

- *Me regañaban o me llamaban la atención y me decían que eso estaba haciendo malo.*
- *Regañándome y diciendo que me debo portar mas bien.*
- *Agarran un alambre y con eso me pegan y el lugar donde me pega el alambre me sale sangre.*
- *con palo y con lazo.*
- *Mi papá me regaña y me corrige y Dios se pone triste.*
- *Me regañan me pegan y me dicen que no lo haga.*
- *Mi papá solo me regaña.*
- *Me dan una buena maltratada.*
- *Mi papá cuando me portaba mal mi papa me pega con cincho y me castiga y jala el pelo.*
- *Cuando me portaba mal mis papás me pegan con cincho o con varejon de durazno.*
- *Cuando yo me portaba mal como me pegan y me regañaban y me sacaban de la casa.*
- *tanto que me pegaba me regañaba hay muchas cosas más.*
- *me regañan, me pegan mucho.*
- *me corrigen pegandome con cincho o pedazos de cuero.*
- *a cinchazos, jalarme las orejas.*
- *me pegan con cincho o si no con rama de durazno.*
- *Mi mamá me maltrata.*
- *Me pega con cincho.*
- *Me pegan me regañan y cuando van de paseo no me llevan.*
- *Nos deje sin comer.*
- *No me llevan a pasear.*

Como se observa hay variedad de sanciones pero la que aparece continuamente en los tres ámbitos de las dos áreas es el castigo físico. Entre las personas entrevistadas el 76% indicó que había sido castigada durante su infancia, el 54% dijo que físicamente. El 75% considera que es bueno castigar aunque sólo el 28% admite que golpea a sus hijos.

La tabla 22 muestra las semejanzas y diferencias de los refuerzos y las sanciones en los diversos ámbitos y áreas.

TABLA No. 22 REFUERZOS Y SANCIONES POR AREA Y AMBITO						
	AREA KEKCHI			AREA QUICHE		
TIPO DE REFUERZOS POSITIVOS	ALDEA	Cabecera Municipal	Cabecera Deptal.	ALDEA	Cabecera Municipal	Cabecera Deptal.
Comida	X		X	X	X	X
Ropa	X		X	X	X	
Dinero		X	X	X	X	X
En función de tarea	X	X	X	X	X	X
Afecto (0 - 3) años	X	X	X	X	X	X
Juguetes					X	X
TIPO DE SANCION						
Regaños		X	X	X	X	X
Amenazas			X		X	
Prohibiciones			X			X
Golpes	X	X	X	X	X	X
No darles de comer	X				X	X

5. OTROS HALLAZGOS

En el proceso de análisis fueron surgiendo temas y percepciones relacionados con la educación familiar y que no habían sido explorados intencionalmente. Por su conexión con el objeto de estudio y la forma en que completan su comprensión, se incluyen los siguientes hallazgos.

5.1 La procreación, la seguridad y el trabajo

La percepción que los padres poseen acerca de la función familiar de la procreación entrelaza la fecundidad de la pareja con un sentimiento de seguridad en cuanto a su salud y su vejez, así como ayuda en el trabajo cotidiano.

Así, los padres y madres, se expresaron al respecto, de la manera siguiente:

PADRE: *Es bueno tener hijos porque de todo tiene que aceptar uno, porque para eso se les da Dios. Como se da cuenta uno puede pedir a todos que le ayuden.*

ABUELA: *El tener hijos es bueno... porque así como yo, no tengo nada más que ellos. Entre hombres y mujeres por igual, porque me ayudan por igual. Ellos algún día lo recogen a uno, cuando no se puede mantener.*

PADRE: *El tener hijos varones y mujeres, los dos son buenos... los dos son gente y son de uno, son sangre e hijos de Dios.*

ABUELO: *Es bueno tener hijos porque con el tiempo les sirven, con una enfermedad o fracaso lo ayudan a uno.*

MADRE: *Es bueno (tener hijos) porque ayudan en el trabajo, cuando no hay hijos ¿a quién voy a mandar a trabajar?.*

MADRE: *Es bueno (tener hijos) porque así están con nosotros. Los dos son iguales, son buenos de todos modos. La mujer no me va a ir a buscar leña y el hombre no me va a ir a tortear; por eso digo que es bueno los dos.*

MADRE: *En primer lugar se ayuda uno con ellos. Los dos son buenos porque sirven para mandar.*

MADRE: *Es bueno los hombres porque ayudan en la casa. Los hombres trabajan y ayudan en cambio las mujeres si se casan y no trabajan no pueden ayudar. Mi hijo, el que está en Guatemala (ciudad) cómo nos ayuda.*

PADRE: *Es bueno (tener hijos) uno va para viejo, los hijos nos sirven.*

MADRE: *Sí, es bueno tener hijos, mire cuántos tengo yo (ocho), para mí es bueno varones y niñas que los patojos siempre sirven y si les enseñamos ellos aprenden y trabajan.*

MADRE: *No importa que sea hombre o mujer, que siempre nos sirven, yo los quiero igual, cuando sean grandes nos van a servir.*

PADRE: *Mire, tener hijos es bonito, sea hombre o mujer que al final sirve todo, yo no prefiero a nadie, quiero a mis hijos como sean.*

ABUELA: *Sí, es bueno tener hijos, cuando uno se junta con el marido vienen los hijos, la vida pasa tan rápido, llega el día en que uno se queda solo y viejo. Mi hermana no tuvo hijos, viera cómo sufre, mis nietos le van a ayudar.*

PADRE: *Es bueno según es el don de cada cristiano. Dios quiso que el hombre tenga hijos y que le sirvan también. De los dos sirven: varones porque ayudan a su papá y a su mamá, mujeres también ayudan a los dos.*

MADRE: *Yo pienso que sí (es bueno tener hijos) porque le pueden servir a uno, lo pueden atender a uno en el futuro, si es que salen buenos.*

Como se observa, las manifestaciones se refieren a la ayuda que los hijos prestan en el trabajo doméstico, agrícola, artesanal, comercial, de los padres y a la posibilidad de su auxilio en el futuro.

Así mismo se considera a los hijos un don de Dios y no se manifiesta preferencia porque pertenezcan a determinado sexo.

Entre los entrevistados, el 92% manifestó que sí es bueno tener hijos y el 87% dijo que no tenía preferencia porque éstos fueran hombres o mujeres.

5.2 Las cuestiones de género

Como se observa en las expresiones textuales anteriores y en las

proporciones de las respuestas de los entrevistados, una primera cuestión alrededor de la preferencia de hijos o hijas está respondida por el hecho que no existe discriminación en este sentido. Tanto niñas como varones son igualmente aceptados y queridos.

La segunda cuestión que se plantea es la diferenciación de tareas por razón de género. A partir de los siete años, se observó que se da una diferenciación. Los padres lo expresaron así:

PADRE: *Cocinar, barrer, moler, tortear, esto es lo de las mujeres. El hombre trabaja en el monte y la mujer en la casa. Las mujeres tienen más trabajo que el hombre, en cambio nosotros sólo sacamos una tarea y regresamos a la casa a descansar.*

MADRE: *Nunca me llevó mi papá al monte, sólo los hombres iban con mi papá... cada uno aprende, si es mujer, cosas de mujer, si es hombre, cosas de hombre.*

PADRE: *A los cinco años los niños hacen tareas, igual hombres y mujeres, dentro de la casa. Alrededor de los ocho años, en el monte los hombrecitos, las niñas: barrer, lavar trastos y ropa y tortear.*

MADRE: *A la mujer vamos a prepararla para que sea buena mamá, desde pequeña vamos a enseñarle los oficios de una mujer... a mí así me enseñaron.*

MADRE: *Pobres mis varones, no los mando a hacer eso (lavar trastos) porque es oficio de mujer.*

MADRE: *Las mujeres nacimos para hacer los oficios de la casa.*

PADRE: *Las mujeres siempre van a hacer la comida y los varones aprenden la siembra para mantener a los hijos.*

PADRE: *Las mujeres aprenden a hacer más cosas en la casa. Un hombre no puede hacerlo, él tiene que salir a ver el trabajo.*

PADRE: *Las mujeres no pueden trabajar en tejeduría, a los hombres sólo soy quien enseña.*

PADRE: *Los hombres hacen zacate y trabajan en agricultura, las niñas hacen tamalito en la cocina. El tapix lo hacen tanto hombres como mujeres.*

PADRE: (Los varones) *que hagan tejedor o todo buen agricultor*, (las mujeres) *que sepan tortear y envolver los tamalitos.*

PADRE: *La diferencia entre los niños en la forma de aprender, es que los hombres hacen cosas de hombres y las mujeres con su mamá.*

ABUELA: *Las niñas aprenden más con su mamá, los varones dependen del papá.*

PADRE: *Lo que enseñé a los hijos fué a trabajar en el campo, a las mujeres, más que todo, que sean listas en las cosas de la casa.*

MADRE: *Lo que se enseña a los hijos, lo que son juguetes de hombres y de mujercitas. A las mujeres los oficios de la cocina. A los varones a ayudar al papá.*

Sin embargo se observaron algunas manifestaciones acerca del cambio en el papel tradicional que se asignaba a la mujer, por ejemplo:

PADRE: *Ahora hay que estudiar. Antes no porque no miraban bien la escuela los papás. Yo no. Yo quiero que mi hija estudie hasta donde se pueda.*

PADRE: *Esperamos que ellos estudien y trabajen. Igual la niña que los niños.*

MADRE: *Las mujeres nacimos para hacer los oficios de la casa, es cierto, pero tenemos que hacer cualquier oficio, debemos estar preparadas, por eso, entre nosotros las mujeres trabajan en la casa y en el campo.*

PADRE: *Es cierto que mi hija tiene que hacer los oficios de la casa pero también que estudie, eso es lo que más vamos a luchar.*

PADRE: *Es bueno que las hijas mujeres aprendan otras cosas que atender la casa.*

Durante la observación se constató que niños y niñas aprenden con los dos progenitores, tareas agrícolas, domésticas, comerciales y artesanales. Las madres ejecutan y enseñan tareas agrícolas. Los padres, en menor medida, ejecutan y enseñan tareas domésticas.

