

Revista Interamericana de Educación para la Democracia

**RIED IJED**

Interamerican Journal of Education for Democracy

**Educación en las Comunidades  
de Población en Resistencia del  
Ixcán, Guatemala. Negación  
estatal y mediación educativa.**

**Vol 4 , No. 2**

Enero, 2013

Documento disponible en:  
[www.ried-ijed.org](http://www.ried-ijed.org)

**ISSN: 1941-1799**

# Educación en las Comunidades de Población en Resistencia del Ixcán, Guatemala. Negación estatal y mediación educativa.

Rodrigo J. Véliz\*

## Resumen

Después de la violencia estatal de inicios de los ochenta, se formaron en la selva del Ixcán muchas comunidades de desplazados. Una vez organizados, y mientras eran perseguidos por el ejército, pasaron a plantearse un proceso educativo propio que partiera de sus necesidades y horizontes comunes. Con la llegada de la pacificación en 1996 y con una nueva reforma educativa, las relaciones que estableció el Estado con las comunidades en materia de educación desarticulaban el proceso que ya estaba en curso. En un nivel más inmediato, es posible ver cómo los maestros y alumnos establecen mediaciones con los contenidos y relaciones que trata de establecer el Estado con ellos. Esto les permite ser una especie de filtro que restablece cierto margen de autonomía ante la presencia estatal, que además busca replantear las necesidades básicas de una educación pertinente y democrática desde lo marginal.

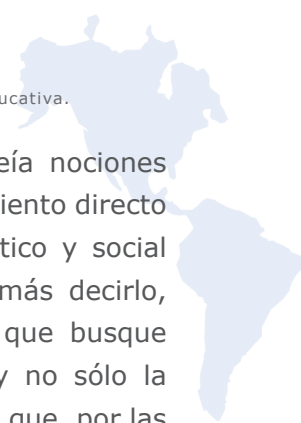
Lo que sí es cierto, es que nadie sintió el  
golpe.  
Pegó con dardo muy fino. No duele y no se  
siente  
pero con tenacidad pudre el hueso.  
Corroe, gangrenosos, traspasa las paredes  
más espesas  
y gotea dentro del alma fosilizando  
los sueños, la vida.

**Roberto Obregón (1965)**

## Introducción

El objetivo del presente artículo es tratar de mostrar el papel mediador que los educadores de la comunidad Primavera del Ixcán desempeñan entre sus estudiantes y las relaciones que establece el Estado, luego de la firma de los Acuerdos de Paz, con base en su política educativa. Después de décadas de conflicto armado y prácticamente siglos de marginación política, la firma de los Acuerdos de Paz en 1996 presentó, en principio, una oportunidad entre las partes enfrentadas para

\*Investigador del Área de Movimientos Sociales de FLACSO-Guatemala. Estudiante del posgrado de Sociología del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSyH) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). rodjvelz@yahoo.com.



buscar el diálogo y amplios consensos en temas de un horizonte nacional común. Esto, necesariamente implicaba tomar en cuenta a los grupos en histórico conflicto y a las diferentes y recurrentes reivindicaciones que por décadas se hicieron contra las dictaduras militares, una amplia democratización en la organización del poder y de las principales decisiones del país.

En este aspecto, el papel de la educación resultaba central. Para 1950, la población alfabeta era de tan sólo 28%, tres años más tarde fue 37% y para 1973 alcanzaba 45% de la población (Guerra-Borgees, 1986). El analfabetismo se había concentrado abrumadoramente en el área rural, que por esos años aglutinaba a una mayoría de la población. Para el año 2010, según el Comité Nacional para la Alfabetización, 19.48% de la población mayor a quince años no sabía leer ni escribir, acentuándose aún más esa característica entre las mujeres de zonas rurales. Esto es visiblemente un avance aunque aún adolece de problemas en cuanto a su pertinencia. Y la reforma educativa que se buscó implantar a partir del 2004 no cumplió, ni mucho menos, las expectativas y principales necesidades que aquejan al país en esa materia.

Además del mencionado elemento cuantitativo, las críticas a los actuales modelos han subrayado las carencias de las pedagogías que se imparten en los centros de educación (Frente Nacional de Lucha, 2006; Morales, 2007), que terminan formando personas que no reciben suficientes herramientas para modificar desde sus espacios las desigualdades sociales que enfrentan. En este sentido cabe destacar que 35% de la población vive en pobreza (Barreda, 2008).<sup>1</sup>

En este último aspecto, el proceso educativo en varias comunidades indígenas desplazadas por la represión estatal, desatada sobre todo a inicios de la década

de 1980 (Carmack, 1991), proveía nociones democratizadoras y de involucramiento directo de la persona en el proceso político y social que la rodea. Esto, no está de más decirlo, es central en cualquier proceso que busque una verdadera democratización y no sólo la sujeción formal a ciertos derechos que, por las mismas circunstancias sociales en las que se aplican, se vuelven inoperantes. Y fue en este aspecto, entre otros de igual trascendencia, donde la reforma educativa terminó siendo más una complicación que una reorganización sensata para tratar los complejos problemas que minan el desarrollo personal y colectivo del país.

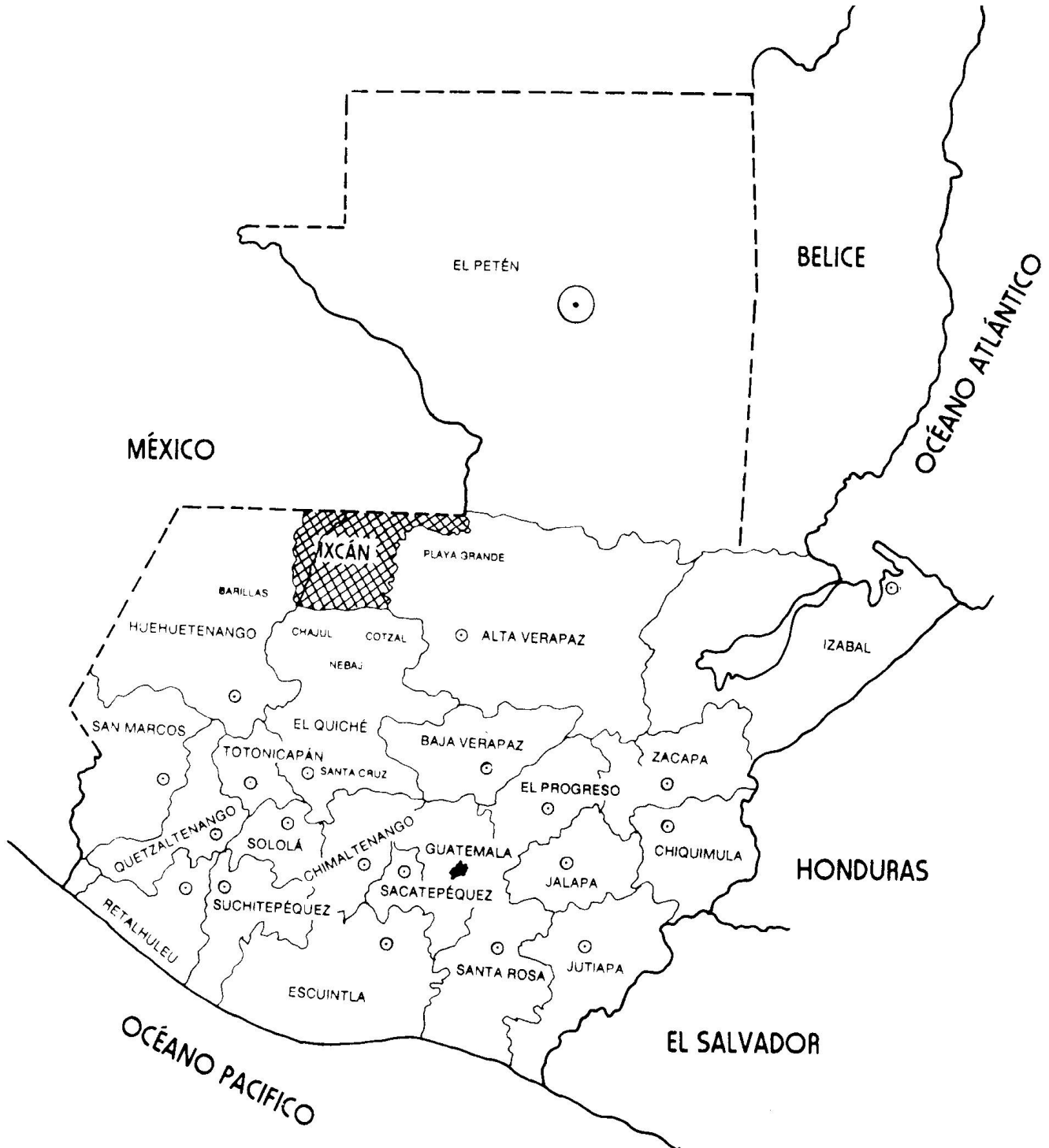
Tomando esta problemática en cuenta, resultó central para nosotros investigar tres aspectos de este proceso. Primero, el proceso histórico que dio paso a la construcción de las pedagogías de las comunidades desplazadas y el carácter que éstas tomaron. Esto con el fin de, en segundo lugar, entender cómo desde las luchas de las comunidades se manejó el impulso democratizador y, en particular, la educación popular, en su intento de aportar al proceso más amplio de cambio. Y con esto como resultado, comprender, en tercer lugar, la manera cómo los maestros se las ingenian para mediar, basándose en las pedagogías y técnicas aprendidas, los contenidos que busca establecer el Estado central.

