

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación



SITUACIÓN EDUCATIVA EN CUATRO ESCUELAS CON ESTUDIANTES
Q'EQCHÍES EN LOS DEPARTAMENTOS DE ALTA VERAPAZ Y PETÉN.

Amilcar Rolando Corzo Márquez

Guatemala
2008

SITUACIÓN EDUCATIVA EN CUATRO ESCUELAS CON ESTUDIANTES
Q'EQCHÍES EN LOS DEPARTAMENTOS DE ALTA VERAPAZ Y PETÉN.

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación

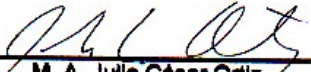
SITUACIÓN EDUCATIVA EN CUATRO ESCUELAS CON ESTUDIANTES
Q'EQCHÍES EN LOS DEPARTAMENTOS DE ALTA VERAPAZ Y PETÉN.




Tesis presentada por Amilcar Rolando Corzo Márquez para optar al grado académico de Maestría en Medición, Evaluación e Investigación Educativa.

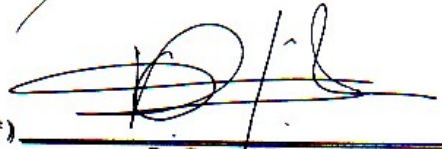
Guatemala
2008.

Va. Bb.

(f) 
M. A. Julio César Ortiz

Tribunal examinador

(f) 
M. A. Julio César Ortiz

(f) 
Dr. Ronald Flores

(f) 
M. A. Violeta García

Guatemala, 12 de octubre de 2008.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis fue posible gracias a la beca “Frank Fairchild” que la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo me otorgara a través del Programa Estándares e Investigación Educativa, para estudiar la Maestría en Medición Evaluación e Investigación Educativa. Por este medio agradezco a USAID y al referido programa administrado por Juárez y Asociados, especialmente a su director nacional Lic. Fernando Rubio quien hizo posible el programa de becas, mediante su evidente compromiso con la mejora de la educación nacional.

El Programa Estándares e Investigación Educativa se constituyó en un laboratorio de aprendizaje paralelo a la maestría, por lo que agradezco el apoyo de todos sus miembros, especialmente al Dr. Leonel Morales por la coordinación académica y al M. A. Julio César Ortiz por servir de asesor del estudio.

En el centro de esta tesis está el grupo q'eqchí. Mi interés por el grupo q'eqchí data de hace muchos años. A inicio de la década de 1980, recién egresado de la Escuela Normal Rural No. 5 de Petén fui nombrado maestro en una lejana comunidad en las riveras del río Usumacinta en la frontera con México. En el contexto de la guerra interna, la comunidad fue bombardeada, la escuela destruida y la población que se salvó tuvo que huir a México o a otras partes del país.

Al año siguiente fui reubicado en una comunidad migrante q'eqchí que carecía de maestro. Por seis años fui maestro unitario en esa escuela, donde aprendí los rudimentos de la lengua y entendí desde la precariedad de sus hogares el sentido de la cultura q'eqchí. Años después y vinculado a un grupo de científicos sociales, pude involucrarme de nuevo en el estudio de la dinámica q'eqchí en Petén, desde una visión más académica. Este estudio capitaliza esas experiencias y mediante él agradezco la oportunidad que muchas familias q'eqchíes me dieron para aprender de su cultura.

En DIGEBI, tuve la oportunidad de hacer pasantías en estos dos años, que me permitieron entender su trabajo, agradezco al Lic. Rigoberto Vásquez la oportunidad de analizar los datos de monitoreo y al Lic. Justo Magzul por el apoyo en el desarrollo del trabajo. En DIGEDUCA, el Lic. Mario Quim facilitó de muy buena manera la pruebas de q'eqchí para matemática y lectura utilizadas.

Los jefes de educación bilingüe en Petén y Alta Verapaz aportaron importante información para el estudio. También apoyaron los supervisores y coordinadores técnicos administrativos de los cuatro municipios, además de los

profesores de las cuatro escuelas a quienes les agradezco la disposición para facilitar el acceso a sus aulas como observador.

La Doctora Liza Grandía apoyó de manera entusiasta la idea inicial del estudio. El Dr. Norman Schwartz asesoró la parte etnográfica del estudio y dio, como siempre, juiciosos comentarios al manuscrito final, pese a todo, los errores que pueda tener el estudio son de mi propiedad.

Agradezco a la Universidad del Valle de Guatemala, a la Decana de la Facultad de Educación y al cuerpo de profesores por los dos años de estudio que permitieron discurrir el soporte teórico para el estudio. Al Centro Universitario de Petén de la USAC y al MINEDUC a través de la Escuela Normal de Petén, agradezco por el permiso concedido para estudiar estos dos años.

En mis largas giras de campo por Petén, mis hermanas Lety, Marta, y sus familias apoyaron hospitalariamente las paradas en los viajes apresurados a la colecta de los datos. Mi hijo Amilcar tuvo que soportar, paciente, mis largas ausencias. Fue invaluable el apoyo y solidaridad de Aracely, Didy, Tina y Luis para hacer más llevaderos estos dos agitados años de trabajo.

A todas las personas que apoyaron el desarrollo del estudio y que no menciono, les agradezco con mis disculpas. Especialmente agradezco al pueblo q'eqchí, que con su historia trágica, pero esperanzadora, me ha permitido discutir el problema de su educación desde una posición más comprometida, mediante un debate que seguirá siendo vigente hasta en tanto no seamos un país más solidario y equitativo.

ÍNDICE GENERAL

	Página
Agradecimientos	v
Índice de tablas	vii
Índice de gráficas	viii
Índice de figuras	viii
Resumen	x
I. Introducción	1
II. Marco conceptual	3
III. Revisión de literatura	9
IV. Marco geográfico y contexto	25
V. Metodología	44
VI. Presentación de resultados	50
VII. Discusión, conclusiones y recomendaciones	98
VIII. Literatura citada	108
IX. Anexos	115

ÍNDICE DE TABLAS

1. Población q'eqchi	26
2. Comunidades del estudio	45
3. Muestra de encuesta a profesores	46
4. Matrícula escuela Tzolebal Q'eqchi	58
5. Matrícula escuela Kaxlan A'atin	64
6. Matrícula escuela Teep Be'e	69
7. Matrícula escuela Kutanok	73
8. Características de los profesores de las cuatro comunidades	76
9. Condiciones de las cuatro escuelas	77
10. Promedios de lectura en q'eqchi	78
11. Prueba Tukey para lectura q'eqchi	78
12. Pruebas t para lectura q'eqchi	79
13. Promedios de lectura español	80
14. Prueba Tukey para lectura español	80
15. Pruebas t para lectura español	81
16. Pruebas t, comparación lectura español – q'eqchi	81
17. Promedios matemática q'eqchi	82
18. Prueba Tukey para matemática q'eqchi	83
19. Pruebas t para matemática q'eqchi	83
20. Promedios matemática español	84
21. Prueba Tukey para matemática español	84
22. Pruebas t para matemática español	85
23. Pruebas t, comparación matemática español – q'eqchi	86

24. Edad y tiempo de servicios docente	88
--	----

ÍNDICE DE GRÁFICAS

1. Cobertura neta en primaria por grupo étnico	4
2. Comparación de pobreza general por etnia	27
3. Pobreza extrema por grupo étnico	28
4. Comparativo índice de educación	29
5. Comparativo matrícula bilingüe	51
6. Maestros en área bilingüe	51
7. Idioma de la comunidad e idioma en que enseña	52
8. Porcentaje de profesores por nivel	53
9. Género de los docentes	54
10. Tipo de contrato	54
11. Tipo de nombramiento	55
12. Escuelas bilingües por municipio	87
13. Tipo de escuela	87
14. Sexo del maestro	88
15. Lengua materna del maestro	89
16. Profesores que habla q'eqchi	89
17. Título del maestro	90
18. Modalidad de contratación	90
19. Tipo de nombramiento	91
20. Recibe bono por bilingüismo	91
21. Idioma en que enseña	92
22. Lengua que es más fácil para enseñar	92
23. Lengua que es más fácil para que los niños aprendan	93
24. Lengua en que prefieren enseñar los profesores	93
25. Lengua de enseñanza que prefieren los padres	94
26. Lengua de aprendizaje más útil para los niños	94
27. Los niños usan libros	95
28. Idioma de los libros	95
29. Recibió materiales para educación bilingüe	96
30. Recibe acompañamiento en educación bilingüe	96
31. Recibe capacitación en educación bilingüe	97
32. Le visitaron el año pasado de DIGEBI	97

ÍNDICE DE FIGURAS

1. Marco conceptual interpretativo del estudio	8
2. Mapa lingüístico de Guatemala	31
3. Tipología de comunidades q'eqchi	39
4. Fotografía escuela Tzolebal Q'eqchi	57
5. Croquis aula de tercer grado, Tzolebal Q'eqchi	60
6. Fotografía escuela Kaxlan A'atin	63

7. Croquis de tercer grado, Kaxlan A'atin	65
8. Fotografía escuela Teep Be'e	68
9. Croquis de tercer grado, Teep Be'e	70
10. Fotografía escuela Kutanok	73
11. Croquis de tercer grado, Kutanok	75

RESUMEN

Este estudio fue desarrollado como trabajo de tesis correspondiente a la Maestría en Medición, Evaluación e Investigación Educativa en la Facultad de Educación de la Universidad del Valle de Guatemala. Con el nombre de “Situación Educativa en Cuatro Escuelas con Estudiantes Q’eqchíes en los Departamentos de Alta Verapaz y Petén”, el estudio intenta aportar a la comprensión de las condiciones de aprendizaje de estudiantes q’eqchíes rurales en los departamentos referidos.

El estudio combinó metodologías etnográficas de aproximación comunitaria y de escuela con pruebas estandarizadas de rendimiento en lectura y matemática en versiones español y q’eqchí. Además se aplicó una encuesta dirigida a una muestra de profesores en dos municipios de cada uno de los departamentos mencionados. El estudio tomó como unidad de observación el proceso de aprendizaje de estudiantes en aulas de tercer grado de primaria.

El trabajo de campo fue desarrollado a lo largo del año académico 2008 con visitas prolongadas a las comunidades y observación en el aula, combinándolo con entrevistas a expertos y a funcionarios educativos de diversos niveles vinculados con el área y el tema.

Este estudio contribuye a la comprensión de la educación rural de niños q’eqchíes mediante los siguientes hallazgos:

- a) En las escuelas del estudio donde se enseña en la lengua materna q’eqchi, hay mayor uso de la lengua materna q’eqchi o aprenden de manera bilingüe, salen en general mejor que los que aprenden exclusivamente en castellano.
- b) Los estudiantes q’eqchíes que han migrado hacia el departamento de Petén tienen en las cuatro versiones de las pruebas mejores resultados, esto asociado con menores índices de pobreza y pobreza extrema en ese departamento podría implicar que los procesos migratorios les ha producido una mejora sustantiva en las oportunidades de educación.
- c) Los estudiantes q’eqchíes de las escuelas que se encuentran más cerca de centros urbanos y comerciales tienden a salir mejor en la versión española de las pruebas.
- d) Aunque hay un incremento en el profesorado bilingüe y en su mejor percepción de la educación bilingüe, la evidencia desde las escuelas es que todavía ésta languidece con rezagos importantes para lograr una mejora en la calidad de los niños q’eqchíes.

I. INTRODUCCIÓN

Esta tesis titulada “Situación Educativa en Cuatro Escuelas con Estudiantes Q’eqchíes en los Departamentos de Alta Verapaz y Petén”, mediante métodos etnográficos intenta entender los procesos de aprendizaje en las aulas de escuelas q’eqchíes vinculándolo con su rendimiento en pruebas estandarizadas mayas de uso nacional y con las percepciones de los profesores trabajando en el área.

El estudio se desarrolló en cuatro municipios: San Pedro Carchá y Chisec en Alta Verapaz y los municipios de San Luis y Sayaxché en el departamento de Petén. En cada uno de los municipios se estudió una comunidad rural q’eqchí y su escuela, enfocándose las observaciones de aula en tercer grado primaria.

El estudio contribuye al incremento del entendimiento de los procesos educativos de estudiantes de comunidades rurales q’eqchíes que se encuentran en Alta Verapaz y los que saliendo de éste departamento han migrado hacia el departamento de Petén. La migración q’eqchí que ha transformado el paisaje étnico y socio demográfico del suroeste de Petén podría estar configurando condiciones diferenciales de oportunidades de aprendizaje entre el grupo q’eqchi como se discute más adelante.

Este estudio aporta información y propuestas metodológicas de manera novedosa para la región q’eqchí de Guatemala en al menos tres aspectos:

1. Combina la observación etnográfica de la escuela y del aula con la utilización de pruebas estandarizadas de rendimiento, tratando de explicar en función de lo que ocurre en el aula, en su entorno socioeconómico y realidad etnolingüística los resultados en el rendimiento.
2. Es el primer estudio que intenta encontrar un vínculo entre la dinámica migratoria q’eqchí hacia tierras bajas de Guatemala, específicamente a Petén y sus implicaciones en la mejora socioeconómica, vista desde la perspectiva de mejores oportunidades de educación, tomando como indicador el rendimiento comparativo en las pruebas.
3. Aporta a la discusión sobre la necesidad de adecuar y diversificar las modalidades de la educación bilingüe en función de las variantes étnicas y sociolingüísticas que se van configurando conforme la migración q’eqchí avanza sobre sus fronteras geográficas y socioculturales.

El estudio ha permitido contribuir a la comprensión de las condiciones de aprendizaje de los niños rurales q’eqchies en los departamentos mencionados y sus dificultades dentro de dos contextos distintos: el territorio ancestral y el territorio de acogida en un proceso migratorio largamente documentado. Con todo, por el tamaño

de la muestra teórica, se hace necesaria más investigación similar para mejores y más amplias conclusiones.

La tesis se organiza en siete apartados. El primero tiene la introducción, el segundo capítulo tiene el marco conceptual, donde se indican los objetivos y los supuestos sobre los que se organizó la investigación. En el tercer capítulo se hace una revisión de la literatura disponible, que aborda lo sustantivo de la educación bilingüe y lo que ha pasado con ella en Guatemala, también se discuten las condiciones históricas y socioeconómicas de los grupos indígenas, especialmente del grupo q'eqchi.

El cuarto capítulo analiza el contexto socio geográfico del estudio, describiendo las principales características del área desde el nivel departamental, municipal, hasta el comunitario. El quinto capítulo describe la metodología utilizada para la captura de la información. En el capítulo sexto se presentan ampliamente los resultados del estudio y el capítulo séptimo es el espacio donde se discute lo encontrado y sus implicaciones basados en los supuestos que originaron el estudio. En este apartado, además se presentan las conclusiones y recomendaciones.

Quizá un elemento destacado luego de la conclusión del estudio, es la necesidad de seguir aproximándose a la realidad socioeducativa desde propuestas metodológicas combinadas para mejorar los niveles de comprensión.

II. MARCO CONCEPTUAL

2.1 JUSTIFICACIÓN

En países como Guatemala donde la diversidad cultural y lingüística es una realidad evidente, la educación equitativa representa un reto muy difícil de abordar. La historia educativa del país ha sido castellano-céntrica hasta muy entrada la segunda mitad del siglo XX, donde se integran varios esfuerzos como el del proyecto PRONEBI (Richards y Richards, 1986), además de los aportes del Instituto de Lingüística de la Universidad Rafael Landívar, apoyo de la cooperación alemana, la Unión Europea y varias organizaciones no gubernamentales (cf. Rubio, 2004).

La educación bilingüe se ha estado fortaleciendo con la integración de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI) como el ente de la definición y ejecución de las políticas respectivas a nivel del Ministerio de Educación. Sin embargo la evidencia empírica permite inferir que pese a sus logros todavía hace falta mucho por hacer.

Los grupos maya-hablantes todavía mantienen problemas de cobertura, deserción y especialmente de calidad educativa. Las dificultades que han tenido para acceder a una educación en su lengua materna es uno de los principales valladares para lograr una educación de calidad. El avance educativo entre ellos es diferencial, cuatro de los cuatro grupos principales (Kakchikel, Q'eqchí, Quiche y Mam) pareciera que avanzan más rápidamente, dados los datos disponibles. Sin embargo en comparación con los no indígenas, presentan rezagos importantes.

Este estudio con un abordaje mixto cualitativo y cuantitativo, pretende analizar a profundidad las condiciones en que los estudiantes q'eqchíes desarrollan su aprendizaje en escuelas de Alta Verapaz y Petén. Con un enfoque de antropología educativa, se analiza contextualmente la situación de aprendizaje en el aula y su vinculación con las condicionantes socio-históricas que han perfilado las condiciones de desarrollo de este grupo.

En general, el estudio abona al conocimiento sobre las dificultades de aprendizaje de los grupos maya-hablantes que languidecen en un contexto diglósico en Guatemala.

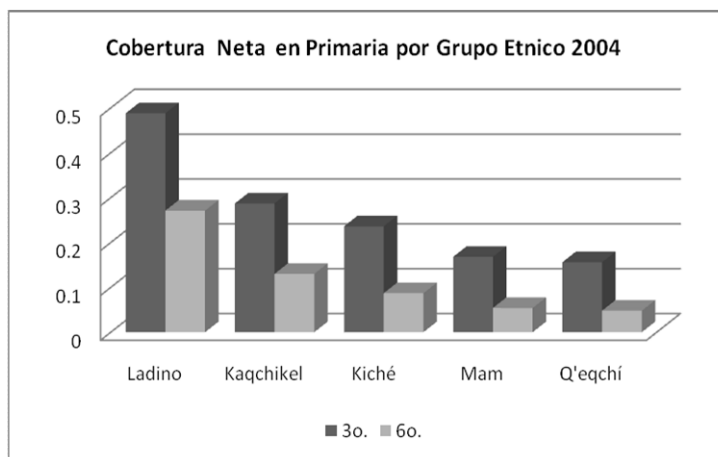
Los departamentos de Alta Verapaz y Petén reúnen la mayor concentración de población Q'eqchí de la república de Guatemala. Con más de 850,000 habitantes, este grupo étnico representa el 88.7% de la población de Alta Verapaz y cerca del 21.4% de la población viviendo en Petén (INE, 2008). En Guatemala las poblaciones indígenas durante mucho tiempo han tenido un acceso inequitativo a la educación y en la mayoría de los casos esta educación es de pobre calidad.

En años recientes el Ministerio de Educación ha establecido un esfuerzo sostenido para que las diferentes comunidades lingüísticas que coexisten en el país tengan acceso a educación bilingüe (Mineduc, 2006). No obstante ello, la realidad en el campo demuestra que todavía los esfuerzos han sido insuficientes. Incluso, la educación bilingüe ha estado en un debate no solo conceptual e ideológico, sino de su aplicabilidad metodológica y de la receptividad de la misma por las propias comunidades.

La importancia de este estudio radica en tratar de comprender los avances y desafíos que tiene el proceso de aprendizaje de los niños q'eqch'ies en escuelas de los departamentos de Alta Verapaz y Petén, mediante el análisis de cuatro escuelas. Estos dos departamentos durante su historia han tenido muy pocas intervenciones estatales cuyas contribuciones pudiera lograr un desarrollo socioeconómico equitativo (Schwartz 1999; Grandía 2006). Sus poblaciones rurales y especialmente indígenas han mantenido rezagos que incluyen el componente educativo.

Un estudio recientemente realizado por el Banco Mundial y el Ministerio de Educación (MINEDUC), muestra que el grupo Q'eqch'í tiene los peores indicadores educativos de los cinco mayoritarios grupos étnicos (Esquivel, 2006) como se evidencia en el gráfico siguiente.

Gráfica 1. Cobertura neta en primaria por grupo étnico.



Fuente: Elaboración propia con base a Esquivel 2006

A nivel de gobierno, en el pasado reciente se han intentado mejorar las condiciones educativas en las comunidades indígenas, incluso adecuando el currículo (DIGEBI, 2007). Este estudio pretende analizar estos avances y sus dificultades desde la perspectiva de lo que ocurre en las aulas de escuelas rurales lejanas del grupo q'eqch'í.

El estudio pretende, además, aportar datos y percepciones sobre la realidad de la educación primaria en comunidades q'eqch'ies, especialmente en aquellas en las que por su ruralidad, se exacerban las falencias en sus oportunidades de acceder a un pleno desarrollo socioeconómico.

2.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Este trabajo que combina enfoques cualitativos y cuantitativos estudia la problemática referida arriba, mediante los siguientes niveles de análisis:

Supuesto teórico: Importancia de la educación bilingüe para grupos de lengua minoritaria.

2.2.1 Diversos autores enfatizan la importancia del idioma materno como vehículo para la enseñanza en los grados tempranos de la escuela. La teoría sugiere que los grupos de lengua minoritaria que reciben educación en su propia lengua tienen mejor rendimiento y se les facilita los aprendizajes de una segunda lengua (Roa, 2006; Hamel *et al*, 2004; Barnach-Calbo 1997; Zimmermann, 1997, Horberger, 2005, 2008). Actualmente se ha estado intentando implementar la educación bilingüe en las escuelas con población maya-hablante, sin embargo no se ha logrado en su totalidad. En el área q'eqch'í hay escuelas que tienen educación bilingüe y otras que carecen de ella. Por otro lado, gran cantidad de población q'eqch'í ha estado migrando hacia Petén, lo cual implica desarraigo, pobreza y dificultades de adaptación a un ambiente diferente que tienen impacto en su educación (Grandía *et al* 2001, Grandía 2006). La migración también puede ser vía de mejorar las condiciones precarias de su lugar de origen. Por esta vía, el estudio pretende responder las siguientes preguntas.

¿Tienen mejor rendimiento los estudiantes q'eqch'ies de Alta Verapaz y Petén que tienen una enseñanza bilingüe respecto de los que solo aprenden en castellano?
 ¿Cuáles son los elementos que contribuyen a ello? ¿Hay diferencias entre Alta Verapaz y Petén en la educación de niños q'eqch'ies?

Supuesto teórico: La hegemonía y la reproducción cultural como causales de la pobre educación en comunidades q'eqch'ies.

2.2.2 El materialismo cultural ha acuñado el concepto de hegemonía (Gramsci, 1931; Williams, 1980). Bordieu (2000) y Bernstein (1990), por su lado sostienen la teoría de la reproducción cultural. Estos conceptos permiten explicar el proceso mediante el cual los grupos que mantienen el poder mediante mecanismos directos o sutiles imponen su visión del mundo, organizan el Estado y reproducen la ideología que soporta su clase. En la coyuntura de un mundo globalizado, esta ideología hegemónica se interioriza de forma tal, que los grupos subalternos asumen

que es el exclusivo vehículo para la movilidad social. Los medios de difusión y la escuela, con frecuencia reproducen esta precepción hegemónica. Esta inequidad se refleja también en el poco acceso a los recursos básicos. En Guatemala, los grupos indígenas históricamente se han mantenido en un estado de sometimiento hegemónico, de modo que el manejo del idioma español es algo que desean con vehemencia para sus hijos. Pareciera que su condición de subalternidad les limita el comprender las implicaciones del aprendizaje en su propia lengua. Luego, es importante saber:

¿En qué condiciones se realiza la educación de niños q'eqch'ies? ¿Cuáles son las condiciones y receptividad de la educación bilingüe en las comunidades q'eqch'ies?

2.3. OBJETIVOS

2.3.1 OBJETIVO GENERAL

Estudiar las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en cuatro escuelas primarias q'eqch'ies de los departamentos de Alta Verapaz y Petén.

2.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

2.3.2.1 Identificar diferencias en el aprendizaje de estudiantes de escuelas primarias q'eqch'ies con y sin educación bilingüe en los departamentos de Alta Verapaz y Petén.

2.3.2.2 Determinar si existe diferencia en el aprendizaje de estudiantes q'eqch'ies en escuelas primarias entre los departamentos de Alta Verapaz y Petén.

2.3.2.3 Analizar las condiciones y receptividad de la educación bilingüe en las comunidades educativas de lengua q'eqch'í en los departamentos de Alta Verapaz y Petén.

2.3.2.4 Conocer las condiciones educativas de escuelas con niños q'eqch'ies y las implicaciones de su entorno.

2.3.2.5 Analizar los efectos de la migración q'eqch'í pueda tener en la educación.

2.4 HIPÓTESIS

Para este estudio se han planteado inicialmente las siguientes hipótesis de trabajo:

2.4.1 Importancia de la educación bilingüe con énfasis en la lengua materna para aprendizajes efectivos:

Los estudiantes q'eqch'ies de escuelas primarias en los departamentos de Alta Verapaz y Petén que aprenden en su lengua materna, tienen mejor rendimiento que los que lo hacen en español.

2.4.2 Implicaciones de la migración y el desarraigo en el aprendizaje.

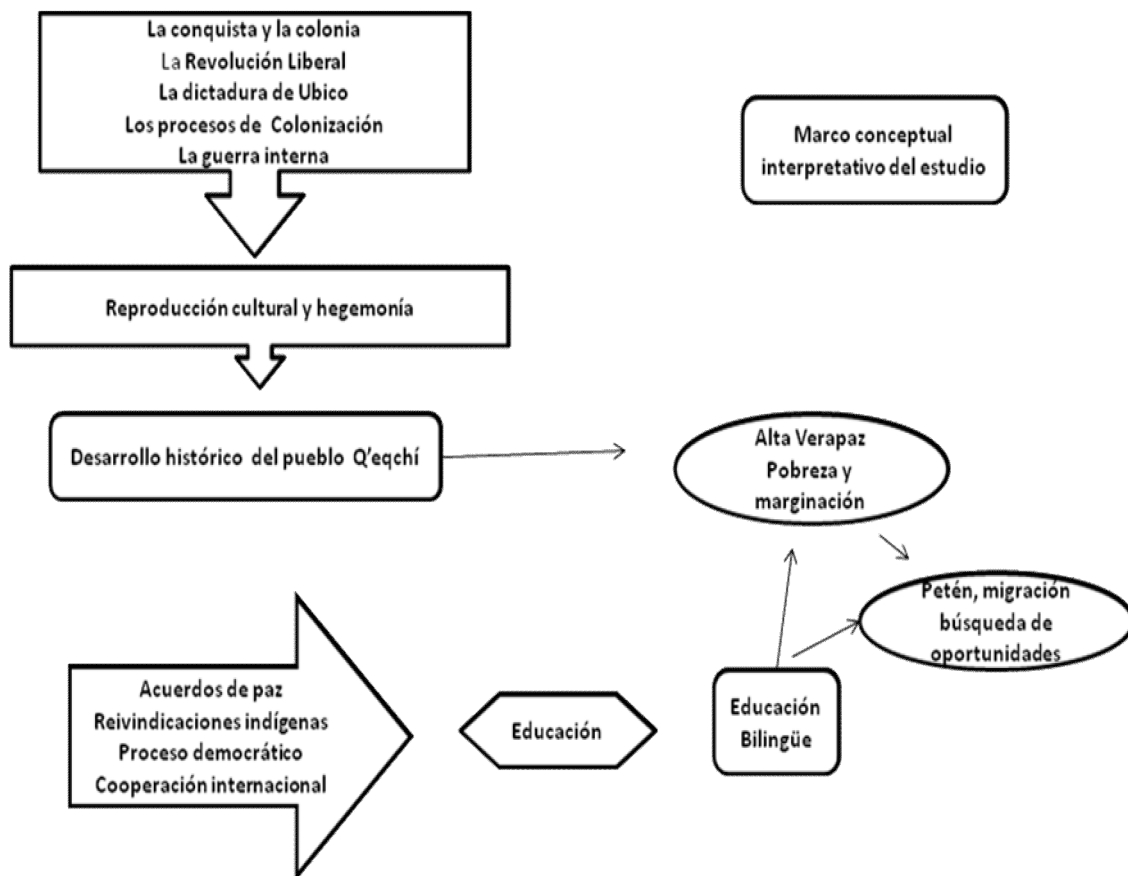
Los estudiantes q'eqch'ies de escuelas primarias rurales que han migrado al departamento de Petén, tienen mejor desempeño que los estudiantes q'eqch'ies rurales del departamento de Alta Verapaz.

2.4.3 La hegemonía y la reproducción cultural como condicionante para el rechazo de la educación bilingüe.

La comunidad educativa del estudio, en el área q'eqch'í en los departamentos de Alta Verapaz y Petén prefiere que sus hijos aprendan en español por desconocer la importancia de aprender en la lengua materna.

Las condiciones en que se educan los niños q'eqch'ies no presentan las oportunidades necesarias para una educación de calidad.

Figura 1. Marco conceptual interpretativo del estudio.



Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

III. REVISIÓN DE LITERATURA

3.1 LA EDUCACIÓN BILINGÜE Y SU DEFINICIÓN

La educación bilingüe como se ha apuntado en este estudio es una necesidad en el país, dado que Guatemala tiene oficialmente 38% de habitantes indígenas de los 13, 677,815 que estima el Instituto Nacional de Estadística para 2008 (INE, 2004). Muchos de ellos son monolingües étnicos, es decir sólo pueden hablar en su lengua materna y como en el pasado la educación ha sido mayoritariamente en castellano, los grupos indígenas han evidenciado rezago educativo. Sin embargo, esa cifra hay que leerla con cuidado, pues diversos académicos indican que la población indígena puede ser tan alta en el país como cercana al 60% (Abram, 2004), pero puede existir sub-registros por la forma de la colecta de los datos y por condicionantes históricos, políticos y socioeconómicos que los hacen invisibles a los recuentos oficiales.

En cualquier caso, el que la educación bilingüe sea una necesidad en el país es en definitiva un consenso que ha permeado hasta en los sectores más recalcitrantes de esta sociedad conservadora. En donde al parecer no hay acuerdos suficientes es en la o las modalidades de su implementación, en la definición de su enfoque, y en la o las formas de hacerla operativa en el aula, de modo que al momento de realizar este estudio se discute en Guatemala la necesidad de una consulta para definir el modelo de educación bilingüe a seguir.

Cuando se habla de educación bilingüe, parece que no hay una sola definición y en Guatemala y América Latina, tiene diversas acepciones, deviniendo en un concepto casi polisémico. Se habla indistintamente de Educación Bilingüe, Educación Bilingüe Intercultural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Bilingüe Aditiva Intercultural, Educación Maya, Etno-educación y más. En consonancia con estas denominaciones, hay diversas formas de definirla.

La Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI), ente rector de la educación bilingüe en Guatemala, la define como:

«un enfoque educativo orientado a las necesidades educativas de una sociedad multiétnica, pluricultural y multilingüe y al desarrollo de una imagen autoimagen positiva en todos los educandos, y particularmente entre todos los educandos que pertenecen a los pueblos indígenas que componen el país.» (DIGEBI, 2006:13).

En el mismo documento enfatizan que el enfoque principal es el aprendizaje, enseñanza y uso escolar de dos o más lenguas, la primera (L1) y la segunda (L2), considera además que el proceso debe ser fundamentalmente basado en las condiciones de aprendizaje propias de los grupos indígenas.

Por su parte el Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM), una asociación de varias organizaciones que hacen educación en comunidades indígenas, habla de educación maya bilingüe intercultural y la nombra como educación maya, definiéndola como:

«un proceso educativo de adquisición participativa de los principios, valores y conocimiento de la cultura maya, con la práctica del idioma materno como medio de comunicación, que permite la formación de la persona, la familia y la sociedad, en la constitución armónica con la naturaleza, el cosmos y con el Creador y Formador.» (CENEM, 2006:18).

Para Hornberger (2008), la educación bilingüe intercultural está íntimamente ligada a la “pluriliteralidad” que implica el uso de más de una lengua alrededor de algo escrito, es decir valoriza y utiliza más de una lengua en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Abram (2004) describe a la educación bilingüe intercultural, como el proceso que busca producir y usar un currículo en el cual las dos lenguas y las dos culturas, en un diálogo entre ellas, lleguen a un equilibrio respaldado por la realidad social. El niño, afirma, usa los dos códigos lingüísticos y culturales.

También se habla de educación indígena o endógena a aquella que es dirigida a niños indígenas, organizada por la misma comunidad. Tiene varias “almas” y varios nombres, Educación Maya en Guatemala, Educación Aborigen en Argentina (Abram, 2004:8). Por aparte se hace referencia a etno-educación que implica que cada cultura tiene sus mecanismos de transmitir el acervo cultural necesario para no extinguirse, para enseñar los valores y suscitar en la nueva generación los comportamientos y las costumbres conforme a estos valores. En Colombia, esta modalidad representó una alternativa a la educación oficial (Abram, 2004)

Se habla, además, de educación multicultural cuando se parte del principio que todas las personas son iguales, que no se puede establecer una jerarquía entre culturas. Se acentúa lo común sin ocultar lo diferente. Esta igualdad teórica, es difícil de evidenciar cuando una cultura o una lengua se incrustan en condiciones de discriminación e inequidad, Guatemala es un ejemplo.

Por su parte la educación intercultural, no se focaliza exclusivamente en la enseñanza de otras lenguas, pero trata de integrar al currículo elementos de otras culturas y nociones sobre otras lenguas. Su función es preparar para una convivencia entre ciudadanos de diversas culturas en una relación de intercambio entre iguales (Abram, 2004:9). En la Guatemala, diversa y post-conflicto la búsqueda de este objetivo es un reto que los grupos indígenas han estado llevado en sus luchas, pero que es fundamentalmente un compromiso y una obligación ladina.

En general, la educación bilingüe tiene como eje central el partir del idioma materno y la cultura propia, para la adquisición, aditiva, de una segunda lengua en contextos multiculturales.

Mucho se ha discutido que la educación bilingüe puede tener directa o implícitamente dos vertientes contrapuestas. Por un lado, una educación bilingüe sustractiva, que desde el componente lingüístico implica aprender un segundo idioma desplazando al idioma materno y con el enfoque de asimilación cultural, introduciendo a los alumnos a la cultura hegemónica, haciéndolos olvidar la cultura propia. La forma como ha estado desarrollándose la educación bilingüe en Guatemala parece ajustarse esta definición.

Se opone a aquella, la educación bilingüe aditiva, que implica el desarrollo de competencias comunicativas en los dos idiomas: hablar, comprender, leer y escribir, manteniendo el idioma materno como vehículo de aprendizaje de uno nuevo (DIGEBI, 2006:8).

En el bilingüismo aditivo, el sujeto suma competencia lingüística a la que ya posee al incorporar una segunda lengua. Por otro lado, el bilingüismo deviene con las actitudes de los bilingües. Si la incorporación de una segunda lengua no es vista como un peligro para el mantenimiento de la propia y su cultura, el bilingüe puede convertirse en un bilingüe aditivo (Vila, 2003). Esto es un fenómeno íntimamente vinculado a la realidad guatemalteca, en un sentido la primera opción (educación sustractiva) ha sido privilegiada por acción u omisión dentro del contexto de una visión hegemónica del país, explicable dentro de la teoría de la hegemonía cultural de Gramsci (2006).

Similar a las anteriores concepciones, la educación bilingüe puede privilegiar el uso del idioma materno, convirtiéndose en una estrategia de mantenimiento de la lengua. Por el contrario se constituye en una educación bilingüe de transición, en tanto solo es una condicionante vehicular para el aprendizaje de la lengua dominante.

