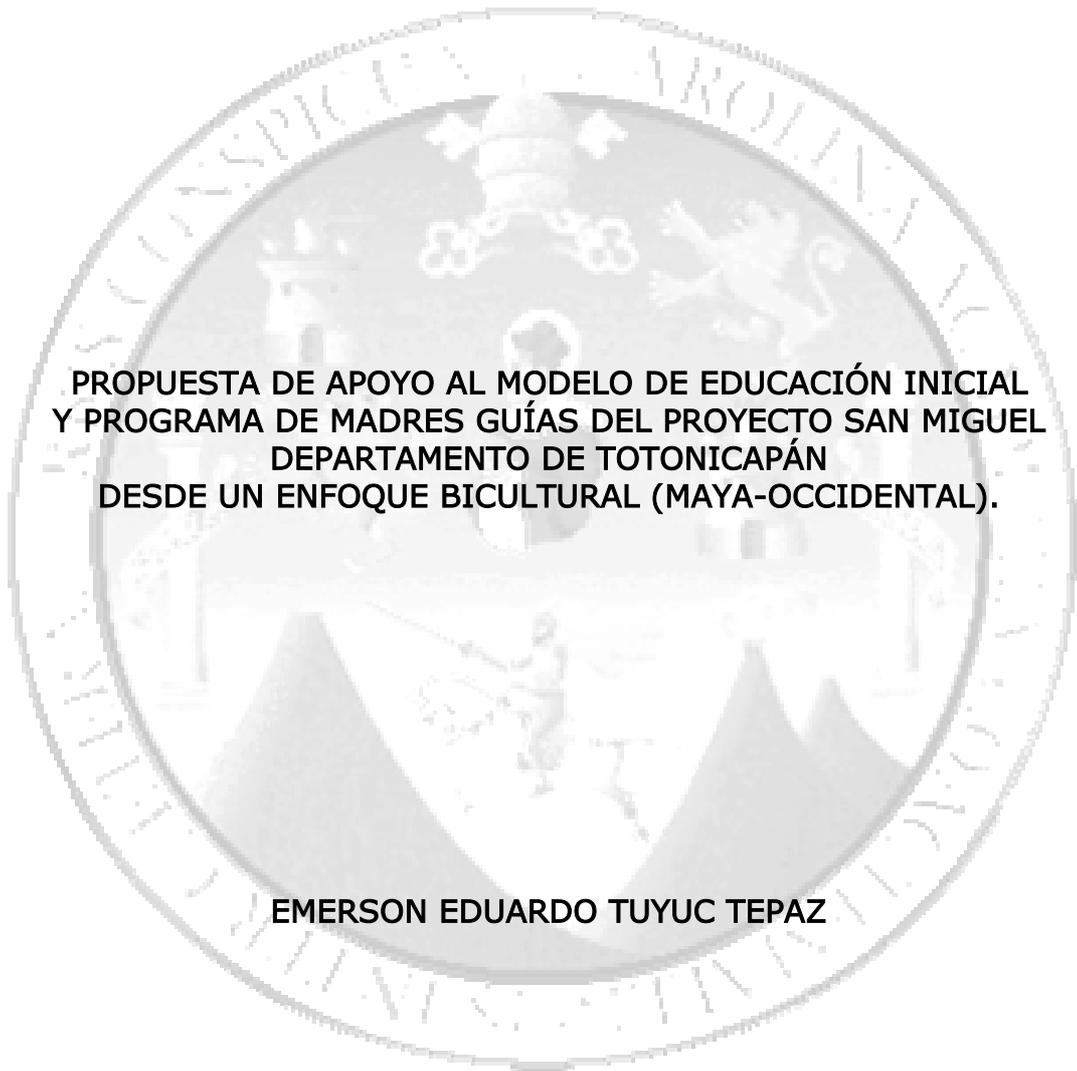


UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA  
ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS



**PROPUESTA DE APOYO AL MODELO DE EDUCACIÓN INICIAL  
Y PROGRAMA DE MADRES GUÍAS DEL PROYECTO SAN MIGUEL  
DEPARTAMENTO DE TOTONICAPÁN  
DESDE UN ENFOQUE BICULTURAL (MAYA-OCCIDENTAL).**

**EMERSON EDUARDO TUYUC TEPAZ**

GUATEMALA, 1 DE AGOSTO DE 2008

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA  
ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS

PROPUESTA DE APOYO AL MODELO DE EDUCACIÓN INICIAL  
Y PROGRAMA DE MADRES GUÍAS DEL PROYECTO SAN MIGUEL  
DEPARTAMENTO DE TOTONICAPÁN  
DESDE UN ENFOQUE BICULTURAL (MAYA-OCCIDENTAL).

INFORME FINAL DE EJERCICIO PROFESIONAL SUPERVISADO  
PRESENTADO AL HONORABLE CONSEJO DIRECTIVO  
DE LA ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS

Por

**EMERSON EDUARDO TUYUC TEPAZ**

Previo a optar al título de

**PSICÓLOGO**

En el grado académico de

**LICENCIATURA**

GUATEMALA, 1 DE AGOSTO DE 2008

## AGRADECIMIENTOS

A:

Universidad de San Carlos de Guatemala  
Escuela de Ciencias Psicológicas  
por permitirme acceder a la educación superior.  
Es un orgullo formar parte de la familia sancarlista.

A los directivos y población afiliada al Proyecto "San Miguel"  
por su apoyo material y moral, imprescindibles para la realización del EPS

A los niños y niñas afiliados al Proyecto "San Miguel"  
por sus muestras de cariño, rogando me disculpen el no haber sido capaz  
de corresponderlo como era debido.

## DEDICATORIA

A DIOS:

Porque su espíritu ha permitido cada acto de mi vida.

A MIS PADRES:

Por brindarme cariño desde la más tierna edad y enseñarme que el sacrificio y los valores supremos son el auténtico camino hacia la felicidad.

A MIS HERMANOS  
Y HERMANAS:

Por su amistad y solidaridad en estos años de estudio. Los quiero mucho.

A MIS CENTROS  
DE ESTUDIOS:

Centro Educativo Parroquial "Mons. Angélico Melotto", Chimaltenango; Escuela Normal para Maestros de Educación Musical, Ciudad Capital; Universidad de San Carlos de Guatemala, Escuela de Ciencias Psicológicas. Por propiciar mi formación académica e inculcarme valores humanistas.

A MIS MAESTROS  
Y MAESTRAS:

Por enseñarme a luchar por una Guatemala mejor, su ejemplo ha inspirado este logro.

A MIS ALUMNOS  
Y EXALUMNOS:

Porque las lecciones que no aparecen en los libros las recibí de ustedes. Con especial cariño para los integrantes y ex – integrantes del Coro "Mons. Angélico Melotto".

## RESUMEN

El Ejercicio Profesional Supervisado permitió al Epesista aplicar, evaluar y enriquecer los conocimientos adquiridos, por medio de su inmersión en la dinámica psicosocial de la comunidad atendida y las exigencias del organismo patrocinante.

El trabajo realizado se estructuró con base a tres subprogramas: investigación, servicio y docencia, que si bien contaron con objetivos y actividades específicas, formaron parte de una intervención global dirigida a conciliar los conocimientos de la psicología tradicional (occidental) con las características culturales de la población atendida (Maya-K'iché) defendiendo por ello, un enfoque de acción psicosocial bicultural.

El subprograma de investigación, ejecutado con base al paradigma cualitativo, estuvo orientado a identificar los materiales lúdicos de la Cultura Popular Tradicional de Totonicapán; destacándose el uso de juguetes y juegos populares, así como expresiones de la tradición oral (nanas, cuentos, chistes, etc.) como parte de la experiencia previa al aprendizaje sistemático entre la población preescolar. El producto final de la investigación es una propuesta de MEI elaborado desde la cotidianidad del municipio de Totonicapán, para niños y niñas de 0 a 6 años como una alternativa al MEI propuesto por Christian Children's Fund.

El subprograma de servicio incluyó tres áreas de intervención: apoyo psicopedagógico, atención clínica e implementación del MEI. El apoyo psicopedagógico se brindó a un grupo de niños y niñas con dificultades en su rendimiento académico, en su mayoría asistentes al primer año de educación primaria, desarrollando un programa de reforzamiento de

materias básicas y apoyo psicológico. La atención clínica abarcó a un grupo de niños y niñas referidos por problemas especiales como tristeza, ansiedad, insomnio, agresividad, baja motivación para el estudio y otros, que fueron abordados desde la terapia de juego. Un hallazgo importante en estos dos espacios fue observar que la mayoría de niños referidos procedían de familias desintegradas por abandono del hogar de uno o ambos progenitores. La implementación del MEI incluyó a un grupo de niños y niñas menores de 6 años, quienes junto a sus madres o encargadas participaron en la elaboración de materiales lúdicos, ejercicios de aprestamiento para la lecto-escritura, práctica vocal en K'iché y Español. Esta última actividad, puso de manifiesto las capacidades bilingües de los niños y la vigencia que tiene el idioma K'iché entre la población adulta.

El subprograma de docencia se ejecutó a partir de la capacitación de un grupo de mujeres aspirantes a Madres Guías en Educación Inicial (MAGUEIS), quienes participaron en talleres informativos sobre temas de salud, cuidados del recién nacido y teoría y práctica del MEI. Otro espacio de discusión fueron los encuentros con padres de familia y el grupo de jóvenes que permitieron identificar problemas psicosociales de base que afectan a la comunidad totonicapense, entre ellos: desintegración familiar, patrones de crianza autoritarios y discriminación hacia la mujer.

# INTRODUCCIÓN

Las condiciones de pobreza y extrema pobreza en que vive la mayor parte de habitantes del occidente guatemalteco es una realidad multicausal que exige de los distintos actores sociales, el análisis crítico de los factores que intervienen en su definición.

En el caso de Totonicapán, al igual que en otros departamentos predominantemente indígenas, dichas condiciones adquieren matices de marginación étnica que a lo largo de los años, desde de la invasión española pasando por el período colonial hasta nuestro días, han cambiado de apariencia pero mantienen sus características básicas: el acceso limitado a servicios de salud, educación y empleo para gran parte de la población, así como la indiferencia de los gobiernos centrales y locales. Un corolario a esta realidad es el surgimiento de organizaciones no gubernamentales que canalizan recursos provenientes del extranjero a fin de aliviar un poco la penosa situación de los "condenados" de esta tierra.

La Universidad de San Carlos de Guatemala, a través del Departamento de Ejercicio Profesional Supervisado de la Escuela de Ciencias Psicológicas, posibilita un contacto interactivo entre los futuros profesionales, instituciones y comunidades, potencializando una creciente comprensión de las dinámicas socioeconómicas sobre las que se articulan la pobreza y el subdesarrollo. Respondiendo a esta dinámica, el E. P. S. desarrollado en el Proyecto "San Miguel", ubicado en la cabecera municipal de Totonicapán, se orientó a apoyar aquellas iniciativas institucionales concernientes al campo de la Psicología, comprendida como ciencia que estudia la acción humana inmersa en una historia y un contexto sociocultural determinado.

## ÍNDICE

CONTENIDO	PÁGINA
RESUMEN	
INTRODUCCIÓN	
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>ANTECEDENTES</b>	
1.1 Monografía del lugar	1
1.2 Descripción de la institución	6
1.3 Descripción de la población	9
1.4 Planteamiento del problema	11
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>REFERENTE TEÓRICO METODOLÓGICO</b>	
2.1 Abordamiento teórico metodológico	15
2.2 Objetivos	66
2.2.1 Objetivo general	66
2.2.2 Objetivos específicos	66
2.3 Metodología de abordamiento	68
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS</b>	
3.1 Subprograma de servicio	84
3.2 Subprograma de docencia	112
3.3 Subprograma de investigación	129
3.4 Análisis de EPS	160

<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	
<b>4.1 CONCLUSIONES</b>	164
4.1.1 Conclusiones generales	164
4.1.2 Subprograma de servicio	164
4.1.3 Subprograma de docencia	164
4.1.4 Subprograma de investigación	166
<b>4.2 RECOMENDACIONES</b>	168
4.2.1 Recomendaciones generales	168
4.2.2 Subprograma de servicio	168
4.2.3 Subprograma de docencia	169
4.2.4 Subprograma de investigación	170
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	171
<b>ANEXOS</b>	175

# CAPITULO I

## ANTECEDENTES

### 1.1 MONOGRAFÍA DEL LUGAR

#### 1.1.1 Reseña del departamento de Totonicapán.

La antigua historia de Totonicapán está ligada íntimamente con el Quiché ya que varios pueblos de México cruzaron el golfo buscando más extensión territorial de Otzoyá, lugar del que no quedan vestigios que lo señalen y solo existe la tradición que esa gran población ocupó el lugar que los indígenas conocen por el de *Ojertinamit*, que traducido al español quiere decir "El antiguo pueblo". Muchas causas hicieron abandonar estas comarcas para establecer al norte de dos leguas; Pataká y Paquí; más tarde por la tendencia Maya Quiché de fundar el actual Totonicapán, designado en las antiguas historias con el nombre de *Chuimekená* (arriba del agua caliente) por sus baños sulfurosos y termales. Durante la invasión española, el nombre original Chuimekená, cambió a Totonicapán o Totonacapa, nombre con que la designaron los indígenas Tlascaltecas que acompañaban a Pedro de Alvarado, debido a que en Tlascalca existe un lugar que se llama Atotonilco o Totonilco, que también significa "Sobre el agua caliente". Algunos historiadores mencionan que Totonicapán, significa "lugar de pájaros", palabra que etimológicamente se deriva de las voces mexicanas Tootl=pájaro, nica=cerro y Pan=lugar de. También se nombró al lugar como "San Miguel Totonicapán" porque, al igual que otros lugares de Guatemala, se le antepuso un nombre cristiano, referido al Santo Patrón al cual se le encomendó la población de Totonicapán. Al pueblo de San Miguel Totonicapán de la Real Corona, se le dio el título de población

el 4 de julio de 1707. En 1825 se le configuró el título de vía, y el 8 de octubre de 1829 fue elevado a Departamento. Fue creado por decreto No. 72 del 12 de agosto de 1872. El 13 de febrero de 1838 formó parte del Estado de los Altos o Sexto Estado hasta el 8 de mayo de 1849, cuando se incorporó al Estado de Guatemala.

### **1.1.2 Extensión territorial y límites**

Con un área aproximada de 1061 km<sup>2</sup>, el departamento de Totonicapán se encuentra en la parte occidental de la República de Guatemala. Colinda al Norte con Huehuetenango, al este con el Quiché, al Sur con Sololá y al Oeste con Quetzaltenango. Lo componen los municipios de Totonicapán, San Cristóbal, Momostenango, Santa María Chiquimula, Santa Lucía La Reforma, San Andrés Xecul, San Francisco el Alto y San Bartolomé Aguas Calientes. La topografía del departamento es accidentada y montañosa, la constitución de su suelo es areno-arcillosa en su mayoría, dentro de las montañas que rodean la región podemos mencionar los cerros de Oro, Cuxlilkel, Campanabaj, Caxtum, Tunabaj, Pamamutz, Chuipar y otros. Su clima se caracteriza por ser frío, por encontrarse situado sobre la Sierra Madre. Las variantes que se dan son de clima húmedo, templado y viento. Su altura oscila entre los 2630 mts., sobre el nivel del mar, (San Francisco el Alto) y los 1890 (Santa Lucía La Reforma).

### **1.1.3 Municipio de Totonicapán (cabecera de Totonicapán)**

El Municipio de Totonicapán, es a su vez cabecera departamental, se encuentra situado en la parte Este del departamento de Totonicapán,

en la región VI o región Sur occidental. La ciudad de Totonicapán es conocida como "Ciudad Prócer", debido a que en 1820 se realizó una sublevación contra el gobierno español atribuida a la imposición de los Reales Tributos suprimidos por las cortes generales y extraordinarias de Cádiz en 1811, pero anuladas por Fernando VII, luego de asumir el trono en 1814. Dicha sublevación se puede interpretar como parte del proceso histórico que culminó con la proclamación de la Independencia. En ella participaron indígenas de San Francisco el Alto, San Andrés Xecul, San Cristóbal Totonicapán y Momostenango. Los líderes de esta sublevación fueron Atanasio Tzul y Lucas Aguilar, autonombrándose Rey el primero de ellos y el 12 de julio se puso la corona del Señor San José y a su esposa la de Santa Cecilia, pero su reinado duró solo 29 días.

#### **1.1.4 Ubicación y límites territoriales**

El municipio de Totonicapán, se encuentra ubicado al sur occidente de Guatemala, siendo su cabecera departamental la ciudad de Totonicapán. La extensión territorial del municipio es de 328 Kms<sup>2</sup>, que equivale al 30.9% de la superficie total del departamento. La cabecera municipal de Totonicapán, se encuentra a una altura de 2495 mts., sobre el nivel del mar, siendo el centro poblado con categoría de ciudad más alto de Centro América. Su latitud es de 14°54'39" y su longitud es de 91°21'38". Más de la mitad del Departamento desagua en el Pacífico por medio del río Samalá y otra parte en el golfo del Campeche de los ríos Negro y Usumacinta y una pequeña parte en el caribe por el río Motagua. El municipio de Totonicapán limita al norte con los municipios de Santa María Chiquimula de Totonicapán y Patzité de El Quiché. Al sur con los municipios de Sololá y Nahualá de Sololá. Al este con los municipios de Chichicastenango y Patzité del El Quiché; y al oeste con los municipios de

San Cristóbal Totonicapán Y San Francisco El Alto de Totonicapán y Salcajá y Cantel de Quetzaltenango.

### **1.1.5 Clima**

El municipio se encuentra en un área considerada como típico ecosistema de altura, con las características propias de la tierra fría del altiplano occidental. Las temperaturas extremas oscilan entre los 24.4°C de temperatura máxima y los -7.7°C de temperatura mínima. La precipitación pluvial anual es de 2000 a 4000 mm., con más de 100 días de lluvia. Bosque montañoso, bajo tropical muy húmedo. Especies arbóreas comunes: Ciprés, Pino ocarpa, pino triste, aliso y encino.

### **1.1.6 Principales datos de población**

Según datos de PNUD (2004) hacia el año 2002 la población total del departamento de Totonicapán estaba estimada en 339,254 habitantes, 121,617 ubicados en el área urbana y 217,637 en el área rural. La densidad poblacional es de 330.5 personas por Km<sup>2</sup>, en tanto que la densidad poblacional del país, es de 99.2 personas por Km<sup>2</sup>, apreciándose una notoria diferencia, de 231.3 habitantes por Km<sup>2</sup>. Esta disparidad en indicadores mencionados, determina una mayor presión sobre la tierra en el departamento arriba del promedio nacional. Los 72,494 habitantes censados en el municipio de Totonicapán, conforman 14,537 familias, lo que representa un promedio global de 5 personas (4.98) por familia. La población menor de 5 años constituye el 10.58 % de la población, y el 16.23% del total son menores de 7 años, lo que demuestra la necesidad de trabajar en programas dedicados a garantizar la sobrevivencia de la

población infantil, demostrando la necesidad de atender la salud infantil, específicamente en aspectos preventivos, garantizando su crecimiento físico y mental que les asegure su vida. Los niños en edad preescolar representan el 5.56% y los niños en edad escolar son el 21.25%, porcentajes que obligan a mejorar la educación formal estatal y privada, buscando ampliar su cobertura y establecer condiciones favorables para que los niños puedan estudiar. Además, la población menor de 0 a 15 años representa el 37.48 del total, y la población de 25 años o menos esta compuesta por el 60.36% o sea, más de la mitad de la población esta compuesta por gente joven, confirmando una de las características principales de los países subdesarrollados. Solo el 4.87 pasa de los 61 años. Así mismo, el mayor porcentaje de población se ubica en el rango de 15 a 20 años de edad, con el 14.10%, reforzando el juicio de que la población del municipio de Totonicapán es eminentemente joven, con difíciles condiciones para desarrollar su potencial productivo.

## 1.2 DESCRIPCIÓN DE LA INSTITUCIÓN

### 1.2.1 Asociación de Padres de Familia "San Miguel" ASOSAM

En el año 1978 la Iglesia Católica comenzó a gestionar un proyecto en respuesta a las necesidades de los habitantes de Totonicapán, el cual fue concretado por las Hermanas Capuchinas con el apoyo de algunos pobladores, recibiendo el nombre de Proyecto Delia 517. En 1993 caduca este Proyecto y con la propuesta de una nueva organización por parte de la Directiva de Delia ante Christian Children's Fund (CCF) un grupo de padres de familia organiza el Proyecto "San Miguel". Sin embargo, no fue sino hasta 1996 que el Proyecto adquiere personería jurídica como Asociación.

El Proyecto "San Miguel", también conocido como ASOSAM, se ubica en la zona 1 de la cabecera departamental de Totonicapán y tiene como objetivo primordial velar por el desarrollo integral de los niños afiliados, tomando como base la familia, promoviendo el desarrollo de programas educativos y prestando atención en diferentes áreas de la salud. Las necesidades de los afiliados y la incidencia de los programas son identificadas a través del Sistema Anual de Monitoreo y Evaluación de Impacto (SAMEI) que es un censo realizado todos los años para tener la información estadística ordenada de las familias que el Proyecto atiende.

Según el Plan Estratégico 2005-2007, el Proyecto "San Miguel" busca *"Promover el desarrollo integral sostenido y con enfoque de sistemas dentro de un marco de cooperación, respeto y convivencia armónica con todas las instancias y expresiones sociales que forman la diversidad cultural y política de las comunidades y la nación"* (ASOSAM 2004; 15). La

administración de ASOSAM trabaja conjuntamente con la Asociación de Padres de Familia Cuxlikel ubicada en el cantón Chuisuc. Las Asociaciones San Miguel y Cuxlikel trabajan en forma conjunta formando una Unidad Técnica Administrativa (UTA) supervisada por un mismo director, quien es monitoreado por CCF.

El Proyecto "San Miguel" implementa tres programas básicos: salud, educación y correspondencia. El Programa de Salud busca satisfacer las necesidades que presentan los niños, las familias y las comunidades, desarrollando redes de apoyo en salud, capacitando a personas como Promotores de Salud, abarcando el nivel preventivo y mantenimiento de la salud. En el Programa de Educación las acciones se dirigen a los niños y niñas escolares y no escolares, con miras a fortalecer su desempeño escolar y social. El Programa abarca educación dirigida a padres de familia, con capacitaciones constantes en temas relacionados con la niñez, tareas del hogar y alfabetización de adultos. La población juvenil así como niños y niñas se benefician con el programa de reforzamiento escolar, beneficios económicos de apoyo en forma de útiles escolares, inscripción y uniforme desde párvulos hasta diversificado.

Dentro del área de educación se encuentra el Modelo de Educación Inicial (MEI) que es un programa de estimulación temprana para niños y niñas menores de 6 años que no asisten a la escuela, así como la capacitación de las Promotoras o Madres Guías en Educación Inicial (MAGUEI). Programa de Relación Niño Padrino: conocido también como Subsistema de Comunicación (SUCO) se ocupa del enlace entre el niño afiliado y una persona que colabora como padrino, atraída a la Fundación por medios de comunicación donde se apela a su buena voluntad, siendo en su mayoría extranjeros. La labor principal del SUCO es informar del progreso y conducta del niño en las áreas de salud y educación. Esta

relación se mantiene por medio de correspondencia escrita que se da entre niños y padrinos.

Durante el año 2006 la cobertura del Proyecto se extendió a 522 familias y 575 niños afiliados de las 11 comunidades que cubre el Proyecto, siendo estas las zonas 1, 2, 3 y 4, y los cantones Nimasac, Chotacaj, Cojxac, Chitax, Juchanep, Chuixchimal, y Xantún. (CCF 2005, 3)

### **1.2.2 Christian Children's Fund. Inc. (CCF)**

Es una organización internacional, laica, apolítica, no lucrativa fundada por Calvitt Clark en 1938, después de la guerra entre Japón y China, bajo el nombre de China Children's Fund. Cuyo objetivo era ayudar a los niños huérfanos víctimas de la guerra. Después se extendió por todo el mundo y se dedicó a trabajar con niños pobres, sus familias y las comunidades. Su objetivo principal es promover el bienestar del niño, su familia y la comunidad. Estos programas deben estimular la iniciativa local y el desarrollo organizacional con el fin de asegurar la continuidad del programa, aún sin la ayuda de CCF. Actualmente atiende a 33,000 niños e indirectamente a 150,000 personas a través de 78 proyectos comunitarios ubicados en los departamentos de la República de Guatemala. La oficina matriz de CCF está en Richmond Virginia, Estados Unidos.

### 1. 3 DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN ATENDIDA

La mayor parte de la población atendida (más del 90% según datos del Proyecto "San Miguel", ver CCF 2005) pertenece al pueblo K'iché, el resto al grupo Ladino, ambos grupos procedentes de las cuatro zonas centrales y siete cantones aledaños. Entre sus principales medios de subsistencia están las actividades agrícolas, la elaboración de artesanías, los trabajos informales como lavar ropa o hacer leña y las remesas que envían sus parientes desde los Estados Unidos. Un porcentaje alto de la población profesa la religión católica mientras un grupo menor participa en otras iglesias como la evangélica, mormona, sabatista y otras. Un indicador común son las condiciones de pobreza en que viven: falta de servicios básicos como agua potable, salud, educación, trabajo, así como condiciones de vida precarias, entre ellas hacinamiento, desnutrición, etc.

La investigación realizada incluyó a tres grupos de mujeres: la cuarta promoción de MAGUEIS formada por 15 mujeres entre los 16 y 50 años, las madres asistentes al MEI, unas 20 mujeres entre 23 y 50 años, y el grupo focal formado por 10 mujeres entre MAGUEIS y otras colaboradoras. El nivel académico de las participantes fue heterogéneo incluyendo a mujeres analfabetas, jóvenes estudiantes del nivel medio, graduadas del diversificado y estudiantes universitarias.

El subprograma de docencia incluyó la capacitación de la cuarta promoción MAGUEIS (arriba mencionada). Así mismo, se realizaron talleres informativos para un grupo de 16 jóvenes entre los 14 y 19 años, provenientes de las zonas 1, 3 y 4 y tres cantones vecinos. La escuela de padres dio cobertura a alrededor de 90 personas, en su mayoría mujeres.

A través del subprograma de servicio se atendió a 20 niños menores de 6 años en el MEI, 26 niños y niñas en edad escolar (entre 7 y 12 años) referidos por problemas de aprendizaje y 19 personas referidas o autoreferidas, entre los 7 y 40 años en el servicio de atención clínica. En este subprograma se tuvo una asistencia irregular por lo que pocos casos se extendieron más allá de los cuatro meses.

## 1.4 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los actuales movimientos macroeconómicos inspirados en el neoliberalismo, que desde los autodenominados países del primer mundo se imponen al resto de la humanidad, han determinado que exista una tendencia generalizada a equiparar los avances científicos y tecnológicos con el desarrollo humano en el sentido amplio del término, es decir, como indicadores de una mejor calidad de vida para las personas.

Una pregunta inicial sería entonces ¿qué se debe entender por desarrollo, ya sea de un país o de la humanidad en general? El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) define el desarrollo humano como *"El proceso que amplía las libertades de las personas y les ofrece alternativas para alcanzar vidas creativas y plenas"* (PNUD 2005; 5) y propone considerar cuatro dimensiones o indicadores de desarrollo que dan dignidad a la vida: *"Educación, Salud, Vivienda y Acceso a agua potable y deposición de excretas"* (Ibidem). De esta manera, tanto las leyes nacionales como los convenios internacionales ratificados por el Estado guatemalteco, señalan que una de las acciones indispensables para promover el desarrollo humano en nuestro país, consiste en aumentar el presupuesto para educación.

En la práctica sin embargo, las acciones estatales han resultado insuficientes al momento de satisfacer las demandas educativas de la población guatemalteca, especialmente de la que se ubica en el área rural que ha sido excluida del desarrollo por la tendencia de los gobiernos de invertir preferentemente en las áreas urbanas.

La grave situación que vive nuestro país en materia de desarrollo humano y en el caso concreto de la cobertura educativa, quedó plasmada

en el informe *"La educación: una condición para la paz"* (Citado en ODAGH, 2003) de la Misión de Verificación de las Naciones Unidas para Guatemala MINUGUA, que señala a Guatemala como *"el segundo país en Latinoamérica, después de Haití, con el atraso más alto en educación"* (ODAGH 2003; 23) resaltando que un alto porcentaje de la población indígena no sabe leer ni escribir; las mujeres guatemaltecas continúan con menos posibilidades de acceder a la educación; el grado de repitencia escolar en primer grado de primaria es de alrededor del 25%.

En el caso de Totonicapán existen así mismo, algunas condiciones culturalmente arraigadas que limitan el desarrollo en materia educativa, entre las que destaca el poco valor que muchos padres de familia conceden a la educación de sus hijos, lo que determina que prefieran integrarlos al mercado laboral en vez de mandarlos a la escuela. Otro patrón observado es la creencia que las niñas no necesitan estudiar porque están "destinadas" a las labores domésticas y a la crianza de los hijos, por lo que "no necesitan mayor estudio".

El panorama no es mejor para los niños y niñas que tienen acceso a la escuela, pues muchos de ellos ingresan sin recibir el menor grado de preparación o aprestamiento, lo que provoca en algunos casos, bajo rendimiento escolar que a su vez incide en los elevados índices de fracaso y repitencia. Esta dinámica en ocasiones conduce a la deserción escolar que es un fenómeno generalizado en todo el país.

La indiferencia estatal ante el problema educativo ha determinado el surgimiento de Organizaciones No Gubernamentales que intentan contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas de escasos recursos. Desafortunadamente, muchas de las actividades desarrolladas por las ONG's responden a un patrón asistencialista y paternalista sin

lograr alcanzar la autosostenibilidad, pues en sus orígenes algunas de estas instituciones se centraban en dotar de becas escolares para niños y jóvenes, mientras que en la actualidad se limitan a regalar víveres, zapatos, ropa e incluso dinero, acostumbrando a la gente a recibir todo de regalado, promoviendo con ello la pasividad, dependencia y conformismo.

En el caso del Proyecto "San Miguel", el apoyo que se brinda a la comunidad en materia de salud, educación y seguridad alimentaria, se ve ensombrecido por una actitud impositiva en la ejecución de los principales programas (producto de las presiones que ejerce CCF como organismo patrocinante) limitando así, la toma de decisiones consensuadas.

Ejemplo de lo anterior, es la implementación del Modelo de Educación Inicial (MEI) que incluye la capacitación de las Madres Guías (MAGUEIS), formación de los Centros de Estimulación y Orientación (CEOS) y el trabajo directo con preescolares. Dicho programa, si bien es una alternativa para las familias de escasos recursos, actualmente se aplica de forma mecánica sin tomar en cuenta las necesidades y posibilidades de las madres de familia, así como la cultura local, procediendo a aplicar manuales foráneos que lo único que potencializan es una creciente transculturación.

Aclarando. No se toma como problema la implementación del MEI sino el hecho de que éste se ejecute sin tomar en cuenta las particularidades del contexto cultural local.

Otros elementos que obstaculizan el desarrollo educativo, es la serie de problemáticas psicosociales que afectan a gran parte de los niños afiliados al Proyecto "San Miguel", entre estas: desintegración familiar, fracaso escolar, alcoholismo y/o analfabetismo de sus progenitores,

desnutrición, violencia intrafamiliar, negligencia, maltratos en la escuela y baja motivación para el estudio. Si bien el origen de estos problemas se encuentra en la dinámica social imperante en el medio totonicapense, es evidente que los niños y niñas son los más afectados, pues son ellos quienes muestran los "signos y síntomas" más dramáticos de las "enfermedades sociales".

Ante este complejo panorama cabe preguntar si las acciones realizadas desde los diferentes programas que implementa el Proyecto "San Miguel" son coherentes con las necesidades de la población.

En el caso del Modelo de Educación Inicial, es necesario determinar si el impacto positivo es mayor que la serie de inconvenientes que ocasiona a las madres de familia, que en su mayoría deben abandonar sus tareas cotidianas (en el hogar o en trabajos remunerados) para asistir a las sesiones de estimulación. Una evaluación crítica de dicho modelo es necesaria a fin de determinar si puede el MEI constituirse en un programa educativo que coadyuve al desarrollo pleno de los infantes o se limitará a una aplicación mecánica de ejercicios descontextualizados.

Respecto a los otros problemas, la pregunta sería: ¿las acciones que implementa el Proyecto "San Miguel" están potencializando en la comunidad una mayor conciencia sobre el origen de los problemas que afronta la niñez, o por el contrario, se reduce a la realización de "eventos", que lo único que promueven es el activismo ingenuo?

## CAPITULO II

### REFERENTE TEÓRICO METODOLÓGICO

#### 2.1 ABORDAMIENTO TEÓRICO METODOLÓGICO

##### 2.1.1 La población indígena en la historia de la educación guatemalteca<sup>1</sup>

González (1980) menciona que la educación precolombina debió desarrollarse de forma asistemática centralizándose en el núcleo familiar, enfocándose a satisfacer las necesidades vitales y la organización del trabajo. Respecto al pueblo maya-k'iché, dicho autor opina que cualquier atisbo de educación debió orientarse a la diferenciación entre las labores de la mujer y del hombre: en ella, hacia el dominio de la industria hogareña (labores domésticas, hilar, tejar) y en él, hacia las actividades agrícolas y guerreras. Tanto durante el período de los antiguos pueblos mayas como en el grupo maya-k'iché, la actividad educativa debió regirse por los patrones religiosos imperantes.

A la llegada de los españoles entre los pueblos de origen maya "se iniciaba la división en clases, lo que llevaba consigo el apareamiento de una preocupación especial por la educación de los descendientes de las clases altas" (González 1980, 36). De esta manera se puede afirmar que existían (por lo menos en forma germinal) dos tipos de educación: la popular, destinada a la clase baja, y la especializada, para las élites dominantes.

---

<sup>1</sup> La fuente consultada para este apartado es el libro "Historia de la Educación guatemalteca" de González Orellana, (González, 1980) por lo que un análisis exhaustivo remite al estudio de dicha obra.

Durante el período colonial, las autoridades invasoras consideraron la necesidad de implementar centros de instrucción para los descendientes de los peninsulares. De esta manera, la educación existió como un derecho exclusivo para la oligarquía feudal, mientras que la única atención recibida por los indígenas fue en términos de su castellanización y evangelización, ambos procesos destinados a facilitar su sujeción y sumisión al sistema instaurado. Una estrategia implementada por los colonizadores fue la conversión ideológica de los descendientes de los antiguos caciques indígenas. Ésta consistió en instruirlos, obviamente después de eliminar a sus padres, en los usos y costumbres "civilizadas" (entiéndase castellanización y evangelización) para luego presentarlos al pueblo como auténticos líderes indígenas, facilitando así la aceptación del sistema. Pese a que en dichos casos existió educación (más bien imposición cultural) de ciertos indígenas, no correspondió en absoluto a una educación para la mayoría del pueblo sometido.

El año de 1687 marca el nacimiento de la Universidad de San Carlos de Guatemala, que si bien respondía a las necesidades de educación superior para los miembros de las clases pudientes, estaba abierta a todos. Así, Sarassa (citado en González, 1980) señala que "*Los indios (como vasallos libres de su Majestad) pueden y deben ser admitidos a matrícula y grados*" (p.104), lo que objetivamente no era posible pues "*El indio aunque tenía acceso a las aulas universitarias, no concurría, pues estándole vedada la educación primaria y media, no podía alcanzar tan alto nivel*" (González 1980; 141). De esta forma, la educación, tanto a nivel elemental como superior nunca fue pensada para el pueblo indígena, pues como señala Martínez Peláez (1994) ocupaba el último peldaño en la escala social.

La discusión sobre el papel del indígena en la consolidación de la nación guatemalteca y su necesaria inclusión en los procesos de desarrollo, llega a un punto decisivo en los años que precedieron al movimiento independista de 1821, cuando se elevan las voces de algunos ilustres pensadores entre los que destaca Antonio Larrazábal (representante del Reino de Guatemala en las cortes de Cádiz, que culminaron con la promulgación de las Constituciones de 1812) quien se pronunció enfáticamente a favor de la educación del indígena (González 1980; 217). Desafortunadamente dichas inquietudes no pudieron concretizarse por la suspensión temporal de las referidas Constituciones.

Luego de los sucesos del 15 de septiembre de 1821, la educación pública y la cultura en general, vivió una serie de altibajos que sentaron las bases de lo que sería el sistema educativo durante el siglo XX.