Los niños proporcionaron información acerca de las tareas que realizan con sus padres y que ellos les enseñan. La agrupación por tipo de tarea que cada progenitor enseña a sus hijos, aparece en la Tabla 23.

TABLA No. 23

TAREAS ENSEÑANDAS POR LOS PADRES A
LOS HIJOS, POR GENERO

ENSEÑANTE TIPO DE TAREA	PADRE		MADRE	
	HIJOS	HIJAS	HIJOS	HIJAS
Agrícola	X	X	X	X
Doméstica		X	X	X
Tejeduría	X	X		X
Comercial	X	X	X	X
Costura		X	X	X
Sastrería	X	X		
Carpintería	X			
Pintura	X			
Albañilería	X			
Mecánica	X			
Cerámica		X		
Panadería	X	X		
Talabartería	X			
Sombrerería	X			

En cuanto a las normas de conducta, los padres de familia insisten en ciertas indicaciones específicas para las niñas. Dicen así:

MADRE: *La mujer debe cuidarse de no tener hijos sin estar casada, eso es muy duro para los papás.*

HIJA: (Refiriéndose al padre) *No nos deja salir a pasear, dice que no tenemos nada que ir a buscar a la calle, las mujeres van a estar en la casa, así dice mi papá. Cuando comemos platica con nosotras, dice que las mujeres tenemos que cuidarnos, que si nos vamos a portar mal, la gente nos va a maltratar y es vergüenza para ellos.*

MADRE: *En la calle las patojas se ponen muy locas pues ya empiezan a miquear y ya no quieren hacer oficio.*

ABUELA: *Que no nos pongan en vergüenza, tienen que ser mujeres honradas...*

PADRE: *La mujercita debe portarse mejor y cuidarse más.*

ABUELA: *La hija mujer debe dedicarse a sus oficios y que no estén en la calle, que estén bien portaditas. El hombre también, él sí puede estar en la calle, pero tiene hora para entrar de la calle...*

MADRE: *La mujer debe cuidarse más que el varón.*

Las niñas lo expresaron también en relación a las normas que sus padres les inculcan. Así se expresan:

- *No tengo que hablar con hombres y ni salir de casa sin permiso.*
- *Debo cuidarme no debo estar en las calles vagando y principalmente soy niña.*
- *Debo ser honrada ser estudiosa aprender a trabajar bien.*
- *No debo molestar a los hombres porque eso no está bueno.*
- *Darme a respetar que no debo jugar con los niños abucibos.*
- *Cuidarme porque la mujer es una persona muy delicada en la vida.*

5.3 Las expectativas acerca de la escuela

Entre las familias observadas existen algunas cuyos niños no asisten a la escuela porque la necesidad de su actividad productiva para la familia es mayor que cualquier otra actividad que pudieran realizar. En estos casos los padres manifestaron que su presencia *es más necesaria aquí en la casa*.

En otro caso, la inasistencia del niño a la escuela fué justificada por el padre, así:

PADRE: *El maestro muy malo y le pegaba con regla y sufre... No voy a llegar a saber leer y como no entender lo que dice ella (la Maestra) tres meses no les dió atol ya no quisieron ir a la escuela... Sacó sangre a Leandro de la cabeza con regla por no decir la letra... y como yo apenas sepo hablar, no recibió hablar con la maestra, enton mejor lo saqué y que ayuden aquí en la casa... más mejor lo estoy acarreando para que Leandro sea buen trabajador en el campo.*

En otro caso, la inasistencia a la escuela fué explicada así:

ABUELO: *No los pongo en la escuela porque no tenemos dinero pero nosotros no estudiamos y vivimos, no bien pero la pasamos, entonces no hay necesidad de estudiar para vivir, ellos van a trabajar como jornaleros y si son buenos trabajadores todos los van a querer.*

Los ejemplos anteriores señalan que la escuela o no se considera necesaria o no responde a las necesidades del niño y su familia, además de la extrema pobreza que hace indispensable la ayuda de los niños para la supervivencia familiar.

En cuanto a los padres de los niños que si asisten a la escuela, la expectativa es mejorar su condición personal, económica y social, según lo indican las siguientes expresiones.

MADRE: *Porque si van a estudiar van a poder encontrar un mejor trabajo y van a vivir mejor que ahorita.*

MADRE: *Se enseña a respetar y aprender bien en la escuela para que cuando van a ser grandes van a saber hacer las cosas.*

PADRE: *Hay que estudiar para no trabajar en el campo donde cuesta más.*

PADRE: *Es buena la escuela, hay muchos que no saben leer ni escribir, pobrecitos... de repente le sale un trabajito y el estudio sirve mucho.*

MADRE: *Yo quería estudiar pero sólo a mi hermana pusieron, por eso les digo a mis hijos que estudien. Yo no quiero que mis hijos trabajen en el monte. La escuela es buena, es bueno que estén los patojos en la escuela porque aprenden de todo y consiguen trabajo bueno sin tener que trabajar mucho.*

PADRE: *La escuela ayuda para la vida porque uno se supera más y tiene más conocimientos.*

MADRE: *Espero que mientras nosotros podamos mantenerlos en el estudio y que ellos pongan de su parte y puedan llegar a ser profesionales, no queremos verlos como nosotros...*

MADRE: *Si hubiéramos estudiado entonces otra fuera nuestra vida, talvez ganaríamos bien.*

PADRE: *A los niños hay que enviarlos a la escuela, lo que uno no pudo.*

Las expectativas expuestas requieren que la institución escolar efectivamente cumpla con las funciones de mejoramiento personal de los alumnos y provea aprendizajes instrumentales que sirvan para desarrollar un trabajo en condiciones adecuadas.

Entre las expectativas mencionadas por los niños acerca de su futuro se indica la aspiración a una carrera de nivel medio o superior, no se menciona ni una sola vez al mejoramiento de la situación económica y son muchas las referencias al trabajo honrado y a una vida recta.

5.4 Las interacciones

En el proceso educativo que se da en las familias se privilegian las interacciones netamente familiares. La relación con compañeros escolares o amigos, es más frecuente en los niños que asisten a la escuela, no así entre los que no asisten a ella.

Los padres de familia expresaron que prefieren que los niños se reúnan con sus hermanos o primos que con extraños. Ellos dicen:

MADRE: *Hay niños que hacen líos, eso no nos gusta, entonces deben conocer con quien juntarse, nosotros preferimos que sea con la familia.*

MADRE: *A mí ni me gusta que ellos tengan amigos porque trae problemas, ellos se juntan con la misma familia.*

ABUELA: *Los niños deben juntarse con sus hermanos y su familia para evitar líos con otra gente.*

PADRE: *Los niños deben juntarse con otros iguales a ellos, porque con otra gente uno no sabe qué son. Hay que dejar que se junten los hijos con sus primos porque son de la familia.*

BISABUELO: *Los niños deben juntarse con su gente. Con los que no deben juntarse es con la gente que no conocen. Dejo que se junten mis hijos con la familia.*

PADRE: (Los niños deben) *juntarse con sus padres que les dan buen pensamiento y atención.*

PADRE: *Deben jugar con sus primos porque son mismos de la familia.*

MADRE: *A mis hijos dejo que se junten con los de uno.*

ABUELA: *Dejo que se junten los hijos con los que tengan buenas costumbres.*

PADRE: *Dejo que se junten mis hijos con amigos y familiares porque directamente toman conducta buena.*

El contacto limitado a los propios familiares refuerza los modelos de conducta propuestos a los niños.

En cuanto al tipo de interacción, se da tanto el uso de la verbal como la gestual en la educación de los niños. Los padres reportan conversaciones con los hijos y también instrucciones verbales que se observaron en la enseñanza de las diversas tareas.

Se insiste en “hablar suave” es decir con tono bajo de voz, en el silencio en que debe escucharse a los mayores o que debe guardarse durante las comidas.

También se observaron interacciones gestuales con los niños para enseñar tareas y reforzarlos positiva o negativamente.