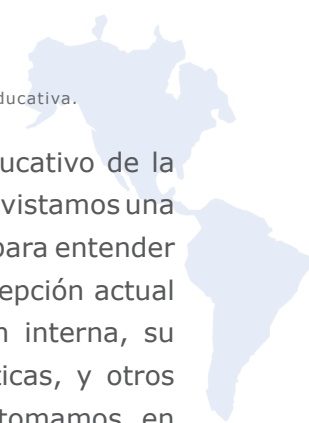
Acerca del primer y último aspecto, era necesario realizar un trabajo de campo en las comunidades donde estas pedagogías tuvieron mayor importancia. Allí fue como surgió la posibilidad de visitar la comunidad de Primavera del Ixcán, que a la fecha aglutina a las antiguas Comunidades de Población en Resistencia del Ixcán (CPR-Ixcán). La comunidad está ubicada precisamente en el municipio de Ixcán, al norte del departamento de Quiché, parte del área nor-occidental de Guatemala (véase mapa 1). En ella se encuentran presentes más de diez

etnias con sus respectivos idiomas, todas con un pasado de lucha por la tierra y contra la represión durante la segunda mitad del siglo pasado.

Mapa 1. Ixcán, en el norte del departamento de Quiché.

Fuente: Falla, 1992: viii.





Con esto en claro, se decidió realizar un trabajo de campo de cuatro meses viviendo en la comunidad. Éste, fue un tiempo suficiente para reconstruir la historia educativa y organizativa de la comunidad, así como las mediaciones que en la actualidad realizan los maestros. Tomando en cuenta los aspectos que era importante observar, según los objetivos de la investigación, se pasó a planificar una metodología, que enseguida esbozamos”.<sup>2</sup>

Para reconstruir el proceso organizativo de la comunidad durante sus años de desplazamiento hicimos una serie de largas entrevistas a varios de los principales líderes históricos de la comunidad (investigador/a desconocido/a), realizadas en el año 2004, que se encuentran transcritas y archivadas en la oficina principal de la comunidad. Los líderes de ese momento de la comunidad me permitieron trabajar con estos archivos con total disponibilidad. De no aclararse otra fuente, la reconstrucción histórica de este aspecto está basada en esas fuentes.

En cuanto al aspecto educativo durante los años del desplazamiento, mucha de la información general fue obtenida del texto de la Asamblea Consultiva de las Poblaciones Desarraigadas (ACPD, 1996), y ciertos vacíos que se encontraban en los relatos fueron complementados con entrevistas semi-estructuradas realizadas, una o más veces, a ocho de los maestros que tuvieron a cargo la educación durante esos años y que a la fecha continúan ejerciendo su oficio de educadores. Al igual que con la información de la organización histórica de la comunidad, de no aclararse otra fuente, la reconstrucción está basada en estas entrevistas.

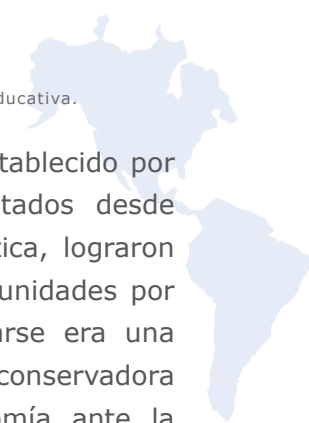
Esta serie de entrevistas también ayudó a entender y reconstruir el proceso actual de educación. Además de los ocho maestros citados, entrevistamos bajo el mismo formato a cinco maestros jóvenes que se han incorporado

en los últimos años al equipo educativo de la comunidad. De esta manera, entrevistamos una o dos veces a 13 de 15 maestros, para entender los aspectos referentes a su concepción actual de la educación, su organización interna, su pedagogía y técnicas, problemáticas, y otros aspectos que, como se verá, tomamos en cuenta para entender el proceso educativo actual.

Además, participamos en las sesiones de cada uno de los grados que presenta la escuela primaria y el instituto de secundaria. Buscamos participar en al menos dos días completos en cada uno de los grados, tratando de cubrir todas las materias impartidas. En las aulas, solicitamos permiso a los maestros para participar solamente mediante la observación y la toma de notas. En algunos casos, terminadas las clases conversamos brevemente con maestros y alumnos para precisar algunos aspectos que la observación no había dejado clara.

Y, por último, al final de la estancia de investigación realizamos un grupo focal junto con todo el equipo de maestros, en el que buscamos realizar un intercambio con base en la sistematización que habíamos realizado y sus perspectivas sobre el futuro de la educación en la comunidad.

Para no perderse en la inmensidad de los datos, fue necesaria una teoría que permitiera entender a los maestros como engranajes críticos del proceso nacional de educación, y no como simples objetos pasivos cuyo único papel es el de la reproducción social, como se pensó abstractamente hace algunas décadas (cfr. Althusser, 2003). Al contrario de esta postura, para Gramsci (2001: 147-150) la instrucción sólo puede ser representada por el trabajo viviente del maestro, conocedor de ambos mundos —oficial y comunal—, de los contenidos y de los alumnos. Agregando a este punto, Gutiérrez (2004: 38) opina que



la mediación de parte de los maestros, lo que él llama una *mediación pedagógica*, permite un tratamiento de los contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y de relación. En las prácticas educativas de los maestros, tomando en cuenta su legado de lucha frente al Estado, se da una lucha y competencia entre la concepción oficialista del mundo y otras concepciones explícitas o implícitas (Gramsci, 2001). La cultura vivida en las aulas y afuera se vuelve, entonces, un sitio de lucha (Apple, 1980 y 1997).

Y por último, completamos la investigación con una revisión bibliográfica histórica para ubicar los datos locales dentro de un proceso histórico más amplio que los envuelve y condiciona. Este material bibliográfico nos permitió elaborar ciertas interpretaciones generales del proceso histórico guatemalteco.

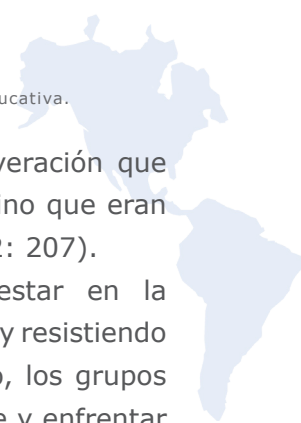
## 1. Autonomía y educación

Resulta complicado entender lo que fue la experiencia de resistencia y autonomía de las CPR-Ixcán sin antes realizar una breve puntualización de su pasado. Para nadie es nueva la mención de la histórica marginación de la que han sido objeto las poblaciones maya-indígenas en el país, ni cómo durante décadas su mano de obra fue puesta al servicio de los principales cultivos agroexportadores, con el café y, posteriormente, el azúcar a la cabeza. Al mismo tiempo, la población indígena organizada como comunidades desde la época colonial ha encontrado formas variadas de resistencia que le han permitido adaptarse — algunas veces de manera conservadora— a las situaciones que se le presentan. La relación de servidumbre entre comunidades-fincas

cafetaleras y el férreo control establecido por las autoridades locales, implantados desde lo más alto de la jerarquía política, lograron mantener maniatadas a las comunidades por décadas. Su forma de organizarse era una respuesta interna de adaptación conservadora y búsqueda de relativa autonomía ante la relación que estableció el proyecto oligárquico cafetalero (Wolf, 1955 y 1957).