El gobierno de Mariano Gálvez (1830 - 1838) supuso avances importantes como el establecimiento de la instrucción pública, laica y gratuita, la instauración de la libertad de cátedra, fundación de la primera escuela normal y la implementación del sistema lancasteriano que buscaba "*eleva el nivel educativo de las grandes masas de trabajadores*" (González, 1980, 238,239). Dichos avances fueron cortados de tajo por el régimen conservador de Rafael Carrera que se hizo del poder por 30 años, en los cuales, además de diluir las conquistas de Gálvez (en especial la libertad de cátedra) sujetando toda acción educativa al control del Estado, el cual, por sus fuertes nexos con la Iglesia, instauró una educación de tipo confesional. De esta manera:

*"Las medidas progresistas que en el orden económico, político y cultura había dejado la administración de los siete años, fueron*

*derogadas una por una, hasta hacer retroceder a Guatemala a los tiempos coloniales”* (González, 1980; 250).

El triunfo de la Reforma Liberal en el año de 1871 permitió el retorno a las ideas progresistas de Gálvez, procediendo de inmediato a derogar los decretos que restringían la educación pública. Entre los avances más destacados del período liberal, se pueden mencionar: retorno a la libertad de enseñanza, gratuidad, laicidad y obligatoriedad de ésta, así como el incremento de la educación pública, consolidación de la educación secundaria, reorganización de la educación superior, creación del ministerio de institutos públicos, creación de escuelas normales (tanto en la capital como en los departamentos), creación de establecimientos de educación técnica y especial. Comentario especial merece la creación de la Escuela Especial para Indígenas que entre los años 1879 y 1924 intentó atender las necesidades de dicha población.

La penetración del capital norteamericano representada por la Internacional Railways of Centro America, la Electric Bond & Share Company y la United Fruit Company repercutieron en la vida nacional, y dictaron las reglas que iban a dominar todo el espectro social y político posterior. Respecto a la educación, supuso un nuevo estancamiento pues junto a las limitaciones económicas *"fue objeto de ominosas restricciones ideológicas, favoreciendo en cambio la formación de un espíritu de servilismo"* (González 1980; 331), tendencia que intentó corregir la revolución del 1944. Durante la dictadura ubiquista la educación adquirió matices militaristas tanto en las expresiones de los escolares como de los maestros. Así mismo, se suprimió la gratuidad de la educación media afectando especialmente a los jóvenes, restringiendo la libertad de enseñanza.

Durante la década revolucionaria (1944-1954) la educación guatemalteca recibió un importante espaldarazo, esto debido, en gran parte, a la profunda sensibilidad de los gobernantes de turno, en especial del Dr. Juan José Arévalo que impulsó cambios tanto a nivel material como ideológico que permitieron implementar un modelo educativo vanguardista que aún en la actualidad resulta la más importante reforma del sistema educativo llevada a cabo en nuestro país. Por ser cuantiosos los avances educativos alcanzados durante esta época (González; 1980, dedica ni más ni menos que 110 páginas de su libro a discutir el contenido pedagógico de la revolución) solamente se citan los que tienen mayor relación con el presente estudio.

Puede decirse que no existieron esfuerzos aislados de atender al sector indígena como ocurrió en los regimenes liberales, sino que se potencializó la inmersión de dicho sector dentro de las conquistas sociales de la revolución. Entre los principales hechos de este período pueden citarse el incremento que se dio a la educación rural creando un centro de estudios especializado para dicho cometido: la Escuela Normal Rural Dr. Pedro Molina, ubicada en el Departamento de Chimaltenango, lo cual proveyó de recurso humano calificado para satisfacer las necesidades de niños y niñas de los pueblos más recónditos del país. Otro de los hitos de este período es la creación de las Escuelas Tipo Federación, que representó importante avance en la educación a nivel de las cabeceras departamentales. La fundación del Instituto Indigenista creado por acuerdo gubernativo de fecha 28 de agosto de 1945, supuso la visibilización de dos tercios de la población guatemalteca que habían sido ignorados durante las dictaduras militares.

Luego de la intervención norteamericana de 1954, el ideal con el que muchas escuelas rurales habían sido construidas fue sustituido por el

militarismo salvaje, pasando de ser centros de educación y civismo a convertirse en destacamentos militares (como sucedió con la Escuela Pedro Molina), lugares de tortura y hasta cementerios clandestinos. El trato hacia el Maestro pasó del respeto a la represión e intimidación. Durante el gobierno de Méndez Montenegro la realización del Seminario Nacional Pedagógico hizo evidente la necesidad de implementar la educación bilingüe en los pueblos rurales por considerar que el monolingüismo frenaba el desarrollo de dichas comunidades.

Luego de una serie de dictaduras militares, se inicia un nuevo experimento democrático con la llegada al poder de Vinicio Cerezo en el año de 1986. El retorno de las garantías constitucionales permitió discutir abiertamente temas como la multiculturalidad y el multilingüismo que se declararon de interés nacional, en especial durante el proceso de paz que permitió el cese de hostilidades en diciembre de 1996.

Como puede apreciarse en este rápido recorrido por la historia de la educación nacional, tanto el pueblo indígena como su cultura han sido ignorados de forma más o menos encubierta buscando por todos los medios su asimilación dentro de la "Cultura Oficial" pero con base a la negación y destrucción de su identidad cultural.

Los últimos años, sin embargo, han supuesto un renacimiento para los pueblos de ascendencia Maya con un reconocimiento cada vez mayor por parte de los grupos hegemónicos de sus derechos e identidad. Ejemplo de lo anterior es el actual Currículo Nacional de Educación preprimaria que valora las expresiones culturales particulares de los diferentes grupos étnicos que habitan el territorio nacional, a tal grado de proponerlas como estrategias de enseñanza-aprendizaje.

### **2.1.2 Reforma Educativa y Educación Preprimaria: El Currículum Nacional Base**

La Firma de los Acuerdos de Paz entre la URNG y el Gobierno de la República de Guatemala, trajo consigo una serie de compromisos para el Estado de cara a satisfacer las principales necesidades de la población guatemalteca, siendo uno de los más importantes la Reforma Educativa.

Uno de los ejes sobre los que gira este macroproyecto es la actualización y modernización de las guías curriculares. Para el nivel preprimario, el Ministerio de Educación ha propuesto las "Orientaciones para el Desarrollo Curricular, Nivel de Educación Preprimaria" (Ministerio de Educación; 2001) para las edades de 4, 5 y 6 años, cuyo producto, el Currículum Nacional Base (CNB en adelante) se ha empezado a utilizar en las escuelas preprimarias. El CNB se organiza en cinco áreas:

- a) Destrezas de aprendizaje,
- b) Comunicación y lenguaje,
- c) Medio social y natural,
- d) Expresión artística y
- e) Educación Física.

El Ministerio de Educación (2001) sugiere aplicar un enfoque integrador, es decir, no diferencia entre materias o áreas sino busca que la enseñanza sea un proceso interdisciplinario, en el cual los contenidos no estén "divorciados" unos de otros sino interrelacionados. El cuadro 1 muestra algunos indicadores de logro según las cinco áreas. Se presentan en cursiva aquellos que ilustran la pertinencia de un enfoque pedagógico basado en la cultura local.

**Cuadro 1**  
**Indicadores de logro según áreas de desarrollo<sup>2</sup>**  
**(Perfil del egresado de preprimaria 6 años)**

AREA	INDICADORES DE LOGRO
DESTREZAS DE APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza, con una o con ambas manos, trazos de líneas y dibujos siguiendo una dirección.</li> <li>- Diferencia el lado derecho del izquierdo en si mismo y en otras personas.</li> <li>- Coordina sus dedos índice y pulgar para realizar el movimiento de pinza para manipular objetos pequeños, coser y otros.</li> <li>- Aplica conceptos de cantidad.</li> <li>- <b><i>Lee y escribe los números del 0 al 10 en sistema arábigo y maya</i></b></li> </ul>
COMUNICACIÓN Y LENGUAJE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b><i>Articula correctamente las palabras de su idioma materno.</i></b></li> <li>- <b><i>Se expresa en su idioma materno usando entonaciones adecuadas al significado de la palabra.</i></b></li> <li>- Utiliza correctamente los tiempos verbales y los pronombres personales</li> <li>- <b><i>Representa mensajes literarios con base en la literatura de su entorno cultural.</i></b></li> </ul>
MEDIO SOCIAL Y NATURAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participa en acciones de rescate, protección y conservación de los recursos naturales.</li> <li>- <b><i>Identifica rasgos que caracterizan su identidad étnica y su identidad nacional.</i></b></li> <li>- Muestra preferencia por los alimentos nutritivos que se producen en su comunidad</li> <li>- Enumera normas, costumbres y actividades que su familia realiza y que le ayudan a convivir mejor con los demás.</li> </ul>
EXPRESIÓN ARTÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discrimina características y cualidades del sonido</li> <li>- Identifica componentes de las artes plásticas</li> <li>- <b><i>Interpreta canciones en su idioma materno y en otros idiomas</i></b></li> <li>- <b><i>Participa en juegos propios de su comunidad o de otras, como medio socializador e integrador atendiendo las instrucciones dadas.</i></b></li> <li>- Énfasis en el juego: vida cotidiana, manipulación de materiales y objetos, etc.</li> </ul>
EDUCACIÓN FÍSICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimientos corporales segmentarios</li> <li>- Demuestra orientación espacial en su relación con objetos y otras personas</li> <li>- Ejecuta movimientos en forma coordinada al seguir un ritmo</li> <li>- Habilidades: saltar, correr, girar, equilibrio.</li> </ul>

Uno de los aspectos centrales del CNB es su énfasis en el carácter intercultural con el que se integran los diferentes ejes y competencias de

<sup>2</sup> Elaboración propia. (Basado en las Orientaciones para el desarrollo curricular Ministerio de Educación 2001; 211-232)

cada área, teniendo como objetivo principal iniciar al niño o niña *"en la vivencia de la interculturalidad (...) fomentando la participación ciudadana, democracia y convivencia pacífica, considerando que el país es una nación plural y multilingüe"* (Ministerio de Educación 2001; 7). De esta manera el CNB destaca elementos culturales locales tales como: canciones, rondas, dejos, retahílas, dichos, historias, leyendas, etc. propios de cada región y grupo étnico.

Para la población de ascendencia maya, el reconocimiento de su cultura en el contexto educativo es un primer paso en la superación de los anteriores sistemas excluyentes y la consolidación de espacios participativos y renovadores de la nación guatemalteca. Por la trascendencia que tiene el pensamiento o filosofía maya dentro de dichos procesos reivindicativos se presentan a continuación algunos elementos de la cosmovisión maya.

### 2.1.3 La Cosmovisión y Cultura Maya<sup>3</sup>

Roncal y Guorón (2002) definen la **cosmovisión** como: *"una concepción del mundo, de lo creado, de lo que existe, de la vida y de la muerte, del tiempo y del espacio, de lo sagrado, de los objetos, de las ideas y las personas"* (p. 21). En este sentido los mayas creían que los seres que habitan la tierra son dependientes entre sí, por tanto, la relación que tiene con la naturaleza debe ser armónica.

---

<sup>3</sup> Sobre la utilización del concepto "Maya" el Informe de Desarrollo Humano 2005 del PNUD (PNUD; 2005) menciona que *"supone toda una nueva forma de autoperibirse (para los más de 20 grupos lingüísticos-territoriales mayoritarios en Guatemala) y proponer las relaciones étnicas que implican un reto a la dominación que se aprecia en los términos de indio e indígena"*. (p. 13) Dicho informe cita a Bastos y Camus (2003, en PNUD 2005) quienes opinan que *"Frente a la carga de subordinación que tienen estos términos impuestos desde el colonizador, el 'nosotros' maya, se constituye en torno a una serie de elementos culturales asociados a la diferencia, sobre todo la historia, lengua y espiritualidad, que ha permitido la idea de un 'nosotros' positivo, unificado y dinámico, aún no generalizado pero en expansión"*. (pp. 13-14)

La Asociación Mayalan (Mayalan, 2002) propone considerar los siguientes principios del pensamiento y cosmovisión maya:

El Hombre Maya manifiesta un alto respeto a la naturaleza, porque se considera parte de ella. El Hombre Maya mantiene el principio del equilibrio de la naturaleza, usando las cosas conforme se necesita y no a la acumulación de riqueza. Según el pensamiento Maya, cualquier acción contrataria a la naturaleza tarde o temprano tendrá su castigo. El equilibrio total con la naturaleza, es necesario mantenerse dentro de un marco de actividades morales aceptables por la sociedad. Respeto a los mayores. Servir para ganar autoridad, la autoridad en la comunidad Maya no se da por privilegio casual, sino por el grado de servicio que la persona preste a la comunidad. Finalmente, la espiritualidad Maya es el núcleo de toda la vida: la ciencia, el arte, la arquitectura, la agricultura, el comercio, la manualidad (...) y la vida misma gira en torno a la espiritualidad. La diferencia básica entre la Espiritualidad Maya y la cristiana es que la primera es cosmogónica, la segunda antropocéntrica. (p. 5)

La esencia de la cultura del pueblo maya se reconfiguró drásticamente después de la invasión española con el aporte de los distintos pueblos que se asentaron en el territorio mesoamericano, revitalizándose y expresándose en patrones sociales manifestados a través de la cultura material, social y espiritual, elementos que encierran, en su totalidad, la cosmovisión del actual pueblo maya guatemalteco. A este respecto Lara (2001) nos dice:

Las tradiciones y costumbres del pueblo maya contemporáneo son fruto de la hibridación y amalgama sincrétizada de fenómenos sociales que se dieron a partir de la primera mitad del siglo XVII, que dio

origen a una cultura nueva, rutilante y creadora, la cual se ha ido transformando a través de relaciones entre grupos y personas, durante más de cinco siglos, hasta llegar a nuestros días absolutamente viva y renovada. (p. 3)

Esa vitalidad de la cultura maya, que permanece activa dentro de la actual búsqueda de la guatemalidad, se pone de manifiesto en los actuales movimientos que cuestionan el sistema impuesto; enriqueciendo los procesos de interacción social (como pasa con el derecho indígena o consuetudinario que ha ganado terreno en el plano jurídico oficial); apoyando el diálogo interreligioso y reclamando espacios de expresión propia a los cuales tiene legítimo derecho. Obviamente, existen tendencias políticas e ideológicas que pretenden descalificar dichas conquistas.

A partir del referido marco histórico y los actuales movimientos de reivindicación indígena se presentan dos opciones para el científico social en general, y para el Psicólogo en particular: por un lado, intervenir desde el poder establecido favoreciendo al sector dominante (en cuyo caso se procedería con base a la tradición racista que ha deslegitimado todo saber o pensar no occidental) o por el contrario, dirigir sus esfuerzos a potencializar una creciente conciencia y praxis renovadora entre las mayorías oprimidas (con el consecuente reconocimiento de la identidad y derechos de los pueblo mayas, xincas y garífunas).

Optando por la segunda alternativa se presenta un panorama elemental de una intervención psicosocial generada desde, con y para el pueblo maya, basada en los postulados teóricos de Paulo Freire (1969, 1970) y de Martín Baró (1983; 1989): concienciación y psicología de la liberación respectivamente.

#### 2.1.4 La intervención psicosocial en los pueblos indígenas de Guatemala

La historia de los pueblos mayas es un compendio de prácticas de marginación y exclusión (algunas disfrazadas como el indigenismo, otras más descaradas como el etnocidio que tuvo lugar durante la guerra de los 36 años) instauradas durante el período colonial y consagradas por los procesos "independentistas" del siglo XIX que llevaron a apropiarse del poder político y económico al grupo criollo, dando como resultado una continua explotación del sector indígena, lo que trajo consigo el inevitable empobrecimiento de grandes grupos humanos, que en la actualidad no alcanzan a satisfacer sus necesidades mínimas de existencia. Al respecto Menocal (2006) señala que: "*El índice de pobreza está relacionado con el porcentaje de población indígena y rural*" (p. 3-4), siendo los departamentos con mayores necesidades: "*El Quiché, Alta Verapaz, Huehuetenango, Sololá, Totonicapán y San Marcos*" (Ibidem), lo que lleva a definir al occidente guatemalteco como la región más pobre del país.

Las actuales condiciones de pobreza y pobreza extrema que afectan a dichos departamentos, traen consigo una serie de problemáticas que se expresan en los diferentes ámbitos de interacción social e intrapersonal, entre ellos: la desintegración familiar, migraciones internas y externas, fracaso escolar, desnutrición, delincuencia, etc. que a su vez inciden en la aparición de problemas comúnmente denominados "emocionales" que en su nivel más elevado incluye la carencia de un proyecto de vida entre los jóvenes y adultos.

La Psicología Social encuentra en este contexto, un espacio privilegiado para el estudio de las dinámicas sociales y las construcciones subjetivas que éstas configuran. Pero no se habla de la comprensión que el investigador pueda tener de la realidad que observa, sino de la reflexión

crítica que las personas hagan de la realidad que viven y la praxis consiguiente en favor de una mejora en la calidad de vida.

Dejando por un lado los enfoques tradicionales en psicología que promulgaban una inmersión aséptica y ahistórica del investigador en el estudio de los llamados "trastornos psicológicos", la intervención desde una visión histórica de la psicología o psicología social (Martín Baró 1983, 27); implica facilitar la creación de espacios para la discusión y análisis de la realidad, de los problemas inmediatos y los de base, a partir del diálogo con las comunidades a fin de despertar en ellas la conciencia de sus problemas como una construcción histórica, condicionada pero no determinada *ad eternum* (para siempre). Paulo Freire (1969) llamó a este proceso: "*concienciación*" (pp. 97-113)) que es un medio para superar la alienación y promover el crecimiento cualitativo de la conciencia crítica de las personas.

Un elemento decisivo en el proceso concienciador es la educación que debería ser uno de los pilares para el desarrollo social pero que actualmente responde a intereses clasistas. Freire afirmó (1970) que una educación liberadora es la que permite a las personas decir su palabra: "*Más decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo*" (p. 101). Concienciación y educación liberadora son dos caras de la misma moneda, de modo que en el contexto de los pueblos indígenas un paso inicial consiste en desmontar todo el aparato ideológico que desde la escuela se promueve y que busca en lo fundamental una actitud pasiva ante la historia y ante los procesos políticos y económicos de orden local y supranacional.

De cara a este paradigma de intervención social, la labor del Psicólogo no debería reducirse al "apoyo" o la búsqueda del "insight"

individual: implica "*recorrer las articulaciones entre persona y sociedad, entre alienación y conciencia, entre opresión y libertad*" (Martín Baró 1983; ix) es decir, superar el enfoque asistencialista de la psicología clínica inspirada en el modelo médico, por una psicología social de implicaciones políticas, una psicología de la liberación.

Con base a estas ideas, en el contexto del Ejercicio Profesional Supervisado, se optó por promover la creación de espacios de discusión y sensibilización sobre los principales problemas psicosociales observados en la comunidad, defendiendo un paradigma de psicología social crítica basada en un profundo respeto por la cultura local. Un ejemplo de lo anterior fue el enfoque cualitativo que se le dio al proyecto de investigación, que a partir de las premisas de comunicación dialógica, posibilitó un contacto interactivo con la comunidad.

### **2.1.5 Investigación cualitativa**

En su devenir histórico el quehacer científico encontró en los fenómenos sociales, es decir, en aquellos hechos que hoy ocupan a las ciencias antropológicas, un punto crítico en el que ya no fue posible aplicar los mismos procedimientos que en las ciencias exactas, tanto porque el objeto de estudio (el ser humano) posee el mismo rango ontológico que el investigador (también un ser humano) como por el hecho de que la realidad social es un proceso dinámico imposible de reducir a fórmulas de predicción y control, tal y como se realiza en los estudios de laboratorio.

Este panorama de redefinición de principios ético-científicos, inicialmente negado por la tradición positivista (basta recordar la postura

de Comte de hacer de la Sociología una "Física Social", idea que fue importada a otras ciencias sociales a partir de diferentes formas de cuantificación) se fue consolidando durante el siglo XX gracias a los trabajos de autores como Malinowski, Mead, Geertz y Denzin, entre otros, (citados en González Rey 2000, 1-15), quienes señalaron explícita o implícitamente la urgencia de optar por un paradigma epistemológico distinto del cuantitativo proponiendo ahondar en la discusión y definición de un enfoque comprensivo o cualitativo tanto a nivel epistemológico como metodológico, en el escenario de las ciencias sociales.

Quizá uno de los campos más fructíferos para la definición del paradigma cualitativo sea el campo de la investigación en psicología. Así, González Rey (2000) ha desarrollado una propuesta, a partir de una vasta experiencia en los campos de la psicología social, la salud, la educación y el desarrollo, según la cual la investigación cualitativa es *"un proceso constante de producción de ideas que organiza el investigador en el escenario complejo de su diálogo con el momento empírico"* (p. vii) que supone transitar de una epistemología de la respuesta a una epistemología de la construcción. Las piedras angulares de dicha "construcción" son, a juicio del citado autor, las categorías de subjetividad y la comunicación dialógica.

La subjetividad, definida como *"un sistema complejo de significaciones y sentidos subjetivos producidos en la vida cultural humana"* (González 2000; 24) permite tomar en cuenta los factores individuales configurados socialmente que dan sentido a las experiencias vividas. Para González Rey (2000) uno de los desaciertos más grandes de la ciencia ha sido "des-subjetivizar" toda acción científica: en la búsqueda de objetividad, neutralidad, pureza de los conocimientos, la ciencia renunció a considerar los factores individuales que dan forma o sentido a

las experiencias vividas, al rechazar ese sentido, esa subjetivación que tiene la realidad en el sujeto que es el ser humano, la ciencia pierde objetividad.

Una forma de recuperar esa riqueza perdida en la asepsia científica es reivindicar los procesos de comunicación como una categoría que facilita el proceso de construcción e interpretación de la información a fin de proveer al investigador y a los sujetos en estudio un conocimiento más abarcador de los complejos desdoblamientos (en ocasiones percibidos como problemas) que la realidad contiene. La reivindicación del diálogo trae consigo el inevitable desplazamiento de los instrumentos (*"Visión tecnocrática e instrumentalista"*, González Rey 2000, 37) por la relación entre el investigador y el sujeto investigado. Entonces no es la validez y confiabilidad de los datos los que determinan el valor de la información sino el contexto interactivo y el tejido relacional de la investigación.

En la metodología cualitativa el conocimiento tiene un carácter constructivo interpretativo es decir *"es una construcción, (...) una producción humana, no algo que está listo para conocerse (...) La imposibilidad de que el conocimiento se encuentre prefabricado responde a la complejidad de los fenómenos humanos."* (González, 2006; 24). Esta es la principal diferencia entre la metodología cualitativa y la cuantitativa: mientras ésta procede de forma deductiva enunciando generalizaciones con valor universal con base a los sucesos (exclusivamente externos), aquella brinda especial atención a los procesos subjetivos, inmersos en lo que el autor llama "lógica configuracional" (González, 2000; 85), definida como: *"Los complejos procesos que están en la base de la producción de conocimientos"*, que lejos de excluir la generalización, inducción y deducción, las toma en cuenta, pero dentro del enfoque de configuración como proceso

constructivo "*personalizado, dinámico, interpretativo e irregular*" (Ibídem)

La concepción tradicional del proceso de investigación diferencia el momento de recolección y el análisis de los datos. Esto es una concepción lineal que responde al principio de orden y previsibilidad del positivismo. En la investigación cualitativa no se diferencian etapas o pasos ordenados ya que todo el proceso es un "*continuum*" (González Rey 2000; 48, 51,55 y 56) que aprovecha no sólo los momentos previstos, sino también la riqueza de los momentos espontáneos y los elementos no controlados.

Lo mismo cabe decir de aspectos como el problema de investigación, que según González Rey (2000) no necesita ser definido en el momento inicial, ya que la investigación es un proceso dinámico y no lineal en el que se buscan nuevas zonas de sentido igualmente dinámicas lo cual - contrario a la investigación tradicional- implica que los problemas se hagan cada vez más complejos y se multipliquen en "*infinitos ejes de continuidad*" (p. 48) que no pueden ser definidos a priori. Así, la investigación cualitativa busca construir, no probar o legitimizar hipótesis formales, pues las únicas hipótesis aceptables son las que surgen en la mente del investigador en el curso de la investigación. Sin embargo, su nivel de incidencia es bajo en comparación a los indicadores (González Rey define el indicador como "*aquella construcción capaz de generar significado*"; 2000, 46-47) que se van construyendo en el proceso. Hay que destacar la conceptualización dinámica que se concede dentro de la metodología cualitativa a la teoría, que se renueva y perfecciona a través de la contradicción, la discusión y la confrontación ante nuevas ideas que se originan en las nuevas zonas de sentido. La teoría es pues una herramienta de la investigación y no el hilo conductor de la misma.

En el contexto de la investigación realizada, el tema estudiado fue el Modelo de Educación Inicial que se promueve en los Proyectos adscritos a CCF así como los elementos de la cultura popular tradicional que pueden integrar un MEI alternativo. Otros momentos del EPS posibilitaron el análisis y discusión de algunas de las principales problemáticas psicosociales que afectan a la población afiliada al Proyecto "San Miguel". En todos estos espacios se privilegió la expresión espontánea de las personas y cuando se aplicó algún instrumento (como la entrevista sobre juguetes populares) los resultados obtenidos fueron complementados con diálogos informales que permitieron el posterior análisis cualitativo.

En los siguientes apartados se presentan los principales postulados del MEI oficial, seguido de la discusión del enfoque tradicional de estimulación temprana confrontado con la perspectiva histórico-cultural propuesta por Vigotski (1995) temas, sobre los que se construyó el proceso metodológico de investigación.

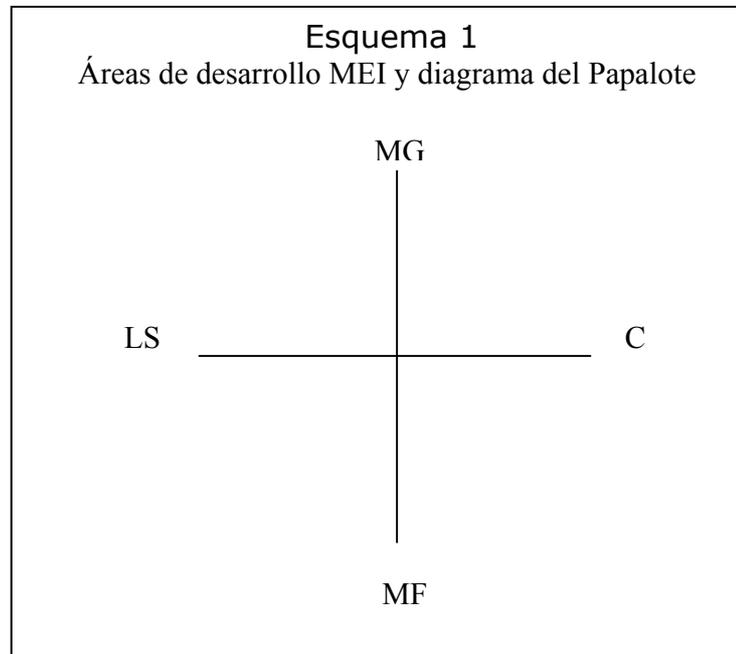
### **2.1. 6 El Modelo de Educación Inicial (MEI)**

El Modelo de Educación Inicial (MEI) que actualmente se ejecuta en los Proyectos de CCF tiene como antecedentes inmediatos el Programa de Estimulación Temprana desarrollado en Honduras en 1992 y el Programa de Educación Inicial (PEI) diseñado en México en 1996, los cuales surgieron como una estrategia para satisfacer las necesidades educativas de los niños y niñas menores de 6 años afiliados a los proyectos de CCF de dichos países. Mediante el PEI, y actualmente con el MEI, los proyectos CCF buscan dotar a las comunidades de un conjunto de estrategias de Educación Inicial que potencialicen una exitosa inserción de los niños a la escuela primaria.

Los principales postulados del MEI son:

- **Importancia de los primeros años:** El MEI parte del supuesto que los primeros años de vida del niño (de 0 a 6 años) son los más importantes en su desarrollo intelectual y que en los años subsiguientes, las habilidades adquiridas en esta etapa simplemente se perfeccionan pero no cambian sustancialmente. Así, se distinguen tres grupos de niños en edad preescolar: "*Bebitos que no caminan (...) bebés grandes que ya caminan (entre 1 y 3 años) y preescolares (entre 2 y 3 años hasta 6 años 11 meses)*" (CCF 1999; 2).
- **Estimulación temprana:** La estimulación temprana se constituye en: "*...alimento al desarrollo que no entra por la boca y va al estómago, sino que entra por la piel, por los ojos, por los oídos y va a asentarse en el cerebro y el corazón del bebé*" (CCF 2002 a; 5), posibilitando la adquisición de habilidades básicas para la actividad escolar. Este supuesto se enlaza con el anterior, pues la estimulación temprana debe proporcionarse al niño o niña entre los 0 y 6 años para ser efectiva.
- **Las líneas de desarrollo:** La educación inicial se centra en fortalecer las áreas de desarrollo, siendo estas: "*Psicomotricidad fina y gruesa, sensorial cognoscitivo y lenguaje social*" (CCF 2002 b; 1). Cada área posee cierta independencia y se expresa en habilidades visibles que pueden ser sujeto de medición. De esta forma, uno de los instrumentos utilizados en la valoración del desarrollo infantil es el papalote, que consiste en dos líneas paralelas que se intersectan en

su centro formando una especie de cruz en cuyos extremos se localiza cada área de desarrollo. (Ver esquema 1)



- **Obstáculos al desarrollo normal del niño y niña:** El MEI busca potencializar el desarrollo del niño y la niña del área rural brindando herramientas para estimular las áreas de desarrollo, pero también identificar los obstáculos que como producto de las condiciones de pobreza y falta de educación limitan ese desarrollo. De esta manera, los documentos del MEI mencionan que: *"Prevalecen en las distintas culturas y/o étnias patrones de crianza (creencias y costumbres) que limitan el desarrollo y crecimiento de los niños"* (CCF 2002 b; 2) ante las cuales propone las siguientes acciones: *"Si hay una conducta de crianza que deteriora el potencial de aprendizaje y dificulta el eventual desarrollo integral, se tratará de transformar, tratando de respetar al máximo el ámbito cultural"*. (CCF 2002 a; 10).

Las áreas de desarrollo ocupan un lugar central en el MEI, siendo los núcleos sobre los que se trabaja la estimulación. El cuadro 2 contiene algunas habilidades que el preescolar que asiste al MEI debe manifestar en cada una de las áreas.

**Cuadro 2**

**Las áreas de desarrollo <sup>4</sup>**

<b>AREA DE DESARROLLO</b>	<b>HABILIDADES</b>
Motricidad Gruesa	Coordinación, fuerza e independencia, desarrollo del equilibrio. Estimulación de su cerebro, lateralización y esquema corporal.
Motricidad Fina	Habilidad de manos: formar, desarmar, ensartar, construir. Lateralización y coordinación.
Sensorial Cognoscitivo	Imágenes e imaginación. Tiempo: primero, después, por último. Espacio: allá, atrás, junto a, etc. Número.
Lenguaje Social	Vocabulario y expresión. Cuentos, narraciones, imágenes, expresión con gestos y mímica. Memorización de canciones.

La ejecución del Modelo de Educación Inicial, se basa en la implementación de los Centros de Orientación y Estimulación comunitarios, (CEOS) que consisten en subsedes comunitarias del CEO central al cual los niños acuden para practicar los ejercicios y del trabajo de las Madres Guías en Educación Inicial (MAGUEIS), quienes se constituyen en difusoras de los conocimientos sobre la estimulación temprana entre las demás madres de su comunidad. A partir del año 2007 CCF impulsará la capacitación de las MAGUEIS como Madres Orientadoras Comunitarias de la Familia, extendiendo su labor al trabajo con la población juvenil (antes preescolares y escolares) buscando desarrollar un programa en permanente renovación.

---

<sup>4</sup>Elaboración propia. Basado en el "Proyecto de desarrollo temprano del niño" (CCF, 1999)

Algunos documentos relacionados con el PEI y el MEI (CCF 1999, 2002 b) resaltan la necesidad que dichos programas se arraiguen cada cultura particular. De esta manera, *"el personal técnico y las promotoras necesitan adaptar creativamente los contenidos a la región y al entorno cultural (...) para lo cual es preciso preguntar: ¿Está adecuado (el MEI) culturalmente? ¿Estamos usando los juguetes y música de la región? (...) Es labor de cada región y Proyecto adaptar los contenidos (CCF 1999; 1).*

En este sentido la Asociación Xilotepeq ubicada en San Martín Jilotepeque, departamento de Chimaltenango, fue pionera en la adaptación del MEI al contexto local, al diseñar un Manual alternativo a los documentos propuestos por CCF que en su mayoría provenían de México: *"No fue exactamente un nuevo MEI el que diseñamos. Más bien fue un folleto que facilitara la aplicación de los manuales. Este documento lo elaboramos en el año 2001 y apareció (publicado) al año siguiente. De ahí se extiende a los otros Proyectos"*(Informante Xilotepeq; 2007).

Tal y como lo muestran los principios del MEI, el modelo de estimulación temprana que se propone, se fundamenta en la teoría de la plasticidad neuronal pues asocia el período de crecimiento cerebral con el desarrollo de las funciones intelectivas. Por considerar que esta última resulta limitada al explicar los orígenes de los procesos psicológicos superiores como un producto de la maduración del sistema nervioso central, se optó por el enfoque histórico cultural de Lev Vigotski (Vigotski 1964, 1995; Luria 1986) que permite valorar otros elementos como la influencia de la experiencia sociocultural global en los primeros años de vida del niño. Ambos puntos de vista se contrastan en el siguiente apartado.

### 2.1. 7 La estimulación temprana desde la teoría de la plasticidad neuronal vrs. el enfoque histórico cultural

La teoría de la plasticidad neuronal parte de la premisa que *"al momento de nacer el ser humano dispone de un cerebro aún en formación (...) el cerebro es moldeado por la experiencia, especialmente durante los primeros meses de vida."* (Papalia et al, 1994; 150), de manera que el máximo desarrollo cerebral coincide con la etapa que va desde el nacimiento hasta los tres años de edad, para luego decrecer y prácticamente extinguirse a la edad de seis años. A partir de ese momento, las interconexiones neuronales del cerebro ya están establecidas y los mecanismos de aprendizaje se asemejan a los de un adulto.

Esta explicación, de base naturalista, resulta limitada al equiparar el desarrollo mental del niño a la especialización mecánica de su cerebro, *"El enfoque del desarrollo del niño estaría así, comprendido desde lo biológico, como una entidad superpuesta a lo cultural marcando desde allí un paralelismo psicofisiológico"* (Informante Supervisor EPS; 2006). En otras palabras, el desarrollo de los procesos psicológicos (simples y complejos) dependería únicamente de la especialización cerebral y más que funciones como tales se constituirían en respuestas mecánicas a los estímulos externos.

El enfoque sociocultural de Vigotski (1995), sobre el cual se profundizará en el próximo apartado, brinda una concepción diferente del desarrollo mental y el crecimiento cerebral. Según dicha teoría, el desarrollo de las funciones psíquicas superiores no está definido con base al crecimiento de la masa cerebral sino como producto de la interacción del niño con el medio social y los procesos de significación de la experiencia, prueba de ello, *"el desarrollo de las funciones psíquicas superiores*

*transcurre sin que se modifique el tipo biológico del hombre (...) el desarrollo de los órganos artificiales sustituye el desarrollo de los naturales*" (Vigotski 1995; 31). A partir de estas consideraciones se puede afirmar que el cerebro humano es, desde un punto de vista funcional fruto de la historia y lo histórico se funde con lo cultural. Esta es una premisa necesaria en el intento de diseñar un programa de estimulación temprana más abarcador que las propuestas naturalistas.

### **2.1.8 La perspectiva sociocultural de L. S. Vigotski**

La propuesta de Vigotski (1995) resalta el valor del contacto social y la evolución histórica del ser humano. En este sentido, parte del postulado de Marx respecto a que *"la esencia humana no es una abstracción inherente a cada individuo particular (...) su realidad la constituye el conjunto de las relaciones sociales"* (Marx, 1970; 80). El hilo conductor de la teoría propuesta por Vigotski (2003) se encuentra en su concepto de desarrollo, el cual es definido como:

Un proceso dialéctico complejo caracterizado por la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma en otra, la interrelación de factores internos y externos y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el pequeño. (p. 116)

Según esta definición el desarrollo mental no constituye un proceso mecánico sino dinámico y por sus raíces históricas, dialéctico. Al respecto Vigotski (1995) señaló el problema que ha significado para la psicología la comprensión del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (FPS),

antes del análisis histórico cultural, pues en las explicaciones previas<sup>5</sup> dominaba el espíritu atomista y estructuralista que explicaba el desarrollo de funciones tan complejas como el lenguaje o la memoria de forma unilateral "*como procesos y formaciones naturales*" (Vigotski 1995; 12). Así, el error de estos enfoques es la negación del carácter histórico de la psique que es sustituido por los cambios cuantitativos (crecimiento) del sistema nervioso central.

