación agrícola (Taracena, 2002:251).

La resistencia de las comunidades indígenas a la asimilación, el desinterés de los finqueros y la poca capacidad del Estado de cumplir con sus discursos liberales sobre educación, hizo que las comunidades rurales indígenas conservaran en su mayoría, sus idiomas y su cultura. Por otra parte, los gobiernos liberales de esta época facilitaron el acceso a la alfabetización a la población urbana y ladina más que a las poblaciones rurales y en su mayoría indígenas.

5. De 1898-1944. Sin mucha diferencia a los periodos anteriores, se consiguió considerando como obstáculo para la educación, la existencia de diversidad de idiomas indígenas, por lo que se establecieron escuelas y secciones de castellanización.

Para el pensamiento de la época, el analfabetismo en Guatemala:

«se debía a la “diferencia etnológica de nuestras razas autóctonas, y en la valla del lenguaje”, por lo que solamente castellanizando y alfabetizando al *indio* sería viable el “progreso de la patria»» (Taracena, 2002:253).

Incluso, durante el gobierno de José María Orellana se creó la Dirección General de desanalfabetización y cultura indígena (Antillón, 1994:572) y se retomó la idea de crear escuelas rurales en las fincas, cuyo número fue mínimo.

En la “Ley Orgánica de Educación Pública” de 1937, el general Ubico planteó la necesidad de promover una educación diferenciada para la población indígena, primero “civilizándola” para después homogeneizarla (Taracena, 2002:260). Se buscaba firmemente extinguir los idiomas indígenas por medio de la alfabetización, para ser educados después en la realización de trabajos manuales, es decir, labores agrícolas en el caso de los niños y elaboración de tejidos, en el caso de las niñas, lo anterior con la clara intención de integrarlos al mundo del comercio como consumidores, utilizarlos como mano de obra barata “mejor calificada” y garantizar su obediencia al poder central.

La escuela perseguía el objetivo de asimilar culturalmente a los indígenas y de alejarlos de su tradición y de su cultura, bajo el supuesto de que ésta era inferior. Basta con leer la tesis de Miguel Angel Asturias, donde se enfatizaba la “inferioridad del indio” y la importancia de “regenerarlo” a través de una educación considerada en la época, como integral (alfabetización más conocimientos agrícolas).

Hasta aquí, se ha observado como se utilizó la alfabetización, como un medio para “civilizar” a la población indígena, tal y como se ha venido estudiando desde la época colonial, mediante la extinción de los idiomas mayas y la introducción de la lectura y escritura en una lengua extranjera, en este caso, el español. Por otra parte se ha visto que esta concepción, limitó la vivencia de la ciudadanía para las comunidades indígenas –rurales en su mayoría–, puesto que se tenía acceso a ella si la persona sabía leer o escribir en español. Esto no niega la existencia de indígenas alfabetizados en castellano, pero en general eran quienes vivían en centros urbanos o cercanos a ellos y con mejor situación económica que aquellos de las áreas urbanas.

Por otra parte, la resistencia a la asimilación promovida por el Estado y la desconfianza hacia la educación y su poca utilidad en el sistema de subsistencia agrícola de la población indígena, impidieron que el Estado cumpliera con la función “civilizadora” y asimiladora de la educación de la época.

En la siguiente época de estudio, se observará cómo el sentido de la alfabetización de niños, niñas y adultos cambió a medida que surgió una nueva conciencia sobre la realidad multicultural y plurilingüe del país.

6. Desde la revolución hasta nuestros días: empieza a reorientarse la alfabetización. La concepción de la última época estudiada, empezó a cambiar con la Revolución de Octubre de 1944. Y es que la actitud por parte de la población indígena hacia la educación, también fue cambiando. De acuerdo a Adams y Bastos (2003:188), varios fueron los factores que incidieron en este cambio:

«el reconocimiento de los límites de la agricultura en términos de la acumulación, la aparición de alternativas a las escasas opciones que ofrecía el discriminatorio

sistema oficial, la ampliación de la oferta de trabajo (...) y sobre todo, la creciente necesidad de dominar el castellano para mantener relaciones con los ladinos.»

La influencia de las Iglesias Protestantes y de la Iglesia Católica fue importante en las modificaciones que se dieron tanto en cobertura como en orientación. Precisamente, la campaña de alfabetización promovida durante dicho gobierno fue dirigida por un líder protestante (Miller, 1997:235). Por otra parte, las misiones extranjeras católicas, como es el caso de la Congregación de los Maryknoll impulsaron proyectos de desarrollo social en un intento por aliviar la pobreza, el analfabetismo y los problemas de salud en las áreas rurales con mayor población indígena. Tanto católicos como protestantes utilizaron pasajes de la Biblia como material de enseñanza de la lectura. De acuerdo a Ricardo Falla (Adams y Bastos, 2003:188):

«las conversiones ejercieron una gran influencia en el deseo de saber *castilla*, en la voluntad de jóvenes de aprender a leer la Biblia.»

Para la década de 1970, varios religiosos utilizaron en sus programas de alfabetización el método de Paulo Freire tan divulgado en su libro "Pedagogía del Oprimido", el cual ha sido base de muchos programas de alfabetización actuales, aunque en algunos casos, mal interpretado. Este método se encamina a una toma de conciencia de los sectores populares sobre la realidad de opresión en la que se encuentran y los medios para transformarla.

Durante esta época también se crearon instancias específicamente relacionadas con la educación rural y de adultos. De hecho, durante el gobierno de la Junta Revolucionaria de Gobierno, se creó el Comité Nacional de Alfabetización, con el objeto de combatir la «causa primordial que ha impedido el funcionamiento de una auténtica democracia en el país» (Ortiz, 1996:84). De acuerdo a la Ley de Alfabetización Nacional, se declaró de urgencia y necesidad nacional la alfabetización indicándose que debía elevar su índice al 95% en un lapso de cuatro años (Ortiz, 1996:84), lo que sabemos, nunca se logró aunque sí aumentó su cobertura.

Por recomendación de la UNESCO, en julio de 1952 se creó la Dirección General de Educación Fundamental con la finalidad de dar a niños y adultos del área rural una educación integral. En ella se integró, entre otras, la Dirección de Alfabetización

Nacional. En 1955, la Dirección General de Educación Fundamental se transformó en la Dirección General de Desarrollo Socioeducativo Rural, cuya área escolar pasó a depender de la Dirección General de Educación. Esta área, se encargó de la alfabetización y educación de adultos (Antillón, 1997:596).

Aunque de manera limitada y con la finalidad de castellanizar, se fueron abriendo espacios para la utilización del idioma materno en la alfabetización de niños y niñas maya-hablantes. Para ello fueron necesarios cambios en las instituciones educativas del Estado. Debe pensarse también, en el impacto que tuvo el planteamiento realizado por la UNESCO en 1953 en el que afirmó que «nada impide que cualquier lengua pueda transformarse en vehículo de “civilización moderna”.» (Herrera, 1997:359)

En 1964 se creó, por Resolución Ministerial No. 7728, la Sección de Castellанизación adscrita a las escuelas primarias con la finalidad de castellanizar a los niños mayas en edad escolar. En los años 70, el Reglamento de la Ley de Educación definía Castellанизación como:

«un proceso educativo que trata de dar a la población indígena el conocimiento necesario para la comprensión y utilización del idioma español.» (Crisóstomo, 2002:15)

Con esta sección, se inició un proceso educativo que empezaba el aprendizaje escolar haciendo uso de la lengua materna maya, la cual posteriormente era desplazada por el aprendizaje del castellano. Lo anterior se realizó con asesoría del Instituto Lingüístico de Verano.

En 1985, se sustituyó dicha sección, por el Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI) que atendía específicamente a niños mayahablantes del país, utilizando el idioma materno para llegar a la enseñanza en español, como segunda lengua.

Los cambios en la legislación del país respaldaron la creación de instituciones encargadas de implementar programas de educación bilingüe en las áreas con población Maya.

La actual Carta Magna en su artículo 66 declara que:

«Guatemala está formada por diversos grupos étnicos entre los que figuran los grupos indígenas de ascendencia maya. El Estado reconoce, respeta y promueve sus formas de vida, costumbres, tradiciones, formas de organización social, el uso del traje indígena en hombres y mujeres, idiomas y dialectos».

Aunque, no se han oficializado los idiomas mayas, pues el español continua siendo el idioma oficial del país, los esfuerzos de las organizaciones educativas, privadas y estatales, se están orientando a la implementación de un programa de educación bilingüe intercultural que refuerce la identidad étnica a través del uso del idioma materno. En 1986, se creó la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala, que ha hecho un gran esfuerzo por estandarizar y establecer un alfabeto unificado para escribir las lenguas mayas.

La influencia de estos cambios dentro de la educación formal, en la orientación de la alfabetización para adultos fue notoria. Se dejó de concebir la alfabetización como medio de extinción de los idiomas mayas y de “civilización” de los indígenas. Aunque continuó enfocándose en la castellanización, permitió una apertura a las nuevas corrientes que vendrían más adelante.

En los últimos años, el Comité Nacional de Alfabetización, ha iniciado un proceso de promoción de la alfabetización de adultos en la lengua materna. La estrategia de dicho comité de alfabetizar a través de organizaciones no gubernamentales ha permitido mejorar la cobertura y la concepción de la alfabetización, más que como un fin, como un medio de desarrollo.

La misma población indígena, como se mencionó al principio de esta sección, busca alfabetizarse como un medio para alcanzar igualdad de oportunidades frente a los ladinos. Paradójicamente, parece ser que la educación para ellos tiene la finalidad de aprender el castellano, es decir, poder desempeñarse en el idioma de la sociedad dominante. Esto, de acuerdo a Adams y Bastos (2002:192) tiene dos razones fundamentales: la primera, acceder a empleos no campesinos y la segunda, superar la distancia que los separa de los ladinos para poner fin a una de las causas que los mantienen en un supuesto aislamiento y por la cual son objeto de discriminación.

En la siguiente sección se analizarán los cambios que influyeron en la orientación de la alfabetización en Guatemala.

B. LOS CAMBIOS A NIVEL MUNDIAL

A nivel mundial, se han realizado foros y conferencias sobre educación, donde se plantea el problema del analfabetismo a nivel mundial. Los últimos diez años han estado marcados por el interés en aumentar el alfabetismo en la población adulta, reconociendo que es un derecho al que todos y todas deben tener acceso en su condición de seres humanos y como un medio para superar las barreras de la exclusión. Sin embargo los enfoques han ido cambiando en cuanto a la alfabetización y actualmente se ha reconocido la importancia de partir de los conocimientos previos de los participantes de un programa de alfabetización, así como de sus necesidades, expectativas y las condiciones específicas de la cultura y el contexto locales. Por otra parte, la brecha de género que ha estado vinculada a la alfabetización en muchos países; como en el caso de Guatemala, ha hecho que se priorice la alfabetización de niñas y mujeres.

1. Los foros y conferencias internacionales. El proceso de alfabetización de adultos, ha aumentado su importancia en los últimos diez años. En 1990, Año Internacional de la Alfabetización, se celebró en Jomtien (Tailandia) la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en la cual unos 1500 delegados de 155 países y representantes de unas 150 organizaciones intergubernamentales, gubernamentales y no gubernamentales formularon un llamamiento a todos los países con el fin de universalizar la educación básica adecuada. La Conferencia adoptó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) y aprobó un Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Esta Declaración empieza proclamando que:

«cada persona --niño, joven o adulto deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.»

En este sentido, la Educación para Todos abarca, con una visión amplia, los programas, actividades y servicios del sector público y el privado que, dentro y fuera de

la escuela, están destinados a responder a las necesidades básicas de niños, adolescentes y adultos. Por otra parte, esta declaración resalta la importancia de la alfabetización, no como fin último, sino como base para otros aprendizajes:

«Las necesidades básicas de aprendizaje de jóvenes y adultos son diversas, y deben ser atendidas mediante una variedad de sistemas. Los programas de alfabetización son indispensables, dado que saber leer y escribir se constituyen en una capacidad necesaria en sí misma, siendo el fundamento de otras habilidades vitales.»

Durante esta conferencia, se estableció la meta de reducir la tasa de analfabetismo adulto a la mitad del nivel de 1990 para el año 2000. También se priorizó la alfabetización femenina, con el fin de modificar la desigualdad frecuente entre índices de alfabetización de los hombres y de las mujeres (UNESCO, 2000:7)

En el Primer Foro Mundial de Educación celebrado en Dakar, en el año 2000 se priorizó la satisfacción de necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos a través del acceso equitativo a programas apropiados de aprendizaje de habilidades para la vida y para la ciudadanía (UNESCO, 2000:7). Además se replanteó la meta, nuevamente en seguimiento a lo establecido en Jomtien y como consecuencia de no haber alcanzado lo propuesto en dicha conferencia, de:

«mejorar en un 50 por ciento los niveles de alfabetización de adultos para el año 2015, especialmente entre las mujeres, y lograr el acceso equitativo a la educación básica y permanente para todas las personas adultas.» (UNESCO, 2000:7)

De esta forma, se amplió para el año 2015, el nuevo plazo para el cumplimiento de las metas fijadas en la Conferencia de Educación para Todos.

Antes del foro de Dakar, se realizó en julio de 1997 la Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (Hamburgo, Alemania), organizada por la UNESCO. A ella asistieron aproximadamente 1500 delegados de todas las regiones del mundo, con representantes de 140 estados miembros y alrededor de 400 ONG's (UNESCO, 1999:1). En ella, se trataron temas específicamente relacionados con educación de adultos y alfabetización desde diversos enfoques. Se hizo una revisión de las prácticas de alfabetización actuales y de las nuevas alternativas educativas así como a la necesidad de favorecer la equidad entre los géneros y el

acceso de todas y todos, a una educación básica de calidad y acorde a la realidad multicultural de los países del mundo. Se hizo hincapié en la necesidad de priorizar la alfabetización de adultos como un medio para el acceso continuo de adquisición de conocimientos.

En el último Foro Mundial, celebrado en Porto Alegre (2003) se enfatizó la importancia de la educación pública, reconociendo que, si bien es importante el involucramiento de todos los sectores sociales, lo es también, la obligación del Estado de favorecer el cumplimiento de un derecho fundamental para hombres y mujeres de todas las edades y de todo el mundo. La Carta de Porto Alegre (2003) manifiesta:

«Estamos juntos como hermanos en una lucha por el entendimiento de que, cualquiera que sean sus creencias, modos de vivir, gustos, sentimientos, diferencias en términos de necesidades educativas especiales, el ser humano es siempre un sujeto de derechos. La educación, condición necesaria para el diálogo y para la PAZ, tiene un papel importante en esa lucha, en la medida en que los tan diversos y siempre colectivos espacios en los cuales ella se da son lugares de discusión, vivencia y convivencia. La escuela pública, en ese proceso, se transforma y revive como espacio/tiempo de posibilidades para encuentros de hombres y de mujeres de todas las edades, con trayectorias hasta aquí apenas entrevistas. Así, al contrario de la afirmación de las fuerzas del capital de que la escuela pública ya está superada, reafirmamos su potencia y permanente movimiento en la reinención del cotidiano de nuestras sociedades y en su propia transformación, como resultado del protagonismo de los excluidos.»

2. La década de la Alfabetización para Todos (2003-2012). Las

Naciones Unidas, ha declarado la «Década de la Alfabetización», la cual comprende del año 2003 al año 2012. Con esta declaración se pretende cumplir con los compromisos de Dakar asumiendo la alfabetización como fenómeno estructural y una responsabilidad social. Se espera que sea una alfabetización incluyente, que trascienda las edades reconociendo que es un aprendizaje permanente y que posibilite una alfabetización significativa y funcional.

A continuación se presenta esta visión renovada de la alfabetización, en contraste con aquella que dominó durante muchos años los programas de alfabetización y que forma parte de la propuesta para esta década de alfabetización:

Cuadro 1

ALFABETIZACIÓN PARA TODOS: UNA VISIÓN RENOVADA	
PASADO	HOY
El analfabetismo como patología social ("lacra") y responsabilidad individual.	El analfabetismo como fenómeno estructural y responsabilidad social.
La alfabetización como la panacea para el desarrollo y el cambio social.	La alfabetización en el contexto de intervenciones educativas y socio-económicas más amplias.
La meta es "erradicar el analfabetismo", "bajar los índices de analfabetismo", etc.	La meta es crear ambientes y sociedades letradas.
La alfabetización asociada únicamente con jóvenes y personas adultas.	La alfabetización asociada con la infancia, la juventud y la edad adulta.
La alfabetización asociada con grupos al margen de la escuela y con programas no-formales.	La alfabetización como un proceso de aprendizaje que tiene lugar tanto dentro como fuera de la escuela.
La alfabetización infantil y la alfabetización de jóvenes y adultos vistas y desarrolladas como campos separados.	La alfabetización infantil y la alfabetización de jóvenes y adultos, articulada dentro de un marco y una estrategia integrados de política.
La alfabetización centrada en el punto de vista de la enseñanza.	La alfabetización centrada en el punto de vista del aprendizaje.
La alfabetización entendida como el logro de un nivel inicial, básico, elemental.	La alfabetización entendida como alfabetización funcional (la alfabetización, para ser llamada tal, debe ser significativa y funcional)
La meta aspira a la adquisición de la alfabetización.	La meta incluye la adquisición, el desarrollo y el uso efectivo de la alfabetización.
La alfabetización separada de la educación básica ("alfabetización y educación básica")	La alfabetización vista como un componente integral de la educación básica.
La adquisición y el desarrollo de la alfabetización asociados con un período específico en la vida de una persona.	La alfabetización entendida como un proceso de aprendizaje que dura y se perfecciona a lo largo de toda la vida.
La adquisición de la alfabetización como meta del primer grado o de los primeros grados de la escuela primaria.	La adquisición de la alfabetización como meta al menos de toda la educación primaria.
La alfabetización asociada únicamente con el lenguaje escrito y los medios impresos.	La alfabetización entendida como desarrollo de la expresión y la comunicación tanto oral como escrita, con una visión del lenguaje como totalidad (hablar, escuchar, leer, escribir).
Búsqueda de EL MÉTODO de alfabetización válido en general y para todos los casos.	Comprensión de que no existe un método único o universal de alfabetización.
La alfabetización como un área específica del currículo escolar (la asignatura Lenguaje)	La alfabetización a lo ancho del currículo escolar.
La alfabetización asociada sólo con instrumentos convencionales (típicamente, lápiz y papel).	La alfabetización asociada con instrumentos convencionales pero también con instrumentos modernos (papel y lápiz, teclado y tecnologías digitales, etc.).
La alfabetización como responsabilidad únicamente de Estado o únicamente de la sociedad civil.	La alfabetización como responsabilidad conjunta del Estado y la sociedad civil.

(UNESCO, 2000:10)

C. EL ÉNFASIS EN LA ALFABETIZACIÓN DE MUJERES

A partir de la Conferencia Mundial del Año Internacional de la Mujer, realizada en 1975 en México, los organismos de cooperación empezaron a dirigirse a la población femenina para su incorporación al desarrollo, por lo que se pidió intensificar las medidas para la integración plena de la mujer en los procesos de cambio planificado. Además, se señaló que únicamente si las mujeres gozan de la igualdad de oportunidades de educación, estarán en condiciones de participar en los procesos de desarrollo social

La década que siguió a esta conferencia, fue proclamada "Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer: Igualdad, Desarrollo y Paz". Durante este periodo se incrementaron los esfuerzos a favor de las mujeres especialmente de las áreas rurales pobres. Se llevan adelante numerosos estudios de carácter nacional, subregional y regional sobre su situación en el medio urbano y rural, su participación en el trabajo productivo, su rol en las estrategias de sobrevivencia de los grupos campesinos, la división sexual del trabajo, etc. (D'Emilio, 1989:19).

Se realizaron dos Conferencias Mundiales del Decenio de las Naciones Unidas sobre la Mujer, impulsando programas específicos en sectores como la agricultura, salud, educación y vivienda, entre otros.

En 1994, se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre Población y Desarrollo. En ella se afirman tres puntos fundamentales: (1) la integridad física del ser humano; (2) la igualdad de relación entre hombres y mujeres y (3) el control de la reproducción como un derecho humano.

Durante ese mismo año, también se realizó el foro de ONG's de América Latina y el Caribe, estableciéndose las prioridades que debían ser superadas para evitar la discriminación contra la mujer en esta región: feminización de la pobreza, salud y educación, acceso al mercado de labores, toma de decisiones, políticas de educación sobre derechos humanos, violencia contra la mujer, conflicto armado y derechos humanos de las mujeres migrantes y sus familias (D'Emilio, 1989:19).

En 1995, se realizó la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, teniendo como objetivos fundamentales:

- Evaluar progresos alcanzados desde la Tercera Conferencia Mundial sobre la Mujer.
- Eliminar los obstáculos fundamentales para el adelanto de la mayoría de las mujeres en relación a: participación en la toma de decisiones, pobreza, salud, educación, violencia, derechos humanos y paz.