Después del interludio revolucionario (1944-1954) y la frustración que dejó la abortada reforma agraria, debido a la intervención norteamericana (cf. Gleijeses, 2008; Handy, 1992; Tischcler, 2001 y Taracena, 2002), las dictaduras militares que se instauraron a partir de 1963 se vieron forzadas a un reparto de tierras que no atentara contra la propiedad de las grandes plantaciones. Tras la propuesta de la orden de los Maryknoll, dio inicio la colonización del área de Ixcán con campesinos provenientes de diferentes etnias, principalmente procedentes del departamento noroccidental de Huehuetenango.<sup>3</sup> Lo apartado del área —en un momento en que las organizaciones guerrilleras se preparaban para un segundo ciclo de lucha en contra del Estado— y las posibilidades de que las poblaciones indígenas se constituyeran en un aliado de la guerrilla (Payeras, 1989; Sáenz de Tejada, 2007), a causa de un fuerte y emergente movimiento cooperativista en Ixcán, propiciaron que la represión militar se acercara a la región. En el momento más tenso de la crisis guatemalteca, al final de la década de los setenta e inicios de los ochenta, el régimen dio su último zarpazo para sobrevivir al levantamiento. En efecto, su respuesta fue masacrar comunidades enteras, al mismo tiempo que se reconstituían formalmente las instituciones democráticas.<sup>4</sup>

Lo que es necesario subrayar de ese momento del proceso histórico guatemalteco es la manera como el Estado asumió las



reivindicaciones de democratización y cambio en la matriz productiva. Es decir, en vez de absorber las demandas, profundizó aún más la polarización y con eso negó hasta sus últimas consecuencias a las comunidades indígenas y otras organizaciones sindicales, campesinas, y políticas. Esta negación tuvo su punto más agudo con la represión a gran escala y continuó con la persecución posterior al desplazamiento. Fue así como la negación represiva se volvió inevitablemente una posibilidad para las comunidades de construcción autónoma de las propias reivindicaciones desde lo local y marginal, por un lado, y de enfrentamiento con el Estado, por el otro.

Así, aunque las CPR-Ixcán nacen como parte del proyecto revolucionario del Ejército Guerrillero de los Pobres (EGP), bajo una concepción similar a la vietnamita de las bases de apoyo de las organizaciones revolucionarias que fungían como un bastión económico, militar y político, su origen debe buscarse sobre todo a partir de la misma lucha y reivindicaciones de la población, que en ese momento serían fundamentalmente dos: la lucha por la tierra y la lucha diaria por la sobrevivencia. Es así que las comunidades comenzaron poco a poco a organizarse después de las masacres, con la lucha por la tierra como meta a largo plazo y la sobrevivencia como consigna cotidiana. Cada vez más los grupos de familias reunidas en la montaña se encontraron con otros grupos y comenzaron a ver la posibilidad de organizarse.

Lo más importante era conseguir tierra para cultivar maíz, aunque en un principio la población guardaba aún reservas de cosechas anteriores que consumían entre la familia. Cuando éstas se acababan trataban de cultivar más, siempre de manera individual, pero esto se volvía muy difícil ya que el ejército constantemente merodeaba áreas vecinas y al encontrar siembras las destruía. La justificación de los ataques por parte del

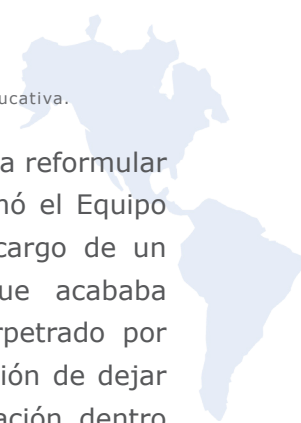
ejército se respaldaba en la aseveración que las CPR no eran población civil, sino que eran combatientes del EGP (Falla, 1992: 207).

Después de meses de estar en la montaña sin ninguna organización y resistiendo los continuos ataques del ejército, los grupos de familias comenzaron a juntarse y enfrentar su situación de una manera que les permitiera un mayor control sobre sus vidas dentro de un contexto de guerra. En este marco, en 1983, se creó el Comité de Parcelarios del Ixcán que posteriormente se llamaría Comité de Emergencia de Parcelarios del Ixcán (CEPI), que se encargó de dirigir, orientar, organizar y ejecutar todo lo relacionado con la vida diaria de las CPR (Duro, 2004). Las autoridades del CEPI y los comités locales eran elegidos democráticamente de manera directa, de cada dos a siete años. Éstos tenían que ser reconocidas figuras comunitarias, dando el ejemplo con trabajo, paciencia y capacidad de organización.

Una de las necesidades básicas que el CEPI tenía que solucionar, con cierta urgencia, era la producción de los alimentos, lo cual se constituyó en una de sus dos *estructuras básicas*, como comúnmente las llaman. Ya que los intentos de producción individual no dieron resultados en los primeros meses de la resistencia, la población pensó que lo mejor era trabajar en colectivo. Para evitar problemas con el alimento producido, el CEPI y los comités locales se encargaron de repartirlo entre cada familia, dependiendo del número de integrantes y la cantidad de alimentos que se poseyera. El CEPI, en conjunto con el *koljós*, una estructura *bisagra* del EGP, analizaba qué lugares eran más propicios para trabajar, cuánto era necesario producir dependiendo de la temporada y de las circunstancias, a cuánta mano de obra era necesario movilizar, etcétera.

Ya que la persecución por parte de las fuerzas del Estado fue continua, la seguridad





fue el siguiente aspecto a tratar. La seguridad dejó de ser simple vigilia para desarrollarse en un sistema complejo de vigilancia, con turnos y tres posiciones básicas. La primera de ellas abarcaba grandes áreas, era de *avanzada o de exploración*. Seguían los *móviles*, que participaban en la periferia de cada una de las comunidades y estaban constantemente en movimiento. Por último estaban los *fijos* o de posta, que estaban cerca de las comunidades.

Además de esta forma colectiva de organizarse dentro de las Comunidades de Población en Resistencia del Ixcán, surgieron sectores de la población que decidieron organizarse y reivindicar luchas y derechos particulares, siempre dentro de la lucha general, en el marco de la resistencia. Entre estas luchas encontramos la de las mujeres (Organización de Mujeres en Resistencia), los jóvenes (Organización de Jóvenes) y el sector religioso.

Como toda la vida social dentro de la CPR-Ixcán, la salud estaba organizada de manera colectiva. Los *promotores* sólo tenían que enfocarse en su trabajo como especialistas en salud y dedicarse de tiempo completo a esta labor, ya que su alimentación y la de su familia estaba asegurada por la regulación y redistribución que el CEPI hacía de la producción.

En lo que respecta específicamente al tema de este trabajo, y que de ninguna manera puede desligarse de lo anteriormente descrito, está la educación dentro de las CPR-Ixcán. Pese a los ataques del ejército, era urgente que los niños aprendieran lo básico de las primeras letras.<sup>5</sup> En esos primeros momentos, el CEPI, junto con la vanguardia educativa del EGP, organizaban la educación en las comunidades, proveyendo *cursillos*<sup>6</sup> y unas pocas cartillas para los promotores de educación. Tras el fin de la ofensiva del Estado de los años 1987-1988, aglutinados en cinco comunidades —

llegaron a ser hasta 25— se pasó a reformular la educación de las CPR. Se formó el Equipo de Educación Popular (EEP), a cargo de un reconocido líder comunitario que acababa de escapar de un secuestro perpetrado por fuerzas oficialistas,<sup>7</sup> con la intención de dejar estructurado el trabajo de educación dentro de las comunidades para que ellas mismas asumieran el proceso.