Para Vigotski (1995), el lenguaje se constituye en el paradigma de todo el entramado de relaciones que el niño establece desde su nacimiento, siendo primero social y después individual, o por mejor decir interiorizado, como una función mental que proporciona los medios fundamentales al pensamiento del niño. Así, sugirió analizar el significado de las palabras por constituirse en la unidad básica en la cual se intersectan el pensamiento y el habla. Este procedimiento es conocido como análisis semántico.

Luria (1975) retomó la tesis de la palabra como unidad de análisis y explica la génesis del lenguaje y su relación con el pensamiento como un proceso dinámico, evolutivo: "*El significado de las palabras sufre un complejísimo desarrollo (...) en los distintos escalones de la evolución, la palabra no sólo cambia en su estructura, sino que empieza a basarse en nuevas correlaciones de procesos psicológicos*" (Luria 1975; 4).

---

<sup>5</sup> Vigotski (1995) señala que tanto la reflexología rusa como el conductismo norteamericano explican los procesos psicológicos complejos procediendo a fraccionarlos en elementos inferiores. Así mismo, diferencia dos tendencias básicas en la psicología empírica: la fisiológica y la teleológica (o psicología del espíritu), sosteniendo que ambas posturas son insostenibles pues por un lado el enfoque naturalista (en el que incluye al psicoanálisis) reduce el desarrollo de las FPS al crecimiento de la masa cerebral, mientras que la "psicología del espíritu" se convierte en ciencia del alma imposibilitando la psicología como ciencia. Ante semejante mosaico explicativo, Vigotski concluye que el producto final "*es un grandioso cuadro atomístico y fraccionado del espíritu humano*" (Vigotski 1995; 23)

Esto implica que la evolución de los significados no se da simplemente en el contenido de un concepto sino en un cambio cualitativo y cuantitativo en la aprehensión de la realidad. Los cambios no son sólo estructurales sino psicológicos: *"por eso la palabra, que forma el concepto, puede considerarse con pleno fundamento como el más esencial mecanismo que sirve de base a la dinámica del pensamiento"* (Luria 1975; 50). De esta manera, Luria llegó a la conclusión, antes enunciada por su maestro, que *"una palabra es un microcosmos de la conciencia"* (Vigotski 1964; 165).

Respecto a los procesos de enseñanza aprendizaje Vigotski señaló (2003) que el niño no aprende mediante la exploración solitaria del mundo, sino al apropiarse o tomar para sí las formas de actuar y pensar que la cultura le ofrece. El desarrollo cognoscitivo depende entonces de las relaciones con la gente en el mundo del niño y las herramientas que la cultura le da para apoyar el pensamiento. Los niños adquieren conocimientos, ideas, actitudes y valores a partir del trato con los demás y al hacerlo no son seres pasivos sino que analizan y revisan las ideas que provienen del exterior. Así, el aprendizaje siempre involucra a seres humanos que crean sus propias representaciones acerca de la nueva información que reciben; el conocimiento más que ser construido por el niño es co-construido entre el niño y el medio socio cultural que lo rodea, por lo que todo aprendizaje siempre involucra a más de un ser humano.

Estas ideas tienen profundas implicaciones para la actividad escolar pues *"la instrucción es una de las fuentes principales de los conceptos infantiles, y también una fuerza poderosa en la dirección de su desarrollo; determina el destino de su evolución mental completa."* (Vigotski, 1964; 101). No obstante, la instrucción no marcha al mismo ritmo que el

desarrollo mental, al contrario, *"La única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo"* (Luria, 1986; 36).

En tal sentido, el desarrollo del niño solo puede ser determinado refiriéndose a dos niveles: el nivel de desarrollo efectivo y la zona de desarrollo potencial. El primero consiste en el conjunto de funciones psicoafectivas que el niño ha logrado como resultado de un proceso de desarrollo ya realizado. Estas funciones son las que el niño supera sin la ayuda de los demás y sin preguntas guías. La Zona de Desarrollo Potencial consiste en las actividades que el niño puede realizar con la ayuda de los adultos. El concepto de ZDP permite destacar el papel de la imitación en el proceso de enseñanza aprendizaje, tanto del formal como del informal, y supone prestar atención a la influencia cultural previa a los años escolares.

La propuesta vigotskiana es de gran valor teórico y metodológico para explicar la emergencia de un modelo de educación inicial adaptado a los contextos particulares. Su valor teórico radica en que brinda una explicación detallada de los procesos implicados en el desarrollo infantil, esto es, abordar la naturaleza biológica del ser humano como una dimensión primigenia pero históricamente determinada entendiendo la dinámica entre los procesos de constitución del lenguaje y el pensamiento a partir de la socialización gradual de las estructuras psíquicas y la historización del ser humano tanto en sus aspectos biológicos como a nivel de la conciencia. A nivel metodológico, permite seguir una ruta de análisis cualitativo de la dinámica general del desarrollo infantil antes que la definición de etapas o niveles de desarrollo.

Una de las actividades más importantes en la vida del niño es el juego, que ocupa o debería ocupar, la mayor parte de su tiempo. Esto es

un hecho tanto en los escenarios formales creados en la escuela como en la vida cotidiana de la familia y la comunidad. Por el valor que la actividad lúdica tiene en el desarrollo infantil, se incluyen en el siguiente apartado algunas consideraciones teóricas a cerca del juego, a partir de los enfoques tradicionales y de la teoría histórico-cultural.

### 2.1.9 Implicaciones del juego en el desarrollo infantil

Autores contemporáneos como Garaigordobil (2000) sostienen que la cualidad más importante del juego es que brinda placer. De esta manera no dudan en definir la actividad lúdica como *"Una experiencia de libertad, una finalidad sin fin, una actividad que implica acción y participación activa. El juego es un medio de autoexpresión, autodescubrimiento pero a su vez, un instrumento de comunicación y socialización."* (Garaigordobil, 2000; 2).

Vigotski (2003) criticó la definición del juego como una actividad fundamentalmente placentera pues en ocasiones ciertos juegos pueden ir acompañados de disgusto (displacer) si el resultado es desfavorable, indicando que la principal característica del juego es que *"completa las necesidades del niño"* (p.141) es decir, los incentivos que lo mueven a actuar.

El juego es por tanto una forma de actividad que responde a la sucesiva maduración de las necesidades del niño. Su evolución transita desde los juegos con evidentes situaciones imaginarias y ciertas reglas ocultas hacia los juegos con reglas manifiestas y pocas situaciones imaginarias evidentes. Así, el juego es *"una regla que se ha convertido en deseo"* (Vigotski 2003; 152). El juego tiene un importante papel en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores pues permite transitar

del pensamiento fusionado a los objetos (percepción real, visual) al pensamiento a partir de las ideas, es decir, al predominio del significado sobre el objeto.

El juego es en esencia actividad, acción que transforma no sólo estructuras físicas sino psicológicas y que, en última instancia posibilita superar el predominio de los objetos por la significación que se impone a los objetos. El juego, por tanto, no es una actividad arbitraria, no es una finalidad sin fin como afirma Garaigordobil (2000), sino una actividad que potencia el desarrollo de las funciones psicológicas más elevadas.

Los trabajos de Vigotski lejos de ser concluyentes tienen un carácter generador por la cual se consideró oportuno dirigir el proceso de investigación hacia el análisis (si bien a nivel de un bosquejo inicial) del juego infantil preescolar y escolar, vigente en el municipio de Totonicapán. Un momento previo consiste en considerar la teoría básica de la Cultura Popular Tradicional (C. P. T.) y su aplicación en la actividad educativa.

El análisis y discusión de la C. P. T. es el punto de unión entre la propuesta teórica aceptada (histórico cultural) y la opción por apoyar la reivindicación de la cultura indígena guatemalteca, y constituye, por lo tanto, la categoría científica (prestada de la antropología y la folklorología) que justifica la emergencia de enfoques biculturales no sólo a nivel preescolar sino en la educación en general en naciones multiculturales como la guatemalteca.

### 2.1.10 Cultura Popular Tradicional aplicada a la educación

El concepto de Cultura Popular Tradicional (C. P. T.) se utiliza para definir el conjunto de conocimientos, costumbres, etc. anteriormente englobado con el impreciso concepto de "folklore".<sup>6</sup>

Lara (1991) destaca la importancia de la C. P. T. como elemento de cohesión cultural al definirla como;

Todas aquellas manifestaciones que se desarrollan en el seno de un pueblo, y que poseen características propias surgidas por los procesos históricos y sociales que las determinan. La C. P. T. es, por lo tanto, el crisol donde se refugian los valores más auténticos que una nación ha creado a lo largo de su devenir histórico. En tal sentido (...) se convierte en fuente inagotable de identidad cultural, como raíz de nacionalidad. (39-42)

Dicho autor menciona tres grandes rubros que facilitan la comprensión de la C. P. T.:

- a) **Cultura Material:** habitación, enseres, técnicas de adquisición (caza, pesca, agricultura), técnicas transformadoras, industrias químicas domésticas, artesanías, transporte, indumentaria.
- b) **Cultura Social:** idioma, léxico, expresiones parasemiológicas (refranes, adagios, dichos) usos y costumbres, fiestas, ceremonias y ritos.

---

<sup>6</sup> En 1979 la OEA convocó a un grupo de especialistas en tradiciones populares de América Latina para discutir el contenido más que la semántica del término "folklore". La conclusión fue sustituir este término por el Cultura Popular Tradicional, concepto que se ha generalizado en el contexto latinoamericano. (Lara 1991, 39).

- c) **Cultura Espiritual:** expresiones musicales, baile y danza, otras expresiones artísticas. (Lara 1991, 39-42).

Autores como Carvalho – Neto y Déleon (citados por Lara, 1991) destacan la importancia de utilizar los hallazgos de las investigaciones de la C. P. T. en la educación con el objetivo de que estos *"Enriquezcan la enseñanza y que además la escuela se convierta en difusora del patrimonio cultural no solo por la serie de aptitudes que se desarrollan y los valores que permite alcanzar; sino porque es a través de un sistema en donde mejor puede difundirse dicho patrimonio"* (Déleon en Lara, 1991). Entre los elementos de la CPT que tienen mayor afinidad con dicha propuesta están: las rondas, canciones, juegos, dichos, danzas, vestimenta, dejo y vivienda.

### 2.1.11 Los juguetes y juegos tradicionales

Déleon (1997) define el juego popular como *"aquella actividad lúdica desarrollada por los niños y niñas de las clases populares que les han sido enseñadas de manera tradicional y empírica"* (p. 139), señalando que la importancia de enseñar y practicar los juegos infantiles tradicionales y populares dentro de la educación sistemática radica en las *"amplias posibilidades educativas y didácticas que presentan"* (Ibidem). El concepto de juego popular se aplica tanto a aquellos juegos provenientes de la tradición ancestral como a los surgidos en los años de la colonización española, por considerar que dicho encuentro cultural dio origen a prácticas sincréticas reconfigurando la cultura indígena al tiempo que trasladó elementos cosmogónicos de ella a las nuevas prácticas impuestas.

Barrera (1995) señala que no existen estudios que aclaren el origen de los juguetes populares guatemaltecos precolombinos, pero menciona una investigación realizada por Lilian Scheffler en 1982 sobre los juguetes populares de México, en la que esta última señala:

Los juguetes tradicionales tuvieron un origen religioso (...) las sonajas utilizadas para el rito de inicio sacerdotal, las matracas los títeres y muñecas también figuraron en rituales religiosos. Al modificarse las culturas algunos objetos perdieron el carácter religioso y pasaron a convertirse en juguetes tales como pelotas, caballitos, muñecas, columpios, silbatos, trompos, etc. (p.16).

No obstante los violentos procesos de aculturación, es posible encontrar en algunas regiones de nuestro país, juegos y juguetes cuyo origen se remonta a las culturas precolombinas, tal es el caso del "*juego de frijoles*" que según Déleon (1997), es practicado en San Juan Sacatepéquez, departamento de Guatemala.

Entre los juegos importados de la península ibérica durante el período colonial, Barrera menciona: "*jugar a la cuerda, juego de ceras, juego del trompo, juego de la perinola*" (Barrera 1995; 17), así como otros elementos de la tradición oral (romances, dichos, chistes, etc.) que como se mencionó, "*al difundirse entre la población guatemalteca fueron objeto de modificaciones y adaptaciones*" (Ibidem). Déleon (1997) explica el sentido que tiene valorizar estos juegos en los términos siguientes:

No obstante la aculturación o la imposición, los juegos populares infantiles de carácter tradicional forman parte de las culturas populares y por lo tanto se debe propugnar por su conservación y utilización (...) debe tomarse en cuenta que dichos juegos se encuentran amenazados por juegos de origen extranjero que se difunden por los medios

masivos de comunicación y que son producto de la sociedad de consumo. Por ello es de suma importancia llevar a cabo investigaciones de carácter etnográfico y estudiar las posibilidades de aplicación educativa que estos poseen (p. 154).

La aparición de los primeros juguetes modernos se produjo en el siglo XIX cuando Guatemala incrementó su comercio con otros países, creció el sector industrial y se conocieron nuevos productos: se importan juguetes como muñecas, muebles, juegos de trastos, caballitos de madera, juguetes de cerámica, juguetes de china, pelotas, títeres, etc. A mediados del siglo XX la industria del plástico introdujo al mercado nacional diferentes artículos, entre los que se contaban diversos juguetes para niños y niñas, en algunos casos reproduciendo los diseños de los juguetes tradicionales. Esta producción industrial ha desplazado en parte a la juguetería popular guatemalteca, la cual procede de las clases populares.

En los últimos años, los medios de comunicación masiva como la televisión (nacional y por cable) y el Internet, han facilitado la expansión de juguetes modernos que además de proveer actividades novedosas, con todos los avances de la electrónica y la cibernética, se encuentran investidos de la ideología dominante, promoviendo lo que Lara (1997) denomina Cultura de imposición o Cultura de masas:

Se la podría identificar como todos aquellos productos culturales que se encuentran dentro de las clases desposeídas y que han sido impuestos por los medios masivos de comunicación (...) son productos culturales impuestos por los grupos hegemónicos. Son productos del momento que, lanzados al interior de los grupos subalternos, minan su patrimonio cultural (p. 243).

Esto lleva a que en la actualidad se diferencie entre juguete popular y juguete comercial o industrial.

Entre las principales características del juguete popular, Déleon (1997) menciona la polivalencia y pobreza de materiales. La polivalencia consiste en que un objeto puede adquirir diferentes funciones, es decir, transformarse en varios personajes o juguetes, en palabras de Lombardi, (1978 citado en Déleon 1997) "*Cualquier pedazo de madera, puede convertirse para el niño sucesivamente, en garrote, sable, caballo, elemento de construcción*" (p. 171). La pobreza de materiales se debe obviamente a las limitaciones económicas de los niños y niñas de las áreas populares. De esta manera, en el área rural y especialmente en los pueblos marginales el niño utiliza los elementos que están a su disposición: trozos de madera rústica, ramas, semillas, piedras, hojas, palos de escoba, aros en desuso, ceras, tierra, lodo, arena, agua, etc. Con estos juguetes naturales, el niño juega y crea un mundo infantil con obras de mucha belleza y valor.

La pobreza de los materiales no debe confundirse con pobreza de estímulos, pues aunque algunos juguetes populares son rudimentarios no son limitados, como afirma Déleon "*Estos objetos estimulantes por el movimiento, los sonidos, los colores, resultan homogéneos a la cultura en la cual han sido producidos, se funden orgánicamente a ella y se insertan en una tradición concreta*" (Déleon 1997, 169). Respecto al contenido de los juegos populares, dicha autora considera que se orientan hacia el aprendizaje de los roles sociales dominantes.

El juguete industrial busca principalmente inducir en el niño y la niña los valores de la ideología dominante, de manera que el juego y el

juguete, a la vez que sirven de vehículo para la transmisión de los valores tradicionales, pueden constituirse en “instrumentos de desculturización o de perversión de dichos valores” (Ibidem). Entre las características más evidentes de dichos juegos están el énfasis que ponen en la competencia, la utilización de acciones violentas o monótonas, entre otras. El cuadro 3, elaborado a partir del análisis de Carvalho Neto (1979, citado en Déleon 1997, 168) permite comparar las metas, medios, desarrollo y esencia de los juguetes populares e industriales.

**Cuadro 3**  
**Juguetes populares e industriales<sup>7</sup>**

CATEGORÍA	TIPO	
	Juguetes populares	Juguetes industriales
Meta	Morales	Morales o amorales
Medios	Mágicos	Técnicos
Desarrollo	Imaginativos	Prácticos
Esencia	Subjetivos	Objetivos

Es evidente la diferencia que existe entre uno y otro tipo de juguete, destacándose la tendencia imaginativa de los juguetes populares que permiten el máximo de expresión de los niños, que contrasta con la mecanización de los industriales no sólo respecto a los medios de juego sino a la misma actividad lúdica.

Esto supone que la utilización de los juguetes populares signifique por un lado, el rescate y promoción de los juegos provenientes de la

---

<sup>7</sup>Elaboración propia

tradición cultural local, y por otro, posibilita la creación de áreas lúdicas más amplias y auténticas que las que proponen los juguetes industriales.

La aplicación de los juegos y juguete populares según Déleon (1997) debe realizarse con base a cada cultura particular. De esta manera, sugiere estudiar los materiales lúdicos según el siguiente esquema, propuesto por la UNESCO en 1980 (citado por Déleon 1997):

### **Guía para el estudio de los materiales lúdicos**

- a) Conjunto de ejercicios que incluyen actividades, comportamiento físico: carrera, salto, persecución, etc.
- b) Conjunto de expresiones verbales: canto, relatos, cuentos, adivinanzas, juegos lógicos y de razonamiento.
- c) Conjunto de objetos concretos: figurativos y simbólicos, muñecos y muñecas, máscaras, etc.
- d) Conjunto de comportamientos plásticos: coreografía, teatro, transformaciones de apariencias, dibujo, modelado, etc.
- e) Conjunto de objetos sin destino lúdico preciso, pero que pueden adquirirlo (p. 149).

Una de las observaciones que realiza Déleon (1997) sobre la aplicación de los juegos y juguetes populares en la actividad educativa, es no estereotipar las actividades, es decir, no diferenciar entre juegos para niños y juegos para niñas pues a su criterio, esto puede reforzar patrones discriminatorios basados en la diferenciación sexual. Un ejemplo de lo

anterior es el juego de la comidita en el cual los niños pueden participar en la preparación de los alimentos y no sólo esperar que las niñas les sirvan.

Otra recomendación que aparece en algunos juegos estudiados por Déleon (1997) es resaltar su carácter confraternizador más que sus cualidades competitivas. Esto es mucho más necesario en la ejecución de modelos como el CNB que pretenden fomentar la interculturalidad y la convivencia pacífica, y es aplicable, así mismo, al modelo de Educación Inicial alternativo que se propone en el presente trabajo, pues permite rescatar algunos principios de la Cosmovisión Maya que aluden a la complementariedad, colaboración y el equilibrio natural y social.

Dado que la educación del niño inicia mucho antes de su nacimiento, otro tema abordado fue el papel que juega la Comadrona como facilitadora de servicios de salud para la mujer durante los períodos de embarazo y parto, así como los cuidados del recién nacido. Los principales hallazgos bibliográficos se presentan en el siguiente apartado.

#### **2.1.12 El papel de la mujer en la atención obstétrica – pediátrica en Guatemala.**

En el medio rural se acude con frecuencia a los terapeutas tradicionales como el naturista y la comadrona, quienes atienden las necesidades de salud tanto de niños como de adultos. Un lugar especial ocupa la comadrona, pues se encarga de acompañar el período de embarazo, parto y cuidados postparto que requieren la madre y su bebé. Según Villatoro (1996), *"Ser mujer y madre, la hace conocedora y comprensiva ante los procesos biológicos y psicológicos por lo que la mujer atraviesa durante el período de embarazo – parto – post parto y de*

*atención del niño”* (p. 81), por lo que no duda en definirla como *“reproductora y fortalecedora de la cultura maya”* (Ibidem).

Una de las estrategias que las comadronas realizan (en compañía del grupo de madres más cercanas a la mujer que ha dado a luz) son los “Baños Calientes”, que consisten en una serie de duchas (tres o cuatro sesiones) que se dan a la nueva madre a fin de reestablecer sus energías y preparar su cuerpo para la lactancia. Al respecto Villatoro (1996) menciona:

El baño de vapor temascal, *Chuj* o *Tuj* resulta ser un recurso muy utilizado porque al interior de este se hacen los masajes y las palpaciones a las embarazadas. Esto obedece a la concepción de origen ancestral, de que la mujer debe preparar su cuerpo para el momento del parto, porque tanto el calor como el masaje actúan como relajante, lo que da lugar a un parto sin complicaciones. Debe tomarse en cuenta que el calor da fuerza, la fuerza energía y la energía es vida, además está inmersa la concepción espiritual de limpieza. (p. 78)

La eficacia de las estrategias tradicionales de salud, es explicada por Aguilar (2003) a partir del significado social que estas tienen, puesto que dirigen o potencializan procesos psicofisiológicos que aceleran la curación o prevención de enfermedades:

Todas las culturas elaboran sistemas para explicar y tratar las enfermedades, las cuales forman parte de su cosmovisión (...) de ahí que la simbolización de ese proceso histórico-cultural modifica y acelera mediante la significación afectiva-cognitiva correspondiente, los procesos psicofisiológicos que llevarán a la resolución del padecimiento. (p. 2)

Para dicho autor, la medicina llamada tradicional se despliega en el mundo mágico-religioso y no en el de la racionalidad como la medicina "científica", de modo que *"al interpretar las enfermedades como producto de desajustes socioculturales, la psicoterapia tradicional es con frecuencia teoría y práctica psicósomática"* (Aguilar 2003, 2). Esto justifica la prevalencia de los curanderos y la comadrona quienes simbolizan o son depositarios de la cultura ancestral, razón por la cual las personas se sienten bien por el solo hecho de acudir a ellos pues les permiten superar no sólo los aspectos nocivos que afectan a su organismo, sino que también propician el equilibrio social.

Dada la diversidad de temas abordados en la ejecución del EPS a continuación se presenta una serie de apartados que complementan el marco teórico sobre el cual se sustentó el análisis y discusión de resultados. Entre los temas que se discuten están, el apoyo psicopedagógico, la psicoterapia no directiva, la sexualidad y los patrones de crianza.

### **2.1.13 Apoyo psicopedagógico**

Una de las áreas de aplicación más importantes para la ciencia psicológica es la actividad educativa, es decir, aquellos hechos implicados en los procesos de enseñanza aprendizaje tanto formales como informales, de manera que se habla de psicología pedagógica, psicología educativa y psicopedagogía.

Álvarez (2005) define la psicopedagogía como: *"una rama de la psicología aplicada que investiga problemas en los procesos de enseñanza-*

*aprendizaje, por medio de métodos y conceptos psicológicos, muchos de ellos creados para este propósito”* (Apuntes del curso ordinario de psicopedagogía). Destaca en esta definición, el concepto de psicopedagogía como “ciencia bisagra” entre la psicología y la educación, que debe observar principios de ambas disciplinas desde un enfoque propio y completamente novedoso. Existen tres modelos de intervención psicopedagógica: el clínico, de programas y de asesoría.

**Modelo clínico:** Este modelo puede recibir varias denominaciones, principalmente: modelo clínico, *counseling*, o atención individualizada, concretándose en la entrevista como el procedimiento característico para afrontar la intervención directa o individualizada. Se centra básicamente en la relación personal: orientador – orientado; tutor- alumno; orientador – padres y tutor – padres. Entre sus ventajas está el nivel alto de atención que se presta a cada persona, pudiendo identificar los focos problemáticos y las estrategias correspondientes para su abordamiento. Como debilidad, el modelo clínico tiene un impacto reducido a nivel de comunidad educativa y entorno social pues se centra en individuos concretos dejando de lado factores psicosociales más abarcadores como las condiciones socioeconómicas y culturales implicadas en los problemas educativos.

**Modelo de programas:** El facilitador realiza una evaluación diagnóstica sobre la población a intervenir, y a partir de los resultados obtenidos diseña y ejecuta un plan de atención a un sector determinado, por ejemplo: niños de primer año de primaria que presentan dificultades en la lecto-escritura, adolescentes de educación básica con baja motivación para el estudio, padres de familia con escasa formación escolar, etc. El modelo de programas extiende la cobertura del servicio psicopedagógico pues se centra en grupos de interés. El papel del Psicólogo es de facilitador que a

su vez puede apoyarse en el claustro de Maestros. Este modelo considera factores extraescolares pero de forma superficial, pues se centra en las condiciones individuales y familiares que originan los problemas de aprendizaje.

**Modelo de asesoría:** El Psicólogo orienta las acciones de un grupo de facilitadores: Maestros, educadores especiales, terapistas, etc., a partir del diseño de estrategias dirigidas a atender las necesidades educativas de una población extensa como puede ser un distrito o un área determinada. El grupo de facilitadores extiende la cobertura del servicio a partir de encuentros de formación y/o capacitación con el Psicólogo o coordinador. En este modelo, el trabajo realizado por el profesional de la psicología es indirecto pues es el grupo de facilitadores quienes trabajan cara a cara con la población meta. La ejecución de los programas permite considerar factores psicosociales que determinan el rendimiento académico, entre ellos: niveles de pobreza, migración interna y externa, patrones de crianza vigentes en la comunidad, etc.

En el marco de la ejecución del EPS, el apoyo psicopedagógico se orientó, dadas las características de la institución y del medio educativo local, hacia el modelo psicopedagógico de programas enfocado a analizar el contexto y brindar respuestas emergentes a las principales necesidades educativas de los escolares. Así mismo, dada la especificidad de ciertos casos, se optó por aplicar el modelo individual realizando un trabajo complementario: apoyo psicopedagógico, atención clínica, orientación a padres de familia.

Una de las áreas de actividad del Psicólogo, quizá la que simboliza el concepto tradicional que en nuestro país prevalece sobre dicho profesional, es la psicoterapia individual o atención clínica, por medio de la cual se

abordan de forma personalizada ciertos estados anímicos referidos por las personas como fuente de malestar. Dado que el enfoque de intervención fue de tipo social, se optó por utilizar la terapia no directiva, por considerar que además de ser una opción realista a las necesidades de las personas, se fundamenta en una teoría que permite relacionar la experiencia particular de los individuos con las condiciones psicosociales que predominan en el entorno de la comunidad.

#### **2.1.14 Terapia no directiva**

La terapia no directiva se fundamenta en la tesis de que cada individuo lleva dentro de sí mismo, no sólo la habilidad para resolver sus propios problemas de una manera efectiva, sino también el impulso de crecimiento que hace que la conducta madura llegue a ser más satisfactoria que la conducta inmadura. La imagen del paciente que acude al experto contradice la idea que Rogers propone (1981) del cambio terapéutico. De modo intencional utilizó el término *cliente* en vez de *paciente* para recalcar el papel activo e igualitario que le asignaba a quien buscaba psicoterapia:

¿Qué término usaremos para indicar a la persona con la cual trata el terapeuta? Se han empleado términos como "paciente", "sujeto", "aconsejado", "analizado". Hemos utilizado cada vez más el término cliente, tal como lo indica el significado del termino, es quien viene activa y voluntariamente a buscar ayuda para resolver un problema, pero sin ninguna intención de renunciar a su propia responsabilidad en la situación. Es por esta significación del término que lo hemos elegido, puesto que evita la connotación de que está enfermo, de que

es objeto de un experimento, etc. Si aparece un término mejor, lo usaremos. (Rogers 1981; 22) <sup>8</sup>

Rogers critica (1981) la postura de percibir al cliente en total incapacidad para comprenderse y reorganizarse a sí mismo con la consecuente omnipotencia del terapeuta que estaría en una posición más objetiva para guiar las situaciones conflictivas. Ante esta hipótesis negativa propone una actitud más optimista según la cual el individuo *"tiene una capacidad suficiente para manejar de forma constructiva todos los aspectos de su vida que potencialmente pueden ser reconocidos en la conciencia"*. (Rogers, 1981; 36). Puede decirse que éste es el postulado básico de la terapia rogeriana, que más allá de técnicas específicas, propone una actitud de aceptación incondicional para con el cliente.

Luego de una existencia venturosa dentro del trabajo con adultos, la terapia rogeriana se extendió a la población infantil, gracias a la propuesta de Virginia Axline (1975), quien diseñó un modelo terapéutico basado en el juego no directivo, en el cual el niño se constituye en la fuente de su propio crecimiento positivo y dirección terapéutica. Axline (1975) definió la terapia de juego como:

Un método de ayuda al niño que le permite ayudarse a sí mismo. El juego y la actitud terapéutica estimulan al niño a ahondar cada vez más en su mayor profundidad, en su mundo interno haciendo que surja su verdadero yo. (p. 26)

De esta manera el papel del terapeuta es facilitar el crecimiento del niño: que se sienta aceptado y entendido empáticamente, con la

---

<sup>8</sup> En el enfoque rogeriano se descartan los términos de curación y diagnóstico porque connotan dependencia, limitación y falta de respeto por la persona. Además, no se consideran los conceptos psicoanalíticos de transferencia e interpretación por considerar, que son problemas especiales para los terapeutas que se han formado en otras orientaciones. Puede encontrarse una descripción más detallada al respecto en C. Rogers "Psicoterapia Centrada en el Cliente" Paidós, 1981.

cordialidad y seguridad que no experimenta en otras relaciones, por ejemplo, en la familia y la escuela. El objetivo último de la terapia de juego es que el niño se acepte a sí mismo. Algunos principios de la terapia de juego no directiva propuestos por Axline (1975) son:

1. El terapeuta acepta al niño tal como es.
2. El terapeuta crea un sentimiento de actitud permisiva en la relación, de tal forma que el niño se siente libre para expresar sus sentimientos por completo.
3. El terapeuta está alerta a reconocer los sentimientos que el niño está expresando y los refleja de nuevo hacia él de tal forma que logra profundizar más en su comportamiento.
4. El terapeuta establece sólo aquellas limitaciones que son necesarias para conservar la terapia en el mundo de la realidad y hacerle patente al niño de su responsabilidad en la relación. (p. 81)

La psicoterapia no directiva, al igual que otros sistemas psicoterapéuticos, parte de la premisa de que el psiquismo humano es una construcción dinámica y por lo tanto variable. De esta manera acude a categorías como personalidad, carácter, actitud, etc. para nombrar distintos aspectos de dicha expresión humana. Dado el lugar central que ocupa la categoría personalidad en la discusión del papel de la psicoterapia, a continuación se consideran algunos puntos relevantes sobre ella.

### **2.1.15 El concepto de personalidad**

Di Caprio (2000) define la personalidad como "*nuestra naturaleza psicológica individual (...) podemos pensar en una personalidad como una identidad personal del individuo*". (6) Para dicho autor, la personalidad

está constituida por elementos centrales, que son los que en última instancia determinan las características particulares de los individuos, y por componentes periféricos que suelen cambiar de una etapa a otra de la vida. Esta primera aproximación señala la característica básica de la personalidad: su naturaleza dinámica.

**Personalidad en González Rey:** González Rey (1995) señala que el desarrollo de la personalidad no se identifica con el desarrollo psíquico sino *"presupone el crecimiento de la persona en cuanto a sus configuraciones subjetivas, en la amplitud, profundidad y relevancia de su expresión personal en diversas áreas de la vida"*. (58) De esta manera, define la personalidad como:

"La organización sistémica, viva y relativamente estable de las distintas formaciones psicológicas, sistemas de éstas e integraciones funcionales de sus contenidos que participan activamente en las funciones reguladoras y autorreguladoras del comportamiento, siendo el sujeto quien ejerce estas funciones". (59)

A partir de estas ideas, el autor sugiere optar por una postura distinta a las tradicionales teorías de la personalidad, que enfatizan la aparición de estadios de desarrollo correspondientes a determinadas edades, prefiriendo identificar períodos de mayor sensibilidad para la aparición de determinadas configuraciones y/o formaciones psicológicas de la personalidad sin que se conviertan en estadios.

**Personalidad en Axline:** Con base a los postulados de la psicoterapia no directiva, Axline (1975), esboza una teoría de la personalidad basada en el impulso hacia la madurez como rasgo inherente al ser humano. De esta manera, define el crecimiento como:

Un proceso de cambio como una espiral, relativo y dinámico. Las experiencias hacen que cambie el enfoque y la perspectiva del individuo. Esta integración, siempre cambiante dentro del individuo mismo, nace del impacto con las fuerzas de la vida, de la integración con otros individuos y debido a la naturaleza misma del hombre. (20)

En la edad infantil, ciertos acontecimientos pueden bloquear el proceso hacia la madurez, de allí que en el lenguaje terapéutico se acuda a términos como el de trauma, relación simbiótica, etc. que señalan una distorsión en el proceso de configuración personalógico. La psicoterapia posibilita un desbloqueo al cause normal del desarrollo de la personalidad.

Uno de los núcleos centrales del desarrollo personalógico es la sexualidad, no en el sentido freudiano de etapas diferenciadas sino a partir de la propuesta de González Rey (1995) de personalidad como configuración subjetiva. Por el papel que dicho tema tuvo en el marco del trabajo realizado, tanto a nivel clínico como del subprograma de docencia, se exponen seguidamente algunas consideraciones al respecto.

#### **2.1.16 Sexualidad humana**

La Enciclopedia de la Psicología (Océano 2000) señala lo limitado que resulta definir la sexualidad a partir de las bases biológicas (sexo en sentido biológico) y propone considerar la perspectiva psicológica que engloba las emociones, los pensamientos y la personalidad de cada individuo, que determinan su forma de actuar. Según dicha fuente, tres son los elementos que constituyen y determinan el comportamiento sexual: *"las características biológicas, los factores psicológicos y los*

*patrones culturales*” (Océano 2000, 98). En este punto, el enfoque propuesto adquiere matices socioculturales:

La familia, la escuela y los medios de comunicación van moldeando de una forma casi imperceptible nuestras ideas y, por lo tanto, nuestra actitud hacia la sexualidad. Y este proceso por el cual la sociedad va encauzándonos hacia determinados comportamientos sexuales se halla en relación directa con los patrones culturales que rigen aquella sociedad y en aquel momento determinados. (p. 99)

La sexualidad, es entonces, por así decirlo una construcción histórica más que una serie de características biológicas expresadas socialmente. Al respecto Martín Baró (1983) señala la función que tiene la socialización sexual como un mecanismo de ordenamiento cultural, que en la mayoría de las veces facilita las relaciones opresivas del hombre hacia la mujer:

La socialización es discriminatoria cuando las características diferenciadoras sirven para justificar o dar base a una situación desventajosa respecto al desarrollo humano, es decir, cuando la alteridad funda la subordinación, la dependencia y aún la opresión (...) pero la discriminación, como toda forma de opresión, resulta no solo deshumanizadora para el oprimido sino también para el opresor. Así, la sexualidad resulta para muchos hombres y mujeres latinoamericanos una fuente profunda de enajenación deshumanizante. (p.166)

Como se mencionó al inicio, la definición de “lo sexual” está condicionada por factores culturales e históricos. De esta manera, los actuales avances en telecomunicaciones no han significado una mejor comprensión del tema de la sexualidad sino su tergiversación, como señalan Suárez y Muñoz (1978):

No hay nada más erróneo que tratar la cuestión del sexo refiriéndose a ciertas partes del cuerpo. El sexo así considerado, mal tratado en su exposición, mal analizado en su realidad, llegó a convertirse en un tema francamente indecoroso, secreto, indigno, inmoral y pecaminoso. (p. 21).