Específicamente, relacionadas con la alfabetización de adultos encontramos el Proyecto Principal de Educación para América Latina, auspiciado por la UNESCO y asumido por todos los estados miembros, que asigna una atención prioritaria a la población femenina y en particular a la indígena, para el logro de tres grandes objetivos:

- Asegurar la escolarización antes del 1999 a todos los niños en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años.
- Eliminar el analfabetismo antes de fin de siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para adultos.
- Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas educativos, a través de la realización de las reformas necesarias.

Dentro de este marco, se llevó a cabo, en 1983 una Reunión Técnica Regional sobre Desigualdad Educativa de las Jóvenes y Mujeres en América Latina y el Caribe.

De la misma forma en los Foros Mundiales de Educación y en la Conferencia de Jomtien mencionados en el apartado anterior, se hizo énfasis en la educación de niñas y mujeres como fundamentales para erradicar el analfabetismo en el futuro y la necesidad de romper la brecha entre los géneros en cuanto al acceso a la educación.

1. Limitaciones: De acuerdo a la UNESCO, para 1950, más de la población adulta a nivel mundial era analfabeta. Pero para el año 2000, se estimaba que el índice de analfabetismo disminuyó en un 20% respecto a 1950. De acuerdo a Save the Children (2000:21), el 71% de mujeres de la población mundial saben leer y escribir, en contraste con el 84% de hombres alfabetos.

Sin embargo, el énfasis a nivel mundial se ha puesto en el mejoramiento de la educación primaria para los niños y las niñas con la idea de erradicar la alfabetización que pueda darse en el futuro. Pero esa, ha sido una idea errónea sobre la alfabetización, pues no se trata solamente de educar a los niños y niñas, sino también de demostrar a sus padres y madres que es una necesidad actual a la que hay que responder. Se sabe, que los encargados de enviar a los niños y niñas a las escuelas para recibir instrucción formal, son sus padres y también los encargados de asumir los costos de esta educación. Y por supuesto los costos representan, no solamente la inversión en los gastos escolares, sino los ingresos que dejan de percibir al enviar a sus hijos a la escuela como también los servicios que dejan de realizarse dentro del hogar, por ejemplo, los niños que cuidan a sus hermanos o hermanas menores, o aquellos relacionados con la subsistencia, por ejemplo, los niños y niñas que pastorean o colaboran con la siembra. Si los padres de familia no están convencidos de la importancia de su asistencia, no los enviarán.

En el caso de las mujeres, a pesar de los esfuerzos realizados a partir de las Cumbres Mundiales sobre Mujer y sobre Educación, la deserción escolar de mujeres sigue siendo mayor que entre los hombres. Aunque aumentó el número de mujeres alfabetizadas, continúan saliendo de los programas educativos, antes de finalizarlos.

Lo anterior a pesar del vínculo que existe entre alfabetización y otros componentes del desarrollo individual y social. Numerosos estudios han demostrado que las mujeres madres alfabetizadas, en su mayoría, optan por enviar a sus hijos e hijas a la escuela (Save the Children, 2000:16). Si bien es cierto que esto también depende del tipo de programa de alfabetización que se implemente, se ha verificado que las mujeres alfabetizadas tienden a tener menos hijos y a cuidar mejor de su salud y la de su familia.

a. Incongruencias entre lo que las mujeres quieren, y lo que buscan las organizaciones de desarrollo. En muchos países en desarrollo, suele presentarse la alfabetización como la vía de acceso al trabajo remunerado y a una mejor calidad de vida. Los organismos de ayuda al desarrollo no se cansan de repetir que las madres instruidas tienen menos hijos, más saludables, mejor educados, y son más productivas. Anna Robinson-Pant, investigadora

británica de la universidad de Sussex, Reino Unido, quien obtuvo el Premio Internacional de la UNESCO de Investigación sobre la Alfabetización, afirma que las mujeres, tanto las que seguían los cursos de alfabetización como las que los dictaba, no compartían esas ideas. Los organismos, dice, emplean los términos “educación” y “alfabetización” como si significaran lo mismo, para establecer una relación entre la tasa de alfabetización de las mujeres e indicadores de desarrollo como mortalidad infantil, fecundidad y nutrición. Suelen medir el éxito de un curso de alfabetización en función del porcentaje de mujeres que han adherido ulteriormente a grupos de ahorro y crédito o del número de familias que han construido letrinas. Anna Robinsson-Pat, al realizar su investigación,

«Tenía la impresión de que las mujeres que asistían a los cursos, no estaban tan convencidas de los efectos concretos de la alfabetización y la diferenciaban claramente de la “educación”. Esta última impartida en la escuela, permitiría a sus hijos tener un buen puesto y una buena situación, pero las “clases para adultos” no eran a su juicio más que un substitutivo lamentable. Les oí decir que el certificado obtenido al término del curso no les servía de nada para encontrar trabajo» (UNESCO:1999, 1).

Ella observó que las mujeres rechazaban el enfoque funcional de la alfabetización, con sus mensajes y contenidos, directamente relacionados con el desarrollo, las mujeres de Arutar no asistían al curso de alfabetización para hablar de salud, explotación forestal o posibilidades de crédito, sino para aprender a leer y escribir. «A veces con fines prácticos pero a menudo, para sentirse tan instruidas como su marido y sus hijos»(UNESCO:1999, 1).

En esta investigación realizada por Anna Robinsson-Pant, en Nepal, comparando el trabajo de dos organizaciones no gubernamentales, se dio cuenta que, a pesar de las críticas de las participantes hacia los programas de alfabetización, su presencia en clase indica que pese a todo piensan que ganan algo con la alfabetización. Con el tiempo comprendió que lo que les interesa es menos tangible que, por ejemplo, la aptitud para llevar una contabilidad por escrito. «Que la mujer pudiese firmar, en vez de estampar una impresión del pulgar como su marido, indica que se están produciendo cambios muy importantes» (UNESCO:1999, 1) Para las mujeres, el hecho de firmar es señal de su nueva identidad de “alfabetizadas”.

En términos de desarrollo, los resultados de la alfabetización son difíciles de medir, pero en término de confianza en sí mismas y de cambios en las relaciones sociales, las mujeres obtendrían un beneficio duradero, que en definitiva, mejoraría su calidad de vida.

2. La alfabetización de mujeres mayas: el dilema de la complementariedad. En el caso de la alfabetización de mujeres mayas, existe una limitación más que debe ser tomada en cuenta: la brecha étnica. El sistema de dominación patriarcal ha provocado un rezago histórico en las posibilidades de desarrollo de las mujeres, pero especialmente en las mujeres indígenas. Existe el cuestionamiento de qué tan necesaria es que una mujer indígena sepa leer y escribir dado que tradicionalmente sus roles domésticos no requieren estas habilidades. Sumado a esto, existe también la crítica de que ciertos programas que actualmente se dirigen a las mujeres indígenas, vienen de modelos occidentales que no coinciden con las necesidades inmediatas, patrones socio-culturales y reivindicaciones de las comunidades mayas.

Para aclarar estas situaciones es necesario hacer una revisión sobre la diferencia de género en la comunidad maya, la cual se basa en la llamada "complementariedad entre los géneros". Esta complementariedad señala que la mujer es el complemento del hombre y éste complemento de ella. De acuerdo a esto, la mujer no es más ni menos que el hombre. Sin embargo, estas afirmaciones son, en ciertos aspectos, cuestionables. Como afirma Tania Palencia (1999:57),

«Cuando se estudia en cualquier cosmovisión los conceptos, símbolos y creencias sobre las relaciones sociales, se debe profundizar hasta qué punto estas creencias se convierten en reguladoras reales de las relaciones o si son única o fundamentalmente motivo de culto o formas antiguas que ya no existen en la realidad social.»

En el maya contemporáneo, esta complementariedad implica que la mujer tenga como funciones principales la de creadora, formadora, cuidadora y sustentadora de la vida. Pero finalmente en la práctica, esta idealización subordina a la mujer a las tareas domésticas o al espacio doméstico (Palencia, 1999:57). Mientras tanto el hombre ocupa cargos cuyo prestigio es mayor que aquellos que ocupa la mujer: producción económica

y participación en la esfera pública. Esto, es lo que hace cuestionable la equidad en la complementariedad, puesto que probablemente el trabajo de unas y de otros se complemente, pero eso no implica necesariamente que dichas actividades sean valoradas o apreciadas de la misma forma.

Las sociedades y las culturas no son estáticas. Si en determinado tiempo histórico la idea de la complementariedad entre los mayas funcionaba, en la actualidad es necesario replantearla. Las guerras de los mayas del post-clásico, disminuyeron las oportunidades de desenvolvimiento social de las mujeres y se acentuó su valor como medios de intercambio comercial entre las familias, a través de vínculos matrimoniales (Palencia, 1999:58).

A raíz de la conquista, se acentuaron más las diferencias pues los españoles vivían bajo ese sistema patriarcal que fue impuesto entre las poblaciones indígenas.

Incluso ahora, cuando algunas ONG's intentan promover programas de desarrollo, refuerzan la idea de la superioridad masculina en la esfera pública, al utilizarlos como interlocutores entre la comunidad y el exterior. La misma alfabetización parece más funcional a los hombres que a las mujeres, reflejándose así la repartición sexual de las respectivas áreas de competencia.

La violencia y el conflicto armado interno, dejaron a muchas mujeres monolingües y analfabetas vulnerables económica y socialmente. Ellas han tenido que encargarse solas del mantenimiento del hogar y de las eventualidades que esto implica. Las mujeres cuyos maridos han emigrado al extranjero, viven también esta realidad.

A pesar de lo anterior, la mujer indígena ha jugado papeles económicos y sociales muy importantes, como responsables de la subsistencia del hogar, lo cual les ha dado cierto reconocimiento social (Adams y Bastos, 2000:437). Sin embargo, los cambios en el acceso de las mujeres indígenas a la educación, a la producción económica, y al poder político fuera de la comunidad puede estar creando temores dentro de la comunidad maya sobre el rompimiento de la "complementariedad" entre los géneros ya mencionada (Adams y Bastos, 2000:439). Esta complementariedad, está ocultando los aportes que las mujeres indígenas hacen en ámbitos domésticos y aquellos que son

capaces de hacer fuera de ellos. Los movimientos mayas pretenden rescatar el significado de la complementariedad vivido por los mayas ancestrales, pero deben tener cuidado de que ello no sea a costa del mantenimiento de la situación actual de la mujer indígena en el ámbito educativo, económico y político, es decir, que la vivencia de la complementariedad sea entre iguales y no una relación desigual y vertical.

Es por ello que insisto en una reconceptualización de la complementariedad que permita el rescate de los valores impulsados por el movimiento Maya, pero también que sea coherente con las necesidades actuales de hombres y mujeres, dentro y fuera del hogar.

3. Las cifras hablan por sí solas: Finalmente, para ilustrar la realidad de la alfabetización de hombres y mujeres en Guatemala es necesario conocer los datos manejados en cuanto a tasas de analfabetismo en Guatemala.

CUADRO 2

Alfabetismo según etnicidad, área y género, 2000 (Porcentajes de la población de 15 años y más de edad)						
Tipo de alfabetismo	Lee y escribe		Sólo lee		No lee ni escribe	
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Indígena						
Masculino	77.9	59.8	5.6	7.5	16.5	32.8
Femenino	51.8	31.1	10.6	10.1	37.6	58.8
Total	63.8	44.8	8.3	8.9	27.9	46.4
No indígena						
Masculino	94.0	75.8	1.9	4.8	4.1	19.2
Femenino	86.1	60.8	3.6	7.9	10.3	31.3
Total	89.7	68.2	2.8	6.4	7.5	25.3

Fuente: ENCOVI 2000. Cálculos de MEDIR/USAID.

(PNUD, 2002:38)

De acuerdo a este informe, el alfabetismo está fuertemente asociado con el área donde viva la persona (urbana o rural), género (masculino o femenino) y la etnicidad,

(indígena o no indígena). En primer lugar, se confirma que los hombres tienen un nivel de alfabetismo más alto que las mujeres, independientemente de la etnicidad o el lugar de residencia. La brecha de género es menor para los No indígenas urbanos (8%) que entre los no indígenas rurales (15%). La brecha de género entre indígenas es mucho mayor, con independencia del área de residencia: 26.1% para indígenas urbanos y 28.7% para indígenas rurales (PNUD, 2002:37).

En segundo lugar se tiene la brecha asociada al área de residencia. La brecha urbano rural es de 19% para indígenas y de 21.5% para no indígenas (PNUD, 2002:37). Con ello se afirma que tanto indígenas como no indígenas rurales están en desventaja frente a indígenas y no indígenas urbanos.

Finalmente, la proporción entre no indígenas e indígenas que pueden leer y escribir, con independencia del área de residencia y del género, constituye una brecha del 29.5%. Sin embargo, entre los hombres, dicha brecha es menor siendo de 16% entre hombres indígenas y no indígenas tanto rurales como urbanos. En el caso de las mujeres, la brecha aumenta entre mujeres urbanas indígenas y no indígenas (34.3%) y un poco menor entre mujeres rurales indígenas y no indígenas (29.7%) (PNUD, 2002:37).

El Informe de Desarrollo Humano concluye que la mayor disparidad, la cual combina las tres variables, se da entre hombres urbanos no indígenas (94% pueden leer y escribir) y mujeres rurales indígenas (31.1% pueden leer y escribir), una brecha de 62.9%, o puesto de otra forma, una distancia de poco más de 300% (PNUD, 2002:38). Con ello afirma que ser mujer indígena y vivir en área rural es el mayor factor de riesgo para no tener la oportunidad de aprender a leer y escribir.

IV. EL ÁREA DE ESTUDIO

A. El municipio de San Sebastián Huehuetenango

1. El contexto local

a. **Reseña histórica.** San Sebastián Huehuetenango es un pueblo de origen precolombino. Según el historiador Francisco Antonio de Fuentes y Guzmán (Recordación Florida, 1690) a una distancia de cinco leguas de la actual cabecera departamental, se encontraba el pueblo Mam de Toxoh, con una población de 332 personas, que por su cercanía era conocido también como "Güegüetenango", y tenía como patrono a San Sebastián (FUNCEDE, 1995:7). El nombre Toxoh o Toj Joj, significa en lengua mam "entre aguacates".

En la "Descripción Geográfico-moral de la Diócesis de Goathemala", escrita por el Arzobispo Pedro Cortés y Larraz en 1770, se menciona al pueblo de "San Sebastián", anexo de "Güegüetenango", que contaba en ese entonces con 1384 habitantes, cantidad que era mayor a la población de Huehuetenango, que ascendía a solamente 916 personas (FUNCEDE, 1995:7).

Para la administración de la justicia por el sistema de jurados adaptado por el Código de Livingston y decretado el 27 de agosto de 1836, este pueblo se adscribió al circuito de Huehuetenango (Mérida, 1984:247). Según Joseph de Olavarreta, teniente de alcalde mayor de Huehuetenango, en el año 1740:

«El de San Sebastián Huehuetenango, dista cinco leguas de la cabecera, tiene ciento veinticinco indios tributarios, está en una abra, con dos cerros grandes a los lados, es templado, está en llano, y es alegre por pasarle un río grande por medio del pueblo, los indios son trabajadores, siembran maíz, frijol y chile, sus mujeres se ejercitan en hacer mantas que llevan a vender a dicha ciudad de Guatemala y otras partes.» (Mérida, 1984:247).

Por acuerdo gubernativo del 29 de diciembre de 1891, se autorizó a la municipalidad para trasladar la cabecera municipal a su emplazamiento actual, conocido en ese entonces como Valle de Esquizal, debido a las frecuentes inundaciones que sufría como consecuencia de las crecidas del río Grande. El asiento original estaba en la actual aldea de Pueblo Viejo, en donde se encontraron ruinas que evidencian una

numerosa población. Mediante Acuerdo Gubernativo del 12 de mayo, se dispuso que los municipios de Santa Bárbara, San Rafael Petzal y San Sebastián Huehuetenango fueran anexados al municipio de Malacatán (hoy Malacatancito), desconociéndose la fecha en la cual se dejó sin efecto ese acuerdo (FUNCEDE, 1995:7).

Sin embargo, ya en 1934 estaba restablecido como municipio, pues en ese año se aprobó su Plan de Arbitrios. Finalmente, en Acuerdo Gubernativo del 21 de agosto de 1940, se aprobaron las operaciones de deslinde con Todos Santos Cuchumatán (FUNCEDE, 1995:7).

Este municipio se encuentra enclavado en la cañada que forman los montes de Santa Bárbara por el sur y los Cuchumatanes por el norte. Los flancos de la sierra Los Cuchumatanes forman la mayor parte de la extensión de San Sebastián Huehuetenango, desde la cumbre de Tuibache en el lindero con Todos Santos Cuchumatán. El terreno desciende desde dicha elevación hacia el sur, escalonándose en los flancos de la sierra pequeñas mesas que circundan hondos precipicios, hasta que se desarrolla la topografía al pie de la sierra en una serie de colinas y llanuras que baña el río Selegua, localmente denominado San Sebastián (IGN:2000, 2451). Como consecuencia de la diversidad de alturas, los climas varían desde el frío de la sierra hasta el templado en el valle del río Selegua. Las producciones naturales varían en la misma proporción. El suelo árido y pedregoso en las montañas aloja minerales de plomo y plata, depósitos de calizas y rocas volcánicas. En los linderos de Chiantla y en los altos de las montañas de San Sebastián, se explotan varios depósitos de estos minerales. En los valles y cañadas, así como en las mesetas y laderos, la tierra es fértil. Ha habido bosques de buenas maderas y se cultivan cereales, papas o patatas, legumbres, caña de azúcar, café y frutas. Los habitantes se han dedicado a la agricultura, a la elaboración de plomo, cal y panela, aserrar maderas y fabricar jarcia, así como tejidos de algodón y lana basta. En la cabecera se ha encontrado ubicada la planta hidroeléctrica municipal para proveer de fuerza y luz a la cabecera. La cabecera, situada en una meseta al pie de la cordillera, es de clima templado y agradable. La fiesta titular del patrono del pueblo se ha celebrado del 18 al 20 de enero. Este último día ha sido el principal, en que la iglesia conmemora a San Sebastián Mártir (IGN:2000, 2451).

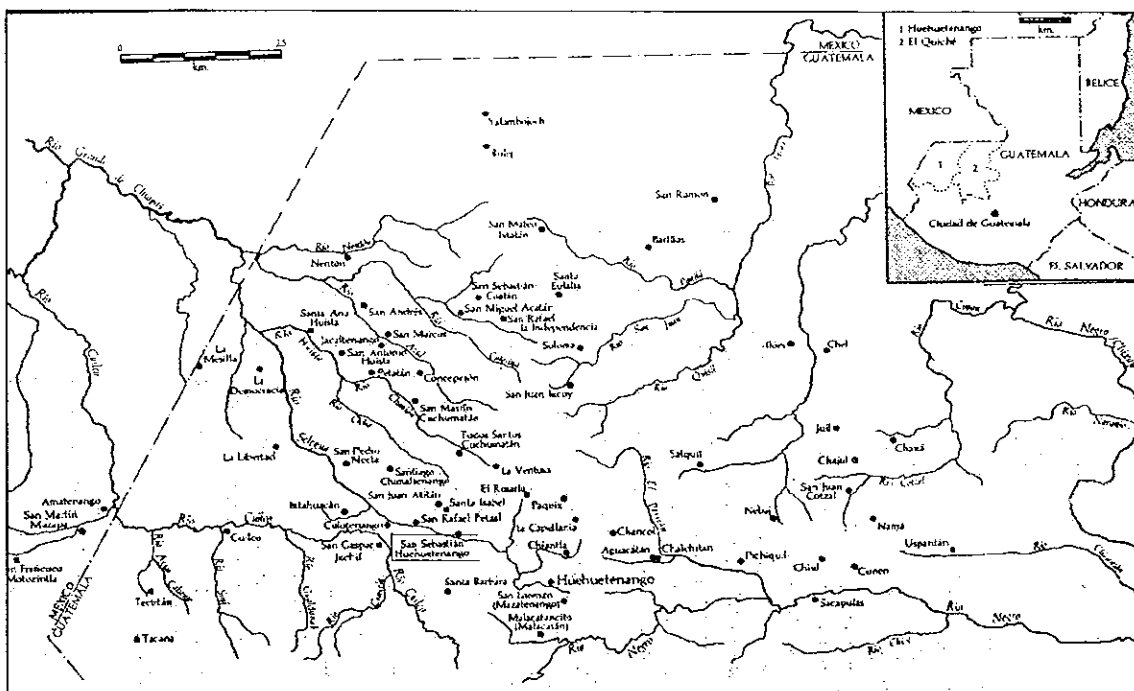


Figura 1. Ubicación de San Sebastián Huehuetenango (Lovell, 1990:8)

A continuación se hace una breve descripción de las aldeas y caseríos escogidos para este estudio, las cuales son las siguientes: Chelam, Chexap, Tziminas, Piol, Cacalep y Chichiná.