En general, pese a todos los matices que tiene el proceso de generalización de la educación bilingüe y sus concepciones, es claro que cada país y cada contexto tiene que definir y adecuar sus procesos a sus particulares condiciones (Hornberger, 2008). En cualquier caso, la literatura refleja que la educación bilingüe, en general, permite al estudiante dos cosas: primero, afianzar su cultura permitiéndole la capacidad crítica de integrar sus valores culturales en el fortalecimiento de su identidad en construcción; y, segundo, permitir que se introduzca en otra cultura conociendo sus valores, conocimientos y saberes, preparándole para interactuar en una sociedad intercultural con ciudadanía plena, es decir poder relacionarse de igual

a igual con “el otro”. Esto necesariamente exige una educación bilingüe de calidad para evitar la subalternidad que es la norma en Guatemala para los grupos indígenas.

3.2 LO QUE SE CONOCE EN EDUCACIÓN BILINGÜE

La educación bilingüe ha estado en un proceso de construcción permanente, especialmente con el aporte de la lingüística y la sociolingüística. Vila (2003) afirma que en 1923 en la conferencia de Luxemburgo se consideró contraproducente el bilingüismo escolar. Esta misma percepción privó en la conferencia de expertos convocada por UNESCO en París para 1952. El modelo psicolingüístico de la época suponía que ambas lenguas se almacenaban en compartimientos distintos y que cada una salía de acuerdo al contexto. En consecuencia no era apropiado el bilingüismo temprano en la escuela por las dificultades que eventualmente provocaba.

El paradigma cambió en función de las investigaciones de Penfield y Lambert de la universidad McGill de Montreal. En la década de 1960 ellos demostraron que los sujetos que aprendían de manera bilingüe tenían mejores resultados que los que lo hacían de manera monolingüe (Vila, 3003). Los investigadores descubrieron que el bilingüismo no podía tratarse de una sola manera, sino que afecta de modo distinto el desarrollo de los individuos. Ellos desarrollaron los conceptos de bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo, tan usuales hoy día.

Derivado de los estudios de Penfield y Lambert se sabe que para estudiantes que se encuentran en contextos sociales y familiares donde no pueden adquirir competencias lingüísticas en una lengua distinta a la materna, un programa de inmersión total es apropiado, para luego adquirir competencias lingüísticas en su propia lengua. Sus estudios se basaron en estudiantes francófonos en Canadá. Ese modelo puede ser apropiado para algunas comunidades guatemaltecas dentro de una gama de posibilidades.

Un corolario de lo anterior es que puede haber, en contraposición, una educación bilingüe de “submersión”, que implica que un escolar de lengua X se incorpora a un programa de lengua Y en el que los demás escolares dominan la lengua Y, y en el que se pierden las bondades del programa de inmersión, de manera que el escolar de lengua X no desarrolla competencias lectoras ni en la suya, ni en la segunda lengua (Vila 2003).

Programas de inmersión han mostrado resultados importantes en Finlandia con la inmersión en sueco, en Italia con las comunidades ladinas y alemanas, además en Holanda y España (Van der Schaaf, 2003).

Se sabe por una serie de estudios, además, que aprender inicialmente en su propia lengua potencializa la capacidad de adquirir el manejo de una segunda lengua, dado que existen estructuras de aprendizaje lingüístico que se adquieren una sola vez y que solo se transfieren a una segunda lengua (Vila 2003).

Hay certeza actualmente que la educación bilingüe reduce la repitencia y aumenta los años de escolarización (Rubio, 2004; Abram, 2004; Modiano 1978), nivela la diferencia de género abriendo oportunidades a las niñas (Rockwel *et al*, 1989), prepara para la interculturalidad y convivencia pacífica y puede acercar a los padres monolingües a la escuela (Abram, 2004).

Hamel *et al*, (2004) en un interesante ensayo sobre la educación bilingüe en México manifiesta que experiencias alrededor del mundo permiten establecer los siguientes principios psicolingüísticos de la educación intercultural bilingüe:

- «• Mientras mejor se enseñen las materias y competencias difíciles, cognitivamente exigentes, en su propia lengua (su lengua más “fuerte”, L1) a niños de poblaciones etnolingüísticas subordinadas, mejor se aprenden los contenidos escolares fundamentales en su conjunto;
- mientras mejor se enseña la lecto-escritura en la L1, mejor se podrán transferir estas habilidades a la lengua nacional, una vez que los alumnos hayan alcanzado el nivel umbral necesario en ella; todo lo que se aprende en una lengua puede usarse en la otra;
- mientras mejor se incorporen las tradiciones cognitivas de la cosmovisión y pedagogía indígenas al currículo escolar, más probabilidades tienen los alumnos de llegar a un aprovechamiento escolar a largo plazo;
- mientras con más aplomo se profundice, se afiance y se fortalezca la identidad étnica de los alumnos a través del conocimiento y aprecio de su cultura, mejores herramientas van forjando para apropiarse de la cultura nacional y universal, sus conocimientos y tecnologías.” (Hamel *et al*, 2004:88).»

Desde una posición más amplia, Hornberger afirma que respecto de la educación bilingüe intercultural se tienen diez certezas. Entre estas está que es importante una política plurilingüe a nivel nacional, pero que esta debe ser desde arriba, pero con fuerte apoyo de base. Afirma además que es necesario tener en cuenta las relaciones de poder entre las lenguas que deriva en planificar las lenguas minoritarias en función de hacerlas viables. Es importante, afirma, que se planifiquen los modelos del uso escolar de las lenguas y la comprensión del poder de los medios comunicativos. Enfatiza, además, en la forma como se debe mejorar la “transliteracidad” y la comprensión mutua plurilingüe, especialmente en el contexto de revitalizar la cultura y reafirmarla con programas apropiados (Hornberger, 2008).

3.3 IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE

Diversos autores enfatizan la importancia del idioma materno como vehículo para la enseñanza en los grados tempranos de la escuela. La teoría sugiere que los grupos de lengua minoritaria que reciben educación en su propia lengua tienen mejor rendimiento, se les facilita los aprendizajes de una segunda lengua y tienen mayor permanencia en la escuela (Roa, 2006; Hamel *et al*, 2004; Barnach-Calbo 1997; Zimmermann, 1997; Rubio, 2004). Actualmente se ha estado intentando implementar la educación bilingüe en las escuelas con población maya-hablante, sin embargo no se ha logrado en su totalidad.

El CNEM (2006:12) afirma que a pesar de estar vigente un proceso de educación bilingüe intercultural desde el Ministerio de Educación, los idiomas mayas siguen perdiendo espacio y su competencia se viene restringiendo hacia el nivel local y hogareño con tendencia a desaparecer. Asumen que ni las autoridades ni los maestros han identificado las implicaciones del problema para la identidad nacional.

En el área q'eqchí, como en la mayoría de los grupos indígenas del país, hay escuelas que tienen educación bilingüe y otras que carecen de ella. Las escuelas que carecen de educación bilingüe, podrían tener a sus estudiantes en desventaja de aprendizajes, en comparación a los que si tienen acceso a ella.

Barnach-Calbó, afirma que la mayoría de programas de educación bilingüe desarrollados en el pasado han sido de transición, es decir, orientados al cambio lingüístico del educando. Refiere que en Estados Unidos, comenzaron de manera oficial en 1968, como un programa federal dirigido sobre todo a los niños de origen hispano. Igualmente, en países europeos oficialmente unilingües como Holanda, Austria, Italia y Polonia. Afirma que también hay otros programas de mantenimiento - su fin es conservar la lengua materna- incluso de manera extensiva a toda la sociedad. "Por ejemplo, en Luxemburgo toda la educación suele ser bilingüe, incluyendo la universitaria, y en Noruega lo es la enseñanza primaria y secundaria y también la universitaria a criterio del profesor" (Barnach-Calbó, 1997:20)

La carencia de una enseñanza en la lengua materna en poblaciones indígenas es causal de deserción y baja calidad educativa. Como el autor citado afirma, refiriéndose a los niños indígenas, sólo uno de cada dos niños logra terminar la primaria, y la repitencia promedio es del 20% al 30% de dicho nivel, concentrado en un 40% a 50% en el primer grado, la tasa más alta de cualquier región del mundo. (Barnach-Calbó 1997:22).

En un análisis sobre la realidad de la educación bilingüe europea, en el contexto de las migraciones de personas pertenecientes a países en vías de

desarrollo hacia Europa, Gundara, afirma que el rendimiento escolar se explica por un complejo modelo que incluye factores tales como “la proximidad lingüística del grupo nacional, la existencia o no de una comunidad de «bienvenida» bien establecida y la compatibilidad de los sistemas escolares.” (Gundara, 1997:215). El autor afirma que las condiciones de los grupos subalternos extranjeros en Europa, que tienen poco acceso a aprendizajes en su lengua materna son los que tienen peores resultados. Estos resultados, al final, les limitan las oportunidades de movilidad social, acceso al trabajo e integración a la cultura dominante.

La educación bilingüe es también una probada fuente de oportunidades de progreso escolar en los niños. Rubio (2004), reporta que en Guatemala los estudiantes que son bilingües al entrar a la escuela o que hablan el idioma maya como L2, tienden a salir mejor en español. Esto es importante, porque como afirma Sagayo (2003), en gran medida el fracaso educativo de alumnos de clase baja, “suele ser resultado de la intolerancia de la escuela hacia los dialectos deslegitimados.”

Como se ha dicho, la educación bilingüe es fundamental para lograr aprendizajes efectivos, no solo en la comprensión lectora, sino en el aprendizaje de otras materias.

En México, de acuerdo con Modiano (1978) se tiene la historia más larga de educación bilingüe estatal de América y se han llevado a cabo estudios que permiten entender las bondades de apropiados programas de educación bilingüe, ella misma ha hecho estudios en Chiapas que comprueban la importancia de la educación bilingüe para esas comunidades lingüísticas.

Otros estudios revelan que la educación en la lengua materna es fundamental, no solo para la comprensión lectora, sino para los resultados del rendimiento en las pruebas estandarizadas, como lo demuestra el caso de una escuela del grupo Navajo, en Arizona (Sells *et al*, 1993).

En un ensayo sobre las experiencias de educación bilingüe en América Latina, Luis Enrique López afirma:

«Las últimas investigaciones desarrolladas a este respecto (dominio de lectura en lengua materna) demuestran que, en general, la competencia idiomática en la segunda lengua por debajo de este umbral basta para la comunicación ordinaria cara-a-cara, pero resulta insuficiente para que el educando participe con éxito en situaciones formales de comunicación de tipo académico-cognoscitivo.» (López, 1998).

El autor aboga porque los programas de educación bilingüe aprendan de las experiencias generadas a lo largo de los últimos años, para favorecer a las poblaciones lingüísticamente diferenciales de la lengua dominante.

Pese a todo, como afirma Barnach-Calbo (1997) los programas de educación intercultural bilingüe se han limitado al nivel primario no rebasan los tres primeros grados, los que los convierte en programas bilingües de transición y en muy raras excepciones son evidentes las estrategias del bilingüismo de mantenimiento. Esto es importante, porque como lo afirman algunos expertos para que un proceso de educación bilingüe sea realmente de mantenimiento, se necesitan por lo menos seis o siete años de enseñanza (López y Kuper, 1999; López, 2008). La evidencia etnográfica indica que en Alta Verapaz y Petén esto todavía es un deseo lejano.

3.3 LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN GUATEMALA

La educación bilingüe en Guatemala cobra auge a partir de la segunda mitad del Siglo XX. Anterior a ello hubo corrientes, especialmente derivadas de las ciencias antropológicas que abogaron por un proceso de asimilación de los grupos indígenas a la cultura ladina para garantizar un desarrollo para el país. El Instituto Lingüístico de Verano prolijado por el protestantismo norteamericano tuvo participación en ello. Hoy día la base conceptual que sostenía estos asertos está totalmente rebasada.

En cualquier caso el sistema educativo nacional no tomó acciones apropiadas, sino hasta que hubo suficientes presiones de los grupos indígenas y la participación de la cooperación internacional para integrar la educación bilingüe. Hasta inicios de la década de 1980, la Dirección de Socioeducativo Rural del Ministerio de Educación pedía a los profesores que enseñaban en áreas monolingües indígenas que reportaran el número de niños que habían logrado castellanizar, con una evidente intencionalidad sustractiva.

El proceso de armisticio que condujo a la firma de los acuerdos de paz, contribuyó a poner en el debate los cambios sustantivos que habrían de realizarse dentro del sistema educativo para privilegiar una educación pertinente a los grupos indígenas del país. La evidencia estadística mostraba que los grupos con peores índices educativos eran los grupos indígenas, realidad que no se ha revertido en mayor grado.

En la década de los años 80 la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo implementó un proyecto experimental de educación bilingüe llamado Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI) que cubrió los cuatro grupos lingüísticos mayoritarios y los primeros grados de la primaria, el cual mostró la

importancia de el involucramiento de la comunidad y la educación en la lengua materna (DIGEBI, 2006:7).

En mayo de 1995, en México fue suscrito el Acuerdo Sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, dentro de los Acuerdos de Paz del Gobierno y la Unidad Revolucionaria Nacional de Guatemala (URNG), el cual establece compromisos para promover el uso de todos los idiomas indígenas en el sistema educativo, específicamente mediante la educación bilingüe e intercultural, además de las escuelas mayas y otras experiencias educativas indígenas, (MINEDUC, 2005).

El 6 de mayo de 1996, en México se suscribe el Acuerdo Sobre Aspectos Socioeconómicos y Situación Agraria (MINEDUC, 2005), en este acuerdo se aborda de nuevo la necesidad de un acceso equitativo a la educación de toda la población guatemalteca, enfatizándose privilegiar a la población indígena y estableciendo expectativas de inversión en el sector.

En diciembre de 1995, mediante Acuerdo Gubernativo No. 726-95 se creó la Dirección General de Educación Bilingüe con el mandato de regir la educación bilingüe intercultural en las comunidades lingüísticas maya, xinca y garífuna. En septiembre de 2003 se creó el Vice ministerio de Educación Bilingüe e Intercultural, mediante Acuerdo Gubernativo 526-2003, con el mandato de estar a cargo “de los temas de la lengua, la cultura y multiétnicidad del país”, (MINEDUC, 2005).

En los últimos diez años han surgido adicionalmente una serie de normativas ministeriales que persiguen configurar las estructuras que pueden hacer operativo y pertinente los procesos de educación bilingüe en las regiones con población mayoritariamente indígena. Muchas de ellas necesitan paralelamente un fuerte soporte económico que no ha estado disponible como las expectativas lo requieren.

La aplicación efectiva de procesos de educación bilingüe en el país, ha demostrado que tiene beneficios importantes en los estudiantes indígenas. En un reporte del Acceso Intercultural and Bilingual Education Project in Guatemala (PAEBI), se demuestra en sus conclusiones que los resultados en la promoción de niños indígenas de primer grado, era mejor en escuelas con influencia de PAEBI y DIGEBI, que en escuelas donde no había educación bilingüe (WLID, 2005:37).

Luis Enrique López afirma que:

«En 1983 se llevó a cabo una evaluación del Proyecto de Educación Bilingüe de Guatemala, ejecutado en el marco del Plan Nacional de Educación de 1979-1982, que comprendió una muestra de 40 escuelas de las 244 del proyecto, y otra de 40 escuelas regulares, tomadas como unidades de control. El estudio reveló que, al cabo de la fase experimental (1980-1984), ya en el segundo grado, y luego de tres

años de escolaridad que incluía uno de preescolar, los niños del programa superaban a sus compañeros de las escuelas de control en lenguaje. Así se encontró que a) los alumnos de las escuelas experimentales demostraron un mejor manejo y conocimiento del castellano oral que los de las escuelas de control, pese a que la exposición de los primeros al castellano se restringió únicamente a las horas en las que recibían clases de esta lengua, hecho que demuestra que «la educación bilingüe... no retarda la adquisición del castellano»; b) de igual forma, los alumnos de las escuelas con EB obtuvieron mejores calificaciones que los de las escuelas de control tanto en matemática como en estudios sociales y ciencias naturales...» (López, 1998).

Una investigación más reciente dentro del contexto del Programa Nacional del Rendimiento Escolar (PRONERE), confirma lo reportado por López. En una de las conclusiones del estudio mencionado, se puede leer:

«En las escuelas que si ofrecen educación bilingüe en primer grado y fueron evaluadas en la muestra, se observó que en lectura, una mayor proporción de estudiantes logró los criterios en la prueba en español que en la prueba en kiché o kaqchikel (61.88% vs 55.69% para los que tomaron la prueba en kiché y 54.91% vs 56.95% para kaqchikel). Sin embargo, es importante notar que en ambos casos la proporción de estudiantes que logró el criterio en la prueba de español fue superior a la proporción que para todo el país logró el criterio (61.99% y 54.91% vs el 48% de toda la muestra). Es importante notar que esto no refleja el estado general de todo el sistema de educación bilingüe.» (Ureta *et al* 2006:34).

En ese mismo estudio a un grupo de estudiantes de las cuatro principales etnias, se les pasaron pruebas tanto en español como en su lengua materna, los resultados parecieran indicar que el uso de la enseñanza bilingüe puede potencializar el rendimiento (Ureta *et al*, 2006).

Diversas instituciones han estado desarrollando programas de apoyo a la educación bilingüe en el país, y hay un consenso en que es la vía más apropiada para garantizar revertir los pobres indicadores educativos en las poblaciones indígenas. Sin embargo también es una tarea titánica que trasciende los esfuerzos particulares de la escuela.

3.4 LA EDUCACIÓN DE LOS GRUPOS INDÍGENAS, EN EL CONTEXTO DE LA REPRODUCCIÓN CULTURAL Y LAS RELACIONES HEGEMÓNICAS DEL PAÍS

La educación en comunidades rurales, indígenas y pobres de Guatemala está incrustada en un complejo entramado socioeconómico, político y antropológico, en cuyo eje nodal la sociedad y el Estado tienen un compromiso más allá que el referido a la escuela misma. Sin romper las estructuras de sometimiento hegemónico, la validez del privilegio por la cultura y el idioma de los pueblos indígenas en el país, es un deseo vacío de contenido.

La educación en el país no puede preciarse de ser excelente. En el pasado reciente los esfuerzos estatales han estado enfocados en la cobertura y pese a todo, ésta es aún deficitaria en pre-primaria y en el nivel medio. La calidad es una asignatura pendiente en todos los niveles. En una medición reciente a nivel internacional, Guatemala no tuvo un desempeño totalmente satisfactorio (Mineduc, 2008), y los informes de las pruebas nacionales muestran resultados con un comportamiento totalmente condicionado por factores étnicos y socioeconómicos. Los grupos rurales pobres y los pertenecientes a grupos étnicos siempre están en las últimas posiciones.

Cuando se habla de educación de los grupos indígenas los pobres indicadores causados por su inveterado rezago cobran una dimensión preocupante. Las condiciones de precariedad de los grupos indígenas en Guatemala tienen su impronta en la conformación del Estado nacional, cuya oligarquía criolla conformó su desarrollo a expensas de la explotación y el sometimiento de los grupos indígenas (Martínez, 1986; Castellanos, 1985, 1992; Grandía, 2006). Esto se refleja en la realidad actual, de modo que el Banco Mundial reporta que el coeficiente Gini, muestra que después de Brasil (59.0), Guatemala (58.3) es el segundo país con mayor desigualdad del continente (De Ferrati *et al*, 2003).

La desigualdad arriba mencionada se traduce en todas las actividades de la vida nacional, manifestándose privilegios para algunos e inequidades para otros. Aunque los pobres rurales ladinos no escapan de las disparidades, en los grupos indígenas se exacerban las mismas. Además son muchos más visibles en ellos por su contigüidad territorial y las características étnicas más homogéneas.

Entonces, al tratar de entender la educación en la ruralidad guatemalteca y especialmente en los grupos indígenas, no podemos sustraerla de su contexto socioeconómico. Enfocarlo, además, como un asunto estrictamente étnico es una posición reduccionista inicialmente abordado con intereses asimilacionistas en la primera mitad del siglo pasado por la antropología culturalista norteamericana como lo mostró Guzmán Bockler y Jean-Loup (1995). Muchas veces el énfasis exclusivo en la cuestión étnica ha contribuido para soluciones folclóricas soslayando las soluciones estructurales que en esencia y paradójicamente, han contribuido a que la etnicidad sea por antonomasia la cara visible de la precariedad en el país.

Es importante analizar algunos indicadores que muestran una confabulación perversa entre etnicidad y pobreza rural que no necesitan una solución exclusivamente culturalista sino socioeconómica.

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida, 2006 (ENCOVI), (INE, 2008), en el país, la pobreza de los no indígenas es de 36.2%,

mientras las de los indígenas es de 74.8%, la pobreza extrema de los no indígenas es de 7.7%, mientras en los indígenas es de 27.2% y esta pobreza extrema puede ser tan alta como 34.7% para los indígenas viviendo en Petén y 48.9% para los de Alta Verapaz, departamentos donde se enfoca este estudio.

El área q'eqchí como los demás grupos indígenas del país languidece en condiciones precarias y buena parte de su población que ha sido expulsada de su territorio ancestral ha tenido que agregar, a sus dificultades, una adaptación a condiciones hostiles de migración y acomodo hacia las tierras bajas de Guatemala y Belice.

Según el Informe de Desarrollo Humano 2005 (PNUD, 2005) el país pasó de una tasa de escolaridad de 4.5 en 1994 a 5.4 en el 2002, los indígenas pese a que se movieron de 2.7 a 3.8 en el mismo período su escolaridad es baja. En Alta Verapaz es interesante que mientras los indígenas tenían en el 2002 una tasa de escolarización de 3.1, mucho menor que la media indígena nacional, los ladinos en ese mismo departamento que representan únicamente el 11.3% de la población del mismo, tenían 8.1 años de escolaridad, una de las tasas más altas del país. No puede haber un ejemplo de inequidad más ilustrativo.

Para el 2002 el país tenía un índice de desarrollo humano de 0.640, mientras el grupo q'eqchí tenía 0.508, el sexto menor de los 22 grupos étnicos del país. En relación con los ingresos, los q'eqchís con un índice de 0.494 eran el cuarto grupo con menores ingresos solo precedidos por el q'anjobal, chuj y el akateco. En cuanto a educación con un índice de 0.372 es el sexto grupo menor de las 22 etnias del país (PNUD, 2005:313).

Otros factores socioeconómicos son importantes de analizar para contextualizar los indicadores educativos de los grupos indígenas y especialmente de los q'eqchís. Mientras en el país el 63% de la población y el 69% de los ladinos tenían agua entubada en 2002, solo el 35% de los q'eqchís lo tenía. Mientras el 79% del país tenía acceso a energía eléctrica, en los q'eqchís solo el 25% lo tenía y mientras hay un 34% de población del país que tiene simplemente tierra como piso de su casa, en el grupo q'eqchí este porcentaje se incrementa a 78 (PNUD, 2005)

El aspecto étnico también se vincula con la falta de equidad de género de manera que mientras la brecha de género en escolarización es de -12 en el país, -6 entre los ladinos, en el área q'eqchí es de -24 quizá por eso la mayoría de sus profesores son hombres. Se debe agregar a esto que los q'eqchís tienen un 65.7% de monolingüismo étnico, es decir en esa proporción hablan exclusivamente su lengua, la más alta de todo el país (PNUD, 2005).

Dentro del contexto de éstos indicadores y muchos otros es que se debe analizar el comportamiento y los resultados de la educación de los grupos indígenas y especialmente de los q'eqchí. En esencia lo que ocurre en la escuela no es más que un reflejo de sus condicionantes históricas y socioeconómicas que se exacerbaban por su etnicidad y se necesitan acciones estructurales para evitar su reproducción.

Como ha dicho De Ferrati (2003:10), además de sus efectos económicos, la educación también está íntimamente ligada a las desigualdades socioculturales y políticas

Todo lo anterior tiene que ver, como se dijo anteriormente, en el sustrato económico criollo-ladino en que se ha desarrollado el país. A la par que se construyó un sistema educativo con mayores oportunidades de aprendizaje para los ladinos, se mantuvo una visión de subalternidad para con los grupos indígenas, negándoles directa o sutilmente oportunidades y minusvalorando su lengua y su cultura. Como dice Sagayo (2003):

«El sistema educativo es un espacio de transmisión diferenciada de saberes, valores y normas, en el que las diferencias lingüísticas expresan diferencias sociales y, por eso mismo, pueden ser utilizadas para la legitimación y deslegitimación de identidades sociales.»

Ya Bordieu (1985) había hablado de lo que llamó “mercados lingüísticos”, en los que existe una jerarquía de capacidades comunicativas cuya vinculación al capital lingüístico hegemónico, se precian en una relación de dominación.

Distintos estudios han probado que el rendimiento de los alumnos y el resultado de la escuela en general está íntimamente ligado a factores inherentes a su origen socioeconómico que derivan en un capital cultural diferencial (Cervini, 2002; Carvallo et al 2007). La escuela, y fundamentalmente la escuela guatemalteca languidece en un escenario de inequidad que la hace una institución altamente injusta, independientemente que promocionen como un logro titánico la casi cobertura total en primaria.

Lo anterior es una realidad evidente, pero muy poco discutida en los ambientes conservadores de los operadores educativos gubernamentales o no gubernamentales del país. Esta inequidad, representa en última instancia, un valladar para que el país pueda avanzar hacia el desarrollo como un todo.

Existen varias teorías que desde el punto de vista conceptual o ideológico analizan los orígenes y el sustento de esta realidad educativa inequitativa. Una de ellas es la teoría de la reproducción cultural y social desde una perspectiva de la Sociología de la Educación.

La teoría de la reproducción cultural discutida desde antes de la década de 1970 principalmente por Bordieu y Bernstein, explica la inequidad en las instituciones educativas como un efecto de la reproducción de las condiciones desiguales que coexisten en una sociedad estratificada. Esta teoría, cuyas bases derivan del marxismo y el socialismo, tienen una explicación que es fácilmente aplicable a la realidad contextual del sistema educativo guatemalteco, especialmente en la educación de los grupos indígenas.

De acuerdo con esta teoría «la forma en que una sociedad clasifica, transforma y evalúa el conocimiento educativo refleja el poder y su distribución así como los principios de control dados», (Bernstein, 1990:31). El autor asume que la escuela no es más que un exponente especializado de la organización de la sociedad, en la que el grupo hegemónico establece sistemas de reproducción que permiten o persiguen la permanencia inmutable de una formación social determinada.

En la explicación de la teoría de la reproducción cultural Bordieu dice que la sociedad relaciona a los individuos utilizando dos elementos que él denomina *campo* y *habitus*. El espacio social es un “campo” de fuerzas cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con fines y medios diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura, (Bordieu, 1997:49). En un sentido, el autor asume que la lucha se traslada también al “campo” educativo, en el cual se pretende perpetuar las condiciones hegemónicas que subyacen en toda sociedad clasista. Para Gramsci (2,006) la hegemonía es un proceso de dirección política y cultural de un grupo social sobre otros segmentos sociales, subordinados a él. A través de la hegemonía un grupo social colectivo (nacional o internacional) logra generalizar su propia cultura y sus valores, permitiéndole, de ese modo ejercer su poder sobre otros.

Por aparte Bordieu afirma que «el capital cultural y social que un alumno recibe de su familia implica la inculcación de un *habitus* original que actúa de mecanismo regulador de las prácticas sociales y sobre el que la escuela actúa selectivamente» (Bordieu, 2000). En consecuencia, se colige de lo dicho que las condiciones de nacimiento matizan predictivamente la función social y educativa de la persona. Algunos, por su pertenencia de clase, son estructuralmente destinados a replicar las condiciones de poder, otros a la perpetuación de esas condiciones por la vía de su explotación.

Entonces, el *habitus* se adquiere como resultado de la ocupación estable y duradera de una posición cualquiera dentro del núcleo social, y no es más que una estructura social, internalizada y encarnada, que refleja las divisiones objetivas de la estructura de clases, como los grupos de edad, los géneros y las clases sociales

(Avila, 2005:160). La escuela, obviamente, estratifica esa estructura y si se quiere comprobar un buen indicador son los resultados de las pruebas nacionales, donde los estudiantes rurales e indígenas muestran un menor rendimiento en función del rasero homogéneo de medición (cf. Mineduc, 2006). Se deriva de ello que la igualdad formal que proclama el sistema educativo transforma, en realidad, privilegios sociales en méritos individuales. Aún cuando se impute a la valía individual, son los privilegios sociales asociados al origen, lo que determinan el éxito escolar, (Bourdieu y Passeron, 1973:38; Avila, 2005:162).

Un claro elemento de lo afirmado anteriormente es que las condiciones propias del contexto de donde provienen los estudiantes guatemaltecos tiene, seguramente, un mayor peso que lo que las instituciones educativas pueden hacer por sí mismas, incluso, si los sucesivos gobiernos no hubieran aviesamente segregado las oportunidades de escolarización. En ese sentido las escuelas pobres rurales y de los grupos indígenas son diametralmente diferentes de los colegios de élite a los que asiste el pequeño grupo de ingresos altos del país. Por ejemplo en Petén y Alta Verapaz, las escuelas de los niños q'eqch'ies han sido mayoritariamente atendidas por el programa Pronade, que como se sabe ha tenido un sistema poco selectivo de contratación de su profesorado, además de que las escuelas son precarias en infraestructura y servicios de apoyo.

Como se dijo, las escuelas responden diferencialmente a condiciones distintas de posición en la estructura socioeconómica. Sin embargo se las ha comparado mediante pruebas nacionales que asumen un universo igualitario de oportunidades de aprendizaje sin mejorar sus condiciones en función de los resultados de dichas pruebas. No obstante que «el examen es para Bourdieu y Passeron (como para Marx, Weber y Veblen) otra forma más de violencia simbólica, pues es un mecanismo muy eficaz para legitimar, y ocultar así, la ventaja con que cuentan y parten las clases dominantes.» (Avila, 2005:164).

Un elemento que hace viable todo aprendizaje, es el lenguaje. El lenguaje y más específicamente el habla como un uso particular de aquél, está impregnado de componentes propios del llamado capital cultural con el que se interrelaciona el estudiante. Es en esencia una herramienta diferencial entre los estudiantes y entre las escuelas. Bernstein (1,989; 1990) asume que el lenguaje y su codificación es un mecanismo de diferenciación social. Marca elementos inclusivos y exclusivos en su utilización que le son comunes a unos y ajenos a otros. El lenguaje de uso en las escuelas q'eqch'ies de Alta Verapaz y Petén, es pese a todo el discurso y esfuerzo del bilingüismo, mayoritariamente castellano.

Cómo garantizar una educación de calidad que tome en cuenta las condicionantes lingüísticas es un reto del país para los grupos indígenas. Según Sagayo (2003), para Bourdieu las diferencias lingüísticas se utilizan como legitimación

social de relaciones de dominación. Explica por qué los sectores dominados poseen un capital lingüístico siempre devaluado y por qué estos sectores deben fracasar necesariamente en la escuela, en su intento de apropiarse del capital lingüístico “legítimo”.

En un sentido, las teorías de la reproducción cultural y social y de hegemonía, dan un marco contextual para comprender las razones de los resultados diferenciales en la educación de los grupos indígenas en Guatemala, los cuales reflejan una estratificación escolar bien marcada. Esto permite inferir, como se ha dicho, que cuando la estructura de socialización del centro educativo coincide con la estructura de socialización de las familias, las posibilidades de éxito escolar aumentan, (Avila, 2005:171). Los que diseñan los currículos, los textos y los exámenes no tienen necesariamente, ni por asomo, un habla equiparable con los estratos más bajos que toman para sí esos currículos, esos textos y esas pruebas, con muy pocas excepciones, como se infiere de Bernstein (1989).

Es claro, entonces, que la escuela reproduce las condiciones de las clases dominantes, incluso trasladando su propia ideología (Althuser, 1977). Esta ideología se refleja, por supuesto, al enfatizar la percepción que las clases subalternas son incapaces de aprender, -dados sus resultados en las pruebas nacionales y otros indicadores- cuando en realidad están sometidas a un sistema que les niega las posibilidades reales de un aprendizaje de calidad. Incluso, se refleja, rechazando la educación bilingüe como ocurre en muchas comunidades como lo manifestó en un panel de un evento académico un asesor del Vice-ministerio de Educación Bilingüe, al quejarse que en El Palmar Quetzaltenango la comunidad rechaza la educación bilingüe, pidiendo maestros monolingües castellanos (Us, 2008).

La revisión bibliográfica anterior, permite contextualizar el estudio como se detalla más adelante.

IV. MARCO GEOGRÁFICO Y CONTEXTO

4.1 CONTEXTO SOCIO-GEOGRÁFICO

El área q'eqchí ha tenido una historia particular, desde su promoción a conquista pacífica por los frailes dominicos a inicios de la colonia, hasta su historia reciente como uno de los grupos con mayores rezagos del país. Según algunos autores sus orígenes devienen de la nación Holoma o Q'eqchí con una realidad histórica pre-hispánica muy poco esclarecida. Algunos especulan sobre sus vínculos con los mayas clásicos de las tierras bajas, los manche-choles o los lacandones (Ak Kután, 1994; Grandía, 2006).

Los q'eqchíes tienen una larga historia de marginación y sometimiento han debido soportar la pérdida de sus tierras ancestrales, la expropiación de su mano de obra laboral en condiciones semi-feudales, y Panzos, una de sus localidades, marca el hito de ser en 1978, el inicio de una represión que se ensañó particularmente entre los indígenas, incluyendo a los q'eqchíes.

Quizá uno de los estudios más profundos y críticos sobre la historia q'eqchí dentro de su dinámica migratoria y situación agraria hasta en el pasado reciente es el de Grandía (2006). Este estudio presenta con acuciosidad incisiva las causas estructurales que permiten comprender la realidad actual de este importante grupo étnico.

El área geográfica de ocupación q'eqchí es un área en crecimiento con una población de más de 850,000 habitantes en Guatemala y 10,585 habitantes en Belice. Los q'eqchís mantienen una expansión territorial y presencia en los departamentos de Baja Verapaz, Quiché, Izabal y Petén, de modo que entre el censo de 1991 al del 2002 pasaron de ser el cuarto grupo étnico mayoritario, a ser el segundo (Grandía 2006:19). Aunque las cifras pueden ser mayores dadas las discrepancias de los datos oficiales respecto de los grupos étnicos y fundamentalmente por la migración tan dinámica q'eqchí especialmente en el departamento de Petén.

Además de los 16 municipios de Alta Verapaz¹ hay presencia q'eqchí en los 12 del departamento de Petén, mayoritariamente en Sayaxché y San Luis. En Izabal hay q'eqchíes en cinco municipios, con mayor concentración en El Estor y Livingston, hay también presencia en Quiché y en menor grado en Baja Verapaz. En el sur de Belice, específicamente en Toledo se concentra la población q'eqchí que

¹ Recién este año se creó el municipio 17, Raxuhá, pero será totalmente delimitado hasta el final del año, por lo que aún no se tiene claro su alcance territorial y poblacional.

ha migrado de Alta Verapaz desde hace más de un siglo. A diferencia de otros grupos indígenas guatemaltecos no existe una migración grupal evidente hacia los Estados Unidos.