Desde un principio, la educación dentro de las CPR-Ixcán fue pensada de manera distinta. Su contexto de guerra y represión, sumado a su posicionamiento de resistencia, hacía que la educación jugara un papel importante en la formación de los más jóvenes. La educación era una herramienta que permitía que la población<sup>8</sup> comprendiera de una manera más articulada la represión y marginación que estaban viviendo. Se buscaba remover de la conciencia las formas de pensamiento que no dejaban que la subjetividad, individual y social, rompiera las formas tradicionales de ver el mundo; formas que mostraban —y muestran— al mundo como natural, y no histórico y social.

La educación, a su vez, era dialógica. Según su concepción pedagógica, el diálogo es el principio generador de conocimiento, es a partir de él que dos mundos se entienden, comprenden, y, con la actitud crítica desarrollada, buscan maneras de construir su realidad. Se buscaba de esta manera que no sólo los niños aprendieran de los promotores de educación, de una manera unilateral e implícitamente autoritaria, como en la educación tradicional. Al contrario, se deseaba que el diálogo fuera parte primordial de la formación, en donde el elemento violento y jerárquico quedara fuera del proceso educativo (cf. ACPD, 1996).

En un principio, una de las metodologías que se utilizaron era el de las palabras generadoras de Paulo Freire. Una característica fundamental de esta metodología es encontrar





palabras o temas, relevantes social y culturalmente, a partir de los cuales se pueda entender de mejor manera la realidad social total, a la vez que se aprenden las primeras letras. En el caso de la lección “maíz”, por ejemplo, se veía cómo se dice en cada uno de los idiomas de los niños presentes, se investigaba qué tipos de maíz existían, quiénes, cómo y dónde los cultivaban, y si era justo o no hacerlo (ACPD, 1996). Otro caso interesante se daba al momento de enseñar las cinco vocales a través de la palabra generadora “refugiado”. La palabra no sólo contiene las cinco vocales, sino que expresa significados más amplios acerca de la realidad que vivían los niños, mostraba la situación de guerra y una de las opciones que tuvo la población civil ante ésta.

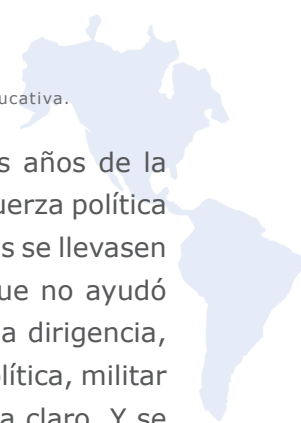
Como parte de un pensamiento crítico, se trató de no caer en una repetición mecánica de fórmulas y métodos ideados en otros contextos. Estos eran importantes, pero sólo como herramientas que se venían a combinar con las ideas que se proponían dentro de las comunidades. Se trataba de generar, de esta manera, una pedagogía en movimiento que marchara al ritmo de las necesidades y vivencias de las CPR-Ixcán (Freinet, 2002).

Otro de los elementos importantes de esta educación integral de las comunidades en resistencia estaba ligado a las dos estructuras existentes en la organización, la producción y la seguridad. Con la primera, se estableció desde un principio la necesidad de no separar el trabajo intelectual del físico, por lo que los alumnos participaron continuamente en la producción agrícola. Por otro lado, desde un principio existió la relación entre seguridad y educación. Además de ver la necesidad del aprendizaje de los niños menores, las clases permitían que éstos no se mantuvieran dispersos sino que permanecieran junto a otros niños.

Se buscó, además, que los niños vivieran el proceso mismo de la democracia y la organización, que no fueran palabras externas a su vivencia, sino que a partir de éstas, de su misma práctica, desarrollaran el respeto y la promoción de la democracia, deberes, compromisos y beneficios incluidos. Por esto se propició la organización de los niños dentro del aula, permitiéndoles resolver problemas sencillos por su cuenta. Esta concepción de democracia difería de la democracia procedimental que se comenzaba a implantar con las reformas militares de mediados de la década de los ochenta, en donde los derechos de participación se restringen a la votación en urnas cada cuatro años. Acá, por el contrario, se les enseñaba a ser parte activa y crítica de la sociedad a la que pertenecían.

Es a partir de ahí que en su organización y educación se plasmaron el proyecto político y los valores comunitarios y democráticos que estaban detrás de sus demandas antes de las masacres. Las añoranzas políticas se restringieron a lo local, dados los nulos espacios de participación en los ochenta. Es también desde allí que ejercieron su crítica —discursiva y a través de sus mismas prácticas— a la forma de organización de la sociedad y el Estado que la defendía.

No parecía haber un plan prediseñado para construir a las CPR y sí lo había, éste se vio fuertemente modificado por las iniciativas de la propia población que vio en ese espacio una manera de expresar y realizar las necesidades que históricamente tenían y que iban surgiendo. Su organización se construyó con la experiencia que se iba obteniendo y con un fuerte debate interno de la población acerca de su presente y futuro.<sup>9</sup>



## 2. Transición y mediación

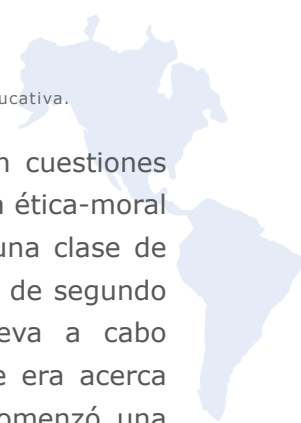
Las Comunidades de Población en Resistencia del Ixcán habían logrado escapar del intento de aniquilación del que fueron objeto por más de una década, y con una autonomía restringida por la represión habían construido sus propias maneras de relacionarse. Pero su autonomía tenía características muy coyunturales y dependían mucho de una condición muy importante que las comunidades no deseaban prolongar: la guerra. Ya a inicios de la década de los noventa comenzaron a generarse discusiones acerca de la necesidad de terminar con su situación de clandestinidad. En diciembre de 1990, en la IX Asamblea General Ordinaria, proclaman, junto con las Comunidades de Población en Resistencia de la Sierra (ubicadas más al sur del departamento de Quiché), la “Declaración Pública”.<sup>10</sup> Pese a que lograron salir de la clandestinidad, el conflicto político estaba aún por terminar.

Más allá de describir el proceso de tensiones y movimientos políticos que significó el proceso de pacificación,<sup>11</sup> nos gustaría simplemente resaltar el carácter de las negociaciones y la forma en que la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG) —que aglutinó desde 1982 a tres organizaciones guerrilleras y a una facción del Partido Comunista— manejó la situación. En este sentido, cabe señalar que su estrategia resultó en un alejamiento de los movimientos sociales y comunidades que la apoyaban, lo cual determinó en mucho el pobre desenvolvimiento de los acuerdos en los años que siguieron a la paz. Basándonos en los investigadores que han abordado el tema con profundidad (Jonas, 2000; Torres-Rivas, 1998; Rosada-Granados, 1999), podemos afirmar que estas limitaciones y este desenvolvimiento mediocre en la aplicación de los acuerdos se explican por la derrota militar y política infringida a las

guerrillas en los ochenta. Para los años de la paz, éstas no tenían la suficiente fuerza política y social para hacer que los acuerdos se llevaran a cabo. A ello hay que agregar que no ayudó en mucho la pobre estrategia de la dirigencia, mientras que del lado de la elite política, militar y empresarial, este aspecto estaba claro. Y se hizo obvio con el paso de los años. Ésta dejaría que en torno a los aspectos formales de los acuerdos se aglutinara un cierto consenso, mientras que apostó a que preponderara el peso político real de cada uno de los actores en juego. La reforma educativa fue precisamente un resultado de esta correlación desigual de fuerzas.

Y la ahora Primavera del Ixcán enfrentaría en ese momento los resultados en la esfera nacional. Esto es, marginada socialmente en una aldea remota del Ixcán, con servicios básicos mínimos proveído por el Estado y una deuda gigantesca para adquirir su tierra, la mentada paz mostraba sus saldos. Una nueva situación de sobrevivencia aparecía para la población. Después de reorganizarse como una sola comunidad (Duro, 2007; Sosa, 2001; Suárez de Galgami, 2007; Véliz, 2008), lo construido por las CPR enfrentaría una nueva prueba. En lo que respecta al proceso educativo, ahora estaría directamente vinculado con el Estado a través del Ministerio de Educación, con su propia forma de organizar la educación en el país y una particular forma de entenderla.