5.5 Los recuerdos de la infancia

Los recuerdos seleccionados por los 600 casos de personas que fueron entrevistadas permiten inferir ciertos rasgos que caracterizan al grupo estudiado. Debe tomarse en cuenta que la memoria es selectiva, por lo tanto los recuerdos son aquellos hechos que impresionaron significativamente durante la infancia. Entre ellos sobresalen los siguientes:

5.5.1 El trabajo

Resulta constante, a lo largo de las entrevistas, la referencia al trabajo que las personas relacionan con esta etapa infantil de su vida.

Las tareas realizadas abarcan una gran variedad, desde oficios domésticos, agrícolas o artesanos. Lo que resulta importante de señalar es que las labores que se ejecutan revisten un carácter de responsabilidad y obligatoriedad que parecería incompatible con esta etapa de la vida en otra cultura. Es evidente que el niño se incorpora al trabajo y lo realiza con la responsabilidad de un adulto.

El trabajo resulta fuente de alegrías cuando se encuentra bien hecho. Se ve aquí la realización personal que resulta de la competencia en una determinada labor. Los informantes lo expresan entre las cosas que alegraron su niñez.

Así mismo es el trabajo la causa de esfuerzos superiores a los años y origina sentimientos de frustración; ese es el caso en que se manifiesta la ausencia o disminución del juego por falta de tiempo cuando era ésta una actividad deseada. En muchos casos se relata como el juego fue inexistente o sólo podía dedicársele muy poco tiempo y furtivamente, en ausencia o descontrol esporádico de los padres.

En esta temprana laboriosidad se encuentra una de las cuestiones más positivas, desde el punto de vista de vista cultural, de la vida infantil. Los padres consideran a los hijos mejores, cuanto más trabajadores y los ven como fuente de ayuda en su vida y como seguridad en su vejez. De allí que se considere deseable la fertilidad y no se encuentren diferencias de preferencia entre varones y mujeres. Todos representan una colaboración bienvenida al precario ingreso familiar. Y esto se da efectivamente desde los hijos pequeños hasta los adultos, quienes cooperan con la economía familiar en forma semejante. La verdadera solidaridad se extiende a toda la organización de la familia extendida. Se observó y expresó, en diferentes ocasiones, la participación de familiares en la educación para el trabajo de los niños. Los abuelos, tíos, hermanos mayores, integran una red de enseñanza y cooperación en cuanto a las diversas tareas.

Si el padre trabaja en otra parte, el tío lleva al niño al campo y le enseña el trabajo agrícola. Si la madre está ocupada en otra labor, es la abuela quién enseña alguna tarea doméstica. Y así sucesivamente. Entre las expresiones referentes al trabajo, están las siguientes:

- *(Su infancia se desarrolló) trabajando, como mi mamá vendía tortillas siempre había mucho trabajo y teníamos que ayudarle, no recuerdo otra cosa.*
- *Nada me alegraba para mí sólo el trabajo, allí me entretenía.*
- *De mi infancia no recuerdo pues yo desde pequeña empecé a trabajar y mi juventud sólo fué de trabajo.*
- *Sólo recuerdo que trabajaba ayudándole a mi mamá.*
- *No recuerdo nada sólo que siempre me enseñaron a trabajar.*

- *Cuando era pequeño ya trabajaba, le ayudaba a mi mamá a clasificar cardamomo y otros trabajos.*
- *Jugábamos un poco pero más era el trabajo como moler, lavar....*
- *Me ponía triste porque yo estaba trabajando y yo quería ir a jugar.*
- *Me alegraba el trabajo, a mí me gustaba mucho trabajar.*
- *Me alegraba mucho cuando la siembra salta bien.*

5.5.2 La pobreza

Otro de los temas que aparece reiteradamente entre los recuerdos infantiles, es la pobreza.

Los adultos, al recordar esa etapa de su vida, la relacionan con las carencias que sufrieron debido a su situación económica. Esta referencia se encuentra muy relacionada con: la necesidad de trabajar, la ausencia de juego y de juguetes, la inasistencia a la escuela y, en los casos más graves, con la limitación o carencia de alimentos y vivienda.

Las manifestaciones de los entrevistados ponen en evidencia los sentimientos de tristeza, miedo, angustia, en relación con la situación económica. Solamente en una persona se encuentra el reconocimiento del hecho como una circunstancia que no afectó su sentimiento de felicidad.

En todos los casos la pobreza se menciona como un hecho sin justificarla o explicarla pero está estrechamente ligada a los recuerdos infantiles de los adultos entrevistados.

Las siguientes, son algunas de las manifestaciones recogidas.

- *Yo de pequeño empecé a trabajar porque mi mamá estaba sola y teníamos que trabajar para poder comer.*
- *Me entristecía que no teníamos dinero, somos muy pobres.*
- *Sólo me ponía triste cuando miraba a mis amigos con buenos juguetes y a mí no me podían comprar.*
- *Me entristecía que no tenía papá que me diera dinero para comprar mis uniformes, costuras, que nos pedían en la escuela.*
- *En medio de nuestra pobreza, vivíamos felices.*

- *Me entristecía cuando no tenía centavos para comprar algo para comer.*
- *Me entristecía cuando no me daban comida.*
- *No fui a la escuela porque no había dinero.*
- *Me entristecía un poco el aspecto económico, las limitaciones.*
- *No estuve en la escuela por la pobreza porque mi mamá no encontraba dinero. Apenas tenía para darnos de comer.*

5.5.3 La figura esencial: la madre

El cuidado, la educación, las alegrías, las confidencias, el cariño, están centrados en la figura de la madre.

Esta mujer que desempeña tareas penosas representa, en los recuerdos de los adultos entrevistados, el papel principal en su formación.

Cuando falta esa figura, aunque el niño haya sido criado por una abuela, una hermana mayor o una tía, se sigue notando su ausencia.

En este grupo cultural, no puede negarse la influencia fundamental que la madre ejerce.

Si se consideran las diversas y fatigosas tareas que una madre indígena desempeña se nota que, a pesar de ellas, es la persona que más importancia reviste para los hijos.

Son numerosos los casos en que la madre, además de tareas domésticas, es artesana, comerciante o trabaja en el campo. Los niños se incorporan a esas labores y de ella las aprenden. Aunque la comunicación verbal no se da con frecuencia, en presencia de personas extrañas, los gestos y las miradas revelan la armonía existente.

La tolerancia y las expresiones de afecto se reservan para los niños más pequeños, quienes se mantienen constantemente al lado de su madre pero la influencia materna se mantiene a lo largo de la vida de las personas, según ellas lo expresan en la siguiente forma:

- *Me quería mucho mi mamá, con ella platicaba mucho.*
- *Me quería más mi mamá, yo sentía que ella me quería mucho.*
- *Siempre sentí el cariño de mi mamá, es quien siempre me ha querido.*
- *Recuerdo cuando salía con mi mamá y me compraba algo en el pueblo.*
- *De mi madre me acuerdo que era muy trabajadora.*
- *¿Con quién podía hablar? sólo con mi mamá, sólo a ella le contaba mis cosas.*
- *Recuerdo que mi mamá me quería mucho, siempre me ayudaba.*
- *Me gustaba ir a vender con mi mamá.*
- *Mi mamá recuerdo que platicaba mucho conmigo para darme consejos.*
- *Me quería mucho mi mamá, aunque pobremente éramos felices.*

5.5.4 El alcoholismo

Una de las situaciones que se manifiestan con mayor frecuencia en los recuerdos infantiles es el alcoholismo del padre, unido a la violencia hacia la madre y los hijos. Tanto en las fiestas tradicionales como en otras ocasiones, los niños observaron y temieron, las borracheras del padre. Revelan que ése es uno de los motivos de tristeza y miedo de su infancia.

El espectáculo del padre que, en estado de embriaguez, arremetía a golpes contra la madre y los hijos es uno de los recuerdos más frecuentes.

En raras ocasiones, la embriaguez era compartida por ambos padres y este hecho es recordado con angustia por los adultos entrevistados.

Es indudable que, entre el grupo de personas entrevistadas, se recuerda con mucha frecuencia y angustia tal situación. He aquí lo que ellos dicen:

- *Recuerdo que a mi viejito le gustaba mucho tomar (licor). A veces se quedaba tirado. Una vez llegó*

- bolo y le pegó a mi mamá. Me asustaba cuando mi viejito se echaba sus trancazos (tragos de licor) porque nos echaba de la casa.*
- *Recuerdo que mi papá tomaba mucho boj (alcohol) y a mi me tocaba que ir a trabajar desde muy pequeño.*
- *Recuerdo que mi papá tomaba mucho (alcohol) y nos pegaba.*
- *Me entristecía de ver bolo a mi papá.*
- *De mi padre lo que me acuerdo es que le gustaba tomar (alcohol) y cuando estaba bolo regañaba a mi mamá.*
- *Me asustaba mucho cuando venía bolo mi papá.*
- *Mi papá tomaba mucho (alcohol) y nos pegaba bastante.*
- *Recuerdo que mi papá chupaba mucho y mi mamá tenía que trabajar para darnos nuestra comida. Mi papá murió de bolo.*
- *Recuerdo que chupaban mucho mis padres.*
- *Pues de mi padre que toma mucho y se vuelve puro loco.*

5.5.5 El castigo físico

La niñez y el castigo físico aparecen muy relacionados en el recuerdo de las personas entrevistadas.