1) **Chelam.** Aldea del municipio de San Sebastián Huehuetenango, Huehuetenango. En la sierra Los Cuchumatanes y en las cabeceras del río Colorado. Ubicada a 5 km. por vereda al nor-noroeste de la aldea y a 17 kms. por carretera de terracería. A 2,850 mts. SNM, lat. $15^{\circ}25'50''$, long. $91^{\circ}33'40''$ (IGN:2000, 651).

2) **Chexap.** En la sierra Los Cuchumatanes, al sur de la montaña San Juan. Entre los ríos Esquisal y Colorado. 6 km. por vereda al noreste de la cabecera y a 12 kms. por carretera de terracería. 2,600 mts. SNM, lat. $15^{\circ}25'08''$, long. $91^{\circ}35'00''$. Etim. mam: Al pie del lugar de los caites, posiblemente debido a que antaño se elaboraban allí. De *che* o *txe'* = al pie de; y *xap* = caite; sandalia. Con su nombre de la época, en los datos que se publicaron con motivo del Censo de Población de 1880: "Chejap, aldea del departamento de Huehuetenango, dista de Chiantla, su cabecera, cinco leguas; 104 habitantes. No hay industria especial que merezca mencionarse; esta aldea depende de la jurisdicción de San Sebastián". En la "Demarcación Política de la

República de Guatemala", Oficina de Estadística, 1892 ya aparece como aldea con su nombre actual, mientras que en el Boletín de Estadística, noviembre de 1913, figura como aldea Xexajac (IGN:2000, 654).

3) **Tziminás.** Etim.: En mam, *tzi*, de *tzi'* = boca de; frente a, y la voz española *minas*, lo que resulta de un hibridismo. Frente a las minas, ya que han existido varias en esa zona de la montaña del Boquerón, sierra Los Cuchumatanes (IGN:2000, 2903). Ubicada a 22 kms. de la cabecera municipal por carretera de terracería.

4) **Piöl.** Al este del río Esquisal, sierra Los Cuchumatanes. Dentro del poblado está la pequeña laguneta Piöl. 1½ km. por vereda al norte de la cab. y 2 kms. por carretera de terracería. 1,960 mts. SNM, lat. 15°23'42", long. 91°36'26". Tiene los caseríos Chichicana | Sacpom | Tuitzín | Tuitzchum (IGN:2000, 997).

5) **Cacalep.** En la sierra Los Cuchumatanes. Entre los ríos Torlón y Mapá. 4½ km. por vereda al sur de la aldea Tziminás y a 12 kms. de la cabecera municipal. 2,150 mts. SNM, lat. 15°23'20", long. 91°32'30" (IGN:2000, 294).

6) **Chichiná.** Caserío de la aldea Tzábal, mun. San Sebastián Huehuetenango, Hue. En la sierra Los Cuchumatanes. Etim. mam: Pequeñísima corriente de agua. Ubicado a 15 kms. de la cabecera municipal (IGN:2000, 296).

b. Extensión territorial, altitud, latitud y longitud. El municipio cuenta con una extensión territorial de 108 kilómetros cuadrados, una altitud de 1,715.06 metros sobre el nivel del mar. Su latitud es 15°23'13" y su longitud de 91°36'54" (FUNCEDE, 1995:8).

c. Colindancias. San Sebastián Huehuetenango colinda con seis municipios del departamento de Huehuetenango, así, al norte con Todos Santos Cuchumatán; al este con Chiantla y Huehuetenango; al sur con Santa Bárbara y al oeste con San Juan Atitán y San Rafael Petzal (FUNCEDE, 1995:8).

d. Clima, suelos y potencial productivo. Las unidades bioclimáticas y los suelos tienen las características siguientes:

Bosque húmedo Montano bajo Subtropical (BHMBS)

- *Altitud:* 1500 a 2000 metros snm
- *Precipitación Pluvial anual:* 1000 a 2000 milímetros.
- *Temperatura media anual:* 12 a 18 grados centígrados
- *Suelos:* son superficiales, de textura liviana a mediana, bien drenados, de color pardo. Son pocas las áreas con pendiente aprovechables para cultivos limpios, los que deben adecuarse para proteger el suelo. Las pendientes mayores de 32% son de vocación forestal.

Bosque muy húmedo Montano Subtropical (BMHMS)

- *Altitud:* 2500 a 3000 metros sobre el nivel del mar.
- *Precipitación pluvial anual:* 1000 a 2000 milímetros.
- *Temperatura media anual:* 12 grados centígrados o menos.
- *Suelos:* Son superficiales, pesados, bien drenados, de color gris oscuro a negro. Las pendientes son diversas. Debido a las bajas temperatura, el ciclo vegetativo de las plantas es muy prolongado. El potencial adecuado es para bosque de coníferas, pasto para ovejas, cereales, papa, haba y maguey.

e. Tierras comunales, municipales y nacionales. La corporación municipal reportó la existencia de un ejido o tierra comunal, de una extensión de 500 cuerdas de 625 varas cuadradas, equivalente a media caballería. El Instituto Nacional de Transformación Agraria (INTA), por su parte, no reportó ningún área de carácter nacional de esta jurisdicción (FUNCEDE, 1995:8).

En el Archivo General de Centroamérica Sección de Tierras, Departamento de Huehuetenango, se encuentra el expediente No. 17, Paquete No.2, relacionado con los ejidos de este municipio (FUNCEDE, 1995:9).

f. Población. Para el año 2000, se calculó una población de 22,817 habitantes siendo 11,480 mujeres y 11,337 hombres (APPI-PNUD/UNOPS, 2002:6). La

población rural constituye aproximadamente el 89.45% y la urbana aproximadamente el 10.55%. De acuerdo a FUNCEDE (1995:9), la población indígena perteneciente a la etnia Mam, constituye el 95.0% de la población de San Sebastián y la no indígena, el 5.0%. La población alfabeta se calcula que alcanza el 52.6% de la población total del municipio, quedando un porcentaje de población analfabeta del 47.4% (SNU, 2001:A91). La densidad de población se calcula en 210 habitantes por kilómetro cuadrado. Por otra parte, el idioma que predomina es el Mam, hablado por el 95% de la población.

g. Índice de Desarrollo Humano. De acuerdo al Cuarto Informe de Desarrollo Humano (SNU, 2001:A34), el índice de Desarrollo Humano⁴ del municipio de San Sebastián Huehuetenango, se encuentra en un nivel bajo (0.51), siendo uno de los 81 municipios que se ubican en esa posición (generada por los bajos niveles en los componentes de educación (alfabetismo y tasa de asistencia) e ingreso. También, el informe indica que el municipio posee un 96% de pobreza general calculado en base a los ingresos y el consumo de la población.

h. Ciudadanos empadronados. Los ciudadanos empadronados de San Sebastián Huehuetenango, al 31 de marzo de 1994, según el Registro de Ciudadanos, eran los siguientes:

- Alfabetos:		1462
o Hombres	1293	
o Mujeres	169	
- Analfabetas:		2583
o Hombres	1893	
o Mujeres	690	
- TOTAL		4045

⁴ Se basa en indicadores económicos y sociales: ingreso (ingreso per capita), salud (esperanza de vida) y de educación (alfabetismo y asistencia a educación primaria, secundaria y universitaria).

i. **Trabajo migratorio.** Las condiciones de pobreza y marginalidad en que viven los habitantes de San Sebastián, contribuyen a que alrededor del 90% de ellos migren temporalmente cada año, siendo sus principales destinos los municipios de Coatepeque, Colomba y Flores Costa Cuca en el departamento de Quetzaltenango; y de Motocintla y Comalapa en México (FUNCEDE, 1995:9).

j. **Centros poblados.** El municipio, posee los siguientes centros poblados, unidos por carreteras de terracería y brechas con la cabecera municipal:

Categoría de los Centros Poblados				
Orden	Nombre del lugar	Categoría	Habitantes	Distancia de la cabecera municipal en Km.
1	San Sebastián Huehuetenango	Pueblo	2390	25 (cab dental.)
2	Buena Vista	Caserío	75	17
3	Cacalep	Aldea	600	12
4	Chamchoc	Paraje	75	1
5	Chanyac	Caserío	215	17
6	Chejoj	Aldea	1668	12
7	Chelam	Aldea	1000	17
8	Chemiche	Caserío	500	7
9	Chequequix	Aldea	815	14
10	Chexap	Aldea	1200	12
11	Chichicaná	Caserío	600	2
12	Chichiná	Caserío	300	15
13	Mapá	Caserío	885	9
14	Palajachuj	Aldea	712	10
15	Piol	Aldea	1041	2
16	Pueblo Viejo	Aldea	1500	5
17	Quiajolá	Aldea	1235	2
18	San Simón	Cantón	125	1
19	Sipal	Caserío	850	3

20	Sujal	Caserío	500	1
21	Talpetate	Caserío	150	24
22	Tojchec	Caserío	568	11
23	Tuicolpech	Caserío	550	7
24	Tuijantzú	Caserío	60	4
25	Tuisakchim	Caserío	105	15
26	Tuitzcusmaqué	Caserío	260	12
27	Tuitzin	Caserío	364	4
28	Tuitzquisal	Caserío	1400	18
29	Tuixel	Caserío	500	7
30	Tzabal	Aldea	1500	20
31	Tziminias	Caserío	900	22

(FUNCEDE, 1995:9)

De los 31 centros poblados de San Sebastián, uno tiene la categoría de pueblo, representando el 3%; diez son aldeas (31%); 18 (59%) son caseríos y uno tiene la categoría de cantón (3%), en tanto que uno (3%) es paraje (FUNCEDE, 1995:11). Esta clasificación debe considerarse con reservas, pues los criterios para definir si un poblado es aldea o caserío son generalmente arbitrarios y no fundamentados en normas legales vigentes.

k. Población repatriada. Según el informe de CEAR (FUNCEDE, 1995:12) corresponde al período de enero de 1987 a noviembre de 1991, la población repatriada con destino a San Sebastián Huehuetenango, comprendió 22 personas, integrantes de 4 familias; 10 pertenecían al sexo masculino y 12 al femenino. Se asentaron en 2 centros poblados:

Chejoj	14 personas	2 familias
Tziminias	8	2

El informe correspondiente al período de enero a diciembre de 1993, no se consignaba ninguna repatriación a este municipio (FUNCEDE, 1995:12).

I. Infraestructura económica, social y productiva. A continuación se presenta una descripción sobre la infraestructura económica, social y productiva del Municipio de San Sebastián, Huehuetenango. Estos datos reflejan aproximaciones a la realidad del municipio. Los mismos ilustran la situación en que se encuentra la población.

1) Sistema vial. Ocho centros poblados (26%) cuentan con caminos de terracería; tres (10%) disponen de caminos de terracería parcial que se complementan con camino de herradura; y 20 (65%) sólo disponen de caminos peatonales o de herradura como vías para llegar al pueblo.

Desde Huehuetenango se puede llegar a la cabecera municipal por carretera asfaltada. Dista de la cabecera departamental 25 kms. Sobre la ruta que conduce a la frontera con México (FUNCEDE, 1995:12).

2) Energía eléctrica. De 3,932 viviendas estimadas, 478 (12%) disponen de energía domiciliar en tanto que 3,454 (88%) no cuentan con este servicio. Sólo la cabecera municipal dispone de alumbrado público (FUNCEDE, 1995:12).

3) Agua entubada. 1,224 viviendas (36%) cuentan con servicio de agua entubada sin que éste sea necesariamente con carácter domiciliar. Por consiguiente, 2508 (64%), carecen de este servicio (FUNCEDE, 1995:12).

4) Letrinización. 1,298 viviendas (33%) cuentan con letrinas de diversos tipos. Ello indica que 2,634 (67%), no cuentan con esta instalación. Sólo la cabecera municipal cuenta con sistema de drenajes (FUNCEDE, 1995:12).

5) Educación. La situación de los servicios educativos en el municipio de San Sebastián es la siguiente:

-Educación Preprimaria Bilingüe: número de escuelas o unidades: 20; aulas: 12; maestros: 12; alumnos: 717. Cobertura en preprimaria: 4% de la población. Los alumnos de esta área son atendidos por los maestros de los primeros grados de las escuelas primarias (FUNCEDE, 1995:13).

-**Primaria:** número de escuelas: 20; aulas:78; maestros 86; alumnos: 2099. Cobertura en primaria: 54% de la población (FUNCEDE, 1995:13).

El promedio de alumnos por aula es de 31 y por maestro de 28. Centros poblados con escuelas: 19 (61%). Centros poblados sin escuelas: 12 (39%) (FUNCEDE, 1995:14).

-**Institutos de Educación Básica:** número de centros: 2; aulas: 4; maestros: 10; alumnos: 101. Un instituto es de carácter cooperativo y el otro privado (FUNCEDE, 1995:14).

-**Ciclo diversificado:** existe un instituto de carácter privado con un aula y 7 maestros, que atiende a 46 alumnos, del cuarto grado diversificado (FUNCEDE, 1995:14).

-**Alfabetización:** centros atendidos por CONALFA: 9 (29%). Número de animadores: 9, con 207 alfabetizandos en 1994 (FUNCEDE, 1995:14). Aquí no se incluyen los datos de los grupos atendidos por otras organizaciones de desarrollo.

6) Vivienda. El tipo de vivienda que predomina en San Sebastián Huehuetenango, al igual que en el resto de municipios del departamento, es el rancho tradicional, generalmente de madera (tabla o rolliza) o adobe, con piso de tierra, techo de paja o teja, con poca o ninguna división interna (FUNCEDE, 1995:16).

No obstante en la cabecera municipal, y en las comunidades rurales más accesibles se observan construcciones de características modernas, especialmente en cuanto a materiales del techo, donde los locales se sustituyen por lámina de zinc.

7) Producción agrícola. Los productos agrícolas de San Sebastián Huehuetenango son los siguientes:

-**Maíz:** se produce en las 31 localidades de San Sebastián Huehuetenango. Las técnicas de producción son tradicionales, por lo que los rendimientos por área cultivada son de poca cuantía (FUNCEDE, 1995:17).

-**Frijol:** este cultivo ocupa el segundo lugar en importancia, 30 aldeas y caseríos (97%), se dedican todos los años a su explotación (FUNCEDE, 1995:17).

-**Café:** es producido sólo en un poblado (3%) ubicado en la zona más calida de San Sebastián. Este es uno de los pocos productos que se orientan a la comercialización fuera del municipio (FUNCEDE, 1995:17).

-**Hortalizas:** se reportan el cultivo de varias especies, así: tomate, en 6 poblados; repollo en 4 poblados; zanahoria en 3; brócoli en 3; coliflor en 3; ejote en 3; haba en 2; cebolla en 1; lechuga en 1; y ayote en un poblado. Otros cultivos: también se produce trigo en 10 poblados (32%); papa en 9 centros (29%); y chile en 5 lugares (16%) (FUNCEDE, 1995:17).

-**Frutas:** se cultivas durazno en 6 (19%); manzana en 6 (19%); ciruela en 13 (42%); y aguacate en 4 (13%) (FUNCEDE, 1995:17).

La producción agrícola se dedica mayoritariamente al autoconsumo, particularmente el maíz, frijol, frutas y hortalizas. Datos proporcionados por representantes de 24 comités promejoramiento, el 77% de los lugares representados, así lo evidencian. En 19 comunidades (61%) expresaron que parte de su producción se dedica al comercio, tanto local, como fuera de la jurisdicción. En ese orden solamente 10 (32%) lo hace en la cabecera municipal y 17 (55%) efectúan sus ventas fuera del municipio (FUNCEDE, 1995:17).

La tecnología que empleada en el proceso de producción agrícola es la siguiente: en 22 centros poblados (71%) utilizan fertilizantes; en uno (3%) hacen uso de semillas mejoradas; en dos (6%) controlan plagas y en uno (3%) hacen uso de riego (FUNCEDE, 1995:17).

8) Producción ganadera. En el municipio de San Sebastián, la producción ganadera, de acuerdo al estudio realizado por FUNCEDE reporta actividades ganaderas mayores, sin embargo no detalla el tipo de ganado. También informa sobre ganado menor, dando las siguientes cifras:

-**Ganado mayor:** en 15 centros poblados (48%) se reportaron actividades ganaderas de cierta importancia, lo cual es normal, dadas las características ecológicas del municipio (FUNCEDE, 1995:18).

-**Ganado menor:** en 14 (45%) aldeas y caseríos informaron explotar comercialmente ganado menor, en especial ovinos y caprinos. Muchas familias explotan cerdos y otras especies menores; sin embargo, lo hacen con orientación al consumo directo. Lo mismo sucede con las aves de corral, mencionadas con relativa importancia en 18 centros poblados (58%) de los considerados (FUNCEDE, 1995:18).

9) Transporte. Hay un servicio de autobuses entre San Sebastián Huehuetenango y la cabecera departamental de Huehuetenango, con frecuencia de aproximadamente un bus cada media hora con valor de Q3.00 (solo ida o vuelta)⁵. Pero también se pueden tomar los buses que salen de la terminal de buses de Huehuetenango hacia la mesilla.

10) Producción artesanal y textiles. La producción artesanal parece no ser importante en la zona. La producción en textiles tradicionales se orienta con exclusividad al consumo familiar. Sólo en siete centros (23%) reportaron producir textiles típicos (FUNCEDE, 1995:18).

Existen dos talleres mecánicos, los cuales funcionan en la cabecera municipal. También hay una carpintería, una zapatería y talleres de confección de ropa.

11) Instituciones que laboran en el municipio. De acuerdo al trabajo de campo realizado en el año 2002, se encontraron las siguientes instituciones:

- DICOR
- Asociación Bendición de Dios
- Asociación Ebyajaw
- Juzgado de Paz
- Tribunal Supremo Electoral

⁵ Dato recabado durante los meses de noviembre y diciembre del año 2002.

- Centro de Salud
- Comité Nacional de Alfabetización (CONALFA)
- El Correo
- Cooperativa Agrícola Nueva Esperanza
- Asociación Fe y Alegría
- Cuerpo de Paz
- Policía Nacional Civil
- Visión Mundial
- ASODEHUE

2. El contexto cultural

a. **El grupo étnico Mam.** De acuerdo a fuentes arqueológicas y etnohistóricas, durante el período Post-Clásico, los mames fueron conquistados por los kiche's, quienes se convirtieron en el poder dominante de las Tierras Altas. Durante la Época Colonial, la región mam estaba lejos de los centros de poder e influencia españoles, ya que la mayor parte de su territorio era demasiado escarpada y muy remota. Fueron los frailes dominicos y los mercedarios quienes convirtieron a los mames al catolicismo y los redujeron a pueblos. A pesar de todo, permanecieron relativamente autónomos y mantuvieron su identidad. No fue sino hasta el auge comercial del café en la Costa del Pacífico Occidental de Guatemala, que fueron más directamente incorporados a la sociedad guatemalteca (Watanabe, 1996:233).

Los mames actuales, ocupan el lejano Altiplano occidental de Guatemala. Tradicionalmente han vivido arriba de los 1,500 m, donde han sembrado maíz, frijol y güicoy. A mayores alturas, cultivan el trigo y la papa, mientras que en el sur de Huehuetenango abunda la producción de naranjas.

Hasta tiempos recientes los mames han practicado la roza y la siembra no permanente, donde se limpia el terreno a mano, utilizando machetes y azadones, se siembra maíz durante varios años y después se deja descansar el terreno mientras se limpian y siembran otros. Sin tomar en cuenta la altura, la mayor parte del trabajo de la milpa se realiza entre abril y finales de julio, realizándose las tareas de desherbar y limpiar la tierra. Los patrones tradicionales de subsistencia en el pueblo Mam

favorecían los asentamientos dispersos, ya que el cultivo no permanente de las tierras significaba que los productores necesitaban tener acceso a mucha más tierra que la que cultivaban en un año cualquiera (Watanabe, 1996:235). Actualmente, la mayoría vive en forma dispersa y en aldeas y caseríos rurales con casas elaboradas en adobe o en materiales aún más rústicos como paja y varillas. Por lo general poseen uno o dos cuartos que funcionan como cocina y dormitorio común.

Los hijos varones, trabajaban con sus padres en el campo y las niñas se dedican junto con sus madres, al cuidado de la casa y aprendían a tejer y a elaborar las tortillas. Al casarse, las esposas se iban a vivir a la casa de sus maridos.