Necesario es decir que este proceso no debe entenderse simplemente como una relación de igualdad entre dos partes, sino una que expresa conflictos y antagonismos. Lo contrario sería idealizar lo que significó la paz y no entenderla como otro escenario político de un histórico conflicto hasta ahora no resuelto entre Estado y población. Esto es importante de resaltar en el caso de Primavera del Ixcán ya que las concepciones del mundo del Estado



vienen a chocar directamente con la llamada *cultura de la resistencia* (Duro, 2004).

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

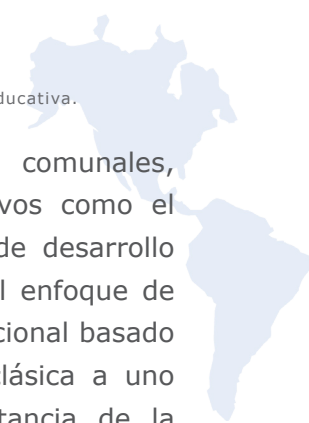
A manera de gremio, y sobre todo con los maestros formados durante la resistencia, se tiene una diferencia significativa en cómo se concibe el proceso educativo, que se hace muy difícil de llevar a cabo en la realidad debido a las limitaciones que impone la relación con la estructura estatal. El papel de la educación en Primavera del Ixcán en la actualidad, según los propios maestros, está ligado al desarrollo de tres ejes fundamentales. El primero es el desarrollo de la sociedad en general, ya que conociendo a través del proceso educativo lo que acontece en la comunidad y el país, es más sencillo aprender, participar y actuar.

El segundo eje tiene que ver con el desarrollo de la comunidad. Para los maestros la educación no comienza en la escuela, sino desde el vientre y el nacimiento, donde se dan las primeras etapas de formación. En la escuela se tiene que complementar lo aprendido hasta ese momento. La escuela debe ser para ellos un apoyo más, una orientación. La educación está dada por toda la comunidad y, por esto, trae dividendos para toda la comunidad. Sin educación la comunidad no puede salir de su situación. La educación está así íntimamente ligada a la comunidad. Educación desde y para la comunidad.

Por último, la educación promueve el desarrollo de cada uno de los individuos que participan en el proceso. Esta finalidad busca

preparar a la persona no sólo en cuestiones académicas, sino en una conducta ética-moral particular hacia la sociedad. En una clase de ciencias naturales de una sección de segundo básico observamos cómo se lleva a cabo esta actitud. El tema de la clase era acerca de la salud y la nutrición. Se comenzó una discusión viendo cuáles eran las cuestiones económicas y sociales que rodean a la salud. Se vio que en el Ixcán no hay hospitales; el más cercano se localiza a más de seis horas de la comunidad. Además se trató de analizar la vocación agrícola de la tierra del Ixcán. En esto se subrayó la producción en los huertos familiares para balancear la dieta y mejorar la salud, así como la importancia de la tierra. Terminada la discusión se pasó a hacer grupos entre los estudiantes con el fin de que cada uno explicara su concepción acerca de las carencias que ven en sus comunidades y que afectan la salud y nutrición de sus habitantes. Para finalizar, el maestro realizó un dictado sacado del libro de texto acerca de qué es la nutrición y la importancia de la salud. De esta manera, los contenidos de salud y nutrición quedaron ligados, a manera de diálogo participativo, directamente al problema y la necesidad de la tierra para mantener una alimentación básica y amplia; así como la necesidad de contar con centros de salud que colaboren integralmente a la salud de los miembros de las comunidades. El tema, así, logró articular los ámbitos comunal y nacional. El contenido no se quedó en lo abstracto, se contextualizó y se ligó a un problema nacional: la falta de tierra. También fue propositivo, ya que destacó la producción familiar en huertos.

En esta posición crítica se enmarca la concepción de proceso educativo de Primavera del Ixcán, que incluye la producción agrícola como un elemento clave. Es decir, los maestros guían el proceso productivo y los niños llevan a cabo trabajo agrícola en tierras que la



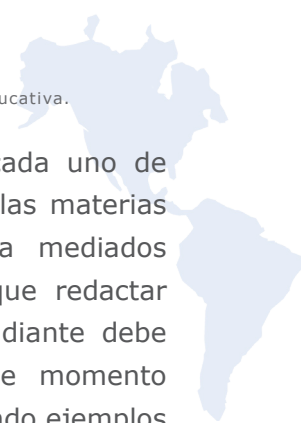
escuela obtuvo de parte de la cooperativa de la comunidad. Lo producido —al menos en el año escolar del 2007— lo consumieron en parte los mismos alumnos, mientras que otra parte la vendieron a miembros de la comunidad. Los propios estudiantes administraron los ingresos, invirtiéndolos en la compra de otros alimentos. Esta unión del trabajo intelectual y manual representa una fuerte crítica a la educación tradicional, que separa tajantemente estas dos formas de obtener conocimientos, denigrando la segunda en aras de la primera.

Otro punto vital en los procesos educativos de Primavera es la importancia que los maestros dan a la pertinencia de los contenidos, aunque en el texto oficial no lo sean. Este interés se expresa en un fuerte deseo de retomar los idiomas de los distintos grupos lingüísticos que conviven en Primavera (Sosa, 2001: 119). Los textos oficiales lo hacen, pero de manera formal y caricaturesca, no como una necesidad de apropiación profunda del derecho a ser formado en el propio idioma, como lo recalcan los maestros. La pertinencia no debe ser sólo *culturalmente aceptable*, como se trata en los discursos oficiales. Para los maestros de Primavera, los ejemplos adaptados a la realidad social y económica de la comunidad son indispensables. En una clase de ciencias sociales para primero básico se trataba el tema de la economía, más específicamente de la materia prima y de los recursos naturales. Visto desde la óptica económica tradicional del libro de texto se argumenta que los recursos naturales y las materias primas son limitados y que por ende hay que tratarlos de la manera más eficiente posible. Por el contrario, la discusión generada condujo al tema de la tala de árboles en la selva ixcaneca y a los problemas de minería y represas en el área. Se decía que las empresas, nacionales y transnacionales, buscan simplemente el lucro, sin importarles en ningún momento la

biodiversidad y los problemas comunales, buscando dar solamente paliativos como el trabajo asalariado y proyectos de desarrollo inadaptados. De esta manera, el enfoque de la economía pasaba de uno tradicional basado fuertemente en la escuela neoclásica a uno que toma en cuenta la importancia de la relación entre el ser humano y la naturaleza —tan fuertemente desarrollado durante los años de la resistencia—, así como la importancia que tienen las búsquedas de desarrollo social integral, según decían, que tomen en cuenta primero las necesidades de la comunidad y no el lucro de una empresa que desconoce el área.

Otro punto destacado de los procesos educativos de Primavera del Ixcán es la importancia que le conceden a lo lúdico, específicamente a través de las llamadas *dinámicas*, o juegos recreativos dentro del aula. Estos les permiten salir de la rutina esperada en el proceso educativo, confinada al aula, y lo pone en contacto con el resto de la realidad.

Siguiendo con la tradición crítica aprendida en la guerra y al decir de Freire, a la educación se la concibe como un diálogo y no como una imposición bancaria del conocimiento. De modo que para propiciar el diálogo entre estudiantes, y entre estudiantes y maestros, es necesario elegir una formación particular del aula, por lo que la formación de media luna y circular son las preferidas por parte de los maestros. Según ellos, los resultados son mejores cuando se puede lograr esta formación. El objetivo es de control y de intento de diálogo: con lo primero se trata de disminuir la falta de atención de los alumnos; con lo otro, hacer que todos los alumnos se vean a la cara, no dándose la espalda, para poder discutir abiertamente. Poco de esto se puede lograr con la formación tradicional, en la que se establecen filas y columnas de alumnos



que ven al frente del aula, donde se encuentra ubicado el maestro.