Ante este panorama, dichos autores proponen abordar el tema desde un enfoque que denominan "Espiritual - intelectual" (en oposición al puramente sensitivo):

En este nivel predominan potencialidades tan vigorosas y elevadoras como son nuestro entendimiento, nuestra voluntad y nuestra parte espiritual. Mientras en el plano sensitivo se manifiesta poderoso el deseo, en este nuevo nivel sexual tiene floración el amor, la comprensión, la dulzura, la delicadeza, la correspondencia, la compenetración espiritual. (Ibidem)

Los niveles sensitivo-reproductivo e intelectual- espiritual propuestos por estos autores, pueden contrastarse con las categorías de Amor erótico y Amor a Dios desarrolladas por Fromm (1959) para quien la sexualidad como un hecho puramente físico no tiene sentido *"si el deseo de unión física no está estimulado por el amor, si el amor erótico no es a la vez fraterno, jamás conduce a la unión"*. (Fromm 1959; 57) Cabe mencionar que para Fromm, el concepto de amor se asocia a la búsqueda humana de la complementariedad o en términos del autor, la superación de la *"separatidad"* (Fromm 1959; 19).

### **2.1.17 Machismo y hembrismo**

En el contexto latinoamericano, hablar de diferenciación sexual implica abordar el tema del machismo como una expresión cultural

naturalizada y atribuida al hombre, caracterizada por el uso de la fuerza, y dirigida por una tendencia hacia el autoritarismo. Como contraparte, se presenta la tendencia de la mujer hacia actitudes más condescendientes imbricadas en la pasividad, la sumisión y la reducción de su campo interactivo a las labores domésticas.

Martí Baró (1983) explica esta dinámica psicosocial entre hombre y mujer a partir de lo que denomina "los mitos del machismo y el hembrismo", este último comprendido como "*la subordinación instrumental (la realización de la mujer solo es posible mediante el servicio al hombre), la exigencia de la virginidad, el cultivo de la sensibilidad y afectividad y el conservadurismo y la religiosidad*" (1983, 166, 167). Para el citado autor, ambos conceptos justifican la opresión, ya que fundamentalmente, distorsionan la realidad "*en beneficio de quien detenta el poder*" (174).

### **2.1. 18 Los patrones de Crianza.**

Íntimamente relacionado con el tema de la sexualidad aparece un conjunto de estrategias implementadas desde el seno familiar, conocidos como patrones de crianza que pueden definirse como "*las formas o maneras en que se forma y educa las actitudes, comportamientos, formas de expresión y que se transmiten de padres a hijos*" (Orantes 1999, 1) Dado que la familia es el primer grupo social en el que el niño aprende a relacionarse con su entorno, los patrones de crianza se dirigen a facilitar los procesos de socialización (Martín Baró, 1983)

Como señala Orantes (1999) los patrones de crianza serán según sean los padres, pero en general se pueden mencionar los estilos

sobreprotectores, autoritarios, democráticos, permisivos e inconsistentes. Por los objetivos del presente trabajo sólo se mencionarán el autoritario y el democrático.

**Estilo autoritario:** se caracteriza porque la autoridad de los padres, especialmente del padre se impone sobre los intereses de los demás miembros de la familia; muchas veces esta imposición es por la violencia o el temor: *"El padre rígido solo valora la obediencia incondicional de sus hijos"* (ASOSAM 2006, 10), de esta manera la autoridad es impuesta con rudeza, crea en la familia sumisión, retraimiento, hostilidad, conducta antisocial y rebeldía a la vez que crea fuerte resentimiento en los hijos.

**Estilo democrático:** toma en consideración las opiniones, ideas, sentimientos de todos los miembros de la familia. Los padres son firmes, establecen límites claros, razonan con sus hijos y dan explicaciones. La principal característica de este estilo es que: *"permite a los hijos tener criterio propio, disposición para aprender de la propia experiencia, deseo por experimentar y aprender cosas nuevas, reconocimiento de la condición de la persona y crea relaciones de apoyo familiar con la familia y amigos"*. (Ibidem).

Si bien los patrones de crianza predominantes en las comunidades rurales de nuestro país se concretizan en la dinámica familiar, su origen se encuentra en un modelo patriarcal que a su vez se halla imbricado en las complejas dinámicas socioeconómicas vigentes en el mundo. De esta manera, el optimismo ingenuo de pretender modificar las relaciones familiares a base de "talleres" (propio de los enfoques de psicología "light") de capacitación y concientización choca con la realidad impuesta por las estructuras ideologizantes: escuela, religión, y la propia familia.

Con lo anterior no se pretende deslegitimar la categoría de "*concienciación*" (Freire 1969) mencionada en el segundo apartado de este MTR, sino diferenciar entre un enfoque de participación comunitaria pasiva (la aplicación unidireccional de talleres, conferencias y otros) y la inclusión activa de las personas en la discusión, análisis, crítica e identificación de propuestas respecto a los problemas psicosociales, entre ellos los patrones autoritarios vigentes en la comunidad estudiada. El meollo del asunto estriba en superar la creencia de que la familia es la célula de la sociedad cuando en el fondo es tan solo una sucursal de la ideología dominante.

## **2.2 OBJETIVOS**

### **2.2.1 Objetivo general**

- Construir el Modelo de Educación Inicial desde un enfoque bicultural (maya quiché - occidental) que integre los conocimientos de la psicología y los patrones culturales de la comunidad, en un proceso de mutuo enriquecimiento, tomando como base el trabajo de las Madres Guías en Educación Inicial y Madres de familia que asisten al MEI.

### **2.2.2 Objetivos específicos**

#### **Objetivos del subprograma de servicio**

- Atender a niños y niñas en edad escolar que presenten dificultades de aprendizaje, a través de sesiones de apoyo psicopedagógico.
- Potencializar los procesos de aprestamiento preescolar en los niños menores de 6 años afiliados al Proyecto "San Miguel", por medio de la implementación del Modelo de Educación Inicial, a fin de facilitar su ingreso al primer año de educación primaria.
- Brindar atención psicológica individual en casos que así lo necesiten.

#### **Objetivos del subprograma de docencia**

- Facilitar la capacitación de un grupo de mujeres según el programa de Madres Guías en Educación Inicial (MAGUEI) de CCF, en temas

relativos con la dinámica familiar, y el Modelo de Educación Inicial MEI.

- Realizar encuentros de discusión con los padres y madres de los niños afiliados al Proyecto "San Miguel", sobre los principales problemas que afectan a la familia.
- Implementar talleres para los jóvenes afiliados al Proyecto "San Miguel", según el temario propuesto por CCF y las inquietudes que ellos manifiesten.

### **Objetivo del subprograma de investigación**

- Identificar los elementos de la Cultura Popular Tradicional de Totonicapán que puedan ser aplicados en un Modelo de Educación Inicial alternativo al propuesto por CCF, tomando como base el trabajo con las Madres Guías, Madres MEI y otras colaboradoras.

#### **Nota aclaratoria:**

En un primer momento (Proyecto de factibilidad) en el objetivo general se leía: "Implementar el modelo de educación inicial desde un enfoque bicultural...", el verbo *implementar* fue sustituido por *construir* para enfatizar el enfoque constructivo de la intervención realizada. Así mismo, el objetivo de investigación: "Integrar elementos de la Cultura Popular..." fue corregido por: "Identificar los elementos de la Cultura Popular..." resaltando nuevamente la adhesión del presente trabajo, concretamente del subprograma de investigación, al paradigma cualitativo.

### 2.2.3 METODOLOGÍA DE ABORDAMIENTO

#### Metodología subprograma de servicio

*Objetivo 1: Atender a niños y niñas en edad escolar que presenten dificultades de aprendizaje, a través de sesiones de apoyo psicopedagógico.*

#### *Apoyo psicopedagógico*

Estrategias:

- Inmersión
- Negociación
- Apoyo psicopedagógico
- Monitoreo
- Evaluación

Fase 1: *Inmersión*. En la visita previa, el Epesista fue informado de la existencia de un grupo de niños con antecedentes de bajo rendimiento escolar. Por su parte la Coordinadora de Educación mencionó algunos casos de repitencia y fracaso escolar entre los niños que asistían a los primeros grados de primaria, lo que motivó a implementar un programa de atención psicopedagógica para los mismos.

Fase 2: *Negociación*. Debido al número elevado de referencias para apoyo psicopedagógico, se optó por atender únicamente a los niños con evidente riesgo de perder el año. Así mismo se establecieron dos horarios de atención grupal y la inclusión de atención individual (clínica) para los casos con antecedentes de problemas familiares y/o emotivos.

Fase 3: *Apoyo psicopedagógico*. Los niños y niñas fueron incluidos en actividades de reforzamiento escolar y apoyo psicológico, utilizando la modalidad de trabajo grupal en la primera y sesiones individuales en la segunda. La mayoría de casos recibió un acompañamiento de corta duración, (a excepción de un grupo de alrededor de 5 niños y niñas que asistieron durante 4 o 5 meses), pues luego de una o dos sesiones no se volvieron a presentar.

Este servicio se brindó a partir del segundo mes de intervención extendiéndose hasta el penúltimo mes de EPS. Entre las actividades realizadas están: reforzamiento de clases básicas (idioma español, matemática), juegos estimulativos, juegos de interacción social, etc. Otra estrategia utilizada fue la inclusión de los padres de familia en un grupo de discusión sobre los problemas que los niños presentaban (Escuela de Padres), como un complemento al trabajo realizado con los infantes.

Fase 4: *Monitoreo*. Las actividades fueron evaluadas periódicamente en reuniones con la Coordinadora de Educación. El monitoreo incluyó visitas a los centros escolares y entrevistas con los Maestros y Maestras, así como revisión de los cuadernos, exámenes y control de las boletas de calificaciones.

Fase 5: *Evaluación*. Una vez concluido el programa de apoyo psicopedagógico se realizó una evaluación del mismo, tomando como referencia las notas finales obtenidas por los niños, la cual incluyó reuniones con los padres de familia y con la Coordinadora de Educación. A fin de integrar los hallazgos dentro del informe final de EPS, se realizó un análisis general sobre las condiciones psicosociales que se observaron en los casos atendidos.

**Objetivo 2:** *Potencializar los procesos de aprestamiento preescolar en los niños menores de 6 años afiliados al Proyecto "San Miguel", por medio de la implementación del Modelo de Educación Inicial, a fin de facilitar su ingreso al primer año de educación primaria.*

***Modelo de educación inicial (MEI)***

Estrategias:

- Inducción
- Negociación
- Implementación del MEI
- Monitoreo
- Evaluación

Fase1: *Inducción.* La Coordinadora del Programa de Educación facilitó al Epesista información sobre el MEI y los productos esperados de la implementación del mismo. El Epesista completó esta inducción mediante la revisión de los documentos proporcionados por CCF, bibliografía complementaria y material utilizado en años anteriores.

Fase 2: *Negociación.* A solicitud de la Coordinadora de Educación, el Epesista asumió la función de Técnico en Educación Inicial (TEI) comprometiéndose a trabajar el MEI como parte del subprograma de servicio, comunicando a los directivos de la Asociación su inquietud de aprovechar este espacio de trabajo para enriquecer el proyecto de investigación.

Fase 3: *Implementación del MEI.* En reuniones generales con la comunidad de afiliados el Epesista dio a conocer el mecanismo para

trabajar el MEI. Una vez que las madres se acercaron a inscribir a sus hijos e hijas se determinó trabajar en tres grupos, (posteriormente se redujeron a dos por la escasa asistencia de niños menores de 3 años) para trabajar una vez por semana, al final las sesiones fueron una vez cada quince días, para facilitar el cierre de los otros subprogramas y la elaboración de los informes correspondientes. Para llevar un mejor control de la asistencia al MEI se entregó un carné para cada niño, mientras los avances y dificultades del proceso quedaron registrados en el diario de campo y memoria de actividades. Una estrategia básica consistió en incluir a las madres en la realización de las actividades planificadas desde un rol activo, entre ellas: elaboración de materiales para la estimulación, integración de un coro preescolar bilingüe, exploración de estrategias populares de estimulación, etc.

Fase 4: *Monitoreo*. El monitoreo fue realizado por la encargada del Programa de Educación de ASOSAM y el Epesista, quienes permanentemente analizaron los avances y limitaciones que presentaba la implementación del MEI. El epesista por su parte registró en sus informes mensuales dirigidos al supervisor de EPS, los distintos hallazgos y dificultades del proceso.

Fase 5: *Evaluación*. Al culminar las actividades del MEI, se realizó la clausura y entrega de reconocimientos a los niños y niñas participantes, aprovechando la presencia de padres y madres, así como del Gerente del Proyecto para analizar los puntos débiles y fuertes del MEI. Esta evaluación fue complementada en reunión de la Unidad Técnica Administrativa (UTA) San Miguel- Cuxlikel dirigida por el Director General, en la que se discutieron los alcances de los diferentes Programas entre ellos el MEI, señalándose como su principal debilidad el no haber implementado los CEOS comunitarios. Al igual que en los otros apartados

de este subprograma se privilegió un análisis cualitativo de la información obtenida, misma que fue integrada al informe final de EPS.

**Objetivo 3:** *Brindar atención psicológica individual en casos que así lo necesiten.*

### ***Atención clínica***

#### Estrategias

- Inmersión
- Negociación
- Socialización
- Referencia de casos
- Atención de casos
- Cierre de casos

Fase1: *Inmersión*. Durante la visita previa y los primeros días de trabajo de campo el Epesista realizó encuentros formales e informales con directivos y personal del Proyecto, así como con padres y madres de familia, siendo informado de la existencia de casos “especiales” que requerían atención personalizada. La revisión documental permitió conocer algunos casos atendidos por Epesistas en años anteriores que necesitaban seguimiento.

Fase 2: *Negociación*. En la reunión de presentación del Proyecto, el Epesista comunicó a los directivos del Proyecto “San Miguel” su inquietud de implementar la Clínica Psicológica, solicitando la asignación de una oficina para este fin, la cual una vez autorizada, funcionó como Clínica Psicológica y Centro de Estimulación (CEO).

Fase 3: *Socialización*. En una reunión general con las comunidades, el Epesista anunció la apertura de la Clínica, informando a la población sobre el servicio que se prestaría.

Fase 4: *Referencia de casos*. La mayoría de casos fueron referidos por padres y madres de familia, Maestras, directivos y trabajadores del Proyecto, y en menor grado por autoreferencia. Inicialmente se tenía contemplado atender solamente a personas afiliadas al Proyecto, no obstante, se atendió a personas "independientes" como un servicio de proyección a la comunidad. Debido a la asistencia irregular de algunas personas la referencia de casos continuó hasta un mes antes de finalizar el EPS.

Fase 5: *Atención de casos*. Una vez realizada la apertura de casos se entregó un carné a cada persona para un mejor control de la asistencia. Así mismo, se abrió un expediente por persona en el cual se anotaron los datos generales, historia familiar (genograma), las actividades realizadas, así como los principales hallazgos, información obtenida y avances en el proceso. Por su parte el Epesista realizó las consultas bibliográficas y profesionales, según la especificidad de cada caso. Las principales herramientas de trabajo fueron la entrevista no directiva con adultos, y la terapia de juego con niños, ambas desde el enfoque rogeriano o centrado en la persona.

Fase 6: *Cierre de casos*. Durante el último mes de intervención terapéutica se realizó el proceso de separación o cierre de casos. A nivel formal se procedió a detallar por escrito la situación de los casos y las recomendaciones pertinentes, los cuales quedaron debidamente archivados para cualquier consulta posterior.

## Metodología subprograma de docencia

*Objetivo 1: Facilitar la capacitación de un grupo de mujeres según el programa de Madres Guías en Educación Inicial (MAGUEI) de CCF, en temas relativos con la dinámica familiar y el Modelo de Educación Inicial MEI.*

### *Capacitación a madres guías en educación inicial (MAGUEIS)*

Estrategias:

- Inmersión
- Negociación
- Socialización
- Talleres de capacitación
- Monitoreo
- Evaluación

Fase 1: *Inmersión.* El Epesista sostuvo reuniones con los directivos del Proyecto, en ellas observó el énfasis que se asignaba a la estimulación temprana y el programa de Madres Guías o MAGUEIS. Esta información fue completada con la revisión de los documentos propuestos por CCF y entrevistas con madres de familia y MAGUEIS graduadas.

Fase 2: *Negociación:* Los directivos solicitaron el apoyo del Epesista para participar en la capacitación de las MAGUEIS: talleres relacionados con el crecimiento y desarrollo del niño, técnicas del MEI, etc. El Epesista por su parte, solicitó el apoyo de los directivos para integrar el trabajo de las MAGUEIS al Proyecto de investigación.

Fase 3: *Socialización*. Inicialmente se realizaron pláticas informales con las aspirantes a MAGUEIS y una vez que el grupo estaba completo, se realizó la primera reunión formal en la cual se explicó los objetivos del programa, las inquietudes del Epesista y las aspiraciones de las mujeres participantes. En esta fase se acordó integrar a otras mujeres que estuviesen interesadas en participar.

Fase 4: *Talleres de capacitación*. El Epesista participó junto al Médico del Proyecto y la Coordinadora de Educación en el desarrollo de talleres informativos, práctica de ejercicios, espacios de discusión sobre temas relacionados con el desarrollo y cuidados del niño, así como técnicas de estimulación temprana. Así mismo, existió un momento de realimentación entre la tercera y cuarta promoción de aspirantes a MAGUEIS, en la cual ambos grupos compartieron su experiencia dentro del programa. En los talleres relacionados con el MEI los comentarios de las mujeres aspirantes fueron integrados al proyecto de investigación, incluso algunas mujeres formaron parte del grupo focal del mismo.

Fase 5: *Monitoreo*. La Coordinadora de Educación mantuvo un monitoreo permanente de las actividades realizadas: control de asistencia, material de apoyo, talleristas invitados, etc. El Epesista por su parte realizó pláticas informales y visitas domiciliarias a fin de explorar el impacto del programa en las aspirantes y sus familias.

Fase 6: *Evaluación*. La evaluación se realizó en tres momentos: primero, a través de evaluaciones parciales realizadas por los talleristas sobre las áreas específicas, segundo, en una evaluación general sobre el temario trabajado y tercero, en la evaluación final realizada por personeros de CCF, quienes se presentaron al Proyecto para aplicar una prueba verbal

individual a las aspirantes. A nivel institucional el programa de MAGUEIS fue evaluado en la reunión final de la Unidad Técnica Administrativa (UTA).

*Objetivo 2: Realizar encuentros de discusión con los padres y madres de los niños afiliados al Proyecto "San Miguel", sobre los principales problemas que afectan a la familia.*

### ***Talleres a padres y madres de familia***

#### Estrategias

- Inmersión
- Negociación
- Convocatoria
- Implementación de talleres
- Monitoreo
- Evaluación

Fase 1: *Inmersión y diagnóstico*. El Epesista realizó pláticas informales con padres y madres de familia que asistían a otros programas, en las que surgió la inquietud de organizar encuentros formativos e informativos destinados a discutir las principales problemáticas que afectan a los niños afiliados al Proyecto "San Miguel". En un primer momento dichas charlas tuvieron un carácter personal (Epesista y padre de familia), sin embargo, se extendieron hasta estructurarse como reuniones generales de padres y madres de familia. Si bien los talleres para padres no estaban contemplados en la planificación inicial, su ejecución respondió al alcance limitado e incompleto de la atención clínica y apoyo psicopedagógico, así como a las inquietudes de los propios padres de familia.

Fase 2: *Negociación*. El Epesista realizó un sondeo entre los coordinadores de salud, educación y correspondencia, a fin de implementar la "Escuela de padres" (se optó por este nombre porque a pesar de sus limitaciones resultó el más apropiado según la opinión de las personas mencionadas), como una estrategia global del Proyecto "San Miguel". Así mismo, se conversó con algunos padres de familia quienes aportaron ideas para organizar dichos eventos. De esta manera se acordó realizar encuentros periódicos para los padres y madres interesados, tomando como sede el salón de usos múltiples de la institución.

Fase 3 *Convocatoria*: Los padres y madres de familia fueron invitados por medio de avisos individuales entregados en sus domicilios y afiches colocados en las instalaciones del Proyecto. La invitación se extendió a los trabajadores del Proyecto, así como otras personas interesadas.

Fase 4: *Implementación de talleres*: El Epesista coordinó las reuniones de discusión e información sobre temas relacionados con la dinámica familiar, principales problemas observados en la niñez de Totonicapán, patrones de crianza y otros, con base al trabajo de un grupo de apoyo integrado por padres y madres de familia, trabajadores y directivos del Proyecto, así como de talleristas invitados. La dinámica de los talleres respondió al patrón de: tema generador, discusión y comentarios, conclusiones y propuesta para el encuentro siguiente. Toda la información generada se integró al diario de campo, memoria de actividades e informes mensuales de EPS.

Fase 5: *Monitoreo*. El Epesista realizó encuentros informales con las personas participantes a fin de explorar el impacto de los encuentros

familiares, lo cual permitió modificar ciertas estrategias como la modalidad de trabajo, convocatoria, temas, etc.

Fase 6: *Evaluación*. Ésta se realizó durante el último encuentro de padres, teniendo como objetivo discutir el alcance de la propuesta y los temas tratados, así como consensuar las conclusiones de la misma y enunciar las recomendaciones pertinentes al Proyecto "San Miguel". El Epesista coordinó un debate entre padres y madres de familia, trabajadores del Proyecto y conferencistas invitados, el cual permitió validar la información obtenida.

***Objetivo 3:*** *Implementar talleres para los jóvenes afiliados al Proyecto "San Miguel", según el temario propuesto por CCF y las inquietudes que ellos manifiesten.*

### ***Talleres para jóvenes***

Estrategias:

- Inmersión
- Negociación
- Implementación de talleres
- Monitoreo
- Evaluación

Fase 1: *Inmersión y diagnóstico*. En pláticas sostenidas con los jóvenes y señoritas asistentes a otros subprogramas, se observó la necesidad de atender a esta población en temas relacionados con su edad. Si bien, dicho trabajo no estaba contemplado en la planificación inicial su realización respondió a la necesidad de implementar estrategias preventivas del riesgo psicosocial, entendiendo este último como todos

aquellos factores que tienen la potencialidad de causar daños físicos, sociales o psicológicos a las personas en general, y en este caso particular, a los jóvenes afiliados al Proyecto "San Miguel".

Fase 2: *Negociación*. En reuniones sostenidas con la Coordinadora de Educación se planteó la posibilidad de desarrollar un programa de corta duración para jóvenes a fin de cumplir con una exigencia de CCF y atender las inquietudes manifestadas por los padres de familia, los jóvenes y el propio Epesista. De ésta manera, se analizó el temario propuesto por CCF y se acordó implementar una serie de talleres formativos, informativos y de discusión.

Fase 3: *Implementación de talleres*. Los jóvenes fueron convocados a reuniones semanales en las cuales se abordaron temas relacionados con la familia, las inquietudes vocacionales, la sexualidad, etc. por medio de invitaciones personales. Así mismo, participaron en un encuentro regional en donde compartieron su experiencia con adolescentes de otros departamentos. En ambos casos se privilegió la creación de espacios de diálogo y discusión sobre los temas mencionados.

Fase 4: *Monitoreo*. Este estuvo a cargo del Epesista y la Coordinadora de Educación, quienes discutieron permanentemente el alcance que tenían los talleres así como los temas que podían incluirse en la discusión.

Fase 5: *Evaluación*. Una vez concluidos los talleres se realizó una reunión para evaluar el programa implementado. De esta suerte, los jóvenes criticaron el proceso y sugirieron otros temas para su discusión.

## Metodología Subprograma de investigación

**Objetivo único:** *Integrar elementos de la Cultura Popular Tradicional de Totonicapán en un Modelo de Educación Inicial alternativo al propuesto por CCF, tomando como base el trabajo con las Madres Guías, Madres MEI, y otras colaboradoras.*

Estrategias:

- Inmersión
- Negociación
- Socialización
- Capacitaciones
- Construcción – interpretación de la información
- Validación
- Elaboración del informe final
- Visita de verificación

Fase 1: *Inmersión*. Durante la visita previa el Epesista realizó encuentros formales e informales con directivos, trabajadores y padres de familia del Proyecto "San Miguel", obteniendo información general sobre el Modelo de Educación Inicial (MEI) sobre cual se diseñó el Proyecto de investigación. Esta fase se complementó con la revisión bibliográfica relacionada con el MEI y las orientaciones generales dadas por CCF.

Fase 2: *Negociación*. El trabajo de campo inició con una reunión sostenida con los directivos de la Asociación, en la cual el Epesista presentó el Proyecto de EPS y el tema a investigar. Inicialmente se acordó tomar como grupo de estudio a las aspirantes a MAGUEI (cuarta promoción), sin embargo, conforme avanzó el proceso se incluyó a las madres de los niños

asistentes al MEI y otras colaboradoras. En esta fase se realizaron los primeros contactos con la población meta identificando a posibles colaboradores e informantes clave.

Fase 3: *Socialización*. Esta fase se realizó en dos momentos: primero, en reuniones personales con las aspirantes a MAGUEI, madres de niños MEI y colaboradoras, segundo, en una reunión plenaria con los grupos de trabajo en la cual se dio a conocer el tema a estudiar y la metodología correspondiente.

Fase 4: *Capacitaciones*. Previo a la fase de construcción - interpretación las aspirantes a MAGUEI y madres MEI participaron en una serie de talleres informativos y de discusión sobre temas relacionados con la dinámica familiar, MEI, enfermedades que afectan a los infantes etc. Estos encuentros produjeron información inicial que sirvió para identificar los temas centrales de la investigación. Durante esta fase se consolidó el grupo focal que fue integrado por mujeres de los diferentes grupos de trabajo.

Fase 5: *Construcción interpretación*. Un primer paso fue la revisión bibliográfica sobre el MEI y el Currículum Nacional Base de Educación Preprimaria, en la cual participaron el Epesista y el grupo focal. Así mismo, incluyó la visita a una escuela preprimaria a fin de observar y comentar el trabajo que realizan las Maestras y el desenvolvimiento de los niños a fin de contrastar la evidencia empírica con la revisión bibliográfica. La información obtenida fue sistematizada por el Epesista y discutida por el grupo focal para su validación preliminar. Paralelo a este trabajo, se realizó un sondeo entre las MAGUEIS, madres MEI y colaboradoras sobre los cuidados que reciben las mujeres embarazadas. En el caso de las MAGUEIS se utilizaron los espacios de discusión facilitados por los talleres

de capacitación, mientras las madres MEI y otras colaboradoras (como Comadronas y mujeres asistentes a otros programas) fueron consultadas en entrevistas individuales. Seguidamente se procedió a explorar los materiales lúdicos vigentes en la comunidad, realizando para ello una entrevista semiestructurada a un grupo de madres de familia, visitas a mercados, así como observaciones del juego infantil en puntos estratégicos del área urbana y rural.

A fin de elucidar la situación del juguete popular en Totonicapán, se aplicó una entrevista semiestructurada a 30 madres de familia afiliadas al Proyecto "San Miguel". En relación con el juguete se exploró la categoría de juego popular, para lo cual se aprovecharon las charlas informales entabladas con las mujeres, niños y niñas asistentes al Proyecto, así como las visitas domiciliarias a diferentes cantones. Otro espacio para la construcción-interpretación de información fueron las sesiones de implementación del MEI. Todo el proceso fue acompañado por la revisión bibliográfica correspondiente, así como el monitoreo del Supervisor de EPS, quien sugirió algunas estrategias para la sistematización y validación de la información. Esta última, se concretizó en la reunión final del grupo focal.

Fase 6: *Validación*. La información que iba surgiendo en los talleres de MAGUEIS, trabajo del MEI y encuentros informales fue clasificada por el Epesista, discutida por el grupo focal y devuelta a los grupos de trabajo en dos reuniones de validación preliminar. Así mismo, se visitaron talleres especializados en el juguete popular, aplicando una entrevista semiestructurada para sondear la opinión de los artesanos. El producto final fue discutido y validado por el grupo focal.

Fase 7: *Elaboración del informe final.* Tanto los informes preliminares como el borrador del informe final fueron sintetizados por el Epesista en el informe final de EPS, que incluyó el análisis de la información obtenida como una propuesta de MEI alternativo elaborado con base a los hallazgos realizados. La revisión bibliográfica realizada en esta fase permitió identificar un instrumento que facilitó el manejo de la información, lo que determinó cambiar la estructura (pero no la esencia) del informe preliminar.

Fase 8: *Visita de verificación.* En la fase de elaboración del informe final, el Supervisor de EPS sugirió algunas correcciones que incluían la revisión del marco teórico metodológico y del análisis de resultados lo que motivo al Epesista a realizar una visita a la comunidad a fin de corroborar la información sistematizada y explorar algunos vacíos de conocimiento como los elementos de Cultura Popular Tradicional relacionados con la tradición oral aplicables al MEI alternativo. Esta fase incluyó la entrevista con directivos del Proyecto "San Miguel", así como visitas a dos comunidades rurales y la entrevista a cinco mujeres que integraron el grupo focal basada en el instrumento para la recopilación de materiales lúdicos (ver anexos).

## CAPITULO III

### ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

#### 3.1 SUBPROGRAMA DE SERVICIO

##### 3.1.1 Apoyo psicopedagógico

A través del servicio de apoyo psicopedagógico se brindó atención a un grupo de niños y niñas entre los 7 y 12 años referidos por padres de familia y/o Maestros por "*problemas de aprendizaje*" o "*bajo rendimiento escolar*" (La irregularidad en la asistencia no permitió precisar el número de niños atendidos). La mayoría de ellos asistían al primer año de educación primaria, por lo que presentaron problemas relacionados con la lectoescritura: (dificultad para aprender las letras y sus asociaciones, problemas caligráficos, etc.,) y las operaciones matemáticas básicas. (Suma, resta, relación número cantidad, etc.). Sin embargo, también fue común observar casos de bajo rendimiento por negligencia de los padres de familia.

La dificultad de atender a los niños en forma individual, dado el número elevado de referencias, determinó que se optara por una intervención psicopedagógica en la modalidad de programa, abordando las necesidades pedagógicas generales mediante actividades de reforzamiento específicas de cada materia: de trazos básicos de escritura, lectura, operaciones básicas como suma y resta, y adaptación al trabajo en grupo. Algunos casos fueron complementados con apoyo psicológico individual.

Un primer hallazgo fue observar que tanto Maestros como padres de familia conceptualizaron el trabajo del Epesista como una "tabla salvadora" para los niños con bajo rendimiento, con la creencia de que al enviarlos a las reuniones de trabajo iban a mejorar automáticamente su desempeño. Otra idea generalizada fue equiparar el apoyo psicopedagógico con el trabajo escolar, por ejemplo una madre dijo al Epesista: *"Quería ver si le podía ayudar a mi hijo a hacer esta tarea que le dejó el profesor; pero él no entiende y yo no puedo leer (...) y es para mañana"* (Madre G. G. 2006), al tiempo que se observaron reacciones de molestia cuando el Epesista no asumió el rol de Maestro: *"Yo esperaba que usted les pusiera tareas para hacer en la casa y veo que mi hijo no lleva nada en los cuadernos"* (Madre J. P. 2006).

Estos comentarios muestran uno de los problemas fundamentales en el trabajo del Psicólogo que atiende necesidades educativas: las creencias erróneas que suscita en las personas al confundírsele con un Maestro o un especialista en tareas escolares. Sin embargo, las preguntas más importantes planteadas a partir de estos hallazgos son ¿Hasta dónde es efectiva la intervención del Psicólogo? ¿Realmente "funciona" acudir a dicho especialista?

Antes de discutir estas preguntas se presentan algunos extractos de tres tutorías realizadas, que a su vez ilustran tres temas generales relacionados con el fracaso escolar: situaciones límites, desnutrición y desintegración familiar, para luego realizar el correspondiente análisis y contraste teórico.

### 3.1.1.1 La intervención psicopedagógica en situaciones extremas: hacia un modelo psicopedagógico mixto.

Una de las principales limitaciones observadas en la intervención psicopedagógica realizada, fue su implementación en condiciones límites: pérdida de grado inminente, escasa educación de los padres, rigidez del sistema educativo, y especialmente, cuando es de tipo remedial y no preventiva. El caso M. Y. (Texto 7) muestra algunos de estos determinantes, expresados en lo que comúnmente se da en llamar el fracaso escolar.

#### Texto 7

#### Caso M. Y.

#### El apoyo psicopedagógico en situaciones extremas

M.Y. (10 años) proviene de una familia integrada por su padre (35 años), madre (32 años) ambos analfabetas, y dos hermanos (6 y 7 años) y asistía al segundo grado de educación primaria. Fue referido por presentar "*bajo rendimiento escolar*". Los padres refirieron que M. Y. no cursó la preprimaria de lo cual se infiere un escaso aprestamiento y una pobre actividad en lectoescritura durante el primer año escolar.

Una vez que se integró al grupo de trabajo se mostró atento y colaborador, relacionándose adecuadamente con los otros niños, su rendimiento, sin embargo, fue bajo, ya que incumplía con las tareas sugeridas. Por ejemplo, al realizar ejercicios de lectoescritura, se detenía en una sola palabra y no podía enlazar una oración adecuadamente.

El trabajo de apoyo se enfocó a reforzar los procesos deficitarios (lectoescritura, matemática), así como brindar acompañamiento psicológico individual. Una vez finalizado el tercer bimestre su mamá se presentó muy preocupada porque "*había sacado todas rojas*", comentando que: "*la señora dice que M va a perder el grado, no hace nada en la clase y no presenta sus tareas*" (Madre de M.Y. 2006) agregando que en el

segundo bimestre M. Y. ganó todas las clases por lo que no entendía la razón de que su rendimiento volviera a caer. Según la Maestra de grado, el niño *"a veces llega tarde o no trae sus cuadernos o no hace su deber"*. (Maestra M. Y. 2006) sosteniendo que: *"Sus papás lo tienen un poco olvidado, lo descuidan mucho"*. Al preguntarle sobre cuál era su pronóstico para final de año afirmó: *"Yo le haría un gran daño si lo paso de grado, si pasa a tercero seguro va a perder porque su letra es mala y su lectura no mejoró durante todo el año."* (Ibidem). Durante el último bimestre M. Y. ocupó la mayor parte de su tiempo en hacer planas de trazos básicos del estilo caligráfico, informando que ese sería su examen de idioma español.

No obstante la intervención realizada, M. Y. perdió el grado ante lo cual los padres afirmaron que le iban a *"seguir dando estudio"* pero con la condición de que si volvía a perder entonces lo iban a poner a trabajar.

De cara a esta realidad, y a fin de defender la pertinencia de la intervención psicopedagógica en áreas como el municipio de Totonicapán, como complemento al enfoque de psicología social, se analiza seguidamente una propuesta teórica que puede ser una opción viable en casos como el mencionado.

Bisquerra (1996), señala la emergencia de diseñar un modelo de intervención psicopedagógica de tipo mixto, es decir, que incluya elementos propios de los modelos clínico, de programas y de consulta. Para dicho autor, las limitaciones que estos tienen al aplicarlos de forma aislada, se debe a la imposibilidad de encontrar modelos básicos que se apliquen de forma exclusiva. En el caso de M. Y. el modelo clínico sugeriría abordar las características personales del niño y reforzar aquellas áreas débiles. Sin embargo, y aquí es donde surgen las limitaciones teóricas, no propondría nada respecto a la situación familiar, escolar (ambiente, metodologías, etc.), mucho menos de cara a la pobreza material en que vive su familia y su comunidad.

En este sentido, el modelo mixto resulta más abarcador que el clínico por dejar abierta una posibilidad para abordar las condicionantes macro sociales de los llamados problemas de aprendizaje. Según Bisquerra (1996), la expresión “modelo psicopedagógico” se refiere a un modelo de intervención:

Cuyas coordenadas en los ejes de referencia son las siguientes: intervención prioritariamente indirecta (consulta), grupal, interna, proactiva cuya intervención directa se hace por programas. Es una intervención que gira en torno al modelo de programas potenciando por el modelo de consulta, dejando el modelo clínico para aquellos casos en que es indispensable. (63)

El abordamiento de casos como el de M. Y. incluiría, desde este enfoque, además del apoyo individual, el apoyo a la familia, la comunidad y la escuela, lo que implica involucrar a los diversos actores sociales: autoridades educativas, Ong’s, padres, etc.

Como un aporte mínimo a este proceso, se decidió implementar la “Escuela de padres” que se orientó hacia la discusión de los problemas que afronta la niñez del municipio de Totonicapán. Inmersa en la propuesta del modelo psicopedagógico de tipo mixto, la escuela de padres tuvo el carácter de programa, asociado al servicio de atención clínica (que en el mencionado modelo constituiría otro programa). Adicionalmente hay que agregar que la consolidación de este modelo sería más efectiva si se orienta desde un enfoque preventivo.