A pesar de la dispersión, las comunidades mames permanecían integradas de dos modos. Primero en el orden económico, ya que los municipios ejercían control comunal sobre las tierras de su jurisdicción y garantizaban a cada individuo derechos de usufructo a largo plazo sobre la parcela específica. En segundo lugar, en el orden político, debido a la obligación general de servir en cargos civiles y religiosos unificó más a las comunidades mames. El traje característico, el idioma y las uniones matrimoniales entre miembros de la misma comunidad reforzaban la solidaridad económica y política de los poblados mames (Watanabe, 1996:235). Durante la mayor parte del siglo XIX, la región Mam fue una extensa área rural, ocupada en su mayoría por indígenas. La Iglesia Católica y el gobierno central solamente ejercieron un control nominal sobre la región. Pero a medida que el cultivo del café se expandía por el Occidente de Guatemala, desde finales de la década de 1850, el aislamiento y autonomía del área Mam comenzaron a disminuir. Después de la introducción del café, aumentó el número de ladinos e indígenas en las tierras bajas del área Mam (Watanabe, 1996:237). La forma tradicional de vida de los mames fue cambiando drásticamente, debido a que fueron convirtiéndose en colonos y jornaleros en las plantaciones o fincas de café de los ladinos. Allí adquirían contratos o préstamos que les obligaban a permanecer en dichas fincas hasta pagar sus deudas. Los ladinos consideraban inferiores a los indígenas y de acuerdo a esa concepción los trataban.

Cuando ya no se les permitió vivir en forma dispersa, los trabajadores mames llegaron a vivir en cuartos estrechos cercanos al centro administrativo para su mejor control (Watanabe, 1996:238). De esta forma, en su convivencia con los ladinos, con

trabajadores de otros municipios y aislados de las tradiciones de su comunidad de origen, los mames fueron ladinizándose.

Por otra parte, las nuevas condiciones de arrendatario de tierras dentro de las fincas para la siembra de maíz y frijol y en su posición de asalariados, se les negó su autonomía anterior como agricultores y los obligó a depender de las plantaciones que los explotaban (Watanabe, 1996:238). A pesar que en el principio la influencia del café no fue tan fuerte en el altiplano mam, poco a poco fue introduciéndose y con él los cambios en las comunidades indígenas. Los mames del sur de Huehuetenango emigraban hacia la bocacosta para trabajar en el cultivo del café. Por su parte los cafetaleros conseguían expropiar las tierras de los mames del Altiplano, debido a las reformas liberales sobre el uso de la tierra y por medio del control del Estado obligaban a las comunidades indígenas a trabajar en las fincas cafetaleras.

Watanabe (1996.238) afirma que la expansión del café en el occidente de Guatemala afectó dos principios centrales de la vida mam:

«la autonomía de las personas para proveerse su propia subsistencia en tierras que eran propiedades de la comunidad, pero que también eran trabajadas individualmente; y, por otra parte, la autonomía de la comunidad local, de la cual dependía la libertad individual. El primer principio estaba relacionado con los valores mames acerca del trabajo y la autosuficiencia; y el segundo, con la tierra como base de la subsistencia individual y de la solidaridad colectiva.»

A pesar de lo anterior, los mames nunca fueron realmente trabajadores permanentes en las fincas. Ellos, continuaron produciendo sus propios alimentos en las tierras que aún eran de su propiedad lo que les brindó cierta autonomía.

Para 1930, los municipios del Altiplano, comenzaron a sobrepasar sus límites y fue entonces que los mames se vieron en la necesidad de buscar trabajo por sí mismos en las fincas con el fin de cubrir sus necesidades básicas (Watanabe, 1996:241).

En el campo político, se dio una reorganización que afectó prácticamente a todos los municipios, cuando en 1935, el presidente Ubico cambió el sistema de alcaldes elegidos en las localidades por intendentes municipales nombrados por el ejecutivo. Estos funcionarios procedían de otras poblaciones y mantenían su cargo por voluntad de la

presidencia y no de las élites locales. Los intendentes, ejecutaban las políticas del Estado y podían hacer cualquier cambio en las prácticas que según su criterio, impidieran un gobierno local efectivo (Watanabe, 1996:243). En las comunidades mames donde existían paralelamente municipalidades indígenas y ladinas, la llegada de los intendentes marginó a los funcionarios indígenas dejando a los Principales en un nivel secundario en la toma de decisiones. La subordinación de los líderes mames a los funcionarios ladinos contradecía los principios tradicionales de edad y de servicio en los cargos.

b. Papeles tradicionales de hombres y mujeres Mam. Son pocos los estudios antropológicos del grupo étnico Mam, que describan los roles tradicionales de los hombres y mujeres del grupo étnico Mam del sur de Huehuetenango. Una de las mejores fuentes se encuentra en el estudio de Charles Wagley realizado en 1937 y cuyos resultados fueron publicados entre 1941 y 1947⁶, y revisados en 1956 por el mismo autor.

Wagley describe a las familias mames como exógamas y patrilocales. Un varón joven debe buscar esposa fuera de su grupo y llevarla a vivir dentro del mismo, en una casa suministrada por su padre y construida cerca de la residencia paterna. Las mujeres siguen siendo consideradas miembros del grupo de parentesco de su padre después de que contraen matrimonio y, a la manera española conservan su apellido de solteras (Wagley, 1957:114). El dominio que un padre ejerce sobre sus hijos está basado, de manera esencial en su control económico. Durante gran parte de su vida, los hijos dependen de sus padres en cuanto a tierra agrícola, la cual pasa del padre a los hijos sólo cuando aquél muere. Un hijo también depende del padre para conseguir esposa. El padre debe hacer los arreglos matrimoniales y aporta los pagos necesarios. La joven nuera ayuda a su suegra en las tareas domésticas. Cuando la pareja tiene hijos, un buen padre debe construir casa aparte para ella y asignarle a su hijo campos separados todos los años para que pueda trabajar. Los hombres y las mujeres del pueblo, dentro de los límites de la división del trabajo, dominan la mayoría de las técnicas conocidas localmente; la especialización económica del trabajo es escasa. Los hombres son eminentemente agricultores y las mujeres se dedican al trabajo doméstico.

⁶ The Economics of a Guatemalan Village y The Social and Religious Life of a Guatemalan Village, publicados por la American Anthropological Association.

Prácticamente, es la actividad a la que las han destinado. Si alguna mujer queda viuda, pasa a depender de sus hijos o de los parientes de su esposo o de sus propios hermanos para conseguir alimentación y vivienda. Otras mujeres se dedican al trabajo de comadronas o a la tejeduría. Pero realmente estas actividades son realizadas generalmente cuando no tienen el apoyo de su esposo al quedar viudas o por ser "dejadas" o separarse de sus maridos, pues si lo hicieran durante el matrimonio o mientras su esposo estuviera vivo serían mal vistas y existirían críticas hacia el marido, arguyendo que no son mantenidas por él, lo que sería vergonzoso.

Durante las cosechas de maíz cooperan los hombres, las mujeres y los niños de las familias extendidas. Cuando los campos son extensos se solicita la ayuda de otros parientes y la de algunos amigos. El dominio económico del padre y la intimidad de la vida diaria entre los hermanos, une a los miembros de la familia extendida. Un joven depende de su padre para iniciarse en la vida y, posteriormente, como jefe de un grupo de hijos casados, contrae obligaciones definidas hacia éstos.

Por lo general, una casa alberga a una familia sencilla compuesta por un padre con su esposa y sus hijos solteros. Dentro de cada una de estas casas el hombre está considerado como la autoridad suprema y gobierna en forma absoluta a su esposa y a sus hijos. Se piensa que Dios castiga a cualquier esposa o hijo que contravenga deseos del padre de familia. La posición dominante del esposo chimalteco también está atemperada por el temor de quedar sin alguien que atienda a sus hijos e hijas, obligado a ejecutar una multitud de tareas femeninas. Por ello la amenaza de abandonarlo y volver al seno de su familia, puede ser algunas veces, un arma efectiva en las manos de una esposa. Muchos jefes de familia están dominados por sus padres y sus actividades están determinadas por los deseos del anciano patriarca terrateniente.

A la edad de seis o siete años, los niños son enviados a la escuela. En promedio, las niñas permanecen en la escuela durante más tiempo que los niños. Algunas niñas asisten durante cuatro o cinco años (Wagley, 1957:1143); los niños son requeridos antes por sus padres para trabajar en las milpas. Charles Wagley relata como un padre indígena le dijo que los muchachos solo aprenden a ser perezoso en la escuela (Wagley, 1957:1143). Aunque algunos reconocen el valor que para sus hijos tiene el

aprendizaje del español para desenvolverse fácilmente en un mundo dominado por ladinos.

Alrededor de los diez años de edad el niño se convierte en compañero inseparable de su padre, de manera que aprende las distintas ocupaciones del varón adulto. Pasa el día con su padre en la milpa, quema y desbroza para la siembra, limpia y cultiva los campos y cosecha el maíz. Aprende a sembrar frijol, papa y calabaza así como a distinguir la mejor variedad de maíz para las parcelas altas y para las tierras bajas. Su padre le muestra los mejores lugares para encontrar leña en las montañas y le enseña a acarrear ésta, a cargar una mula, a buscar paja para techos y a cortar la misma. También lo lleva consigo cuando va a oficiar las ceremonias para la milpa antes de la limpia, la siembra y la cosecha, para que el joven pueda aprender los ritos y las oraciones (Wagley, 1957:145). Los padres también llevan a sus hijos durante sus viajes a Huehuetenango o a otros mercados donde puedan venderse los excedentes de maíz.

Aunque las técnicas que aprenden las niñas y los niños son distintas, no existe diferencia entre los métodos básicos del entrenamiento. El de una muchacha es estricto y principia muy temprano. La madre empieza a requerir su ayuda para ejecutar el trabajo doméstico cuando la niña tiene seis o siete años de edad (Wagley, 1957:147). La técnica más complicada que una mujer debe aprender es la del tejido. Casi todas las mujeres chimaltecas tejen. Las jóvenes que no han aprendido a tejer no son deseables como esposas, porque, o son estúpidas, o su entrenamiento ha sido descuidado (Wagley, 1957:147). Como el matrimonio se realiza a temprana edad, a menudo la joven deja el hogar paterno a los trece o catorce años de edad para vivir en la casa de los padres de su esposo. Su entrenamiento queda a cargo de su suegra quien muchas veces adopta una postura crítica ante el entrenamiento anterior de la nuera y trata de enseñarla de nuevo (Wagley, 1957:149). La manera de vivir de los niños y las niñas después de cumplir diez años de edad no es esencialmente distinta de la que tendrán cuando sean adultos.



Figura 3. Jóvenes mujeres de la aldea Piol pastoreando.

V. EL PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN DE LA ASOCIACIÓN FE Y ALEGRÍA

A. La propuesta de Fe y Alegría Internacional: su surgimiento en Guatemala

Fe y Alegría es un Movimiento Internacional de Educación Popular Integral de calidad presente en 14 países de América Latina, dirigido a la población excluida, para construir un proyecto de transformación social, basado en los valores cristianos de solidaridad, participación y justicia (Fe y Alegría, 2000:45).

Este movimiento persigue los siguientes objetivos:

- «Promover la formación de hombres y mujeres nuevos, conscientes de sus potencialidades y de la realidad que los rodea, abiertos a la trascendencia, agentes de cambio y protagonistas de su propio desarrollo.» (Fe y Alegría, 2000:107)
- «Contribuir a la creación de una sociedad nueva en la que sus estructuras hagan posible el compromiso de una Fe cristiana en obras de amor y de justicia.» (Fe y Alegría, 2000:107)

En ese camino hacia la transformación social busca formar personas conscientes de sus potencialidades y de la realidad que los rodea, abiertas a la trascendencia, agentes de cambio y protagonistas de su propio desarrollo. Con ello (Fe y Alegría, 2000:45) busca un modelo de persona que posea las siguientes características: íntegramente desarrollada, creadora, con sentido de dignidad, comprometida en la vivencia y búsqueda de la verdad y del bien, consciente de su realidad personal y de la realidad que le rodea; capaz de reflexionar, analizar, criticar y actuar ante los hechos sociales; libre y servidora, con principios y convicciones inspirados en el Evangelio; con opción preferencial por los pobres, fraterna, abierta y respetuosa de las culturas, amante y respetuosa de la naturaleza, con dimensión ética y optimista.

Propone un modelo de desarrollo entendiendo éste como:

«Un proceso humano e integral de mejora progresiva de la calidad de vida, orientado a la erradicación de la pobreza y las injusticias sociales, cuyo centro y

sujeto primordial es la persona en todas sus dimensiones, potencialidades y necesidades; segundo, como un proceso que, a la vez, debe ser **sustentable**, para asegurar su permanencia en el tiempo a través de su propio desempeño, para las generaciones por venir.»

B. El programa de alfabetización de la Asociación Fe y Alegría Guatemala.

1. Surgimiento, objetivos y actividades. Fe y Alegría inició sus

labores en Guatemala en el año 1976 a raíz del terremoto ocurrido en ese año, empezando con la creación de escuelas en las áreas urbano-marginales de la ciudad capital. Con el tiempo, fue expandiendo su cobertura geográfica y sus programas, entre ellos la alfabetización de adultos. Luego de un análisis de la situación educativa nacional, pero especialmente la educación de adultos en el año de 1,990, el Comité Nacional de Alfabetización, convocó a Instituciones Educativas No Gubernamentales a colaborar en la labor de alfabetizar. **Fe y Alegría** por la trayectoria que tenía en educación formal, fue llamada a unirse a este proyecto, de tal manera que en el año de 1,991, se firmó el primer contrato ante el Comité Nacional de Alfabetización para iniciar así el Programa de Alfabetización de Fe y Alegría.

De esta forma el *Programa de Alfabetización* de Fe y Alegría inició con los objetivos siguientes:

- Generales:
 - Ser una alternativa de Educación Básica Integral de adultos en los sectores atendidos, buscando superar el problema del analfabetismo en los mismos.
 - Contribuir a través de implementar dos módulos como base en el proceso de alfabetización, a la incorporación de los sujetos y agentes de la alfabetización de las áreas elegidas dentro de una tarea participativa y coherente con las características e identidad de las mismas en Fe y Alegría.

- Específicos:
 - Atender en forma intensiva y extensiva el municipio de Santa Lucía La Reforma, Totonicapán y áreas marginales de la capital con un programa de alfabetización, diseñado y acorde a las necesidades de las áreas.
 - Desarrollar opciones de Educación Básica Integral, innovadoras de bajo costo y adecuadas al nivel local, para la incorporación de jóvenes que no concluyeron la educación primaria.
 - Mejorar la calidad de los procesos educativos para que los alfabetizandos sean sujetos de participación mediante el desarrollo de destrezas, habilidades y aptitudes que le permitan incorporarse a nuevos niveles educativos.

Se inició atendiendo a los departamentos de Totonicapán y Guatemala, con una población de 257 beneficiarios distribuidos en 16 centros. A partir del primer contrato se firmaron 10 contratos más (entre los años 1992-2001) para atender la Alfabetización Inicial y 9 contratos para atender la Post-Alfabetización (la cual se da en dos etapas: **Post - I**, que equivale a, segundo y tercer años de Primaria y **Post – II**, equivalente a cuarto, quinto y sexto años de primaria). Durante los 11 años de contrato con CONALFA, Fe y Alegría ha implementado su proyecto de Alfabetización en las tres etapas atendiendo a participantes⁷ indígenas y no indígenas de los departamentos de Guatemala, El Quiché, Chiquimula, Totonicapán, Huehuetenango, Alta Verapaz, Baja Verapaz y El Petén.

En los años 2000 y 2001 se firmaron dos contratos con el Proyecto COMAL (Comunidades Mayas Alfabetizadas) para aumentar la cobertura, eficiencia y efectividad de la alfabetización, mediante el acceso a la Alfabetización Comunitaria Integral. Con el proyecto COMAL se trabajó la Alfabetización Inicial en los departamentos de Totonicapán y El Quiché atendiendo a 2,492 participantes, especialmente a mujeres y jóvenes de las áreas rurales con predominio indígena.

En este proyecto, Fe y Alegría se planteó los siguientes objetivos:

⁷ Los participantes son los beneficiarios directos de la alfabetización.

- Generales:
 - Promover la cultura de la paz y la solidaridad, la convivencia y la participación, los valores personales y democráticos.
 - Mejorar el proceso educativo tendiente a potenciar las destrezas, habilidades, los procesos de pensamiento y valores en los alfabetizados que les permita incorporarse a nuevos niveles educativos y/o al mundo del trabajo.
 - Efectuar actividades en el ámbito de capacitación, supervisión, asesoría, evaluación e intercambio de experiencias en coordinación con el COMAL y CONALFA.
 - Contribuir a que la sociedad ofrezca una educación de calidad también para los excluidos, que apunte a la transformación social y a la superación de la pobreza.

- Específicos:
 - Desarrollar opciones de Educación Básica Integral, innovadoras, de bajo costo y adecuadas al nivel local, permitiendo de esta manera la incorporación de adultos y jóvenes al proceso.
 - Apoyar la implementación de la metodología ACI⁸, impulsada por el COMAL.
 - Atender, dando prioridad, a aquellas comunidades cuyas necesidades educativas sean más fuertes y que estén dentro del territorio de Santa Lucía La Reforma.
 - Impulsar una metodología activa y participativa que estimule el pensamiento reflexivo, crítico y constructivo.
 - Propiciar un clima agradable que estimule las relaciones interpersonales y la participación libre y democrática.
 - Mantener una comunicación constante y efectiva a nivel externo e interno que posibilite la unión de todos los sectores involucrados en el proceso.

⁸ ACI: Alfabetización Comunitaria Integral. Modelo de Alfabetización que integra los aprendizajes de lenguaje, matemáticas y desarrollo comunitario recogiendo los conocimientos y prácticas culturales propios del participantes y los conocimientos producidos por la comunidad. Apoya los procesos de desarrollo comunitario y vela por la capacidad individual y colectiva de descubrir la realidad, de interpretar sus problemas, de encontrar sus soluciones para el mejoramiento de la calidad material y espiritual de la vida.

Con este proyecto, se agregaron actividades innovadoras de desarrollo comunitario y participación comunitaria, que a pesar de que ya se habían realizado con anterioridad en el campo agrícola, se incluyeron otras áreas al trabajar con otras instituciones de desarrollo que tienen proyectos en las comunidades donde trabaja Fe y Alegría.

De esta manera los grupos de alfabetización, a la vez que recibían la formación en lecto-escritura y cálculo matemático, eran orientados a la elaboración de proyectos productivos que les permitieran aplicar sus nuevos conocimientos en lecto-escritura y cálculo matemático a la vida cotidiana.

Las Actividades que se realizan durante cada proceso de alfabetización son las siguientes.

- **Actividades de promoción:** Éstas están relacionadas con la promoción del proyecto de alfabetización en las comunidades donde Fe y Alegría tiene impacto. La promoción es realizada por los supervisores municipales de Fe y Alegría.
- **Actividades de inscripción:** Es el proceso de inscripción de los participantes para llevar un registro de sus progresos y para permitir que el Ministerio de Educación a través de CONALFA⁹ les proporcione las acreditaciones correspondientes al culminar el proceso.
- **Actividades de alfabetización:** Son las reuniones¹⁰ entre los participantes y los animadores y facilitadores¹¹ en donde se da el proceso de alfabetización (lecto-escritura y cálculo matemático).
- **Actividades de supervisión:** Es el monitoreo de las actividades de alfabetización para detectar errores en el proceso y fortalecer las debilidades encontradas.
- **Actividades de capacitación:** Estas actividades han variado año con año de acuerdo a las necesidades de los participantes y de los facilitadores y animadores. Estas están relacionadas con metodologías de la Educación de Adultos específicamente, pero también se incluyen temas de formación humana, cristiana, psicológica, y de desarrollo comunitario.

⁹ Comité Nacional de Alfabetización.

¹⁰ Son las clases de alfabetización.