Como instituciones, la escuela primaria y el instituto de básicos —esto es, los primeros tres años de la secundaria en Guatemala—, los dos centros de enseñanza en la comunidad realizan mediaciones institucionales entre los estatutos del MINEDUC y la comunidad. Ninguna de estas mediaciones, eso sí, es desaprobada por el Estado, lo que nos habla de un margen de acción.

En lo que respecta a la escuela, los cambios que se han hecho se refieren a los cursos impartidos, dando prioridad al lenguaje y las matemáticas en el primer grado, más que en los otros seis cursos. De manera que en los primeros seis meses del ciclo escolar solamente se imparten dos cursos, matemáticas y lenguaje, para adaptar a los niños a la escuela, ya que muchos de ellos no llevaron a cabo la pre-primaria. Y el otro cambio es en el orden de las secciones de cada uno de los grados, que son ordenados según grupo lingüístico. Se forman secciones de solamente niños y niñas que hablen K'anjob'al —el grupo lingüístico predominante— y otras con el resto del alumnado. Esto tiene como objetivo que puedan aprender los contenidos también en su idioma materno.

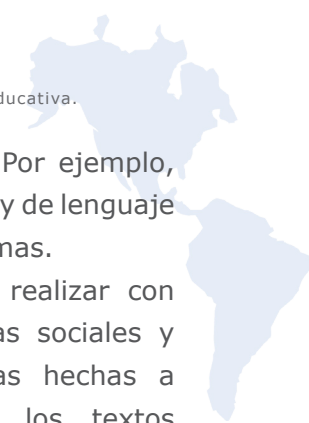
Con el Instituto se realizan más cambios que buscan adaptar las exigencias de los programas oficialistas a las necesidades de los alumnos y maestros. Aun cuando los cursos son los que solicita el Estado, la forma de evaluación cambia. Se trata de que la participación de los alumnos sea más ponderada, en lugar de solamente recurrir a los exámenes y los trabajos individuales. Así del cien por ciento de la evaluación, la mitad se asigna a los exámenes —cuatro al año—, diez a la participación individual, otro diez por ciento para el trabajo individual, y el último 30 por ciento se lo asigna a la entrega de

un *texto paralelo* que elabora cada uno de los estudiantes, en cada una de las materias cursadas, dos veces al año (a mediados y al final). El texto lo tienen que redactar individualmente, y en él el estudiante debe plasmar lo aprendido hasta ese momento desde su punto de vista, proveyendo ejemplos y análisis propios acerca de los contenidos aprendidos. El texto paralelo permite al educando pasar de un rol de simple receptor pasivo al de receptor activo, convirtiéndose en interlocutor del contenido de clases (Gutiérrez, 2004; Azmitia, 1996).

El calendario escolar también está modificado. No se lleva a cabo un calendario semanal y un fin de semana de descanso, sino que se trata de hacer tres semanas de clases corridas, incluyendo sábados, más una semana de repaso; una de evaluación y una última de descanso.<sup>12</sup>

Por último, pasando las mediaciones institucionales y de concepciones pedagógicas, se encuentran las mediaciones que realizan a título personal o grupal los maestros. Los maestros ya no cuentan con una organización propia que incida directamente en la planeación de la educación, como lo hacía el Equipo de Educación Popular durante la guerra, por lo que ahora cada maestro se las ingenia para organizar sus cursos y contenidos de acuerdo con lo que consideran más conveniente. Ni el inspector estatal, ni los directores de la escuela o el instituto supervisan estos cambios, así que los maestros pueden hacer los cambios que consideren necesarios, siempre tomando en cuenta que los exámenes deben evaluar los contenidos mínimos que requiere el Estado.

La primera mediación que pueden realizar los maestros es la selección de los cursos que desean impartir. Con la diferencia del primer grado, que ya se describió, en el resto de los grados y secciones tiene dos maneras de impartir los cursos. Una es dar todos los



cursos que se espera, siguiendo al pie de la letra lo dicho por el Estado; esta manera era respaldada por uno de los maestros. El resto de los maestros le daba una mayor prioridad a los cuatro cursos básicos tradicionales — matemáticas, lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales—, rompiendo así con la fusión que realizó el MINEDUC con los cursos del área social y natural (medio social y natural). Otros dos cursos, expresión artística y educación física, se les dedica un pequeño espacio a la semana. A estos hay que agregar dos cursos nuevos con la reforma educativa (formación ciudadana y productividad y desarrollo), aunque no se dan en lo absoluto, ya que las guías que manda el Estado están incompletas y los maestros no saben a ciencia cierta qué es lo que se debe impartir en esos cursos.

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

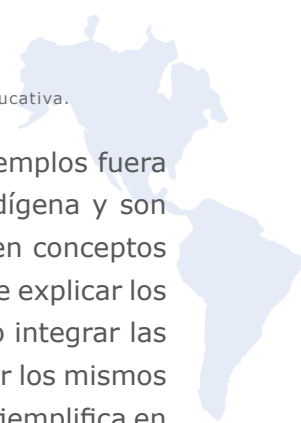
Una tercera mediación de parte de los maestros viene al momento de decidir qué contenidos de los libros de texto oficialistas son relevantes para impartir en sus clases. Esta selección de contenidos permite conocer las prioridades de los maestros en lo referente a la educación dentro de la comunidad. Para los maestros resulta difícil realizar en todas las

clases esta selección de temas. Por ejemplo, para las materias de matemáticas y de lenguaje es complicado aportar nuevos temas.

Esto es más sencillo de realizar con los temas referentes a las áreas sociales y naturales. Según las entrevistas hechas a los maestros, constantemente los textos oficialistas en estas áreas omiten el tema de la guerra, que ellos se encargan de ver, tomándose el tiempo necesario para destacar la necesidad de la memoria histórica. La guerra desde el punto de vista de los libros de texto del Estado aparece como un hecho más, un hecho del pasado que poca relación tiene con el presente. En ningún momento se tratan las razones por las que comenzó la guerra, es poco lo que se habla acerca de las masacres y es mínimo, cuando no nulo, que en historia se aborde el tema de las comunidades en resistencia y los refugiados. Esta omisión de los temas hace que los maestros ocupen este espacio para destacar la necesidad de recordar las razones de la guerra y hacerle ver a niños y jóvenes el origen y desarrollo de su comunidad, Primavera, por qué razones están donde están, por qué hay tanta diversidad, por qué hay tantos jóvenes huérfanos, cómo comenzó la guerra, si se resolvió algo o no, qué fueron realmente los Acuerdos de Paz, etcétera.

En una clase de ciencias sociales en tercero básico, con los jóvenes un maestro realizó una actividad que pretendía retomar muchas de las experiencias de la guerra, con el objetivo de hacer ver lo diferente de las vivencias de la guerra dentro de un área tan pequeña como el Ixcán y reafirmar la memoria de lo ocurrido a sus familias. De esta manera buscó destacar la necesidad de siempre conocer las razones que dieron origen a las luchas y actualizarlas recordando los problemas que están surgiendo de nuevo en el área con respecto a la violencia y la





cooptación contra los líderes comunitarios, y la nueva incursión del Estado y las corporaciones multinacionales con fines netamente lucrativos. La actividad consistió en que cada uno de los alumnos tenía que pasar al frente de la clase a contar su experiencia familiar de la guerra, habiendo antes investigado con sus familiares acerca de los sucesos. Después de compartir las experiencias se pasó a dialogar acerca de las razones de la guerra y la diversidad de experiencias. Para los maestros, estas actividades ayudan a no olvidar el pasado reciente de la comunidad ni de las comunidades vecinas.

Otro problema que encuentran los maestros en los contenidos oficialistas son sus ejemplos y temas fuera de contexto, lo que da por resultado que mucha de la información sea parcial. Frente a ello los maestros buscan enriquecer los temas con ejemplos que brinden un contexto conocido al estudiante y así mejorar la comprensión del tema. Un punto positivo que sacan de este problema, es que de los contenidos que no proveen mucha información, los maestros y estudiantes investigan en las diversas fuentes que tengan a la mano. Esta búsqueda de materiales es una constante de parte de los maestros. Para ellos, el libro oficial que manda el MINEDUC sirve como un elemento para la enseñanza que no es suficiente, por lo que tienen que buscar diferentes medios, textos y materiales para complementar los contenidos. Por esto se valen de los textos que les sirvieron a ellos en su formación profesional —hecha en PRODESSA y ESEDIR,<sup>13</sup> instituciones educativas con mucho de filo crítico y formación maya integral— y algunas veces con textos que utilizaban durante la guerra.