Se recuerda la abundancia y la rudeza de los golpes, causa de muchos temores infantiles.

La dureza del trato hacia los niños es evidente en las descripciones y no necesariamente va unida a la expresión de la borrachera, puede ser la consecuencia de una tarea incumplida o mal hecha, de una travesura, de una desobediencia, del juego. Aún cuando han experimentado esta situación, los adultos, a su vez, continúan castigando físicamente a los niños y consideran apropiada esta manera de proceder.

El castigo físico parece reservado a los niños mayores de 6 años. Los más pequeños raramente lo reciben.

Entre sus expresiones están las siguientes:

- *Me sentía triste cuando me pegaban porque sentía que no me querían.*
- *Me asustaba cuando estaba bravo mi papá porque cómo nos pegaba.*
- *Cuando tenía unos nueve años me amarraron para pegarme sólo porque me salí de la casa sin decir nada.*
- *Cuando jugaba mucho me castigaban, me pegaban con regla y cincho.*
- *Mi papá me pegaba con chicote.*
- *Me regañaban mucho si no me apuraba y si no hacía caso me pegaban.*
- *Mi papá fué siempre bravo, a veces nos pegaba y no estábamos haciendo nada.*
- *Una vez me pegaron duro porque no quise ir a limpiar la milpa.*
- *Me castigaban mi papá y mi mamá, sólo me pegaban con chicote, ese era el castigo.*
- *Sí me castigaban pues, con Tzum (chicote).*
- *Si me castigaron, me daban con cincho, mi papá porque a veces no le hacía caso cuando me mandaban a lavar.*

5.5.6 La escuela

Aproximadamente la mitad de las personas entrevistadas no asistieron a la escuela porque no existía, por necesidad de trabajar o por pobreza y lo expresan de la siguiente manera:

- *No me mandó mi papá porque decía que a la escuela sólo va uno a perder el tiempo.*
- *No, no me mandaron porque la escuela quedaba lejos y mi mamá decía que yo le tenía que ayudar en la casa.*
- *No estuve, fuimos muy animales, no había escuela en la aldea, teníamos que ir hasta el pueblo por eso no me pusieron.*
- *No, no me mandaron mis papás porque decían que no había dinero.*
- *No fuí a la escuela porque decía mi papá que allí sólo iba a perder el tiempo, que mejor aprendiera el trabajo.*

- *No me mandaron porque éramos pobres y teníamos que trabajar para la tortilla.*
- *No, mi mamá no me mandó a la escuela porque éramos muy pobres.*

El grupo restante cursó uno o varios grados y entre sus recuerdos se encuentran principalmente los juegos y los compañeros. Es necesario considerar que, en este caso, los niños alternaban trabajo y estudio y la oportunidad de jugar con niños de su edad se daba, sobre todo, en la escuela ya que al salir de ella el juego era restringido por la dedicación al trabajo, esto hace que para muchos padres la escuela sea considerada como un lugar donde se pierde el tiempo porque se juega y no se trabaja.

El recuerdo de castigos físicos, regaños y maestros descuidados es, así mismo, muy frecuente. Las referencias a la bondad de los maestros es mucho más escasa.

Así como es importante lo que se recuerda de la escuela, resulta sugerente lo que no se recuerda de una institución específicamente organizada para enseñar. No hay ninguna referencia al contenido curricular y su proyección en la vida cotidiana de los entrevistados. Ni para trabajar ni para vivir mejor desde un punto de vista cualitativo ni para el desarrollo de sus procesos mentales. Únicamente se menciona como aprendizaje logrado la lecto-escritura.

Una cuestión que aparece además, es el rechazo a la escuela que tuvieron cuando niños, en el caso que el maestro enseñara en lengua materna -Kekchí o Quiché-. La opinión de los entrevistados, al respecto, es que en la escuela debe hablarse y enseñarse español. No cabe duda que los siglos de dominación lingüística y cultural han hecho que el grupo indígena considere a la lengua de prestigio como propia del ámbito escolar y a la asistencia a la escuela como una posibilidad de ascenso social y de un trabajo menos rudo y mejor remunerado, tal como lo expresan reiteradamente.

- *Sí estuve tres años, ya no me gustó por eso me salí.*
- *Estuve un tiempo pero como no tengo papá a mi mamá le costaba mandarme porque nos pedían cosas y no tenía dinero mi mamá.*

- *Me recuerdo mucho de mi maestro porque era bueno conmigo.*
- *Me acuerdo que me pegaba mucho el maestro y por eso no me gustó y ya no fui.*
- *Recuerdo que allí encontré muchas compañeras y recuerdo que una vez me castigó la Señora sólo porque entré un poco tarde después del recreo, me pegó con una regla después me llevó a la Dirección y allí me pusieron hincada un buen rato, de castigo.*
- *Sólo estuve como un año pero no me gustó, me pegaban mucho las otras patojas.*
- *Sí estuve en la escuela sólo que no terminé porque no me gustaba el estudio.*
- *Una vez me recuerdo que el Profesor me tiró una almohadilla porque no estaba escuchando y otra vez me pegó con una escoba.*
- *Sí me mandaron, recuerdo que jugábamos, que nos daban regla o con cincho y hasta nos jalaban de las orejas, hoy en día ya cambió bastante, pues.*
- *Lo que yo recuerdo es que la escuela no es igual que antes, hoy sólo se estudia en la mañana y antes íbamos en la mañana y en la tarde, había más interés antes ahora se pierde mucho tiempo.*
- *Que tenía muchas amigas, que jugábamos.*

6. ANOTACIONES PARA EL CURRÍCULUM ESCOLAR

Ya se ha señalado al inicio que este estudio se justifica por la necesidad de vincular la educación familiar de las culturas indígenas con la educación escolar, ya que ésta última posee patrones normativos y de actuación de origen occidental, "ladinos", que son inadecuados para los educandos indígenas.

No es extraño, entonces, que los indicadores de eficiencia interna del sistema educativo sean marcadamente bajos en las comunidades donde predomina la población indígena.

Por otra parte, siendo la cultura escolar parte de la cultura de prestigio, se percibe como una obligación adaptarse a ella, aunque esta adaptación conlleva una mutilación y una desvalorización de la propia cultura, que parece llevar, asimismo, a la pérdida de identidad.

El éxito escolar, en la educación actual, significa una adaptación no sólo mutiladora culturalmente sino peligrosa para el logro de la identidad y de la permanencia de la persona en su comunidad.

Este éxito es pues, muy relativo si se enfoca en función de la autoimagen y de la valoración de la cultura comunitaria.

El sistema escolar mantiene así el elitismo que caracteriza a la sociedad guatemalteca, reforzando a los educandos que poseen mayor habilidad para comportarse como tráfugas culturales, sin considerar el daño personal y social que se produce.

La existencia de una escala valorativa diferente entre la familia y la escuela, considerada ésta última como la más prestigiosa, es otra dificultad para el niño que vive simultáneamente en ambas esferas.

La familia por su carácter esencialmente afectivo, es un factor primordial en la formación de la personalidad. Al existir contradicción con la cultura escolar, puede darse una disgregación que dificulta, no sólo los aprendizajes escolares sino la integración total de la personalidad.

La resistencia a la escuela está muy justificada en estas circunstancias y, a pesar de la aureola de prestigio que rodea a la educación escolar, en la realidad son innumerables los casos de los niños que

no asisten, abandonan o fracasan en la institución.

Es éste el fracaso de la escuela: no haber sabido ser ella la que se adapte a las culturas diversas en una sociedad pluricultural.

La perspectiva que se le presenta es de una transformación radical en sus estructuras para servir eficientemente a los niños indígenas sin desarraigarlos de su cultura. En este sentido el conocimiento de los patrones de educación familiar de las familias indígenas en las dos áreas estudiadas tiene una serie de consecuencias para el currículum escolar. Ellas son las siguientes:

6.1 El trabajo familiar como prioridad

Se debe partir del hecho que el niño es un elemento primordial dentro de la economía familiar.

Aún en el caso que se inscriba en la escuela, el niño debe cumplir con múltiples tareas que son necesarias para mantener la precaria situación económica de la familia.

Por lo tanto las exigencias en cuanto a horario, asistencia, tareas extra-aula, materiales y recursos, deben adecuarse a la disponibilidad de los alumnos.

En el caso del horario, la entrada a la escuela a una hora fija no toma en consideración las tareas previas que el niño debe cumplir en su hogar y la distancia que debe recorrer para llegar a la institución. En este sentido debe mantenerse cierta flexibilidad y dedicar el primer período de clase a actividades autónomas que permitan la incorporación de los alumnos a medida que ingresen sin afectar al grupo y al docente. Por ejemplo en las instituciones que utilizan la educación personalizada, el horario de ingreso se establece como un período flexible de treinta minutos. Los niños que ingresan primero tienen siempre algo que hacer individualmente: una lectura, una tarea, la revisión de un tema, y el maestro puede atenderlos personalmente.