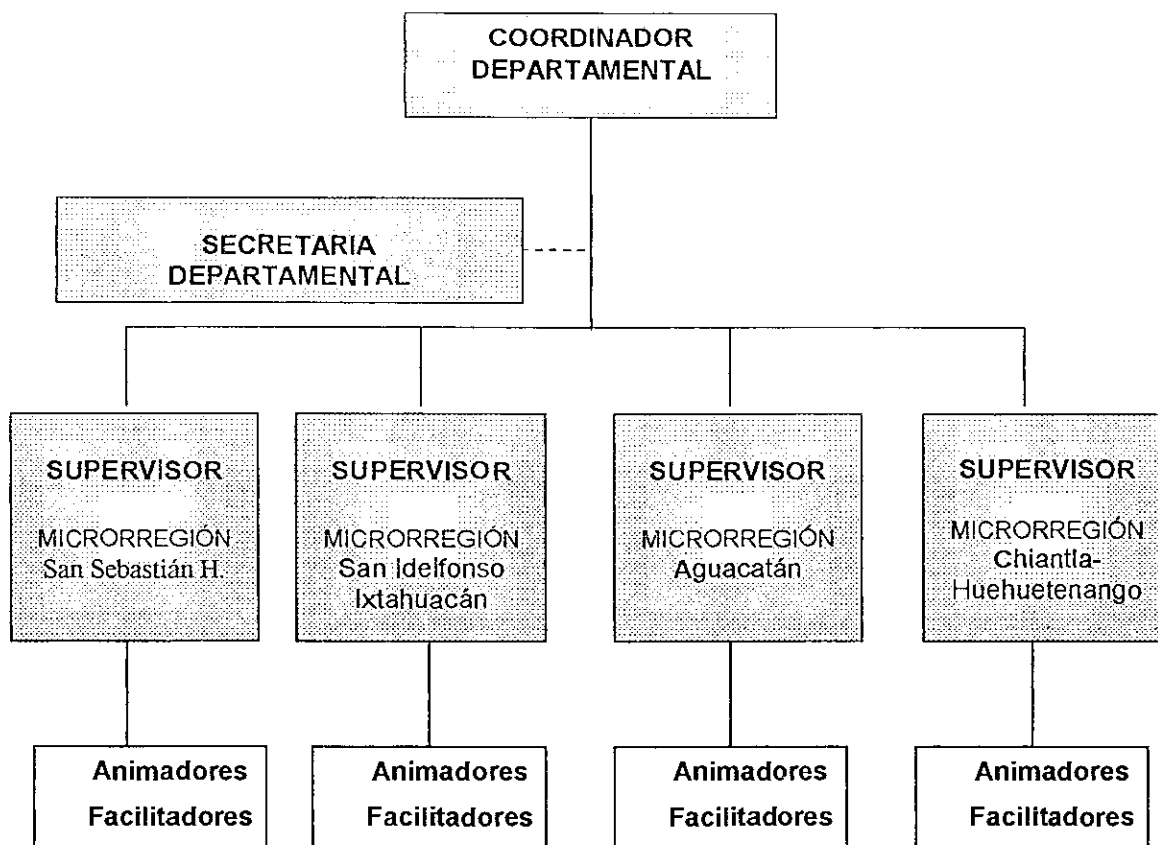
¹¹ Animadores y Facilitadores: Personas contratadas por Fe y Alegría que ejecutan directamente el proceso de alfabetización.

- **Actividades de evaluación:** Es un proceso constante que evalúa los avances de los participantes en el proceso mediante la observación. Al final del proceso se utiliza un instrumento de evaluación objetiva para la evaluación.
- **Actividades de alfabetización vinculadas al desarrollo comunitario (Específicamente agricultura sostenible):** Se realizan actividades de desarrollo comunitario para vincular la alfabetización con la participación ciudadana y el desarrollo. Estas actividades están encaminadas a un *empoderamiento* (apoderamiento) de los participantes como sujetos de desarrollo.

2. Organización interna. El programa de alfabetización de la Asociación Fe y Alegría posee una estructura muy sencilla. Posee una coordinación central y varias sedes en municipios de los departamentos de Guatemala, Alta Verapaz, Baja Verapaz, Huehuetenango, El Quiché y Totonicapán. El programa es coordinado desde la oficina central de Fe y Alegría por un grupo compuesto por: una coordinadora general, una coordinadora de formación, un supervisor general, un contador y una secretaria. Esta misma estructura se repite en cada una de las sedes del programa, variando únicamente el número de supervisores por sede y sin la presencia de un contador. Actualmente el programa tiene sedes en los municipios de: Santa Catalina La Tinta, San Sebastián Huehuetenango, San Idelfonso Ixtahuacán, Aguacatán, Chiantla y Huehuetenango, cabecera.

Para este estudio, se tomó como base la organización del departamento de Huehuetenango, por encontrarse en él, el municipio objeto de estudio. Actualmente el programa ha tenido cambios en cuanto a la asignación de supervisores de las microrregiones. Antes, bastaba con que un supervisor fuera Mam para hacerse cargo de un municipio Mam. Ahora, se dispuso de tal forma que el supervisor fuera originario del municipio a supervisar. Así, el supervisor originario de San Idelfonso Ixtahuacán vive y es originario de ese municipio; el supervisor de San Sebastián Huehuetenango es originario y vive en ese municipio. De la misma forma esto se repite para el supervisor de Aguacatán. En el caso de Chiantla y Huehuetenango cabecera, por encontrarse tan cercanos (10 minutos en carretera asfaltada) y por tratarse de un área específicamente castellana, un supervisor se hace cargo de los dos municipios siendo éste originario y residente de la cabecera municipal. Actualmente, el coordinador de la sede de

Huehuetenango es originario del municipio de San Sebastián Huehuetenango y es Mam. Su nombramiento se debió a su larga experiencia en alfabetización con CONALFA y Fe y Alegría Huehuetenango. El siguiente organigrama representa la organización de la sede del Programa de Alfabetización de la Asociación Fe y Alegría del departamento de Huehuetenango:



De acuerdo al manual de funciones del programa de alfabetización de la Asociación Fe y Alegría (2000), se pueden resumir las funciones de cada uno de los integrantes del programa de la sede de Huehuetenango de la siguiente forma:

Coordinador Departamental. Es el nexo institucional entre los participantes, los animadores y facilitadores y la Asociación. Vela por la adecuada realización de los procesos. Mantiene las relaciones necesarias con el personal del CONALFA (administrativas y formativas). Sus funciones son administrativas y de supervisión del proceso de alfabetización. Visita también las comunidades en donde atienden grupos de alfabetización con fines de supervisión.

Los Supervisores. Monitorean los grupos de alfabetización para ver las dificultades y avances en cuanto al desarrollo de los procesos de alfabetización. Tienen funciones administrativas y formativas. Tramitan documentación de los participantes con la coordinación municipal del CONALFA (inscripciones, certificaciones). Coordinan formaciones pedagógicas con el CONALFA y visitas a las comunidades.

Animadores. Personas contratadas por Fe y Alegría que ejecutan directamente el proceso, es decir, son quienes se encargan de la enseñanza de la Lectura y Escritura, así como del Cálculo Matemático de los grupos de alfabetización de la Etapa Inicial.

Facilitadores. Personas contratadas por Fe y Alegría que ejecutan directamente el proceso, es decir, son quienes se encargan de reforzar la Lectura y Escritura, así como del Cálculo Matemático de los grupos de alfabetización. Imparten las 6 áreas específicas de las etapas de Post-Alfabetización I y Post-Alfabetización II.



Figura 4. Facilitadores y facilitadoras en proceso de formación.

3. Las expectativas de los y las participantes. La alfabetización formal (dominio de lectura escritura matemática) no es necesariamente un elemento bueno o práctico para las personas que viven en comunidades rurales.

Muchas personas han sobrevivido bastante bien sin saber leer ni escribir, desarrollando estrategias eficaces para manejar la lectura o la escritura ("eventos de lecto-escritura") cuando han tenido que hacerlo (por ejemplo, llevando cartas a amistades o parientes que sí saben leer y escribir, o recurriendo a escribanos). Todos han desarrollado habilidades matemáticas que les permite comprar/vender etc. aunque no sepan escribir una operación. Sin embargo, ha surgido una creciente demanda de las personas de comunidades rurales, por aprender a leer y escribir. La mayoría de las comunidades han cambiado, están cambiando y seguirán haciéndolo, y existen pocos lugares en el mundo donde la alfabetización no haya "irrupido" como parte de dicho proceso de cambio.

El programa de alfabetización de la Asociación Fe y Alegría parte de la idea de que si no existiera una demanda de alfabetización, estaría mal forzarla en contra de la voluntad de las personas. No le corresponde al programa dictaminar qué es "bueno" para los demás y, de hecho, si las personas no están interesadas, con toda seguridad no será bueno para ellas por lo menos en ese momento. Sin embargo la existencia de una demanda es día a día más frecuente y surge de manera permanente cuando se lleva adelante algún proceso de desarrollo participativo.

Es imposible enumerar toda la gama de razones por las que los adultos desean aprender los principios básicos de la lecto-escritura. De hecho, es posible que los factores motivadores más importantes escapen a la percepción de los planificadores de programas de alfabetización. Cada comunidad o grupo cultural encontrará sus propios usos para la lecto-escritura y no podemos anticipar, clasificar fielmente, o controlar plenamente estos usos. El momento en que una persona adulta toma la decisión de participar en una clase de alfabetización es importante para él o para ella. Representa la decisión de invertir tiempo y energía en intentar producir un cambio en su vida. En muchos casos, representa la decisión estratégica de intentar cambiar su posición, su condición social o su capacidad para hacer frente a un entorno cambiante. Este estudio identificó algunas de las razones por las cuales las personas de San Sebastián Huhuetenango desean alfabetizarse.

Podemos contrastar las respuestas dadas por hombres y mujeres en las siguientes tablas:

Cuadro 2

¿SERÁ IMPORTANTE PARA LAS PERSONAS SABER LEER Y ESCRIBIR?
(Como todas las respuestas fueron positivas se incluyen solo las razones)

Respuestas dadas por las mujeres	Respuestas dadas por los hombres
<p>-Pueden estar en comité los hombres y mujeres, entenderían una carta o cualquier papel.</p> <p>-Porque puede uno buscar trabajo y no pueden engañar a uno.</p> <p>-Podemos leer y escribir un papel y llegar a ser maestras o leer un libro.</p> <p>-Puede uno entender el castellano y poder hablarlo, porque cuando uno no sabe, no puede uno comunicarse con personas que hablen el castellano.</p> <p>-Es bueno leer y escribir para poder leer papeles como cartas, telegramas.</p> <p>-Pueden tener trabajo.</p> <p>-Entienden el castellano.</p> <p>-Cuando van a hacer mandado en otro lugar pueden entender el diálogo con personas de habla castellana.</p> <p>-Para poder vender en Huehuetenango.</p> <p>-Para tan siquiera poder firmar.</p> <p>-Es mejor saber.</p> <p>-Para entender más el castellano, para que le den trabajo.</p> <p>-Cuando uno no sabe hablar y escribir, da pena.</p>	<p>-Ayudar a otros y para entender más.</p> <p>-Para poder hablar en castellano y para ayudar a otras personas.</p> <p>-Porque ya se puede entender en castellano en cualquier lugar.</p> <p>-Es bueno para comprender.</p> <p>-Es importante para que sepa entender y dialogar con cualquier personas, escribir en forma correcta.</p> <p>-Porque puede uno estar en cualquier comité. Ahora estamos en una iglesia, pero no sabemos leer la Biblia, entonces queremos aprender y por eso es importante.</p> <p>-Puede uno leer y escribir cualquier papel.</p> <p>.Puede tener trabajo de maestro.</p> <p>-Entiende el castellano y podemos leer y escribir.</p> <p>-Cuando uno quiere ir a Huehuetenango no puede uno entender el castellano, por ejemplo, va uno a vender sus productos no puede uno, tiene que buscar a otra persona que vaya a vender, entonces es bueno saber leer y escribir.</p> <p>-Puede uno hacer actas en reuniones en las aldeas. Ahora solo reuniones hay pero como uno no sabe escribir no puede uno hacer.</p> <p>--Porque un puede entrar a trabajar como comisario.</p>

Al comparar las respuestas a esta pregunta, quedan claras ciertas ideas:

-Tanto hombres como mujeres expresaron la relación entre “saber leer y escribir” con “saber hablar, leer y escribir” en castellano (español) y recalcaron la importancia del uso de este idioma en salidas hacia la cabecera departamental de Huehuetenango o para actividades comerciales.

-Las mujeres expresaron que la alfabetización puede ser un medio para encontrar trabajo.

-La importancia de leer y escribir para participar en agrupaciones religiosas o civiles.

Sin embargo no se ven diferencias marcadas entre los dos grupos.

Cuadro 3

¿QUÉ COSAS HARÍA SI PUDIERA LEER Y ESCRIBIR?

RESPUESTAS DE LAS MUJERES	RESPUESTAS DE LOS HOMBRES
<ul style="list-style-type: none"> -Buscar trabajo (38). -Ser miembro del comité de mujeres(45). -Seguir estudiando en otra escuela(23). -Buscar trabajo de sirvienta(27). -Buscar trabajo. Hacer cartas, actas(20). -Ir a trabajar de sirvienta, sacar cuentas (17). -Formar parte de directiva de proyectos (47). -Hacer documentos. Leer rótulos cuando se va a vender a otro lugar (27). -Leer rótulos o lo que otros escriben (53). -Leer notas que envían a su esposo (22). -Leer papeles que mandaran (30). -Conseguir trabajo (16). -Buscar trabajo para ganar dinero (35). 	<ul style="list-style-type: none"> -Se puede hacer un trabajo o llegar a ocupar un trabajo por ejemplo: secretario, tesorero, levantar actas, hacer una carta (35). -Llegaría a tener un trabajo o seguir estudiando en establecimiento (25). -Se puede llegar a buscar un trabajo en almacén porque ya puede uno leer y escribir (69). -Se puede aprender un trabajo por ejemplo, para sacar cuentas de nuestros negocios, en verduras, hortalizas (60). -Buscar trabajo, conserje, hacer cuentas de un negocio como hortalizas. Llegar a ser miembro de comités de cualquier proyecto en la comunidad (28). -Leer mi Biblia en Mam, ayudar a mis compañeros en la iglesia (47). -Buscar trabajo de secretario; ser maestro de obras, albañil (23). -Buscar trabajo en Huehuetenango, en comerciales, para escribiente, vender en tiendas (18). -Haría una carta, porque quiero mandar una carta a mi familia en la finca y no puedo (39). -Buscar un trabajo, ir a vender y hacer cuentas de mis verduras, aprender de albañil (32). -Ser un comerciante y podría hacer mis cuentas propias (48). -Buscar trabajo en algún telar (25).

En general, las respuestas de ambos grupos se orientaron hacia la búsqueda de trabajo. Sin embargo, en el caso de los hombres, se nota más la búsqueda de trabajo o más bien cargos en comités o proyectos productivos dentro de su comunidad que fuera de ella. Las otras razones expresadas son más relacionadas con la cotidianidad: leer papeles, leer la Biblia, leer rótulos en las calles, etc.

Sin embargo, en este caso es importante considerar la edad de los y las entrevistados/as, pues las expectativas pueden variar por este factor. En la siguiente tabla se presentan las respuestas por grupos de edad.



Figura 5. Grupo de alfabetización iniciando la reunión.

Cuadro 4

¿QUÉ COSAS HARÍA SI PUDIERA LEER Y ESCRIBIR?

(Por grupos de edad)

	15-20	21-30	31-40	41-50	51-EN ADELANTE
HOMBRES	-Buscar trabajo en Huehuetenango, en comerciales, para escribiente, vender en tiendas (18).	-Llegaría a tener un trabajo o seguir estudiando en establecimiento (25). -Buscar trabajo, conseje, hacer cuentas de un negocio como hortalizas. Llegar a ser miembro de comités de cualquier proyecto en la comunidad (28). -Buscar trabajo de secretario; ser maestro de obras, albañil (23). -Buscar trabajo en algún telar (25).	-Se puede hacer un trabajo o llegar a ocupar un trabajo por ejemplo: secretario, tesorero, levantar actas, hacer una carta (35). -Haría una carta, porque quiero mandar una carta a mi familia en la finca y no puedo (39). -Buscar un trabajo, ir a vender y hacer cuentas de mis verduras, aprender de albañil (32).	-Leer mi Biblia en Mam, ayudar a mis compañeros en la iglesia (47). -Ser un comerciante y podría hacer mis cuentas propias (48).	-Se puede llegar a buscar un trabajo en almacén porque ya puede uno leer y escribir (69). -Se puede aprender un trabajo por ejemplo, para sacar cuentas de nuestros negocios, en verduras, hortalizas (60).
MUJERES	-Ir a trabajar de sirvienta, sacar cuentas (17). -Conseguir trabajo (16).	-Seguir estudiando en otra escuela(23). -Buscar trabajo. Hacer cartas, actas(20). -Leer notas que envían a su esposo (22). -Buscar trabajo de sirvienta(27). -Hacer documentos. Leer rótulos cuando se va a vender a otro lugar (27). -Leer papeles que mandaran (30).	-Buscar trabajo (38). -Buscar trabajo para ganar dinero (35).	-Ser miembro del comité de mujeres(45). -Formar parte de directiva de proyectos (47).	-Leer rótulos o lo que otros escriben (53).

En el caso de los hombres puede observarse poca diferencia entre las expectativas que tienen en diferentes edades. En el caso de las mujeres esta tendencia se ve en las más jóvenes, sobre todo en la búsqueda de empleos fuera de su comunidad como trabajadoras de casa particular (denominado por ellas como "sirvientas"). En el grupo etario de 41 a 50 años se pierde esta tendencia.

También puede observarse en los hombres mayor interés en el trabajo en agrupaciones civiles como comités, lo que únicamente se ve en el grupo de 41 a 50 años en las mujeres.

Cuadro 5

¿QUÉ OPINA SOBRE LAS MUJERES QUE APRENDEN A LEER Y ESCRIBIR?

RESPUESTAS DE LAS MUJERES (SOBRE LAS MUJERES)	RESPUESTAS DE LOS HOMBRES (SOBRE LAS MUJERES)
<ul style="list-style-type: none"> -Es importante, ellas pueden estar en comité de mujeres, porque ya pueden escribir. -Es bueno porque ya entienden las letras. -Ellas se sienten felices porque pueden y ya entienden bien el castellano. -Pueden comunicarse y tener trabajo. -Es bueno porque pueden leer alguna carta y pueden tener trabajo. -Pueden ser sirvientas, ser miembro del comité de mujeres mayas. -Es bueno porque ya leen cualquier papel y pueden ir a Huehuetenango, no se pierden por saber leer. -Es bueno porque entienden el castellano y pueden buscar trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Yo me siento contento, es un bien para ellas. -Pueden apoyar más a otras personas que no saben leer y escribir. -Es bueno porque es bueno para ellas porque cuando uno se enferma puede uno hablar en castellano con un doctor. -Se ponen contentas porque llegan a hacer algún trabajo y entienden mejor en cualquier problema. -Es importante porque pueden comprender en castellano y hacer papeles. -Es bueno porque ya saben leer, pueden leer la Biblia o algún papel. -Pueden ir de conserje, sirvienta.

<p>-Es mejor porque pueden leer un poco, aunque no entienden todo, pero algo es algo.</p> <p>-Ellas están unidas en un grupo (grupo que solicita ayuda para ellas). Ellas saben firmar.</p> <p>-Es mejor que sepan leer y escribir.</p> <p>-Ellas saben, les dan más fácil trabajo porque entienden el castellano.</p> <p>-Es bonito porque saben hablar castellano y es triste cuando uno no sabe. Cuando las mujeres pueden, sale trabajo de maestra.</p>	<p>-Pueden llegar a ser maestras.</p> <p>-Pueden leer una carta.</p> <p>-Es bueno que las mujeres aprendan también, así tienen entendimiento de algunos papeles y también ahora hay personas que están ayudando en dar pláticas que nosotros, hombres, mujeres tenemos derecho a aprender.</p> <p>-Es bueno que las mujeres aprendan también para poder leer y que las que ya pueden, pueden ir a vender y hacer cuentas.</p> <p>-Es bueno porque algunos que saben se van a trabajar en Guatemala o Huehuetenango.</p>
---	---

En general, las expectativas que tienen las mujeres acerca de otras mujeres coinciden con las expresadas sobre sí mismas, es decir, están orientadas hacia la búsqueda de trabajo como trabajadoras de casa particular (al pedir aclarar los trabajos que podrían conseguir indicaron este último). También lo ven como una solución a sus problemas de comunicación en castellano con personas ajenas a su comunidad, en el caso de las mujeres que salen hacia la cabecera departamental. Otra respuesta relaciona la capacidad de leer y escribir con la asociación a algún grupo de mujeres o la habilidad de firmar pero no indicaron cargos directivos.

En el caso de los hombres, las respuestas van orientadas a la posibilidad que tendrían las mujeres como trabajadoras de casa particular, o a resolver situaciones cotidianas, como leer cartas, la Biblia, o visitar al doctor (donde generalmente sienten temor de ir por no saber explicar bien sus dolencias al no dominar el castellano) y también hacer cuentas. No hay respuestas sobre el involucramiento de las mujeres en organizaciones civiles en cargos de dirección.

Cuadro 6

¿QUÉ OPINA SOBRE LOS HOMBRES QUE APRENDEN A LEER Y ESCRIBIR?