Los q'eqch'ies mediante su proceso migratorio desde el Siglo XIX, han sabido adaptarse desde el extremo del altiplano en Alta Verapaz, hasta las tierras bajas de Izabal, Petén y Belice. Estos procesos migratorios en diversas oleadas, han sido condicionados por factores externos al grupo, muchos de ellos vinculados al interés económico que su territorio ha despertado por actores internos al país e internacionales. El drama de la diáspora q'eqch'í ha contribuido a estereotiparlos como un grupo proclive a las invasiones, a la depredación de la selva y al nomadismo, (Grandía, 2006).

Tabla 1. Población q'eqch'í.

Distribución de la Población Q'eqch'í		
Lugar	Población	Porcentaje
Alta Verapaz	620,424	72.1
Izabal	65,787	7.6
Petén	92,565	10.8
Quiché	43,334	5
Baja Verapaz	21,144	2.5
Guatemala	6,749	0.8
Belice	10,585	1.2
Total	860,588	100

Fuente: Elaboración propia con base a Grandía 2006 e INE 2002.

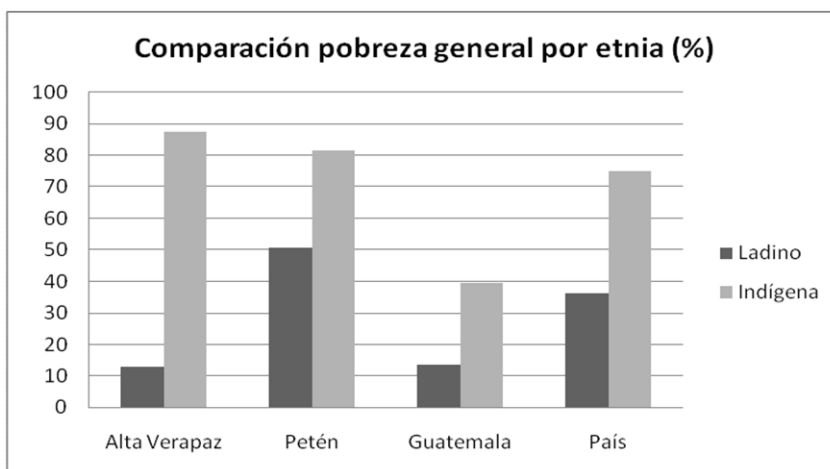
Su capacidad de adaptación ha sido impresionante, quizá porque llevan en su historia colectiva esa resistencia a la adversidad inducida por el mercantilismo que los ha utilizado como una mano de obra en las peores condiciones de explotación de sus propios recursos y de su propia tierra. De esa cuenta de un clima frío en el altiplano han podido sobrevivir en condiciones de calor extremo en las tierras bajas, y del uso de suelos profundos en Alta Verapaz han tenido que cosechar en condiciones de precarios suelos kársticos, en Petén. En ninguno de los territorios que ocupan sus opciones de movilidad social son prometedoras, en cualquier caso quizá están un poco mejor en Belice (Grandía, 2006).

Este estudio se concentra en cuatro municipios con población q'eqch'í: San Pedro Carchá y Chisec en Alta Verapaz; y San Luis y Sayaxché en el departamento de Petén. Estos municipios fueron escogidos por sus características similares que permiten comparación en ambos departamentos.

El área q'eqchí es una de las más pobres del país, aunque la pobreza es generalizada en el área rural, es particularmente crítica en los grupos indígenas. La pobreza general de acuerdo a la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida, ENCOVI 2006 (INE, 2008) da cuenta que comparado con los ladinos (36%), los indígenas son en mayor cantidad pobres (74.2%) y que incluso los indígenas que viven en la capital con un 37% de pobreza, tienen un nivel de pobreza parecido al de los ladinos en general. Esto abona a la discusión que las condiciones de oportunidades asociadas a ambientes urbanos tiene un peso específico en todos los aspectos socioeconómicos, incluido el educativo.

La pobreza general es en Alta Verapaz de 87. % entre los indígenas y en Petén del 81.2% para el mismo grupo. En ambos casos es mucho mayor que para los indígenas viviendo en la capital, e incluso, que la media de los indígenas del país. La población ladina en Alta Verapaz es pobre en un 12.7% y en Petén en un 50.4%, llama la atención la distancias entre la pobreza de los indígenas y ladinos en Alta Verapaz, lo que indica una brecha vergonzosa que explica parcialmente los procesos migratorios de los q'eqchíes. Por otro lado se observa que la pobreza en Petén se distribuye en la ruralidad independientemente de la etnia. La gráfica permite comparar los datos.

Gráfica 2. Comparación de la pobreza general por etnia



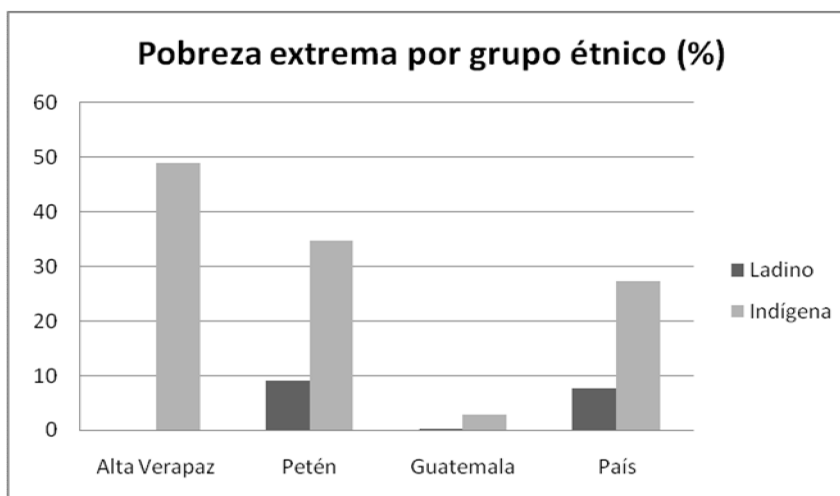
Fuente: Elaboración propia con base a ENCOVI 2006

La misma fuente indica que la pobreza extrema muestra condiciones preocupantes particularmente para la población indígena. La pobreza extrema no es tan evidente entre los ladinos donde el promedio del país es 7.7%, en la capital apenas el 0.2%, en Petén 9.1% y de manera interesante 0% en Alta Verapaz.

Con los indígenas es distinto. El 27.2% de los indígenas del país se encuentran en pobreza extrema, pero los indígenas en los departamentos donde hay población q'eqchí mayoritaria son mucho más pobres extremos, de modo que en Petén 34.7% de los indígenas están en la pobreza extrema y en Alta Verapaz el 48.9%. Es preocupante que uno de cada dos q'eqchíes en Alta Verapaz está en la pobreza extrema y casi 9 de cada 10 es pobre. De nuevo, esto está íntimamente asociado con las oportunidades que inhibe la ruralidad, pues la pobreza extrema de los indígenas viviendo en la capital es solamente 2.8%.

Las cifras anteriores permiten, además entender cómo la inequidad es una constante en la socio economía del país y cómo Alta Verapaz desde esta perspectiva tiene una sociedad tan segmentada étnicamente que explican las causas de todos los indicadores negativos de los q'eqchíes.

Gráfica 3. Pobreza extrema por grupo étnico



Fuente: Elaboración propia con base a ENCOVI 2006

De acuerdo con el último censo Alta Verapaz tenía en 2002 una población de 776,246 habitantes, de los cuales casi el 93% era indígena, mayoritariamente q'eqchí. En el departamento de Petén, con una población de 366,735 habitantes para el mismo año el 31% eran indígenas, la mayoría migrantes q'eqchíes. Sin embargo la ENCOVI 2006 (INE, 2008) reporta que para el 2006 había en Alta Verapaz 914,424 habitantes de los cuales el porcentaje de indígenas se reporta que ha disminuido a 88.7% o sea una rebaja de más de 4 puntos porcentuales. Para el departamento de Petén la ENCOVI reportó 441,799 habitantes de los cuales reporta 21.4% de indígenas o sea una disminución de la población q'eqchí cercana al 10 puntos porcentuales con respecto al 2002, una reducción drástica.

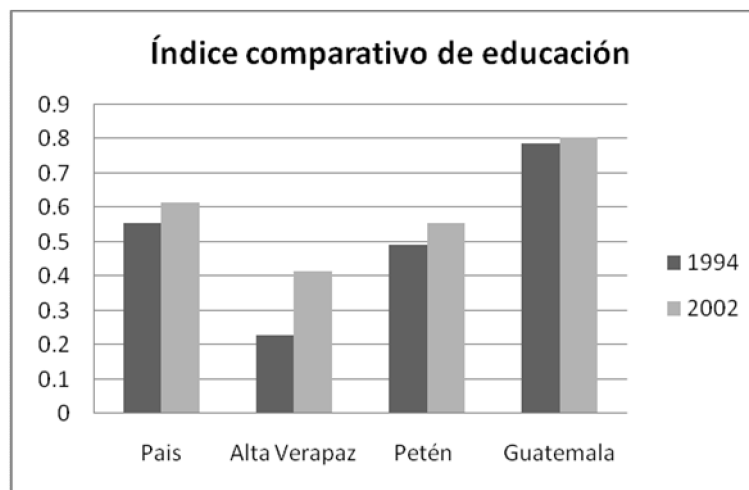
La evidencia empírica, al menos en Petén, es que las comunidades q'eqch'ies han estado creciendo, lo que implica que los datos oficiales pueden tener sub-registros o que los q'eqch'ies no están siendo identificados como tales. Algunos estudios en Petén muestran que dada la fuerte dinámica migratoria los datos oficiales de población son poco precisos (Grandía, 2000).

Cuando se observa el mapa lingüístico y se recorre la geografía de Petén, es claro que los q'eqch'ies han estado expandiendo su territorio y llevando con ellos su precariedad, son un grupo con poca escolaridad y altas tasas de fecundidad. En un estudio llevado en Petén (Grandía *et al*, 2001), se encontró que la tasa global de fecundidad del grupo estaba en 8.6 y que el 35% de las adolescentes entre 15 y 19 años ya eran madres.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en su informe de desarrollo humano para Guatemala en 2005, informa que mientras el índice de desarrollo humano (IDH) del departamento de Guatemala se movió entre los años de 1994 al 2002 de 0.769 a 0.795, el de Petén lo hizo de 0.619 a 0.760 y Alta Verapaz, solamente llegó de 0.460 a 0.514 en el mismo período (PNUD, 2005).

En materia de educación el mismo informe muestra que comparados con el país y especialmente con el departamento de Guatemala, aunque han avanzado, los departamentos con población q'eqch'í tienen evidente rezago.

Gráfica 4. Índice comparativo de educación



Fuente: Elaboración propia con base a PNUD 2005

Para el 2002 el mismo informe del PNUD reportaba que mientras el 63% de la población del país y el 69.2% de los ladinos tenían acceso a cañerías para agua, el grupo q'eqch'í sólo lo tenía en un 36%. El 41% del país y el 51% de los ladinos

estaban conectados a red de drenajes, contra 6% de los q'eqch'ies. De ellos solo el 24.9% tenía acceso a energía eléctrica, contra el 79% del país y el 87% de los ladinos (PNUD, 2005:381).

Sólo el 14.3% de los q'eqch'ies tienen casa con paredes de block, mientras el 54.8% de los ladinos del país la tienen con este material. El 77.6% de las casas de los q'eqch'ies tienen piso de tierra contra 21.2% de los ladinos del país.

El monolingüismo étnico, es decir los que sólo hablan la lengua materna y no español, es 65.7% en el grupo q'eqch'í y 27% son bilingües q'eqch'í español. Con todo, son un grupo familiar muy unido, de modo que mientras en los hogares ladinos a nivel nacional, el 25.2% tiene como jefe a una mujer en los q'eqch'ies solo es el 12.3%, siendo el porcentaje más bajo, incluso de todos los demás grupos étnicos.

La situación del género, no obstante, es complicada, pues la brecha de género en alfabetismo es de -22.3 años en Alta Verapaz, contra -12.1 en todo el país.

Al analizar la situación educativa de los indígenas en el país y especialmente de los q'eqch'is, es necesario tener como marco todas estas condiciones, porque la escuela no es un sujeto social en sí mismo, sino una muestra sistemática y replicadora de la sociedad que la prohija.

4.2 LOS DEPARTAMENTOS DE ALTA VERAPAZ Y PETÉN

Este estudio se focaliza en los dos departamentos con mayor población q'eqch'í del país. Alta Verapaz es el departamento de origen del grupo q'eqch'í y Petén desde el siglo XIX se ha convertido en un lugar de acogida para este grupo que ha estado migrando en búsqueda de mejoras socioeconómicas o huyendo de las condiciones adversas que han configurado su historia.

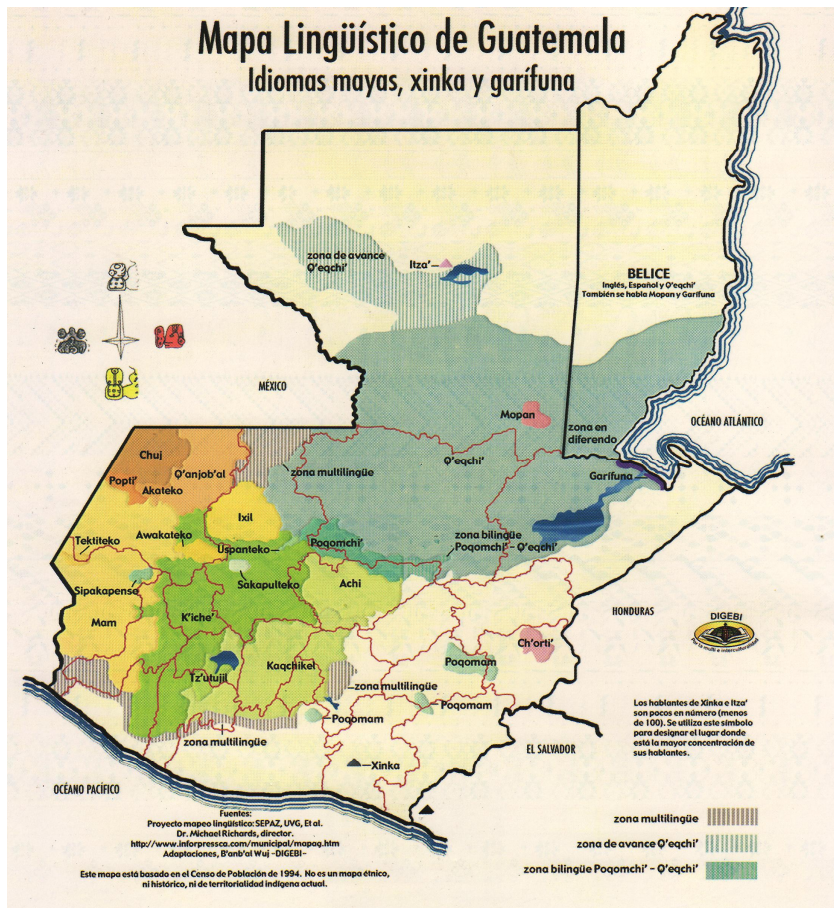
El departamento de Alta Verapaz con una extensión territorial de 8,686 kilómetros cuadrados se encuentra ubicado en la Región II o Norte de la división político-administrativa del país. El departamento fue creado el 4 de mayo de 1877 durante la Revolución Liberal.

Ubicado entre las coordenadas 15° 20' 07" y 90° 22' 36", Alta Verapaz colinda al sur con los departamentos de Baja Verapaz y Zacapa, al este con el departamento de Izabal, al oeste con el departamento de Quiché y al norte con Petén. En el mapa lingüístico adjunto se identifica el departamento y el área q'eqch'í.

Con 914,414 habitantes actualmente, (INE, 2008) este departamento tiene una población mayoritariamente indígena (86%) que incluye las etnias poqomchí y q'eqchí. La mayoría de su población indígena es q'eqchí y en menor medida poqomchí, estando esta segunda etnia distribuida en los municipios del sur-oriental del departamento, Santa Cruz Verapaz, San Cristóbal Verapaz y Tactic.

Administrativamente Alta Verapaz tiene 17 municipios siendo ellos Cobán, San Pedro Carchá, San Juan Chamelco, Santa Cruz Verapaz, San Cristóbal Verapaz, Tactic y Tukurú. También forman parte Santa Catarina La Tinta, Senahú, Panzós, Cahabon, Lanquín, Chahal Fray Bartolomé de Las Casas. Recién en el presente año, el Congreso de la República declaró a Raxuha como el municipio número 17, pero aún enfrenta problemas de su desmembración y en su capacidad administrativa municipal.

Figura 2. Mapa Lingüístico de Guatemala.



Fuente: DIGEBI 2006, mapa original de Richards - UVG.

Alta Verapaz se caracteriza por ser un departamento que fisiográficamente puede dividirse en dos grandes regiones. La región de altiplanicie en la parte sur-

central y el norte que es una transición hacia tierras bajas. De esa cuenta puede haber alturas desde 300 msm en el norte, hasta 3000 msm en las montañas. Cobán, su cabecera municipal tiene una altura de 1,316.91 msm.

Esas características hacen que haya lugares bastante fríos además de zonas altamente calurosas, como las cercanas a Petén, donde los suelos son más parecidos y la vegetación guarda similitudes con aquel.

La mayoría de sus suelos son profundos y aptos para la agricultura, que ha sido la fuente principal del desarrollo del departamento. Alta Verapaz, dada su topografía posee una gran cantidad de recursos hídricos, especialmente ríos que se distribuyen por toda su geografía, también tiene un remanente boscoso importante. El acceso a los recursos naturales y especialmente a la tierra ha sido un generador de conflictos en toda su historia.

La temperatura de Alta Verapaz varía entre 13° y 34° su cabecera departamental tiene una altura de 1,316 msnm, pero el territorio es diverso con grandes alturas en la Sierra de Chamá y lugares de baja altura como en Chisec. Hay lluvia casi todo el año con unos pocos meses entre marzo y mayo con menor régimen de lluvia.

Su historia post-contacto español es una historia que muestra de manera cruda, la forma cruel como la acumulación primitiva de capital se ensaña con los legítimos dueños de los recursos naturales de modo que los ha empobrecido o los ha obligado a escapar de su territorio, huyendo de situaciones semi-feudales (Grandía, 2006).

La historia de Alta Verapaz debe enmarcarse en los procesos de transformación de las estructuras productivas del país, en primer lugar con la dominación española, luego con las reformas liberales desde la Revolución Liberal, hasta la época del dictador Ubico que crearon las condiciones para que el capital transnacional (inglés y alemán) se apropiara de los recursos en desmedro de los q'eqchí. (Grandía 2006, Castellanos C., 1985, 1992).

En este departamento se produce maíz, frijol, café, té, cacao, pimienta, cardamomo, chile y caña de azúcar entre otros. Hay una creciente ganadería, especialmente en el norte del departamento. Además, hay alguna producción de artesanías, tejidos, cestería, cerámica y platería.

Como se ha dicho anteriormente, el departamento de Alta Verapaz se caracteriza porque tiene los índices de pobreza más altos del país y una evidente

inequidad producto de las relaciones étnicas y socioeconómicas desiguales que se han constituido en las fuerzas conductoras que configuran su realidad actual.

El otro departamento del estudio es el departamento de Petén. Definido como la región política administrativa número VIII, el departamento de Petén con una extensión territorial de 35.400 km², abarca una tercera parte del territorio nacional de Guatemala. La geología de la región es caracterizada por las colinas y las depresiones de piedra caliza que van del este al oeste y que forman irregulares superficies de 100 a 300 metros sobre nivel del mar. En las montañas Maya del sureste las elevaciones pueden llegar a más de 1000 metros sobre el nivel del mar.

Petén tiene diversos ecosistemas que incluye el bosque tropical de las tierras bajas; depresiones inundables de tierras bajas, chaparral y tierras húmedas a lo largo de los ríos y lagos (Grünberg *et al.* 2000:1); además de sabanas planas. Las sabanas conforman entre un 10% y 12% de la superficie de la tierra de Petén.

Las temperaturas en Petén varían desde el 12° a 40° C, con promedios anuales de 25° a 30° C, y caen raramente bajo de 18° C. La precipitación anual promedio es de 1600 milímetros, el sudeste de Petén es más húmedo que el resto de la región, y más parecido a Alta Verapaz con la precipitación variando desde 2.000 a 3.000 milímetros por año. A pesar de la lluvia, el agua superficial es escasa, particularmente en la mitad más al norte de Petén. La estación seca dura desde de febrero a mayo, y la estación de lluvias va desde de junio a enero.

Petén limita al sur con Alta Verapaz e Izabal, al norte con estados de la república mexicana, al este con Belice y al oeste con Chiapas, también estado mexicano. Administrativamente se divide en doce municipios siendo ellos Flores, su cabecera departamental, San Benito, San Andrés, San José, Santa Ana, San Francisco, La Libertad, Sayaxché, Poptún, San Luis, Dolores y Melchor de Mencos.

Los suelos de Petén son mayoritariamente kársticos y poco apropiados para la agricultura intensiva, su vocación es forestal. Aunque hay más de 2.5 millones de hectáreas bajo algún régimen de conservación, el avance de la frontera agraria es un peligro para el remanente boscoso. Los q'eqchís han sido estereotipados en el departamento como proclives a destruir la selva en áreas protegidas.

El departamento de Petén tuvo un desarrollo diferenciado del resto de la República. Luego de la tardía conquista del Petén central en 1697, no hubo interés de colonizarlo ni por los españoles ni por guatemaltecos en la época republicana, dada su connotación de lejano, inhóspito y de clima malsano (Schwartz, 1990).

Desde el Siglo XVI hasta 1960 el departamento de Petén estuvo virtualmente despoblado, con aproximadamente 25,000 habitantes para esa fecha su territorio era virtualmente baldío. Después del fracaso de la reforma agraria de 1944 y con los

gobiernos militares, Petén se convirtió en un experimento de desarrollo y colonización mediante la implementación del FYDEP (Empresa de Fomento y Desarrollo Económico del Petén), una agencia gubernamental que convirtió a Petén en un virtual Estado dentro de otro Estado. FYDEP pretendía generar un desarrollo organizado buscando implementar agricultura en el sur, ganadería en las sabanas y uso de productos forestales en el norte mediante una colonización controlada. Esta planificación fue rebasada por fenómenos vinculados al contexto geopolítico y la guerra interna, lo que hizo que Petén, planificado o no se convirtiera en un área de colonización anárquica, no sólo para gente de clase media como era la idea original, sino para una gran masa de población empobrecida, (Schwartz 1987, 1995).

Hoy día Petén tiene un escenario de problemas agrarios vinculados a la concentración de tierras, que parece que las condiciones agrarias –minifundio latifundio- del resto del país se están reproduciendo en el departamento. En ese contexto se dan las migraciones q'eqch'ies recientes, aunque había un flujo importante desde el Siglo XIX, especialmente hacia el sur del departamento, en las décadas recientes éste se ha incrementado significativamente.

Petén pese a todos sus problemas tiene una gran potencial en recursos naturales, especialmente los vinculados al bosque tropical y a sus recursos hídricos. Es de la misma forma un importante granero del país especialmente de frijol y maíz, y tiene un impresionante potencial turístico explotado parcialmente. La ganadería se ha incrementado aceleradamente en desmedro de los bosques y una economía de plantación ha cobrado auge en la última década con el mismo efecto.

La población del departamento es hoy día heterogénea, ha captado migrantes de toda la república e incluso de los países vecinos. Antes de la migración sólo existían los peteneros mezcla de población prehispánica, algunos españoles y mexicanos, además de dos grupos originarios los maya itzá y los maya mopán.

4.3 LA DINÁMICA MIGRATORIA Q'EQCHÍ

Grandía discute ampliamente la teoría de la migración tratando de comprender la particular dinámica migratoria q'eqch'í. Las personas que lían bártulos y deciden mudarse de su lugar de origen hacia otro lugar diferente, deben tener motivaciones poderosas para cambiar su espacio vital por otro desconocido. Ella afirma que la teoría migratoria especialmente desde la perspectiva de los geógrafos y los demógrafos intenta explicar las decisiones para migrar en base a una racionalidad de causalidad basada en crisis ambientales, económicas o demográficas que inducen a la toma de decisiones en base a costo beneficio, incentivos y desincentivos, valores y expectativas. Sin embargo como ella afirma

«Después de meses de oír trágicas y repetitivas historias migratorias de búsqueda de tierra en Guatemala, yo inicié a sentir que las causas de la migración q'eqch'í eran

menos conductuales y más estructurales, en otras palabras, menos acerca de la racionalidad del individuo y más acerca de historias colectivas.» (Grandia, 2006:63)

Analizando las migraciones internas de los q'eqchís en Petén, afirma, los teóricos han intentado explicarla como procesos de fases, de cadenas o de etapas, lo que implica que ellos tienen como finalidad pre-establecida moverse sucesivamente a la frontera agraria. De su experiencia de campo demuestra que en realidad los q'eqchís se mueven esperando quedarse en el lugar de acogida, pero son factores externos los que los inducen a moverse nuevamente.

En fin, las teorías migratorias afirman que a veces las motivaciones de migración son "innovativas" o en la búsqueda de innovaciones en la vida, en otros casos son conservativas, es decir, se migra para mantener las mismas condiciones de vida. Grandía afirma que las motivaciones q'eqchís son una mezcla de ambas (Grandia, 2006:67).

Las causas de la migración q'eqchí como ya se dijo, han sido condicionadas por factores estructurales que tienen un vínculo con la instauración de un modelo económico mercantilista, en cuya acumulación de capital, las tierras y la mano de obra q'eqchí fueron factor fundamental. Ha habido al menos tres eventos histórico-económicos que como procesos se constituyeron en fuerzas conductoras para la migración de los q'eqchís, huyendo de la opresión o de la miseria.

La primera oleada migratoria ocurre como efecto de la inversión foránea mediante la introducción y cultivo del café en 1860. De acuerdo con De la Cruz Torres (1982), citado por Grandía (2006) la primera migración obedeció a una revuelta de un líder q'eqchí en Carchá, seguida por otra migración en 1880 hacia el norte y noroeste. Los eventos derivados del liberalismo introducido por García Granados y Justo Rufino Barrios, abrieron las puertas para que los alemanes acumularan gran cantidad de tierra, sometieran a los q'eqchís a una explotación semi feudal y formaran un feudo cuyos resabios todavía se pueden detectar actualmente en la minoría ladina de Alta Verapaz.

El café que por mucho tiempo se convirtió en uno de los principales productos que impulsaron el capitalismo incipiente en Guatemala, generó desarrollo para un sector del país, pero constituyó, en contraposición, una de las épocas que condicionaron más negativamente la historia del grupo q'eqchí.

La segunda gran oleada migratoria q'eqchí se dio durante la década de 1930 a 1940, durante otro gobierno liberal, la dictadura de Ubico. Ubico con sus leyes de vialidad y de vagancia generó condiciones para la casi esclavización de los q'eqchís que tenían que dar su mano de obra sin pago alguno. Mediante una serie de argucias, los grandes detentadores de la tierra mantuvieron a los q'eqchís y a sus familias como mozos colonos, ahogándolos con deudas y creando las condiciones

para una dependencia permanente. La respuesta de muchos q'eqch'ies fue la migración en gran parte hacia Belice y al sur de Petén, especialmente hacia el municipio de San Luis.

La tercera gran ola migratoria se da en la segunda mitad del Siglo XX. Varios factores coincidieron para inducirla. En primer lugar los procesos de colonización incipientes promovidos por FYDEP en el departamento de Petén² en la década de 1960. También el inicio de la colonización de la Franja Transversal del Norte por el INTA que expulsó a muchos campesinos q'eqch'ies para dar la tierra a personas con poder económico, político o militar. Un tercer elemento que indujo la migración q'eqch'í en esta época fue la represión dentro del contexto de la guerra interna. Ya no sólo se migró huyendo de la miseria y la opresión, sino también para salvar la vida.

Con la apertura de la carretera que va de Cobán hasta Sayaxché, Petén, los flujos migratorios q'eqch'ies, aunque menos evidentes, se han mantenido de manera sostenida, incluso, desde la década de 1980.

Nada puede explicar estas centurias de migración más que la perpetuación de la miseria, la opresión, la inequidad y el despojo a que ha sido sometido el pueblo q'eqch'í desde que el español, el anglosajón, el alemán o el criollo pusieron sus pies y se apropiaron de su territorio ancestral.

Entonces, la historia de precariedad de muchos q'eqch'ies inicia en Alta Verapaz y se traslada a Petén. Toda la parte sur-occidental del departamento de Petén tiene población q'eqch'í en proceso de incremento y la historia futura de ese departamento irá indisolublemente unida a las condiciones del desarrollo q'eqch'í en esa fracción importante del departamento.

Pero haber llegado a un lugar diferente, a condiciones biofísicas distintas y a un lugar de acogida cultural diferente puede tener implicaciones en la reproducción de la cultura tan arraigada por el aislamiento natural en que el grupo q'eqch'í se había mantenido. Pueden existir cambios en cómo se conciben respecto a la mezcla cultural ladina petenera, pero también respecto de los q'eqch'ies que se han quedado en Alta Verapaz. Un efecto importante puede ser la pérdida de la lengua en las futuras generaciones si su contigüidad ladina es numéricamente superior, lo cual tendría efectos importantes en todas las dimensiones de su identidad grupal.

Por otro lado, ¿la llegada al departamento de Petén ha constituido una mejora socioeconómica o sólo ha cambiado su residencia y no su postración? Evidentemente, los q'eqch'ies están en el piso de la escala de pobreza del departamento, pero con todo están mejor que sus hermanos de Alta Verapaz los

² Aunque los q'eqch'ies realmente no eran las personas que se deseaban para colonizar Petén

indígenas de Petén son el 81% pobres, pero los de Alta Verapaz los son mas, 87%. La pobreza extrema de los indígenas en Petén es de 34.7%, mientras la de los de Alta Verapaz es de 48.9%.

La mayoría de los q'eqchís tiene acceso a la tierra en Petén ya sea en ejidos, parcelas, "agarradas" o en invasiones. En un estudio de 1999 sobre recursos naturales vinculado a la Encuesta de Salud Materno Infantil, se encontró que el 88% de los migrantes indígenas en la muestra en Petén tenían tierra en posesión (Grandía *et al* 2001:46), parece ser más crítica la situación en Alta Verapaz.

Esto puede asociarse a lo que en el estudio referido se identificó como efecto pionero. Al analizar el nivel educativo a lo largo de toda la muestra, se descubrió que dadas las categorías de peteneros nativos, peteneros hijos de primera generación de migrantes, inmigrantes ladinos e inmigrantes indígenas, había un gradiente de educación que estaba asociado a la mayor permanencia del grupo en el lugar (Grandía *et al* 2001:18). Es decir los peteneros nativos mostraron tener mayor nivel de educación, que decrecía por las otras categorías hasta llegar a los indígenas. La inferencia estaba asociada a que los peteneros por el simple hecho de haber estado allí tenían mejores condiciones socioeconómicas por el "efecto pionero", se habían podido adaptar mejor a las condiciones de su ambiente y consecuentemente había generado un mejor desarrollo. Esto tiene que ver con mejor posición económica, mejores empleos, educación, menor número de hijos, salubridad y más como lo muestra el estudio.

En un sentido y vinculándolo con la migración q'eqchí, las poblaciones q'eqchís con mayor permanencia en el departamento, es decir los que han migrado en tiempos más tempranos, podrían haber adquirido el "efecto pionero" y estar en mejores condiciones que los migrantes q'eqchís recientes y éstos mejores que los q'eqchís rurales que se han quedado en Alta Verapaz.

4.4 LA NECESIDAD DE CARACTERIZAR LAS COMUNIDADES Q'EQCHÍES PARA SU APROPIADA ATENCIÓN EDUCATIVA

A través de la geografía q'eqchí que va desde Alta Verapaz hasta Petén se pueden encontrar diversas variantes en la conformación étnica y sociolingüística de las comunidades q'eqchís, importantes de entender para las intervenciones de educación, especialmente de educación bilingüe. A continuación se presenta una desagregación que no persigue ser exhaustiva pero que ilustra la importancia de su consideración para efectos de servicios educativos.

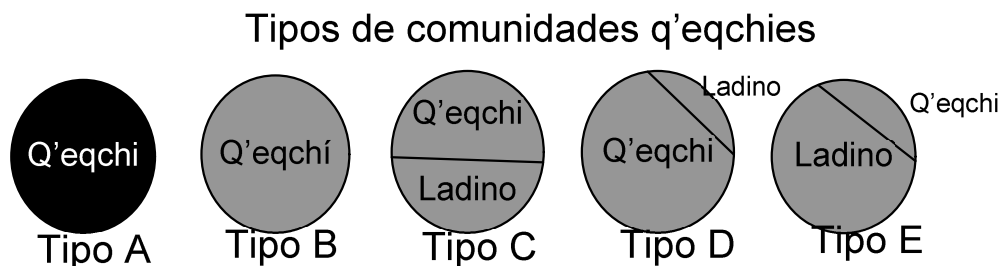
- Comunidades totalmente q'eqchís y en un contexto regional de monolingüismo q'eqchí. En estas comunidades la lengua franca es exclusivamente el q'eqchí y hay un escaso bilingüismo en algunos adultos líderes. Los niños llegan a la escuela con un desconocimiento total del castellano. Estas comunidades son

mucho más evidentes en Alta Verapaz que en Petén. Tzolebal Q'eqchí en este estudio, es un ejemplo de este tipo de comunidad.

- Comunidades totalmente q'eqchíes, pero cuyo contexto geográfico regional está asociado a un bilingüismo social. Es el tipo de comunidades que están cerca de poblados urbanos o con alta actividad comercial y donde la lengua franca q'eqchí compite con el castellano. En estas comunidades es frecuente que el bilingüismo vaya más allá de los adultos varones y que se incentive desde el hogar la enseñanza del castellano a los niños. En consecuencia, los niños llegan a la escuela con un conocimiento importante del castellano. La comunidad Kaxlan A'atín, en este estudio es un ejemplo.
- Comunidades mayoritariamente q'eqchíes, pero con una fracción de población que puede ser ladina o de otro grupo étnico. Esto es frecuente en regiones de frontera cultural o en reasentamientos derivados del desarraigo por la guerra. En Alta Verapaz la comunidad Victoria 8 de Octubre y en Petén la comunidad Entre Ríos son un ejemplo. En estas comunidades el q'eqchí es la lengua de uso, pero puede haber uso de otras lenguas y hay mucha diversidad de este tipo de comunidad. En este estudio se identificó en Petén niños ladinos que se han aculturado q'eqchíes y en Alta Verapaz niños poqomchies también integrados totalmente al idioma y la cultura q'eqchí.
- Comunidades que comparten en igual proporción población q'eqchí con población ladina, situación altamente frecuente en el departamento de Petén. En este caso la relación no siempre es armoniosa y una discriminación sutil en las escuelas es evidente entre estudiantes. En estos casos la lengua dominante en la comunidad es el español y los niños q'eqchíes en la escuela tienen pocas oportunidades de utilizar su idioma.
- Comunidades mayoritariamente ladinas con una fracción de población q'eqchí. Esto es un caso también frecuente en el departamento de Petén. En estas comunidades desde el punto de vista cultural, los q'eqchíes tienen pocas probabilidades de que sus hijos accedan a educación bilingüe que reproduzca su lengua y su cultura. En general la visión es ladina y la lengua de uso el castellano.

La figura siguiente trata de ilustrar el tipo de comunidades descrito.

Figura 3. Tipología de comunidades q'eqchí.