La asistencia es otro aspecto que puede flexibilizarse. El establecimiento de un calendario escolar debe hacerse tomando en cuenta las tareas que los niños desempeñan en épocas de siembra, cosecha, etc. y que determinan su ausencia obligada de

la escuela. Además de adecuar el calendario a las actividades productivas de la comunidad en que participan los niños, las exigencias de asistencia deben ser razonables y las causas de la ausencia deben ser comprobadas para procurar solucionarlas. La inasistencia, así mismo, no debe interrumpir la graduación de los aprendizajes que el niño debe seguir ordenadamente. Las soluciones didácticas al problema pueden ser: atención personal del docente, de un monitor, tareas especiales, cuaderno de trabajo graduado, fichas de completación, etc. Todas las que pueden utilizarse dependen de la creatividad del maestro para atender los casos.

En lo que se refiere a las tareas extra-aula, el docente debe considerar que el alumno tiene poco tiempo y carece de un ambiente adecuado para realizarlas. Es preferible que incluya en el horario habitual del aula, un espacio para trabajo individual durante el cual se ejecuten las tareas que juzgue indispensables para ejercitar algún aprendizaje.

Los materiales y recursos deberían ser suministrados por la escuela ya que la situación de pobreza en que se encuentra la mayoría de la población le impiden obtenerlos, siendo ésta una de las principales causas de que los niños no asistan a la institución. Las exigencias en este sentido deben disminuirse y obtener por otros medios los materiales necesarios; la organización de proyectos productivos, de cooperativas escolares, de comités de cooperación, etc. pueden resultar muy útiles para este propósito. En cualquier caso debe comprenderse que la educación escolar de los niños implica para las familias un costo en cuanto a que ellos le dedican un tiempo en que no producen y no es posible que, además de ello, deban gastar lo que no poseen para mantener al niño en la escuela.

La equidad en cuanto al ingreso, permanencia y egreso de la escuela en el tiempo señalado, exige proporcionar a los educandos los insumos que les son necesarios para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al trabajo como parte integrante del currículo, deberían reforzarse varios aspectos que se han detectado en la educación familiar.

El valor del trabajo y la laboriosidad son fuertemente apreciados en las familias indígenas. La pérdida de tiempo, la ociosidad, se sancionan como opuestos a lo que debe ser la dedicación a la tarea.

Son frecuentes las quejas referentes a la pérdida de tiempo en las escuelas, debido a que las actividades escolares se suspenden con facilidad.

También se considera que los niños no deben jugar tanto tiempo y que deberían aprovecharlo para los aprendizajes escolares. Es éste un segundo elemento que debe considerarse: el uso adecuado del tiempo.

Es conveniente que se procure utilizar al máximo el tiempo de clases y que actividades de docentes y administradores escolares, organizadas por supervisores, orientadores, capacitadores u otras personas y entidades, respeten el horario y el calendario escolar para no reducir el ya escaso período de enseñanza. Internamente una escuela debe establecer un mínimo de interrupciones de sus actividades.

El juego, como actividad propia del estadio de desarrollo en que se encuentran los escolares, debe procurarse en los períodos de descanso que se establezcan y proporcionar a los padres de familia la información sobre su valor formativo.

La adquisición de destrezas para desempeñar un trabajo, debe, así mismo, incorporarse al currículo. Los niños ya han aprendido a realizar una serie de tareas domésticas, agrícolas y artesanales en el hogar. La escuela puede completar su formación en las capacidades necesarias para aumentar la productividad de acuerdo a las actividades económicas predominantes en el lugar.

Los proyectos productivos constituyen una alternativa metodológica adecuada para implementar este rubro, con la utilización de educadores no convencionales de la comunidad, cuando sea necesario.

Debería revisarse, además, el prejuicio existente alrededor del trabajo manual, considerándolo menos importante y lucrativo que el trabajo intelectual. Esta distinción es especialmente negativa para las comunidades indígenas y constituye una minusvaloración de sus actividades laborales.

Debería reforzarse, por el contrario, el orgullo de los niños por las actividades productivas que realizan y por hacerlas bien hechas.

En este aspecto deben crearse situaciones en que los niños expresen sus logros en las tareas y compartan las realizaciones y dificultades que han encontrado. Tanto para los niños como para el maestro, estas situaciones son de mutuo aprendizaje y se prestan para acercarse a la vida cotidiana de los alumnos y enriquecerla con los contenidos técnicos y científicos que sean aplicables.

Las responsabilidades infantiles en el mundo del trabajo domésti-

co y productivo pueden constituirse en temas generadores para el currículum escolar, aumentando su significación y aplicabilidad.

6.2 El uso del pensamiento concreto

El niño indígena en la acción educativa que realiza la familia, está habituado a utilizar objetos para desarrollar sus procesos cognoscitivos. Así cuando observa, clasifica, compara, evalúa y toma decisiones, lo hace en relación con objetos concretos y en función de la realización de una tarea que tendrá un producto tangible, y, podría agregarse, útil y necesario para la vida cotidiana.

Hace su aprendizaje usando objetos y observa un resultado inmediato.

De allí se derivan dos elementos utilizables en el currículum escolar: el primero referente al uso de objetos en el proceso didáctico, que no solamente es indispensable para lograr la comprensión de conceptos sino en la aplicación de reglas y principios para la solución de problemas.

Tanto los conceptos como las reglas y principios que constituyen el sistema de cualquier ciencia, deben ser enseñados en forma concreta y con situaciones reales y familiares de la existencia infantil.

El segundo elemento se refiere al resultado de las actividades de aprendizaje, a su producto. Este debe ser explícito y observable por el mismo aprendiz.

El conocimiento del resultado perseguido, al describirse explícitamente, facilita la comprensión del aprendizaje previsto y, al poder observar concretamente su logro, no solamente se adquiere la conciencia de lo aprendido sino se refuerzan las operaciones de logro.

Es necesario aquí señalar la conciencia del tiempo que, de acuerdo a la educación familiar, se adquiere en función de la tarea.

Para el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto significa que cada actividad del proceso debe situarse en función del tiempo

que se utilice en completarse, éste tiempo forzosamente tendrá variaciones de acuerdo a las diferencias individuales pero, en principio, debe ser una estimación flexible dentro de ciertos límites. Por lo tanto los horarios intra-aula no deberán establecerse para pasar artificialmente de uno a otro tópico sino señalando actividades a cumplir con cierta elasticidad y cuyos resultados sean concretos.

Como se señaló anteriormente, el trabajo que el niño realiza en su hogar le deja poco o ningún tiempo para la ejecución de tareas escolares, de manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje deberá planificarse haciendo el uso óptimo del horario escolar para las diferentes actividades. El uso de objetos y la descripción del resultado u objetivo de aprendizaje, así como la flexibilidad en los períodos de trabajo, serán los elementos que pueden emplearse para el aprovechamiento del horario escolar.

6.3 La graduación de los aprendizajes

Una característica de gran importancia para el currículum escolar es la división de aprendizajes complejos en una serie de pasos más simples y cuidadosamente graduados, que se da en forma natural y espontánea en la educación familiar indígena.

En el estudio se encontró que: a partir de los siete años y hasta los catorce, los niños tenían una fuerte carga de trabajo en sus hogares. Cuando se trató de dividir esta etapa en sub-etapas, surgió una diferencia, no debida a la carga de trabajo sino a la complejidad de la tarea.

Es decir que desde los siete años los niños trabajan pero su labor va siendo más difícil a medida que avanzan en edad. La responsabilidad es la misma en tanto que se solicita el cumplimiento de la tarea asignada pero las tareas de los más pequeños son más sencillas.

Al observar la enseñanza de una artesanía, la cerámica por ejemplo, los niños se inician en hacer bolitas de barro, luego pasan a poner los picos y asas de los utensilios hasta más tarde dan forma a la parte principal del utensilio, (ollas, jarras, etc.) O en el bordado de güipiles, las niñas más pequeñas sólo bordaban partes señaladas por la madre, no diseñaban ni cosían, pos-

teriormente elegían los colores y después hacían el diseño y el bordado, cuando ya habían observado en muchas ocasiones la acción de la madre.

Los currícula de estudios, al menos teóricamente están graduados pero ya en la práctica, muchas veces se pasa de una a otra tarea sin estar seguro que el niño ha dominado el aprendizaje anterior.

En las cadenas motrices que se enseñan, el aprendizaje de cada eslabón de la cadena es necesario para el que sigue. En los aprendizajes cognoscitivos debe seguirse la misma graduación. Las taxonomías de objetivos de aprendizaje se fundamentan en este principio: la jerarquización.

Pero tan importante como la graduación es el hecho de lograr el dominio del aprendizaje anterior para pasar al siguiente. De lo contrario es poco probable que se logre este aprendizaje.