RESPUESTAS DE LAS MUJERES (SOBRE LOS HOMBRES)	RESPUESTAS DE LOS HOMBRES (SOBRE LOS HOMBRES)
<ul style="list-style-type: none"> -Los hombres pueden hacer actas porque ya pueden leer y escribir. -Es bueno y es importante porque pueden buscar trabajo. -Pueden tener trabajo de promotor de salud. -Pueden ser alcaldes, (miembros de) comités. -Es bueno, buscan trabajo fácil. -Pueden ser maestros, pueden ser de un comité. -Pueden tener otro trabajo, como guía agrícola, porque ahora los que saben están trabajando en empresas de hortaliza (proyectos de hortaliza). -Es bueno porque pueden estar en una organización, ya sea comités de la comunidad. -Es mejor para ellos, pueden leer papeles. -Pueden leer avisos. -Para ellos es bueno leer papeles. -Pueden conseguir trabajo porque saben castellano. -Pueden conseguir trabajo de maestros. 	<ul style="list-style-type: none"> -Es bueno porque pueden ayudar en otros grupos en nuestra aldea para hacer papeles como cartas o telegramas. -Pueden ayudar más a otras personas. Pueden avanzar en su estudio y llegar a un trabajo, por ejemplo, a ser alcalde. -Es bueno porque nos ayuda en nuestra comunidad y podemos hablar con cualquier persona. -Gracias a Dios que aprenden porque pueden llegar a tener un trabajo y llegar a ser líder en su comunidad. -Es importante porque ya pueden hacer documentos de cualquier tipo y pueden estar en cualquier proyecto. -Es bueno porque pueden hacer cartas y tener otra clase de trabajo. -Pueden ser alcaldes, secretarios y tesoreros. -Pueden superarse y llegar a ser maestros. -Ellos pueden buscar trabajo, pueden ser comités de proyectos de escuela. -Los hombres que saben leer y escribir, ellos pueden tener trabajo o viajar en cualquier lugar porque saben leer. También hemos visto en nuestra comunidad los que pueden ya están en un grupo de comité -Los hombres que ya pueden a veces pueden hacer actas y pueden buscar trabajo en cualquier parte. -Es bueno porque ya saben, en cambio cuando uno no sabe se ríen de uno.

En este punto se resaltan las diferencias en relación con las mujeres. Tanto mujeres como hombres hablan sobre la integración de los hombres en proyectos productivos u organizaciones civiles (comités) como una de las grandes expectativas de los que aprenden a leer y escribir. También se menciona el empleo como una opción y razones de autovaloración.

Es interesante que las mujeres no se ubican específicamente en puestos directivos al hablar sobre sí mismas, pero sí al hablar de hombres. Esto tiene que ver mucho con los roles tradicionales establecidos para las mujeres y los hombres.

Este capítulo sólo pretende dar a conocer algunas de las expectativas de mujeres y hombres sobre la alfabetización. En el siguiente capítulo se profundizará más sobre las mismas.

VI. DE LAS EXPECTATIVAS A LA REALIDAD

En el capítulo anterior se observaron las expectativas de hombres y mujeres del municipio de San Sebastián Huehuetenango acerca del proceso de alfabetización. Pero hay que preguntarse ¿Hasta donde estas expectativas son satisfechas? y ¿Hasta donde las asignaciones culturales a los géneros en el grupo étnico Mam interfieren en el alcance de las expectativas de mujeres y hombres?. También cabe preguntarse, hasta qué punto el programa de alfabetización de la Asociación Fe y Alegría ha ayudado a cumplir con esas expectativas? Siendo las respuestas a dichas preguntas la razón de este trabajo. Para ello es importante analizar los resultados de las encuestas realizadas en dicho municipio. En el estudio se alcanzó entrevistar a 28 personas de las 6 aldeas consideradas para este estudio. Dichas personas pasaron por las dos etapas de alfabetización mencionadas en el capítulo anterior, es decir, la alfabetización Inicial y la etapa de Post-alfabetización. En la etapa inicial (7 meses) se realizan los estudios básicos de lectura y escritura en Mam y la transferencia al Castellano. También se estudian los fundamentos básicos de aritmética, es decir la escritura de números y las operaciones básicas. En la Post-alfabetización (14 meses), se incluyen los contenidos correspondientes a la educación elemental (de 2º a 6º primaria) es decir, lenguaje, matemática, y los estudios equivalentes a ciencias naturales y estudios sociales en mam y castellano.

De las 28 personas 7 son mujeres y 21 son hombres. Como ya se explicó en el capítulo correspondiente a la metodología, se hizo un seguimiento de aquellas personas que iniciaron el proceso de alfabetización en el municipio de San Sebastián Huehuetenango en el programa de la Asociación Fe y Alegría en el año 1998 y finalizaron las tres etapas en el año 2000. Como resultado de ese seguimiento se obtuvo el resultado de 63 personas, siendo 17 de ellas mujeres y 46 hombres.

Es importante señalar que de las personas inscritas en el año de 1988, 96 eran mujeres (33%) y 197 (77%) eran hombres. De los 293 inscritos, únicamente 63 pasaron por las tres etapas de manera continua terminando la etapa de post-alfabetización en el año 2000. De este grupo resultaron 17 (27%) mujeres y 46 (73%) hombres lo que marca una diferencia muy grande entre los promovidos en etapa inicial y los promovidos al finalizar la última etapa del proceso. Debe recordarse que no se

tomaron en cuenta aquellas personas que tomaron únicamente alguna o algunas de las etapas, más bien se tomaron las personas que perseveraron durante todo el proceso de forma continua, es decir en el período 1998-2000.

Sin embargo, el estudio intentó comparar las expectativas que tenían los participantes y lo que realmente alcanzaron con la alfabetización y cómo el programa ha ayudado a facilitar el logro de esas expectativas y ha cumplido con sus objetivos institucionales. Por ello se presentan a continuación algunos resultados obtenidos en el estudio y su análisis recordando que este es únicamente un estudio exploratorio que pretende arrojar luces para estudios más profundos.

A. Las parejas de los alfabetizados

Es importante conocer si las parejas de los alfabetizados son personas alfabetas o analfabetas, pues ello nos ayudará a comprender un poco del pasado educativo de las parejas de los alfabetizados y del acceso de hombres y mujeres a la educación.

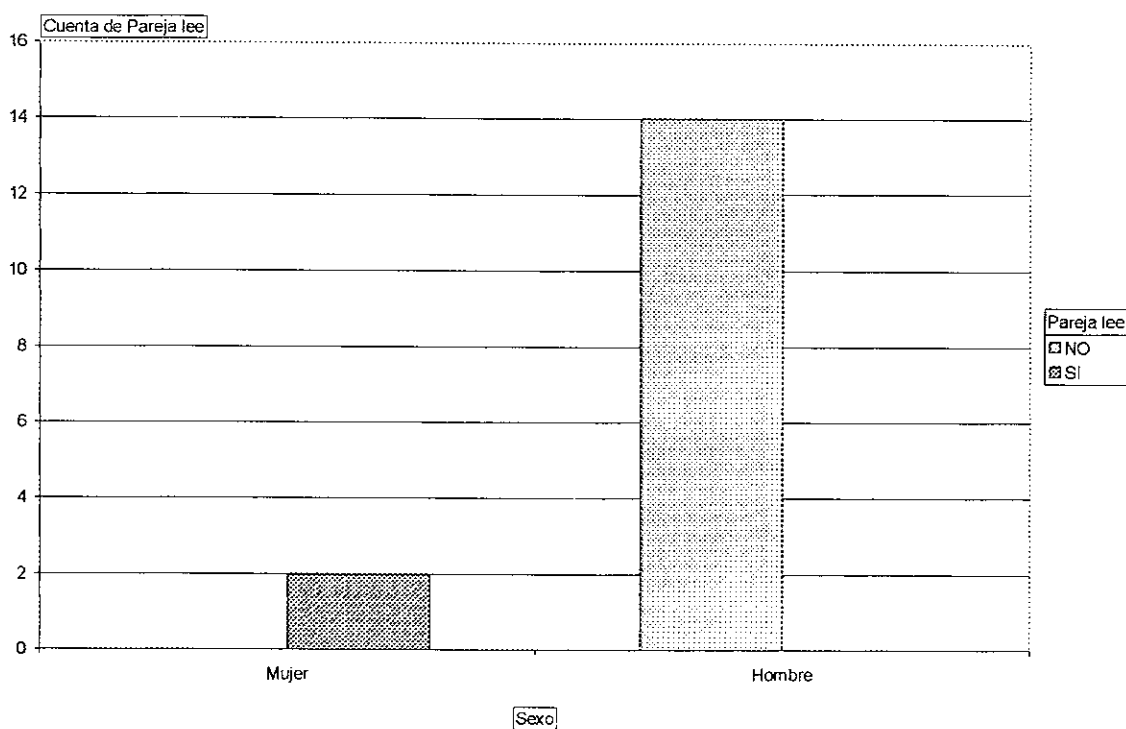
Tabla 1
¿Su pareja lee?

Cuenta de Pareja lee		¿Su pareja lee?		
Sexo	ID	NO	SI	Total general
Mujeres	CL-40	0	1	1
	ME-37	0	1	1
Total Mujeres		0	2	2
Hombres	AJ-57	1	0	1
	AV-44	1	0	1
	JP-27	1	0	1
	JP-33	1	0	1
	JV-46	1	0	1
	MG-55	1	0	1
	MG-61	1	0	1
	MH-06	1	0	1
	NC-22	1	0	1
	OG-31	1	0	1
	RP-28	1	0	1
	SG-21	1	0	1
	SG-59	1	0	1
SH-07	1	0	1	
Total Hombres		14	0	14
Total general		14	2	16

Tabla 2
RESUMEN: ¿SU PAREJA LEE?

Cuenta de Pareja lee	¿Pareja lee?		
	NO	SÍ	Total general
Mujer		2	2
Hombre	14		14
Total general	14	2	16

Gráfico 1
¿SU PAREJA LEE?



De las 16 personas que se identificaron como unidas o casadas, las mujeres indicaron que sus parejas efectivamente leen. Pero el contraste se da en el caso de los hombres alfabetizados quienes en un 100% indicaron que sus parejas no leen. Lo mismo sucede con la escritura como se observará a continuación.

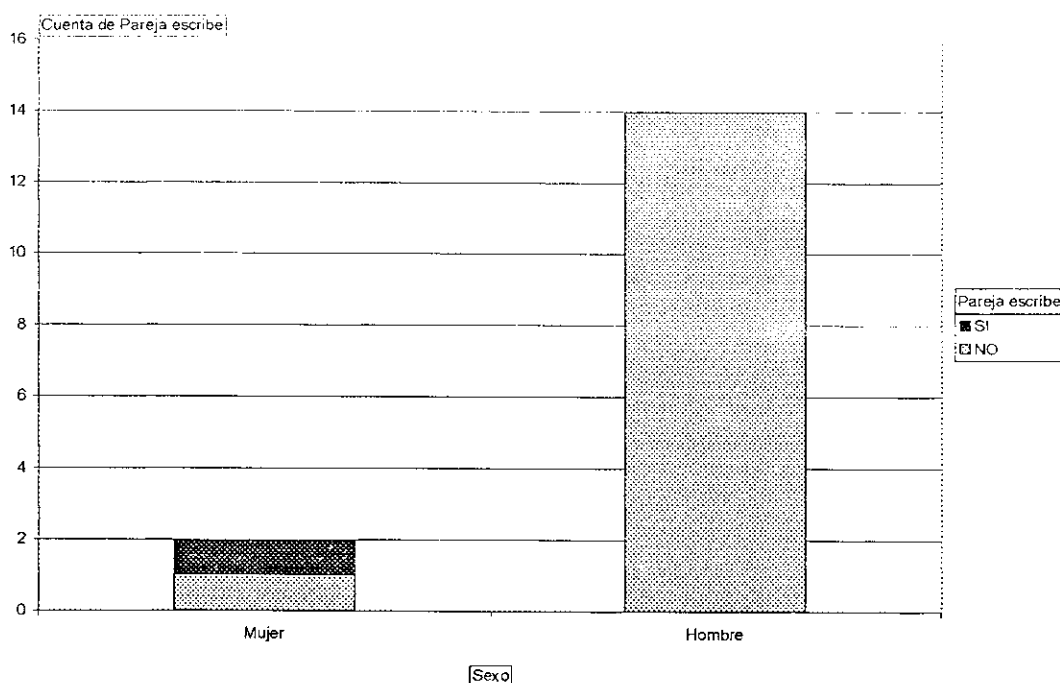
Tabla 3
¿SU PAREJA ESCRIBE?

Cuenta de Pareja escribe		Pareja escribe		
Sexo	ID	NO	Sí	Total general
Mujeres	CL-40	1	0	1
	ME-37	0	1	1
Total Mujeres		1	1	2
Hombres	AJ-57	1	0	1
	AV-44	1	0	1
	JP-27	1	0	1
	JP-33	1	0	1
	JV-46	1	0	1
	MG-55	1	0	1
	MG-61	1	0	1
	MH-06	1	0	1
	NC-22	1	0	1
	OG-31	1	0	1
	RP-28	1	0	1
	SG-21	1	0	1
	SG-59	1	0	1
	SH-07	1	0	1
Total Hombres		14	0	14
Total general		15	1	16

Tabla 4
RESUMEN: ¿SU PAREJA ESCRIBE?

Cuenta de Pareja escribe	¿Su pareja escribe?		Total general
	NO	Sí	
Mujeres	1	1	2
Hombres	14	0	14
Total general	15	1	16

Gráfico 2
RESUMEN: ¿SU PAREJA ESCRIBE?



De las 16 personas que se identificaron como unidas o casadas, una mujer indicó que su pareja escribe mientras la otra dijo que no. Por supuesto la respuesta de los hombres era obvia al indicar que sus parejas no escriben.

Esto comienza a reflejar la realidad de las mujeres en relación con los hombres en cuanto al poco o nulo acceso que tuvieron en su infancia para asistir a la escuela. No puede decirse lo mismo de los hombres quienes pudieron haberse formado en un proceso de alfabetización similar al de sus parejas. Pero esto al parecer sí indica algo: las mujeres con pareja que no saben leer y escribir probablemente tengan más oportunidades de obtener el "permiso" de sus parejas hombres para ingresar a un programa de alfabetización si ellos ya poseen estas habilidades.

Para ilustrar esta situación, se les preguntó a los/las entrevistados/as, sobre los problemas que surgirían si un hombre sabe leer y su pareja no y viceversa.

Tabla 5

¿HAY PROBLEMAS SI EL HOMBRE SABE LEER Y ESCRIBIR Y SU PAREJA NO?

RESPUESTAS	MUJERES		HOMBRES		TOTAL	
SI	5	71.42%	7	33.33%	12	42.85%
NO	2	28.57%	13	61.90%	15	53.57%
NO SABE	0	0.00%	1	4.76%	1	3.57%
TOTAL	7	100.00%	21	100.00%	28	100.00%

La mayoría de mujeres indicó que sería problemático si en una pareja, el hombre puede leer y la mujer no. Entre sus razones para explicar esto, una de las entrevistadas dijo:

«Si una no sabe se deja mucho en un problema que tenga con el esposo, en cambio si sabe no se deja». (IM-09)

También indicaron que una mujer que no puede leer y escribir no puede defenderse sola.

Por el contrario, la mayoría de hombres entrevistados dijo que no existían problemas si la mujer no puede leer y escribir y su pareja sí. Aceptaban con resignación que no pudieran leer: «¡Qué le vamos a hacer!», fue la respuesta más común. Pero también hubo algunos que afirmaron que sí es un problema.

La otra cara de esta pregunta fue ¿Hay problema si la mujer sabe leer y escribir y su pareja no?, a lo que respondieron:

Tabla 6

¿HAY PROBLEMAS SI LA MUJER SABE LEER Y ESCRIBIR Y SU PAREJA NO?

RESPUESTAS	MUJERES		HOMBRES		TOTAL	
SI	4	57.14%	12	57.14%	16	57.14%
NO	3	42.86%	9	42.86%	12	42.86%
NO SABE	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%
TOTAL	7	100.00%	21	100.00%	28	100.00%

En las respuestas de las mujeres que afirmaron que habría problemas puede observarse el temor de que los esposos se sientan mal por su condición desventajosa frente a las mujeres:

«Si la mujer sabe y le dan un cargo, el hombre puede sentirse mal y la puede regañar.» (IG-62)

Similares respuestas se encuentran en los hombres que consideraron problemático que la mujer supiera leer y escribir y el esposo no:

«Si la mujer sabe y el hombre no él se puede enojar». (MG-55)

«Si la mujer sabe, eso no es bueno» (JV-46)

«Es malo, si su esposo no sabe cuando hay problemas empieza a hablar en castellano o a hacer bromas» (AV-44).

En una de las aldeas visitadas, una de las mujeres que participó en el grupo de alfabetización no quiso ser entrevistada, diciendo que no había participado en el proceso. Para un miembro de la comunidad que acompañó las entrevistas explicaba, según su percepción, que su negativa a ser entrevistada se debía a que se encontraba en ese momento tejiendo junto a su suegra y eso podía generarle problemas con su marido, pues podría tener temor de que la suegra la pusiera en mal ante su esposo porque "puede leer y escribir un poco".

Por otra parte todo lo anterior parece confirmar parcialmente lo ya expuesto en el capítulo II cuando se dice que la brecha educacional que se ha generado entre hombres y mujeres, se ha originado en parte porque las mujeres son criadas y educadas para desempeñar roles designados a las mujeres (actividades domésticas). Esto puede ilustrarse con los comentarios de una mujer Mam entrevistada que mencionaba lo siguiente:

«Antes, cuando yo era pequeña había escuela, pero mi papá no me dejó ir, porque como soy mujer solo a mi hermano varón sí lo dejaron ir... porque como mi papá me dijo que sólo los hombres tenían que ir a la escuela y las mujeres no. Como yo soy mujer me mandaban a pastorear (...) Mi papá me dijo "cuando vayas a pastorear, si baja algún maestro o te miran allí, luego te escondés..." Mi papá me dijo: "acaso sos hombre para que ir a la escuela, sólo tu hermano va a ir. Como usted es mujer cuando seas grande te vas con tu marido» (CL-40).

Esta situación se repite en mujeres adultas, pero a través de otro tipo de presión. Los hombres (padres, pareja, hermanos) e incluso, familiares mujeres (nueras, suegra) ejercen control sobre las participantes de grupos de alfabetización a través del chisme. Este tipo de presión se manifiesta en los comentarios que se manejan acerca de estas mujeres, tales como, que su participación es motivada para entrar en contacto con hombres, o como pretexto para iniciar relaciones de tipo amoroso. En estos casos, las mujeres optan por abandonar los grupos para no ser objeto de esos chismes.

Sin embargo, para las mujeres, participar en un grupo de alfabetización significa, no solamente aprender a leer y escribir. También representa una oportunidad para entrar en contacto con otras mujeres, con las que puede compartir situaciones más personales, por ejemplo, problemas de salud propios de las mujeres. Una de las facilitadoras manifestó que las mujeres aprovechan estos espacios para preguntar los nombres de partes del cuerpo y dolencias, y a partir de allí surgían momentos de intercambio sobre causas y curaciones para estas enfermedades.

B. El uso de las nuevas habilidades de lecto-escritura

Es importante identificar los usos que los/las alfabetizados/as dan a las habilidades de lectura y escritura adquiridas en dicho proceso. Para ello vamos a contrastar las respuestas de hombres y mujeres ante la pregunta: ¿Para qué utiliza actualmente la lectura y escritura?

En general las mujeres tienen ideas a veces abstractas de los usos que dan a esas habilidades, incluso dos de ellas no respondieron a la pregunta, al parecer porque realmente leer o escribir no constituye una de sus actividades cotidianas. Algunas de ellas mencionaron las siguientes utilidades: para leer cartas o papeles, para salir a vender, para escribir mensajes coros e himnos

Dos de las 7 respuestas dadas por las mujeres fueron "No me sirve para nada". Esto puede explicarse parcialmente por el hecho de que las mujeres prácticamente después de haber aprendido a leer y escribir, difícilmente logran poner en práctica sus habilidades aprendidas. Algunas mujeres, como en los otros casos, intentan apoyarse en sus nuevas habilidades de lecto-escritura, aunque lo hacen en el ámbito más

cercano al hogar o a sus roles tradicionales. Lo triste en el caso de las mujeres es que tienen la tendencia a convertirse en analfabetas por desuso, es decir, aquellas personas que por la poca práctica de la lectura y escritura olvidan nuevamente estos aprendizajes.

De hecho, el estudio detectó a través de la observación y entrevistas, las siguientes actividades desarrolladas actualmente por las mujeres Mam que participaron del programa de alfabetización en el municipio de San Sebastián Huehuetenango

- Lavar ropa
- Lavar los trastes
- Barrer
- Tortear
- Moler
- Vender en Huehuetenango
- Sembrar
- Pastorear
- Cargar leña
- Traer sacate de coche
- Hacer mandados
- Comprar medicinas
- Hacer morrales
- Bordar manteles
- Bordar güipiles
- Limpiar el trigo
- Tejer

Como puede comprobarse, no difiere mucho de lo que Wagley (1,957), describió en sus estudios sobre el grupo étnico Mam de Santiago Chimaltenango. A pesar de ello, se menciona una actividad que sale de lo tradicional: "Vender en el mercado de Huehuetenango". Esta es la respuesta de una joven mujer que vive en la aldea Piol, la más cercana a la cabecera municipal de San Sebastián. Como se irá viendo más adelante, ella es un caso excepcional al de resto de mujeres. Asistió junto a su madre y su padre al grupo de alfabetización y es el único caso en que ella sola sale a "comprar

medicinas o “hacer mandados” sola al pueblo. Es interesante pues la influencia que ha tenido de su madre y de un grupo de mujeres al que asiste le ha dado otra visión de lo que quiere de la vida, aunque como siempre, limitada por la autoridad paterna.