4. 5 LOS MUNICIPIOS DEL ESTUDIO EN ALTA VERAPAZ

4.5.1 SAN PEDRO CARCHÁ. El municipio de San Pedro Carchá, junto con San Juan Chamelco y Cobán representan la centralidad urbana en el departamento de Alta Verapaz. Se tiene evidencia de que en 1877 en el gobierno de Justo Rufino Barrios al dividir el territorio de las Verapaces en Alta y Baja Verapaz, San Pedro Carchá fue el primer pueblo de la nueva circunscripción. No obstante ello en 1543, el manuscrito del primer alcalde mayor Capitán Martín Alonzo de la Tovilla mencionaba a San Pedro como uno de los pueblos de la Verapaz. Etimológicamente el nombre de Carchá viene de car que significa pez y cha que es ceniza, en idioma q'eqchí (Municipalidad San Pedro Carchá, 2006).

El municipio de San Pedro Carchá, con una distancia de 217 kilómetros de la capital, limita al Norte con los municipios de Chisec y Fray Bartolomé de las Casas, al Este con Cahabón, Lanquín y Senahú, al Sur con Senahú, Tukurú y San Juan Chamelco, y al Oeste con Cobán y Chisec., tienen una extensión territorial de 1,082 kilómetros cuadrados. El clima del municipio oscila entre 21° y 25° dada su altura de 1,282 metros sobre el nivel del mar, su precipitación anual puede llegar hasta 4,400 mm y su zona de vida es bosque muy húmedo sub-tropical.

El municipio tiene una topografía bastante quebrada con suelos de formación Cobán y Campur. Forma parte de la sierra de Chamá con montañas y cerros. Por su territorio pasan 26 ríos, siendo los más importantes el Chixoy, el Tzunutz, el Ulpan y el Cahabón.

El municipio, especialmente en el casco urbano, tiene servicios de salud, variadas opciones educativas, infraestructura urbana, transporte y un floreciente comercio. Las condiciones de vida de las áreas urbanas son diametralmente

opuestas a la precariedad de su población rural. Hay en el área central del municipio una gran cantidad de oficinas gubernamentales y no gubernamentales.

Posee cerca de diez sitios arqueológicos y características escénicas y paisajísticas que le hacen una plaza turística, especialmente por el colorido de sus costumbres q'eqchíes.

Con una población de 102, 557 habitantes, San Pedro Carchá cuenta con 213 aldeas, 219 caseríos y 66 fincas. El 55% de la población es católica, 44% evangélica y el resto de otras confesiones.

La mayoría de su actividad económica está representada por la agricultura seguida del comercio. Produce café, cardamomo, maíz, aguacate, frijol y diversas hortalizas.

4.5.2 MUNICIPIO DE CHISEC. Chisec, con una extensión territorial de 1,653.43 kilómetros cuadrados es actualmente el segundo municipio de Alta Verapaz, sin embargo el recién creado municipio de Raxuha tomará parte del territorio, hoy en administración de Chisec. Dista 290 kilómetros de la ciudad capital.

Inicialmente llamado Espíritu Santo, se tiene evidencia de su mención en documentos oficiales cuando aparece por primera vez en anexos del Decreto Gubernativo número 301 del 28 de diciembre de 1883. Como Chisec, aparece en la demarcación política de la República de Guatemala en 1883, una delimitación posterior de su territorio ocurre en 1972, (Municipalidad de Chisec, 2008).

Chisec es un municipio con población mayoritariamente q'eqchí, se cree que sus primeros habitantes fueron originarios de San Pedro Carchá, de hecho el traje típico que las mujeres usan es el mismo que visten las de aquel municipio.

Para efectos administrativos, el municipio fue dividido en cinco regiones: Raxruhá, Canlech, Chiquibul, Sejix y Samococh, cada uno con un alcalde auxiliar de zona. La municipalidad afirma que hay 235 comunidades que poseen tierra en forma mancomunada como patrimonio agrario colectivo, además de una cantidad de fincas de propietarios particulares, muchas de ellas desconocidas para el catastro municipal.

El municipio limita al norte con el municipio de Sayaxché, en el departamento de Petén, al sur con los municipios de Cobán y San Pedro Carchá, al este con Fray Bartolomé de las Casas y al occidente con el municipio de Cobán.

De acuerdo con el puesto de salud del municipio, la población del mismo es actualmente de 97,489 habitantes, para el 2002, el censo reportaba 69,325 habitantes.

El territorio de Chisec se ubica en parte de las tierras bajas del departamento de Alta Verapaz. Su tierra quebrada y con delgados suelos constituye una transición entre los suelos profundos de la altiplanicie al karst característico de la plataforma de Yucatán, muy similar a Petén. Su zona de vida es bosque húmedo tropical cálido, con precipitaciones la mayor parte del año.

Chisec es predominantemente agrícola, parte de su territorio es cruzado por la Franja Transversal del Norte, en cuyos proyectos de colonización los grupos q'eqch'ies han tenido pocas oportunidades y pérdida de territorio. El territorio produce cardamomo, café, arroz, chile, pimienta gorda, maíz frijol y tubérculos, hay también una creciente actividad ganadera.

Chisec es irrigado por 26 ríos, riachuelos y quebradas, en su territorio se encuentra parte la sierra de Chinajá, las montañas de Rubel Santo y Tzulul Sechaj. Su flora y fauna es propia de un bosque húmedo tropical.

El casco urbano del municipio es relativamente pequeño y por ser un municipio alejado de Cobán, el centro de poder, la infraestructura y los servicios básicos son mucho menores que en San Pedro Carchá, por ejemplo. Hay dos agencias bancarias, algunas oficinas públicas, presencia de organizaciones no gubernamentales y servicios de educación. Son importantes sus centros turísticos, especialmente los vinculados a la espeleología.

4.6 LOS MUNICIPIOS DEL ESTUDIO EN PETÉN

4.6.1 SAN LUIS. San Luis es el municipio más al sur del departamento de Petén, es además es el que se encuentra más lejano de Flores, el centro político del departamento.

El contacto español con la región data desde 1675 con una incursión de sometimiento y catequización a los mopanes por los dominicos provenientes de Alta Verapaz. La fundación del municipio data 1708 y oficializándose mediante Acuerdo Gubernativo del Estado de Guatemala durante la federación centroamericana (Municipalidad de San Luis, 2008).

Los orígenes del lugar también tienen un referente mítico, vinculado con los procesos migratorios de los maya mopanes entre su territorio y lo que hoy es Belice y muestran los procesos de un Petén dinámico y de refugio inmediatamente después

del contacto español en el Siglo XVI (Schwartz, 1990, Caso Barrera, 2002). La población original de San Luis son los mayas mopanes, que actualmente tratan de sobrevivir culturalmente con una gran población q'eqchí y ladina en el municipio.

San Luis tiene una topografía quebrada bastante parecida a Alta Verapaz, por lo que posiblemente facilitó la adaptación de las primeras migraciones q'eqchíes al departamento. Posee una altura 475 msnm y sus coordenadas son latitud 16° 11'55" y longitud 89° 26'35". Su precipitación pluvial puede llegar 1,550 mm y es menos caluroso que el norte del departamento.

El municipio de San Luis limita al norte con el municipio de Poptún, al sur con el municipio de Lívingston en Izabal y los municipios de Chahal y Fray Bartolomé de Las Casas en Alta Verapaz, al este con el distrito de Toledo en Belice y al oeste con Sayaxché, Petén.

Posee una extensión territorial de 2,913 kilómetros cuadrados y tiene varios ríos entre los que se encuentran el Pusilá, el río Blanco, el Temash, el Sarstún y el Gracias a Dios. Además el Santa Isabel o Cancuén, el Trece Aguas, ixbobó, San Pedro, Machaquilaito, Río Blanco, Saklic e Ixnohá.

San Luis tiene una población de 62,333 habitantes de los cuales más del 65% son indígenas mayoritariamente q'eqchíes. La cabecera municipal se encuentra a 122 kilómetros de ciudad Flores.

El municipio tiene los servicios esenciales, los cuales son menos accesibles para las comunidades rurales. Hay producción de granos básicos especialmente maíz y frijol, y la ganadería es una de las actividades productivas más importantes.

4.6.2 MUNICIPIO DE SAYAXCHÉ. El municipio de Sayaxché se localiza en el extremo suroeste del departamento de Petén. Colinda al norte con el municipio de La Libertad, al sur con el municipio de Chisec en Alta Verapaz, al este con los municipios peteneros de San Francisco, Poptún y San Luis y al oeste con la república de México.

Sayaxché se encuentra a una altura de 125 msnm y sus coordenadas son latitud 16° 31'46" y longitud 90° 11'23". Su topografía es plana con muchas áreas inundables y sólo existe alturas de 250 metros en el suroeste del municipio, especialmente en la frontera con Alta Verapaz. La precipitación pluvial oscila entre 1200mm y 3000 mm por año y el clima es cálido.

El casco urbano del municipio, a orillas del río La Pasión, se encuentra a 65 kilómetros de la cabecera departamental y tiene comunicación por vía asfaltada con

Alta Verapaz, lo que ha permitido mayor facilidad de flujos migratorios q'eqch'ies hacia el municipio.

Su extensión territorial es de 3,904 kilómetros cuadrados, habiendo obtenido la categoría de municipio por Acuerdo Gubernativo del 4 de diciembre de 1929 (Municipalidad de Sayaxché, 2008). La historia del municipio tiene que ver con la historia del inicio de la explotación de madera utilizando los grandes ríos Pasión y Usumacinta. Antes de convertirse en municipio fue un campamento maderero, su historia también está vinculada a la explotación de los recursos fluviales, fue también uno de los últimos reductos en el país del grupo lacandón.

En el municipio de Sayaxché hay 154 centros poblados divididos en ocho micro regiones, y una población de 79,788, cerca del 68% de su población es indígena, q'eqch'ies en su mayor proporción.

El departamento tiene una gran producción agropecuaria, produce maíz, frijol, arroz, pepitoria y chile. En la última década se ha intensificado una economía de plantación extensiva. Hay en el sur del municipio gran cantidad de acumulación de tierra dedicada a plantaciones de palma africana. Son importantes sus recursos pesqueros dada la presencia de grandes ríos en su territorio.

Una actividad importante es la ganadería que ocupa buena parte del territorio y el comercio con México utilizando los ríos ha sido un sector importante en el desarrollo del municipio. Recientemente ha tenido problemas derivados del uso de su territorio para el narcotráfico.

V. METODOLOGIA

Este estudio combina metodologías cualitativas y cuantitativas en un enfoque mixto. La parte cualitativa se compone de un estudio etnográfico a nivel de aula y de comunidad, en tanto la parte cuantitativa presenta una encuesta a maestros, la aplicación de pruebas de rendimiento y el análisis de información estadística disponible tomada de fuentes diversas. La metodología y los procedimientos de la colecta de la información se detallan a continuación.

5. 1. LA POBLACIÓN Y LA MUESTRA

Como se ha dicho en anteriores apartados, este estudio estuvo focalizado en los municipios de San Pedro Carchá y Chisec en el departamento de Alta Verapaz y en los municipios de San Luis y Sayaxché del departamento de Petén. Como se define en el capítulo correspondiente, parte de los objetivos incluye entender comparativamente las condiciones de aprendizaje de niños q'eqch'ies rurales en ambos departamentos.

Se ubicó a dos municipios en cada uno de los departamentos mencionados, tratando que las condiciones de sus poblaciones rurales tuvieran la mayor cantidad de similitudes posibles. Dado que en Petén los municipios con mayor población q'eqch'í son San Luis y Sayaxché eran los únicos posibles a integrar el estudio. Se ubicó a San Pedro Carchá con bastantes características similares a San Luis y a Chisec de la misma forma respecto de Sayaxché. Las características de similitud estuvieron asociadas a aspectos biofísicos, socioeconómicos y culturales de las poblaciones q'eqch'í viviendo en sus localidades. Para ello hubo de recorrer el área previo a ubicar la muestra en el estudio y tener entrevistas con conocedores e informantes clave.

En este estudio se utilizaron dos tipos de muestra como se detalla a continuación.

5.1.1 MUESTRA TEÓRICA E INTENCIONADA. Para el primer enfoque del estudio se precisó una muestra teórica e intencionada (Hernández, *et al*, 2006). Este tipo de muestreo a diferencia del aleatorio, busca identificar las unidades de muestra que posean el constructo a estudiar.

Para el estudio era necesario ubicar escuelas y comunidades con características especiales. Inicialmente interesaba estudiar en cada departamento una escuela rural con niños que han aprendido de manera bilingüe hasta tercero primaria, el grado de interés para la investigación. De la misma forma dos escuelas donde los niños no hubieran tenido la oportunidad de haber estado sometidos a

educación bilingüe, debiendo ser q'eqch'ies en ambos casos. Es obvio, dadas las condiciones de la educación bilingüe en los departamentos mencionados un muestreo aleatorio hubiera sido difícil. Por otro lado, la metodología de aproximación principal al fenómeno fue etnográfica, lo que implicaba una muestra reducida.

Una dificultad evidente fue la coincidencia entre las condiciones étnicas, sociolingüísticas y biofísicas, y los patrones de enseñanza en las escuelas, como se detalla más adelante lo que se define operativamente como educación bilingüe es un espectro amplio en el campo.

Con todo, establecer con precisión los criterios anteriores fue difícil dadas las limitaciones de tiempo y la muestra fue aproximada lo más fielmente posible al constructo.

Con estas condiciones y luego de muchas entrevistas, visitas de pre-muestreo a diferentes escuelas se definió la muestra de escuelas como sigue:

Tabla 2. Comunidades del estudio.

Departamento	Municipio	Escuela
Alta Verapaz	San Pedro Carchá	Tzolebal Q'eqchi ³
	Chisec	Kaxlan A'atin
Petén	San Luis	Kutanok
	Sayaxché	Teep b'ee

Fuente: Elaboración propia.

Una descripción de cada una de las escuelas se presenta en el capítulo del análisis de los resultados.

5.1.2 MUESTRA DE PROFESORES. Dado que la muestra teórica de escuelas está limitada a cuatro escuelas, se buscó tener un contexto interpretativo más amplio sobre las condiciones y las percepciones del profesorado que se encuentra trabajando en las escuelas con niños q'eqch'ies en los cuatro municipios del estudio.

³ Los nombres de las escuelas se reportan con pseudónimo para garantizar el anonimato de los participantes en el estudio.

Como el área geográfica incluye dos departamentos y cuatro municipios se consideró que esta parte del estudio debería incluir de manera proporcional la presencia de profesores y escuelas en la muestra. De modo que se identificó el número de profesores trabajando en el área para los dos departamentos y sus respectivos dos municipios.

Se decidió utilizar un muestreo aleatorio en dos etapas con una estratificación tomando los municipios como estrato y las escuelas como conglomerados.

Utilizando el diseño de muestreo en dos etapas (Mayor, 2006; Medina sf.), el procedimiento asume que los cuatro municipios corresponden a los estratos y dentro de cada estrato aleatoriamente se selecciona a escuelas que constituyen los conglomerados.

En total había una población de 1,564 profesores en escuelas con niños q'eqch'ies y se estimó un valor de muestra como si fuera aleatorio simple con la ecuación siguiente:

$$n = \frac{k^2 * p * q * N}{[e^2 * (N-1)] + k^2 * p * q}$$

Donde:

N: es el tamaño de la población

k: es el nivel de confianza; e: el error muestral

p: la proporción de profesores que poseen la característica en estudio,

q: la proporción de profesores que no poseen la característica en estudio.

Estratificando en función de la proporción de profesores la muestra fue:

Tabla 3. Muestra de encuesta a profesores

Municipio	Población	Muestra	Total Muestra
San Luis, Petén	74	32	
Sayaxché, Petén	170	62	
Total Petén	244		94
Chisec, Alta Verapaz	358	70	
San P. Carchá, Alta Verapaz	962	140	
Total Alta Verapaz	1320		210
Totales	1564		304

Fuente: Elaboración propia.

5. 2 LA COLECTA DE LA INFORMACIÓN

El estudio se desarrolló desde febrero de 2008, hasta septiembre del mismo año y combinó trabajo en el campo con colecta de datos en las fuentes capitalinas, cabeceras municipales y departamentales de los departamentos estudiados. En el primer semestre del año se hizo el trabajo de campo en Alta Verapaz, mientras en el segundo semestre la investigación de campo correspondió al departamento de Petén.

La colecta de la información se realizó mediante diferentes técnicas y en diferentes tiempos. Inicialmente se revisó la literatura sobre la materia. Seguidamente se hizo una aproximación a la realidad mediante métodos etnográficos en las comunidades, se hizo observación en las aulas, se aplicaron pruebas de rendimiento a los estudiantes y se pasó la encuesta a la muestra de profesores. A continuación se aportan más detalles del proceso.

5.2.1 ETNOGRAFÍA. Este estudio se concibió tratando de entender lo que pasa en la escuela pero en función del contexto socioeconómico y cultural de la comunidad y el área. Entender el resultado del aula no por un mero interés psicométrico, sino como resultado de fuerzas configurativas de la realidad q'eqchi que trascienden la escuela. En ese sentido el trabajo etnográfico fue de vital importancia para establecer un marco que ilumine lo que se encuentra en la escuela. Si bien los datos cuantitativos dan una fotografía del estado de la situación, la etnografía permite entender los procesos que dieron pie a ellos.

Durante dos semanas por mes se estuvo en el campo y mientras por la mañana se hacían las observaciones de aula, por la tarde se recorrieron las comunidades observando y entrevistando a las personas de la comunidad. Este trabajo etnográfico se extendió hacia las respectivas cabeceras municipales para contextualizar a nivel municipal. Este trabajo permitió colectar una gran cantidad de información que complementa el trabajo de observación del aula y la escuela.

Se realizaron, además, grupos focales con profesores y con algunos estudiantes de las escuelas que forman maestros bilingües en el área.

Durante el tiempo que se estuvo en la escuela se entrevistó a profundidad a los profesores y se hizo lo propio con estudiantes. Se realizaron además entrevistas a funcionarios, especialistas y académicos del nivel regional, nacional e internacional. Muchas de las entrevistas fueron, además, grabadas y luego transcritas para su análisis.

5.2.2 OBSERVACIÓN EN LA ESCUELA. La observación de la escuela constó de dos partes. La primera fue la observación de la escuela propiamente dicha, identificando sus espacios físicos, las características del profesorado, del alumnado en general y las percepciones del director y los maestros. Se levantaron croquis de la planta física de la escuela y del aula de tercer grado, se documentó también fotográficamente. Cuando fue necesario clarificar algo se buscó a los líderes de los padres de familia para triangular la información o ampliar la misma.

El segundo proceso de observación de la escuela y el más importante para el estudio fue la observación dentro de condiciones naturales del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula. Se tomó como unidad de observación el aula de tercer grado, por ser el grado terminal del ciclo de educación fundamental. Además, por ser un grado donde la deserción empieza a ser más pronunciada en el área rural y porque de acuerdo con la teoría de la educación bilingüe, los estudiantes que la reciben deberían tener en este grado un manejo académico básico de ambas lenguas.

Con la autorización de los profesores se estuvo de observador capturando todas las incidencias del aula, las relaciones profesor-alumno y las condiciones del entorno como un todo integral, que en este estudio se identifica como ecología del aula. Se pretendió no estudiar el aula en sí misma, sino como una prolongación que refleja el contexto socioeducativo de la comunidad, de esto la denominación de ecología del aula. La presencia en el aula fue desde antes de iniciar el día de clases, hasta que los alumnos se hubieron marchado y por dos semanas consecutivas en cada escuela. La mayor riqueza de apreciaciones viene de este método.

5.2.3 PRUEBAS ESTANDARIZADAS DE RENDIMIENTO. Con el apoyo del encargado de pruebas mayas de la Dirección General de Estándares y Evaluación Educativa (DIGEDUCA) del Ministerio de Educación, se tuvo acceso para su aplicación a la forma A de las pruebas en q'eqch'í correspondiente a tercero primaria para lectura y matemática. Las pruebas fueron traducidas al español con el apoyo de expertos en Cobán y ambas versiones fueron tomadas por los estudiantes.

Las pruebas se pasaron en la primera quincena de septiembre y se analizaron mediante el paquete estadístico SPSS 15.0. En el capítulo correspondiente se analizan los resultados.

5.2.4 ENCUESTA A PROFESORES. Se diseñó una encuesta dirigida a profesores que permitió coleccionar información sobre datos personales, características de la escuela, situación laboral y profesional, conocimiento y uso de la lengua en la enseñanza, percepciones de los padres de familia y percepciones propias sobre la educación bilingüe.

La boleta se aplicó a la muestra descrita arriba en una forma aleatoria y mediante visitas que el investigador realizó en todo el territorio del estudio durante el año. La información se integró en una base de datos y su análisis se realizó mediante el paquete estadístico SPSS 15.0.

5.3 ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Se generó dos tipos de información, en primer lugar una gran cantidad de información cualitativa, la cual se analizó mediante la categorización e interpretación de gabinete en los espacios temporales inmediatamente posteriores a su colecta. Cuando fue necesario se regresó al campo para contrastar o ampliar la información.

La información cuantitativa se analizó mediante estadística descriptiva y en la que correspondió se hizo análisis estadístico inferencial. Los resultados se integran a este informe en el capítulo correspondiente.

VI. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

6.1 CARACTERÍSTICAS DE ESCUELAS Y PROFESORES EN EL ÁREA BILINGÜE

La situación educativa en el área q'eqchí muestra que se encuentra rezagada en relación, incluso, con los cuatro grupos étnicos mayoritarios y mucho más respecto de las poblaciones ladinas urbanas.

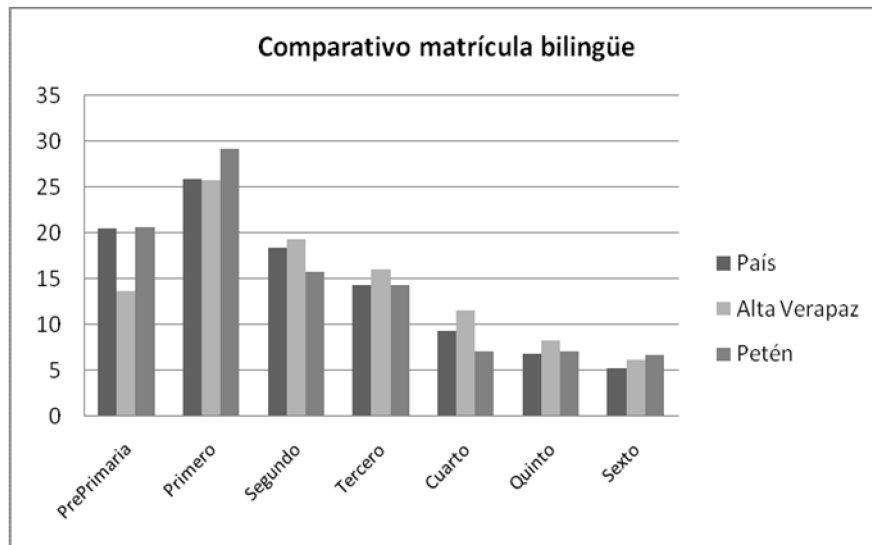
En general, el área bilingüe tiene muchas necesidades que no se alcanzan a cubrir. El poco esfuerzo económico para educación bilingüe se refleja en los números del presupuesto. Para el presupuesto 2008 del ministerio de educación se destinaron Q 4, 075, 527,979 para educación primaria, de los cuales 1.3% fueron para preprimaria bilingüe y 4.7% para primaria bilingüe (Ministerio de Finanzas, 2008). Esto no parece congruente con la población a atender.

Los datos que se analizan a continuación incluyen toda el área bilingüe, vienen de la actualización más completa disponible por DIGEBI y corresponden al año 2006. Los datos de escuelas con cobertura bilingüe y sus desagregaciones con frecuencia no son actualizados y el portal del Ministerio de Educación no tiene este tipo de desagregación para este año. Se presenta la matrícula global en preprimaria y primaria que para 2006 ascendía a 2, 856,198 estudiantes en todos los sectores (MINEDUC, 2008). Los datos de DIGEBI consideran que en su área de influencia había 361,926 estudiantes, lo que representa el 13% de la matrícula global de preprimaria y primaria para ese año. Dado que la población indígena puede estar, conservadoramente, en un 40%, es una cobertura aparentemente baja, es además, otra forma de leer las cifras de cobertura.

Los datos de DIGEBI incluyen una desagregación por departamento lo que permite inferir que de los estudiantes de primaria en área bilingüe casi el 33% está en Alta Verapaz y apenas el 1.6% en Petén.

El gráfico siguiente muestra como la retención cae casi 30 puntos porcentuales desde aproximadamente 36% en primero hasta 6% en sexto y compara Alta Verapaz, Petén y toda el área bilingüe.

Gráfico 5. Comparativo matrícula bilingüe



Fuente: Elaboración propia con base a DIGEBI 2006.

En el 2006 había en el área bilingüe 15,232 maestros, de los cuales el 28.5% correspondía al departamento de Alta Verapaz y el 1.8% a Petén.

Gráfico 6. Maestros en área bilingüe



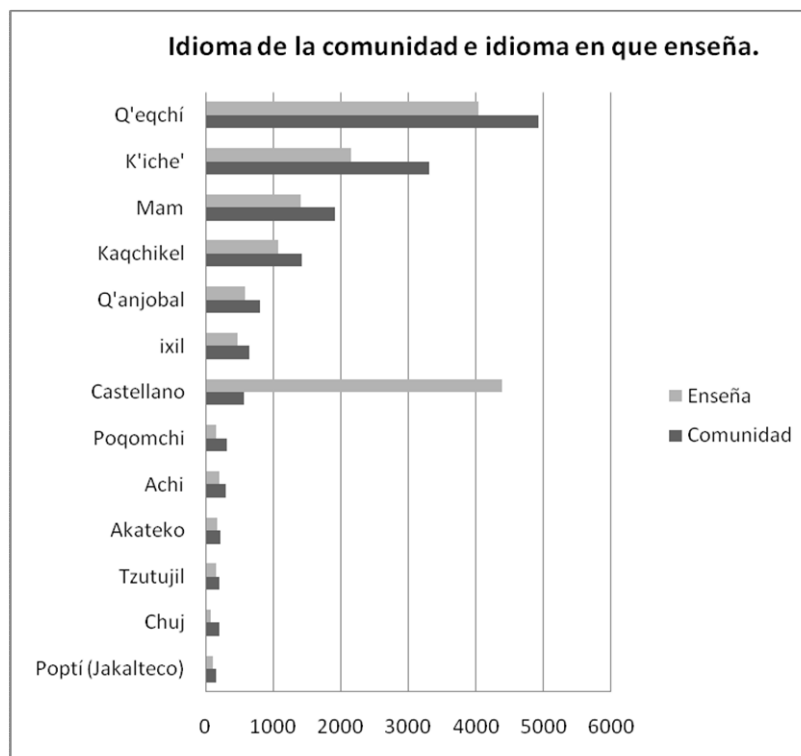
Fuente: Elaboración propia con base a DIGEBI 2006.

De todos los maestros en el área bilingüe, preocupa que un grupo tan grande como el 28.8% afirme que enseña en castellano. El grupo de maestros que dice enseñar en q'eqchí es el segundo más grande con un 26.4% del total.

El idioma de uso en las comunidades de escuelas en área bilingüe es evidentemente mayoritario q'eqchí con un 32.3% del total como se observa en la gráfica.

Cuando se compara el idioma que se habla en la comunidad con el idioma en que enseña el maestro se encuentra que pese a los esfuerzos que ha estado haciendo DIGEBI, todavía hay diferencias. Analizando los trece grupos étnicos más representativos, que incluye las comunidades castellanas en el área, se nota que hay más profesores que estando en una comunidad de lengua indígena, no la utiliza como lengua vehicular de enseñanza. La gráfica muestra esto de manera bien evidente en los grupos lingüísticos mayoritarios. En contraposición se evidencia que hay una gran cantidad de maestros que enseñan en castellano, cuando el idioma de la comunidad no es éste.

Gráfico 7. Idioma de la comunidad e idioma en que enseña



Fuente: Elaboración propia con base a DIGEBI 2006.

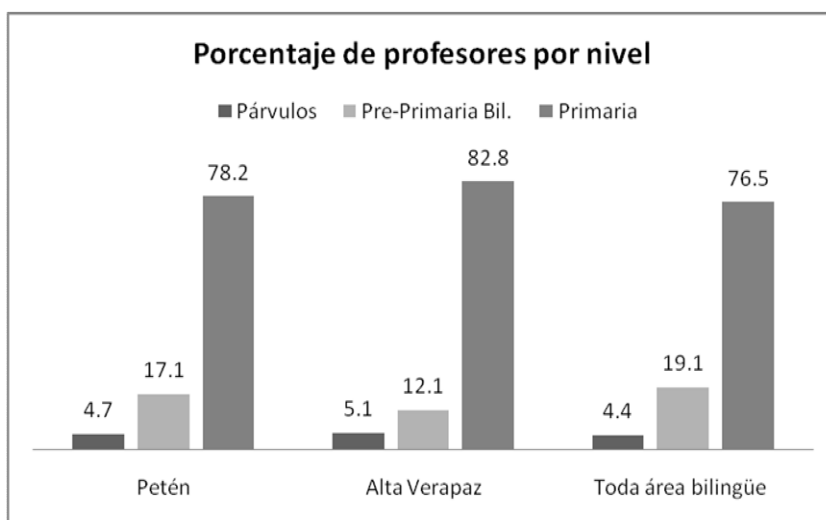
La gráfica muestra que de 4,922 profesores que trabajaban en comunidades q'eqchí, 4,030 enseñaban en ese idioma, diciéndolo de otro modo, casi mil no

enseñan en el lenguaje de su comunidad. Con todo, sólo representa al 18% del total de profesores en escuelas de ese grupo lingüístico, pero en el grupo kaqchikel este extremo es 25%, en el mam 27% y en el quiché alcanza el 35%. El mayor porcentaje de profesores q'eqchíes que enseñan en su propia lengua, comparado con los otros tres grupos mayoritarios, puede explicar el mejor comportamiento de este grupo en algunas pruebas mayas nacionales.

La mayor cobertura educativa en el área bilingüe se da en la educación primaria y la tendencia es la misma tanto para los departamentos q'eqchíes del estudio como para el resto del área. El hecho que párvulos y la preprimaria bilingüe no rebasen los 20 puntos porcentuales dice mucho de las expectativas de logro cuando los niños indígenas ingresan a primer grado, dadas las habilidades requeridas para el aprendizaje de la lecto-escritura. Si a esto agregamos la falta de oportunidades de aprendizaje, podemos esperar bastante fracaso escolar como realmente ocurre. Por otro lado, para el área bilingüe se espera que las escuelas sean de pre-primaria bilingüe y no de párvulos, de las que todavía hay algún porcentaje.

La gráfica siguiente es elocuente, en cuanto a que la baja cobertura en educación pre-primaria bilingüe podría estar incidiendo en el logro escolar de los niños indígenas. Además de ingresar a la escuela primaria sin los procesos cognitivos y psicomotrices que estimula la preprimaria, se enfrentan a un aprendizaje bilingüe que requiere necesariamente las competencias anteriores.

Gráfico 8. Porcentaje de profesores por nivel.

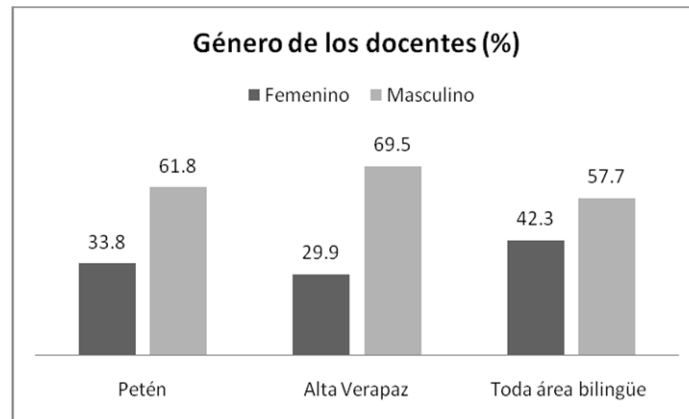


Fuente: Elaboración propia con base a DIGEBI 2006

En el área bilingüe son mayoría los profesores de sexo masculino, acentuándose mucho más en Alta Verapaz donde solo 3 de cada 10 maestros es

mujer. La tendencia del profesorado a nivel nacional es mayoritariamente femenina, lo cual contrasta con los profesores del área bilingüe. Esto se refleja en que muchos profesores masculinos atienden preprimaria, un grado que en el área ladina se estereotipa como exclusivo de las mujeres (Gráfica 9).

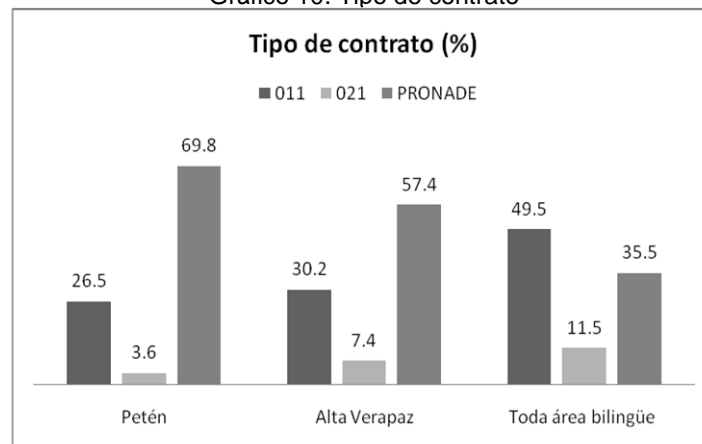
Gráfico 9. Género de los docentes.



Fuente: Elaboración propia con base a DIGEBI 2006.

La forma como están contratados los profesores en el área bilingüe y especialmente en el área de los departamentos con población q'eqchí del estudio es muy interesante. La mayor cantidad de profesores está contratada mediante el programa descentralizado PRONADE. Mientras el 35.5% del total de maestros del área bilingüe está contratado por PRONADE, en Alta Verapaz el mismo programa contrataba al 57.4% y en Petén al 69.8%. Consecuente con estos datos, solo 5 de cada 10 maestros del área bilingüe está contratado por el renglón 011, en Alta Verapaz 4 de cada 10 y en Petén menos de 3 de cada 10. El Ministerio de Educación ha anunciado que en el futuro próximo la categoría de contratación de profesores será en renglón 011 para todos.

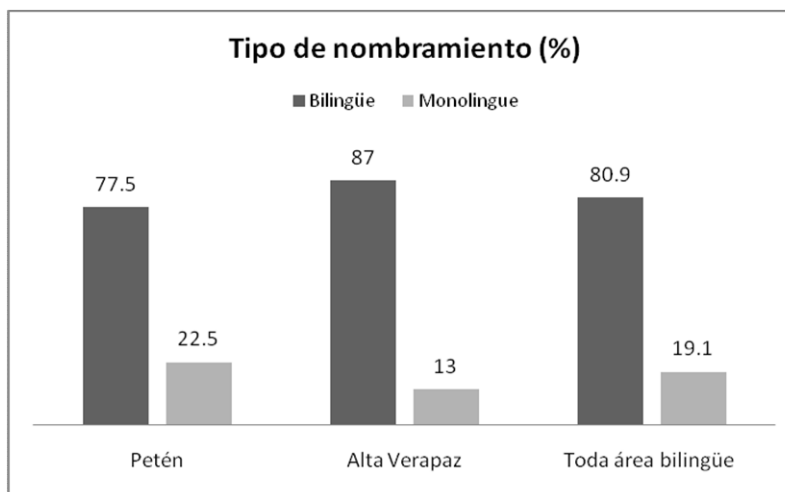
Gráfico 10. Tipo de contrato



Fuente: Elaboración propia con base a DIGEBI 2006.