Avanzar gradualmente y evaluando el logro alcanzado es lo que puede asegurar el éxito final, como ocurre en la educación familiar.

El planeamiento didáctico consiste en establecer la secuencia de aprendizajes a alcanzar y prever las actividades de enseñanza y aprendizaje con sus respectivos materiales y recursos así como la evaluación continua del proceso.

Si el docente planifica y sigue el plan, cada aprendizaje será evaluado oportunamente y podrá ejecutar actividades de recuperación de manera que el alumno avance hacia el aprendizaje posterior cuando esté seguro que ya domina el aprendizaje previo.

De esta manera la progresión se mantendrá, aumentando la eficiencia en el logro, aún cuando el tiempo varíe de un alumno a otro. La planificación de las secuencias exige un conocimiento profundo del contenido que se trate y de las actividades que se utilizan como operaciones de logro. Debe considerarse además que las formas de percepción y las estrategias cognoscitivas varían de una a otra persona y por lo tanto deben preverse diferentes modalidades para atender las diferencias individuales.

6.4 El valor de la solidaridad

En el ambiente familiar de los grupos indígenas estudiados se advierte un clima solidario, en que todos los integrantes comparten responsabilidades, tareas y alegrías.

No se da un ambiente de competencia ni de egoísmo. La colaboración de los hijos en los quehaceres de los padres no parece percibirse como una imposición sino como una fase natural de su formación.

Tanto en la familia nuclear como en la familia extendida, se vive generosamente. El esfuerzo personal se realiza en función de los demás.

Muy diferente es el ambiente escolar donde se fomenta una actitud competitiva que debe resultar muy ajena a los niños indígenas. La ideología subyacente en la cultura escolar refuerza el individualismo y la rivalidad tanto en los trabajos del aula como en la manera de emplear los resultados de las evaluaciones.

Estos dos elementos curriculares: el trabajo en el aula y la evaluación pueden modificarse para ser congruentes con la valiosa experiencia de la solidaridad que se ha interiorizado en la vida familiar. Respecto al primer elemento es aconsejable sustituir el trabajo individual por el trabajo de equipo.

Las variantes del trabajo en equipo son muchas. Lo esencial que debe mantenerse en su empleo, es la existencia de un objetivo común compartido por los miembros del grupo que interactúan para alcanzarlo.

El trabajo cooperativo es una modalidad del trabajo en equipo que resulta especialmente adecuada para reforzar el valor de la solidaridad y que ha probado ser muy eficiente.

En esta técnica se utilizan grupos pequeños —3 o 4 alumnos— y heterogéneos en capacidad y habilidades. La meta u objetivo de aprendizaje es conocido explícitamente y se evalúa individualmente pero el éxito del grupo depende del rendimiento de sus miembros, de esa manera cada uno se preocupa que sus compañeros aprendan.

En lo que respecta a la evaluación, que constituye el segundo elemento mencionado, la actitud que resulta más adecuada es la que emplea la comparación desde un punto de vista personal, en función del objetivo de aprendizaje.

Cuando se evalúa en función del grupo, el alumno es comparado con los demás alumnos, respecto a los cuáles puede estar en una posición favorable o desfavorable.

Aquí se recomienda una evaluación en base a criterios y en función formativa. Esto significa, primero: que deben existir objetivos de aprendizaje claros, inequívocos y explícitos que incluyan niveles de rendimiento personal, y, segundo: que los resultados de la evaluación se utilizarán para detectar las dificultades del alumno y establecer oportunidades para que rectifique los aprendizajes erróneos o logre los que aún no ha alcanzado.

La evaluación es constante y sólo se emplea la comparación del alumno consigo mismo y en relación al objetivo de aprendizaje.

6.5 El bilingüismo

En las culturas estudiadas se practica el bilingüismo según las esferas de uso de la lengua.

Así, en la esfera familiar la lengua materna es la que se emplea, sin embargo los padres de familia insisten en que sus hijos aprendan el español que va a servirles como lengua vehicular para su trabajo y sus contactos futuros.

En este caso, hay opiniones contradictorias que van desde la prohibición absoluta a expresarse en la lengua materna y el rechazo a una enseñanza bilingüe en la escuela, hasta la valorización de la lengua materna y su aceptación como lengua de enseñanza escolar.

Desde el punto de vista del currículo escolar parece preferible actuar con un enfoque de bilingüismo aditivo, en que se mantenga y valore la lengua materna y se adquiera simultáneamente el español.

En cualquier caso es importante el respeto y la valoración de la

lengua y la cultura indígena para lograr la autoidentificación personal y social, que se da en condiciones de igualdad en la enseñanza escolar respecto a lenguas y culturas.

Es conveniente, por lo tanto, que los docentes manifiesten una actitud positiva hacia la expresión en lengua materna y, si es posible, tengan conocimiento de la misma para comunicarse adecuadamente con los alumnos.

También es necesario que valoricen positivamente las manifestaciones culturales de las comunidades indígenas, incorporando al currículo escolar la visión del mundo propia de esas culturas.

El currículo escolar en las comunidades indígenas debe integrar en sus componentes la lengua y la cultura.

El aprendizaje del español como segunda lengua responde a una necesidad de comunicación de los niños y sus padres en esferas de uso comercial, legal y de trabajo productivo, además de la adquisición de información, oral y escrita, en esa lengua.

Sin embargo la meta de un bilingüismo aditivo, exige el mantenimiento de la lengua materna así como su valoración para mantener la identidad cultural.

El docente debe prestar especial atención al uso de una metodología adecuada para la enseñanza del español como segunda lengua y comprender la relación existente entre lenguaje y pensamiento que, en este caso, significa que el niño ha adquirido una percepción del mundo previa al ingreso a la escuela y producto de su cultura.

El nivel de bilingüismo en el momento del ingreso, debe ser diagnosticado para establecer las acciones a seguir. En las aldeas fué donde se observó un bilingüismo incipiente o monolingüismo en la lengua materna. Así mismo fueron los niños de las aldeas los que presentaron mayores dificultades para el uso del español escrito, observadas en las respuestas a las pruebas proyectivas.

De manera que es en el ámbito de las aldeas donde mayor cuidado debe tenerse para establecer el diagnóstico y el proceso

de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua dentro del enfoque del bilingüismo aditivo.

6.6 El refuerzo positivo y negativo

El sistema de refuerzos positivos y negativos de la educación familiar es uno de los elementos en que la educación escolar debe intervenir, directamente con los padres de familia, e indirectamente, con los educandos en su formación como futuros padres de familia.

Es ampliamente conocido por los psicólogos educativos que el refuerzo positivo es más efectivo en la modificación de la conducta no aceptable, que el refuerzo negativo.

Los factores culturales, sin embargo, parecen privilegiar el refuerzo negativo en forma de castigos físicos severos y privación de alimentos. Estas son modalidades inaceptables de violencia familiar.

En este campo, los educadores deben ejercer una acción divulgadora entre los padres de familia para que adquieran las conductas no violentas adecuadas para la educación de sus hijos.

La demostración de una manera correcta de educar, respetando la integridad física y afectiva del niño, debe iniciarse en el propio ambiente escolar donde no deben existir sanciones de ese tipo. En esta forma y con las acciones de divulgación puede combatirse positivamente una tradición cultural inadecuada para la formación de los niños y lesiva para su integridad.

Las normas derivadas de la cultura y utilizadas por los padres no son cuestionadas sino las formas de sanción que se utilizan. Es en este sentido que debe efectuarse la información a los padres de familia para que tomen opciones diferentes que no ocasionen daño al corregir comportamientos que consideran inadecuados.

En cuanto a la intervención indirecta, según se mencionó, ésta consiste en integrar al currículum los conocimientos, actitudes y valores adecuados a la formación para la vida familiar. La escuela prepara a los educandos para las funciones que deberán

desempeñar en su vida adulta y una de las más importantes es la de padre o madre de familia, que, generalmente, no se atiende en los currícula.

Conociendo uno de los puntos cuestionables de la tradición cultural en la educación familiar, deberá hacerse énfasis en el respeto a la integridad infantil.

6.7 Las normas de conducta

Entre las normas de conducta que se adquieren en la educación familiar de las comunidades indígenas estudiadas, el currículum escolar debe considerar esenciales las siguientes.

6.7.1 La cortesía

Las normas de cortesía que se interiorizan van más allá de simples fórmulas, reflejan un profundo respeto y consideración hacia la –s– otra –s– persona –s–. Así: saludar; preguntar por la familia; agradecer; callar cuando habla otra persona, sobre todo si es mayor; son maneras de actuar que se consideran correctas y que la escuela debe reforzar positivamente.

6.7.2 El respeto a los mayores

La valoración de las personas mayores en la familia se manifiesta en una conducta de respeto. Es éste un valor que debe reforzarse en el comportamiento de los docentes hacia las personas mayores de la comunidad y en la enseñanza de los valores morales.

6.7.3 La honradez

En la enseñanza de valores éticos la educación familiar en las culturas estudiadas, hace énfasis, asimismo, en la honradez. El currículum escolar debe reforzar tal norma de comportamiento que contribuye a la formación integral de los niños.