Si bien es cierto que se logró entrevistar a 7 mujeres de las 17 alfabetizadas en 6 comunidades, tan sólo el hecho de haber llegado a un número tan reducido de mujeres que finalizaron el proceso ya es indicador del poco a nulo alcance de las expectativas que tenían al ingresar al programa de alfabetización. Las 7 mujeres representan el 41% de las posibles entrevistadas. En algunos casos, las mujeres sintieron haber aprendido muy poco en la alfabetización, a pesar de los tres años. Lo atribuyen a las pocas horas en que se reunían a la semana, a la edad y otras a que no tienen libros para practicar lo aprendido. Lo único que les sirve para practicar son los cuadernos (los cuales guardan como objetos de mucho valor). Por otra parte, debe recordarse que para la mayoría de personas que se inscriben en grupos de alfabetización lo hacen con el objetivo de aprender el castellano. Esto se debe, en el caso de las mujeres a que para solucionar las necesidades más básicas, como por ejemplo, cuando quieren consultar a un médico del centro de salud, las mujeres sienten temor de ir por no saber expresar adecuadamente sus dolencias. Hasta ahora esto ha sido solucionado parcialmente por las mujeres al ser acompañadas por un hijo varón o el esposo que sepan hablar castellano. En el caso de no tener hijo o pareja que hable castellano, son acompañadas por ellos o acompañadas de una de sus hijas, pero difícilmente logran expresar los síntomas de la enfermedad que las aqueja y al no ver solucionadas sus dolencias, prefieren no regresar.

También, al querer realizar transacciones comerciales en la cabecera departamental necesitan del español para poder realizarlas con seguridad. En este caso es el hombre quien fundamentalmente se ocupa de esta actividad. Las mujeres de estas comunidades venden productos sobretodo en la cabecera municipal pues el pueblo es mayoritariamente Mam aunque todos los rótulos y los servicios públicos se les presentan en castellano con lo cual dependen de los hombres para acceder a ellos. El interés de las jóvenes de conseguir trabajo en la cabecera departamental también se basa en el aprendizaje del castellano, aunque esta expectativa tampoco es alcanzada, pues de acuerdo a las entrevistadas, sus papás no les dan permiso de salir a trabajar (a excepción del caso ya mencionado).

A pesar de que se les explica la importancia del aprendizaje de la lectura y escritura de la lengua materna durante el primer año, su interés fundamental es aprender el español, y al no ver satisfecha esas expectativas inmediatamente, optan por retirarse y las que se quedan lo hacen con el objetivo de aprender dicho idioma.

Esto es un reto muy grande en el caso de las mujeres que únicamente practican el español en el momento en que se hacía la transferencia durante los cursos pues fuera de ellos, su comunicación es fundamentalmente en Mam.

Esta situación también es favorecida por el relativo aislamiento de las comunidades estudiadas. Las distancias se hacen largas en esas comunidades donde el acceso se da a través de carros que suben a esas comunidades una o dos veces en el día (en el caso de Chelam, Chexap, Cacalep, Tziminás y Chichiná) y donde el valor de pasaje no permite que ese medio de transporte sea utilizado con frecuencia. (Dependiendo de la cantidad de pasajeros puede llegar a costar Q20.00 el viaje de ida). De hecho, los campesinos que bajan de esas comunidades que ellos denominan de "Tierra fría" hacia el pueblo, lo hacen a pie y con sus productos a las espaldas, por veredas y brechas que les acortan la distancia.

El panorama de los hombres parece ser diferente. Los usos concretos que dijeron dar a sus habilidades, en orden de importancia fueron: para buscar trabajo, leer notas o cartas, para aprender más, para firmar, para ver las calles en el pueblo, para predicar la biblia y escribir recibos. Hubo tres respuestas relacionadas no tanto a la escritura como su habilidad de poder comunicarse con "otros" que hablan español, recordando que muchas personas se inscriben a programas de alfabetización para "aprender a hablar el castellano" y a pesar de preguntársele sobre los usos que da a la lectura y escritura, sus respuestas se orientan más a el uso en sí de lo que para ellos es importante haber aprendido en la alfabetización.

Las respuestas dadas a esta interrogante en el caso de los hombres demuestran el acceso que ellos tienen a ámbitos más públicos que les permiten aun en su mínima expresión, utilizar sus habilidades de lectura y escritura. A pesar de esto también se presentó el caso de una persona que respondió que la alfabetización no le había servido para nada y otros casos que no quisieron responder la pregunta. El caso de

estos últimos es muy similar a los de las mujeres. Son hombres cuya lectura y escritura es bastante limitada y al parecer recibieron sus respectivos certificados de 6º. Grado de primaria a través del programa, sin realmente haber alcanzado los objetivos de aprendizaje.

Sin embargo, en el caso de los hombres, el uso de la lectura y escritura va más allá de lo expresado en esta sección. Aunque en pocos casos, los hombres han conseguido empleo fuera de la comunidad y de las labores agrícolas tradicionales, atribuyendo este logro a sus nuevas habilidades. Fundamentalmente, los hombres han tenido un cambio sustancial en cuanto al acceso a medios de participación comunitaria que las mujeres que han aprendido a leer y escribir no han tenido. A continuación se ilustrará este punto más detalladamente.

1. Del aprendizaje de la lectura y la escritura a la participación

comunitaria: las diferencias entre los géneros. Ya se ha hablado en el capítulo III del cuestionamiento que se hace a la necesidad de que una mujer maya aprenda a leer y escribir dado que sus roles domésticos no requieren estas habilidades. Probablemente esto sea cierto en comunidades estáticas, enclavadas en un mundo estático pero ahora las sociedades rurales están cambiando y la necesidad de acceder a los servicios públicos, ha aumentado. Por otra parte, la mujer maya rural, desempeña numerosas funciones que están necesitando cada vez más de su contacto con el exterior, sobre todo en el caso de aquellas que son jefas de hogar. Sin embargo, con lo que hemos visto hasta ahora, parece que la alfabetización ha sido más funcional para los hombres que para las mujeres. Las mujeres abandonan los programas de alfabetización más fácilmente y además las pocas que logran alfabetizarse, no logran poner en práctica sus habilidades en su propio beneficio, el de su familia o de la comunidad. Por otra parte, aunque sí se eleva su autoestima, no se les reconoce ni por los hombres de la comunidad, ni por algunas instituciones, la capacidad de ser también intermediarias entre la comunidad y las organizaciones de desarrollo, organizaciones estatales, o simplemente con todas aquellas personas que pueden ser beneficiosas para el caserío o la aldea.

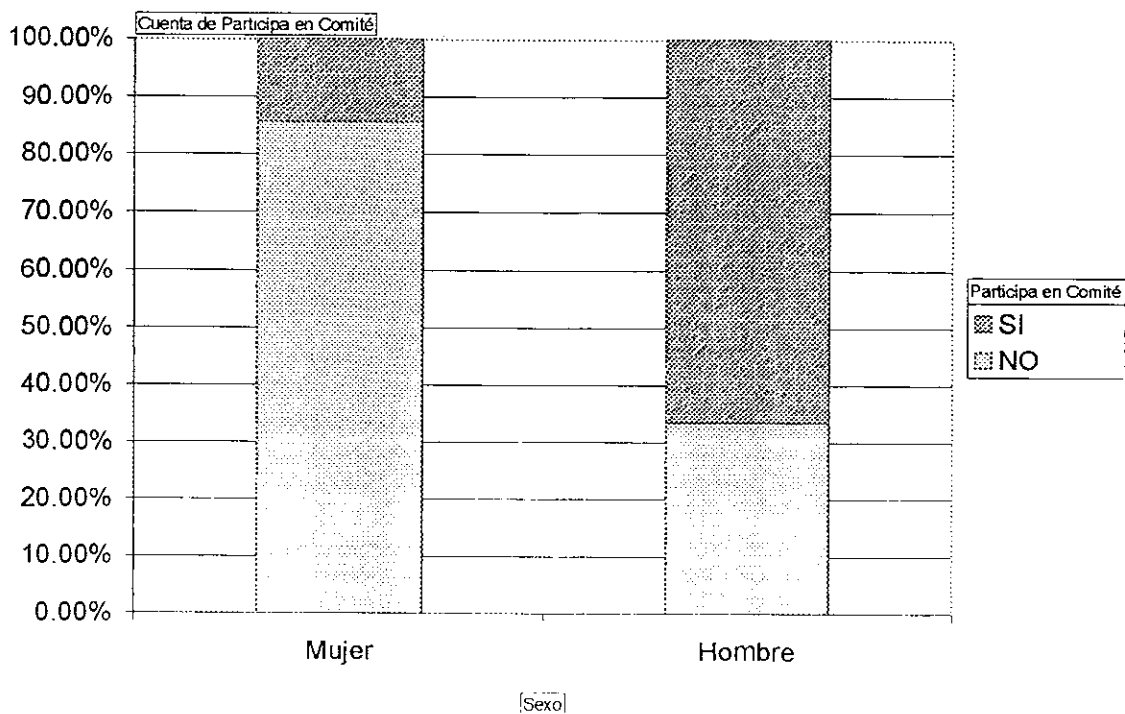
Por ello es importante dar una mirada sobre el involucramiento de las mujeres en comités y proyectos que aunque no nos dicen todo sobre participación ciudadana, nos dan luces sobre el papel que desempeñan las mujeres como protagonistas de su desarrollo en contraste con los hombres.

Al preguntarse a las mujeres y hombres alfabetizados si participaban en algún comité de la comunidad las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

Tabla 7
¿PARTICIPA EN ALGÚN COMITÉ, ASOCIACIÓN O GRUPO ORGANIZADO?

Sexo	NO		Sí		Total general	
Mujer	6	85.71%	1	14.29%	7	100.00%
Hombre	7	33.33%	14	66.67%	21	100.00%
Total general	13	46.43%	15	53.57%	28	100.00%

Gráfico 3
¿PARTICIPA EN ALGÚN COMITÉ, ASOCIACIÓN O GRUPO ORGANIZADO?



De las 7 mujeres alfabetizadas entrevistadas, solamente una dijo poseer un cargo (vocal en un grupo de mujeres). Ella es una mujer soltera, dedicada a vender en el mercado del pueblo y a pastorear ovejas. Los hombres por el contrario, están más involucrados en comités (66.67%). A continuación se presenta el detalle de los grupos y comités en los cuales están involucrados aquellos que dijeron pertenecer a una de esas categorías:

Tabla 8
¿En qué comité participa?

Sexo	ID	Cuál comité	Total
Mujer	MO-39	Grupo de mujeres con proyectos de molino, pollo, tienda	1
Total Mujer			1
Hombre	AJ-57	Escuela	1
	AV-44	Comité de carretera	1
	AV-45	Comité COCUDUR	1
	JP-27	Comité de energía eléctrica	1
	JP-33	Comité de carretera/Circulación de escuela	1
	MG-61	Iglesia/Comité de Plaza	1
	MH-06	Pro-Mejoramiento (LUZ, SALÓN COMUNAL)	1
	NC-22	Vocal COCADUR/Comité de la Iglesia para construcción de capilla.	1
	NH-16	Visión Mundial	1
	OG-31	Comité de Agua/Comité de energía eléctrica	1
	RP-28	Comité Promejoramiento	1
	SG-21	Comité de Electricidad/Iglesia/Agua potable	1
	SG-59	Iglesia/Comité pro-mejoramiento	1
	SH-07	Agua Potable, escuela	1
Total Hombre			14
Total general			15

Sin embargo esto por sí solo, no refleja la importancia de su condición de alfabetizados para la participación en comités o agrupaciones pues de hecho, sin necesidad de saber leer y escribir se puede pertenecer a dichas agrupaciones, realizando actividades de cocina o limpieza o de construcción de carreteras o escuelas e iglesias. Pero lo que sí marca la diferencia es el acceso a puestos directivos. De

hecho, todos y todas las entrevistadas, al ser cuestionadas acerca de la necesidad de leer y escribir para ocupar esos cargos dijeron que ningún hombre y mujer que no pueda leer y escribir podría ocuparlos.

La ocupación de cargos, debe estudiarse más detenidamente. Es importante conocer qué opinan hombres y mujeres de los cargos que pueden ocupar ambos, sabiendo leer y escribir. Para ello se les preguntó: ¿Qué cargos puede ocupar una mujer en la comunidad si sabe leer y escribir? Y también ¿Qué cargos puede ocupar un hombre en la comunidad si sabe leer y escribir?. Las respuestas fueron las siguientes:

Tabla 9
¿QUÉ CARGOS PUEDE OCUPAR UNA MUJER QUE SABE LEER Y ESCRIBIR EN SU COMUNIDAD?

RESPUESTAS DE MUJERES	f	RESPUESTAS DE HOMBRES	f
Cualquier cargo en comité o proyecto.	3	Cualquier cargo en grupo de mujeres.	7
Ninguna mujer tiene cargo.	2	Maestra.	5
Participar en comisiones para visitar aldeas.	1	Secretaria en comité para elaborar proyectos.	4
Participar en reuniones y dar ideas.	1	Secretaria de la iglesia.	1
Presidenta.	1	Tesorerera.	1
Secretaria.	1	Vocal en proyecto.	1
Tesorerera.	1	No pueden tener cargo directivo.	1
		No sabe.	1
		Hacer la comida para reuniones.	1

Tanto hombres como mujeres en su mayoría consideran que las mujeres pueden ocupar cargos directivos, la diferencia radica en el lugar que ejerzan esos cargos. Para los hombres, las mujeres pueden ejercer esos puestos en aquellos proyectos orientados específicamente a mujeres o comités conformados solo por mujeres. También los hombres piensan que pueden desempeñarse como maestras de los niños de la aldea. Además mencionaron cargos específicos como tesorera, secretaria y vocal pero siempre orientados a aquellos donde solo se concentran mujeres. Inclusive algunos

que al parecer se ubicaron en comités de aldea, respondieron que las mujeres no pueden tener cargos directivos o mencionaron puestos de apoyo (hacer la comida para las reuniones). En el caso de las mujeres también se vio esta orientación hacia los grupos femeninos pero también en dos casos se dio la idea de que las mujeres no pueden tener cargos directivos: "Ninguna mujer tiene cargo".

Como se dijo anteriormente, una mujer a pesar de ser alfabeta, difícilmente puede llegar a participar en esas agrupaciones que al final de cuentas tienen que ver con su propio desarrollo.

El caso de los hombres es diferente. Estas fueron las respuestas de mujeres y hombres:

Tabla 10
¿QUÉ CARGOS PUEDE OCUPAR UN HOMBRE QUE SABE LEER Y ESCRIBIR EN SU COMUNIDAD?

RESPUESTAS DE MUJERES	f	RESPUESTAS DE HOMBRES	f
Cualquier cargo en comité o proyecto.	3	Cualquier cargo.	8
Mandar cartas.	1	Presidente de comité o proyecto	6
Participar en reuniones.	1	Secretario de comité o proyecto.	5
Tesorero en comité de agua potable o miniriego.	1	Tesorero en comité o proyecto.	3
Presidente	1	Maestro.	3
		Pastor.	2
		Alcalde.	2
		Maestro de alfabetización.	1

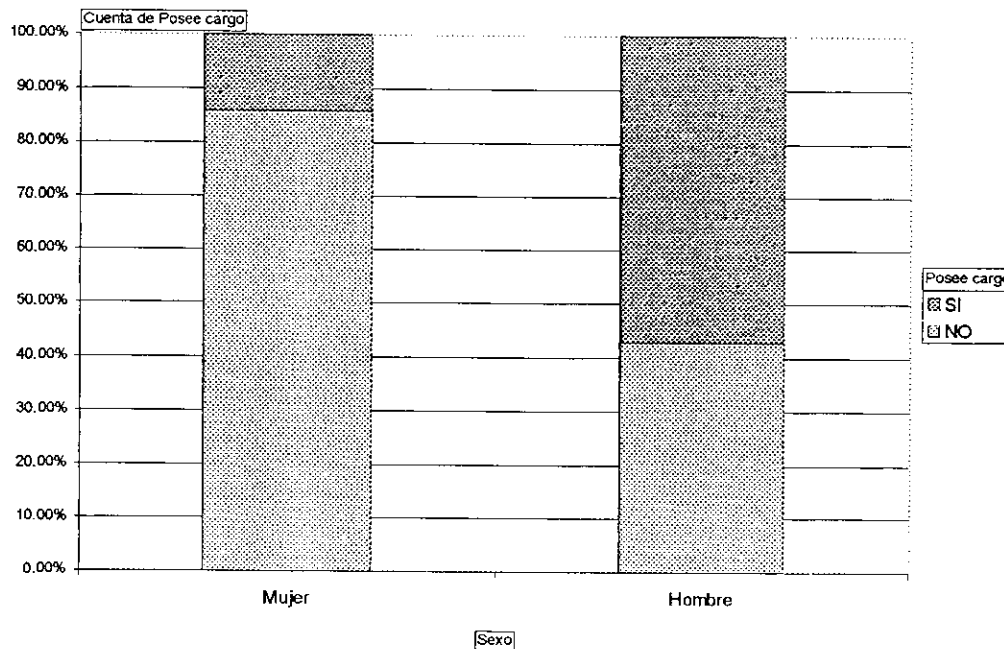
La visión que tienen hombres y mujeres sobre los cargos que pueden ocupar los hombres básicamente es la misma. Ellos podrían ocupar prácticamente cualquier cargo toda vez que sepa leer y escribir, en grupos de liderazgo dentro de la comunidad.

Ahora veamos las situaciones reales de las 15 personas que dijeron participar en comité o agrupaciones, 13 de ellas dijeron tener algún cargo en los mismos, siendo de ellos 1 mujer y 13 hombres. ¿En qué cargos se desempeñan?

Tabla 11
¿POSEE ALGÚN CARGO EN LA COMUNIDAD?

Sexo	NO		Sí		Total general	
Mujer	6	85.71%	1	14.29%	7	100.00%
Hombre	9	42.86%	12	57.14%	21	100.00%
Total general	15	53.57%	13	46.43%	28	100.00%

Gráfico 4
¿POSEE ALGÚN CARGO EN LA COMUNIDAD?



La única mujer que participa en una agrupación, posee el cargo de vocal en un grupo de mujeres que gestiona proyectos productivos. Se encarga de llamar a las reuniones para que las mujeres asistan. En este cargo ella afirma que es importante

saber leer y escribir pues entre sus funciones está hacer las listas con los nombres de las mujeres que participan en las reuniones y proyectos (MO-30).

En el caso de los hombres la distribución de cargos ocupados es la siguiente:

Tabla 12
¿EN QUÉ CARGO SE DESEMPEÑA DENTRO DEL COMITÉ O AGRUPACIÓN?

Sexo	ID	Cuál cargo	Total
Mujer	MO-39	Vocal	1
Total Mujer			1
Hombre	AV-44	Vocal	1
	AV-45	Vocal 4º.	1
	JP-27	Vocal 1º.	1
	JP-33	Vocal 2º.	1
	MG-61	Presidente/Tesorero	1
	MH-06	Vocal	1
	NC-22	Vocal/Vice-Presidente	1
	NH-16	Primer Vocal	1
	OG-31	vocal 3º./Vocal 1o.	1
	RP-28	Vice-Presidente	1
	SG-21	Concejal/-/-	1
	SG-59	Tesorero	1
Total Hombre			12
Total general			13

En los casos de MG-61, NC-22 y OG-31, poseen más de un cargo pues se desempeñan en más de un comité como se observa en la tabla 8.

Para verificar en qué utiliza realmente la lectura y escritura al desempeñarse en esos cargos, se les preguntó sobre el uso de dichos recursos en esos cargos. Las respuestas más comunes fueron:

- Elaborar listados de mujeres que participan en proyectos.
- Leer listados de participantes en proyectos para hacer visitas.
- Predicar la Biblia.
- Sumar el dinero que ingresa de la plaza (mercado).

- Sumar los fondos del comité.
- Hablar con el alcalde de San Sebastián (uso del castellano).
- Leer los avisos que llegan relacionados con el comité o proyecto.
- Escribir su nombre.
- Leer notas que llegan de Huehuetenango.
- Hacer comisiones a Huehuetenango en busca de proyectos.
- Anotar nombres de las personas.
- Leer listas de los socios del comité.
- Ver el estado de las cuotas de los socios.
- Anotar lo que sucede en las reuniones.
- Firmar actas.
- Leer papeles que manda el alcalde.
- Hacer listados de los patrocinadores de niños.
- Hacer solicitudes de permisos para paso de carretera.