Los maestros trabajando en el área bilingüe, teóricamente deben tener nombramiento bilingüe, esto implica que enseñan de manera bilingüe, por lo que tienen derecho a un bono por bilingüismo. Casi el 81% de maestros del área bilingüe tiene nombramiento bilingüe, dado que el 28.8% dice que enseña en castellano, es posible que cerca del 9% estén nombrados en esta categoría sin enseñar de manera bilingüe (Gráfica 11).

Gráfico 11. Tipo de nombramiento.



Fuente: Elaboración propia con base a DIGEBI 2006.

6.2 DESCRIPCIÓN DE LAS ESCUELAS DEL ESTUDIO

6.2.1 ESCUELA OFICIAL RURAL MIXTA “TZOLEBAL Q’EQCHÍ”, SAN PEDRO CARCHÁ, ALTA VERAPAZ. Se decidió integrar a la Escuela de la aldea Tzolelbal Q’eqchí al estudio luego de consultas con personal de DIGEBI en Alta Verapaz, con profesores conocedores y después de una visita de reconocimiento para entender si tenía las características que los supuestos que la investigación pretendía.

Tzolebal Q’eqchí al parecer es una comunidad largamente arraigada al territorio que ocupa, sus pobladores y los documentos de la municipalidad de San Pedro Carchá dan cuenta que fue fundada en 1878. Está limitada al Norte con los caserío Quixaly y Sesab, al Sur con los caseríos Se Kaqsis y Chinnuis, al Este con Sepok I y al Oeste con Raxq’en y Chijalal.

Tzolebal Q’eqchí dista 16 kilómetros de San Pedro Carchá y aproximadamente 237 kilómetros de la ciudad capital. Se le ubica desde la carretera asfaltada que de Carchá se dirige a Sebol, y luego tomando un camino vecinal hacia el poniente, de cerca de 10 kilómetros con un acceso difícil pero transitable todo el tiempo.

La comunidad se compone de 417 familias y 2,043 habitantes. Sus pobladores tienen al q'eqchí como lengua de uso común, y por estar en un lugar central para este idioma, mantienen un pronunciado monolingüismo.

Aunque la comunidad tiene un centro de convergencia, la atención en salud se hace fuera de la comunidad y la presencia de la auxiliar de enfermería no es frecuente. Las enfermedades más recurrentes son las diarreas y enfermedades respiratorias.

El acceso al agua es crítico, el único manantial se encuentra a 4 kilómetros de la aldea, por lo que la mayoría de vecinos tienen aljibes para almacenar agua en la época de lluvia. Aproximadamente el 65% de la población está conectado a la energía eléctrica y es necesario mejorar los servicios sanitarios.

El entorno ecológico evidencia que ha sido sometido intensivamente a producción, por lo que carecen de reservas de bosque primario. Los remanentes secundarios muestran una transición entre el bosque de coníferas al latifoliado. El territorio es quebrado, con pendientes pronunciadas y esto obliga a un patrón de asentamiento comunitario, disperso, acomodado a las condiciones espaciales de cerros y valles.

Según reportes de la municipalidad, cerca del 60% de la población migra para la época de cosechas hacia las fincas del área, del norte, sur y oriente. La actividad productiva más importante de la comunidad es la agricultura y cultivan maíz y frijol, también hay plantaciones de café y algunos inician la introducción de brócoli.

La comunidad posee varias tiendas pequeñas para el consumo interno y sus productos agrícolas los venden en la comunidad o en San Pedro Carchá que es la plaza más cercana. Hay transporte hacia la comunidad por microbuses que recién han iniciado a operar, anteriormente tenían que salir en camiones.

Hay escuela primaria y pre-primaria anexa, tienen instituto de telesecundaria, hay iglesia católica y evangélica, y dos personas de la comunidad tienen vehículos de trabajo. El contacto con los vecinos permite entender que hay un monolingüismo muy fuerte y un patrón cultural endógeno que se reproduce, por la carencia de contactos frecuentes con personas ladinas.

6.2.1.1 CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA. Tzolebal q'eqchí es una escuela primaria completa, con pre-primaria integrada. La escuela se encuentra adyacente a la iglesia católica, en cuyo predio en el pasado funcionó un cementerio. Toda el área se constituye en el centro de la comunidad y es una

meseta que por su extensión se constituye en el área pública comunitaria. El edificio escolar muestra un proceso constructivo realizado por diversas etapas desde algunas aulas pequeñas viejas, hasta un ala de recién pocos años de construcción.

Figura 4. Fotografía de Escuela Tzolebal Q'eqchí



Fuente: Registro fotográfico del estudio.

El croquis físico levantado muestra que la escuela tiene 11 aulas puras una de las cuales se improvisa de dirección y sala de sesiones, una bodega, una batería de tres sanitarios, una construcción informal para la elaboración de la refacción y un patio de recreo. Las paredes son de block con lámina metálica y el diseño de ventilación no es el mejor. La escuela está construida en la parte plana de un parapeto, cuya parte nor-oeste colinda con la pendiente de la escarpa. El predio de la escuela es relativamente pequeño para las necesidades de la población escolar. Carece circulación y la población con frecuencia lo utiliza de atajo para dirigirse hacia el centro del poblado.

La población escolar para el ciclo 2008 era de 349 estudiantes de los cuales casi 55% son hombres y 45% mujeres, desagregado por grados se presenta en el cuadro siguiente:

Tabla 4. Matrícula Escuela Tzolebal Q'eqchí

Matrícula EORM Tzolebal Q'eqchí, San P. Carchá, A. V.			
	Hombres	Mujeres	Total
Pre-Primaria	20	21	41
Primero	49	39	88
Segundo	32	45	77
Tercero	16	18	34
Cuarto	37	15	52
Quinto	13	11	24
Sexto	23	10	33
Total	190	159	349

Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

El director ha sido director con grado y recién hace dos años fue trasladado desde el área de Playa Grande. El vive en Cobán y viaja diariamente a la comunidad, cuando antes llegaba a su casa cada mes, aunque aún está en un área rural, “hoy en este lugar estoy en la gloria” dijo al preguntarle el tiempo de permanencia en la escuela.

Incluyendo al director había ocho profesores, de los cuales dos son hombres y las demás mujeres. La edad promedio de los profesores es 34.7 años y el rango va de 21 hasta 57, de ellos seis tienen contrato 011 y dos contrato temporal con el ministerio. Cinco tienen nombramiento bilingüe y tres monolingüe, de todos sólo dos reciben bono por bilingüismo. Los títulos que los acreditan son 5 de primaria urbana, 1 de preprimaria, 1 de primaria, y solo 1 de primaria bilingüe.

Para cuatro de los profesores su lengua materna es el español, tres de ellos tienen al q'eqchí como lengua materna y una profesora es de lengua mam. Esta profesora, originaria de San Marcos, tiene problemas con el manejo del español y todavía no tiene un dominio completo en el uso del q'eqchí, a la pregunta de cómo había llegado a ese lugar dijo, “aquí me mandaron, aquí me salió mi plaza desde la primera vez”, esto evidencia las debilidades del sistema, seguro sería más efectiva en su comunidad lingüística.

En promedio el tiempo de servicio de los profesores es de 11 años y de trabajar en la escuela 5.7 años. De ellos 8 dicen que enseñan en ambos idiomas y dos solamente en español, “ellos me entienden y yo tengo estrategias para que aprendan, además a los papás así les gusta” dijo una de las profesoras que enseña en español. Por su parte la profesora de pre-primaria dijo “si les hablo en español, no me escuchan, cuando les hablo en q'eqchí ya me escuchan, ya entienden”.

Sólo tres de los profesores admitieron haber recibido materiales para EBI el año anterior o este, seis de los ocho dijeron que no han tenido visitas de cualquier técnico o autoridad vinculado con DIGEBI en el último año, siete que no reciben acompañamiento y cuatro admitieron que en el último año tuvieron algún proceso de capacitación.

6.2.1.2 ECOLOGÍA DEL AULA DE TERCER GRADO DE TZOLEBAL Q'EQCHÍ. La unidad de análisis primaria para este estudio es el aula de tercer grado. Este grado tiene elementos importantes, aquí culmina el ciclo de educación fundamental (CEF) y se esperaría que en este año tuvieran las competencias mínimas para adentrarse en el mundo letrado del conocimiento. En comunidades bilingües también deberían tener un manejo académico básico en ambos idiomas. Subliminalmente también se acepta que es el grado casi terminal para muchos estudiantes indígenas, pobres y rurales. Adicionalmente es uno de los grados que ha estado siendo monitoreado por el Ministerio de Educación por mediciones muestrales a su rendimiento.

La profesora de grado es la profesora con mayor antigüedad en la escuela, la de mayor edad y la que tiene más años de experiencia en general. Su plaza es monolingüe, no recibe bono por bilingüismo, aunque su lengua materna es q'eqchí y enseña casi exclusivamente en esta lengua.

La profesora ha participado en anteriores programas de educación bilingüe y tiene experiencia en la enseñanza de esta modalidad. Estuvo vinculada al programa PRONEBI, de cuyas metodologías mantiene materiales, “antes si lo capacitaban a uno y le daban materiales –dijo- hoy nos tienen descuidados”. En su pequeña biblioteca de aula se pudo notar la existencia de ediciones viejas de material en q'eqchí, para tercer y primer grado. Con frecuencia usa estos materiales, pero especialmente textos en español que el ministerio de educación le ha proveído.

El aula está organizada en forma de U con la mayoría de los alumnos viéndose entre sí, al centro de esta U se encuentran dos filas pequeñas de estudiantes. Una cosa interesante es que se marca un corte claro entre hombres y mujeres, (ver croquis). El mobiliario consiste en mesitas bipersonales con sillas, en cuyo extremo se lee que fueron donadas por el programa PROASE de la cooperación europea.

El aula es rectangular orientada este oeste, tiene muy buena iluminación, pero sus ventanas de vidrio no movibles, pueden ser una molestia a partir de que los niños entran acalorados después del recreo en época de verano. Las paredes del aula son de block y el techo de lámina metálica. Al frente hay una pizarra de material liso para escribir con marcador de aproximadamente 2 metros de largo por 1 de

Las clases inician a las 7:30 de la mañana, pero es habitual que varios de los niños lleguen un poco tarde. Muchos de ellos caminan más de 2 kilómetros dado el patrón de asentamiento disperso de la comunidad. Todos los profesores llegan de Cobán o de San Pedro Carchá y antes del inicio de clase la mayoría se reúne a desayunar en un aula y mantienen una reunión informal. En tanto, los alumnos encargados de cada aula barren, de las aulas polvorientas, el lodo que se amontona, especialmente en época de lluvias.

De esa cuenta, la primera clase formal, luego de revisar algunas tareas inicia entre 8:00 y 8:15. El idioma de la clase es el q'eqchí y la profesora solo utiliza el español en pocas ocasiones o para traducir algo. Los niños todos hablan q'eqchí entre sí y con la profesora. Solo se pudo identificar uno que con dificultad se comunicaba en español "porque mi mamá, fue... estas trabajando en el pueblo con unos del castilla...". Al preguntárseles las preferencias decían "jwal chabil intzolbal sa castiill pero ink'a ninnau", es decir que cree que es mejor aprender en castellano, pero no lo saben.

La profesora al inicio de la clase les informa en q'eqchí la materia que va a tratar. Los estudiantes pueden tomar un libro de la librería o sacan sus propios cuadernos. La profesora explica el tema con ayuda de la pizarra y con frecuencia hace preguntas a los alumnos, generalmente al grupo. Es más común que contesten los varones, pero algunas niñas también participan, sin embargo nunca toman la iniciativa.

Como los profesores tienen distintas comisiones en la escuela y se hacen consultas entre sí, además de un recreo un poco más largo de lo necesario, en el tiempo de observaciones se comprobó que el día de clases sólo alcanzó para tres materias en promedio, porque además las clases se alargaban enfatizando matemáticas y lenguaje.

6.2.2 ESCUELA OFICIAL RURAL MIXTA KAXLAN A'ATIN, CHISEC, ALTA VERAPAZ. Kaxlan A'atin es una aldea del municipio de Chisec. Se encuentra ubicada aproximadamente 10 kilómetros de la cabecera municipal de Chisec, en la carretera asfaltada que conduce a Petén. La comunidad en un sentido y por su ubicación se encuentra más abierta a las influencias culturales externas que la aldea de la escuela Tzolebal Q'eqchí. Al estar en una región de tráfico constante entre el norte, Cobán y la capital, hay un evidente bilingüismo en la población y, en un sentido más percepción urbana, si cabe la metáfora. Esto tiene que ver con que están muy cercanos a la cabecera municipal de Chisec y la mayoría de compras y servicios se realizan allí. Consecuentemente no solo los adultos, sino las mujeres y los niños van con más frecuencia al pueblo.

Los orígenes de la comunidad no están muy claros, pero al parecer se empezó a poblar de manera lenta con las migraciones de Carchá. Ha habido entre ellos una migración poqomchí hace dos generaciones, muchos de los alumnos dijeron que sus abuelos “son de poqomchí” y algunos de los niños son tri-lingües, y lo mostraron al investigador hablando en ese idioma entre sí.

La comunidad colinda al este con el caserío Vista Hermosa, al oeste con la cabecera municipal de Chisec, al norte y al sur con áreas agrícolas. Vista Hermosa, es una comunidad que está a escaso un kilómetro de Kaxlan A'atin.

La población de Kaxlan A'atin es de 224 familias y 1,208 habitantes con un patrón de asentamiento disperso, a lo largo de la carretera asfaltada que desde Cobán conduce a Petén. El área es un paisaje kárstico propio de las tierras bajas, con muy poca vegetación original en una zona de vida de bosque húmedo tropical cálido. Tiene dos épocas al año, una de lluvia y otra seca, la cual puede ser particularmente calurosa.

Hay un pequeño centro de atención en salud con un voluntario comunitario, pero por la cercanía de Chisec, la población busca los servicios de salud allá. Según el puesto de salud las enfermedades más frecuentes son diarreas, parasitismo intestinal, neumonías e infecciones respiratorias, enfermedades de la piel y la malaria que es endémica.

Hay en la comunidad pequeñas tiendas de productos de primera necesidad, hay iglesia católica y evangélica, hay varios comités organizados que incluye al consejo de desarrollo local. Varias organizaciones no gubernamentales han tenido contacto con la comunidad para apoyarlos en salud y actividades productivas. La lengua franca de la comunidad es el castellano, aunque el q'eqchí es de uso frecuente.

La fuente principal de la economía de la comunidad es la agricultura, principalmente siembran maíz y frijol, aunque tienen algunos otros cultivos para consumo local. En los alrededores hay un paisaje de potreros en fincas ganaderas, pero ninguna con propietario de la aldea.

6.2.2.1 CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA. La Escuela Oficial Rural Mixta Kaxlan A'atin se encuentra en el centro de la comunidad, aprovechando un área bastante plana. En estricto sentido son dos edificios, uno construido para pre-primaria y el otro para primaria, ambos separados por un cercado, pero contiguos, sin embargo se usan como una sola escuela.

El terreno de la escuela es amplio, pero el diseño del edificio hace que no se utilice bien éste y al estar construida al centro limita los espacios de recreo.

El primer edificio está construido en el predio donde funcionó anteriormente la escuela antigua construida de madera en la que una de sus aulas sirve ahora de cocina. El edificio consta de cuatro aulas que albergan dos secciones de preprimaria, cuarto grado y primero, también tiene una pequeña bodega. El predio es grande y está circulado con postes y alambre de púas.

En la parte este del primer edificio, se encuentra el otro, éste consta de tres aulas que albergan los grados de segundo, tercero y quinto y sexto juntos. Aquí también hay un ambiente donde funciona la dirección del plantel. Tiene su propio cercado y para las dos hay dos sanitarios. Carecen de agua entubada, pero tiene energía eléctrica, funciona en el edificio por la tarde una escuela de telesecundaria. Ambos edificios son de reciente construcción y tienen paredes de block y lámina de metal.

Figura 6. Fotografía escuela Kaxlan A'atin



Fuente: Registro fotográfico del estudio.

El momento en que se inició la observación en la escuela coincidió con un proceso de transición interna. La directora del plantel estaba saliendo por traslado, ella había estado por cinco años en la escuela y es de etnia ladina. En su reemplazo estaba llegando una profesora nueva a la que le asignaron tercero, porque el profesor que ahora se queda con cuarto atendía a los dos grupos simultáneamente, de modo que es un elemento que permite comprender que la influencia actual de los niños de tercero, es efecto del profesor de cuarto por lo que se observó trabajando.

Tabla 5. Matrícula Escuela Kaxlan A'atin

Matrícula EORM Aldea Kaxlan A'atin, Chisec, A. V.			
	Hombres	Mujeres	Total
Pre-Primaria	35	30	65
Primero	49	43	92
Segundo	29	18	47
Tercero	22	6	28
Cuarto	21	10	31
Quinto	19	13	32
Sexto	12	12	24
Total	187	132	319

Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

La población de estudiantes de la escuela es de 319 de los cuales 58.6% son hombres y 41.4% mujeres. El detalle por grados se muestra en el cuadro.

Incluyendo a la directora había siete maestros de los cuales dos son mujeres y cinco hombres. El profesorado en esta escuela es joven, su promedio de edad es 24.5 años y su experiencia docente en promedio es de 2.1 años con un rango que va de 1 a 6 años, el tiempo de trabajar en la escuela todavía es menor, 1.5 años en promedio.

Sólo dos de los profesores están contratados por el renglón 011, los otros cinco tienen contrato temporal. De ellos, tres tienen nombramiento bilingüe y cuatro son nombrados como monolingües. Hay 3 profesores graduados de pre-primaria, 1 de primaria urbana, 1 de primaria rural y dos de primaria bilingüe, sólo uno de todos ellos cobra bono por bilingüismo.

De los siete profesores tres tienen al q'eqchí como lengua materna, los otros cuatro son hablantes de español, sin embargo, dos de ellos además hablan q'eqchí. Dos de los profesores dicen enseñar exclusivamente en español, cinco lo hacen en ambos idiomas. Cinco de los profesores dicen no haber recibido materiales de educación bilingüe este año ni el anterior, tres dicen que no han recibido visita de ningún personero de DIGEBI, otros cinco dicen que no tienen acompañamiento en educación bilingüe y cuatro que han recibido algún tipo de capacitación.

6.2.2.2 ECOLOGÍA DEL AULA DE TERCER GRADO DE KAXLAN A'ATIN. EI

aula de tercer grado es cuadrada, de paredes de block y techo de lámina, actualmente está pintada de rosado y su aspecto denota que no tiene muchos años de haber sido construida. Su ventilación no es la mejor para un ambiente caluroso

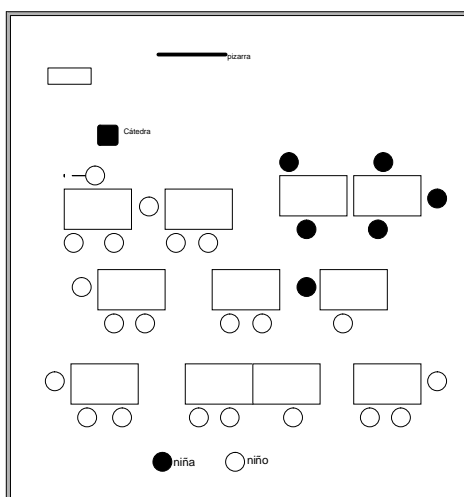
como el área de Chisec, sus ventanales inamovibles parecieran que forma parte de un diseño uniforme para tierras frías. Por el contrario su iluminación es muy buena.

El aula está decorada con carteles que dejó por su paso un estudiante de magisterio de la escuela bilingüe intercultural en Chisec, que recién dejó de hacer prácticas en el grado. Al frente hay dos carteles de aseo que recuerdan a los niños cuando les toca barrer, hay otro del abecedario español, uno más de asistencia, uno diseñado para que diariamente cambien la fecha. En el lado sur-este de la clase hay un horario de clases, que en ninguno de los días cumplió estrictamente la profesora, además en este lado están tres ventanales grandes.

En el lado norte hay carteles que indican que es el rincón de aseo alusivos al baño, cuidado de las uñas, peinado, aseo de las manos, cepillado de los dientes. Tienen un dispositivo con bolsas de tela donde cada alumno pone pasta y cepillo de dientes que les regaló una organización y que eventualmente utiliza después de refaccionar. También en este lado está el rincón de medio social y natural con carteles de los sentidos, aparato reproductor masculino y femenino. Todos los carteles están escritos en español.

En el lado nor-oeste hay tres grandes ventanales, la puerta está en el extremo, hay una librería y un cartel de expresión artística. Los niños están sentados en pupitres bi-personales y su distribución no guarda ningún orden. Para algunas actividades los estudiantes suelen cambiar de lugar y acomodar el mobiliario de manera diferente. El croquis muestra la distribución general de los estudiantes.

Figura 7. Croquis de tercer grado, Kaxlan A'atin.



Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

Como se dijo anteriormente, los estudiantes se encuentran sentados en mesas rectangulares con sillas independientes, las cuales dicen que fueron donadas por el proyecto PROASE de la Unión Europea. La ubicación de los estudiantes es aparentemente desordenada, los niños están alrededor de sus mesitas y el grupo de niñas, minoritario, se encuentra por aparte. La profesora explica exclusivamente en español, aunque tiene al q'eqchí como lengua materna y viste el traje, en muy pocas ocasiones utiliza el q'eqchí para comunicarse con los niños. Las veces que lo usa es, cuando alterada, llama al orden a algunos alumnos traviesos. Los estudiantes son completamente bilingües, aunque tienen mucha mayor fluidez en su lengua que en castellano, utilizan los dos idiomas para comunicarse entre sí, pero cuando el diálogo es sobre la clase, el español es la lengua franca. Parece ser que no han tenido clases sobre escritura del q'eqchí, no hubo evidencia en sus cuadernos de este grado y por su comportamiento durante las pruebas se confirma.

Hay un evidente nivel de sobre-edad en los estudiantes, algunos de ellos son verdaderamente grandes y éstos son más proclives a romper el orden de la clase. La profesora con su poca experiencia en diversas oportunidades tuvo problemas para controlar la clase. La actitud de los alumnos es más distendida, muestran más soltura y se manifiesta menos orden que en Tzolebal Q'eqchí.

En forma similar a la escuela de Tzolebal Q'eqchí, el control del tiempo de las clases puede ser un problema para cubrir los contenidos, el promedio de clases efectivas diarias durante el período de observación fue de dos. Las clases se alargan y la transición de una a otra es difícil. El recreo puede ser particularmente largo.

Hay una pequeña biblioteca de aula, donde se encuentran los libros siguientes: Módulos de Aprendizaje, volumen 3, Tercer Grado, edición del 2005 del Ministerio de Educación, también hay algunos de la edición del 2002. También hay de Matemática, Comunicación y Lenguaje, Entorno Social y Natural. Solo del de Matemática hay disponible para todos.

Hay dos ejemplares de Xjolomil Li Tzolok Sa'ka'paay ru Aatinot'aal. Matemática II , 3º. Q'eqchí, edición de 2006.

En abril la profesora de grado llegó a la escuela por contrato y tomó al grupo de estudiantes de tercero y el profesor que los atendía simultáneamente con cuarto se quedó con este grado. En cualquiera de los casos ambos profesores tienen poca experiencia y enseñan en castellano. Los profesores argumentan que los estudiantes son totalmente bilingües y que los padres de familia tienen preferencia por la enseñanza en castellano “porque creen que es superación” como afirmaron.

En las entrevistas con los padres se evidencia su bilingüismo y su aceptación por que los niños aprendan exclusivamente en español.

6.2.3 ESCUELA OFICIAL RURAL MIXTA “TEEP BE’E”, SAYAXCHE, PETÉN.

La comunidad de Teep B’ee es una comunidad q’eqchí con apenas 4 familias ladinas que se han integrado de tal forma a la comunidad, que los niños de éstas familias son totalmente bilingües. Cuando estos niños están hablando con sus compañeros en la escuela, solo se puede saber que son ladinos cuando la profesora los identifica. Fue interesante conocer su historia de transculturación porque son casos atípicos, lo común es lo inverso.

Esta comunidad se encuentra a escasos dos kilómetros del casco urbano de Sayaxché, Petén y está conformada por 62 familias y 308 habitantes. La comunidad está ubicada cercana a donde funcionó una pista de aviación en la época del auge extractivo de Petén y después utilizada por el ejército durante la guerra.

Una característica importante de la comunidad es que por su cercanía al casco urbano y por la carencia de tierras para el cultivo, no más de 30% de las familias se dedican exclusivamente a la agricultura. Muchos de ellos se están convirtiendo en trabajadores urbanos de servicios, o venden su fuerza de trabajo en las fincas adyacentes. Solo cuatro familias tienen tierra en propiedad.

La comunidad tiene calles urbanizadas, hay servicio de agua entubada y durante el tiempo del trabajo de campo, se estaba trabajando en la introducción de la energía eléctrica. Hay dos pequeñas tiendas y no tienen otro tipo de servicios, pues la mayoría de necesidades las pueden subsanar en el cercano casco urbano de Sayaxché, Petén.

Tienen un liderazgo fuerte y proactivo que está en bastante comunicación con los profesores de la escuela. En la entrevista con la supervisora educativa del municipio se pudo establecer que los padres de familia solicitaron que sólo les envíen maestros bilingües. Las condiciones de receptividad de esta modalidad son bastante buenas en la comunidad.

La comunidad apenas tiene diez años de haberse asentado en la ubicación en que se encuentra actualmente, aunque de acuerdo con el trabajo etnográfico, se pudo determinar que han tenido asentamientos previos en Petén desde que migraron de Alta Verapaz. Todavía los maestros de la escuela son nacidos en aquél departamento.

La pobreza en la comunidad es evidente, sin embargo no llega a los extremos que se pueden observar en las comunidades q’eqchíes de Alta Verapaz. Esta

comunidad, pese a su pobreza, es menos pobre que las dos de Alta Verapaz incluidas en este estudio.

6.2.3.1 CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA. La escuela Teep Be'e se encuentra casi al centro de la comunidad. Tiene un terreno amplio, pero parte del mismo se encuentra en un área inundable que se constituye en un problema en época de lluvia.

La escuela cuenta con dos construcciones. Una en dirección norte sur que consta de tres aulas más un espacio para dirección. Esta construcción es de paredes de block y techo de lámina de metal y se encuentra en muy buen estado. En este edificio de la escuela, construida por el Fondo Nacional para la Paz (FONAPAZ), se alberga a pre-primaria, primero y segundo grados.

Hay otra ala que está orientada este - oeste y también consta de tres ambientes, sin embargo el edificio fue dejado a medio construir. Sólo tiene las paredes, carece de puertas, ventanas y recién los padres de familia terminaron de construir la mitad del techo. Durante casi todo el año los niños tomaron clase en aulas que tenían mitad sombra y mitad sol o agua. El piso continúa siendo de tierra y cuando se realizó el trabajo de campo éste lucía lodoso. En este edificio toman clases tercero, cuarto, quinto y sexto grados.

La escuela tiene una batería de tres sanitarios, hay una construcción de material perecedero donde se hace la refacción, tiene un patio de recreo donde los niños juegan futbol. El terreno de la escuela se encuentra sin circular y por la tarde el edificio es utilizado para que funcione un instituto NUFED. La fotografía muestra uno de los edificios de la escuela.

Figura 8. Fotografía escuela Teep Be'e.



Fuente: Registro fotográfico del estudio.

La población escolar de Teep Be'e está constituida por estudiantes q'eqchies y unos pocos estudiantes ladinos que por su asimilación a la cultura q'eqchí no evidencian serlo. Hay 206 estudiantes en total en la escuela de los cuales el 58% son hombres y el 42% mujeres. En el cuadro siguiente se desagrega la estadística por grado y sexo.

Tabla 6. Matrícula escuela Teep Be'e

Matrícula EORM Teep Be'e, Sayaxché, Petén			
	Hombres	Mujeres	Total
Pre-Primaria	15	12	27
Primero	34	27	61
Segundo	24	13	37
Tercero	15	13	28
Cuarto	15	9	24
Quinto	9	9	18
Sexto	8	3	11
Total	120	86	206

Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

En cuanto al profesorado de los seis sólo uno no habla el q'eqchí. Lamentablemente es la profesora que enseña en pre-primaria, si bien es indígena, ella pertenece a la etnia mam y su manejo del q'eqchí es muy básico. Este tipo de situación es común en las escuelas en área q'eqchí, donde los profesores con buen manejo de la educación bilingüe no siempre están en los grados más apropiados. Los otros cinco profesores hablan el idioma siendo para cuatro de ellos su lengua materna.

Cuatro de los profesores tienen nombramiento bilingüe, sólo uno de ellos está en el renglón 011 o presupuestado directamente por el ministerio. Una tiene título de pre-primaria y cinco de primaria bilingüe, de ellos solo uno tienen bono por bilingüismo.

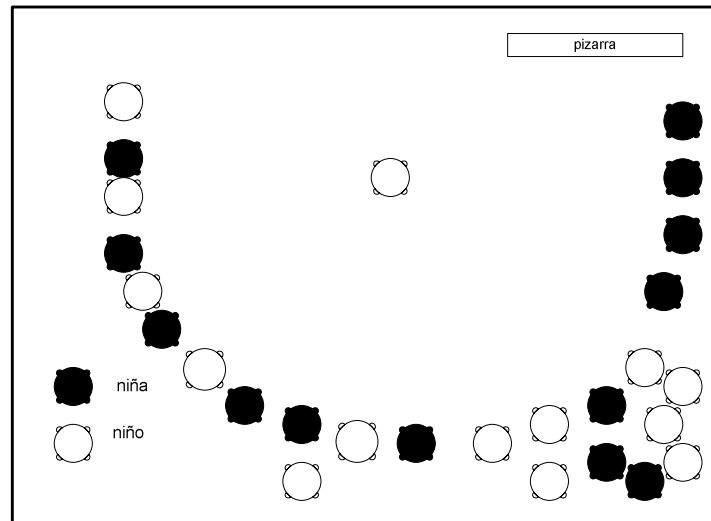
Los profesores de esta escuela son relativamente nuevos, el promedio de tiempo de servicio es de 6.3 años y el promedio de dar clases en la escuela es de 3.5.

6.2.3.2 ECOLOGÍA DEL AULA DE TERCER GRADO DE TEEP BE'E. Tercer grado se encuentra en el edificio de la escuela que no se ha completado de construir. Es un ambiente grande, diseñado para que tenga un compartimiento central que lo convierta en dos aulas separadas. En tanto eso no ocurra, la tienen que compartir cuarto y tercer grados. Como no tienen nada que los separe lo que

dice un profesor lo escuchan los del grado contiguo y viceversa. Es difícil que no haya algún niño distraído por esto en ambas clases.

La mayoría de las niñas utiliza su traje característico, aunque algunas otras ya utilizan vestuario a la usanza ladina. La profesora viste el traje q'eqchí.

Figura 9. Croquis de tercer grado, Teep Be'e



Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

Tercer grado es atendido por una profesora joven que está por segundo año en la escuela. Es graduada de la escuela normal bilingüe del municipio, es q'eqchí y en la clase utiliza ambos idiomas con los estudiantes.

Los estudiantes utilizan escritorios unipersonales de paleta que en la parte de atrás anuncian que fueron donados por la petrolera Perenco. Como el piso es de tierra, por la humedad del suelo los alumnos tienen que levantarse frecuentemente cuando las patas de los escritorios se hunden. Por carecer de puertas y ventanas, cada niño trae su escritorio del otro edificio y al finalizar la clase lo lleva de nuevo a guardar a una de las aulas con llave.

Los escritorios están en forma de U frente a un pequeño pizarrón que está sobrepuesto en unos blocks sobrantes de la construcción. No hay una disposición evidente de ordenamiento entre niños y niñas como se mira en el croquis.

Como ya se dijo, el clima puede afectar el desarrollo de las clases, especialmente cuando hay demasiada lluvia y viento. Pero la falta de seguridad hace que el aula luzca sin ninguna decoración y la profesora tampoco tiene ninguna lámina o cartel como recurso didáctico. "No podemos tener nada aquí, -dijo- porque

o lo tira el viento o por la tarde las personas se lo llevan". Tampoco hay muchos muebles, la profesora cuando tiene que revisar tareas se sienta en un escritorio de paleta. Con todo, en esta escuela se determinó que hay más clases efectivas que las dos anteriores y el uso del bilingüismo es evidente, durante la clase la profesora pasa de un idioma a otro, de modo que aunque el castellano es el lenguaje vehicular, el q'eqchí siempre está en uso.

Los niños aquí son totalmente bilingües y en menor medida las niñas, son muy abiertos a discutir cosas específicas de su aprendizaje cuando se realizaron entrevistas etnográficas de aula.

6.2.4 ESCUELA OFICIAL RURAL MIXTA "KUTANOK", SAN LUIS, PETÉN. La escuela se encuentra en la comunidad Kutanok en San Luis, Petén. La comunidad se encuentra en el camino que partiendo de Chinchilá se dirige hacia Fray Bartolomé de Las Casas en Alta Verapaz. Para llegar a ella se tiene que tomar un atajo hacia el sur a inmediaciones de la comunidad llamada La Tortuga. Este camino de terracería es pedregoso y quebrado, con dificultades de paso especialmente en la época de lluvias. La distancia hacia San Luis, la cabecera municipal, es de 16 kilómetros.

Kutanok es una comunidad con larga permanencia en el área. Constituyeron parte de la tercera oleada migratoria que se relata en un apartado anterior de este estudio. En consecuencia, la comunidad ha podido acomodarse a las condiciones del municipio, que son muy parecidas a las de Alta Verapaz.

Pese a ello, en los procesos de adjudicación de tierras han sido poco favorecidos y la comunidad se encuentra virtualmente encerrada por fincas ganaderas y el paisaje kárstico es totalmente verde, el color del pasto de los potreros.

Kutanok es una comunidad pequeña dentro de las 158 comunidades con que cuenta San Luis. Tiene 45 familias y 268 habitantes, la mayoría de ellos q'eqchíes, aunque hay tres familias ladinas. Como en el caso de Teep Be'e, algunos de los niños ladinos aquí hablan perfectamente el q'eqchí y se han integrado muy bien al grupo. Las niñas q'eqchíes en su mayoría utilizan el traje tradicional.

Esta comunidad tiene mucha relación con q'eqchíes viviendo en Belice, pues durante la estadía en la comunidad se pudo platicar con dos personas que recién regresaban de Belice.

En la comunidad se cultiva maíz y frijol, algunos pocos tienen ganado. La mayoría de los vecinos trabajan como jornaleros en la limpieza de potreros en las fincas o en actividades vinculadas a la ganadería.

Cuando tienen necesidad de comprar sus víveres, ir al puesto de salud o hacer trámites recurren a San Luis, tienen que salir a la carretera principal en bestia y luego tomar microbuses que recorren por esa ruta.