### 3.1.1.2 Desnutrición y fracaso escolar

Junto a las dificultades procedimentales o de expresión educativa (problemas con las materias), fue común encontrar factores extraescolares que en principio no eran referidos como problemas pero que el análisis posterior puso en evidencia. De esta manera, se comprobó que algunos niños referidos presentaban un grado de desnutrición de leve a grave, situación observada por Cahuex (1999), quien identificó dicho problema como una de las principales causas que inciden en el bajo rendimiento escolar en los niños afiliados al Proyecto "San Miguel". En su informe de EPS, Cahuex (1999) menciona que la desnutrición estuvo presente en el 63% de los casos analizados (25 niños de un muestra de 40), agregando que ésta aparece asociada con problemas de visión y audición, lo que *"no permite una buena condición física en el niño, entorpeciendo su aprendizaje"* (p. 114).

El Caso J. G. (Texto 8) ilustra el impacto que una mala nutrición tiene en el desempeño escolar.

#### Texto 8

#### Caso J. G.

#### Fracaso escolar y desnutrición

J. G. niño de 9 años cursante de segundo primaria, fue referido por *"bajo rendimiento escolar"*. Presentó un estado de desnutrición leve (según examen realizado por el Médico del Proyecto), el cual según su madre, se debía a un problema digestivo que le impedía comer con normalidad. Desde un inicio fue evidente su debilidad física, razón por la cual fue referido al Médico y la Coordinadora de Educación para que se le brindara atención en salud como un complemento al apoyo psicopedagógico, a fin de mejorar su estado físico. Durante las reuniones de trabajo su rendimiento fue fluctuante, mostrando períodos de atención e interés en las tareas asignadas seguidas

de una incomprensión parcial de instrucciones, rendimiento bajo y nulo en las actividades.

La impresión del Epesista es que el estado físico de J. G. no permitía el desarrollo de los procesos mentales básicos como la atención, memoria y percepción, por lo menos en un nivel mínimo de ejecución, necesarios para realizar las actividades escolares. Por otro lado, la negligencia mostrada por la madre en cuanto a descuidar por completo su alimentación, higiene y salud, además de la carencia afectiva que evidenció en las reuniones individuales acentuaban sus problemas. Así, el foco problemático no era su desempeño escolar sino su salud física y las relaciones familiares. De todas formas, se le integró a las actividades de reforzamiento para las áreas de idioma español y matemática. J. G. perdió el grado sin evidenciar ningún tipo de recuperación física.

Una de las cosas más interesantes en el caso de J. G. fue la fluctuación en su rendimiento, lo que puso de manifiesto la cruda realidad en que vivía (y junto a él muchos miles de niños guatemaltecos): a veces comía, a veces no.

Desde el enfoque clínico de apoyo psicopedagógico todo intento por apoyar a J. G. resulta infructuoso. Desde el modelo mixto se intuye en cambio, la necesidad de discutir las condiciones de pobreza en que vive mucha gente, incluso en el mismo casco urbano de Totonicapán, a fin de proponer cambios a largo plazo de impacto macro social, de lo contrario se continuará arando en el mar, lo cual de hecho sucedió con el apoyo brindado a J. G. Este enfoque, responde de hecho a la aspiración de hacer de la psicología una ciencia liberadora, dicho en palabras de Martín-Baró (1998) que él mismo reconocía, sonaban a utopía:

En Centroamérica, la mayor parte del pueblo nunca ha tenido satisfechas sus necesidades más básicas de alimentación, vivienda, salud y educación, y el contraste entre esta situación miserable y la sobreabundancia de las

minorías oligárquicas constituye la primera y fundamental violación a los derechos humanos que se da en nuestros países (...) está claro que no es el psicólogo el llamado a resolver los problemas fundamentales que enfrentan los pueblos centroamericanos en la actualidad (...) no se trata de abandonar la psicología: se trata de poner el saber psicológico al servicio de la construcción de una sociedad donde el bienestar de los menos no se asiente sobre el malestar de los más, donde la realización de los unos no requiera la negación de los otros, donde el interés de los pocos no exija la deshumanización de todos. (162-177)

A partir de estas ideas, puede decirse que un enfoque de apoyo psicopedagógico basado en el enfoque clínico resulta limitado por ignorar los condicionantes históricos, económicos y políticos de los problemas escolares. De igual manera, un modelo mixto sólo tendrá pertinencia ética si se engarza en un enfoque abarcador como la psicología social.

### **3.1.1.3 Desintegración familiar y fracaso escolar**

Otro fenómeno observado en los casos atendidos fue la presencia de problemas en la dinámica familiar, tales como: Abandono del hogar de uno o ambos progenitores, migración a los Estados Unidos, violencia doméstica; alcoholismo y otros, tal es el caso de R. C. (Texto 9) cuyo problema no se ubicaba en la esfera escolar propiamente dicha, ni en problemas físicos como sucedía con J. G., sino surgía en los conflictos y rompimientos de su familia nuclear, y los problemas de relación con sus encargados.

## Texto 9

### Caso R. C.

#### Problemas escolares y desintegración familiar

Referida por "*agresividad*" (Tía paterna R. C. 2006) la niña (11 años) proviene de un hogar desintegrado por abandono de ambos padres. Pese a no mostrar problemas en su rendimiento escolar la tía paterna la refirió por manifestar "*mal humor*" y una actitud negativa hacia la escuela (no tenía "*ganas*" de seguir estudiando según ella). El proceso terapéutico se centró en explorar las actitudes de la niña respecto a la separación de sus padres y su vida actual en casa de sus abuelos. De esta manera, R. C. manifestó sentimientos encontrados hacia sus progenitores desde un apego excesivo a la madre hasta indiferencia hacia el padre. La impresión del Epesista fue que R. C. desahogaba toda su ansiedad y malestar por la ausencia de sus padres en estallidos de violencia verbal contra su tía y abuela. Así mismo, su actitud ante el estudio se explicaba en función del ambiente familiar y el clima emocional que la niña experimentaba.

El trabajo individual fue complementado con la integración de su tía y abuela a los talleres para padres, acompañamiento pedagógico y tratamiento clínico desde la terapia rogeriana a través de la cual R. C. pudo expresar los sentimientos y emociones surgidas de su experiencia familiar alcanzando un alto nivel de comprensión sobre su problema, un mayor control de impulsos, reducción de conductas agresivas (según sus familiares cercanos), y una actitud más optimista hacia el estudio (según sus propias palabras).

Dado que los problemas de la niña no eran de tipo escolar sino familiar y emotivo, se decidió enfocar el trabajo hacia el apoyo psicológico de tipo clínico (la pertinencia de dicha actividad en el marco de un enfoque de psicología social se explica mas adelante, al discutir los resultados del servicio de atención clínica), de modo que su inclusión en el trabajo de reforzamiento fue complementario.

La situación inicial de R. C. puede expresarse en los siguientes términos: los conflictos familiares, entre ellos violencia, separación de sus padres e inmersión en la familia extensa, impactaron la personalidad de la niña de tal modo que, sin afectar su rendimiento escolar, se tradujo en un exceso de agresividad dirigida hacia sus abuelos y tía paterna. Ya dentro de la terapia, se privilegió la expresión de sus sentimientos más que la sustitución intencional de sus conductas violentas por otras más "tranquilas" (como solicitó la tía). Citando a Axline (1975):

La terapia no directiva no debe ser considerada como un medio para sustituir una conducta "no deseable" por otra más aceptable de acuerdo con las normas fijadas por el adulto. No se trata de imponerse al niño de una manera autoritaria diciendo: "Tú tienes un problema y yo quiero que lo corrijas". Cuando esto sucede, el niño opone resistencia, ya sea activa o pasiva. (31)

Contrario a lo anterior, la terapia se dirigió desde la aceptación positiva incondicional (base de la terapia no directiva) lo que llevó a un nivel de invisión cuyo impacto se menciona en los avances mencionados al final del texto 9.

#### **3.1.1.4 Los "problemas escolares" desde un enfoque de psicología social**

Un indicador presente en los tres casos mencionados fue la referencia por estar "*atrasados en la escuela*" o presentar "*problemas de aprendizaje*", de modo que el bajo rendimiento era atribuido únicamente a los niños y a "algo" que dentro de ellos no funcionaba, es decir, sus causas eran de tipo personal e individual.

Así, en el contexto de Totonicapán, para explicar el bajo rendimiento de los niños y niñas se acude a términos como *"no tener cabeza"*, *"no servir para estudiar"* u otros destructivos como *"ser burro para el estudio"*. Dichos comentarios, que en su mayoría provienen de padres de familia o familiares de los menores, también pueden surgir de los Maestros existiendo referencias de expresiones destructivas y descalificantes emitidas por los "transmisores del saber", como la de un padre de familia que afirmó: *"El año pasado (2005) pedí que cambiaran a mi hijo de sección porque el Maestro lo trataba muy mal. Imagínese, a los niños que no rendían les decía: 'lo que pasa es que ustedes tienen cabeza de coche'"*. (Padre de P. T. 2006).

Cahuex (1999) observó estos fenómenos que calificó de *"conductas agresivas"* de los docentes que *"desfavorecen el rendimiento y el interés del niño en asistir a la escuela"* (Cahuex, 1999, p. 107). Por otra parte, cuando los Maestros no acuden a estas expresiones explican los problemas de aprendizaje con frases como: *"lo que pasa es que no recibí estimulación cuando era pequeño"*, *"tiene poca retentiva"*, *"su memoria es mala"* hasta *"debe tener problemas cognitivos"*. Como es natural, esta lectura ingenua de los problemas de aprendizaje disfrazada de erudición, identifica un solo responsable: el niño, que se constituye en víctima y victimario, es decir, es quien sufre pero a la vez es responsable de su sufrimiento.

Estas explicaciones pueden catalogarse de a - sociales, es decir, no toman en cuenta factores decisivos como los niveles de pobreza y de desigualdad que se viven en nuestro país o la precaria situación de las escuelas públicas por no mencionar el trabajo mecánico que realizan algunos Maestros que centran los procesos educativos en cubrir los contenidos planificados en lugar de desarrollar destrezas de pensamiento,

sin dejar de mencionar las prácticas salvajes que aplican en la corrección de los infantes "atrasados" o "mal portados" que van desde las agresiones verbales (como las arriba mencionadas), hasta la agresión física tan frecuente en el escenario de las escuelas públicas. Tal como se explica en el Proyecto Nezahualpilli (Folleto sin referencia bibliográfica reproducido con fines de aprendizaje en 2005):

Quando aparezcan problemas, éstos serán atribuidos a la familia o al niño: "no aprende por flojo", "es igual que su padre", "el problema es que como no tenemos educación no podemos enseñarle", (...) estos problemas no se deben ni a la falta de educación, ni a la de cultura, ni mucho menos a la flojera de la gente. Son producto del sistema social y económico en que vivimos, y a la vez, son una necesidad del mismo para mantenerse. (p. 18)

Con base a estas consideraciones, se puede inferir que la ineficacia de la intervención realizada en casos como el de M. Y. se debe a que los problemas no tienen raíces inmediatas en el niño o su familia, que es donde se busca incidir, sino en las complejas relaciones socioeconómicas vigentes en las comunidades, en el país y a escala mundial.

De igual forma, los efectos de la desnutrición y la desintegración familiar observados en los casos de J. G. y R. C. no pueden superarse así sin más, por medio sesiones grupales o individuales (de una hora, dos veces por semana) cuando los problemas de base son la pobreza, el analfabetismo, falta de empleo (...) que no sólo determinan las condiciones concretas de existencia de los individuos sino configuran sus marcos de referencia ideológica desde los cuales dichas condiciones se justifican y perpetúan.

Así, los problemas de bajo rendimiento y fracaso escolar no son producto de procesos "cognoscitivos" defectuosos, sino consecuencia de

las políticas sociales antidesarrollo que los gobiernos nacionales y municipales ejecutan, que determinan la escasa o nula atención que se presta a las necesidades vitales de la población:

No hay que darle vueltas a la cuestión, el hecho de que la educación pública no constituya la prioridad de un gobierno en el Tercer Mundo revela claramente por qué caemos dentro de semejante clasificación y por qué seguimos sin resolver los problemas fundamentales de la convivencia en una sociedad actual (...) Por lo que a muchos concierne, qué más da si la mayoría de la población no tiene acceso a la escolaridad de franquicia; basta con que siga abasteciendo al país con recurso humano barato, poco pensante, poco propenso a la insurrección. (Alvarado, 2007; 29)

Ante esta realidad geopolítica cabe preguntar cuál debería ser el posicionamiento de la Psicología frente a los llamados "problemas escolares". La respuesta es compleja, pero con base a la intervención realizada se puede afirmar que de algún modo el apoyo brindado sirvió para acrecentar la conciencia sobre el origen último de los problemas, tanto en la población atendida y los directivos del Proyecto como en el Epesista, como un hecho histórico pero no determinado para siempre. Esto quedó de manifiesto en el comentario de un padre de familia, que expresó: "*Yo lo voy a seguir apoyando (...) no quiero que vaya a sufrir lo que yo sufrí*" (Padre de M. Y. 2006), evidenciando que comprendía las repercusiones que traería que su hijo no siguiera estudiando.

De esta suerte, una intervención psicopedagógica coherente con el momento histórico y la realidad actual de los pueblos desposeídos del occidente guatemalteco, debe tomar como punto de partida las relaciones entre escuela-hogar, escuela-sociedad, familia-sociedad, sin olvidar al eslabón más débil de la cadena: los niños, es decir, ejecutar una intervención global que implique a las familias y las comunidades, pero

matizada por estrategias de atención a las situaciones concretas, es decir, contribuir a la consolidación de la psicología como ciencia comprometida con los más necesitados, sin dejar su naturaleza de ciencia, en palabras de Martín Baró (1998):

No se puede hacer Psicología hoy en Centroamérica sin asumir una seria responsabilidad histórica; es decir, sin intentar contribuir a cambiar todas aquellas condiciones que mantienen deshumanizadas a las mayorías populares, enajenando su conciencia y bloqueando el desarrollo de su identidad histórica. Pero se trata de hacerlo como psicólogos, es decir, desde la especificidad de la Psicología como quehacer científico y práctico.  
(171)

En este sentido, y de cara a la intervención en los escenarios educativos, se puede acudir a los modelos de intervención psicopedagógica llamados directos o indirectos. Los directos en las situaciones concretas, como se pretendió en el trabajo de apoyo psicopedagógico, y los indirectos, que implican estrategias de impacto social que guió la estrategia de incluir a los padres en talleres y foros de discusión.

Puede decirse que el objetivo trazado fue cumplido en un bajo porcentaje, sin embargo permitió concientizar a los implicados (padres y madres, directivos del Proyecto, Epesista) sobre los problemas que afrontan las familias afiliadas que repercuten en la niñez, y sobre la necesidad de implementar acciones más radicales que los tradicionales Programas remediales que, como se observó en el apoyo brindado, resultan insuficientes y superfluos.

### 3.1.2 Modelo de Educación Inicial (MEI):<sup>9</sup>

El MEI contó con la participación de un grupo de 20 niños y niñas entre los 2 y 6 años de edad provenientes de las zonas centrales y cantones vecinos, y un grupo similar de mujeres entre los 15 y 60 años (madres, hermanas, abuelas o tías de los niños). A estas últimas se brindó capacitación sobre cuidados de niño pequeño y técnicas de estimulación a partir de la propuesta de CCF, al tiempo que se exploraron otras estrategias provenientes de la tradición popular.

Inicialmente el MEI fue entendido por las madres como un conjunto de actividades similares a las desarrolladas en las escuelas preprimarias, y el trabajo del Epesista equivalente al de las Maestras de dicho nivel. Así, fue común escuchar preguntas como *"¿Cuándo les va pedir cuaderno para hacer sus letras (...) el año pasado la Psicóloga les estaba enseñando a los niños a leer y escribir?"* (Madre B. T. 2006). Por otro lado, las madres se mostraron sorprendidas cuando el Epesista las invitó a participar en las actividades, pues como se mencionó, al equiparar el MEI con la escuela preprimaria consideraban que su papel era únicamente el llevar a los niños y que el Epesista se ocupara de ellos. De esta manera el comentario de una de las madres de que *"El año pasado la Psicóloga trabajaba con los niños bien bonito"* (Madre M. T. 2006), se puede interpretar como una señal de molestia por el rol activo que se le proponía y la consecuente inversión de tiempo que este conllevaba. La estrategia de involucrar a las madres respondió a uno de los principios de MEI que señala que *"la principal encargada de implementar las actividades estimuladoras es la madre"* (CCF, 2003).

---

<sup>9</sup> Algunos de los hallazgos realizados en este espacio fueron integrados al subprograma de investigación, en particular, lo concerniente al uso de materiales para la estimulación y la percepción que las madres tienen de ellos.

La elaboración de materiales para la estimulación permitió que las madres vivenciaran lo fácil que resulta estimular desde las experiencias cotidianas y a partir de los materiales que el entorno ofrece. Debido a que la mayoría de madres carecían de recursos económicos, se puso énfasis en la utilización de materiales de desecho o de bajo costo, lo que llevó a una de las madres a expresar: *"Yo creía que para la estimulación se necesitaban cosas caras pero veo que con materiales sencillos se pueden hacer bonitos juguetes"* (Madre J. T. 2006). Efectivamente, la estimulación temprana no requiere de gastos elevados pues se fundamenta en el aprovechamiento creativo de los recursos disponibles, como afirma Regidor: *"Cualquier ocasión de la vida corriente puede convertirse en estimulativa, siempre que tengamos una clara intencionalidad"* (2005; 10).

Algunas madres prefirieron adquirir materiales especiales que se ofrecen en los comercios, pues mencionaron que no tenían mucha habilidad para fabricarlos. Por ejemplo una de ellas comentó que un rompecabezas que acababa de elaborar *"no salió bien"* y que prefería comprar uno en la librería. Lo mismo ocurrió con la adquisición de otros materiales: *"Voy a comprarle al nene una cajita de plasticina (...) le gusta jugar (...) así se entretiene un poco"* (Madre J. T. 2006). De forma similar tres madres de familia informaron que habían comprado crayones, lápices y otros materiales con los que sus hijos se ejercitaban en casa. Estos ejemplos muestran que tanto los materiales de desecho como los "especializados" pueden ser utilizados en el trabajo con preescolares, todo depende de los recursos económicos con que cuenta la familia.

Un momento central en el trabajo con las madres de familia fue su inclusión en las actividades Proyecto de investigación, que consistió en explorar los recursos que el contexto de Totonicapán ofrece a fin de

integrar un MEI alternativo. Seguidamente se presentan algunos hallazgos respecto al área del lenguaje social.

En el contexto de Totonicapán las expresiones verbales tienen un significado especial por las características bilingües de una parte de la población, generalmente los que provienen de los cantones. Esto fue evidente en el trabajo con los niños y sus encargadas en donde se observó que la mayoría de niños que viven en el casco urbano aprenden como primer idioma el Español (de sus madres, hermanos, vecinos) mientras el idioma K'iché queda en un segundo plano y lo aprenden por el contacto con las personas mayores (abuelos, tíos). Los niños y niñas provenientes de los cantones, mostraron un bilingüismo más marcado de lo cual se infiere que aprenden tanto el K'iché como el Español de forma simultánea: el primero como idioma del hogar, el segundo como idioma escolar.

Uno de los espacios que permitió explorar el arraigo del idioma K'iché entre los niños y sus encargadas así como las percepciones predominantes fue la formación de un coro preescolar bilingüe (K'iché - Español), el cual incluyó la traducción de canciones del Español al k'iché por parte de las madres de familia, ejercicio que evidenció el dominio que ellas tienen de ambos sistemas gramaticales, al tiempo que permitió a los niños ejercitarse en la comprensión y comparación de dos sistemas semánticos distintos. La tabla 5 (página siguiente) muestra la relación entre las construcciones gramaticales en Español, su traducción al K'iché y las variantes en ambas versiones.

Tabla 5. Construcciones gramaticales en K'iché y Español

Versión original en Español	Traducción al K'iché	Variantes en el esquema K'iché
<b>LOS PATITOS</b>	<b>E'Q K'I LE PATAX</b>	<b>EL MONTÓN DE PATITOS O UN GRUPO DE PATITOS</b>
Todos los patitos se fueron a nadar El más pequeñito no podía nadar	E'q k'i le patax Xevec pa muxanic Le nitz ka cuin taj Kamuxanic	<i>El montón de patitos</i> se fueron a nadar El pequeño no puede nadar
Su madre enojada le quiso pegar El pobre patito se puso a llorar	Le unan le nitz patax Rayawa'l karaj kutchayó Le nitz patax K'og ík cubij cua cua	La mamá (o <i>nana</i> ) del <i>pato</i> <i>pequeño</i> <i>Muy enojada le quiso pegar</i> El <i>pato pequeño</i> se puso a decir: <i>cua cua</i>

Uno de los principales hallazgos de este ejercicio fue comprobar que tanto los niños provenientes del casco urbano como del área rural están familiarizados con las colocaciones vocales del K'iché (en especial los efectos glotales) y los vocabularios básicos. Así, los niños conocían los nombres de animales como "sía" (gato) o "patax" (pato) y de adjetivos como "nitz" (pequeño). Respecto a la enseñanza del idioma K'iché una de las madres comentó: *"yo le hablo a mi hija en lengua (idioma K'iché) pero ella se enoja y dice "no hable así porque no entiendo", pero yo se que si entiende porque su abuelita solo habla en lengua y bien que la entiende"* (MAGUEI E. B. 2006). La experiencia de cantar en dos idiomas evidenció que aunque los niños aprenden el Español como idioma "oficial" asimilan el K'iché en su trato con las personas de mayor edad (papá, mamá, abuelitos). Otra consecuencia en el nivel afectivo, fue el escuchar a las madres decirse comprometidas a enseñar a sus hijos el Idioma K'iché, e incluso a mejorar la práctica que ellas hacen de él: *"yo tengo que repasar lo que sé porque creo que es importante"*. (Madre V. Ch. 2006).

El bilingüismo es una realidad de muchos países del mundo, en algunos de los cuales se desarrollan estrategias agresivas para recuperar

los idiomas ancestrales sin descuidar los idiomas comerciales. En nuestro país, ha ocurrido lo contrario: se ha enfatizado más el aprendizaje del idioma comercial (antes el Español, hoy el Inglés) en detrimento de los idiomas mayas, xinca y garífuna. Esto trae consigo la desaparición gradual de algunos de ellos ocasionando lo que Lara (1997) denomina Genocidio Cultural. Otro problema originado por la imposición del idioma dominante, especialmente en lo que se refiere al ámbito escolar, es la confusión que crea en los niños la estructuración de los procesos de enseñanza - aprendizaje, desde un idioma ajeno a su experiencia previa. Estos "conflictos", en palabras de Tzunún (2007), inciden en los altos índices de fracaso escolar en los niños del occidente guatemalteco.

La educación bilingüe debería ser una prioridad de las autoridades educativas puesto que no solo facilitaría la inmersión exitosa a la escuela para un amplio segmento de la población infantil, sino que favorecería el desarrollo de los procesos psíquicos superiores en el marco de la apropiación de herramientas interactivas (los sistemas simbólicos implicados en el aprendizaje de idiomas) que a su vez potenciarían una mejora ostensible en la comunicación humana tanto hacia dentro como hacia fuera de las fronteras nacionales.

La implementación del MEI buscó inducir en los niños y niñas así como en sus encargados actitudes tendientes a facilitar espacios para la experimentación, ejercitación y estimulación de las áreas de desarrollo, potencializando un ingreso menos traumático al primer año de la escuela primaria. Así mismo, pretendió sensibilizar tanto a los participantes como a los directivos del Proyecto "San Miguel" sobre el rol activo que deben tomar los padres y madres de familia no solo en los primeros años de educación de sus hijos, sino en los años posteriores.

### 3.1.3 Atención clínica

El servicio de atención psicológica permitió atender a un grupo de niños y niñas entre los 5 y 12 años de edad originarios de las áreas urbana y rural del municipio de Totonicapán, referidos por "problemas psicológicos" o "emocionales". La implementación del servicio permitió identificar casos de agresividad, tristeza, problemas de lenguaje, baja motivación para el estudio, trauma por pérdida de una extremidad, mutismo y un caso de encopresis.

El proceso seguido en los distintos casos evidenció una serie de problemas iniciales o causales que se encontraban en la base de los "trastornos" que motivaron la referencia a la clínica, siendo los más importante la desintegración o separación familiar por la migración de uno de los progenitores (por lo general el padre) a los Estados Unidos, seguido del abandono por migración local y la no aceptación de la paternidad (los hijos de madres solteras). En algunos casos, se observó negligencia por parte de las madres o los encargados de cuidar a los niños, lo que agravaba aún más la situación familiar. La mayoría de niños fue referido a la Clínica por "bajo rendimiento" escolar, lo cual indica que los familiares prestaban atención a los problemas inmediatos dejando por un lado las causas que los habían originado.

El abordamiento terapéutico se realizó con base a los postulados de la terapia no directiva, en sus variantes de terapia de juego en niños pequeños y dialógica con los mayores, siguiendo la hipótesis enunciada por Rogers (1981) de que el individuo: *"Tiene una capacidad suficiente para manejar de forma constructiva todos los aspectos de su vida que potencialmente pueden ser reconocidos en la conciencia"*. (36)

Respecto al tema de la desintegración familiar, el caso de F. A. (Texto 10) es un ejemplo de que la ausencia de la figura paterna, aunada al rechazo de la madre tienen efectos negativos en el desarrollo de un niño.

### Texto 10

#### La pérdida afectiva y el fracaso escolar: el caso F. A.

F. A. niño de 11 años cursante de segundo primaria, fue referido por su madre (30 años) por presentar "*conductas extrañas*" (aludiendo a una salivación excesiva y a la tendencia del niño de chupar su ropa) y porque "*no entiende nada en la escuela*" (Madre F. A. 2006). Producto de un embarazo no deseado, vivió durante 10 años junto a su madre, sin embargo en el año 2005 ella conoció a "otro hombre" con quien convivió por unos meses durante los cuales se crearon unos fuertes lazos afectivos entre él y F. A. De esta relación ella quedó embarazada dando a luz a una niña (1 año). Al poco tiempo, el padre decidió irse a los Estados Unidos para mejorar las condiciones económicas de la familia provocando en F. A. una nueva ruptura afectiva. La madre afirmó que tras la separación, F. A. empezó a "*bajar en los estudios*" además de mostrar reacciones extrañas, en alusión a una salivación excesiva y la tendencia a "chupar" su ropa.

La psicoterapia permitió que F. A. expresara sus sentimientos tanto sobre los sucesos familiares como hacia sí mismo. Respecto a la separación de su padre mencionó: "*Él me llevaba a jugar fútbol, me llevaba a Xela, en su tiempo libre me sacaba a pasear (...) cuando se fue me sentí muy, muy triste*". (Caso F. A. agosto 2006). En otra de las sesiones mencionó que sería muy bonito "*ser feliz*" como otros niños, el Epesista reflejó su comentario: "*usted piensa que otros niños son felices mientras usted no lo es*" el niño aprobó el comentario con un gesto de profunda tristeza. Sobre la salivación referida por su madre F. A. mencionó: "*Me regaña porque me pongo a chupar las cosas*", el Epesista refleja la frase diciendo: "*usted chupa las cosas y a su mamá le molesta*" a lo cual, replicó: "*pero a mí me gusta hacerlo*". La madre manifestó "*Yo creo que el niño cada vez esta peor (...) en vez de ir para adelante va para atrás*". El no llamarlo "mi hijo" sino "el niño" mostró el rechazo que le tenía, lo cual evidenció que F. A. no sólo enfrentaba la ausencia de su padrastro sino también falta de cariño de su madre. Desafortunadamente ella evadió el tema en las escasas conversaciones con el Epesista.

El dolor que provocó el rechazo por el padre biológico, la separación de su padrastro, y el evidente rechazo de su madre, se extendió a todas sus esferas vitales: familiar, personal, escolar e incluso biológica si se toman en cuenta las reacciones físicas mencionadas. En este sentido, la relación terapéutica activó esos núcleos dolorosos permitiendo al Epesista reflejar los sentimientos del niño y que éste pudiera expresar su dolor. Ya en las sesiones finales, F. A. aludió a su padre biológico como "*un maldito que abandonó a mi mamá (...) no nos quiso (...) ojalá que ya esté muerto*". En este punto, puede decirse que expresó uno de los núcleos más dolorosos en su experiencia vital: el primer rechazo recibido. Sobre la separación terapéutica dijo que era: "*mala idea*", expresando cierto malestar por la nueva ruptura. Cerca del final (penúltima sesión) agradeció al Epesista su apoyo diciendo: "gracias por platicar conmigo, lo quiero como a un padre".

Al finalizar el ciclo escolar, la madre de F. A. refirió que había perdido el grado, manifestando: "*Yo no sé que voy a hacer con él*" (Madre F. A. 2006). No obstante lo anterior, F. A. mostró avances significativos como un mayor control sobre su salivación, así como una actitud serena ante la separación terapéutica.

En el caso citado, el enfoque utilizado se basó en la técnica del reflejo de sentimientos propio de la terapia no directiva para adultos, no obstante, el principio terapéutico fue el mismo: brindar al niño un espacio para ser el mismo, aceptando en todo momento todas y cada una de sus expresiones sin interpretarlas ni juzgarlas. Expresiones como "*es un maldito*" o "*me gusta chupar las cosas*", así como sus sentimientos hacia el Epesista y la separación eminente, fueron reflejadas por éste y sintetizadas de nuevo por el niño, permitiéndole "verse en un espejo" y gradualmente aceptarse a sí mismo, en palabras de Rogers (1981):

En la experiencia terapéutica, ver las propias actitudes, confusiones, ambivalencias, sentimientos y percepciones exactamente expresados por otro, pero desprovistos de sus complicaciones emocionales, es verse a sí mismo objetivamente, y prepara el camino para aceptar en el yo todos estos elementos que ahora se perciben más claramente. Así se logra la reorganización del yo y su funcionamiento más integrado. (49)

De esta manera, el sentimiento de abandono originado en las separaciones emocionales anteriores, fue confrontado con la experiencia terapéutica de aceptación incondicional, a través de la cual F. A. adquirió el sentimiento de que era capaz de autoestimarse y autodirigirse. Así mismo, el proceso terapéutico reconstruyó el contacto afectivo y posterior separación del padrastro, con la diferencia de que en todo momento el niño supo que un día tendría que separarse del terapeuta.

Como aspecto negativo se puede señalar que los efectos del clima emocional predominante en su rendimiento escolar no pudieron ser superados, lo cual redundó en el fracaso escolar final. Otra situación que quedó sin solventar fue el rechazo que recibió de su madre, que posiblemente sea la causa más importante de los problemas referidos. En este sentido hay que mencionar la paulatina separación emotiva de F. A. de su madre, es decir, una discreta pero importante disminución de la dependencia de ella que se expresó en actitudes como la de llevar unas fotos de su padre "en escondidas" de ella, llegar solo a sus citas con el Epesista (en las últimas sesiones), lo que evidencia un crecimiento importante de su capacidad de autodirección. Axline (1975) explica como se produce este cambio actitudinal y conductual de la dependencia a la autodirección:

Se le dio al niño la oportunidad de canalizar su crecimiento hacia una forma de vida más positiva y constructiva y él aprovechó esta oportunidad con avidez. El niño es capaz de resolver sus propios problemas, tomar decisiones y, responsabilidades, de las que generalmente se le permite tener. (27)

Si bien la atención clínica es una de las actividades más criticadas desde la Psicología Social, pues privilegia un tipo de intervención individual antes que el trabajo en la comunidad (espacio social) que es donde surgen

los llamados "problemas clínicos", la especificidad de ciertos casos exige el análisis de los factores personales que dan sentido a la realidad que se vive. La cuestión puede ilustrarse en el caso de familias que originan tipos tan disímiles de hermanos, poniendo en evidencia que las personas pueden dar significados diferentes a una misma experiencia familiar. Esta facultad humana de "filtrar" la realidad de un modo personal es llamada por González Rey "*sentido subjetivo*" (2000).

De esta manera, la terapia individual constituye una oportunidad de explorar esa dimensión íntima que en ciertas personas origina malestar y es percibida como una perturbación emocional. Aún cuando la atención clínica en sí misma no garantiza un abordaje exitoso de las problemáticas de base psicosocial, es un factor valioso si se complementa con otras estrategias que enriquecen dicho proceso.

El caso E. T. (Texto 11) es un ejemplo de la efectividad que tiene implementar un modelo de intervención integral que atienda las diversas esferas de vida de las personas.

### **Texto 11**

#### **Una intervención multidisciplinaria**

E. T., niña de 8 años, sufrió la amputación de la mano izquierda por las heridas que le ocasionó un marrano cuando ella tenía un año y medio de edad. Tras del accidente sus padres notaron que su lenguaje era limitado e incomprensible (tanto en idioma Español como en K'iché, su idioma materno) pero creyeron que conforme la niña creciera éste iba a mejorar, sin embargo, cuando ingreso a la Escuela de Párvulos se observaron otras dificultades. Inicialmente E. T. fue referida por "*Rendimiento escolar inapropiado*", en palabras de las Directora de la escuela: "*No trabaja nada solo se dedica a molestar a sus compañeritos (...) cuando pinta solo usa colores oscuros y no pinta dentro de la figura sino que hace rayones sin sentido*" (Directora 1, 2006). La Maestra de grado por su parte opinó: "*Lo que ella necesita es cariño de sus padres, yo veo que no la*

*tratan bien que la desprecian por su defecto*". La visita al salón de clase de E. T. permitió observar que sus compañeros la incluían en sus juegos sin atender a su limitación física, pero ella de pronto perdía el control, dejaba su tarea y se ponía a correr por el salón interrumpiendo el trabajo de sus compañeritos. La entrevista psicológica reveló un lenguaje poco entendible, arreglo descuidado, emisión de sonidos grotescos, escaso control de impulsos, motricidad fina subdesarrollada. No se pudo evaluar memoria y atención por los problemas de lenguaje. Un encuentro informal con los padres, puso de manifiesto su escasa formación escolar así como sus limitaciones económicas, lo que explica el atraso escolar de E. T. (ingresada a párvulos con 8 años de edad).

Respecto al proceso terapéutico, la niña mostró su ansiedad y agresividad por medio de juegos de contenido violento como aviones disparando, carros que chocaban entre si, animales haciendo sonido extraños, etc. Así mismo expresó su necesidad de autoafirmarse, por ejemplo mientras jugaba con una muñeca cambió la voz fingiendo que ésta hablaba y dijo: "*Hola... yo me llamo E. ¿dónde está su papá?*" (E. T. 2006). Este juego fue uno de sus preferidos y lo utilizaba a veces para platicar con el terapeuta. La terapia de juego se complementó con apoyo a la familia, actividad preescolar tradicional y terapia del lenguaje, esta última, recibida en la Clínica de Fundabiem en Quetzaltenango. (Sobre este apoyo no se tuvo información detallada, salvo los comentarios de la madre que aludían a hechos concretos sobre lugares y personas pero no sobre las actividades realizadas).

Al finalizar el proceso se observaron cambios positivos, entre estos: su lenguaje era más comprensible, respondía a preguntas sencillas, pintaba figuras sin salirse de la línea (una actividad aparentemente sencilla; pero al inicio de la intervención prácticamente imposible) y un mejor control de impulsos. La sugerencia de la Directora fue que antes de que E. T. ingresara a la escuela primaria recibiera un año más de aprestamiento pero no en una escuela especial sino en un colegio donde le pudieran brindar una mejor atención.

En el caso de E. T. la utilización del juego le sirvió no sólo para comunicarse con el Epesista sino para alcanzar la invisión<sup>10</sup> o insight sobre su situación personal: el accidente, la discapacidad, las relaciones

---

<sup>10</sup> Si bien Rogers (1981) no define directamente el término invisión, hace alusión a él como un proceso gradual de "*auténtica adaptación interna*" (p. 95).

familiares, las actividades escolares, etc., todo esto, porque al actuar sus sentimientos *"El niño puede enfrentarse a ellos, aprendiendo a controlarlos o a rechazarlos"* (Axline 1975, 25). E. T. utilizó el juego como un espacio de diálogo consigo misma, un diálogo sin palabras que, sin embargo, se tradujo en un mejor manejo de éstas. Pero el valor de dicho proceso no es solamente la descarga emocional sino la "elaboración" que la niña realizó de su trauma inicial, es decir, el dar paso a su poder autoactualizante frente al accidente, lo que la posicionó en un lugar distinto, en un "punto más alto" desde donde "observar" mejor lo sucedido. Axline (1975) define este proceso en los siguientes términos:

Cuando (el niño) logra alcanzar una relajación emocional empieza a darse cuenta del poder interno que tiene para ser un individuo con derechos propios, de poder pensar por sí mismo y tomar sus propias decisiones, de lograr una mayor madurez psicológica; y al hacerlo llega a realizarse plenamente. (p. 24)

Por otro lado, el caso de E. T. muestra una opción integral y multidisciplinaria en el tratamiento de niños con capacidades especiales: la terapia psicológica de base acompañada de terapia de lenguaje, estimulación, apoyo escolar y familiar, la integración de la niña a un ambiente de niños "normales". El principal logro fue sensibilizar a sus padres sobre la posibilidad de que ella recibiera educación formal no especializada y en última instancia que pueda realizarse como los demás niños, consciente de su "defecto" pero explotando al máximo sus capacidades.