Por último, los maestros hicieron fuertes críticas a los textos oficiales. Se argumenta que los contenidos abordados por el Estado son demasiados, lo que los hace escuetos y poco

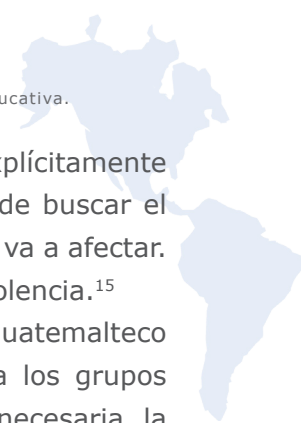
explicados. Además, parten de ejemplos fuera de los contextos rurales maya-indígena y son sumamente técnicos con énfasis en conceptos abstractos. Esta manera general de explicar los temas se suma a la práctica de no integrar las materias, por un lado, y no integrar los mismos temas, por el otro. Lo primero se ejemplifica en el interés, al menos en secundaria, en separar el contenido de cada grado en 11 temas, de los cuales ninguno está relacionado con el otro. En lo que respecta a lo integral de los temas, un ejemplo que proveían los maestros era lo poco que se trataba el tema de la pobreza. Cada vez que se abordaba dicho tema era de forma meramente informativa, en ningún momento ahondando en las razones sociales por las que la sociedad se encontraba de esa manera. Se aislaba el tema, llegando incluso a individualizarse. Algo similar ocurre con el uso de símbolos mayas —como los números, los personajes o ejemplos históricos— que se utilizan no de una manera integral como una forma de visión del mundo sino como un adorno al texto. Este tema está ligado a lo que los maestros llamaron como intento fallido por hacer ver el texto como neutral.

Pero, afirman los maestros, ellos saben quién es el Estado y quiénes están detrás de los textos, lo que, según consultamos, es una forma velada de decir que hay intereses de sectores políticos y empresariales que los maestros identifican y que se traducen en los contenidos que el Estado difunde.

### **3. Estado, mediación y los límites de la democratización**

Según podemos interpretar de lo investigado, el caso de las CPR-Ixcán muestra un proceso de educación para la democracia, pero no necesariamente para democratizar al Estado ni sus propuestas en materia de política pública. Y no es que busque evadir ese compromiso por





falta de interés, por el contrario, es necesario decir que el Estado guatemalteco actual —como forma de organizar el poder y las decisiones principales— tiene la forma que le dieron sus arquitectos luego de la derrota que infringieran a las fuerzas progresistas que buscaron democratizar la sociedad a inicios de la década de los ochenta (cf. Jonas, 2000; Sáenz de Tejada, 2007; Torres-Rivas, 1998). En este sentido, la forma que toma el Estado resalta un histórico quiebre del poder horizontal, que impide tajantemente la posibilidad de discutir de manera ampliada los principales problemas del país.

La política educativa se enmarca en este proceso. Y esta parece ser una postura que no depende de los gobiernos que cada cuatro años llenan el aparato institucional del Ministerio de Educación. Más bien, parece que es una política de Estado que no toma en cuenta las necesidades educativas desde el punto de vista de los grandes grupos marginados de población. Las luchas sociales que hoy se desatan en el país y la respuesta que reciben de parte del Estado confirman esta aseveración (FNL, 2006; Morales, 2007; Véliz, 2009).

Tampoco se limita únicamente a las comunidades indígenas como tales, ya que en la actualidad es posible ver esa política en las reformas que se realizan para desarticular a las normales y el magisterio mediante un bachillerato en educación de dos años, seguido de tres años universitarios. Esto ha provocado las grandes movilizaciones observadas en estos días,<sup>14</sup> que demandan reconsiderar las reformas ya que las familias de los estudiantes no tendrían cómo sustentarlos en el ciclo educativo extendido —cosa que sí podían hacer con el magisterio en tres años— y, no obstante, la respuesta ha sido la represión y el escaso diálogo. La falta de voluntad que el Ministerio de Educación mantiene hacia el

cambio, una opinión compartida explícitamente por los líderes estudiantiles, impide buscar el consenso con los grupos a los que va a afectar. Es allí donde radica su principal dolencia.<sup>15</sup>

Para que el Estado guatemalteco adquiera rasgos que beneficien a los grupos históricamente marginados, es necesaria la presencia de éstos en su reconstrucción. Como lo muestra la historia, esa es la única forma para que realmente una forma de organización refleje a cabalidad los intereses negados, y les permita gozar de garantías y derechos más amplios y propios.

Meses después de la Firma de la Paz, ante la posibilidad de establecer la relación con el Ministerio de Educación, muchos debates se dieron internamente. Algunos maestros expresaban su deseo de entrar de lleno al proceso de la construcción de un nuevo Estado, como lo proponía el discurso de la Paz; otros eran más críticos y afirmaban que había que tener mucho cuidado con esa relación, ya que el Estado y los sectores detrás de él eran los mismos que los habían intentado asesinar durante la guerra.

A la fecha, como se pudo concluir en el grupo focal realizado, la mayoría de los maestros acepta que no vieron con suficiente lucidez esas limitaciones. Pero más allá de esos debates, todos concuerdan en que queda un largo camino por recorrer hasta lograr el objetivo político que se trazaron sus abuelos al poblar el Ixcán: construir finalmente una sociedad que los incluya realmente a todos. Y allí la educación que fomentan jugará un rol de suma importancia en la formación de individuos que tienen como principios inalienables lo comunitario, la solidaridad, la democracia directa, la necesidad de la tierra y el respeto a la naturaleza.



## Notas

---

1. Para información acerca de las carencias en materia de justicia social que aquejan al país, el texto más imparcial que puede encontrarse es el que elabora anualmente el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Véase su Informe Nacional de Desarrollo Humano (2012).
2. Para el planteamiento completo véase Véliz, 2008.
3. Sobre el proceso de colonización véase Manz (1992), Suárez de Galgami (s/f) y Garst (1993).
4. Estos temas han sido ampliamente estudiados, aunque ninguno lo ha tratado de una manera orgánica. Acerca de las masacres, puede revisarse la compilación de Carmack (1992) y el informe de la Comisión del Esclarecimiento Histórico (1999). Sobre las masacres en Ixcán, el estudio de Falla (1992) es imprescindible. Sobre la política del Estado militar en su conjunto, pueden consultarse los trabajos de Figueroa (1991), Rosada-Granados (1999) y el de Villagrán Kramer (2004).
5. Acerca de los procesos educativos en las CPR-Ixcán, véase ACPD (1996), Suárez de Galgami (s/f) y Véliz (2008).
6. Con este nombre se le conoce a las capacitaciones que recibían los maestros durante la época de las CPR.
7. Se trata de Emeterio Toj Medrano. Su caso está documentado en el informe *Guatemala: Memoria del Silencio* de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico (CEH), véase particularmente el Anexo I, volumen 1, caso ilustrativo núm. 98.
8. Hablamos de población y no sólo de alumnos, o de alumnos y maestros, sujetos tradicionales de los procesos educativos, porque la educación en las CPR-Ixcán era concebida, como se verá, de manera integral con toda la comunidad, teniendo una fuerte carga de reflexión acerca del día a día.
9. Al respecto, uno de los miembros del EEP afirmaba: "La educación no era perfecta, ni era basura. Era nuestra capacidad."
10. *Declaración Pública de las CPR del Ixcán*, difundida en los principales medios de comunicación el 31 de enero de 1991: Guatemala Flash, Prensa Libre. También divulgado a nivel internacional. El documento buscaba dar a conocer su existencia y demandar los derechos como población civil y así exigir que se detuviera el acoso e intento de aniquilación por parte del ejército.
11. El tema está brillantemente analizado por Jonas (2000) y Torres-Rivas (1998), y minuciosamente detallado por Aguilera (1998). Acerca de los intereses que se movían detrás de las negociaciones, relatadas por uno de los negociadores, puede consultarse Rosada-Granados (1998). Y el mejor análisis de lo que fue la política de la elite, desde las masacres hasta las negociaciones de paz, puede encontrarse en Figueroa (1991).
12. Esto se decidió hacer para que los alumnos que residen fuera de la comunidad pudieran quedarse en ella durante las cuatro semanas de clases, y pudieran regresar a sus comunidades durante una semana de descanso. Ello evita que tengan que regresar cada fin de semana, eliminando gastos adicionales para sus familias.