La comunidad tiene tres pequeñas tiendas, no cuentan con mayores servicios, pero tienen energía eléctrica, tienen dificultades con el agua que captan de algunos pozos artesanales. Es una comunidad pobre, sin embargo dista mucho de evidenciar la pobreza que aflora en las comunidades rurales lejanas de Alta Verapaz.

En la comunidad se habla el q'eqchí, pero de la misma manera se habla el castellano.

6.2.4.1 CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA. Como el terreno es quebrado, se aprovechó una pequeña meseta al este de la comunidad donde se construyó la escuela. Cuando hubo necesidad de ampliarla con otro edificio, este se construyó en un terreno contiguo, de modo que hay dos edificios cada uno en su respectivo terreno circulado.

El edificio que se encuentra hacia el norte es de construcción reciente, está conformado por cuatro aulas más un ambiente para dirección que a su vez sirve de bodega. En él funciona pre-primaria, primero, segundo, quinto y sexto grados, el terreno es pequeño y colinda con una depresión al frente y en la parte posterior.

Al sur se encuentra el otro edificio que es una construcción más antigua y tiene dos ambientes donde funciona tercero y cuarto grados. El terreno es más grande que el otro edificio, pero igual es pequeño y el patio de juego de los alumnos es reducido. Como se encuentra en la meseta de un pequeño cerro, el terreno tiene pendiente por los cuatro lados. En ambos edificios las paredes son de block y el techo de lámina de metal.

Hay en el segundo edificio una construcción de madera y que hoy tiene la función de bodega, pero que fue el primer edificio escolar, restos de escritorios rotos se apilan en este ambiente.

Hay dos baterías de sanitarios con dos sanitarios cada uno, uno para niñas y otro para niños. La escuela no tiene agua entubada, pero si energía eléctrica, y en la dirección hay algunos libros que el ministerio ha entregado a la escuela.

Figura 10. Fotografía escuela Kutanok



Fuente: Registro fotográfico del estudio.

En esta comunidad la mayoría son q'eqch'ies, pero hay como se dijo unas pocas familias ladinas, algunas de ellas se han integrado totalmente a la cultura q'eqch'. Los niños ladinos al estar en un ambiente donde el q'eqch'í es el lenguaje social de los recreos y de los juegos, lo han aprendido y sus actitudes y costumbres son tan similares que no se puede apreciar diferencias entre ellos. Sólo dos niñas de piel blanca, y oriundas de Chiquimula no se integran al grupo, ni han aprendido la lengua, ellas se encuentran en quinto y sexto.

La estadística de la escuela Kutanoc es de 122 alumnos, de los cuales el 42.6% son hombres y el 57.4% son mujeres. En la tabla que sigue se encuentra la desagregación por grados y por sexo.

Tabla 7. Matrícula escuela Kutanok

Matrícula EORM Caserio Kutanok, San Luis, Petén			
	Hombres	Mujeres	Total
Pre-Primaria	10	12	22
Primero	12	14	26
Segundo	7	13	20
Tercero	6	18	24
Cuarto	4	4	8
Quinto	4	6	10
Sexto	9	3	12
Total	52	70	122

Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

En esta escuela para el año 2008 laboraban cinco profesores, de ellos dos tienen nombramiento bilingüe y tres monolingüe. Dos de los profesores tienen título de maestras de preprimaria, uno de primaria urbana, uno de primaria rural y uno de primaria bilingüe. Solo uno de ellos cobra bono por bilingüismo.

Sólo uno de los profesores tiene al q'eqchí como lengua materna, los otros cuatro tienen como lengua materna al castellano. De ellos solo dos hablan q'eqchí y uno lo habla parcialmente. El tiempo promedio que tienen de enseñar es de 7.8 años y el tiempo promedio de enseñar en la escuela es de 5.8 años. La profesora que da pre-primaria es una de las profesoras que no habla el q'eqchí y solo los profesores de primero y tercero son totalmente bilingües.

6.2.4.2 ECOLOGÍA DEL AULA DE TERCER GRADO DE KUTANOK. El salón de tercer grado de la escuela Kutanok es un salón grande, que se encuentra en la segunda construcción, contiguo al primer edificio que funcionó como escuela, construido de madera.

El techo del aula es lámina metálica que tiene el marrón del paso de los años. Hay una sola puerta que da hacia el norte, en este mismo lado y hacia el sur, hay ventanales a partir de una altura de metro y medio, las ventanas están protegidas con malla metálica, pero no tienen vidrio, por lo que cuando llueve se entra el agua. La ventilación es buena y la luz también.

Los niños están sentados en mesas bi-personales y con sillas individuales. Está la mayoría viendo hacia el frente donde hay un antiguo pizarrón de madera en el cual el profesor escribe con yeso que se mira muy poco desde lejos.

En el aula hay más niñas que niños y las niñas tienden a estar juntas entre sí. Hay en el aula una pequeña librería donde se apilan varios libros que los estudiantes utilizan. Al frente y de lado izquierdo el profesor tiene una pequeña mesita, similar a la que utilizan los niños, donde revisa las tareas.

Los niños hablan q'eqchí entre ellos y el profesor, aunque les habla en q'eqchí, utiliza con mayor frecuencia el castellano. Los niños no parecen haber tomado clases en q'eqchí de manera sistemática durante sus anteriores años de estudio a partir de lo que manifiestan en las entrevistas. Las niñas usan el traje característico de los q'eqchís, aunque en toda la escuela hay algunas que ya no lo usan.

Los niños son mucho menos extrovertidos que los de la escuela Teep Be', también de Petén.

6.2.5 DATOS COMPARATIVOS DE LAS ESCUELAS DEL ESTUDIO. Se han tomado algunos datos comparativos entre los maestros de las escuelas en estudio, que se muestran en el cuadro siguiente. La cantidad de maestros es mayor en Alta Verapaz que Petén, lo cual tiene que ver con mayor población estudiantil. Maestros con contrato bilingüe hay más en Tzolebal Q'eqchí, de Carchá Alta Verapaz, seguida Teep Be'e, Sayaxché, Petén.

Tabla 8. Característica de los profesores en las cuatro escuelas.

Características de los docentes	Tzolebal Q'eqchí	Kaxlan A'atin	Teep Be'e	Kutanok
No. De maestros	8	7	6	5
Maestros con contrato bilingüe	5	3	4	3
Título de maestro bilingüe	1	2	5	1
Recibe bono por bilingüismo	2	1	1	1
Lengua materna q'eqchí	5	3	4	1
Habla q'eqchí	5	5	5	2
Edad promedio en años	34.7	24.6	31.5	29.4
Años promedio de servicio	11	2.17	5.5	7.8
Años promedio en la escuela	5.7	2.7	3.5	5.8

Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

La mayor cantidad de profesores que tienen título de maestro bilingüe está en la escuela Teep B'ee, de los cuales sólo uno no lo es, en las otras escuelas el número es críticamente bajo. En consecuencia con lo anterior pocos reciben bono por bilingüismo en todas las escuelas. A diferencia de Kaxlan A'atin y Kutanok, las otras escuelas tienen al q'eqchí como lengua materna la mayoría de profesores.

Las edades promedio de los maestros muestran todavía una larga vida en la docencia, y el tiempo promedio de servicio docente a excepción de Tzolebal Q'eqchí no es mayor de diez años. El tiempo de laborar en la escuela, es menor aún, pues en ningún caso rebasa los 6 años. El cuadro muestra un resumen de la información.

El cuadro siguiente muestra la presencia de algunos elementos que potencializan el aprendizaje. En la mayoría de ellos el edificio es aceptable, aunque no suficiente para las exigencias de la Pedagogía moderna y para esperar mejoras sustanciales en la calidad del aprendizaje. En ninguna hay ambientes adicionales al aula como bibliotecas amplias y completas, laboratorios o suficiente material didáctico. En todas las escuelas se tuvo el reclamo de la falta de libros y material didáctico en q'eqchí, además de falta de capacitación en metodologías de educación bilingüe. El acceso a libros en la lengua materna es crítico para mantenerla, un experto, el Dr. Loeza (com pers, 2008) afirma que la biblioteca de aula debería tener

cuando menos 16 libros en su lengua por alumno, para garantizar un manejo académico sostenido de la lengua. En algunas aulas no hay ni uno como en Kutanok o Teep Be'e.

Tabla 9. Condiciones de las cuatro escuelas.

Características	Tzolebal Q'eqchí	Kaxlan A'atin	Teep B'ee	Kutanok
Estado del edificio	Bueno	Bueno	Malo	Regular
Hay biblioteca escolar	No	Sí	No	Sí
Hay biblioteca en 3o.	Sí	Sí	No	no
Hay libros en español	Sí	Sí	Sí	Sí
Hay libros en q'eqchí	Sí	Sí	No	no
Sanitarios apropiados	No	Sí	Sí	no
Areas recreativas	Sí	Sí	No	no
Hay refacción frecuente	Sí	Sí	Sí	Sí

Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

6. 3 RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE RENDIMIENTO

Como se apuntó en el capítulo de la metodología, se aplicaron pruebas de rendimiento a los estudiantes de tercer grado de las cuatro escuelas participantes. Las pruebas utilizadas fueron la Forma A correspondiente a Matemática y Lectura en la versión q'eqchí de las pruebas mayas que el Ministerio de Educación utiliza para evaluar a los estudiantes maya hablantes. Estas pruebas fueron facilitadas para el estudio por la persona a cargo en la oficina del diseño de las mismas.

Las pruebas referidas fueron elaboradas por expertos con participación de profesionales que tienen como lengua materna el q'eqchí y están adecuadas culturalmente al grupo. Para este estudio, las pruebas se tradujeron al español con el apoyo de expertos en el idioma para garantizar la fidelidad de su contenido en ambos idiomas. Ambas versiones, q'eqchí y español de las dos materias, fueron pasadas a los estudiantes, con un intervalo de tiempo de una semana entre una versión y otra.

Las pruebas fueron calificadas utilizando la teoría clásica de pruebas y analizados sus resultados con apoyo del paquete estadístico SPSS versión 15.0, los resultados se transformaron en escala de 0 a 100 y en este apartado se presentan los resultados.

6.3.1 RESULTADOS DE LA PRUEBA DE LECTURA

6.3.1.1 PRUEBA DE LECTURA EN Q'EQCHI. La prueba de lectura en q'eqchí constaba de 40 ítems. Se calculó el coeficiente de confiabilidad de Cronbach

el cual fue de .788, el cual es aceptable, dado el número total de estudiantes 113 para las cuatro escuelas.

El promedio de los resultados de la prueba de lectura en idioma q'eqchí en escala de 0 a 100 se muestra en el cuadro siguiente. Parece ser que las escuelas de ambos departamentos que se encuentran más alejadas del urbanismo salen mejor en lectura q'eqchí, incluso en el caso de Petén cuya escuela utiliza menos la educación bilingüe que Teep Be'e. Al promediar por departamento, Petén muestra promedio más alto.

Tabla 10. Promedios de lectura q'eqchí.

PROMEDIOS DE LECTURA Q'EQCHI				
	Escuela	N	Promedio	Desv. Est.
Alta Verapaz	Tzolebal Q'eqchí	34	39.78	13.59
	Kaxlan A'atin	37	32.41	16.8
Petén	Teep Be'e	28	36.34	9.06
	Kutanok	24	49.79	16.1
	Petén	52	42.54	14.36
	Alta Verapaz	61	36.52	15.41

Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

Para determinar si las diferencias en los resultados de lectura en q'eqchí son significativos se hizo una prueba de análisis de varianza (ANOVA), resultando que la varianza en los promedios de rendimiento entre las cuatro escuelas es significativo, $F= 7.022$, (3, 113 gl) $p < .001$.

Para identificar en donde se encontraban las diferencias, se procedió a hacer la prueba de Tukey, cuyos resultados se muestran en la tabla siguiente:

Tabla 11. Prueba Tukey para lectura q'eqchí.

PRUEBA TUKEY DHS, LECTURA Q'EQCHI				
	KUTANOK 49.79	TZOLEBAL 39.78	TEEP B'EE 36.34	KAXLAN 32.41
KUTANOK 49.79		10.01*	13.45*	17.93*
TZOLEBAL 39.78			3.44	7.37
TEEP B'EE 36.34				-3.93
KAXLAN 32.41				
* Diferencia significativa				

Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

Se encontró que el promedio de la escuela de Petén, Kutanok (49.79) es significativamente diferente de las otras tres escuelas, siendo la diferencia más evidente con la escuela de Alta Verapaz, Kaxlan A'atin (32.41) con una diferencia de 17.93 puntos.

Se hizo la comparación de medias entre las escuelas de cada departamento y entre el promedio de los dos departamentos. En Alta Verapaz se encontró que el promedio de lectura q'eqchí de la escuela Tzolebal Q'eqchí (39.78) es significativamente mayor que el de la escuela Kaxlan A'atin (32.41). Esto puede deberse al mayor uso del q'eqchí como lengua vehicular de la enseñanza en la primera escuela y casi inusual en la segunda. Sin embargo también puede ser un efecto de encontrarse la comunidad más lejana de centros urbanos respecto de la otra, lo que parece ser el caso de Petén. En Petén Kutanok (49.79) tiene un promedio estadísticamente significativo mayor que Teep Be'e que utiliza más la metodología bilingüe, sin embargo aquella escuela es más lejana, tiene mayor tiempo de haber migrado a Petén y tiene menos contacto con lugares urbanos.

Tabla 12. Pruebas t para lectura q'eqchí

PRUEBAS T PARA LECTURA Q'EQCHI POR ESCUELA Y DEPARTAMENTO						
Departamento	Escuela	N	Promedio	t	Gl	p
Alta Verapaz	Tzolebal Q'eqchí	34	39.78	1.849	49.5	< .05
	Kaxlan A'atin	27	32.41			
Petén	Teep Be'e	28	36.34	-3.78	50	< .001
	Kutanok	24	49.79			
Departamento de Petén		52	42.54	2.151	110.1	< .05
Departamento de Alta Verapaz		61	36.52			

Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

El cuadro anterior también muestra que el promedio de Petén (42.54), es estadísticamente mayor que el de Alta Verapaz (36.52), $t = 2.151$, (110.1 gl) $p < .05$.

Se ajustó un modelo de regresión lineal con la nota de lectura q'eqchí, encontrándose que a partir de 39.78 puntos, se explica 17.38 puntos adicionales por la pertenencia al departamento de Petén, -13.4 por el no uso de bilingüismo en la escuela. El modelo explica el 16% de la varianza $R^2 .162$, $p < .001$.

6.3.1.2 PRUEBA DE LECTURA EN ESPAÑOL. En la prueba de lectura en su versión español en todas las escuelas resultó mayor el rendimiento respecto a la prueba en q'eqchí, lo cual es consistente con lo que han reportado PRONERE para las pruebas mayas en general, pero no para el grupo q'eqchí (Baesa, 1999, 2000, 2001), sin embargo como se muestra más adelante solo en dos escuelas son significativas esas diferencias. En todo caso en ambas versiones de las pruebas, los resultados muestran un rendimiento bajo en las cuatro escuelas. Para la prueba de español, el coeficiente de confiabilidad de Crombach fue de .727, menor que en la versión original q'eqchí.

De manera consistente, en la versión en español, el departamento de Petén tiene mejores promedios como se muestra en el cuadro.

Tabla 13. Promedios de lectura español.

PROMEDIOS DE LECTURA ESPAÑOL				
	Escuela	N	Promedio	Desv. Est.
Alta Verapaz	Tzolebal Q'eqchí	34	40.37	12.55
	Kaxlan A'atin	28	41.43	14.63
Petén	Teep Be'e	28	51.25	15.79
	Kutanok	24	47.50	8.91
	Petén	52	49.52	13.09
	Alta Verapaz	62	40.85	13.43

Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

Para determinar si la variación de los resultados entre las cuatro escuelas es significativo en la prueba de español, se corrió una prueba de ANOVA, la cual muestra que hay diferencias estadísticamente significativas $F= 4.365$, (3, 113 gl), $p < .05$.

Se hizo una prueba de Tukey, la cual determinó que las diferencias significativas se encuentran entre Teep Be'e (51.25) y Kaxlan A'atin (41.43), además entre Teep Be'e y Tzolebal Q'eqchí (40.37) como aparece en la tabla.

Tabla 14. Prueba Tukey para lectura español.

PRUEBA TUKEY DHS, LECTURA ESPAÑOL				
	TEEP B'EE 51.25	KUTANOK 47.50	KAXLAN 41.43	TZOLEBAL 40.37
TEEP B'EE 51.25		3.75	10.88*	9.8*
KUTANOK 47.50			6.07	7.1
KAXLAN 41.43				1.06
TZOLEBAL 40.37				
* Diferencia significativa				

Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

Las pruebas t entre las escuelas de los departamentos muestran que entre las escuelas de Alta Verapaz no hay diferencias estadísticamente significativas en lectura español, lo mismo ocurre para el departamento de Petén. Sin embargo, el promedio total del departamento de Petén, es estadísticamente mayor que el promedio de rendimiento de Alta Verapaz como se presenta en la tabla.

Tabla 15. Pruebas t para lectura español.

PRUEBAS T PARA LECTURA ESPAÑOL POR ESCUELA Y DEPARTAMENTO						
Departamento	Escuela	N	Promedio	T	gl	p
Alta Verapaz	Tzolebal Q'eqchí	34	40.37	-0.3	53.5	> .05
	Kaxlan A'atin	28	41.43			
Petén	Teep Be'e	28	51.25	1.031	50	> .05
	Kutanok	24	47.50			
Departamento de Petén		52	49.52	3.482	109.5	< .05
Departamento de Alta Verapaz		61	40.85			

Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

Se ajustó un modelo de regresión para el resultado de lectura en español y se encontró que a partir de 40.85 puntos en la prueba, la única variable que explica el rendimiento es la ubicación de la escuela q'eqchí en Petén (8.67 punto adicionales). El modelo explica apenas el 1% de la varianza $R^2 = 0.097$, $p < .001$.

6.3.1.3 DIFERENCIAS EN LECTURA ENTRE Q'EQCHÍ Y ESPAÑOL. Se aplicaron pruebas t pareadas para determinar si había diferencias entre los resultados de lectura en español y en q'eqchí. Se encontró en Alta Verapaz, que la escuela Tzolebal Q'eqchí que tiene clases exclusivamente en q'eqchí no tiene diferencias estadísticamente significativas en ambas versiones. En la otra escuela de Alta Verapaz, Kaxlan A'atin, se encontró que en español rinden mejor.

Para el departamento de Petén no se encontró diferencias en la escuela Kutanok, pero si hay diferencias en la escuela Teep Be'e, teniendo mejor rendimiento en su prueba de español. Las dos escuelas donde hay mayor rendimiento en español, son las que están más cerca de centros urbanos en sus respectivos departamentos.

Con respecto a los departamentos, en Alta Verapaz no hay diferencia significativa entre la prueba de español y la de q'eqchí, sin embargo, en Petén, el rendimiento en español es estadísticamente mayor que en q'eqchí. La tabla muestra los resultados.

Tabla 16. Pruebas t comparación lectura español – q'eqchí

PRUEBAS T COMPARACIÓN ESPAÑOL Q'EQCHÍ					
Escuela	Español	Q'eqchí	T	gl	P
Tzolebal Q'eqchí	40.37	39.78	0.170	33	> .05
Kaxlan A'atin	41.85	32.41	2.154	26	< .05
Teep Be'e	51.32	36.34	4.014	27	< .05
Kutanok	47.5	49.79	-0.568	23	> .05
Petén	49.52	42.55	2.354	51	< .05
Alta Verapaz	41.02	36.52	1.628	60	> .05

Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

6.3.2 RESULTADOS EN LA PRUEBA DE MATEMÁTICA. La prueba de matemática, al igual que la de lectura, fue elaborada por el Ministerio de Educación con pertinencia cultural para los grupos mayas y su elaboración para este caso fue en q'eqchí. La prueba al igual que la de lectura, se tradujo del q'eqchí al español con el apoyo de expertos en la lengua. Sin embargo, al hacer el pilotaje para este estudio se identificaron dos ítemes de probabilidades cuyas respuestas no están bien clarificadas y tanto en q'eqchí como en español podrían dar problema en el análisis. Aunque los ítemes no se excluyeron de la prueba, en el análisis se decidió no incluirlos, por lo que los resultados de estos dos ítemes no contaron para las notas. Es un factor que puede afectar los resultados generales.

El análisis de las pruebas de matemática siguió el mismo procedimiento que para las de lectura. A continuación se detallan los hallazgos.

6.3.2.1 PRUEBA DE MATEMÁTICA EN Q'EQCHI. La prueba de lectura en q'eqchí tenía originalmente 35 ítemes, sin embargo se excluyeron del análisis dos de ellos, lo que hizo que la prueba calificada final fuera de 33 ítemes. Se tuvo para la versión q'eqchí un coeficiente de confiabilidad de Crombach de 0.839, lo que representa un muy buen nivel de confiabilidad.

La prueba de matemática muestra resultados mucho mayores que la de lectura. Los resultados de matemática q'eqchí muestran que el departamento de Petén tiene un promedio mayor que Alta Verapaz. Muestran, además, que las comunidades más lejanas de centros urbanos, Tzolebal Q'eqchí en Alta Verapaz y Kutanok en Petén, tienen mayores promedios que las más cercanas a centros urbanos. En la tabla se resumen los resultados.

Tabla 17. Promedios matemática q'eqchí.

PROMEDIOS MATEMÁTICA Q'EQCHI				
	Escuela	N	Promedio	Desv. Est.
Alta Verapaz	Tzolebal Q'eqchí	33	60.23	10.78
	Kaxlan A'atin	28	45.20	12.48
Petén	Teep Be'e	29	66.27	14.55
	Kutanok	24	77.73	16.21
	Petén	53	71.46	16.23
	Alta Verapaz	61	53.33	13.75

Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

Se hizo una prueba de ANOVA, para determinar si la varianza entre las medias de las cuatro escuelas es significativa. Se comprobó que las diferencias son estadísticamente significativas $F = 26.67$, (3, 110 gl), $p < .001$. Además se corrió la prueba de Tukey para identificar en dónde estaban las diferencias. Sólo las diferencias entre Teep Be'e y Tzolebal Q'eqchi no son significativas. Los resultados se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 18. Prueba Tukey para matemática q'eqchí.

PRUEBA TUKEY DHS, MATEMÁTICA Q'EQCHI				
	KUTANOK 77.73	TEEP BE'E 66.27	TZOLEBAL 60.23	KAXLAN 45.20
KUTANOK 77.73		11.46*	17.51*	32.53*
TEEP BE'E 66.27			6.04	21.07*
TZOLEBAL 60.23				15.03*
KAXLAN 45.20				

* **Diferencia significativa**

Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

Se corrieron pruebas t para identificar las diferencias entre las escuelas de cada departamento y entre los departamentos sobre el rendimiento en matemática en la versión q'eqchí de la prueba.

La escuela Tzolebal Q'eqchí tiene un rendimiento significativamente mejor (60.23) que Kaxlan A'atin (45.20), ambas de Alta Verapaz. En Petén, Kutanok (77.73) rindió significativamente mejor en la prueba que Teep Be'e (66.29). En ambos casos las diferencias son evidentes y ambas escuelas se encuentran en los lugares más lejanos de los centros urbanos. La de Petén tiene mucho más tiempo de haber migrado que la de menor rendimiento.

Tabla 19. Pruebas t para matemática q'eqchí.

PRUEBAS T PARA MATEMÁTICA Q'EQCHI POR ESCUELA Y DEPARTAMENTO						
Departamento	Escuela	N	Promedio	T	gl	p
Alta Verapaz	Tzolebal Q'eqchí	33	60.23	5.046	59	<.001
	Kaxlan A'atin	28	45.20			
Petén	Teep Be'e	29	66.27	-2.71	51	< .05
	Kutanok	24	77.73			
Departamento de Petén		53	71.46	6.458	112	< .001
Departamento de Alta Verapaz		61	53.33			

Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

Se hizo un modelo de regresión lineal para tratar de explicar el comportamiento de estos resultados y se determinó que el modelo explica el 42% de la varianza, $R^2 = .419$, $p < .001$, como sigue:

Nota de matemática q'eqchi = $59.47 + 19.31 * \text{estar la escuela en Petén} - 13.37 \text{ por encontrarse más cercana de un centro urbano.}$

6.3.2.2 PRUEBA DE MATEMÁTICA EN ESPAÑOL. La prueba de matemática en español, como la de lectura se tradujo del q'eqchí, cuidando que mantuviera las mismas calidades de su construcción en el idioma de origen. Similar a lo que ocurrió en lectura, el coeficiente de confiabilidad de Cronbach (.756) en matemática en su

versión español fue menor que en la versión q'eqchí, no obstante tiene una confiabilidad aceptable.

En la prueba de matemática en español los resultados son ligeramente mayores que los de la versión q'eqchí. De manera consistente, Petén tiene mejores promedios y las distancias medias entre las escuelas de ambos departamentos son relativamente similares.

Tabla 20. Promedios matemática español.

PROMEDIOS MATEMÁTICA ESPAÑOL				
	Escuela	N	Promedio	Desv. Est.
Alta Verapaz	Tzolebal Q'eqchí	33	60.89	8.77
	Kaxlan A'atin	28	54.69	16.66
Petén	Teep Be'e	29	72.41	13.41
	Kutanok	23	64.94	14.04
	Petén	52	69.11	14.07
	Alta Verapaz	61	58.04	13.25

Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

Se corrió una prueba ANOVA para los resultados de las prueba de matemática en español para identificar si la varianza entre los promedios de las cuatro escuelas del estudio son significativas. Se encontró que hay diferencias estadísticamente significativas entre las pruebas $F = 8.903$, (3, 110) gl, $p < .001$.

Para determinar en dónde están las diferencias, se corrió una prueba de Tukey que encuentra que el promedio de Teep B'ee es diferente de Tzolebal Q'eqchí y Kaxlan A'atin, y que además Kutanok es diferente de Kaxlan A'atin.

Tabla 21. Prueba Tukey, matemática español.

PRUEBA TUKEY DHS, MATEMÁTICA ESPAÑOL				
	TEEP B'EE, 72.41	KUTANOK, 64.94	TZOLEBAL, 60.89	KAXLAN, 54.69
TEEP B'EE, 72.41		7.47	11.52*	17.73*
KUTANOK, 64.94			4.06	10.26*
TZOLEBAL, 60.89				6.20
KAXLAN, 54.69				
* Diferencia significativa				

Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

Se hicieron pruebas t de diferencia de medias para la prueba de matemática en español. Estas pruebas muestran que en Alta Verapaz Tzolebal Q'eqchí tiene mejor rendimiento que Kaxlan A'atin y que en Petén, Teep Be'e tiene mejor rendimiento que Kutanok, contrario a lo que se encontró en matemática q'eqchí. Es decir, las escuelas más cercanas a centros urbanos tienen mejor rendimiento en

matemática español. El departamento de Petén muestra de nuevo un mejor promedio que Alta Verapaz, los resultados se resumen en la tabla.

Tabla 22. Pruebas t para matemática español.

PRUEBAS T PARA MATEMÁTICA ESPAÑOL POR ESCUELA Y DEPARTAMENTO						
Departamento	Escuela	N	Promedio	T	gl	p
Alta Verapaz	Tzolebal Q'eqchí	33	60.89	1.773	39.4	< .05
	Kaxlan A'atin	28	54.69			
Petén	Teep Be'e	29	72.47	1.952	50	< .05
	Kutanok	23	64.94			
Departamento de Petén		52	69.11	4.302	111	<.001
Departamento de Alta Verapaz		61	58.04			

Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

También se ajustó un modelo de regresión lineal para la prueba de matemática en español. El modelo explica el 18% de la varianza $R^2 = .188$, $p < .001$ de la siguiente manera:

Nota de matemática en español = $62.56 + 17.73 * \text{bilingüismo en la escuela} - 7.87$ por mayor ruralidad de la comunidad.

6.3.2.2 DIFERENCIAS EN MATEMÁTICA ENTRE Q'EQCHÍ Y ESPAÑOL. Se hicieron pruebas t pareadas para determinar si existe diferencias significativas entre los resultados en las versiones q'eqchí y español para cada una de las cuatro escuelas y también para cada uno de los departamentos.

Para Alta Verapaz, se comprobó que no hay diferencia significativa entre los resultados de matemática en q'eqchí y los de español en la escuela Tzolebal Q'eqchí, en esta escuela la profesora enseña exclusivamente en q'eqchí. En Kaxlan A'atin, también de Alta Verapaz los estudiantes tienen mejor resultado en matemática español que en matemática q'eqchí y esa diferencia es significativa.

Con relación al departamento de Petén, los promedios de matemática español de la escuela Teep Be'e no son significativamente diferentes de los de q'eqchí, pero los de Kutanok sí, resultando que en esta escuela salen mejor en q'eqchí que en español. El resultado global es una tendencia muy parecida a la de las pruebas mayas de PRONERE.

A nivel de departamento, en Petén el resultado de q'eqchí no es estadísticamente diferente del resultado en español, sin embargo para el departamento de Alta Verapaz si hay diferencias en los promedios de ambas versiones de la prueba. En cualquier caso en matemática el rendimiento de Alta

Verapaz es menor que el de Petén, pero a su vez mejor que el que obtuvo en lectura.

Tabla 23. Pruebas t, comparación matemática español – q'eqchí.

PRUEBAS T COMPARACIÓN ESPAÑOL Q'EQCHÍ, MATEMÁTICA					
Escuela	Español	Q'eqchí	T	gl	P
Tzolebal Q'eqchí	60.89	60.23	-0.285	32	> .05
Kaxlan A'atin	54.69	45.2	-2.769	27	< .05
Teep Be'e	72.41	66.27	-1.59	28	> .05
Kutanok	64.94	77.73	2.841	22	< .05
Petén	69.11	71.57	0.757	51	> .05
Alta Verapaz	58.04	53.33	-2.27	60	< .05

Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

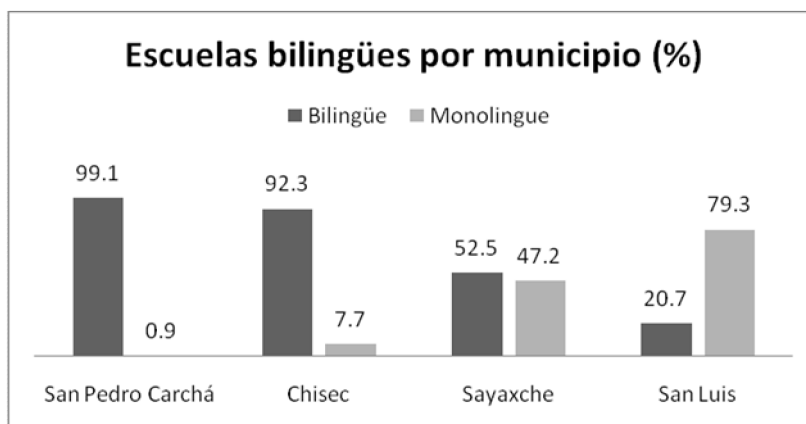
6. 4 RESULTADOS DE LA ENCUESTA DIRIGIDA A PROFESORES

Como se describe en el capítulo de la metodología, se diseñó y se pasó una encuesta a maestros mediante un diseño en dos etapas a una muestra estratificada en los cuatro municipios del estudio. Para el departamento de Petén la muestra incluyó 32 profesores en San Luis y 62 en Sayaxché. En Alta Verapaz se encuestaron a 70 profesores en Chisec y 140 en San Pedro Carchá, todos en escuelas del área q'eqchí. A continuación se resume lo encontrado.

La encuesta solicitaba información sobre cuatro aspectos vitales para entender la conformación y lo que ocurre en las escuelas. La primera sección preguntaba sobre características de la escuela, la segunda sobre características de los profesores, la tercera parte sobre las percepciones de los profesores y de los padres de familia, y la última sobre los servicios de apoyo a la función docente. Los cuatro aspectos muestran una panorámica de la escuela. A continuación se resumen los resultados.

6.4.1 CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS. Se deduce de las respuesta que la mayoría de profesores no está seguro de si su escuela está en la categoría de bilingüe, una definición que es difícil en sí misma como se ha discutido en este estudio, sin embargo son más las escuelas de esta categoría en Alta Verapaz según los maestros (Gráfica 12).

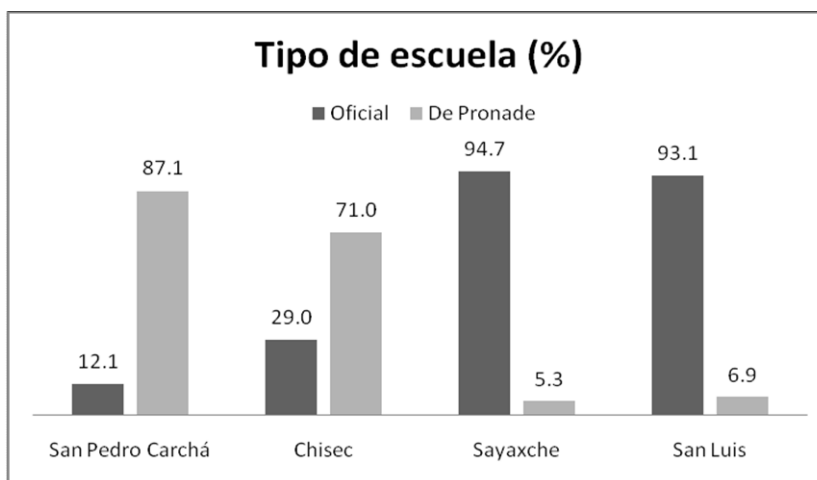
Gráfica 12. Escuelas bilingües por municipio



Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

Buena parte de las escuelas son del programa descentralizado PRONADE, especialmente en Alta Verapaz, el Ministerio de Educación ha anunciado que está en proceso de homologar el tipo escuela y nombramiento a contratación bajo el reglón presupuestario 011 o personal permanente (Gráfica 13).

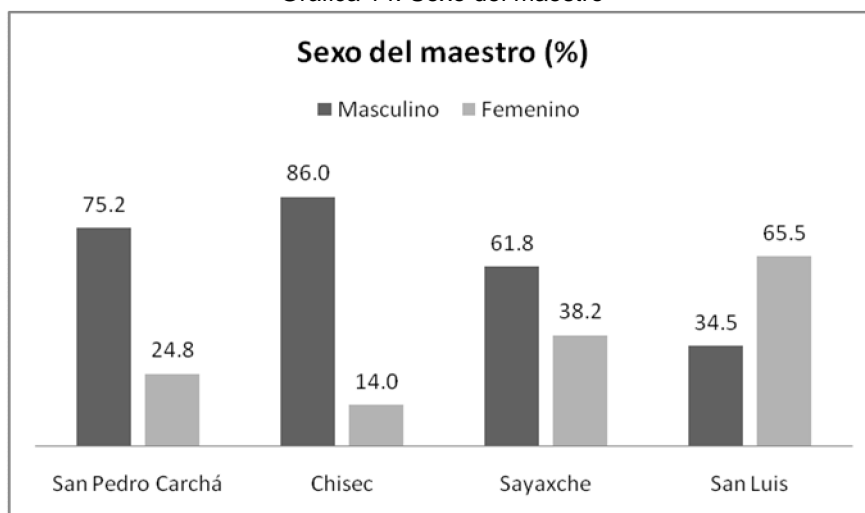
Gráfica 13. Tipo de escuela.



Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

6.4.2 CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO. En los municipios del estudio de Alta Verapaz, el profesorado es mayoritariamente masculino, porcentaje que desciende en el departamento de Petén, sin embargo todavía es alto, dado que la tendencia nacional de los profesores es que domina el sexo femenino. Esto tiene una explicación cultural vinculada a las mayores opciones de estudio de los hombres, y además, a la ubicación de las escuelas estudiadas, la mayoría lejanas de centros urbanos y con dificultades de acceso (Gráfica 14).

Gráfica 14. Sexo del maestro



Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

La edad de los docentes en los cuatro municipios del estudio predice todavía un tiempo considerable de docencia. Su tiempo de servicio es, además, corto. El promedio general de docencia no es mayor de 8 años y el tiempo medio de permanecer en la escuela es mucho menor apenas alcanza los 6 años en San Luis, Petén la comunidad con maestros de mayor permanencia en su escuela. Este escenario permite comprender que con apropiados procesos de capacitación en servicio puede haber una buena inversión en la mejora de los servicios educativos con buen margen de vida. El cuadro presenta un resumen.

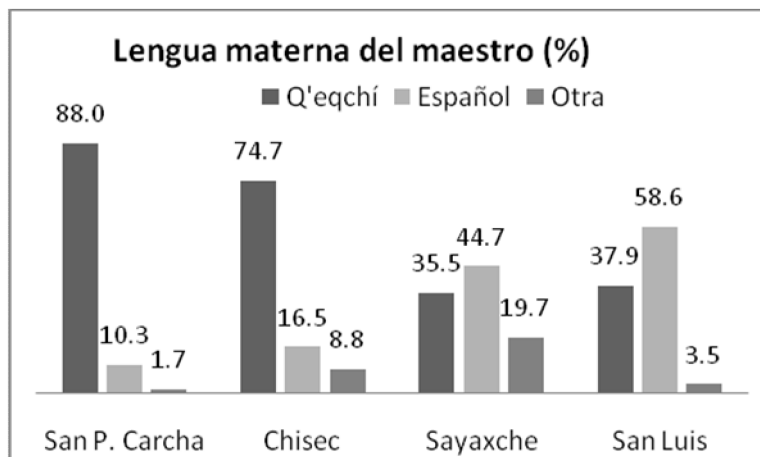
Tabla 24. Edad y tiempo de servicio docente.

Promedios de edad y tiempo de servicio docente			
	Edad	T. de Servicio	En la escuela
San P. Carchá	29.8	6.2	2.8
Chisec	26.7	4.4	3.4
Sayaxche	28.7	5.8	3.9
San Luis	32.8	9.8	6.7

Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

La mayoría de profesores en Alta Verapaz tiene como lengua materna el q'eqchí, en Petén no ocurre lo mismo, lo que implica que hay necesidad de buscar que más jóvenes q'eqchí hablantes se integren a la carrera docente (Gráfica 15).

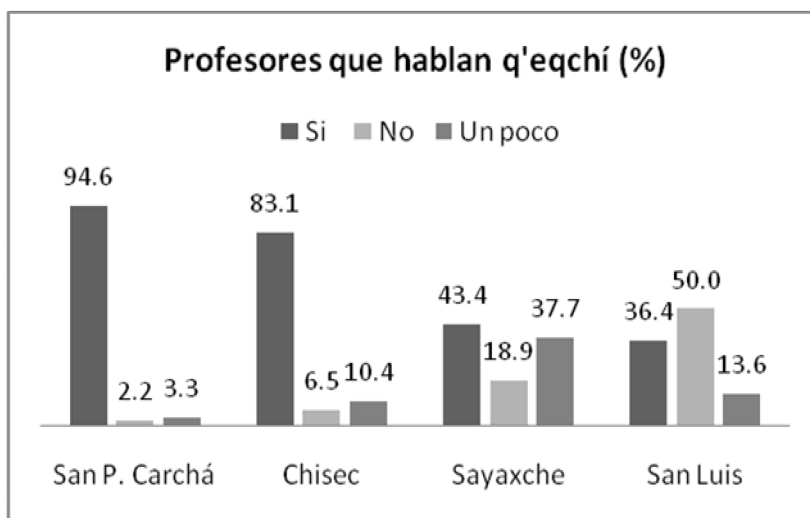
Gráfica 15. Lengua materna del maestro



Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

Independiente de su lengua materna, hay profesores que hablan q'eqchí. En Carchá hay 7% que hablan q'eqchí y no es su lengua materna, 8% en Chisec, 7% en Sayaxché, pero preocupa que casi 2% en San Luis estén perdiendo su lengua y con ello evitando su uso vehicular en la enseñanza (Gráfica 16).

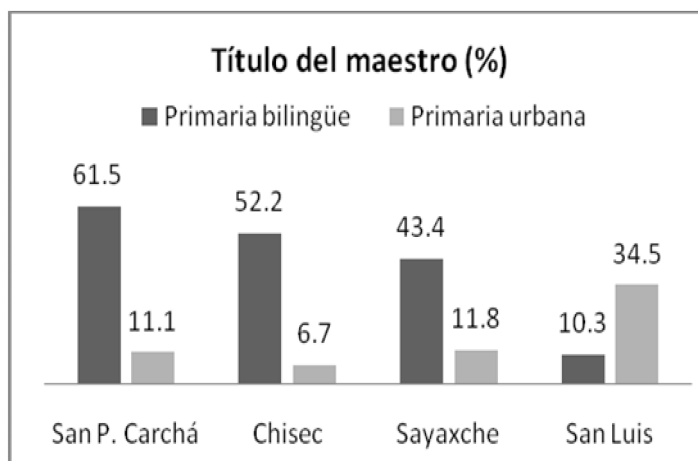
Gráfica. 16. Profesores que hablan q'eqchí.



Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

En un área rural y bilingüe todavía se tiene profesores formados como maestros de primaria urbana, aunque hay un incremento en los acreditados como profesores de primaria bilingüe, especialmente en Alta Verapaz (Gráfica 17).

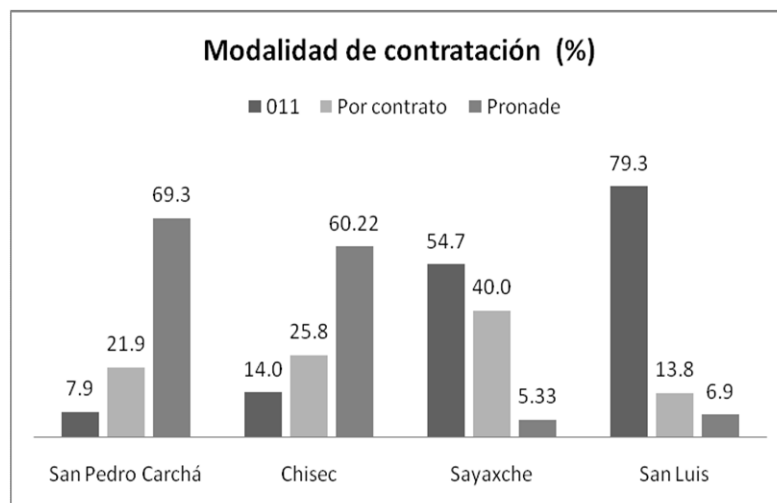
Gráfica 17. Título del maestro.



Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

La modalidad de contratación de los profesores también marca diferencia entre Alta Verapaz y Petén, hay mayor contratación por PRONADE en Alta Verapaz que en Petén, en ambos departamentos hay un buen porcentaje de contratos temporales (Gráfica 18).

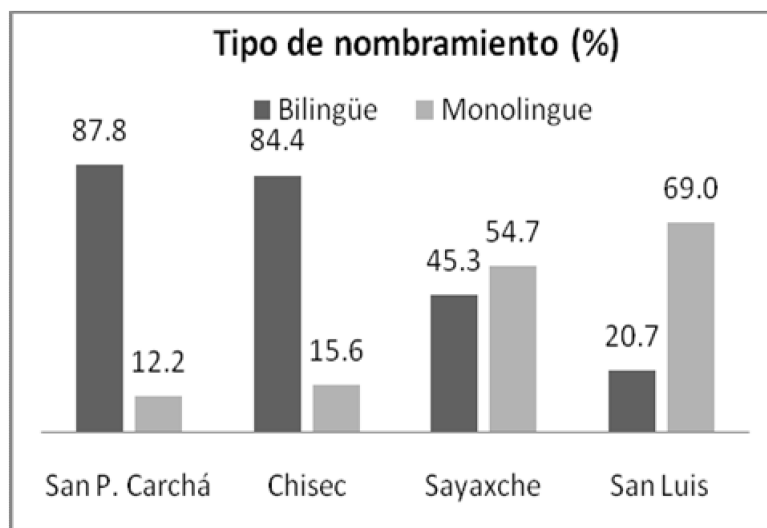
Gráfica 18. Modalidad de contratación.



Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

Hay mucho más profesores contratados en la categoría de bilingües en los municipios del departamento de Alta Verapaz que en Petén. Es interesante que en San Luis, donde los q'eqch'ies migraron de manera más temprana haya menos profesores contratados de manera bilingüe (Gráfica 19).

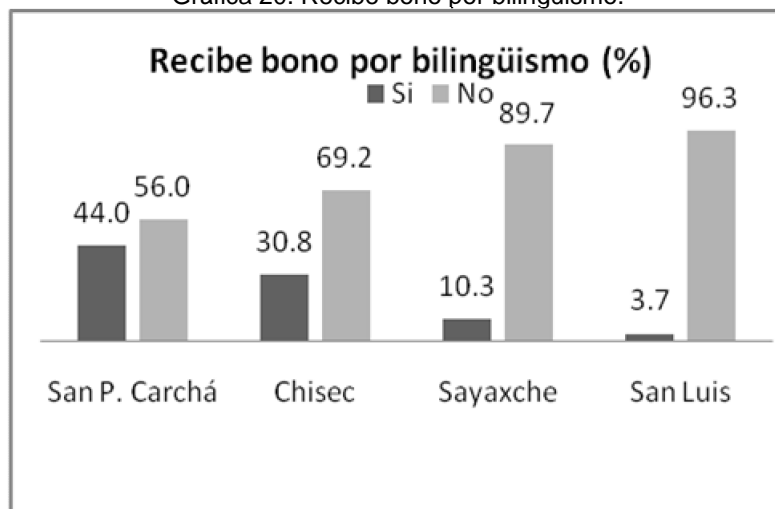
Gráfica 19. Tipo de nombramiento.



Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

Parece ser de acuerdo con lo que los maestros reportan, que en los municipios del estudio muchos de los que han sido contratados como profesores bilingües no reciben el bono creado para incentivarlos (Gráfica 20).

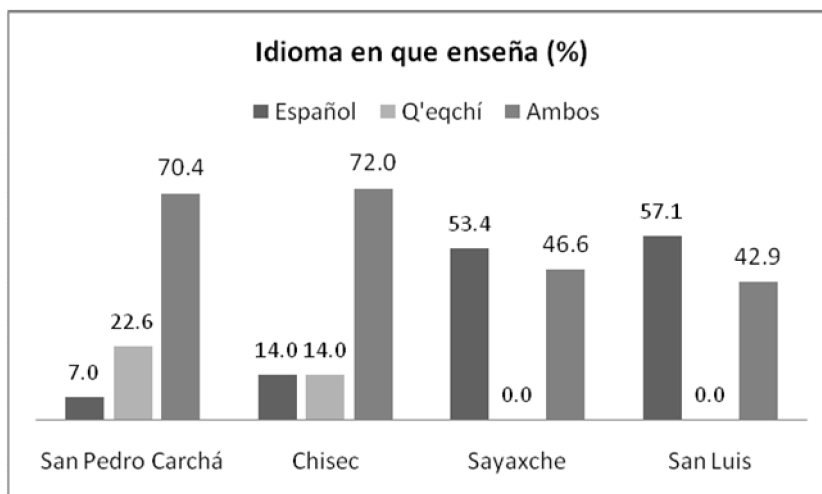
Gráfica 20. Recibe bono por bilingüismo.



Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

De las opiniones de los docentes se deduce que se está incentivando el bilingüismo en la enseñanza, especialmente en Alta Verapaz, donde 7 de cada 10 maestros lo hacen. El uso exclusivo del español es mayoritario en los municipios de Petén (Gráfica 21).

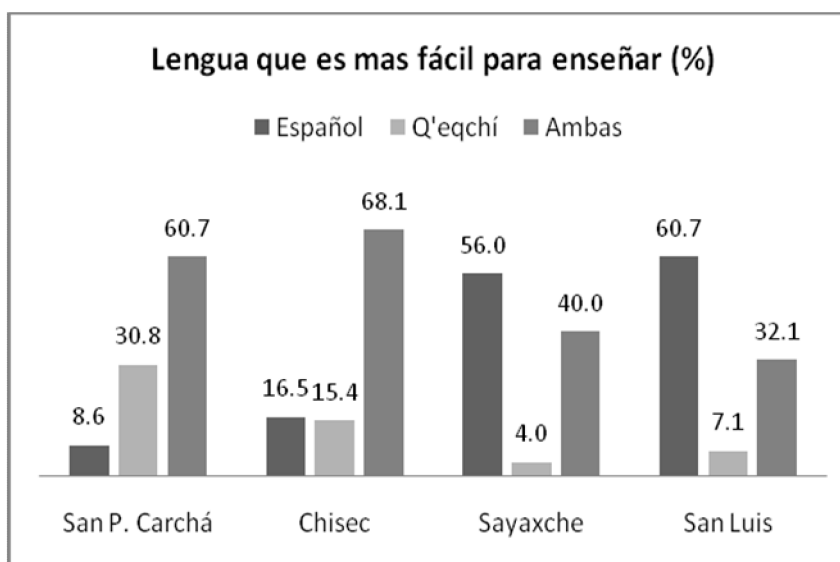
Gráfica 21. Idioma en que enseña.



Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

6.4.3 PERCEPCIONES DE LOS PROFESORES. Se evidencia que no hay congruencia en la lengua en que enseñan y en la que creen que es más fácil para enseñar, sin embargo buena cantidad de profesores enseñan en ambas lenguas en Alta Verapaz, estos porcentajes se reducen drásticamente en los municipios de Petén (Gráfica 22).

Gráfica 22. Lengua que es más fácil para enseñar.

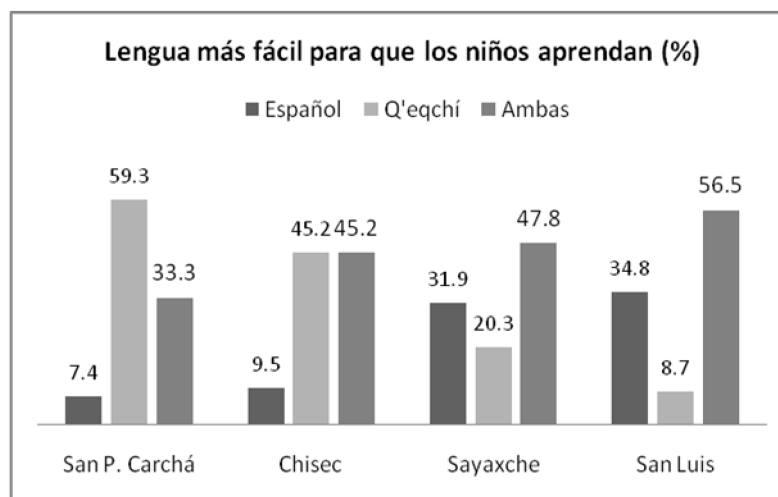


Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

Es interesante que los profesores de los municipios de Alta Verapaz creen que los niños aprenden mejor en su propia lengua y en segundo lugar aprendiendo

en ambas lenguas. En Petén la mayoría cree que aprenden mejor en ambas lenguas, sin embargo hay un porcentaje importante que piensa que el español como lengua vehicular de la enseñanza es más fácil para que los niños aprendan (Gráfica 23).

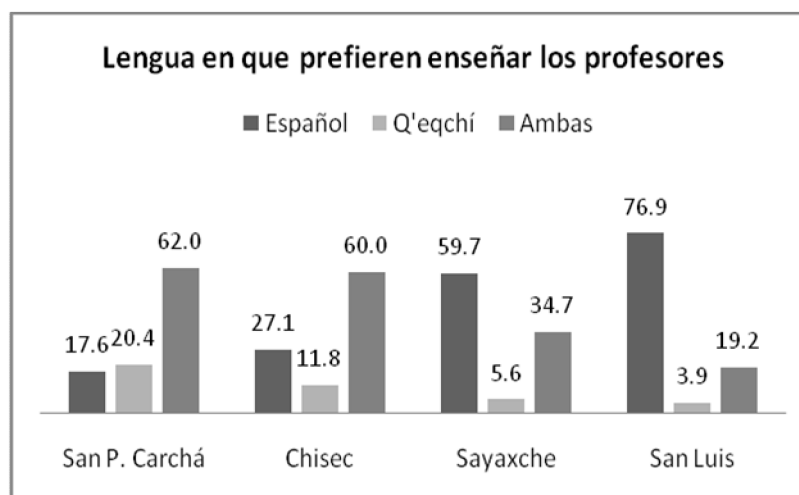
Gráfica 23. Lengua más fácil para que los niños aprendan.



Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

Se les preguntó a los profesores que dijeran cuál es la lengua que sus compañeros profesores prefieren para enseñar. En esa proyección de su percepción personal, se nota que las preferencias por el español crecen, incluso, en Alta Verapaz siendo preocupantes en Petén. En todos los casos el q'eqchí es porcentaje bajo, que contrasta con el sentido de la gráfica anterior (Gráfica 24).

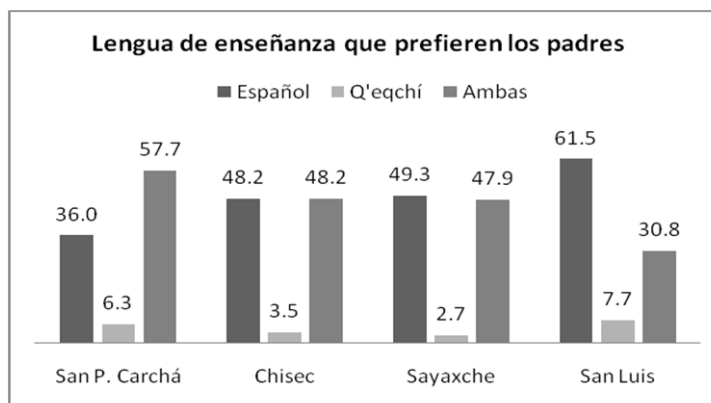
Gráfica 24. Lengua en que prefieren enseñar los profesores.



Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

Una lectura de la reproducción cultural de Bordieu y de la hegemonía de Gramsci se refleja en la gráfica siguiente. Lo que los profesores interpretan de las percepciones de los padres es que buena parte de ellos quieren que sus hijos aprendan exclusivamente en español. Estos porcentajes son tan altos como 36% en Carchá, 48% en Chisec, 49% en Sayaxché y 61% en San Luis. Hay un alto porcentaje también que prefieren el uso de las dos lenguas y puede ser una noticia interesante. Sin embargo, la evidencia etnográfica en el campo parece sugerir que es un eufemismo para decir que no quieren el uso del q'eqchí en la escuela, porque desconocen de las virtudes para el aprendizaje de sus hijos, pero también porque ven al español como una de las pocas oportunidades de movilidad social (Gráfica 25).

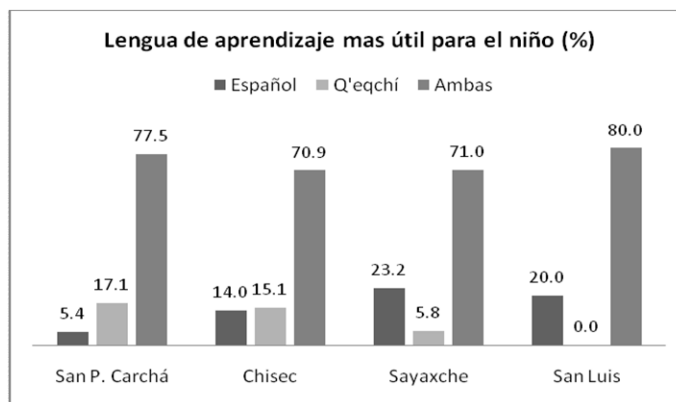
Gráfica 25. Lengua de enseñanza que prefieren los padres.



Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

Con todo, la mayoría de los profesores está convencido que lo más útil para los niños es que aprendan en ambas lenguas (Gráfica 26).

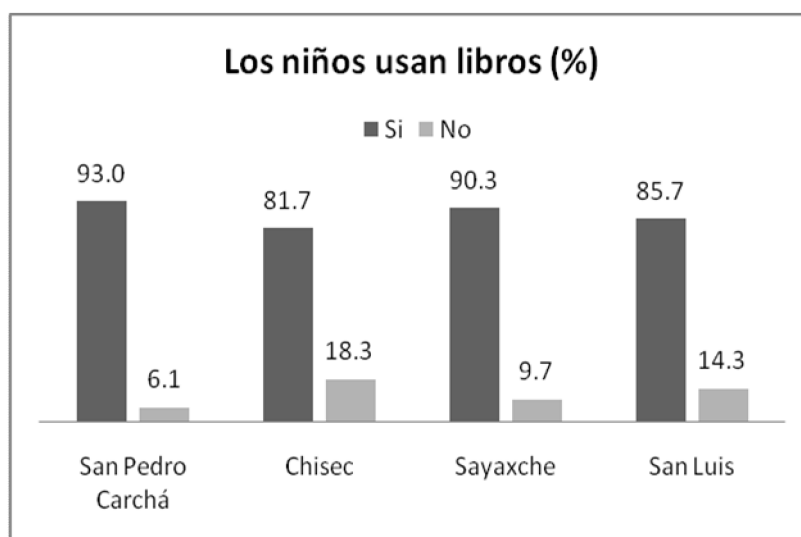
Gráfica 26. Lengua de aprendizaje más útil para el niño.



Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

6.4.4 SERVICIOS DE APOYO DOCENTE. Una cosa interesante es que la mayoría de profesores afirmó que sus estudiantes están en uso de libros de texto (Gráfica 27).

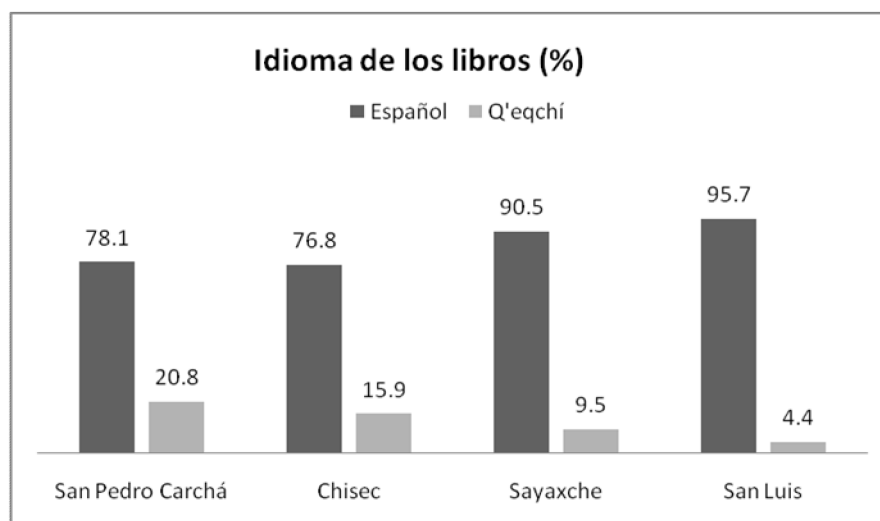
Gráfica 27. Los niños usan libros.



Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

Lo preocupante es que indistintamente del departamento o del municipio, los libros a que tienen acceso los estudiantes están escritos en español (Gráfica 28). Es difícil hablar de educación bilingüe efectiva con un escenario como este.

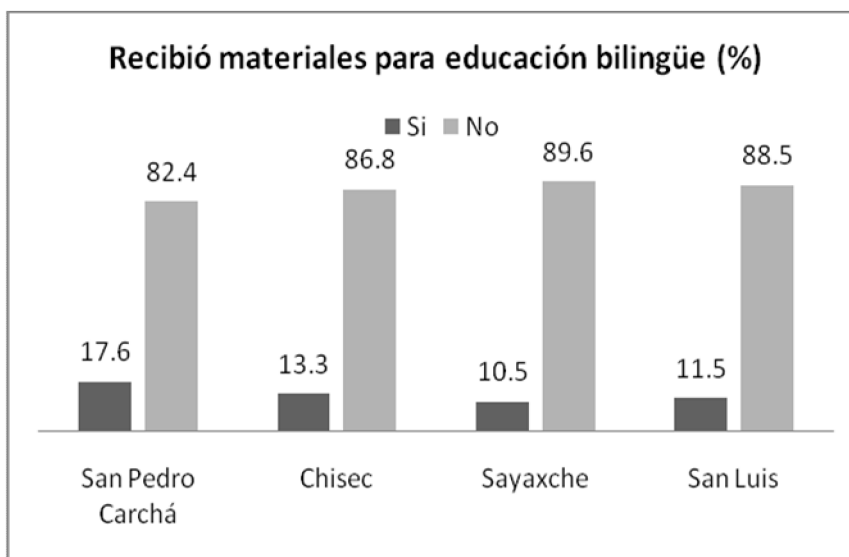
Gráfica 28. Idioma de los libros.



Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

Los profesores, además manifiestan en su mayoría que no han recibido materiales para educación bilingüe (Gráfica 29). Es un punto crítico en todos los municipios.

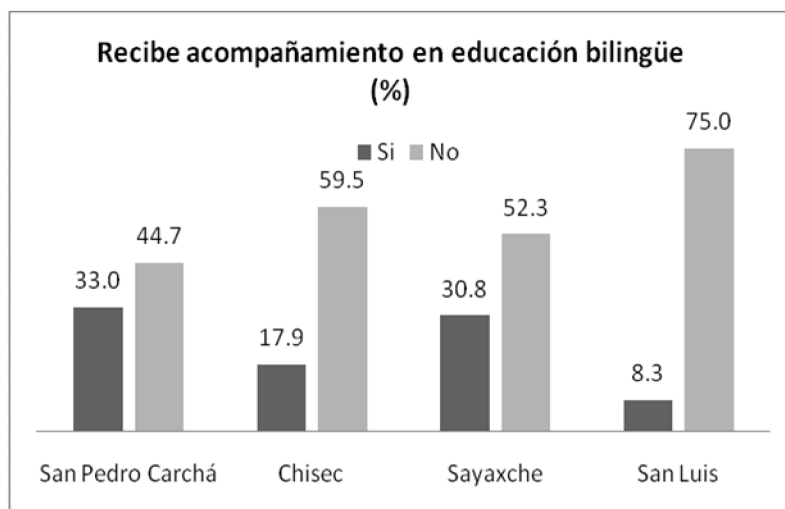
Gráfica 29. Recibió materiales para educación bilingüe.



Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

Congruente con lo anterior, muy pocos de ellos afirman que reciben acompañamiento en educación bilingüe. Siendo más crítico en los municipios del departamento de Petén (Gráfica 30).

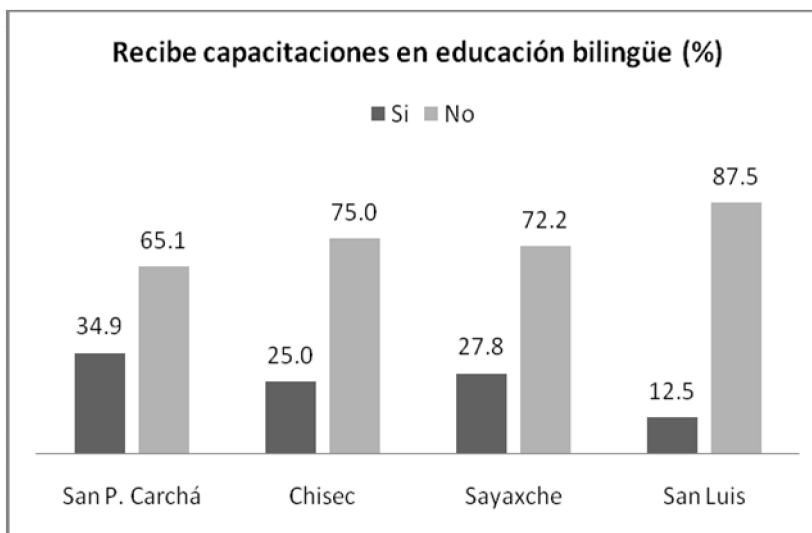
Gráfica 30. Recibe acompañamiento en educación bilingüe.



Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

Aunque hay un porcentaje que dice que recibe capacitaciones en educación bilingüe, la mayoría de profesores dice no haberlos recibido (Gráfica 31).

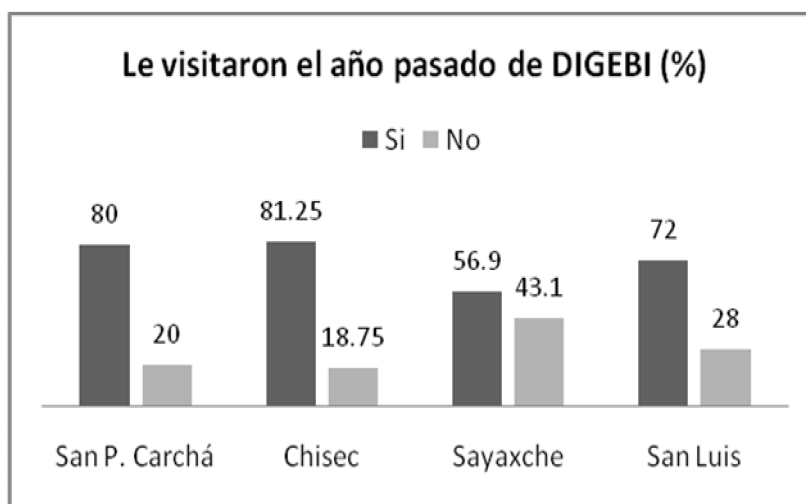
Gráfica 31. Recibe capacitaciones en educación bilingüe.



Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

Sin embargo, hay esfuerzos evidentes, la mayoría reporta que han recibido visitas o monitoreo de alguien de DIGEBI en el último año (Gráfica 32).

Gráfica 32. Le visitaron el año pasado de DIGEBI



Fuente: Elaboración propia con base al estudio.

VII. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

7.1 DISCUSIÓN

Este estudio se ha enfocado a entender las condiciones de aprendizaje de los niños q'eqch'ies de Alta Verapaz y Petén, mediante el estudio etnográfico de dos comunidades en cada uno de los departamentos contrastándolo con pruebas de rendimiento. El abordaje del análisis está fundado en tres supuestos: a) la educación bilingüe es un mecanismo importante para mejorar la calidad de la educación de los niños q'eqch'ies; b) la dinámica migratoria q'eqch'í de más de un siglo hacia Petén, tiene implicaciones para el rendimiento diferencial de los estudiantes; y c) la situación de inequidad y pobreza que se traducen en baja calidad educativa, se ha incubado en función del desarrollo histórico de este grupo, que se explica en función de la reproducción cultural y hegemonía a que ha sido sometido. En lo que sigue, se analizará lo encontrado basado en estos tres supuestos.

7.1.1 LA EDUCACIÓN BILINGÜE PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN NIÑOS Q'EQCH'IES. La literatura revisada en este estudio y la evidencia empírica de diversos estudios tratan de demostrar las bondades de aprender en la lengua materna para estudiantes que tienen un idioma en situación diglósica como en el país. En un análisis más pragmático Vanegas y Petrow (2008:8) afirman que la inversión en educación para los grupos menos favorecidos tiene mejores rendimientos, promoviendo la equidad, de modo que un año adicional de educación se asocia con 10% de incremento en el ingreso. Pero más importante, afirman que para los grupos que se encuentran en el 25% de ingresos más bajos, la capacidad cognitiva es más importante que los años de escolarización. En ese sentido la educación bilingüe temprana es fundamental para los grupos indígenas del país y por supuesto, para los q'eqch'is ante la evidencia que muchos de ellos abandonan la escuela primaria sin concluirla.

Un estudio preparado por la Agencia para el Desarrollo de los Estados Unidos afirmaba que para garantizar una educación equitativa en los grupos indígenas del país, para el 2008 debería invertirse 107 millones de dólares en educación bilingüe (USAID, 2007). El presupuesto del ministerio de educación solo tiene dispuesto para este rubro el equivalente de 51 millones de dólares (Ministerio de Finanzas, 2008).

Con la evidente escases de presupuesto la DIGEBI ha estado tratando de cubrir con educación bilingüe el área q'eqch'í. Lo encontrado en el trabajo de campo demuestra que pese al esfuerzo los alcances son en extremo limitados. Aunque porcentajes encima del 80% de los niños tienen algún tipo de acceso a libros, más del 70% de estos libros están escritos en español y no en su lengua materna. Por aparte, encima del 80% de los maestros se quejó de falta de material bilingüe en su

escuela. Los edificios escolares en el área, aunque han mejorado sustancialmente en los últimos años, todavía necesitan integrar más de lo que llaman oportunidades de aprendizaje.

Los maestros son un recurso invaluable, y los maestros bilingües en el área, mucho más, aunque hay en el departamento de Alta Verapaz más del 50% de los maestros acreditados como bilingües y contratados como tales, en Petén se evidencia un déficit sustancial. La formación de maestros bilingües es una estrategia importante, sin embargo luego de la creación de las escuelas normales bilingües a éstas no se les ha implementado apropiadamente. La situación es tan preocupante que en el trabajo etnográfico se pudo comprobar que la escuela normal bilingüe de Sayaxché de 24 profesores sólo dos son q'eqchi hablantes y en la de Chisec el déficit de profesores, aulas y materiales ha sido crónico.

Aunque las escuelas bilingües están cumpliendo una función necesaria, todavía la formación que imparten a los estudiantes por una serie de factores es precaria. El factor de formación docente debe fortalecerse, que es uno de los elementos que ha hecho de Finlandia la potencia educativa, donde el prestigio de la carrera docente permite que solo uno de cada diez aspirantes sea admitido (Oppenheimer, 2008).

Los profesores encuestados evidencian su convencimiento de la importancia de la educación bilingüe y la educación en la lengua materna de sus estudiantes. Muchos de ellos hacen su labor potencializando la lengua. Aunque un porcentaje importante afirma que ha recibido visitas de monitoreo de algún miembro de DIGEBI, más del 60% se queja de falta de capacitación y entre el 40% y 75% de los profesores en los cuatro municipios dice no tener acompañamiento pedagógico en su labor.

Pese a los valladares con que se encuentra la educación bilingüe en el área de estudio, la evidencia encontrada en las pruebas de rendimiento confirma para el estudio que la enseñanza en la lengua materna potencializa el aprendizaje. En la prueba de lectura en q'eqchí, la escuela Tzolebal Q'eqchí de Alta Verapaz donde la profesora enseña exclusivamente en q'eqchí, tuvo un rendimiento significativamente mayor (39.78) que Kaxlan A'atin (32.41) que enseña en español, ($p < .05$). En Petén, en la escuela Kutanok, donde hay mayor monolingüismo q'eqchí, tuvo mejor rendimiento respecto Teep Be'e. Estos datos parecen sugerir que el uso de la lengua materna en la enseñanza tiene efecto positivo en el rendimiento. Una variable adicional a considerar es que los profesores de tercer grado de ambas escuelas tienen mayor tiempo de servicio que los otros dos.