A manera de síntesis puede decirse que los avances que presentaron los niños, comprendidos como la reducción de los síntomas presentados o referidos al inicio, se deben, según la teoría no directiva, a que la relación

terapéutica les permitió: "*actuar sus sentimientos acumulados de tensión, frustración, inseguridad, agresión, temor, perplejidad y confusión*" (Axline 1975,24). Dichos sentimientos provenían de los sucesos traumáticos que marcaron sus primeros años, o para mejor decir, su incipiente personalidad. Haciendo una comparación entre F. A., E. T. y los niños que Axline (1975) cita en su libro puede decirse que:

(...) carecieron en su mayoría de relaciones en que se les diera cariño, seguridad y un sentimiento de pertenecer y, sin embargo, a través del proceso de la terapia, adquirieron el sentimiento de que eran capaces de autoestimarse y autodirigirse, así como una creciente conciencia de que poseían la habilidad de ser independientes, de aceptarse a sí mismos, de asumir la responsabilidad consciente de su personalidad. Al hacerlo pudieron llegar a sincronizar las dos proyecciones de su personalidad – lo que el individuo es, dentro de sí mismo, y cómo manifiesta externamente su yo interno. (23)

En ambos casos, los accidentes sufridos tanto a nivel físico como emocional impidieron la expresión adecuada de sus personalidades, canalizando sus emociones de forma negativa y sobre sí mismo. Tal como la define Di Caprio (2000) la personalidad es "*la identidad personal*" o "*naturaleza psicológica*" del individuo, que se forma a lo largo de la vida pero que define sus componentes centrales en los primeros años de vida. Las experiencias traumáticas hacen que cambie bruscamente el enfoque y perspectiva del individuo, de modo que el papel de la terapia es retomar ese camino autoactualizante.

El valor que tiene la consideración de la atención clínica dentro de un enfoque de psicología social, radica en que aporta elementos para la interpretación de los problemas psicosociales a través del análisis de casos particulares. Se sugiere profundizar en el estudio de la teoría y práctica

no directiva en el contexto de intervenciones psicosociales basadas en el paradigma mencionado a fin de validar y consolidar su utilización como una alternativa al dominio de las teorías psicoterapéuticas conductistas, psicoanalistas y neopsicoanalistas en la Psicología Social tradicional o de corte norteamericano.

El objetivo trazado al implementar el servicio de atención clínica fue parcialmente alcanzado y los resultados fueron más bien discretos si se toma en cuenta que de los infantes atendidos solo un mínimo porcentaje manifestó cambios considerables en los síntomas y signos inicialmente referidos por sus padres o familiares. Quizá el mayor logro fue sensibilizar al Epesista sobre la ubicación real del quehacer clínico dentro de un paradigma de intervención psicosocial identificando los principales obstáculos así como las posibilidades que brinda este tipo de intervención.

## 3.2 SUBPROGRAMA DE DOCENCIA

### 3.2.1 Capacitación de Madres Guías en Educación Inicial-MAGUEIS

El cuarto grupo de aspirantes a MAGUEIS <sup>11</sup> estuvo conformado por 16 mujeres entre los 16 y 50 años provenientes de las áreas urbano y rural del municipio de Totonicapán. Los temas se implementaron con base al programa de MAGUEIS, algunos de los cuales tenían relación directa con la dinámica familiar, entre estos: "los patrones de crianza", "violencia intrafamiliar" y "crianza con cariño". Los espacios para el diálogo creados por estos temas permitieron que las mujeres expresaran sus percepciones sobre las características de la familia totonicapense.

Respecto al clima familiar, las madres señalaron que en Totonicapán prevalece el tipo de padre autoritario el cual asocian al "machismo" como un estilo de vida de algunos hombres que se transmite de generación en generación, es decir de padres a hijos. Una de ellas comentó: *"Cuando los hombres son autoritarios solo su palabra vale, uno no puede hablar, (...) imagínese, a nuestro cantón no suben buses porque los hombres no lo autorizan, pues dicen que las mujeres ya están acostumbradas a subir a sus casas con carga encima"* (MAGUEI D. S. 2006).

De esa manera, una de las categorías identificadas y validada por el grupo fue la del Silencio Impuesto o Cultura del Silencio, según las cual, los hombres enseñan a las mujeres a mantenerse calladas mientras ellos no les indiquen que deben hablar: *"Es bonito expresarse frente a los demás pero no estamos acostumbradas porque desde pequeñas nos*

---

<sup>11</sup> Al igual que en la ejecución del MEI, muchos de los hallazgos de este apartado fueron integrados al subprograma de investigación, en especial, los relacionados a los cuidados pre y postnatales que reciben tanto las madres como los bebés, así como la utilización de materiales provenientes de la cultura local en la estimulación temprana.

*enseñan a que tenemos que permanecer calladas mientras los hombres hablan*" (MAGUEI L. C. 2006). Las mujeres opinaron que sería bueno vivir en un ambiente familiar donde todos pudieran expresar sus opiniones. También afirmaron que eso es "difícil" pues muchos hombres no están de acuerdo con que los hijos y las esposas opinen o discutan con ellos.

Es evidente que las mujeres reconocen la cultura de silencio que les ha sido impuesta y naturalizada con base a los patrones de crianza, las normas sociales, e incluso, por medio de la tradición religiosa y que este silenciamiento tiene matices de marginación y desplazamiento hacia un lugar secundario en la toma de decisiones no sólo de la familia sino de la comunidad.

Aparentemente el "machismo" afecta solamente a la mujer, sin embargo, como señala Martín Baró (1983), está inmerso en una dinámica compleja de discriminación tanto para hombres como para mujeres. Según dicho autor, al machismo masculino corresponde el hembrismo femenino que constituyen la "diferenciación sexual" (Martín Baró 1983; 167) condicionada por determinados intereses sociales, y que como tales juegan un papel socializador pero al mismo tiempo opresor:

La socialización es discriminatoria cuando las características diferenciadoras sirven para justificar o dar base a una situación desventajosa respecto al desarrollo humano, es decir, cuando la alteridad funda la subordinación, la dependencia y aún la opresión (...) pero la discriminación, como toda forma de opresión, resulta no solo deshumanizadora para el oprimido sino también para el opresor. Así la sexualidad resulta para muchos hombres y mujeres latinoamericanos una fuente de profunda de enajenación deshumanizante.  
(166)

El citado autor señala que a la tipología del macho, corresponde el síndrome de la hembra caracterizado por:

La subordinación instrumental frente al macho: la realización de la mujer solo es posible mediante el servicio al hombre, la exigencia de la virginidad (...) el cultivo de la sensibilidad y afectividad (...) el conservadurismo y la religiosidad. (Martín- Baró 166, 167)

No obstante, lo doloroso que resultó para las mujeres analizar estas situaciones, opinaron que desde la familia se puede fomentar el respeto a los hijos y las mujeres, es decir, superar el estilo de autoritario por el democrático: *"Por eso a mi hijo ya le estoy enseñando a servirse su comida porque le digo que él también tiene manos y que las mujeres no son sus sirvientas"* (MAGUEI H. A, 2006). Obviamente, la cultura machista no podrá ser superada con facilidad pues responde al *modus vivendis* contemporáneo erigido sobre la base del patriarcado, que a su vez hunde sus raíces en el sistema capitalista vigente. Sin embargo el haber hecho conciencia del origen y sustento de este estilo de crianza, brindó a las mujeres elementos de juicio sobre sus propios esquemas sociales y sus prácticas concretas en la educación de sus hijos e hijas.

Respecto a la salud materno infantil, fue evidente la vigencia que tiene entre las aspirantes a MAGUEIS los métodos tradicionales de curación, en especial el uso de zacates (hierbas) medicinales, así como la prevalencia de la atención al trabajo de parto por las Comadronas. Respecto al servicio que ellas prestan se expresaron puntos a favor y en contra. Entre las principales ventajas están que el costo que representa "contratar" a una Comadrona es mucho más bajo que pagar un Médico. De igual manera, "tener al niño" en la casa es más barato e incluso acorde con la tradición familiar, que recibirlo en el hospital o una clínica.

Obviamente estas preferencias están condicionadas por el nivel económico de las personas: *"cada vez es más común que los esposos prefieran ingresar a sus esposas a un sanatorio pues es más seguro e higiénico"* (M. Y. 2006). No obstante se mencionó que en ciertos casos es preferible llevar a la mujer a un hospital o sanatorio para asegurar su vida y la del bebé: *"Si el parto se complica, la Comadrona no cuenta con los recursos adecuados para una emergencia. Todo eso sí existe en un hospital"* (Médico 1, 2006).

El trabajo realizado con las madres guías permitió explorar sus percepciones sobre temas relacionados con los patrones de crianza, cuidados infantiles y estrategias de estimulación temprana potencializando así la práctica de los nuevos conocimientos en el seno familiar.

### **3.2.2 Escuela de Padres.**

El grupo de padres de familia estuvo integrado por un núcleo de 10 padres y madres, y alrededor de 20 a 25 participantes esporádicos, provenientes de las áreas urbana y rural del municipio de Totonicapán entre los 15 y 60 años. Los temas abordados se eligieron con base a las necesidades observadas en el subprograma de servicio siendo un complemento al trabajo de atención clínica y apoyo psicopedagógico, pero abierto a las inquietudes de los padres y madres involucrados.

El punto de partida sobre el que se sustentó el trabajo realizado fue la categoría de "concienciación" de Freire (1969) comprendida como un proceso de análisis y discusión de la realidad, como alternativa a los tradicionales talleres informativos que desde la supuesta erudición de ciertos especialistas no tocan, en lo más mínimo, las causas últimas de las

problemáticas sociales. En palabras del pedagogo pernambucano, concienciación significa:

Un 'despertar de la conciencia', un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora. (Freire 1969, 14)

Como ya se dijo, los temas propuestos provenían de otros espacios de intervención de modo que estaban relacionados con dos temas principales: los problemas en la dinámica familiar y las consecuencias de estos en la población infantil.

Uno de los primeros obstáculos encontrados en la ejecución del proyecto de "Escuela de Padres" fue la negativa de la población masculina a asistir a las reuniones, observando una participación mayoritaria de las mujeres. En este sentido una de las participantes opinó: "*Es bueno que las mujeres vengan a oír estas charlas (...) lástima que los hombres no vengan pues son ellos los que deberían oírlos*" (Informante R. T. 2006), mientras otra comentó: "*parece que no les gusta oír esos temas*" (MAGUEI H. A. 2006). Para Reyes (Informante G. R. 2006) el no asistir a las reuniones es una reacción defensiva que muestran algunos padres al discutirse formas alternativas de relación familiar: "*Muchos esposos se ofenden de que se les trate de autoritarios, por esta razón evitan participar en este tipo de eventos*" (G. R. 2006).

Estos comentarios ilustran la compleja dinámica esposo – esposa que tiene lugar en Totoncapán, pues mientras las mujeres endosan por completo los problemas familiares al esposo, negando o quizás ignorando

el rol protagónico que ellas tienen en la familia y en la crianza de los hijos, ellos evaden los espacios donde se analiza su forma de proceder y cuando no lo hacen parecen no estar del todo convencidos de flexibilizar sus estilos de crianza: *"Lo más adecuado es que seamos democráticos (...) pero lograrlo me parece algo difícil"* (Padre M. G. 2006). Dos puntos destacan en este último comentario, por un lado, el reconocimiento de lo positivo que resultaría optar por un modelo de crianza basado en la comunicación horizontal entre esposo, esposa e hijos, pero por otro, afirmar que dicha elección resulta dificultosa, parece una justificación para su prevalencia.

No obstante, en las reuniones de trabajo se contó con la presencia de los varones tanto jóvenes como adultos, algunos de los cuales tuvieron una participación activa, es decir, se involucraron en la organización de actividades, sugerencia de temas, adquisición de materiales, etc.

Los encuentros formales e informales realizados permitieron un acercamiento a las problemáticas familiares observadas en la implementación del EPS, a partir de la percepción que los padres tenían de ellas. De esta manera, uno de los temas analizados fue la violencia familiar, al respecto una de las madres comentó: *"Es muy triste que se de la violencia en la familia (...) los niños son los que más sufren"* (MAGUEI D. S. 2006), mientras uno de los padres aseveró que: *"La violencia responde a la forma en que uno ha sido educado"* (Padre M. G. 2006).

De esta manera la violencia intrafamiliar se relaciona con los patrones de crianza basados en la agresión que algunas madres asociaron con el estilo de crianza autoritario o "machista", que entre otras cosas:

Se caracteriza por que la autoridad de los padres, especialmente del padre se impone sobre los intereses de los demás miembros de la familia; muchas veces (...) por la violencia o el temor. (ASOSAM 2006, 10)

Como alternativa a este estilo de crianza, la propuesta de un modelo democrático basado en el diálogo horizontal entre los miembros de la familia potenciaría el crecimiento humano de padre, madre e hijos, ya que:

Permite a los hijos tener criterio propio, disposición para aprender de la propia experiencia, deseo por experimentar y aprender cosas nuevas, reconocimiento de la condición de la persona y crea relaciones de apoyo familiar con la familia y amigos". (Ibidem)

Una de las objeciones planteada por los padres y madres al sistema democrático era que los hijos al sentir la libertad de expresarse y elegir sobre su vida podían caer en libertinaje. De esta manera se señaló la necesidad de corregirlos pero sin caer en exceso de fuerza: "*No es bueno pegarles a los hijos (...) a veces uno lo hace y después se arrepiente porque se siente mal, imagínense como se sienten los niños (...) hay que corregir pero platicando con ellos*" (Médico 1, 2006). Los padres coincidieron en señalar que era posible optar por este estilo de crianza y que la responsabilidad de educar a los hijos era tanto de la madre como del padre de familia.

Si bien los padres y madres reconocieron lo negativo de criar a los hijos con base al autoritarismo, el cambio hacia el modelo democrático resulta casi utópico, dado el arraigo que tiene el primero entre la población masculina que se manifestó incluso en las reuniones de trabajo, en donde existieron comentarios agresivos como el expresado por uno de los participantes al comentar las causas de las violencia familiar: "*Lo malo*

*es que muchas mujeres no colaboran con sus esposos y así se originan los problemas".* (Padre M. G. 2006), ubicando a la mujer en posición subordinada al hombre. Martín Baró (1989) ubica estas expresiones de predominio masculino dentro de una concepción histórica de discriminación contra la mujer:

¿Porqué en la familia la madre habría de asumir la función expresiva y el padre la instrumental," con la consiguiente subordinación de la mujer al hombre? En muchos casos, la mujer es tan capaz o más que el hombre de ganar el sustento familiar, o el hombre tan sensible o más que la mujer para el cuidado del hogar o la educación de los hijos. El hecho de que la forma familiar más generalizada en nuestra sociedad y, ciertamente, la imagen de familia que se presenta como ideal en la cultura dominante presente esa división de papeles y la subordinación de la mujer al hombre no significa que ello surja como resultado natural de las diferencias sexuales, sino como resultado de una historia de discriminación hacia la mujer. Ignorar que la forma predominante es la forma ideal constituye una ideologización de la realidad familiar. (278)

De esta manera, la idea de que los patrones de crianza autoritarios pueden cambiar desde la familia (planteada en otros espacios como las capacitaciones de MAGUEIS) es relativa, pues sus orígenes no se hallan en ella sino en un nivel de determinación más amplio: la estructura social, lo cual explica su arraigo aún en las personas con un nivel de educación alto. Desde este punto de vista, la familia no resulta ser la pretendida "unidad básica de la sociedad" sino más bien, el principal mecanismo de control social. A este respecto, Martín Baró (1983) menciona que:

La clase social constituye el nivel de determinación más básico, mientras la familia es ciertamente el nivel de determinación más inmediato, aunque no necesariamente el más fundamental. (77)

Para dicho autor, la presencia generalizada de expresiones "machistas" en los pueblos centroamericanos, son parte del imaginario colectivo, que justifican el control social:

El machismo puede representar así una forma concreta como los intereses de la clase dominante canalizan su dominio social y lo justifica como inherente a la naturaleza humana, mediante la definición social de los valores que deben caracterizar al individuo viril. (Ibidem)

A partir de estas ideas es posible justificar la emergencia del trabajo con padres de familia, desde el diálogo crítico sobre los principales problemas que afectan a la familia.

Un ejemplo de ello, fue abordar la prevalencia de casos de desintegración familiar. Al respecto, los participantes mencionaron que ésta no sólo se debe a que los padres emigran a los Estados Unidos, sino también por abandono del hogar. Según ellos, cuando el padre se va al "norte" o forma otra familia, los hijos quedan al cuidado de tíos, abuelos y otros familiares que no siempre logran sustituir la figura paterna, lo cual provoca el surgimiento de problemas en la relación familiar.

Sobre el tema de la migración, el Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD (PNUD, 2005) señala que no sólo los niños y niñas se ven perjudicados por la ausencia de la figura paterna, mencionando una serie de reacciones psicosociales en las madres, quienes se enfrentan a un estado denominado "viudez blanca" (PNUD 2005), que tiene profundas secuelas en su estado físico y emocional que se en ocasiones se extiende a sus hijos:

En los jóvenes se reporta la tendencia a involucrarse en grupos de referencia que apoyen la autoafirmación personal y que pueden ir desde el

involucramiento en grupos musicales o religiosos hasta su integración en maras. En el caso de las mujeres, se reporta el incremento de los controles y restricciones sociales, aplicadas por la comunidad, quienes se hacen cargo de velar por que la mujer del emigrado "no ponga en riesgo el matrimonio ni la honra familiar". (76)

En este sentido, los padres y madres de familia señalaron la necesidad de apoyar a dichas poblaciones, sin embargo, refirieron que en el medio totonicapense sólo existen esfuerzos aislados como los que realizan las iglesias, mientras que otros actores sociales como las autoridades, escuelas e instituciones, no han mostrado ningún interés en ellos.

Los participantes mencionaron que los problemas discutidos generan a su vez otros problemas, (dando lugar a un círculo vicioso) entre ellos: la delincuencia, la drogadicción y los grupos antisociales. Uno de los colaboradores complementó estos señalamientos afirmando que "*muchos de los problemas sociales surgen porque las familias están divididas*" (Epesista Cuxlikel, 2006) indicando que el actual clima de violencia era producto de que muchas familias fueron desarticuladas durante el conflicto armado interno.

Efectivamente, el análisis de los problemas psicosociales resulta incompleto mientras no se consideren los factores históricos, políticos y económicos que han configurado la estructura y dinámica social en el municipio de Totoncapán. Si bien la guerra de los 36 años no impactó a la población totonicapense con la misma intensidad que lo hizo, por ejemplo, en el Quiché o Alta Verapaz (entiéndase la represión directa contra la población: desapariciones, masacres, y otros mecanismos del horror), las causas que la originaron si existieron y de hecho existen en el

presente: extrema pobreza, falta de acceso a servicios de salud y educación, escasas oportunidades de trabajo, etc., constituyéndose en factores dan origen y sentido a una serie de problemáticas que día con día amenazan con doblegar a la población de la antigua Chuimekená.

Estas consideraciones llevan a identificar por lo menos dos dimensiones de los problemas psicosociales: primera, la que atañe a la supraestructura de la sociedad (movimientos macroeconómicos, políticos, ideológicos) y segunda, la de los fenómenos concretos (conflictos entre grupos, comunidades, individuos) que en su expresión personal se sintetizan en los trastornos personológicos (problemas de aprendizaje, y otros). Precisamente estas dos esferas de la realidad fueron abordadas desde el EPS: la macro social, desde el trabajo con padres y madres de familia, y el grupo de jóvenes, y la micro social a partir del servicio de atención clínica.

Se puede decir que el principal objetivo trazado en la implementación de la escuela de padres fue parcialmente alcanzado, si se contrasta el apoyo y participación obtenidos, por un lado, y las limitaciones temporales para extender la cobertura y profundizar en los temas, por el otro. El principal logro consistió en sensibilizar a padres y madres de familia, directivos del Proyecto, Epesista y otros colaboradores sobre la necesidad de desarrollar estrategias de apoyo familiar desde un enfoque dialógico e interactivo entre los diversos actores sociales.

### 3.2.3 Talleres para Jóvenes

El grupo de jóvenes estuvo integrado por 16 jóvenes entre los 14 y 19 años provenientes de las cuatro zonas centrales y cantones vecinos. El presente análisis recoge los hallazgos alcanzados en los espacios formales e informales discutiendo, tanto las opiniones personales como las emitidas a nivel de grupos de trabajo.

Todos los jóvenes participantes cursaban el ciclo básico o diversificado, por lo que sus principales inquietudes eran de tipo vocacional o referidas a la futura vida de adultos. Así, al conversar sobre sus aspiraciones profesionales los jóvenes y señoritas mencionaron: "*Yo quiero ser periodista.*" (Joven M. V. 2006); "*Yo Maestra de (educación) física.*" (Joven A. G. 2006). No obstante, al indagar si conocían las implicaciones de seguir dichas carreras, en conceptos de duración, costos, lugares para estudiar, la mayoría no pudo precisar como alcanzarían dichos objetivos. Esto fue evidente en los jóvenes que asistían al básico, mientras que quienes cursaban carreras del diversificado fueron más realistas sobre sus metas a futuro: "*Yo voy a trabajar para sostenerme la Universidad, lo más seguro es que estudie los fines de semana*" (Joven A. G. 2006).

En este sentido, un tema identificado y discutido por los jóvenes que chocaba con las aspiraciones mencionadas, fue el hecho de que las mujeres fuesen inducidas desde edades tempranas como los 14 y 15 años a formar una familia. Así, una señorita mencionó que en su casa nadie le preguntaba como le iba en sus estudios ni que carrera le gustaría seguir después del diversificado, lo que si parecía importar era su futuro como ama de casa: "*Mi mamá me dice que tengo que aprender a cocinar para cuando esté casada*" (Joven F. G. 2006). Las otras participantes refirieron que les pasaba igual, y que las mujeres desde pequeñas son preparadas

para la vida familiar pero desde un rol pasivo que se limita a las labores domésticas y aquellas que aspiran a convertirse en profesionales, además del sacrificio intelectual y económico deben enfrentar una aguda presión social. Este punto tiene estrecha relación con el siguiente: el papel de la sexualidad en la definición de la identidad juvenil.

Uno de los ejes que dirige los procesos de integración social o socialización es la sexualidad, y en el caso de la población juvenil, es una de las realidades inmediatas que configuran su visión sobre la vida en el momento actual y en proyección al futuro. Pero más allá de la diferenciación biológica, la socialización sexual, en términos de Martín Baró (1983) configura un prototipo de hombre y mujer acorde a las exigencias de la sociedad y en consonancia con la ideología dominante:

Sobre la base de una identidad de características fundamentales, se edifica todo un proceso de diferenciación entre hombre y mujer, diferenciación que comienza en lo biológico corporal y culmina en lo psíquico y social. Así, al analizar a los hombres y mujeres concretos de nuestra sociedad contemporánea, sujetos adultos, nos encontramos con dos seres claramente distintos, no solo en su organismo fisiológico, sino en su manera de ser, en sus comportamientos característicos, en sus roles sociales, en sus aspiraciones personales y hasta en sus normas – legales o no, explícitas o implícitas- que regulan su existencia. (165)

A partir de este concepto de sexualidad, los jóvenes entablaron una discusión en la que externaron sus ideas sobre el tema y sobre los puntos que les parecían más importantes de abordar. Respecto a la educación sexual comentaron: *“Es bueno conocer el tema y poder hablar de conocer nuestro cuerpo, nuestra sexualidad de una forma madura.* (Grupo 2 Jóvenes, 2006). Respecto a dicha “madurez”, los jóvenes mencionaron que había que evitar vulgarizar el tema, llamando por su nombre a los

órganos reproductores y al acto sexual. El extremo opuesto a la vulgarización es tomarlo como un tabú: "*Para unos hablar de la sexualidad es un pecado o podríamos decir un delito*". (Grupo 4, Jóvenes 2006).

Suárez y Muñoz (1989) mencionan que una de las causas de la desinformación respecto a la sexualidad humana, radica en el énfasis que se da a las características físicas o externas, olvidando las implicaciones psicológicas que este tiene:

El sexo así considerado, mal tratado en su exposición, mal analizado en su realidad, llegó a convertirse en un tema francamente indecoroso, secreto, indigno, inmoral y pecaminoso. (21)

Esto resulta una realidad en contextos como el de Totonicapán, con una tradición religiosa y cultural que limita la discusión franca sobre este tema, lo que contrasta con el interés que los jóvenes manifiestan (abierta o discretamente) de conocer más al respecto.

Volviendo a los comentarios enunciados, al diferenciar dos posturas extremas, el sexo vulgarizado y como tabú, los jóvenes aludieron a un punto medio, donde la sexualidad sea tomada con "*madurez*", o responsabilidad. A este nivel de apreciación de la sexualidad, Suárez y Muñoz (1989) llaman "*intelectual/espiritual*" como un grado más elevado que el nivel sensitivo o reproductivo:

Mientras en el plano sensitivo se manifiesta poderoso el deseo, en este nuevo nivel sexual tiene floración el amor, la comprensión, la dulzura, la delicadeza, la correspondencia, la compenetración espiritual. (82)

La correspondencia entre los planos físico y espiritual de la sexualidad fue señalada por los jóvenes, quienes mencionaron respecto a

las relaciones sexuales: *"no solo debe de haber atracción sexual, sino amor, y estar dispuestos a compartir con la otra persona, para realizar una vida y tener sueños, ilusiones y metas"* (Grupo 3, Jóvenes 2006). La plenaria estuvo de acuerdo con que los jóvenes y señoritas deben estar concientes del tema, en otras palabras, estar informados sobre la sexualidad pero principalmente educados al respecto, es decir, tener una visión amplia del tema y no reducirlo a la función reproductiva.

Otro de los espacios en donde la sexualidad se expresa es la relación de pareja, que en el contexto de Totonicapán se muestra en dos variantes principales: la unión de hecho y el matrimonio. Al comentar cuales deberían ser las razones, desde el punto de vista de la complementariedad entre hombre y mujer, que inducen a las personas a formar una pareja, una de las participantes expresó: *"La gente se debe casar por amor y no por interés, por eso es que las parejas al poco tiempo se separan"* (Joven M. V., 2006).

Sobre la posibilidad de iniciar una relación de pareja con miras a mejorar las condiciones materiales y económicas de la mujer, otra de las jovencitas dijo: *"y una para que quiere tener esas cosas si no va a ser querida (...) o voy a tener una gran casa pero mi esposo con otras mujeres o me tratará como un objeto, maltratándome, golpeándome"* (Joven A. G. 2006). Obviamente estos comentarios tienen relativa validez pues responden a actitudes interiorizadas por los jóvenes como ideales pero que en la práctica no siempre son aplicados.

El trabajo realizado con los jóvenes permitió explorar sus principales inquietudes respecto a tres temas centrales: las aptitudes profesionales y la vida futura (proyecto de vida), los procesos de interacción e integración social (socialización) y la sexualidad, incluyendo en ella la relación de

pareja y los roles de género. Dichas inquietudes fueron expresadas como aspiraciones cargadas de esperanzas pero también de dudas y temores.

De esta manera, se infiere que los participantes percibían el momento actual de su vida como una etapa crítica, decisiva y relativamente perturbadora que giraba en torno a los mencionados centros de interés. Para González Rey (1995) este cúmulo de sentimientos se debe a que:

El período sensible más profundo y complejo del desarrollo humano es la adolescencia, en la que irrumpen con gran fuerza nuevos aspectos de la individualidad, y la potencialidad plena de actuar en condiciones de sujeto psicológico. (150)

Esta afirmación la realiza en el marco de su propuesta sobre el desarrollo de la personalidad, según la cual, el sujeto psicológico se constituye como tal cuando *"adquiere la capacidad de autodeterminación"*, es decir, cuando logra *"definir objetivos propios a través de su actividad volitiva"* (González Rey 1995; 61).

Para los jóvenes citados, tanto sus aspiraciones como sus temores sobre el futuro se producen en la dinámica de consolidación de su personalidad, dentro de un sistema social que no favorece para nada su desarrollo pleno. De esta manera lo que para González Rey (1995), es el crecimiento de la persona, caracterizado por *"Una adecuada autoestima, seguridad emocional e independencia"* (10) contrasta con las limitaciones que los jóvenes originarios de departamentos como Totonicapán encuentran, en materia de oportunidades de trabajo y educación, que los obliga a considerar la migración a los Estados Unidos como la "única opción" para salir adelante (o realizarse como persona) dirigiendo todo su

proyecto de vida alrededor de esta decisión, que a su vez trae otros problemas como la desintegración familiar, "viudez blanca", alcoholismo, drogadicción, etc.

Por todo lo anterior, y tomando en cuenta que las inquietudes expresadas por los jóvenes responden a una tendencia natural a la autorrealización, el espacio que se les brindó desde el E.P.S. fue productivo pues permitió canalizar un cúmulo de sentimientos (traducidos en este trabajo como información) hacia las autoridades del Proyecto, pero aún más importante, hacia sí mismos, permitiéndoles explorar otras dimensiones que están involucradas en lo que actualmente resultan ser sueños de juventud, pero que aspiran a convertirse en realidades futuras.

### **3.3 SUBPROGRAMA DE INVESTIGACIÓN**

Para realizar la investigación se contó con la participación del grupo No. 4 de aspirantes a Madres Guías en Educación Inicial (MAGUEIS) y las madres de los niños participantes en el Modelo de Educación Inicial. Así mismo, se consultó a otras informantes como las madres de los niños referidos a la Clínica Psicológica, Comadronas, trabajadoras del Proyecto y Maestras de educación preprimaria. Entre otros informantes claves se pueden mencionar a los artesanos especializados en juguetes populares. A fin de sistematizar y validar la información se integró un grupo focal de 10 mujeres con representantes de los diferentes grupos de trabajo.

El proyecto estuvo orientado hacia la identificación de aquellos elementos culturales que pueden ser aplicados en la definición de un Modelo de Educación Inicial (MEI) desde el contexto de Totonicapán, tomando en cuenta el vacío de conocimiento que sobre dicho tema existía en el Proyecto "San Miguel". El análisis y discusión de resultados se realiza en dos momentos: primero, describiendo los principales hallazgos según los temas generales y segundo, presentando una propuesta de MEI a partir de los elementos culturales (denominados materiales lúdicos) según áreas de desarrollo, destinos lúdicos y edades cronológicas.

#### **3.3.1 Estrategias tradicionales de cuidado materno infantil**

El acceso limitado a los servicios de salud y el arraigo de costumbres ancestrales, ha determinado que los habitantes de Totonicapán, en especial los del área rural, acudan a los terapeutas tradicionales como los Naturistas y a las Comadronas. Por el papel que juegan las Comadronas en el cuidado materno infantil en la comunidad estudiada, se indagó sobre

el impacto psicosocial que sus prácticas tienen en madres, niños y comunidad en general.

Las madres consultadas (Grupos de trabajo) afirmaron que la mayoría de mujeres embarazadas son atendidas por las Comadronas, las que realizan un seguimiento equivalente a los modernos controles médicos, asistiendo el trabajo de parto y sugiriendo los cuidados posteriores tanto para el bebé como para la madre.

Villatoro (1996) señala que el trabajo de la Comadrona no se limita a prestar un servicio (función utilitarista), sino constituye un soporte psicosocial para la mujer que es atendida:

Ser mujer y madre, la hace conocedora y comprensiva ante los procesos biológicos y psicológicos por lo que la mujer atraviesa durante el período de embarazo – parto – post parto y de atención del niño. (81)

De esta manera, la Comadrona atiende ciertas necesidades de salud, pero además facilita la cohesión cultural de su comunidad, por ello, la citada autora no duda en definirla como "*Reproductora y fortalecedora de la cultura maya*" (Villatoro 1996; 81). Ejemplo de lo anterior son los nombres que recibe dicha profesión en idioma K'iché que resultan más abarcadores que el popular título de Comadrona o Partera:

Ilonel: Quien visita

Alom: Que nazca, que retoña

Iyom: Abuela

(Villatoro, 1997, 47)

Las mujeres de los grupos de trabajo mencionaron que además de los "controles" prenatales, la Comadrona dirige una serie de rituales entre los que destacan los "Baños Calientes", que consisten en una serie de tres o cuatro duchas que se le dan a la madre utilizando hierbas medicinales. Por lo general se llevan a cabo en el domicilio de la mujer pero también se puede realizar en el "Tuj", o temascal y en los baños termales. Las mujeres del grupo focal señalaron que la función de los baños calientes es preparar a la madre para la lactancia: "*si no se hacen, la leche no se calienta*" (Madre M. Y. G 2006).

Villatoro (1996) refiere que dichos baños también pueden realizarse antes del parto y responden al principio de que "*El calor da fuerza, la fuerza energía y la energía es vida, además está inmersa la concepción espiritual de limpieza*" (p. 78). Así mismo, dicha autora afirma que el "Tuj" se asocia a la idea, de origen ancestral, de que:

La mujer debe preparar su cuerpo para el momento del parto, porque tanto el calor como el masaje actúan como relajante, lo que da lugar a un parto sin complicaciones. (Ibidem)

Otra estrategia sugerida por las Comadronas y aceptada por las informantes, es que desde el nacimiento hasta los 6 u 8 meses, es conveniente envolver al bebé con fajas o con mantas.

El contexto en el que surgió este hallazgo fue el siguiente: al discutir la técnica de estimulación temprana conocida como "El masaje del Bebé", (talleres de MAGUEIS), que consiste en una serie de ejercicios destinados a facilitar el desarrollo motor y cognitivo de niños entre los 2 meses a 4 años, las aspirantes a MAGUEIS mencionaron que estaban de acuerdo con aprender y practicar estas técnicas, pero que en Totonicapán la costumbre era "*envolver al bebé*" para que pueda estirar sus brazos y piernas

cumpliendo así el cometido del ejercicio propuesto: *"Aquí no conocemos esos masajes pero sí se acostumbra envolver al niño con fajas para que se 'enderece' porque al nacer parece una bolita"* (MAGUEI D. S. 2006).

Dicha costumbre tiene un arraigo menor que los Baños Calientes, sin embargo, se mantiene vigente en las áreas rurales de Totonicapán, en donde se practica mezclando el mito y la realidad: *"antes decían que los niños que no se envolvían, se volvían tentones"* (MAGUEI H. A. 2006).

Aplicando algunos de los presupuestos planteados por Aguilar (2003) acerca de la cura tradicional (la tesis básica de Aguilar es que cada pueblo y cultura, elabora, a partir de su cosmovisión, prácticas tendientes a la curación que más allá de sus propiedades fisiológicas, modifican la significación afectiva-cognitiva acelerando los procesos psicofisiológicos que llevan a superar los padecimientos), se puede afirmar que la eficacia de prácticas como los baños calientes y el envolver a los niños, radica en la propiedad que tienen de inducir significados afectivos que orientan acciones futuras consideradas como adecuadas.

En el caso de los baños calientes se evidencian varias conductas esperadas de la madre una vez culminado el ritual: proporcionar lactancia materna al bebé, purificar su cuerpo para bienestar propio y del niño, aceptar al niño como su principal responsabilidad (teniendo a la comunidad por testigo) e integrarse al grupo de madres entre otros. De esta manera, prácticas como las mencionadas se encuentran revestidas de significado cultural, o lo que igual, hunde sus raíces en la historia y cosmovisión del pueblo K'iché.

Otro de los temas abordados que resultó particularmente controversial, no por la significación que tiene para las madres sino por el trato que ha recibido en investigaciones anteriores y en los documentos de CCF (Cahuex 1999; CCF 2003), fue la "costumbre" de llevar al bebé en la espalda (llevar "a tuto") y los efectos negativos que tiene en el desarrollo del niño o niña.