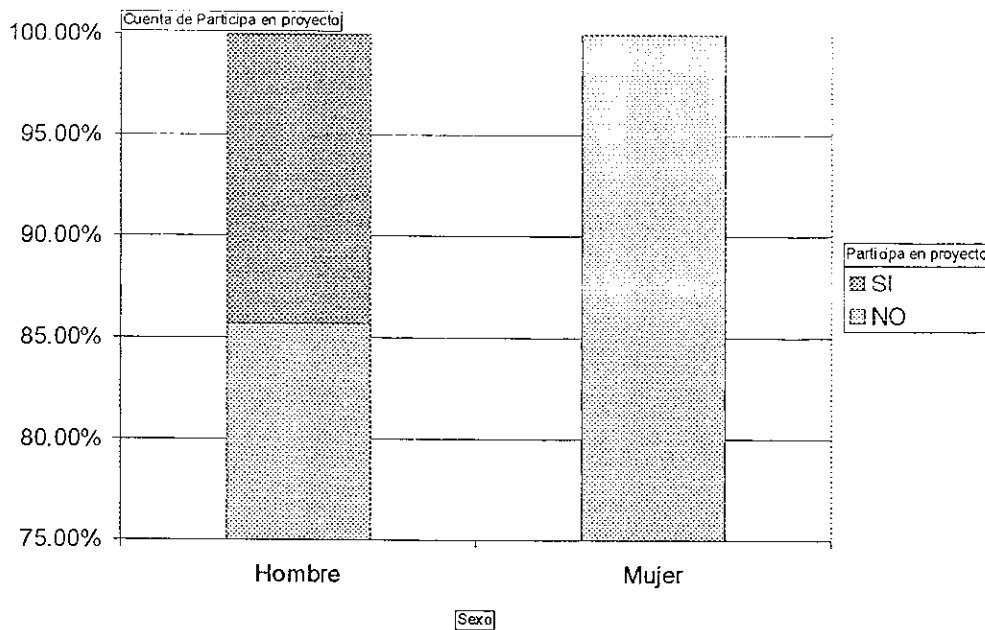
También se les preguntó a las personas entrevistadas sobre su participación en proyectos productivos con el fin de conocer de qué forma sus habilidades de lectura y escritura les ayudan en el desarrollo de los mismos. Los proyectos productivos son más rápidamente aceptados por las personas pues generan ingresos y por lo general, aprenden nuevas técnicas que les permiten mejorar sus sistemas de producción agropecuaria a partir de ciertos conocimientos previos de los socios.

Como se observa a continuación se refleja que son muy pocos los alfabetizados y alfabetizadas que participan en proyectos y que no existe al parecer ninguna relación entre saber leer y escribir para poder participar en los mismos, salvo en el caso de ocupar puestos directivos en los proyectos cuya función es la gestión de los mismos.

Tabla 13
¿PARTICIPA EN ALGÚN PROYECTO PRODUCTIVO?

Sexo	NO		Sí		Total general	
Mujer	7	100.00%	0	0.00%	7	100.00%
Hombre	18	85.71%	3	14.29%	21	100.00%
Total general	25	89.29%	3	10.71%	28	100.00%

Gráfico 5
¿PARTICIPA EN ALGÚN PROYECTO PRODUCTIVO?



Únicamente 3, respondieron participar en proyectos productivos. De ellos, sólo uno de ellos ocupa un puesto de dirección como representante de la empresa de brócoli que funciona en la comunidad de Cacalep.

Pese a lo anterior, hay que señalar que a pesar de la poca o mucha utilidad de la lectura y escritura de las mujeres en el ámbito público, sí es cierto que se ha iniciado un cambio. Ellas lo expresan así:

«Cuando fui a la alfabetización me sentí contenta porque no podía nada. » (CL-40)

«Nos sentíamos como ciegos, ahora ya se aclaró un poco la luz, ahora nos podemos defender» (IM-09)

Por otra parte, el cambio generado en los hombres el cual es más visible, da pistas sobre los rumbos que debe tomar un programa de alfabetización que pretende «contribuir con una educación de calidad también para los excluidos, que apunte a la transformación social y a la superación de la pobreza», pues recordemos que hombres

y mujeres deben trabajar de la mano, uno a la par de la otra, para realmente crear espacios participativos que lleven al desarrollo personal, de sus familias y de sus comunidades.

VII. CONCLUSIONES

Muchas de las expectativas de los hombres alfabetizados han sido alcanzadas. Han demostrado que realmente un proceso de alfabetización, como el ejecutado por el Programa de la Asociación Fe y Alegría, puede contribuir a fomentar la participación comunitaria y al desarrollo personal y familiar de los beneficiarios de su acción educativa y de esta forma también incidir en las comunidades donde ejerce su influencia. No quedan dudas sobre la elevación de la autoestima en los alfabetizados y el reconocimiento de los otros miembros de su comunidad en su nueva categoría. El hecho de sentirse capaces de comunicarse con aquellas personas con las que ha sentido temor a hablar por no entender su idioma (los "occidentales") es uno de los logros manifestado por los hombres. También les ha ayudado a no sentirse avergonzados por no saber firmar, sino escribir el propio nombre y firma en los documentos.

A nivel comunitario los cambios son más profundos, pues les ha permitido ejercer puestos claves en comités o agrupaciones que generan desarrollo en beneficio de los y las habitantes de sus aldeas y caseríos y ser interlocutores de su comunidad con el exterior.

Sin embargo, en el caso de las mujeres poco se ha alcanzado. Se vio que a nivel personal existe una mejora en la autoestima, pero a la vez se genera frustración al no poder realizar las actividades que desean, porque a pesar de alfabetizarse, los roles asignados a ellas no les permiten realmente generar cambios más profundos en sus vidas. Se confirma lo que Rosaldo afirma acerca de la asimetría entre los géneros: la oposición estructural entre las esferas doméstica y pública. Aquellas agrupaciones donde probablemente sí puedan desempeñarse y lograr medios de participación no llegan hasta donde ellas están, en las lejanas montañas de los Cuchumatanes.

Lo anterior demuestra que esa "visión renovada" de la alfabetización no ha sido tomada en serio, ni tampoco la importancia que tiene alfabetizar a la mujer al igual que al hombre para que ambos sean agentes de desarrollo. No se ha tomado en cuenta la influencia que las mujeres pueden generar dentro y fuera de la familia. Ya se mencionó que las mujeres alfabetizadas, en su mayoría, optan por enviar a sus hijos e hijas a la

escuela. Por otra parte, su valorización como seres con derecho a educarse y capaces de movilizarse para defender sus intereses y los de sus familias se ha reducido a hacerlas víctimas de la "sociedad excluyente y machista", sin darles verdaderas soluciones y oportunidades para crecer y adentrarse en el mundo público. No se ha entendido la alfabetización como un proceso de aprendizaje que dura y se perfecciona a lo largo de la vida, se ha tomado como meta y no como medio.

La evidencia de la casi nula participación de las mujeres alfabetizadas en comités de aldea, en contraste con el evidente involucramiento de los hombres debe ser marcar un rumbo para generar un programa de alfabetización que satisfaga las expectativas de las mujeres, pues aunque reconoce la importancia de partir de los intereses de los participantes, en la realidad, se parte de las expectativas que tiene los organismos que dan financiamiento a estos programas (en el caso de algunos países, apoyan la alfabetización como medio para la obtención de empleos remunerados, en muchos casos para llenar los puestos de mano de obra barata que las empresas originarias de sus países necesitan, como el caso de las maquilas). De hecho, al parecer este fue el primer estudio realizado desde el programa que preguntó las expectativas de los y las participantes y conocer hasta qué punto fueron satisfechas.

En el caso de San Sebastián Huehuetenango, las seis comunidades estudiadas están prácticamente olvidadas por instituciones tanto gubernamentales como no gubernamentales. Las personas sobreviven gracias a las migraciones a fincas, sin embargo, esta situación los vuelve dependientes de un sistema frágil que ciertamente les trae más desventajas que beneficios. La situación de pobreza es muy marcada en las comunidades estudiadas llamadas por los habitantes del pueblo como "la gente de tierra fría" (exceptuando Piol que se incluye en las de "tierra caliente"). De hecho, las mismas personas del pueblo y de las aldeas de "tierra caliente" no desean visitar estas comunidades y además consideran a los pobladores de tierra fría como "ignorantes y poco hospitalarios".

Poco de lo que la Institución Fe y Alegría ha querido promover se ha conseguido en el caso de las mujeres, y esto debido a la visión un tanto machista que se ha conservado durante los años de existencia del programa y de la poca puesta en práctica de las recomendaciones dadas en los foros y conferencias internacionales, las cuales sí

se integran en la redacción de sus proyectos pero quedan allí, en lo escrito. Tampoco ha sido capaz de integrar la perspectiva de género en el desarrollo del programa de alfabetización. Por el trabajo de campo realizado se pudo verificar que lo que llaman perspectiva de género se limita al número de mujeres que logran integrar al programa.

~ Pero debe verse también el otro lado. A pesar de las deficiencias del programa, ha sido el único que ha llegado a esas comunidades y que ha intentado satisfacer esa necesidad de manera permanente en las 6 comunidades estudiadas, pues reconoce, en oposición a otras instituciones gubernamentales y no gubernamentales, el derecho de las personas adultas a recibir la educación que les fue negada en su infancia. El programa de Fe y Alegría ha sido considerado por CONALFA, como uno de los más eficientes en cuanto al manejo de recursos, el más eficaz en cuanto a la promoción y el que menos deserción ha tenido. Pero su debilidad radica en el alcance de sus propios objetivos de desarrollo de manera equitativa en hombres y mujeres: "un proceso humano e integral de mejora progresiva de la calidad de vida, orientado a la erradicación de la pobreza y las injusticias sociales, cuyo centro y sujeto primordial es la persona en todas sus dimensiones, potencialidades y necesidades" (Fe y Alegría, 2000:45).

Un proyecto de alfabetización con los alcances que desea Fe y Alegría, debe realizarse partiendo de los intereses de las comunidades en donde se desarrolla su programa, tomando en cuenta intereses de hombres y mujeres y diseñando estrategias específicas para que las diferencias que se han mostrado en este estudio se reduzcan de tal forma que las mujeres, al igual que los hombres, logren o se les facilite acceder a procesos participativos comunitarios a partir de la alfabetización. Para ello es necesario integrar a dicho proceso, conocimientos y habilidades que les permitan modificar las relaciones entre los géneros y que en principio, permita a las mujeres sentirse tan capaces como sus esposos, y a los esposos, verlas tan capaces como ellos, pues la poca credibilidad de las mujeres en sí mismas y de los hombres en ellas, no permite que se generen cambios en el acceso a la vida pública de la comunidad.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, María E. y M. Sadler. 2003. *Documento base para el diplomado en género de la Universidad de Chile*. Mim.
- Adams, Richard y S. Bastos. 2003. *Las relaciones étnicas en Guatemala, 1944-2000*. Antigua Guatemala, Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamérica. 563 págs.
- Alfabetización para todos. Documento base para consulta*. 2000. UNESCO, Guatemala, 16 págs.
- Alfabetización al nivel mundial y regional*. 1999. UNESCO. Alemania. 17 págs.
- Antillón, Josefina. 1994. «Educación». En *Historia General de Guatemala. Tomo IV. Época Contemporánea. 1898-1944*. Guatemala, Asociación de Amigos del País. Págs. 559-574.
- Arispe, Lourdes. 1975 «Mujer campesina, mujer indígena». *América Indígena. Instituto Indigenista Interamericano*. [México]. XXXV (3), pp. 575-585
- Bastos, S. 2000. «Género, familia y diferencia étnica en la ciudad de Guatemala». *Equidad de Género*. Publicación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO, Guatemala, Pp. 22-31.
- Barrios-Kléé Ruiz, W y E. Gaviola. 2001. *Mujeres Mayas y Cambio Social*. Barrios-Kléé, W. y E. Gaviola. Guatemala, FLACSO. Pp.34-35
- Beauvoir de, Simone. 1991. *El Segundo Sexo*. Vols. 1 y 2. México, Editorial Alianza.
- Bunzel, Ruth. 1929. *The Pueblo Potter*. New York. Columbia University Press.
- Crisóstomo, Luis. 2002. *Educando en nuestros idiomas*. Guatemala, ESEDIR MAYAB' SAQARIB'AL/SAQIL TZIJ. 129 págs.
- De Barbieri. 1996. «Certezas y malos entendidos de la categoría género». En *Estudios Básicos de Derechos Humanos*. Guzmán y Pacheco, comp. Tomo IV. San José Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Págs. 47-81.
- D'Emilio, A. 1989. *La mujer indígena y su educación*. En: *Mujer Indígena y Educación en América Latina*. A.L. D'Emilio (comp.). UNESCO/I.I.I, Santiago de Chile. Pp. 17-30
- Diagnóstico y Plan de Desarrollo de San Sebastián Huehuetenango. Departamento de Huehuetenango*. 1995. FUNDACIÓN CENTROAMERICANA DE DESARROLLO – FUNCEDE – MUNICIPALIDAD DE SAN SEBASTIAN HUEHUETENANGO, FONAPAZ. Editor: Funcede. Guatemala, 43 págs.
- Diez, Luis. 1989. *Historia de la Iglesia Católica en Guatemala*. Tomo II. Guatemala, 509 págs.

- Draper, Patricia. 1975. «¡Kung Woman: Contrasts in Sexual Egalitarianism in Foraging and Sedentary Contexts». En: *Toward an Anthropology of Women*. Reiter, New York. Págs 77-109.
- El Género. La Construcción Cultural de la Diferencia Sexual*. 2000. Compilación de Marta Lamas. México, D.F, Universidad Nacional Autónoma de México. 367 págs.
- Educación Popular y Promoción Social. Propuesta de Fe y Alegría*. 2000. Federación Internacional de Fe y Alegría. Movimiento de Educación Popular Integral. Caracas, 112 págs.
- Estrategia de Reducción de la Pobreza. Informe final San Sebastián Huehuetenango. 2002*. APPI-PNUD/UNOPS, Guatemala. 62 págs.
- Engels, Federico. 1990. *Origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. México, Editores Mexicanos Unidos. 206 págs.
- Firestone, S. 1976. *La dialéctica del sexo*. Barcelona, Kairós. 307 págs.
- Goicolea, Alcira. 1994. «Educación». En *Historia General de Guatemala. Tomo III. Desde la república federal hasta 1898*. Guatemala, Asociación de Amigos del País. Págs. 781-798.
- Good, William. 1966. *La familia*. México, U.T.E.H.A. 270 págs.
- Guatemala: El financiamiento del desarrollo humano*. 2001. Sistema de las Naciones Unidas en Guatemala. Guatemala, 234 págs.
- Guatemala. 2000. Instituto Geográfico Nacional. *Diccionario Geográfico de Guatemala*. CD.
- Herrera, Guillemina. 1997. «Idiomas indígenas: situación actual y futuro». En *Historia General de Guatemala. Tomo VI. Época Contemporánea: de 1945 a la actualidad*. Guatemala, Asociación de Amigos del País. Págs. 355-366.
- Kaberry, Phyllis. 2003. *Aboriginal Woman. Sacred and Profane*. New York, Routledge. 336 págs.
- Kottak, Conrad Ph. 1994. *Antropología. Una exploración de la diversidad humana*. 6ª. Ed. Madrid, McGraw-Hill. 536 págs.
- 2002. *Antropología Cultural*. 9a. Ed. Madrid, McGraw-Hill. 418 págs.
- Lagarde, Marcela. 1996. «Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas». En *Estudios Básicos de Derechos Humanos*. Guzmán y Pacheco, comp. Tomo IV. San José Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Págs. 87-125.
- Lamas, Marta. 2000. «Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género"». En *El Género. La Construcción Cultural de la Diferencia Sexual*. Marta Lamas (Comp.). México, D. F., Universidad Nacional Autónoma de México. Págs. 327-366.
- Landes, Ruth. 1938. *The Ojibwa Woman*. New York, Columbia University Press.

- Mata, José y A. Goicolea. 1994. «Educación». En *Historia General de Guatemala, Tomo II. Desde la conquista hasta 1700*. Guatemala, Asociación de Amigos del País. Págs. 793-802.
- Mead, Margaret. 1928. *Coming of Age in Samoa: a psychological study of primitive youth for Western Civilization*. New York, New York Morrow. 297 págs.
- Mérida, César. 1984. *Huehuetenango. Historia, Geografía, Cultura, Turismo*. Guatemala, José de Pineda Ibarra. 393 págs.
- Miller, Huber. 1997. «La iglesia católica y el protestantismo, 1945-1956». En *Historia General de Guatemala, Tomo VI. Época Contemporánea: de 1945 a la actualidad*. Guatemala, Asociación de Amigos del País. Págs. 235-250.
- Murdock, George Peter. 1937. «Comparative Data on the Division of Labor by Sex». *Social Forces*. (15): 551-553.
- Nash, June. 1992. «Estudios de Género en Latinoamérica». *Mesoamérica*. [Guatemala]. (23):1-22.
- Ortiz de Rodríguez, L. 1997. «La Problemática de Género y Familia en la Sociedad Guatemalteca». *II Congreso Centroamericano de Antropología, Chiapas, Panamá y Belice. Memoria*, Guatemala. 43-49.
- Ortiz, Arnoldo. 1996. «De la caída de Ubico a la elección de Arévalo». En *Historia General de Guatemala, Tomo V. Época Contemporánea 1898-1944*. Guatemala, Asociación de Amigos del País. Págs. 79-85.
- Palencia, T. 1999. *Género y Cosmovisión Maya*. Guatemala, Saquil Tz'ij, 110 págs.
- Richard, Audrey. 1982. *Chisungu: a girls' initiation ceremony among the Bemba of Zambia*. New York, Tavistock Publications.
- Richards, Michael y J. Richards. 1994. «Lenguas Indígenas y Procesos Lingüísticos». En *Historia General de Guatemala, Tomo II. Desde la conquista hasta 1700*. Guatemala, Asociación de Amigos del País. Págs. 345-358.
- Rosaldo, Michelle. 1974. *Woman, culture and society*. Stanford, Ca., Stanford University Press. 352 págs.
- Rosenbaum, Brenda y Ch. Eber. 1992. «Trayendo el margen al centro: mujer y género en Mesoamérica» *Mesoamérica*. [Guatemala]. (23):xv-xxvi.
- Rubin, Gayle. 2000. «El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo» En *El Género. La Construcción Cultural de la Diferencia Sexual*. Marta Lamas (Comp.). México, D. F., Universidad Nacional Autónoma de México. Págs. 35-96.
- Segalen, Martine. 2000. *Antropología histórica de la familia*. 2ª. Ed. Madrid, Taurus Universitaria. 259 págs.

- Scott, Joan. 2000. «El género: una categoría útil para el análisis histórico». En *El Género La Construcción Cultural de la Diferencia Sexual*. Marta Lamas (Comp.). México, D. F., Universidad Nacional Autónoma de México. Págs. 265-302.
- Smith, Carol. 1990. «Origins of the National Question in Guatemala: A Hypothesis». En *Guatemalan Indians and The State 1540-1988*. Editado por Carol Smith. Austin, University of Texas Press, págs. 72-95.
- State of the World's Mothers 2000*. 2000. Save The Children. Connecticut. 28 págs.
- Stoller, Robert J. 1974. *Sex and Gender. Volume I. The Development of Masculinity and Femininity*. Nueva York, Jason Aronson. 383 págs.
- 1975. *Sex and Gender. Volume II. The Transsexual Experiment*. Nueva York, Jason Aronson. 316 págs.
- Sullerot, Evely. 1979. *El hecho femenino: ¿qué es ser mujer?* Barcelona, Argos Vergara. 557 págs.
- Taracena, Arturo. 2002. *Etnicidad, estado y nación en Guatemala, 1808-1944. Vol. I*. Antigua Guatemala, Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamérica. 458 págs.
- Vásquez, N. 2001. «Recuperar el feminismo para entender el género». En *Feminismos en América Latina*. Edda Gaviola y Lissette González (comp.) Guatemala, FLACSO. Págs. 163-208.
- Wagley, Charles. 1957. *Santiago Chimaltenango*. Guatemala, Seminario de Integración Social Guatemalteca. 339 págs.
- Watanabe, John. 1996. «Los mames». En *Historia General de Guatemala. Tomo V. Época Contemporánea 1898-1944*. Guatemala, Asociación de Amigos del País. Págs. 233-244.
- Woodward, Ralph. 1994. «El régimen conservador y la fundación de la república». En *Historia General de Guatemala. Tomo III. Desde la república federal hasta 1898*. Guatemala, Asociación de Amigos del País. Págs. 97-122.