Los resultados de la prueba de lectura en español no muestran diferencias entre ambas escuelas de los dos departamentos, lo que no da evidencia para suponer que en las escuelas del estudio que se enseña en q'eqch'í o de manera bilingüe se rinda más que en las otras, pero que tampoco afecta en menor cuantía el rendimiento en español.

Al comparar los resultados de la prueba de lectura en español con su versión q'eqch'í, se encontró que las escuelas Tzolebal Q'eqch'í en Alta Verapaz y Kutanok en Petén, donde hay mayor monolingüismo q'eqch'í rinden estadísticamente igual en ambas versiones de la prueba. Las escuelas en ambos departamentos (Kaxlan A'atin y Teep Be'e) que están más cercanas a centros urbanos y comerciales tienen mejor rendimiento en la prueba de español. En el caso de Teep Be'e el mayor uso de la enseñanza bilingüe puede influir en este resultado.

En la prueba de matemática versión q'eqch'í, de nuevo la escuela de Alta Verapaz, Tzolebal Q'eqch'í, que enseña exclusivamente en q'eqch'í tiene un rendimiento estadísticamente mayor que Kaxlan A'atin. En Petén, Kutanok, la comunidad donde hay más monolingüismo q'eqch'í vuelve tener un rendimiento significativamente mayor que Teep Be'e en esta lengua.

Para la prueba de matemática en español, en Alta Verapaz la escuela que utiliza la lengua materna en la enseñanza, Tzolebal Q'eqch'í, de nuevo vuelve a tener rendimiento significativo mayor que la escuela Kaxlan A'atin que enseña solo en español. En Petén, la escuela Teep Be'e, donde hay mayor enseñanza bilingüe, los estudiantes tienen un rendimiento estadísticamente mayor que en Kutanok.

Al comparar la prueba de matemática en español con su versión q'eqch'í en cada escuela, las escuelas donde hay más monolingüismo q'eqch'í en Alta Verapaz (Tzolebal Q'eqch'í), tiene igual rendimiento en ambas versiones de la prueba. En Petén tampoco hay diferencia en Teep Be'e, la escuela donde hay más bilingüismo. En Alta Verapaz, Kaxlan A'atin rinde mejor en español que en q'eqch'í y en Petén Kutanok rinde mejor en q'eqch'í que en español.

En resumen, la escuela del estudio donde se observó que enseñan exclusivamente en q'eqch'í y en la que usan metodología bilingüe, salen mejor en lectura q'eqch'í que las que usan el castellano como lengua vehicular de la enseñanza. En lectura en español no muestran diferencias estadísticas significativas, lo que indica que no rinden menos que las que aprenden exclusivamente en castellano. Tampoco tienen diferencias entre las versiones español – q'eqch'í de la prueba de lectura.

En matemática q'eqchí y en matemática español, de nuevo la escuela que usa el q'eqchí como lengua vehicular tiene mejor rendimiento que la que enseña en español. La escuela que enseña de forma bilingüe rinde mejor en matemática español que en q'eqchí.

Las escuelas cuyos alumnos usan más el castellano y están más cerca de centros urbanos tienen mejor rendimiento en español que en q'eqchí. Este es un dato nuevo de implicaciones sociológicas sobre la migración q'eqchí.

En conclusión, los datos de este estudio parecen confirmar la hipótesis para estas escuelas que la enseñanza en la lengua materna apoya el rendimiento.

7.1.2 LA DINÁMICA MIGRATORIA Q'EQCHI Y SUS IMPLICACIONES EN LA EDUCACIÓN. Este estudio considera la hipótesis que los q'eqchíes que han migrado hacia el departamento de Petén huyendo de la opresión y el despojo en Alta Verapaz, si bien mantienen niveles de pobreza vergonzosos, no son tan pobres como sus hermanos rurales que se han quedado en Alta Verapaz.

Como se ha discutido en la revisión de literatura, el grupo q'eqchí ha tenido desde el período de contacto español una historia de explotación quizá más crítica que los otros grupos indígenas del país. Como el único mecanismo de resistencia, muchos de ellos han tenido que migrar hacia Izabal, el sur de Belice y al departamento de Petén. En este departamento se encuentra el mayor espacio de acogida del grupo q'eqchí con tendencia al crecimiento de su territorio.

La migración tiene efectos importantes en el grupo, por un lado tiene implicaciones psicológicas vinculadas al desarraigo, por otro lado, tiene la peculiaridad de estereotiparse como extraño y con derechos disminuidos. Los q'eqchíes en Petén están asociados con la invasión de tierras y estereotipados como depredadores causantes del avance de la frontera agrícola y destrucción de las áreas protegidas.

Con todo, indicadores importantes sugieren que pueden estar mejor en Petén que en Alta Verapaz. En un estudio citado anteriormente (Grandía *et al* 2001), se descubrió que un porcentaje alto de q'eqchíes tenían en alguna forma tierra en posesión en Petén. Es un dato importante, dado que huyeron por la pérdida o expulsión de la suya. Por otro lado los datos de ENCOVI 2006, (INE, 2008) muestran que los índices de pobreza y pobreza extrema son mayores en los indígenas de Alta Verapaz que en los de Petén.

La hipótesis de que haber migrado a Petén les ha mejorado socioeconómicamente y que consecuentemente tienen mejores oportunidades de

aprendizaje se ve reforzada con los resultados de las pruebas de rendimiento. Como se presentó en el capítulo de resultados, en la prueba de lectura tanto en la versión q'eqchí como en su versión en español, los estudiantes q'eqchíes de las dos escuelas de Petén tienen significativamente mejor rendimiento que sus homólogos de las escuelas de Alta Verapaz.

Por otro lado, para la prueba de matemática en ambas versiones, q'eqchí y español, consistentemente las dos escuelas de Petén tienen resultados mayores estadísticamente significativos. Esta es una primera evidencia que la migración a Petén le podría estar dando mayores oportunidades de movilidad social a los q'eqchíes asentados en ese departamento.

Por otro lado Kutanok, la comunidad que migró a Petén a mediados del siglo pasado, tiene mejor rendimiento en lectura q'eqchí, en matemática q'eqchí y rinde igual en lectura español que la otra comunidad de migración más reciente. Se puede extrapolar el concepto de "efecto pionero" encontrado en un estudio en Petén (Grandía *et al* 2001), en el que por el simple hecho de haber estado antes en el espacio geográfico y social, les ha permitido aprovechar mejor las oportunidades escasas del medio.

Otro elemento interesante vinculado a la dinámica migratoria y análisis de territorio, es que las escuelas más cercanas a las áreas urbanas, tuvieron mejores rendimiento en las versiones españolas de las pruebas que en sus respectivas versiones en q'eqchi. No es posible saber si esto es una tendencia en el área, pero sí es una hipótesis para estudios posteriores.

En general, de los datos disponibles, se puede concluir que el proceso de migración ha tenido implicaciones positivas para el rendimiento de los estudiantes q'eqchíes de las escuelas en Petén, con mejor rendimiento que las de Alta Verapaz. Esto confirma la hipótesis de los efectos de la migración en el aprendizaje para estas escuelas.

7.1.3 LA REPRODUCCIÓN CULTURAL Y LA HEGEMONÍA COMO CONDICIONANTES DE LA EDUCACIÓN Q'EQCHÍ. En la historia de la educación en Guatemala, los grupos indígenas han tenido un tratamiento educativo poco apropiado y hasta la década de 1980 el énfasis era en la castellanización en un proceso de educación sustractiva de la lengua.

En el país no sólo la educación, sino el acceso a beneficios socioeconómicos, la justicia y la participación en las decisiones que los afectan, han estado fuera del alcance de los grupos indígenas. Un escenario que ha sido patéticamente evidente

con el grupo q'eqchí (Grandía, 2006). En un sentido la patria del criollo ha seguido siendo el escenario dominante del grupo ladino.

Lo anterior es un proceso que reproduce la cultura de dominación en un contexto hegemónico en el que los indígenas no tienen autonomía de decisión. Como dice Grossberg, "en la hegemonía la gente no tiene que percibir el mundo de la misma forma, sino aceptar la desigual distribución de poder riqueza o libertad" (Grossberg, 2004:52).

Los q'eqchies en Alta Verapaz han discurrido durante su historia en un estado de sometimiento que es vigente aún. Las disparidades en los indicadores socioeconómicos entre indígenas y ladinos en ese departamento es un reflejo. Por lo mismo, los que han migrado a Petén huyendo de la reproducción y la hegemonía están un poco mejor. El resultado comparativo en los resultados de las pruebas de este estudio lo confirman.

A lo largo del trabajo etnográfico, se pudo confirmar que las escuelas donde se educan los niños q'eqchies, aunque tienen edificios escolares básicos, éstos reproducen las condiciones de pobreza de sus comunidades. Los alumnos tienen pocos textos y material didáctico pertinente, sus ambientes de estudio se limitan a aulas de clase, las pocas bibliotecas son pobres en libros. Sus profesores tienen un insuficiente proceso de formación y como ellos mismos los sugieren, necesitan mayor acompañamiento y capacitación en educación bilingüe. Estos hallazgos sustentan la hipótesis de trabajo que los niños q'eqchies carecen de apropiadas oportunidades de aprendizaje.

Por otro lado, los profesores en el área están conscientes de las virtudes que el bilingüismo en la escuela reporta para los niños q'eqchies. De hecho encima del 70% de los profesores del estudio en Alta Verapaz dicen enseñar en ambos idiomas y más del 40% lo hacen en Petén, aunque menos de ellos en ambos departamentos afirman que es más fácil enseñar en ambas lenguas.

Con todo, cerca del 50% de profesores de Alta Verapaz cree que los niños aprenden más fácil en q'eqchí y ese mismo porcentaje en Petén creen que lo hacen mejor en ambos. En ambos departamentos más del 70% creen que lo más útil para los niños es que aprendan en ambas lenguas, confirmando la importancia de la educación bilingüe quienes a diario se enfrentan a su reto.

Un elemento interesante que refleja la crudeza de la reproducción cultural y el nivel de penetración del pensamiento hegemónico, se evidencia en las respuestas de los maestros sobre la preferencia de los padres de familia sobre la educación de sus hijos q'eqchies. Cerca del 50% de los padres a lo largo de toda la muestra

manifiestan que sus hijos aprendan exclusivamente en español a pesar de sus implicaciones para el retardo de su aprendizaje. El otro gran porcentaje opinó que en ambos idiomas, pero la evidencia etnográfica de las entrevistas en las comunidades sugiere que puede ser un eufemismo para decir que no quieren el uso del q'eqchí en las aulas. De hecho el porcentaje que dijo que prefieren el uso exclusivo del q'eqchí es marginal, no obstante este estudio muestra que puede redundar en más beneficio que solo el castellano.

Los datos anteriores derivados de las encuestas y el contraste etnográfico, confirman la hipótesis de trabajo que dado el contexto hegemónico y de reproducción cultural una gran parte de padres del área de estudio todavía desean el castellano como lengua vehicular para que sus hijos q'eqchíes estudien.

La literatura discute con elocuencia la importancia de la enseñanza en el idioma materno para aprender de manera rápida y efectiva. Los concedores de los beneficios cognitivos no dudan para nada de la educación bilingüe y la promueven. Este nivel de comprensión es difícil que lo tenga un q'eqchí monolingüe en una aldea remota que tiene dificultad para hacer sus gestiones en el pueblo de habla predominantemente castellana. Tiene dificultades, además, para promocionar su maíz, su frijol y su chile en el mercado y con frecuencia se siente disminuido al no poder tener acceso a la lengua franca.

En este mundo ladino-céntrico guatemalteco, donde el poder y la movilidad social tienen un peso excesivo hacia el castellano, hace que todos sus actores comprendan que la vía está señalada y solo queda transitar por ella. Las condiciones están dadas para la reproducción hegemónica de la bipolaridad étnica dominantes – subalternos, en cuya dinámica se impone economía, ideología y relaciones de poder (Gramsci, 1931; Bordieu y Passeron, 1973).

De esa cuenta el q'eqchí busca con vehemencia que sus hijos abandonen el monolingüismo étnico y transiten al castellano. La vía es la escuela, y con frecuencia obligan a los profesores a enseñar solo en castellano a expensas de las dificultades de aprendizaje de sus hijos. Priva la hegemonía cultural, que es en esencia la hegemonía económica, como lo muestran las entrevistas a los padres y de los profesores que indican la preferencia de los padres por la enseñanza del castellano. La movilidad del q'eqchí rural como ellos la conciben transita por la castellanización de sus hijos, incluso si el proceso de aprendizaje de la lengua en la escuela fuere sustractivo. En un sentido, la hegemonía del grupo cultural mayoritario ha hecho que se interiorice el *habitus*, de modo que reproducen la cultura subalterna como efecto del sometimiento hegemónico, en un campo de fuerzas en que son subordinados.

En general, la educación de los niños q'eqch'ies y la educación bilingüe como su vehículo, avanza con grandes desafíos que tienen que ver con el financiamiento de la misma, para mejorar su pobre desempeño. Pero más allá, requiere cambios fundamentales en la estructura de la sociedad y en el enfoque del Estado hacia los grupos más pobres, lo cual es la premisa antes de apostar exclusivamente por la escuela.

7.2 CONCLUSIONES

7.2.1 Los resultados de las escuelas del estudio muestran que en las escuelas que enseñan en q'eqch'í o de manera bilingüe, en general tienen mejor rendimiento que las que enseñan sólo en castellano.

7.2.2 El estudio muestra que en las dos pruebas y en ambas versiones de las mismas los estudiantes q'eqch'ies que han migrado a Petén tienen mejor rendimiento que los que están en Alta Verapaz.

7.2.3 Los resultados del estudio, tomándolos con cautela, podrían ser la primera evidencia que la migración q'eqch'í hacia el departamento de Petén tiene efectos positivos en su rendimiento y en su educación en general.

7.2.4 La escuela Tzolebal Q'eqch'í cuyas clases son exclusivamente en q'eqch'í no tiene diferencias en el rendimiento ni en lectura ni en matemática en ambos idiomas de las pruebas.

7.2.5 Las escuelas que se encuentran más cercanas a centros urbanos o áreas de mucho comercio (Kaxlan A'atin y Teep Be'e) salen mejor en lectura cuando la prueba es en español y también en matemática con este mismo idioma.

7.2.6 Los resultados de las pruebas de lectura muestran un rendimiento bajo en ambas pruebas. Los resultados en la prueba de matemática son relativamente altos para el departamento de Petén, dada la eliminación de dos ítemes los valores absolutos sobre esta prueba deben tomarse con cautela.

7.2.7 La evidencia etnográfica muestra que las condiciones de los edificios escolares del estudio y su implementación, carecen de las condiciones apropiadas para lograr aprendizajes de calidad.

7.2.8 Los datos del estudio y la evidencia etnográfica permiten inferir que dadas las condiciones de sometimiento hegemónico del grupo q'eqch'í un alto porcentaje de padres de familia todavía ve el aprendizaje exclusivo del castellano como vía de movilidad para sus hijos y lo solicitan a los maestros.

7.2.9 En Alta Verapaz casi el 50% de los maestros del área de estudio tienen crédito de maestros bilingües y más del 80% tiene contrato bilingüe. En Petén los profesores con crédito de maestro bilingüe son menos de 30% y un número similar tiene contrato bilingüe.

7.3 RECOMENDACIONES

7.3.1 Para comprender mejor el rendimiento de los estudiantes, se sugiere combinar el proceso de pruebas nacionales con estudios localizados etnográficos que aporten información explicativa de lo que ocurre en las aulas, especialmente en los grupos indígenas.

7.3.2 Es necesario fortalecer la educación bilingüe en las comunidades q'eqch'ies para lograr una mayor calidad de este importante grupo étnico.

7.3.3 Se debe fortalecer el proceso de formación y capacitación de profesores bilingües para alcanzar educación de calidad. Esto pasa por fortalecer e implementar más a las escuelas normales bilingües.

7.3.4 Se recomienda fortalecer los procesos de información y sensibilización a la comunidad educativa de los grupos indígenas, especialmente en comunidades q'eqch'is, para que comprendan la importancia de que sus hijos aprendan en su propia lengua.

7.3.5 Las escuelas primarias bilingües deben ser mejor implementadas para mejorar las oportunidades de aprendizaje de sus estudiantes. Es necesaria mayor cantidad de libros en su lengua, material didáctico y mejorar la infraestructura.

7.3.6 El sistema de contratación de profesores se debe unificar con el objetivo que los profesores estén durante más años en las escuelas y adquieran mayor compromiso con las mismas. El sistema de contratación temporal hace que su compromiso con la escuela sea menor.

7.3.7 En las intervenciones de educación bilingüe se debe considerar la situación étnica y etnolingüística de las comunidades q'eqch'ies para que se le dé un trato diferencial apropiado a cada una según su característica.

7.3.8 Es necesario adecuar la ubicación de los profesores, de modo que los profesores bilingües atiendan a los estudiantes de los primeros años. En este estudio se encontraron casos que los profesores bilingües estaban en los grados de cuarto a sexto y los monolingües en los grados inferiores.

7.3.9 El ministerio de educación a través de DIGEBI debe incrementar los orientadores técnicos pedagógicos bilingües y que apoyen a las escuelas rurales, porque la evidencia en el campo es que son insuficientes.

VIII. LITERATURA CITADA

Abram, Matthias. 2004. *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington. 16 págs.

Althusser, L. 1977. «Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado» *La Filosofía Como Arma de la Reacción*, Siglo XXI, México.

Avila F., Mercedes. 2005. «Socialización, Educación y Reproducción Cultural: Bordieu y Bernstein». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 19(1):159-174.

Barnach-Calbó, Ernesto. 1997. «La nueva educación indígena en Iberoamérica». *Revista Iberoamericana de Educación*. (13): 13-33

Baesa, Y. 2001. *Informe sobre los resultados de la aplicación de pruebas en idiomas mayas en tercer grado primaria. Guatemala*. Mineduc, UVG-PRONERE.

_____. 2000. *Informe sobre los resultados de la aplicación de pruebas en idiomas mayas en tercer grado primaria. Guatemala*, Mineduc. UVG-PRONERE

_____. 1999. *Informe sobre los resultados de la aplicación de pruebas en idiomas mayas en tercer grado primaria. Guatemala*. Mineduc, UVG-PRONERE

Bordieu, P. y Passeron, J. C. 1973. *Los Estudiantes y la Cultura*. Edit. Labor, Buenos Aires.

Bordieu, Pierre. 2000. *La Distinción. Criterios y Bases Sociales del Gusto*. Edit. Taurus, Madrid.

_____; 1997 *Razones Prácticas*. Edit. Anagrama, Barcelona.

_____. 1985. *¿Qué significa hablar?*. Editorial Akal, Madrid. 160 págs.

Bernstein, B. 1990. *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural*. Expluguet de Llobregat, Edit. Roure, Barcelona.

_____; 1989. *Clases, Códigos y Control, Vol. 2. Hacia una Teoría de las Transmisiones Educativas*. Edit. Akal, Madrid.

Caso Barrera, Laura. 2002. *Caminos en la selva. Migración, comercio y resistencia mayas yucatecos e itzaes, siglos XVII - XIX*. México, Fondo de Cultura Económica, 423 págs.

Carvalho, L; Caso, J y Contreras, L. 2007. «Estimación del Efecto de Variables Contextuales en el Logro Académico de Estudiantes de Baja California». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2):2-17.

Castellanos Cambranes, J. (ed) 1992. *500 años de lucha por la tierra. Estudios sobre propiedad rural y reforma agraria en Guatemala*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. 2 volúmenes.

_____. 1985. *Café y campesinos en Guatemala 1853 – 1897*. Guatemala, Editorial Universitaria, 1ª. Ed. en español, 629 págs.

Cervini, Rubén 2002. «Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Sept-Dic. 7 (16):445 – 500.

Centro Ak' Kután. *Evangelio y culturas en Verapaz*. 1994. Cobán. 200 págs.

CNEM (Consejo Nacional de Educación Maya). 2006a *Aprendizajes Esenciales Nivel Primario*. Guatemala 52 págs.

_____; 2006b *Las trece vivencias mayas del nivel primario*. 2006. Consejo Nacional de Educación Maya, Guatemala, 37 págs.

De Ferrati, D., Perry, G., Ferreiro, F, y Walton, M. 2003. *Desigualdad en América Latina. ¿Ruptura con la Historia?* Banco Mundial., Washington

DIGEBI (Dirección General de Educación Bilingüe) 2007. *Elementos de las culturas indígenas de Guatemala para el currículum nacional base ciclo I*. Serviprensa, Guatemala, 49 págs.

_____; 2006. *Lineamientos educativos para la diversidad cultural y lingüística de Guatemala*. Ministerio de Educación. Guatemala, 87 pp.

Esquivel, Francisco. 2006. *Situación del sistema educativo guatemalteco*. MINEDUC y Banco Mundial, 164 págs.

Grandia, L., N. B. Schwartz, A. Corzo, O. Obando y L. Ochoa. 2001. *Petén: Salud, Migración y Recursos Naturales – Resultados del Módulo Ambiental en la Encuesta de Salud Materno Infantil, 1999*. Guatemala y Baltimore: Instituto Nacional de Estadística (INE), US Agency for International Development (USAID) and Macro International Inc. 176 págs.

Grandía, Liza. 2006. *Unsettling: land dispossession and enduring inequity for the Q'eqch'í maya in Guatemala and Belicean frontier colonization process*. Ph. D. dissertation, University of California Berkeley, Department of Anthropology. 390 págs.

_____. 2000 «¿Cuántas personas quiere usted que viven en Petén?» En S. Elías Gramajo, coordinador, *Encuentro internacional de investigadores: Nuevas perspectivas de desarrollo sostenible en Petén*. Guatemala: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). 137-51

Grumberg, W., D. P. Guertin y W. W. Shaw. 2000. *Modeling deforestation risk for the Maya Biosphere Reserve in Petén, Guatemala*. Paper en 20th Annual ESRI. International User Conference, San Diego, California.

Gramsci, Antonio. 2006. *Compilación*. Niestor Kohan (ed.), Colombia, Ocean Sur. 132 págs.

_____.; 1931. *Cuadernos de la cárcel*. www.gramsci.org.ar consulta 20 de enero 2008.

Grossberg, Lawrence. 2004. «Entre consenso y hegemonía: Notas sobre la forma hegemónica de la política moderna». *Tabula Rasa*, Bogotá, (2): 49-57.

Guzmán B., Carlos y Herbert, Jean-Loup. 1995. *Guatemala: una interpretación histórica social*. Guatemala, Editorial Cholsamaj, 216 págs.

Gundara, Jagdish. 1997. «Diversidad social, educación e integración europea». *Revista Iberoamericana de Educación*. (13): 199 -221 www.rieoei.org

Hamel, Rainer, *et al.* 2004. «¿Qué Hacemos con la Castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20):83-107

Hernández, R.; Fernández-Collado, C., y Baptista, P. 2006. *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill, 4ª. Ed. México, 850 pp.

Hornberger, Nancy. 2008. *La educación multilingüe, política y práctica: diez certezas*. Conferencia en Encuentro Nacional de Calidad Educativa. Guatemala, 28 agosto.

Horberger, Nancy. 2005. «Voz y biliteracidad en la revitalización de lenguas indígenas: Prácticas contenciosas en contextos quechua, guaraní y maorí». *Quinasay*, (3): 119 – 136.

INE (Instituto Nacional de Estadística). 2008. *Encuesta Nacional de Condiciones de Vida, ENCOVI 2006*. www.ine.gob.gt

_____; 2004, *Proyecciones de población 1950 – 2050 con base al XI Censo de Población y VI de Habitación 2002*. www.ine.gob.gt

López, Luis Enrique. 2008. *Calidad de la educación bilingüe intercultural*. Panel en “Encuentro nacional de calidad educativa”. PACE, GTZ, Guatemala.

_____; 1998. «La validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de problemas educativos bilingües. *Revista Iberoamericana de Educación*». 17: Mayo-Agosto. www.oei.es.

López, Luis Enrique y Wolfgang Küper. 1999. «La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas». *Revista Iberoamericana de Educación*. (20): 17-85

Loeza, Porfiro. 2008. *Experiencias de aprendizaje en lectura en educación bilingüe*. Entrevista, 15 de abril 2008.

Martínez, Severo. 1986. *La patria del criollo*. Guatemala, EDUCA, 9ª. Ed.

Mayor Gallego, José. 2006. *Muestreo por conglomerados*. Universidad de Sevilla. España, 11 pp.

Medina, Fernando. Sf. *Los errores de muestreo en las encuestas complejas*. Comisión Económica para América Latina. Chile. 32 pp.

Ministerio de Finanzas Públicas. 2008. *Presupuesto del Ministerio de Educación*. Guatemala /www.minfin.gob.gt/

Ministerio de Educación de Guatemala. 2008a. *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación*. Dgeduca, Guatemala.

_____; 2008b. *Estadísticas Educativas*. Ministerio de Educación. www.mineduc.gob.org. Consulta 12 de mayo 2008.

_____; 2006. *Resultados de las Pruebas Nacionales 2006*. SINEIE, Guatemala, www.mineduc.gob.gt

_____; 2005. *Recopilación de leyes de educación bilingüe intercultural*, Guatemala. Nojib'sa. 389 pp.

Modiano, Nancy. 1978. «Bilingual education: Reserch in Mexico». *International Review of Education*. 24(3):410-413.

Municipalidad de San Luis, Petén. 2008. *Diagnóstico Municipal de San Luis, Petén*. Oficina Municipal de Planificación, San Luis, mss.

Municipalidad de Sayaxché, Petén. 2008. *Diagnóstico Municipal de Sayaxché, Petén*. Oficina Municipal de Planificación, Sayaxché, mss.

Municipalidad de Chisec. 2006. *Monografía del Municipio de Chisec, Alta Verapaz*. Municipalidad de Chisec, Alta Verapaz. Mss. 18 págs.

Municipalidad de San Pedro Carchá. 2000. *Diagnóstico del Municipio de San Pedro Carchá, A. V.* Municipalidad de San Pedro Carchá. Mss.10 pp.

Oppenheimer, Andrés. 2008. «Finlandia, un ejemplo para Latinoamérica. Educación, educación y más educación». *El Periódico*, periódico, Guatemala. www.elperiodico.com.gt/20080909/opinion/6957/

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. 2005. *Diversidad étnico cultural: la ciudadanía en un Estado plural. Informe nacional de desarrollo humano 2005*. Edisur, Guatemala, 423 págs.

Richards, J., y Richards M. 1986. «Plan de trabajo para el componente antropológico y lingüístico de la consultoría de asistencia técnica del programa nacional de educación bilingüe en Guatemala (PRONEBI)». *Winak. Boletín Intercultural*. 2 (2): 104-111.

Roa Vanegas, José María. 2006. «Rendimiento escolar y “situación diglósica” en una muestra de escolares de educación primaria en Ceuta». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1):1-15

Rockwell, E, Mercado, R., Muñoz, R., D. Pellecer, Quiroz, R. 1989. *Educación bilingüe y realidad escolar: un estudio en escuelas primarias andinas*. Lima, GTZ, Proyecto de Educación Bilingüe.

Rubio, Fernando. 2004. «Educación bilingüe en Guatemala: situación y desafíos». Ponencia en *Balance y Perspectivas de la Educación intercultural bilingüe*. Banco Mundial, PROEIB, Andes 14-15 junio.

Sagayo, Sebastián. 2003. «El discurso en clase. Un enfoque sociolingüístico de las interacciones áulicas». *Papeles de nombre falso*, Argentina, www.nombrefalso.com.ar

Sells, Galena; Estell, Dan y McCarty, Teresa. 1993. «Restructuring the teaching of lenguaje and literacy in a navajo community school». *Journal of American Indian Education*. 33(3): 31-46. <http://jaie.asu.edu/v33/index.html>

Schwartz, Norman. 1999. «El avance de la frontera organizacional. Apuntes para una nueva historia social de Petén 1960-1998». *Encuentro Internacional de Investigadores: Nuevas Perspectivas de Desarrollo Sostenible en Petén*, FLACSO, Guatemala.

_____; 1995 «Re-Privatization and privation: Traditional and contemporary land tenure systems in Petén, Guatemala». *Mesoamérica* 29:215-232.

_____; 1990. *Forest society: a social history of Petén, Guatemala*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

_____; 1987 «Colonization of northern Guatemala: The Petén». *Journal of Anthropological Research* 43:163-183

USAID. 2007. *Más y mejor educación en Guatemala (2008 – 2021) ¿Cuánto nos cuesta?*. Diálogo para Inversión Social en Guatemala, Guatemala, Magna Terra Editores, 224 págs.

Ureta, Francisco; Fortín Alvaro y Molina, Roberto. 2006. «Rendimiento en lectura y matemática de estudiantes de primero y tercero primaria, un estudio muestral a nivel nacional». *Revista de la Universidad del Valle de Guatemala*. Guatemala, (16): 9-37.

Us, Pedro. 2008. *Calidad de la educación bilingüe intercultural*. Panel en “Encuentro nacional de calidad educativa”. Mineduc, Guatemala.

Vanegas, Emiliana y Petrow, Jenny. 2008. *Incrementar el aprendizaje estudiantil en América Latina. El desafío para el Siglo XXI*. Banco Mundial - Mayol Ediciones, Ignacio Caviedes, Trad., Washington, 266 págs.

Van der Schaaf. 2003. «Educación bilingüe en Europa». *La enseñanza bilingüe en los EE. UU.* Centro Virtual Cervantes, http://cvc.cervantes.es/obref/espanol_eeuu/bilingue/

Vila, Ignasi. 2003. «Aspectos psicolingüísticos en el desarrollo bilingüe». *La enseñanza bilingüe en los EE. UU.* Centro Virtual Cervantes, http://cvc.cervantes.es/obref/espanol_eeuu/bilingue/.

Willams, Raymond. 1980. *Marxismo y literatura*. Edit. Península, Barcelona.

World Learning for International Development. 2005. *Acces to intercultural and bilingual education Project in Guatemala (PAEBI). Final report*. Guatemala 155 págs.

Zimmermann, Klaus. 1999. «Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala». *Revista Iberoamericana de Educación*, (13): 113 – 127 págs.

IX. ANEXOS

LISTA DE ENTREVISTADOS

1. Lic. Mario Rolando Cu, JEDEBI, Alta Verapaz.
2. PEM. Benito Castellanos, Supervisor de San Luis, Petén.
3. Dr. Porfirio Loeza, Universidad Estatal de California, Sacramento.
4. Lic. Rigoberto Vásquez, DIGEBI.
5. Lic. Justo Magtzul, DIGEBI.
6. PEM. Roberto Alvarez Solis, CTA, Sayaxché.
7. Lda. María Agripina Curruchiche, Supervisora, Sayaxché
8. Lda. Alba Luz Reynoso de Carbajal, directora, EMBI, Sayaxché.
9. Directora EMBI, Chisec.
10. PEM. Rosendo Chub, JEDEBI, Petén.
11. Lic. Oscar Obando Samos, Director de Educación de Petén.
12. Prof. Elder Coy, CTA, Chisec.
13. PEM. Francisco Pop, Supervisor, San Luis.
14. Dra. Linda Asturias, Proyecto Diálogo.
15. Dra. Alcira Forero-Peña, Universidad de Colorado en Denver.
16. Dr. Norman Schwartz, Universidad de Delaware.
17. Dra. Liza Grandía, Universidad de Duke.
18. Jefes de Oficina Técnica Municipal de Planificación de San Luis, Petén, Sayaxché, Petén, Chisec, Alta Verapaz y San Pedro Carchá, Alta Verapaz.
19. Dr. Venancio Olcot, DIGEBI.
20. Lic. Mario Quim, DIGEDUCA

APRECIABLE MAESTRO: El presente formulario recoge información para una tesis de maestría en educación, por lo que le rogamos su colaboración llenando los datos siguientes.

1. Nombre de la escuela _____

1.1 Es bilingüe la escuela? sí no

2. Dirección de la escuela _____

2.1 Edad ____ Sexo M F Lugar donde vive _____

<p>3. La escuela es:</p> <input type="checkbox"/> Oficial <input type="checkbox"/> De pronade <input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Privada	<p>4. Su plaza es:</p> <input type="checkbox"/> 011 <input type="checkbox"/> Por contrato <input type="checkbox"/> De pronade <input type="checkbox"/> Otro, diga _____	<p>5. Su plaza es:</p> <input type="checkbox"/> Bilingüe <input type="checkbox"/> Monolingüe
<p>6. Su título de maestro es de:</p> <input type="checkbox"/> Pre-primaria <input type="checkbox"/> Primaria <input type="checkbox"/> Primaria urbana <input type="checkbox"/> Primaria rural <input type="checkbox"/> Primaria bilingüe	<p>7. ¿Tiene bono por bilingüismo?</p> <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Soy bilingüe pero no me pagan bono.	<p>8. Su lengua materna es:</p> <input type="checkbox"/> Español <input type="checkbox"/> Q'eqchí <input type="checkbox"/> Otra 8.1 ¿Habla Q'eqchí? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Un poco

8.2 Si habla q'eqchí y no es su lengua materna, ¿dónde lo aprendió?

9. Tiempo de servicio: _____ Tiempo de trabajar en la escuela: _____

<p>10. Grado que atiende _____</p> <p>10.1 Los niños son:</p> <input type="checkbox"/> Q'eqchíes <input type="checkbox"/> Ladinos <input type="checkbox"/> Ambos	<p>11. Enseña en:</p> <input type="checkbox"/> Español <input type="checkbox"/> Q'eqchí <input type="checkbox"/> En ambos	<p>12. ¿Los niños usan libros?</p> <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No 12.1 Si usan, están escritos en <input type="checkbox"/> Q'eqchí <input type="checkbox"/> Español
--	---	--

13. Para Ud., es más fácil enseñar e: Español Q'eqchí En ambos

¿Por qué?

14. Para **los niños** es mas fácil aprender en: Español Q'eqchí En ambos

¿Por qué?

14.1 Para **las niñas** es mas fácil aprender en: Español Q'eqchí En ambos

¿Por qué?

15. La mayoría de profesores prefieren enseñar en: Español Q'eqchí En ambos

¿Por qué?

16. Los padres prefieren que los niños aprendan en: Español Q'eqchí En ambos

¿Por qué?

17. Según su criterio, ¿qué es **más útil** para los niños?

Aprender en español

Aprender en q'eqchí

Aprender en ambos

¿Por qué?

18. ¿Recibió capacitaciones en educación bilingüe el año pasado?

No Sí. Si marcó si, diga cuántas recibió: _____

19. ¿Recibe acompañamiento en educación bilingüe?

Sí

No

Muy poco

20. ¿El año pasado lo visitaron de DIGEBI, JEDEBI u OTEBI?

No

Sí

Cuántas veces? _____

21. Recibió el año pasado o éste, materiales para educación bilingüe? Sí No

21.2. Si no recibió, Ud. ha conseguido? No Sí

Si dijo sí, ¿dónde consiguió?

22. ¿Cuál es su opinión personal sobre la educación bilingüe?

23. ¿Desea agregar algún comentario?