La opinión de Cahuex (1999) es que dicho hábito obstaculiza el desarrollo motor de los bebés: "*A los niños de esta edad (entre 0 y 1 año) es común verlos que la madre por sus quehaceres diarios, desde la mañana lo lleva cargado en la espalda, tomándolo en sus brazos únicamente para alimentarlo, lo que limita su óptimo desarrollo, al no tener libertad de movimiento*" (p. 98). Así mismo, en el Programa Nacional de Educación Inicial de CCF (2003), se menciona que una de las costumbres que obstaculiza el desarrollo infantil en las áreas rurales es "*mantener al niño mucho tiempo en la espalda*" (p. 3).

Las madres opinaron que llevar a los niños "a tuto" es más una necesidad que una costumbre y que no tienen noticias de niños que hayan crecido con defectos físicos por el hecho de haber sido cargados en la espalda: "*Los que hemos visto nosotros están bien, no tienen impedimento*" (MAGUEI J. G. 2006) preguntándose además: "*¿de qué otro modo los llevamos? llevar en la mano se cansa uno rápido (...) ¿sólo abrazado? (...) nosotros hacemos oficio, vamos a la molida (...) hay otras necesidades*" (Ibidem). Respecto al supuesto daño físico, las madres mencionaron que si alguien se cansaba era la mamá y que los bebés "*No están muy castigados, sus manitas están libres (...) a veces saltan*" (Ibidem). Otra de las madres mencionó que si bien esta costumbre era generalizada antes, hoy en día "*No todos cargan al bebé*" (MAGUEI L. B. 2006). Respecto a los niños con defectos físicos, las madres señalaron el

hecho de que algunas mujeres embarazadas continúan utilizando la faja (cinta para sostener el corte) muy apretada cuando su embarazo es avanzado, lo cual pone en peligro el crecimiento intrauterino del bebé, pero que cargarlo en la espalda no tenía nada de malo.

Lo anterior evidencia las contradicciones que a menudo existen entre lo que podría llamarse la ideología institucional (sustentada desde programas, manuales, etc., oficiales) y la cotidianidad de las personas que depende más de la utilidad inmediata (dependiente de los estilos de vida socialmente construidos) que si bien no posee un sustento teórico que la fundamente, tiene el valor de vivencia cultural, enraizada en la historia y en los conocimientos ancestrales. Obviamente, la cultura no es aquella que recogen los libros y manuales de las O'g y O'ngs (cultura disecada), sino los modos de vida que en "carne propia" asumen y reconstruyen las personas y las comunidades mientras dura su existencia (la cultura viva, tan escurridiza para método científico).

Cabe mencionar que durante el EPS se pudo apreciar una profunda sensibilidad por parte de los padres y madres de familia ante el desarrollo del niño y la niña, destacando una vez más, el trabajo de la comadrona quien lleva control y aconseja a la madre antes y después del parto cuestiones relacionadas con las dieta de la madre, cuidados del bebé, lactancia, higiene, etc.

### **3.3.2 Años preescolares y experiencia sociocultural**

Uno de los primeros pasos de la fase de construcción-interpretación fue revisar los documentos propuestos por CCF sobre el MEI y el Currículo Nacional Base de Educación Preprimaria, a fin de tener una visión general

de estos dos modelos educativos, su relación, sus aspectos positivos y sus debilidades.

Una de las mujeres del grupo focal que colaboró en esta fase de la investigación, mencionó que los ejercicios propuestos en el MEI *“son apropiados y fáciles de realizar”* (Maestra 2, 2006), destacando la importancia de que los niños sean estimulados desde el hogar. Según la informante, es necesario que los niños reciban aunque sea un mínimo grado de aprestamiento inicial, pues cuando éste no existe su desempeño es poco prometedor (Ver texto 1).

#### Texto 1

##### Los primeros días en la escuela

“Cuando los niños ingresan a la escuela preprimaria la Maestra los recibe el primer día (...) sus padres los van a dejar (...) hay niños que son felices cuando escuchan su nombre y responden y hay otros que uno los llama y no contestan (...) sus padres les dicen que hablen y lo que hacen es llorar y no se quieren quedar. También se observa en las diferentes áreas a trabajar como la motricidad gruesa, motricidad fina: el niño o la niña no quiere realizar los ejercicios que se le asignan, le cuesta recortar con tijeras papeles u otro material (...) lo primero que dice es ‘no puedo señó’ uno le agarra las manos, le dice que así es, pero el niño insiste que no puede”.

(Colaboración de Floridalma Velásquez, Maestra de preprimaria, originaria de la cabecera municipal de Totonicapán, ejerce en el municipio de San Cristóbal, mayo 2006)

La Directora de una escuela preprimaria indicó que uno de los mayores déficit que presentan los niños al ingresar a la escuela primaria es en el área de sus relaciones interpersonales: *“Muchos niños no tienen facilidad de expresarse, de jugar con sus compañeritos, no digamos para cantar o participar en un acto (...) creo que es importante enseñar a los niños a compartir con los demás”* (Directora 1, 2006). En este punto hay

que señalar que la mayoría de escuelas preprimarias y primarias brindan una educación monolingüe en Español, en tanto que muchos niños tienen por idioma materno el K'iché, lo que impide valorar el grado de interacción que mostrarían si se les permitiera y estimulara a hablar en el idioma que mejor conocen, por lo menos a nivel práctico. Según una de las informantes (Maestra 2, 2006) las escuelas de autogestión, conocidas como PRONADE, están desarrollando una nueva modalidad educativa centrada en el bilingüismo, señalando que *"Cuando los niños hablan en K'iché se expresan mejor que en Español"* (Maestra 2, 2006).

Al indagar sobre cuáles son o deberían ser las funciones de la educación preescolar, las mujeres del grupo focal señalaron que el trabajo de la Maestra (preprimaria) es similar al papel de la madre, en razón de brindar a los infantes cariño, comprensión y cuidado, lo que implica identificar el componente afectivo como el más importante durante los primeros años de vida: *"A veces uno se convierte en la mamá de los niños (...) por eso uno nunca olvida a su primera Maestra"* (Practicante R. M. 2006). Respecto al objetivo de la escuela preprimaria, una de las informantes afirmó que era *"preparar al niño para ingresar al nivel primario (...) brindar el aprestamiento necesario para la lectoescritura"* (Directora 1, 2006), criticando el hecho de que *"algunos colegios fuerzan a los niños pequeños a aprender a leer y escribir solo para llamar más gente"* (Íbidem).

Un punto de vista diferente fue defendido por una Maestra practicante, quien afirmó que la escuela preprimaria debía explotar al máximo las capacidades de los niños puesto que ellos *"tienen una gran potencialidad para leer y escribir aún a corta edad"* (Practicante R. M. 2006) agregando que lo más acertado era *"aprovechar al máximo esas potencialidades"* (Ibidem). Estos comentarios evidencian dos puntos de

vista dominantes entre los profesionales de la educación preescolar: la escuela preprimaria como antesala a la educación primaria que potencializa procesos como la lectoescritura y como un fin en sí misma, que concretiza dichos procesos.

La teoría sociocultural de Vigotski (1986) ofrece dos categorías básicas para abordar la discusión sobre los fines de la educación preprimaria: el concepto de desarrollo y la zona de desarrollo potencial. El desarrollo, comprendido como la transformación dialéctica de las funciones psicológicas superiores (Vigotski 2003), incluye no sólo la adquisición de habilidades observables como el llamado aprestamiento (especialmente la coordinación ojo – mano) sino la apropiación por parte del niño o niña de aquellos elementos culturales más elevados como el lenguaje oral, los conceptos, etc. De esta manera, Vigotski (2003) sugiere prestar atención no sólo a los procesos escolares formales sino también a la experiencia cotidiana previa a la inmersión del niño en la escuela:

Por ejemplo, los niños empiezan a estudiar aritmética en la escuela, pero mucho tiempo antes han tenido ya alguna experiencia con cantidades; han tenido ocasión de tratar con operaciones de división, suma, resta y determinación de tamaños. (130).

Partiendo de estas ideas se puede afirmar que la escuela preprimaria (como cualquier otro nivel escolar) no debe enfocarse en preparar al infante únicamente para acceder al siguiente nivel, sino facilitar el desarrollo de procesos culturales y vitalmente imprescindibles: debe educar para la vida, y no metafóricamente, sino una vida concreta: en una época, cultura y sociedad particular.

El planteamiento de Vigotski (Luria, 1986) respecto a que *"la mejor enseñanza es aquella que se adelanta al desarrollo"* (p. 36) implica el equilibrio entre las exigencias y las potencialidades de los preescolares. De esta manera, las dos posturas mencionadas sobre cual debería ser el objetivo de la escuela preprimaria son contraproducentes, pues si la actividad del preescolar se limita a realizar ejercicios monótonos, su desarrollo se estanca, y si por el contrario se le pide que haga cosas más allá de sus capacidades físicas o mentales por sí solo, simplemente no las logrará realizar cayendo en la frustración.

El valor que Vigotski (2003) concedió a la potencialidad del infante quedó plasmado en una de sus categorías centrales: la zona de desarrollo potencial definida como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz. (133)

Es de destacar que la identificación de la Zona de Desarrollo Potencial (ZDP) dependerá en todo caso de la sensibilidad del Maestro, quien prestaría atención a cada uno de sus estudiantes a fin de dirigir las estrategias pertinentes según las particularidades de su desarrollo. Con base a lo anterior se plantea la siguiente premisa: la educación preescolar debe enfocarse a determinar la prehistoria escolar, es decir, los conocimientos que el niño ha adquirido antes de ingresar a la escuela y dirigir la enseñanza hacia la creación de Zonas de Desarrollo Próximo.

La revisión del Currículo Nacional Base de Educación Preprimaria, (Ministerio de Educación 2001), puso en evidencia algunos conceptos que sustentan el enfoque bicultural de la presente investigación. Por ejemplo,

dicho documento sugiere utilizar elementos de la Cultura Popular Tradicional dentro de las actividades escolares facilitando en los estudiantes la vivencia de la interculturalidad, entre otras: el idioma materno, la tradición oral local, etc.

Por su parte, el Modelo de Educación Inicial (MEI) se enfoca al desarrollo de cuatro áreas denominadas: "*Motricidad Fina, Motricidad Gruesa, Lenguaje Social y Cognición*" (CCF 2002 b; 10) bajo el supuesto de que su estimulación favorecerá el ingreso de los niños a la escuela primaria. Una de las críticas más fuertes que puede hacer al MEI es que no fue elaborado con base a las consideraciones del CNB si se toma en cuenta su origen y la época en que fue diseñado (1992 y 1996), de ésta cuenta, los materiales utilizados no sólo resultan descontextualizados sino también desactualizados. El texto 2 muestra uno de los ejercicios propuestos como actividad de estimulación en el área de psicomotricidad fina y su poca relación con el contexto de Totoncapán.

## Texto 2

### Los bigotes de Villa

Colocamos las palmas de las manos a los lados de la carita y con los pulgares suavemente dibujamos unos bigotes. Si nos fijamos el bebé reacciona sacando la lengua, esto está muy bien porque así va a ejercitar los músculos de su cara y la lengua eso le va a ayudar a que con el tiempo pronuncie bien. Una lengua fuerte y unas mejillas fuertes tienen un modo de hablar muy claro.

Reproducido de "El masaje de mi bebé", audio casete proporcionado por CCF. (CCF, 2006).

Sobre el citado ejercicio, el punto no es descalificarlo sino señalar lo extraño que resulta utilizar un título que no dice absolutamente nada a las madres de familia por pertenecer a una cultura e historia ajena. La

Cultura Popular Tradicional (CPT) del Municipio de Totonicapán, por el contrario, permite identificar actividades, personajes y recursos materiales propios que reemplacen las propuestas foráneas. De ésta manera, pese a las dificultades mencionadas, el MEI es una propuesta valiosa que requiere su adaptación o reelaboración dentro del contexto local. Uno de sus aspectos rescatables es la atención que presta a las cuatro áreas de desarrollo que contienen habilidades similares a las que menciona el CNB. El cuadro 4 muestra la correlación que existe entre ambos modelos.

**Cuadro 4**  
**Equivalencia entre áreas del CNB y áreas MEI según actividades sugeridas<sup>12</sup>**

Áreas CNB de Educación Preprimaria	Áreas Modelo de Educación Inicial
Destrezas de aprendizaje	Cognoscitivo, Motor Fino
Comunicación y lenguaje	Lenguaje Social, Cognoscitivo
Medio social y natural	Lenguaje Social, Cognoscitivo
Expresión Artística	Todas las Áreas
Educación Física	Todas las Áreas, en especial Motor Grueso

Pese al valor que tiene la propuesta del MEI, lejos de crear ZDP, se enfoca más hacia la repetición mecánica de ejercicios respondiendo a una concepción naturalista del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores, es decir, limitando el desarrollo infantil a la acumulación de habilidades y a la automatización de ciertos procesos mentales como la memoria y la percepción.

La definición de ZDP no puede realizarse sin tomar en cuenta otro constructo básico en la teoría de Vigotski (2003): el niño no aprende

---

<sup>12</sup> Elaboración propia. Si bien las actividades sugeridas para desarrollar las Áreas del CNB incluyen componentes de MG; MF; LS; y C. (Áreas MEI) se señalan aquellos que resultan dominantes, es decir, que contienen la mayor cantidad de actividades.

mediante la exploración solitaria del mundo sino al apropiarse o tomar para sí las formas de actuar y pensar que la cultura le ofrece.

Tal como mencionó una de las informantes (Maestra 2), los niños se expresan mejor en su idioma materno siendo verdad que muestran déficit en interacción social cuando el canal para esa interacción es un idioma, sino del todo desconocido, bastante novedoso y poco dominado. En este sentido, el CNB muestra un acierto importante, cuando menciona como primer objetivo del área de lenguaje y comunicación (equivalente al lenguaje social del MEI) que el niño o niña "*Articula correctamente las palabras de su idioma materno*" (Ministerio de Educación 2001; 217). Otros hallazgos sobre el bilingüismo se presentan al discutir la implementación del MEI (Ver análisis del subprograma de servicio, inciso 3.2.2).

La historia previa del aprendizaje no se reduce a las distintas expresiones del lenguaje hablado (que engloba el léxico, gramática, semántica, sintaxis, pero además los dichos, dejes, onomatopeyas, etc.), sino a todas aquellas experiencias constituidas por los contactos sociales entre el niño y su entorno inmediato: juegos, juguetes, historias, chistes, mitos, etc. que constituyen lo que los folkloristas denominan la Cultura Popular Tradicional (CPT). De esta manera, otro momento de la investigación consistió en identificar aquellos elementos de la CPT de Totonicapán, en especial los juguetes y juegos tradicionales, para luego someterlos a la consideración de las madres a fin de validar su utilización como medios alternativos de educación inicial informal.

Los hallazgos de esta exploración se integraron en una propuesta de MEI alternativo basado en las experiencias previas de los niños y niñas afiliados al Proyecto "San Miguel" partiendo del supuesto que la utilización

de dichas estrategias permitirían la creación de ZDP más acordes a las necesidades y posibilidades de los niños por proceder de su entorno inmediato y no de un contexto extraño como en el MEI oficial.

### **3.3.3 Materiales lúdicos de la Cultura Popular Tradicional de Totonicapán**

#### **3.3.3.1 Los juegos infantiles tradicionales**

En palabras de las mujeres consultadas (Grupo focal) el juego no siempre ha estado disponible para todos: "*Antes las niñas no podía jugar pues se iban a cortar leña o cuidar chivos*" (Informante H. A. 2006). Esto evidencia que aún cuando el juego es un derecho y una necesidad para los niños y niñas, en el área rural los menores colaboran con su trabajo para llevar comida a la casa quedándoles poco o ningún tiempo para jugar, limitando su expresión y su desarrollo.

No obstante, la tendencia lúdica de los niños y niñas resulta ser una fuerza incontenible capaz de romper los diques que el subdesarrollo y la opresión imponen llegando a concretizarse en lo que Barrera (1995) denomina "*Juego de los niños de clases populares*" (1). Déleon (1997) ubica este hecho en el marco de la situación de marginación en que vive un amplio segmento de la población:

Las tareas de subsistencia que los niños de las clases populares se ven obligados a llevar a cabo, obedecen a que se encuentran inmersos dentro de una cultura de explotación, colmada de una serie de frustraciones, necesidades insatisfechas, enfermedades, analfabetismo, etc., pero a pesar de todo, los niños, al igual que todos los niños, poseen un "mundo infantil"

creado por su imaginación, pletórico de belleza y alegría en el cual transcurre su infancia (143).

Las madres mencionaron que los juegos más populares en el Municipio de Totonicapán son: "*saltar cuerda, tenta, columpio, policías y ladrones, tuero o escondite, arranca cebolla, electrizado*", y rondas como "*la rana, niña bonita, y vamos a la vuelta*". Así mismo, refirieron que los infantes también practican un grupo de juegos "*más modernos*" como "*basket, fútbol y aro en la cintura*". Estos últimos han ganado terreno entre los niños de Totonicapán debido a su utilización en las actividades deportivas que se realizan en las escuelas, transmitiéndose de los hermanos mayores a los menores. El Epesista pudo observar en el casco urbano el juego del "*avión, fútbol y carreras grupales*" (referido por las madres como "*jugar maratón*"), especialmente entre los niños en edad escolar.

De los juegos mencionados el más popular resulta ser el "juego de la comidita", tanto por su vigencia entre los niños y niñas como por el significado psicosocial que su práctica conlleva.

Una de las mujeres del grupo focal, al evocar sus años de infancia mencionó: "*Jugábamos a que hacíamos la comida (...) los niños eran incluidos (...) nosotras les servíamos la comida*" (Informante H. A. 2006), agregando que conforme iba creciendo "*me di cuenta que el juego no era tan juego pues todo lo hacíamos como personas grandes: íbamos al mercado a comprar cositas, jugábamos a que las preparábamos, después yo me di cuenta que se parece mucho a la vida real*" (Ibidem). Es evidente que dicho juego no sirve sólo para entretener a los niños y niñas pues como afirma Vivar (1973, citada en Déleon 1997; 139) el juego es:

Una actividad propia del niño y desarrolla una función vital porque prepara, ejercita y entrena al niño para las exigencias de la vida adulta, además, satisface en el niño la necesidad de expresarse y de actuar sobre las cosas que le rodean. (139)

Dicha situación está presente en el juego de la comida, puesto que recrea la experiencia hogareña que el niño ha tenido respecto a la producción y consumo de alimentos (pasivamente), a la vez que anticipa su futuro rol de adulto, hombre o mujer, en esos mismos procesos (activamente).

La actuación de los infantes no es del todo casual y espontánea sino responde a patrones de crianza e interacción social bien definidos: el hombre como el encargado de llevar el alimento a casa, con el consecuente "derecho" a ser servido, y la mujer como ama de casa, encargada de preparar los alimentos para ella, sus hijos y el varón a quien "debe" servir. De ésta manera resulta acertada la sugerencia de Déleon (1997) de utilizar los juegos tradicionales como estrategias educativas sin hacer distinción de géneros para superar, por lo menos en las intervenciones controladas como el MEI, estos estereotipos sexuales.

Otra categoría identificada y discutida con las madres de familia fue la de "los juegos prohibidos" para niñas, entre los que mencionaron: "*jugar pelota, subirse a árboles frutales, bailar trompo, volar barrilete*", etc. que, de practicarlos, traerían consecuencias negativas en la vida adulta (Ver cuadro 5). Algunas informantes mencionaron que éstas prohibiciones eran frecuentes en épocas pasadas y que poco a poco se han ido perdiendo.

## Cuadro 5

### Los juegos prohibidos para niñas y sus consecuencias <sup>13</sup>

JUEGO O ACTIVIDAD PROHIBIDA	CONSECUENCIA DE NO OBSERVAR LA PROHIBICIÓN (CUANDO LA NIÑA FUERA ADULTA)
Jugar con cerezas verdes	No va a pelar su nixtamal (maíz cocido).
Saltar sobre mangueras o lazos.	Su bebé va a nacer con el cordón umbilical enrollado en el cuello.
Jugar pelota	Su embarazo va a ser exagerado. ("Panza grande").
Jugar con chilacayotes	Su embarazo va a ser exagerado. No se les iba a formar el pezón cuando quisieran amamantar a su bebé. (Expresión utilizada: <i>Rawa'zi</i> )
Saltar la planta del chilacayote	Cuando tenga hijos van a nacer con pelitos en la espalda (Expresión utilizada: <i>K'eksic</i> ).
Subirse a árboles frutales	El árbol no va a dar frutos.
Volar barrilete	No se van a coser sus tamalitos.

No fue posible clarificar la función de los juegos prohibidos, pero probablemente tienen que ver con el rol asignado a la mujer dentro de las labores agrícolas y el trabajo doméstico y de alguna manera, regulan los comportamientos de las mujeres desde la infancia y gradualmente se van integrando en las actividades de la vida adulta. No se considera pertinente calificar dichas creencias como erróneas o producto de la ignorancia, y que por tanto, deban ser eliminadas del imaginario indígena, más bien se sugiere investigar a fondo su significado psicosocial, así como sus orígenes históricos y sus raíces cosmogónicas.

#### 3.3.3.2 Utilización de objetos concretos: los juguetes populares

Respecto a la utilización de objetos concretos, las mujeres refirieron (Grupos de trabajo) que las niñas utilizan: "*muñecas, trastecitos, piedrecitas de moler, tierra* (como si fuera masa)", para jugar "*estilo como la mamá*" (Informante H. A. 2006) es decir, imitando las labores domésticas. Así mismo, mencionaron juguetes modernos como: "*los jacks*

<sup>13</sup> Elaboración propia con base a la información recabada en las entrevistas a madres de familia.

(también referidos como pim pom), y la *pelota*". En relación con este último, una de las madres mencionó que "*Antes las niñas no jugaban pelota*" (Informante J. G. 2006) -por estar incluida entre los juguetes prohibidos para niñas- pero que "*ahora ya es común verlas*" (*Ibidem*), lo cual evidencia una creciente liberalización del juego femenino debido a la inclusión de juegos deportivos "importados" de la escuela hacia la cotidianidad de los cantones.

Entre los juguetes mencionados destaca el uso de muñecas de diferentes estilos y materiales: trapo, plástico, hule, etc., que las niñas utilizan para jugar a la mamá, cambiándoles de ropita, arrullándolas y dándoles de "comer". Algunas de las mujeres mencionaron que antes del apareamiento de las muñecas modernas (de plástico y materiales sintéticos) en Totonicapán, se utilizaba la muñeca de madera o muñeca de palo, la cual consideran el antecedente más antiguo de dicho juguete: "*Su pelo es de madera (...) no tenía ropita, parece que estaba desnuda*" (Informante J. G., 2006).

El Epesista pudo manipular uno de estos juguetes antiguos en uno de los cantones del área rural, observando que éste tenía nombre propio: "*Atún*" en K'iché o "*Antonio*" en Español, y tal como mencionaron las informantes, toda la figura estaba tallada en madera: cabeza, tronco y extremidades, de las cuales sólo era posible mover sus brazos que estaban unidos al tronco por medio de dos clavos gruesos (Ver anexo 1.1). Si bien la muñeca de madera es considerada un juguete desaparecido, forma parte del imaginario lúdico de las generaciones pasadas, especialmente de las mujeres de mayor edad (madres y abuelas).

Entre los juguetes utilizados por los niños, las madres mencionaron: "*trompos, ceras (tipaches), cincos, carritos, carro grande, aro, capirucho,*

*tambores, matracas*”, algunos de los cuales tienen su “tiempo” es decir, una época del año cuando se pueden adquirir y utilizar, las ceras por ejemplo se juegan en Semana Santa, los capiruchos en agosto. Por otro lado, una mujer refirió que los niños “muy pobres” no tienen acceso a juguetes como los carritos, pero juegan imitando el sonido que éste produce, haciendo el gesto de llevar algo en la mano: *"Aunque no lleven carro pasan con ese sonido: Nnn... en la pared"* (Informante H. A. 2006). De modo similar algunas madres opinaron que los niños pueden crear su propio juego o juguetes de objetos sencillos. Por ejemplo *"con una bolsa y un hilo los niños hacen sus barriletes"* (Informante R. T. 2006).

Estos testimonios permitieron discutir y validar con el grupo focal la categoría de juego popular como un conjunto de actividades lúdicas que el mismo niño se facilita, utilizando para ello materiales simples que encuentran en su entorno, en palabras de Barrera (1995):

Los niños del área rural por carecer de recursos económicos no pueden disfrutar de algunos juguetes procedentes de ferias o mercados porque la mayoría de los casos los padres no pueden comprarlos, sin embargo, los niños empujados por la misma naturaleza infantil de procurarse diversión, buscan medios para recrearse por lo que juegan con chayas, trozos de madera rústica, ramas (...) con juguetes rudimentarios y naturales, el niño de la clase popular juega y crea su mundo infantil con obras de mucha belleza y valor. (15)

La mayoría de los juguetes mencionados por las mujeres son utilizados como medios competitivos como el juego de tipaches (Ver texto 3) pero como sugiere Déleon (1997), guardan en su esencia elementos confraternizadores, es decir, de colaboración, cooperación y solidaridad, que deben ser destacados al momento de aplicarlos en la actividad educativa.

### Texto 3

#### Tipaches o ceras

*"Pueden participar varios jugadores. Cada jugador prepara unas ruedas paches, (plattillos) de cera negra, le hacen incisiones con las uñas. El juego se inicia cuando el primer lanzador lanza al suelo su "tipache", luego lo hace el contrincante, éste trata de voltear o cubrir el de su compañero, si lo logra gana la cera. Continúa así el juego durante algún tiempo. Finalmente, gana quien obtiene mayor número de tipaches".*

(Déleon 1997; 159)

A través del juego, enfocado desde su cualidad confraternizadora, los niños aprenden a compartir con otros, se ejercitan en el compañerismo, la colaboración e incluso aprenden a ser bondadosos, como refirió una de las madres: *"Los niños aprenden a compartir sus juguetes (...) cuando yo era pequeña recuerdo que algunos niños no tenían con que jugar pero yo les prestaban mis juguetes. A veces pasaba lo contrario, igual, las niñas me prestaban sus juguetes.* (Informante R. T. 2006).

Otros juguetes mencionados fueron la *pelota* y los *muñecos luchadores*, estos últimos, como expresión de la actual invasión e imposición cultural que traen consigo los programas de televisión, así como los juguetes que algunos padres mandan a sus hijos desde los Estados Unidos, que se enfocan principalmente a la agresión y la pelea: *"Ahora los juguetes vienen de otro país (...) cada niño, aunque sea pequeño ya anda con su pistolita y como si empezara a usar una de verdad"* (Informante M. Ch. 2006). Estos juguetes de origen foráneo (llamados por la mayoría de mujeres "modernos") no sólo son los principales responsables de la gradual desaparición de los juguetes populares sino integran lo que Celso Lara (1997) denomina Cultura de Imposición consistente en:

Todos aquellos productos culturales que se encuentran dentro de las clases desposeídas y que han sido impuestos por los medios masivos de comunicación (...) son productos culturales impuestos por los grupos hegemónicos. (243)

El impacto negativo de estos elementos alienatorios, queda ejemplificado en la afirmación de Nils Castro (Citado por Lara, 1997) de que:

Esta cultura de imposición – cultura uniforme, estándar- no está formada más que por desechos y paso a paso socava no sólo los elementos creadores de la cultura tradicional, sino los valores formados por los procesos históricos de los desposeídos y marginados, que reflejan auténticamente el sentir de los grupos subalternos. (243)

En distintos momentos de la investigación fue evidente el rechazo de la mayoría de mujeres (no de todas pues algunas veían con buenos ojos que sus hijos o parientes jugaran con los llamados “juguetes modernos” en su mayoría provenientes de los Estados Unidos) a este grupo de juguetes, pues no sólo venían a ocupar el lugar del juguete tradicional sino que además estaba contribuyendo a que los niños fueran violentos.

En este sentido, uno de los alcances del presente trabajo fue identificar las ventajas que tiene utilizar juguetes y juegos populares en abierta oposición al uso de juguetes importados especialmente aquellos investidos de antivalores como la violencia, la destrucción, el egoísmo, etc. Toda vez que se contó con un inventario general de los juguetes populares, se aplicó una entrevista semiestructurada a un grupo de 30 madres sobre la vigencia que estos tienen en Totonicapán, la cual brindó los resultados que se muestran en las figuras 1 y 2 (página siguiente).

## Vigencia de los juguetes populares en la cotidianidad de Totonicapán

Figura 1

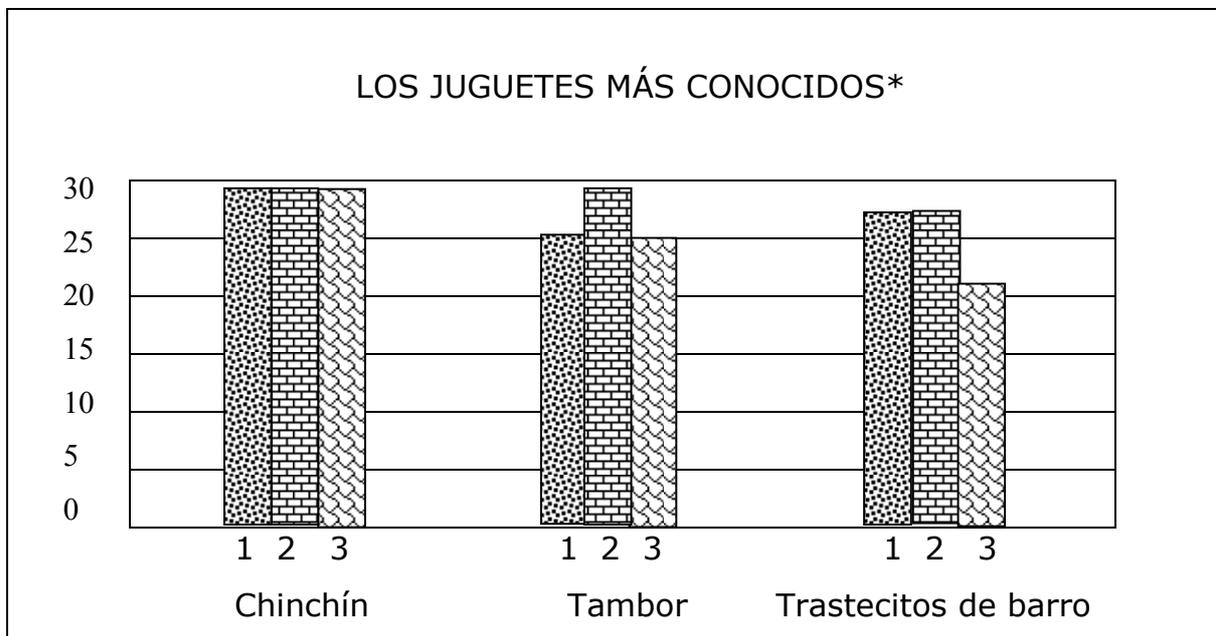
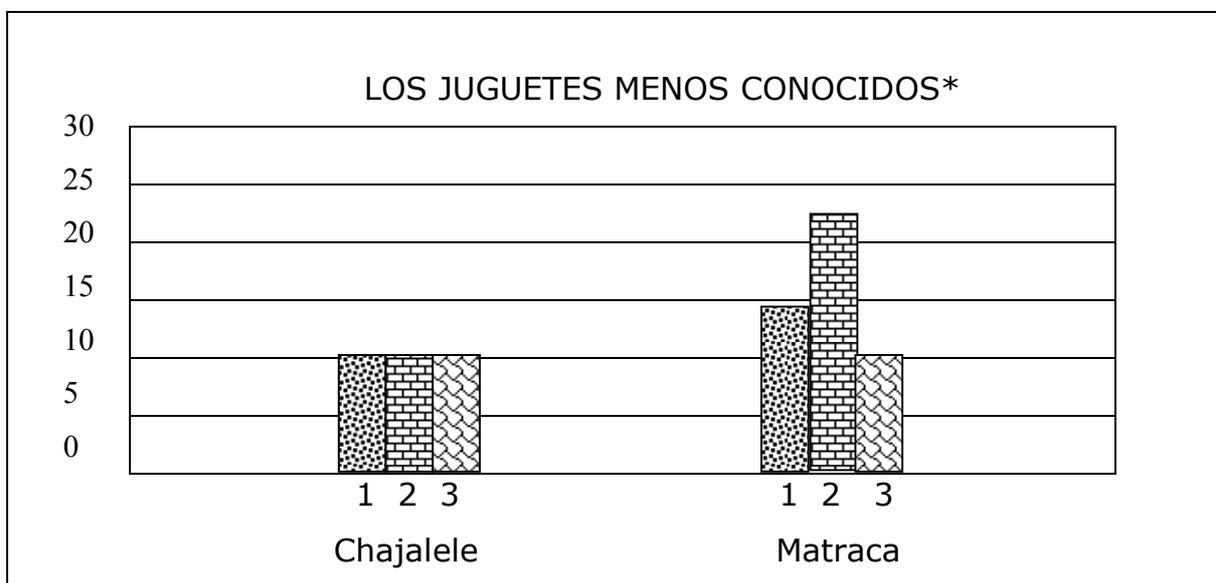


Figura 2



\* Según el número de respuestas afirmativas a cada pregunta.

Referencias:

1.  ¿Conoció en su niñez este juguete?
2.  ¿Cree usted que existe este juguete en Totonicapán?
3.  ¿Utilizó alguna vez este juguete con sus hijos o hijas?

Los resultados de esta entrevista permitieron establecer tres categorías de juguetes, a) los más conocidos, b) los menos conocidos, c) intermedios. Entre los más conocidos están "*los trastecitos de barro, el chinchín, el tambor y los pitos de barro*" que son plenamente identificados por las madres y han sido utilizados en algún momento en los juegos de los niños y niñas. Entre los juguetes menos conocidos se encuentran los "*tipaches*" o ceras, la "*matraca*" y el "*chajalele*", este último, no es conocido por su nombre pero al mencionar sus características las madres dijeron haberlo jugado algunas vez. Otros juguetes poco conocidos son los de madera: "*volantines o trapecista*", "*rueda de caballitos*" los cuales son tenidos por juguetes "*muy antiguos*" (Juguetero 1, 2006) y en peligro de desaparición.

El Epesista pudo comprobar que estos últimos no se pueden adquirir en los mercados populares, y que sólo están disponibles en los talleres y las exposiciones artesanales especializadas como el mercado de artesanías de Quetzaltenango, o la Casa de la Cultura de Totonicapán. Todo lo contrario ocurre con los "*trastecitos*", "*pitos*" (silbatos de barro), "*guitarras de madera*" y "*miniaturas en hojalata*" que integran el grupo de intermedios y existen en abundancia en los mercados y plazas públicas.

Durante la fase de validación se realizaron visitas a los talleres especializados en la elaboración de juguetes. En ellas, los artesanos mencionaron que la desaparición gradual de los juguetes populares se debe a que cada vez es más difícil conseguir la materia prima para las

artesanías. Por otro lado, el precio de los juguetes terminados es alto y la gente prefiere comprar juguetes de plástico que además de ser económicos son más duraderos.

Otro problema que enfrenta la juguetería popular, es que los hijos de los artesanos ya no están aprendiendo el arte de los mayores sino que se dedican a otras profesiones. Existen, sin embargo, artesanos jóvenes con una actitud optimista hacia el futuro de los juguetes como el caso de Gerson García (hijo de uno de los jugueteros más conocidos de Totonicapán: Jesús García), quien dice estar muy entusiasmado, pues cree que con el tiempo *"la exportación crecerá y el trabajo será más valorado"* (Juguetero 2, 2006).

Los juguetes populares como expresión cultural, han sufrido cambios con el paso del tiempo, tal es el caso del tambor, que según García (Informante Juguetero 1, 2006): *"Antes se fabricaba de madera pero al transportarlos se quebraban (...) ahora se fabrican con metal"*. Los cambios no se limitan a sustituir la materia prima, sino también a la innovación de los juguetes a los que se da formas nuevas ó "nuevos diseños" como los carritos en formas de animales como pollitos, marranitos, etc. Otro ejemplo es el títere, que aunque es muy antiguo, lo han empezado a fabricar con nuevos diseños: *"los títeres actuales no son los mismos de hace seis años"* (Juguetero 2, 2006). Estos comentarios coinciden con la afirmación de Barrera (1995) respecto a que:

Diferentes factores externos han influenciado a los artesanos jugueteros populares quienes por necesidades económicas han modificado o hecho adaptaciones a los diseños de la juguetería popular tradicional guatemalteca, esta situación ha dado lugar a que los diseños se hayan dividido en tradicionales y contemporáneos, a pesar de los cambios, estos objetos artesanales siempre mantendrán intrínseco el dinamismo creativo

del artesano popular quien en cada juguete resalta su habilidad manual dándole características propias para que la identidad local o regional se preserve. (43, 44)

Los hallazgos obtenidos sobre materiales lúdicos concretos permitieron realizar un inventario de los juguetes vigentes en Totonicapán a partir del cual se puede construir un esbozo de MEI alternativo. Sin embargo, otros elementos de la CPT, especialmente relacionados con la tradición oral, salieron a relucir en las referencias dadas por las madres, de manera que se consideró pertinente incluirlos tanto en el análisis y discusión de resultados como en la propuesta de MEI Totonicapán.