6.7.4 La obediencia

En cuando a la obediencia, la educación familiar en las culturas observadas, parece privilegiar una obediencia pasiva. El currícu-

lum escolar, aunque necesita en su desarrollo un cierto grado de obediencia, debería favorecer una actitud más crítica y reflexiva que llevara a la persona a cuestionar y evaluar los hábitos y tendencias de su ambiente.

Esto último porque la formación integral requiere una persona que no acepte ciegamente las órdenes, las tradiciones y las normas que se le imparten sino que sea capaz de distinguir entre lo que es esencial y lo que es superficial y puede ser cambiado.

6.8 La metodología de enseñanza

En cuanto a las maneras de enseñar que son propias de la educación familiar en las culturas kekchí y quiché, el currículum escolar puede incorporar elementos positivos que enriquecen la didáctica y que se señalan a continuación.

6.8.1 La demostración con instrucciones orales

Esta consiste en la ejecución de una tarea con instrucciones oportunas mientras se realiza.

6.8.2 La ejemplificación

El uso del ejemplo, no como ilustración de un concepto sino como acción a imitar, es también constante.

6.8.3 La imitación con supervisión

Complementaria al ejemplo se da la imitación de las acciones observadas bajo la supervisión del enseñante, quien corrige inmediatamente cualquier error del aprendiz.

En estas maneras de enseñar se utilizan procesos de pensamiento, de los cuales es esencial el de la observación para la comparación con el modelo.

En la enseñanza de destrezas, las metodologías mencionadas resultan las más eficientes. En el dominio cognoscitivo pueden utilizarse con mayor éxito que una enseñanza puramente verbal. En el dominio afectivo, el modelado, tomado como ejemplo o presentación de un modelo a imitar en sus comportamientos, resulta sumamente adecuado.

6.9 La libertad responsable

La educación familiar provee de un ámbito de autonomía en que las tareas se ejecutan con responsabilidad.

El currículum escolar debe utilizar este aprendizaje que se logra en la familia para reforzar el uso de la libertad con responsabilidad.

En este sentido hay que tener presente que los niños en el hogar son personas que tienen a su cargo diversas tareas y las ejecutan con continuidad, sabiendo que de esta manera contribuyen a la supervivencia familiar y a aliviar la carga de trabajo, que por las circunstancias económicas y la carencia de servicios, pesa sobre sus padres.

El ambiente escolar debe estructurarse, entonces, con ámbitos de autonomía en que los niños puedan actuar. Un ejemplo puede darse en el horario y el calendario flexibles, que tomen en consideración los tiempos de mayor carga de trabajo infantil y propongan actividades de aprendizaje que puedan realizarse en forma autónoma.

Otra forma es la estructuración de un calendario de trabajo escolar por actividades de aprendizaje, personal o en grupo, con evaluaciones y auto evaluaciones de proceso y producto.

La participación de los escolares en formas organizativas autogestionarias, también se ve favorecida por el aprendizaje familiar de la libertad responsable.

En cualquier caso, es ésta la forma humana de existir, por lo que la escuela debe hacer suya esta manera de educarse que aparece en los grupos familiares de las culturas kekchí y quiché.

7. BIBLIOGRAFIA

- Alarcón, Reynaldo: **"PSICOLOGIA, POBREZA Y SUBDESARROLLO"**, Lima, INIDE. 1986
- Amaro, Nelson: **"GUATEMALA: HISTORIA DESPIERTA"**, Guatemala, IDESAC/Cholsamaj 1992
- Amadio, Massimo y otros (Comp): **"EDUCACION Y PUEBLOS INDIGENAS EN CENTRO AMERICA. UN BALANCE CRITICO"**, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC. 1987
- Asociación de Investigación y Estudios Sociales, (ASIES), **MOMENTO. MOMENTO ESTADISTICO. RESEÑA DE LEYES.** Año 7, No. 10. Guatemala. 1991
- Bandura, Albert: **"TEORIA DEL APRENDIZAJE SOCIAL"**, Madrid, Espasa-Calpe S. A. 1987
- Borsotti, Carlos: **"SOCIEDAD RURAL, EDUCACION Y ESCUELA EN AMERICA LATINA"**, Buenos Aires, UNESCO/CEPAL/PNUD/Kapelusz. 1984
- Broom, Leonar y Phillip Selznick: **"SOCIOLOGIA"**, México, CECSA. 1984
- Bogin, B. A. y Mac. Vean, R. B. **"CRECIMIENTO EN ESTATURA Y PESO EN NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA EN LA CIUDAD DE GUATEMALA, PERTENECIENTES A CLASES SOCIOECONOMICA BAJA Y ALTA"**. Guatemala, Universidad del Valle de Guatemala. 1978

Bunzel, Ruth: **"CHICHICASTENANGO"**, Guatemala, José de Pineda Ibarra 1981

Cabrera, María Luisa: **"TRADICION Y CAMBIO-DE LA MUJER K'ICHE"**, Guatemala, IDESAC/CHOLSAMAJ 1992

Cojtí Cuxil, Demetrio: **"CONFIGURACION DEL PENSAMIENTO POLITICO DEL PUEBLO MAYA"**, Quetzaltenango, El Estudiante 1991

—: **"PAUTAS DE CRIANZA Y NECESIDADES EDUCATIVAS DE LA NIÑEZ MAYA"**, Guatemala, UNICEF. 1990

Cámara, Fernando: **"LOS CONCEPTOS DE IDENTIDAD Y ETNICIDAD"**, en Revista AMERICA INDIGENA, Vol. XLVI, México, Instituto Indigenista Interamericano, p.p. 597-618 1986

Carmack, Robert: **"HISTORIA SOCIAL DE LOS QUICHES"**, Guatemala, SISG/José de Pineda Ibarra. 1979

Chlebowska, Krystyna: **"EL OTRO TERCER MUNDO: LA MUJER CAMPESENA ANTE EL ANALFABETISMO"**, Gembloux, UNESCO. 1990

Cusminsky, Marcos y otros: **"MANUAL DE CRECIMIENTO Y DESARROLLO DEL NIÑO"** Guatemala, Organización Panamericana de la Salud. 1986

Delgado, Hernán y otros: **"MONOGRAFIA DEL CRECIMIENTO Y DESARROLLO DEL NIÑO"**. Guatemala, INCAP. 1986

Egglestton, Jhon: **"SOCIOLOGIA DEL CURRICULO ESCOLAR"**, Buenos Aires, Troquel. 1980

Friedman, Neil: **"LA INVESTIGACION PSICOSOCIAL"**, Buenos Aires, Troquel 1971

Fox, D.: **"TEXTO EJEMPLAR, LENGUA QUICHE"** en **"LENGUAS DE GUATEMALA"** M.K. Mayers, Edit., Guatemala, SISG, Publicación No. 20. 1966

Gajardo, Marcela y Ana María de Andraca: **"DOCENTES Y DOCENCIA. LAS ZONAS RURALES"**, Santiago de Chile, UNESCO/FLACSO. 1992

Goetz, Judith y Margaret Le Compte: **"ETNOGRAFIA Y DISEÑO CUALITATIVO EN INVESTIGACION EDUCATIVA"**, Madrid, Morata. 1988

Hubert, René: **"TRATADO DE PEDAGOGIA GENERAL"**, Buenos Aires, El Ateneo. 1970

Instituto Geográfico Nacional, (IGN).

1978 **DICCIONARIO GEOGRAFICO NACIONAL**, Tomo I, IGN. Guatemala. Tipografía Nacional.

1981 **DICCIONARIO GEOGRAFICO NACIONAL**, Tomo II, IGN. Guatemala. Tipografía Nacional.

1983 **DICCIONARIO GEOGRAFICO NACIONAL**, Tomo III IGN. Guatemala. Tipografía Nacional.

Instituto Nacional de Estadística (INE). **"CENSOS NACIONALES IV HABITACION-IX POBLACION. 1981. CARACTERISTICAS GENERALES"**. Guatemala: INE. 1984

Instituto Nacional de Estadística (INE)/Sistema Estadístico Nacional (SEN). **"GUATEMALA, POBLACION, URBANA Y RURAL. ESTIMACION POR DEPARTAMENTO Y MUNICIPIO 1985-90"**. Guatemala: INE/SEN. 1989

Jara, Oscar: **"APRENDER DESDE LA PRACTICA. REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS DE EDUCACION POPULAR EN CENTRO AMERICA"**, San José, Alforja. 1989

Johnson, David: **"PSICOLOGIA SOCIAL DE LA EDUCACION"**, Buenos Aires, Kapelusz. 1972

Juncosa, José (Comp.): **"EDUCACION INDIGENA. TRANSMISION DE VALORES, BILINGUISMO E INTERCULTURALISMO"**, Quito, ABYA-YALA. 1989

Klaussmeier y Goodwin: **"PSICOLOGIA EDUCATIVA"**, México, Harla. 1977

Klein, Robert y otros: **"EFECTOS DE LA NUTRICION SOBRE EL DESARROLLO MENTAL DESDE LA CONCEPCION HASTA LOS 84 MESES DE EDAD"**. Guatemala, INCAP. 1980

Lewis, Oscar: **"ANTROPOLOGIA DE LA POBREZA. CINCO FAMILIAS"**, México, Fondo de Cultura Económica. 1985

López Raquec, Margarita: **"PAUTAS Y PRACTICAS DE CRIANZA EN NIÑOS NORMALES E IMPEDIDOS DEL AREA RURAL MAYA"**, Guatemala, UNICEF. 1992

Lourié, Silvain: **"EDUCACION Y DESARROLLO: ESTRATEGIAS Y DECISIONES EN AMERICA CENTRAL"**, Buenos Aires, IIEP/UNESCO. 1990

Magendzo, Abraham: **"CALIDAD DE LA EDUCACION Y SU RELACION CON LA CULTURA: SINTESIS DE UNA INVESTIGACION EN UN AREA INDIGENA DE GUATEMALA"**, en fotocopia.