13. El Proyecto de Desarrollo Santiago es una ONG guatemalteca que desde abril de 1989 ha impulsado la educación popular. Al igual que la Escuela Superior de Educación Integral Rural, parte de la universidad pública del país, la Universidad de San Carlos de Guatemala.
14. Véase Cerigua y La Hora, 05/07/2012.
15. Sobre la última batalla campal entre fuerzas gubernamentales y los normalistas, véase La Hora, 04/07/2012.

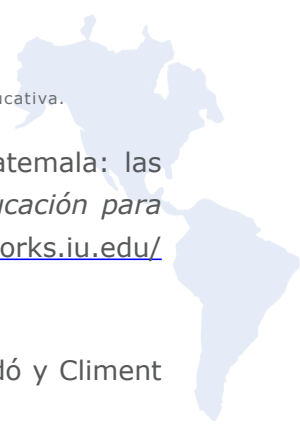
## Referencias bibliográficas

---

- Aguilera, Gabriel. (1998). Realizar un imaginario: la paz en Guatemala, en: Edelberto Torres-Rivas y Gabriel Aguilera, *Del autoritarismo a la paz*, Guatemala: FLACSO, pp. 113-241.
- Althusser (2003). Apple, Michael (1980). "The other side of the hidden curriculum: correspondences theories and the labour process", *Journal of education*, vol. 62, núm. 1, pp. 47-66.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Educación y poder*, Barcelona: Paidós.
- Asamblea Consultiva de las Poblaciones Desarraigadas (ACPD) (1996). *Lucha educativa y organizativa del pueblo desarraigado. Sistematización de las experiencias de Guatemala*, Guatemala: UNESCO.
- Azmitia, Óscar et al. (1996). *Hagamos educación [...] pero con sentido crítico*, Guatemala: PRODESSA, Editorial Saquil Tzij.
- Barreda, Carlos (2008). "Guatemala: Crecimiento económico, pobreza y redistribución" en: *Albedrio* (Guatemala), puede consultarse en línea en:  
<http://www.albedrio.org/htm/documentos/CarlosBarreda-001.pdf>
- Carmack, Robert (1992). *Harvest of violence*, Oklahoma: University of Oklahoma Press.
- Castellanos Cambranes, Julio (1996). *Café y Campesinos*, 2ª edición, Madrid: Editorial Catriel.
- Comisión de Esclarecimiento Histórico (CEH) (1999). *Guatemala: memoria del silencio*, Guatemala, 5 tomos.
- Duro, José Miguel (2004). *Luces y sombras del desarrollo en una comunidad de desplazados por la guerra. Comunidad Primavera del Ixcán, Guatemala*, tesis Universidad Pontificia de Salamanca, Madrid.



- Falla, Ricardo (1992). *Masacres en la selva. Ixcán, Guatemala (1975-1982)*, Guatemala: Editorial Universitaria.
- Figueroa Ibarra, Carlos (1991). *El recurso del miedo. Ensayo sobre el Estado y el terror en Guatemala*, San José: EDUCA.
- Frente Nacional de Lucha (FNL) (2006). "Reforma educativa *versus* contrarreforma educativa", *Albedrío* (Guatemala), 20 de abril, puede consultarse en línea en:  
<http://www.albedrio.org/htm/documentos/ReformaVersusContrarreforma.pdf>
- Garst, Rachel (1993). *Ixcán. Colonización, desarraigo y condiciones de retorno*, Guatemala: COINDE.
- Giroux, Henry (2004). *Teoría y resistencia en educación*, 6ª edición, México: Siglo XXI editores.
- Gleijeses, Piero (2008). *La esperanza rota. La revolución guatemalteca y los Estados Unidos, 1944-1954*, Guatemala: Editorial Universitaria.
- Gramsci, Antonio (2001). *La alternativa pedagógica*, 6ª edición, México: Distribuciones Fontamara.
- \_\_\_\_\_ (2003). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, 3ª reimpresión, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Guerra-Borgees (1986).
- Gutiérrez (2004).
- Handy, Jim (1992). Reforma y Contrarreforma: La política agraria en Guatemala, 1952-1957, en: Julio Castellanos Cambranes (ed.), *500 años de lucha por la tierra*, Guatemala: FLACSO, pp. 379-399.
- Jonas, Suzanne (2000). *De centauros y palomas: El proceso de paz guatemalteco*, Guatemala: FLACSO.
- Manz, Beatriz (1992). The transformation of La Esperanza, an Ixcán village, en: Robert Carmack (ed.), *Harvest of violence*, Oklahoma: University of Oklahoma Press, pp. 70-89.
- McCreery, David (1983). "Debt servitude in rural Guatemala", *The Hispanic American Historical Review*, 63 (4), pp. 735-759.
- Morales, Mario Roberto (2007). Educación neoliberal y reforma educativa. Guatemala 2004-2008, en: Bienvenido de Argueta y Olmedo España (comps.), *Ensayos sobre educación y democracia*, Guatemala, USAC, pp. 135-164.



- O'Sullivan, Michael (2008). "Reforma Educacional y Prácticas Democráticas en Guatemala: las Enseñanzas de las Comunidades en el Exilio", *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, vol. 2, núm. 1, puede consultarse en línea en: <http://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/ried/article/view/131/218>
- Payeras, Mario (1989). *Los días de la selva*, 8ª edición en español, México: Joan Boldó y Climent Editores.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2012). *Informe Nacional de Desarrollo Humano*, puede consultarse en línea en: [http://www.pnud.org.gt/data/publicacion/INDH%202011\\_2012.pdf](http://www.pnud.org.gt/data/publicacion/INDH%202011_2012.pdf)
- Rosada-Granados, Héctor (1999). *Soldados en el poder. Proyecto militar en Guatemala. 1944-1990*, Holanda.
- Sáenz de Tejada, Ricardo (2007). *Revolucionarios en tiempos de paz. Rompimientos y recomposición en las izquierdas de Guatemala y El Salvador*, Guatemala: FLACSO.
- Sosa, Mario (2001). "Proceso comunitario y sistema de clasificación étnica. El caso de Primavera del Ixcán", tesis Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Suárez de Galgami, Gema (s/f). "De la montaña al claro. Experiencia educativa de la Comunidad Primavera del Ixcán", tesis Universidad de Granada.
- Taracena, Arturo (2002). *Etnicidad, Estado y Nación en Guatemala 1808-1944*, Guatemala: CIRMA.
- Tischler, Sergio (2001). *Guatemala: Crisis y revolución, ocaso y quiebre de una forma estatal*, 2ª edición, Guatemala: F&G editores.
- Torres-Rivas, Edelberto (1998). Construyendo la paz y la democracia: El fin del poder contrainsurgente, en: Edelberto Torres-Rivas y Gabriel Aguilera, *Del autoritarismo a la paz*, Guatemala: FLACSO, pp. 7-111.
- Véliz, Rodrigo (2008). "Procesos educativos en Primavera del Ixcán. Lucha, mediación y hegemonía", tesis Universidad del Valle de Guatemala.
- \_\_\_\_\_ (2009). *Capital y luchas. Breve análisis de la protesta y el conflicto social actual*, Guatemala: FLACSO.
- Villagrán Kramer, Francisco (2004). *Biografía política de Guatemala. Años de guerra y años de paz*, tomo II, Guatemala: FLACSO.
- Wolf, Eric (1955). "Types of Latin American peasantry: a preliminary discussion", *American Anthropologist*, vol. 57, pp. 452-471.

\_\_\_\_\_ (1957). "Closed corporate peasant communities in Mesoamerica and Central Java", *Southwestern Journal of Anthropology*, vol. 13, núm. 1, pp. 1-18.