Martínez-Taboas, Alfonso: **"ABUSO FISICO DURANTE LA NIÑEZ, HALLAZGOS, CONCEPTUALIZACION Y CONSECUENCIAS"**, En Revista Intercontinental de Psicología y Educación. Vol. 4, No. 1 México, Universidad Intercontinental. 1991

Martínez Ferraté, Rodolfo: **"UNA POLITICA RURAL PARA EL DESARROLLO"**, Barcelona, Pareja. 1976

Maun, Leon: **"ELEMENTOS DE PSICOLOGIA SOCIAL"**, México, Limusa. 1986.

Maier, Henry W. **"TRES TEORIAS SOBRE EL DESARROLLO DEL NIÑO: ERIKSON, PIAGET Y SEARS"**. Buenos Aires, Amorrortu Editores. 1969

Mialaret, Gastón (Coord.): **"EL DERECHO DEL NIÑO A LA EDUCACION"**, Vendome, UNESCO 1979

_____: **"CIENCIAS DE LA EDUCACION"**, Barcelona, OIKOS-TAU. 1981

Moreno Martín, Florentino: **"INFANCIA Y GUERRA EN CENTRO AMERICA"**, San José, FLACSO. 1991

Mussen, Conger, Kagan: **"DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD DEL NIÑO"**. México Editorial Trillas. 1983

Nassif, Ricardo: **"PEDAGOGIA DE NUESTRO TIEMPO"**, Buenos Aires, Kapelusz. 1965

_____: **"PEDAGOGIA GENERAL"**, Buenos Aires, Kapelusz. 1970

MINED: ANUARIO ESTADISTICO 1992, Guatemala, MINED. 1993.

Núñez, Gabriela: **"PATRONES DE CRIANZA DEL NIÑO MAYA GUATEMALTECO (AREA CAQCHIQUEL)"**, Guatemala, PRODIPMA/URL. 1990

Papalia, Dianne: **"PSICOLOGIA DEL DESARROLLO DE LA INFANCIA A LA ADOLESCENCIA"**. México,, Mc. Graw Hill. 1986

Paul, Benjamín: **"LA VIDA EN UN PUEBLO INDIGENA DE GUATEMALA"**, Guatemala SISG/Pineda Ibarra. 1959

Piel, Jean: **"SAJCABAJA, MUERTE Y RESURRECCION DE UN PUEBLO DE GUATEMALA"** México, SISG y Centro D'Etudes Mexicaines et Centraméricaines. 1989

Pollit, E. : **"DESNUTRICION, INTELIGENCIA Y POLITICA SOCIAL"**. Perú, Editorial Studium. 1982

Ponce de León, Grissel: **"MANUAL DE ORGANIZACION Y DESARROLLO PARA COMUNIDADES MARGINADAS DE LAS CIUDADES"**, México, Trillas. 1990

Prado Ponce, Eduardo. **"COMUNIDADES DE GUATEMALA"**. Guatemala. Impresos Herme. 1984

Rama, Germán (Coord.): **"DESARROLLO Y EDUCACION EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE"**, Buenos Aires, Kapelusz/CEPAL/UNESCO/PNUD. 1987

Reed, Horace y Elizabeth Lee Loughran: **"MAS ALLA DE LAS ESCUELAS"**, México, Gernika. 1986

Rogoff, Bárbara: **"ETNOGRAFIA DEL DESARROLLO DEL NIÑO EN UNA COMUNIDAD MAYA EN PROCESO DE MODERNIZACION"**. En Revista GUATEMALA INDIGENA, Vol. XII, Nos. 304, p.p. 207-224. 1977

Ros Romero, María del Consuelo: **"BILINGUISMO Y EDUCACION. UN ESTUDIO EN MICHOACAN"**, México, Instituto Nacional Indigenista. 1981

Rojas Lima, Flavio: **"ANTROPOLOGIA Y DESARROLLO"**, Guatemala, INFOM. 1989

_____ : **"ETNICIDAD: TEORIA Y PRAXIS. LA REVOLUCION CULTURAL DE 1990"**, Guatemala, Serviprensa Centroamericana. 1990

Spahni, Jean-Christian: **"LOS INDIOS DE AMERICA CENTRAL"**, Guatemala, Piedra Santa. 1982

SARH/INCA RURAL/PNUD/FAO: **"DESARROLLO RURAL Y CAPACITACION: UNA PROPUESTA METODOLOGICA ALTERNATIVA"**, México, INCA RURAL/PNUD/FAO. 1987

Samayoa, Patricia: **"CIRCUNSTANCIAS DE VIDA: MUJER Y NIÑOS DE QUICHE"**, Guatemala, UNICEF. 1991

SEGEPLAN: **"IDENTIFICACION DE NECESIDADES DE EQUIPAMIENTO SOCIAL PARA EL DESARROLLO RURAL DEL ALTIPLANO OCCIDENTAL"**, Guatemala, SEGEPLAN/ 1986

SCHELLER, MAX: **"HOMBRE Y CULTURA"**, Guatemala, Edit. del MINED. 1952

Thines y L'empereur: **"DICCIONARIO GENERAL DE CIENCIAS
HUMANAS"**, Madrid, Cátedra. 1978

Vásquez, Clotilde y Vilma Poz: **"SITUACION DE LA MUJER MAYA
GUATEMALTECA: EL CASO DE SAN JUAN
OSTULCALCO Y ZUNIL"**, Guatemala, ASIES. 1993

Vigor, Catherine: **"PAYSANS DU GUATEMALA: QUELLE
EDUCATION?"**, París L'Harmattan 1980



Asociación de Investigación y
Estudios Sociales (ASIES),
Guatemala, C.A.

ASIES es una entidad de servicio, privada y no lucrativa, orientada a la reflexión, la investigación científica y el análisis de la realidad nacional. Trata de estimular la participación ciudadana en los procesos de búsqueda e implementación de soluciones concretas para la problemática del país.

Surgida en 1979 y fundada en 1982, la Asociación de Investigación y Estudios Sociales -ASIES- adquirió personalidad jurídica mediante Acuerdo Gubernativo número 608-88, del 2 de agosto de 1988.

Fines:

- Llevar a cabo investigaciones y análisis de la realidad política, económica-social y cultural del país.
- Promover el estudio, discusión y reflexión sobre los problemas nacionales y sobre aquellos problemas internacionales que afecten al país.
- Contribuir a la formación permanente de los asociados, mediante el enriquecimiento de su caudal de conocimientos científicos.

Funciones:

- Constituir un foro nacional de reflexión y discusión de los fenómenos socio-políticos, económicos, ambientales y culturales que conforman la problemática guatemalteca, mediante la organización de actividades públicas y privadas.
- Mantener relaciones de intercambio y cooperación con entidades públicas y privadas de carácter cultural y científico, tanto nacionales como internacionales.
- Contribuir a la formación de los ciudadanos mediante la difusión de los resultados de sus trabajos de investigación y de análisis de la realidad nacional.

ASSOCIATION FOR SOCIAL RESEARCH AND STUDY -ASIES-

ASIES is a private, non-profit service and cultural entity, dedicated to promote reflexive study, scientific research and analysis of Guatemalan reality. It tries to stimulate the search and implementation of concrete solutions to the country's problems, encouraging citizen participation.

Born in 1979 and founded in 1982, the Association of Social Research and Study -ASIES- acquired its juridical personality by Government Decree No. 608-88, dated August 2nd., 1988.

Purposes

- Carry out research studies and analysis of the political, socioeconomic and cultural situation of Guatemala.
- Promote study, discussion and reflection on national problems, and on those international problems that affect the country.
- Contribute to the permanent qualification of its associates, constantly increasing their scientific knowledge.

Functions

- Constitute a national forum for the discussion and reflection on the various aspects of the Guatemalan reality -socioeconomic, cultural, political and others- through the organization of diverse activities, both private and public.
- Maintain constant exchange and cooperation relations with the public and private cultural and scientific entities.
- Constantly improve the formation of Guatemalan citizens, through the publication and diffusion of the results obtained in its research studies and its analysis of national reality.