### **3.3.3.3 Expresiones verbales**

A partir de la guía para la exploración de materiales lúdicos (Ver anexo 4) se aplicó una entrevista semiestructurada a un grupo de cinco madres de familia sobre las actividades que implican expresiones verbales, comprendiendo todos aquellos elementos de la tradición oral como nanas, canciones, versos, dichos, cuentos, leyendas, chistes, etc.

#### **Nanas o canciones de cuna**

Las mujeres mayores mencionaron que no recuerdan muy bien qué cantos utilizaban para dormir a sus hijos, en tanto que las más jóvenes mencionaron nanas tradicionales. (Ver texto 4).

## Texto 4

### Nanas

#### Nana 1:

*"Porque llora la nena... por una manzana,  
que se le ha perdido debajo de la cama,  
no llores mi nena que te daré dos,  
una para ti y otra para el niño Dios"*

#### Nana 2:

*"Duérmase mi niña  
duérmase me ya  
sino viene el cuco  
y se la comerá"*

Informante: Doña Andrea Batz de López, Zona 1 Palín Totonicapán, mayo 2007

Respecto al origen de estas nanas, una de las informantes comentó que probablemente la aprendió de su mamá. Por otra parte, resulta interesante comparar la primera nana recopilada con una canción tradicional que se practica en Argentina (Hemsey, 1998), observando tanto similitudes como diferencias:

Señora Santa Ana ¿Por qué llora el niño?  
Por una manzana que se le ha perdido  
Vamos a la huerta, yo te daré dos  
Una para el niño y otra para vos.

(Recopilación de Violeta Hensy de Gainza, 1998)

La comparación de las dos nanas permite apreciar el arraigo que tienen los antiguos romances castellanos traídos durante la colonia en la población latinoamericana que con notables variaciones, especialmente en

los patrones musicales utilizados, mantiene el germen poético original. A este respecto, Déleon (1997) menciona un estudio realizado en 1979, inicia la cita:

Inés Dölz, al estudiar los romances presentes en la tradición oral hispanoamericana, contempla un rubro denominado poesía tradicional infantil, dentro de la cual incluye juegos infantiles tales como las rondas y otras canciones: Se destacan "Que llueva", "Arroz con leche", "Don gato", "Hilo de oro" (Variante de Matatero - terola), "Tengo una muñeca", etc. Lo planteado anteriormente pone de manifiesto el hecho de que los romances españoles pasaron a Hispanoamérica durante la época colonial. Algunos aún se conservan bajo la forma de rondas infantiles. (154)

El valor que poseen estos elementos de la tradición oral, no obstante su origen peninsular, radica en su enraizamiento cultural, es decir, constituyen la cultura popular y al igual que ocurre con los juegos tradicionales, forman parte del acervo cultural de los pueblos.

## **Folklore Literario**

Celso Lara (citado en Déleon 1997) designa como "Folklore literario" a:

Las manifestaciones de la cultura tradicional que por su alto valor filosófico, estético, lírico, dramático y espiritual, pueden ser conceptualizados como expresiones populares de elevada calidad artística. (226)

En el contexto de la investigación se contó con referencias abundantes de cuentos, historias, chistes, etc. populares, que los padres y madres acostumbran contar a sus hijos, por lo general, después de la hora de cenar. Si bien la revisión bibliográfica permitió acceder a la categoría

general de "Cuento Folklórico" o "Cuento Popular Tradicional" (Déleon 1997, 226), por las características particulares de las narraciones mencionadas, éstas fueron agrupadas en tres tipos predominantes:

- a) Cuentos de espantos o nawales
- b) Cuentos con mensaje o moralizantes
- c) Cuentos humorísticos

### **Cuentos de espantos o nawuales**

Las mujeres provenientes del área central de Totonicapán mencionaron que las madres de mayor edad (abuelas) acostumbran contar historias y cuentos a los niños y niñas sobre espantos, fantasmas y aparecidos, cada uno relacionado con lugares específicos como casas, terrenos, puentes, ríos, etc., dichos "espantos" corresponden a espíritus que guardan los lugares también llamados *nawuales*.

El texto 5 ilustra algunos de estos espíritus o guardianes de los lugares.

#### **Texto 5**

##### **Los dueños de los lugares**

*"Antes, lo único que contaban es que estaba "la llorona", que estaba "el sombrero". Por ejemplo, aquí mi papá decía que el dueño de este pedazo era "el gigante", que aparecía con sombrero, allá en el puente que era "la llorona" porque sí asustaba. Cuando hicieron el puente se murieron como ocho señores, eso sí paso aquí, pero ya el pedazo de aquí atrás mi papá decía que era un "coche grande" el dueño de aquí de la cuadra para allá. Ahora que todo es moderno ya no tienen donde estar, donde esconderse (...) saber si se fueron a los cerros o que se hicieron".*

Informante: Rosa Canastuj, Zona 1 Palín Totonicapán, mayo de 2007.

El Epesista pudo observar que la narración de historias sobre espíritus, en el área rural de Totonicapán, es una actividad habitual, no sistemática, y en cierta manera espontánea, en la cual participan las personas mayores como madres, padres, abuelos y abuelas, los jóvenes e incluso los niños, quienes aún a corta edad (preescolares) integran el auditorio de los "Cuentacuentos", quienes "ejercen su oficio", por lo general, como ya se dijo, después de la hora de la cena, alrededor del fuego y al amparo de la luz de una bombilla que a ratos parece desvanecerse.

### Cuento moralizante y cuento humorístico

Otra de las expresiones de la tradición oral vigente en el municipio de Totonicapán es el cuento con contenido moralizante. La función de estos relatos no es sólo divertir o entretener, sino que busca en el fondo dejar una enseñanza a quien escucha, con lo cual queda de manifiesto su contenido moral, como sucede en el relato del "niño que se convirtió en piedra" (Ver texto 6).

#### Texto 6

#### Cuento moralizante

*"Allá en Xela hay como un monumento... dicen que es un niño pero tiene cola. Dice que ese niño le pegó a su mamá y se convirtió en estatua como un animalito y lo fueron a dejar en el cementerio. También esta el de Los compadres mañosos: Dice que anteriormente no habían camioneta no había nada... había que caminar, entonces iban para Esquipulas pero los compadres (no eran esposos, nota del recopilador) iban y se cansaron, pero el compadre no solo cansancio tenía sino... otras cosas, entonces dice que le dijo a la comadre: mire comadre acostémonos aquí un rato porque yo ya no aguanto descansar, - ta' bueno dijo la comadre y se estuvieron juntos, por eso se quedaron piedras".*

Informante: Doña Candelaria Batz, zona 1 Palín Totonicapán, mayo 2007.

Al igual que en los cuentos de nawales, los cuentos con contenido moralizante son escuchados por niños muy pequeños, lo que evidencia su función educativa respecto a comportamientos considerados como buenos o malos, en los ejemplos mencionados: el respeto a los progenitores y al cónyuge. Otro elemento destacado es el chiste con mensaje, siendo las historias del "Tío Coyote y Tío Conejo" las más representativas.

Una de las características que predominan en todos estos tipos de narraciones transmitidas oralmente, y que las diferencia de las recopilaciones impresas, es su carácter localista, es decir, el énfasis que se da a situaciones concretas tomadas del entorno inmediato como lugares: "aquel puente", "este cerro..."; personajes tradicionales de Totoncapán: los *Pascarines*<sup>14</sup>, los moros... y elementos del quehacer cotidiano: "*entonces tío conejo le dijo a tío coyote que le cuidara sus tamalitos y los sacara del fuego cuando ya estuvieran cocidos...*" (Informante Doña Martina, 2007). Todo lo anterior hace que dichas narraciones no tengan forma definitiva, más bien, están basadas en un argumento básico (la idea central) y matizadas con elementos accesorios que enriquecen y contextualizan la historia.

Estas narraciones rebasan ampliamente la función de entretenimiento: se engarzan dentro de la compleja dinámica social de los pueblos indígenas caracterizada por el misticismo, la magia, el mito, etc., y en palabras de Lara (citado en Déleon 1997), tiene profundas implicaciones con la cosmovisión indígena:

La literatura popular es una expresión básica del sentimiento colectivo donde se hallan interpretados los valores del mundo popular tradicional, es

---

<sup>14</sup> Los Pascarines son personajes de la tradición popular de Totoncapán. Realizan un montaje escénico que puede observarse en el mes de junio en el parque central de este municipio.

pues, un modo de concebir el mundo y la vida inseparable de la vida cotidiana del pueblo, cargada de simbolismo, motivados por profundos sentimientos sociales a través de los cuales se manifiesta la personalidad de la sociedad, portadora de sentimientos colectivos que no pueden expresarse en el plano de la realidad objetiva. (226)

Una vez más, como en otros espacios de este capítulo, los hallazgos empíricos y la revisión bibliográfica parecen señalar al unísono lo importante que es reconocer, rescatar y promover estas expresiones culturales en estos momentos que es cultura viva y no esperar a que sean tan solo vestigios de un pasado glorioso pero extinto.

#### **3.3.3.4 Materiales sin destino lúdico preciso**

Entre los materiales sin destino lúdico preciso se puede mencionar el "*nitz k'oix*" que según una de las informantes (Doña Martina, 2007) aún tiene vigencia en las áreas rurales de Totonicapán, el cual consiste en una tapaderita elaborada en jícara que se amarra a la muñeca de los niños pequeños y más que un juguete es un objeto destinado a mantener la higiene de las manos pues su movimiento de vaivén sobre las uñas de los bebés va desgastándolas manteniéndolas pequeñas. El "*nitz k'oix*" resulta ser al final de cuentas una especie de "cortaúñas" para bebé que además puede facilitar el desarrollo de destrezas motrices finas, visuales y cognoscitivas.

Toda vez que se han discutido los principales hallazgos respecto a los materiales lúdicos vigentes en Totonicapán, se procedió a ordenarlos según categorías básicas y, seguidamente, a proponer su utilización en las diferentes áreas de desarrollo propuestas en el MEI (Ver anexos 5 y 6).

### 3.4 ANÁLISIS DE EPS

El acompañamiento que se recibió desde la Supervisión del EPS, contribuyó a realizar una intervención psicosocial coherente con las necesidades de la población y el rigor científico. El proceso, que incluyó la inducción al EPS, revisión y corrección del Proyecto de Factibilidad, visitas a los centros de implementación, orientación metodológica, elaboración del informe final de EPS, entre otros, se complementó con lecturas sobre cultura general, lo que permitió a los Epesistas enriquecer su trabajo de campo y su formación profesional.

Las visitas a los centros de aplicación o encuentros regionales, permitió intercambiar las experiencias tenidas en los diferentes contextos, complementando los trabajos individuales con los comentarios y críticas del grupo, mientras, a un nivel más profundo, los puso en contacto con una realidad psicosocial (la de las comunidades indígenas del occidente guatemalteco) hasta el momento poco o nada conocida, tomando en cuenta que la mayoría de Epesistas provenían de la región central del país: ciudad Capital, Sacatepéquez y Chimaltenango.

El primer regional (Comitancillo, San Marcos) sirvió para clarificar las dudas surgidas en los primeros tres meses de ejecución del EPS respecto a la estructura de los informes, elaboración de ensayos y otros pasos del proceso teórico metodológico de la intervención. Por otro lado, permitió conocer el trabajo de la Epesista local que giró en torno a la prevención del alcoholismo en la población juvenil de dicho municipio. El regional de Santiago y San Pedro la Laguna (Sololá) facilitó la inmersión del grupo de Epesistas dentro del trabajo institucional con personas con discapacidad, realizando a su vez un análisis teórico del tema a partir de la exposición de los Proyectos de las tres Epesistas locales y de ensayos relacionados con el

tema. El tercer regional realizado en Totonicapán, además de facilitar el avance de las cuestiones formales del EPS (elaboración de informes, ensayos, definición de instrumentos) acercó a los Epesistas a dos áreas emergentes en la realidad educativa del occidente guatemalteco: la estimulación temprana y la educación bilingüe. En el regional de Antigua Guatemala el grupo de practicantes tuvo un acercamiento a la realidad de las Escuelas Normales, la formación magisterial, y los actuales movimientos políticos y comerciales insertos en la Reforma Educativa.

El último regional, realizado en la ciudad de Huehuetenango, giró en torno a las experiencias vividas por las víctimas del conflicto armado interno desde diferentes contextos como las áreas Ixil, Mam y Q'ekchi'. Los espacios facilitados por un Panel Foro y las demás actividades realizadas, permitieron contrastar las respuestas gubernamentales (especialmente en lo relativo al resarcimiento) y las necesidades de las víctimas tanto en el orden material (apoyo económico, construcción de vivienda), moral (por ejemplo la demanda permanente de justicia a los responsables materiales e intelectuales) y espiritual (el reclamo de los restos mortales de sus seres querido, las honras fúnebres y otras de profundas raíces cosmogónicas).

El impacto causado por los testimonio expresados en este encuentro, queda ilustrado en el comentario de una de las Epesistas, que con mucha sorpresa indicó: *"En la ciudad nosotras escuchábamos las noticias pero parecía algo distante"* (Epesista Santiago 1, 2006) lo cual muestra, que de todas las actividades realizadas en los regionales, el contacto con las víctimas directas de la guerra fue el más revelador en términos de comprensión de nuestra historia reciente.

Talvez una de las principales críticas que se puede dirigir a los encuentros regionales es el escaso contacto emotivo que se mantuvo con la población meta, no sólo por parte de los Epesistas visitantes sino de los mismos anfitriones, esto se debió en parte, a que el tiempo siempre fue limitado como para tener una mayor interacción con la comunidad, pero de todas maneras existieron las condiciones propicias para establecer un contacto más cálido y solidario.

El trabajo del asesor fue pertinente en el sentido que proveyó las herramientas teóricas y metodológicas para el trabajo de campo además de estimular la autoformación del Epesista, es decir, alentar el compromiso con su formación profesional. Durante las reuniones de grupo, la mediación del asesor facilitó el intercambio de ideas en una atmósfera de aguda crítica pero con profesionalismo. En el aspecto documental, en todo momento se mostró dadivoso con los Epesistas proporcionando folletos, libros, revistas, y otros materiales a su disposición.

Quizás uno de los puntos débiles durante los encuentros regionales fue el no contar con agendas de trabajo concretas, lo que ocasionó pérdidas de tiempo (durante los horarios de trabajo habituales) teniendo que recurrir a "horas extras", por lo general en altas horas de la noche y la madrugada, a fin de completar los productos establecidos, violentando de alguna manera, el espacio personal de los Epesistas.

Respecto al grupo de practicantes, en ciertos momentos del trabajo se observó desinterés por las actividades de supervisión: llegadas tarde, incumplimiento en la presentación de productos, así como actitudes intransigentes hacia los compañeros, que en ocasiones desembocaron en malos entendidos que no aportaron nada al proceso de EPS.

Tras este balance sintético del trabajo realizado, se recomienda a la Coordinación del EPS velar por que en los contactos iniciales con las Instituciones (realizados por el Supervisor asignado) se delimiten claramente las atribuciones y competencias del Epesista, a fin de ejecutar un trabajo que armonice las exigencias del EPS y el apoyo a los programas institucionales.

## **CAPITULO IV**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

#### **4.1 CONCLUSIONES**

##### **4.1.1 Conclusiones generales**

- Las necesidades psicosociales observadas en la población afiliada al Proyecto "San Miguel" demandan la continuidad del apoyo brindado desde el Ejercicio Profesional Supervisado de Psicología, pues en dicha institución no existe una figura profesional que oriente las acciones a seguir en casos que requieran la intervención psicológica en los niveles de prevención y atención de casos especiales y educación de los distintos segmentos poblacionales.
- El enfoque de Psicología Social que orientó el proceso de diseño, ejecución y evaluación del EPS permitió al estudiante confrontar sus conocimientos teóricos con la realidad que vive la comunidad atendida, dinámica en la que salió a relucir la emergencia de una intervención psicosocial comprometida, tanto a nivel científico como humano, con los sectores más desposeídos del occidente guatemalteco basada en el diálogo con la comunidad.

##### **4.1.2 Subprograma de servicio**

- Los problemas observados en los niños referidos al servicio de atención clínica como "casos especiales" y al apoyo psicopedagógico por "problemas de aprendizaje" no tienen causas inmediatas en el

niño y su familia, sino que se originan en las complejas relaciones socioeconómicas vigentes en Totonicapán, tales como: la pobreza, el analfabetismo, la desintegración familiar, los patrones de crianza basados en el autoritarismo, entre otras, por lo que requieren ser atendidos desde un enfoque multidisciplinario y multisectorial a fin de identificar y ejecutar las acciones pertinentes para su abordamiento.

- Entre los principales problemas asociados con el fracaso escolar destacan: la desintegración familiar por migración del padre y/o madre a los Estados Unidos u otro departamento de la República, los conflictos en la relación del niño con sus cuidadores y la presencia de niveles de desnutrición de leve a grave, por lo que el bajo rendimiento escolar, más que un problema académico, resulta ser un problema psicosocial, en cuyo caso el apoyo psicopedagógico es tan sólo un punto de apoyo que debe complementarse con otras estrategias como la atención nutricional y la orientación familiar.
- Uno de los problemas que enfrenta el Psicólogo al intervenir en el campo de la educación son las ideas erróneas que predominan en la comunidad educativa (estudiantes, padres y Maestros), quienes lo confunden con un especialista en tareas escolares, un Maestro más, o como un personaje con facultades especiales que puede corregir de un momento a otro, el rendimiento escolar de los niños y niñas.
- Pese a las debilidades que presenta la atención personalizada o clínica, dentro de un enfoque abarcador e integrador como lo es la Psicología Social, puede proporcionar información importante para una mejor comprensión de la dinámica entre los movimientos macrosociales de tipo económico y cultural (expresada a nivel de

comunidad, departamento y nación) y las distintas expresiones individuales que dichos factores originan (a nivel de personalidad, “problemas emocionales”, etc.).

#### **4.1.3 Subprograma de docencia**

- La columna vertebral de las relaciones sociales en Totonicapán es un tipo de patriarcado particularmente rígido que adquiere diferentes expresiones como la imposición de la cultura del silencio y los patrones de crianza basados en el autoritarismo y la violencia, situaciones que limitan el desarrollo y crecimiento humano de amplios sectores de la población, en particular de las mujeres, quienes se encargan de transmitir dichos patrones a sus hijos e hijas completando un círculo vicioso que refuerza la pobreza y el subdesarrollo.
- La creación de espacios de discusión sobre las problemáticas que afectan a la población afiliada al Proyecto “San Miguel” es una estrategia que posibilita la prevención del riesgo psicosocial, pues permite el análisis causal (en el sentido histórico – social) de dichas problemáticas, examinando diferentes ámbitos de la interacción humana como las esferas familiar, laboral, escolar, en las que éstas se configuran, logrando una visión más clara sobre la *praxis* a seguir para su abordamiento.

#### **4.1.4 Subprograma de investigación**

- El Modelo de Educación Inicial que se ejecuta en el Proyecto “San Miguel” no ha sido convenientemente adaptado al contexto de

Totonicapán, al tiempo que ignora los principios de la educación preescolar guatemalteca (CNB), por lo que constituye un programa descontextualizado, que en el peor de los casos, puede llegar a promover la transculturación de los niños en edad preescolar.

- Frente a las limitaciones del MEI oficial, la integración de elementos culturales locales (CPT) en la creación y ejecución de un MEI alternativo, constituye una estrategia viable a fin de facilitar los procesos de aprestamiento preescolar para los niños y niñas menores de 6 años afiliados al Proyecto "San Miguel".
- La implementación del MEI desde la CPT local, en este caso desde la cotidianidad totonicapense, se identifica con el carácter intercultural que la Reforma Educativa pretende dar a la educación guatemalteca, en especial en lo concerniente a la utilización y revalorización de elementos culturales de los diversos grupos étnicos que habitan el territorio nacional.
- La utilización del juego como herramienta pedagógica debe realizarse evitando reforzar los estereotipos sexuales, involucrando por igual a niños y niñas en la ejecución de las tareas del juego desde un enfoque de igualdad de oportunidades.
- Si bien es cierto, muchos de los juegos populares vigentes en el municipio de Totonicapán se basan en la competencia, su aplicación controlada (sesiones del MEI) debe orientarse hacia la expresión de elementos confraternizadores y solidarios más que a los separativos.

## **4.2 RECOMENDACIONES**

### **4.2.1 Recomendaciones generales**

#### **Al Proyecto "San Miguel":**

- Promover la participación activa de la población afiliada, en la definición, ejecución y evaluación tanto de los programas oficiales como de otras acciones tendientes a satisfacer sus principales necesidades psicosociales.
  
- Evaluar periódicamente el trabajo de las diferentes Coordinaciones a la luz de la filosofía del Proyecto y del principio de autogestión de las Ong's para evitar el activismo y encaminar todos los esfuerzos en la promoción del desarrollo humano de la población afiliada.
  
- Continuar con el apoyo brindado a los practicantes de Psicología (así como los de otras especialidades), pues además del servicio que ofrecen a la comunidad, complementan sus conocimientos adquiridos a nivel académico por medio del contacto con la realidad que viven las personas potencializando un crecimiento mutuo tanto humano como técnico.

### **4.2.2 Subprograma de servicio**

- Elaborar e implementar un plan conjunto entre la Coordinación de Educación y E.P.S. de Psicología destinado a disminuir el índice de repitencia escolar en niños que asisten al primer grado de primaria, tomando en cuenta los aspectos nutricionales, dinámica familiar y relaciones.

- Continuar con la atención psicológica individual en los casos que lo requieran involucrando a padres de familia, Maestros y otros actores sociales (como instituciones o especialistas) en el desarrollo de estrategias que complementen el proceso terapéutico.
- Integrar el servicio de atención clínica y apoyo psicopedagógico dentro de un esquema más abarcador de intervención psicológica que potencialice una mejor comprensión de los problemas que afronta la niñez y juventud afiliada al Proyecto "San Miguel".

#### **4.2.3 Subprograma de docencia**

- Se sugiere a futuros Epesistas tomar como prioridad los encuentros de discusión y análisis de la realidad con padres de familia y población juvenil afiliada a fin de ampliar la cobertura de atención psicológica desde un enfoque preventivo.
- Orientar los esfuerzos de extensión educativa hacia padres y madres de familia como el Programa de MAGUEIS y la Escuela de Padres, desde un enfoque de análisis de la realidad a fin de lograr una mayor comprensión de las dinámicas socioeconómicas que se encuentran en la base de los llamados problemas emocionales, a fin de fomentar una concientización efectiva que potencialice la toma de decisiones tanto a nivel familiar como comunitario.
- Implementar los programas de educación para adultos a partir de las necesidades y posibilidades que dicha población posee, desarrollando estrategias creativas y atractivas (en contraposición a cualquier

medida coercitiva) que faciliten la participación activa, así como la permanencia de las personas en dichos programas.

#### 4.2.4 Subprograma de investigación

- Implementar el Modelo de Educación Inicial y los Centros de Estimulación y Orientación tomando como base la cultura de la población afiliada, es decir, respetando sus creencias y costumbres, aplicando aquellos elementos de la tradición popular (juegos, juguetes, historias, etc) en el trabajo con preescolares.
- Profundizar en el estudio de los elementos culturales locales como materiales lúdicos, tradición oral, creencias y costumbres asociadas con la educación y crianza de los niños y niñas, así como los principios de convivencia social, desde un enfoque crítico y a la vez de apertura cultural, de la Psicología, a fin de lograr una mejor comprensión de la subjetividad del indígena guatemalteco y de las profundas raíces cosmogónicas que ella tiene.
- Se sugiere a futuros Epesistas explorar las posibilidades terapéuticas que tienen los materiales lúdicos vigentes en el contexto de Totonicapán, a partir de los postulados de la terapia de juego, y como ésta puede ser aplicada en el trabajo con niños y niñas de ascendencia Maya – K'iché.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Aguilar, Efraín (2003) Un bosquejo vigotskiano de la cura tradicional, o la nostalgia por el culturalismo. Extraído el 18 de febrero 2006 de: eaguilar@correo.unam.mx
2. Álvarez, Liliana (2005) Psicopedagogía: Apuntes del curso ordinario. Universidad de San Carlos de Guatemala, Escuela de Ciencias Psicológicas.
3. ASOSAM (2004) Plan estratégico 2005 - 2007. Totonicapán.
4. ASOSAM (2006) Documento de apoyo al programa de MAGUEIS. Proyecto "San Miguel", Totonicapán.
5. Axline, Virginia. (1975) Terapia de Juego. Traducción de Sara María Reyes de Fuentes. México: Editorial Diana.
6. Barrera Merazina, Carmen Consuelo (1995) Los juguetes populares de Guatemala. Guatemala: Sub-centro Regional de Artesanías y Artes populares.
7. Bisquerra, R. (1996) Modelos de intervención en orientación. Barcelona: Praxis.
8. Cahuex, Cecilia. (1999) Programa de estimulación temprana dirigido a niños de 0 a 6 años y detección de las principales causas que inciden en el bajo rendimiento escolar en los niños afiliados al proyecto San Miguel y Cuxlikel (Municipio de Totonicapán). Universidad de San Carlos de Guatemala, Escuela de Ciencias Psicológicas: Informe de EPS.
9. CCF (1999) Proyecto de Desarrollo Temprano del niño, Reuniones de juegos y actividades. México - Guatemala.
10. CCF (2002a) Cuestionario de Autocapacitación para instructores comunitarios. PEI Guatemala
11. CCF (2002b) Proyecto Nacional de Educación Inicial, Plan Estratégico 2003 - 2006, MEI Guatemala.
12. CCF (2003) Modelo de Educación Inicial. Totonicapán: Asociación de padres de familia San Miguel.
13. CCF (2005) Plan Operativo Anual 2005 (POA) Totonicapán: Asociación de padres de familia San Miguel
14. CCF (2006) El masaje de mi bebé. Audio casete, Proyecto "San Miguel" Totonicapán.

15. Déleon Meléndez, Ofelia. (1997) Aplicaciones educativas de los juegos infantiles tradicionales y populares de Guatemala. Tradiciones de Guatemala No. 48, Centro de Estudios Folklóricos Universidad de San Carlos de Guatemala.
16. Dicaprio, Nicholas (2000) Teorías de la personalidad. México: McGraw-Hill
17. Freire, Paulo (1969) La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI Editores.
18. Freire, Paulo. (1970) Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores.
19. Fromm, Erich (1959) El arte de amar. España: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
20. Garaigordobil, Maite, Garon, Dense. (2000) El juego y el juguete en la educación infantil. Madrid: Fundación Crecer Jugando.
21. González Orellana, Carlos. (1980) Historia de la educación en Guatemala. Editorial Universitaria, Dirección General de Extensión, Universidad de San Carlos de Guatemala.
22. González Rey, F. (1995) Comunicación, personalidad y desarrollo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
23. González Rey, F. (2000) Investigación cualitativa en psicología: rumbos y Desafíos. México: Thompson
24. González Rey, F. (2006) Investigación Cualitativa y Subjetividad. Guatemala: ODHAG
25. Hemsy de Gainza, Violeta (1998) Antología de la canción infantil. Argentina
26. Lara, Celso A. (1991) Principios teóricos sobre cultura popular tradicional. (2 ed.) Guatemala: Tradiciones de Guatemala, CEFOL.
27. Lara, Celso A. (1997) La cultura popular en la endoculturación del niño latinoamericano. Tradiciones de Guatemala No. 48, Centro de Estudios Folklóricos Universidad de San Carlos de Guatemala.
28. Lara, Celso A. (2001) Tradiciones y costumbres mayas. Serie Guatemala Multicultural, Prensa Libre y Bancafé. Editorial Sur

29. Luria, A. R. (1975) Lenguaje y pensamiento. España: Ediciones Martínez Roca.
30. Luria, A. R.; Vigotski, L. S.; Leontiev .A. N. (1986): Psicología y Pedagogía, Akal, Madrid.
31. Martín- Baró. (1983) Acción e ideología, psicología social desde Centroamérica (2 ed. 11ª reimpresión) San Salvador: UCA Editores.
32. Martín – Baró. (1989) Sistema, grupo y poder. 5ta edición. San Salvador: UCA Editores
33. Martín Baró, Ignacio (1998) Psicología de la liberación. Madrid: Editorial Trotta
34. Martínez Peláez, Severo. (1994) La Patria del Criollo Ensayo de interpretación de la realidad colonial guatemalteca Ediciones en marcha, México.
35. Marx, Karl – Engels, F. (1970) “La ideología alemana”, Barcelona: Grijalbo,
36. Mayalan (2002) La cosmovisión maya. (Extraído el 30 de enero de 2006) de <http://www.mayalan.net/cosmovision.htm>
37. Menocal, Carlos. (2006) Los municipios mas pobres del país, Prensa Libre, 15 de octubre de 2006.
38. Ministerio de Educación de Guatemala, (2001) Orientaciones para el desarrollo curricular, nivel de educación preprimaria. Dirección de calidad y desarrollo educativo, DICADE; Dirección general de educación bilingüe intercultural DIGEBI. Tipografía nacional Guatemala.
39. OCEANO (2000) Enciclopedia de la Psicología, Tomo I. Barcelona, España: OCEANO Grupo Editorial.
40. ODHAG (2003) Situación de la niñez en Guatemala, informe 2002 Guatemala: Tinta y Papel S. A.
41. Orantes, María Gabriela. (2001) Patrones de Crianza. Universidad de San Carlos de Guatemala, Escuela de Ciencias Psicológicas, Departamento de Práctica Psicológica, documento de apoyo docente.
42. Papalia, Diane E.; Wendkos Olds, Sally.; Feldman, Ruth. (1994) Infancia y adolescencia en: Psicología del desarrollo. (5ta. Edición México: McGraw Hill.

43. PNUD. (2004). Desarrollo Humano y Ruralidad: Compendio Estadístico 2004. Guatemala: Editorial Serviprensa S.A.
44. PNUD. (2005) Diversidad étnico-cultural y desarrollo humano: la ciudadanía en un estado plural: informe Nacional de Desarrollo Humano Guatemala 2005: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Editorial Sur.
45. Proyecto Neutzahualpilli (Reproducido en 2005 sin referencia bibliográfica precisa) La educación preescolar en las comunidades marginales. México.
46. Roncal, Federico. Guorón, Pedro. (2002) Culturas e idiomas de Guatemala. Serie Desarrollo profesional del recurso humano. Guatemala: Ministerio de Educación.
47. Rogers, Carl. (1981) Psicoterapia Centrada en el Cliente. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
48. Suárez y Muñoz (1978) La Educación Sexual a los niños y jóvenes mexicanos. Suárez-Muñoz Ediciones: Guadalajara, Jalisco.
49. Tzunún, Faustino. (2007) Análisis de los conflictos psicosociales con el idioma Español del niño K'iché, cursante del primer grado de primaria afiliado al Proyecto Cuxlikel, del departamento de Totonicapán. Universidad de San Carlos de Guatemala, Escuela de Ciencias Psicológicas, Informe de EPS.
50. Vigotski, L. S. (1964) Lenguaje y Pensamiento. La Habana: Editorial Pueblo y Revolución.
51. Vigotski, Lev S. (2003) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Traducción castellana de Silvia Furió. Barcelona: Editorial Crítica. Vigotski, Lev S. 1995 Obras Escogidas Tomo II Editorial Visor, España
52. Villatoro, Elba. (1996) El papel de la mujer en la atención obstétrica pediátrica en Guatemala. La medicina tradicional en Guatemala. Tradiciones de Guatemala No. 45. Centro de Estudios Folklóricos Universidad de San Carlos de Guatemala.
53. Villatoro, Elba (1997) Los terapeutas tradicionales de Totonicapán: su quehacer en el campo de la salud – enfermedad. Tradiciones de Guatemala No. 47. Centro de Estudios Folklóricos, Universidad de San Carlos de Guatemala.

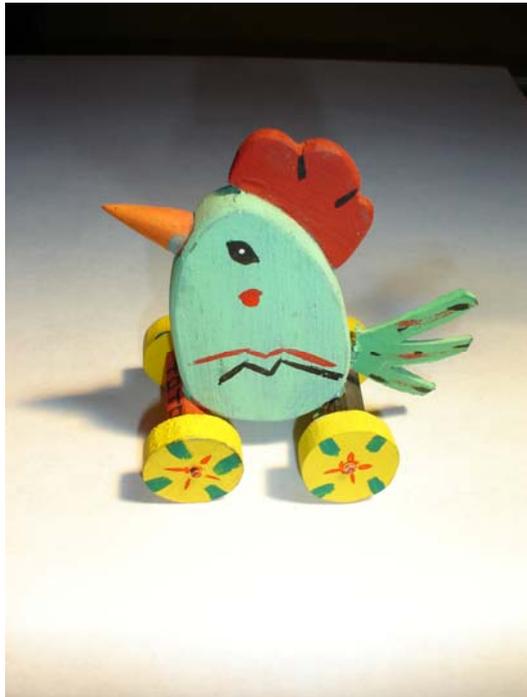
# ANEXOS

## ANEXO 1

### 1.1 SUBPROGRAMA DE INVESTIGACIÓN (Juguete antiguo: Muñeco de madera)



### 1.2 Nuevos diseños de juguetes (Carrito con forma de pollo, Cortesía de Juguetería Aj pop)



**1.3**  
**SUBPROGRAMA DE SERVICIO**  
**(Modelo de Educación Inicial MEI, Coro Bilingüe Preescolar)**



**1.4**  
**SUBPROGRAMA DE DOCENCIA**  
**(Escuela de padres: video foros)**



**1.5**  
**GRUPO DE EPESISTAS**  
(Regional Chiantla, Huehuetenango. Noviembre 2006)



**1.6**  
**CASCO URBANO DE TOTONICAPÁN**



## ANEXO 2

### ENTREVISTA A MADRES DE FAMILIA SOBRE EL USO DE JUGUETES POPULARES

Instrucciones: A continuación se le mencionaran 20 juguetes populares, indique su parecer según cada pregunta respondiendo afirmativa o negativamente según sea el caso. Seguidamente, comente el contenido de este documento.

Nombre del Jugete

En su niñez conoció este juguete

Cree usted que este juguete existe todavía en Totonicapán.

Alguna vez utilizó este juguete con sus hijos

Cual cree que es el uso mas adecuado para este juguete.

SI NO SI NO SI NO Adorno Jugete

Tambor

Pitos de barro

Chinchín

Matraca

Trastecitos de barro

Muñecas y muñecos de trapo

Carritos de madera

Capirucho

Trompo tradicional

Tipaches o ceras

Chajalele

Juguetes de madera: ma-tracas, rueda de caballitos

## ANEXO 3

### GUIA DE OBSERVACION

#### VISITA A ESCUELA PREPRIMARIA (4 DE MAYO DE 2006)

Preguntas para las Maestras:

1. ¿Qué competencias debe desarrollar un niño que sale de preprimaria?
2. ¿Qué dificultades son comunes en los niños que ingresan a preprimaria?
3. ¿Cuál es la mejor forma en que los padres pueden apoyar a sus hijos que asisten a preprimaria?

Ejes de atención para las madres:

- Condiciones ambientales (estructura física de la escuela, ambiente personal)
- Aspecto de los niños y niñas (higiene y nutrición)
- Materiales de trabajo
- Actividades observadas
- Actitudes en maestras y niños

Generadores de discusión

Relacionar lo observado con:

- Áreas de estimulación
- Currículo nacional base preprimaria
- Destrezas de los niños – de 6 años
- Utilización de teoría o técnica especial para la educación del preescolar
- Material de trabajo (niños y maestras)

# ANEXO 4

## GUIA DE ENTREVISTA

### MATERIALES LUDICOS VIGENTES EN TOTONICAPAN<sup>15</sup>

Aplicación: Entrevista individual

Descripción: Después de una breve explicación sobre el instrumento, a través de una conversación informal el entrevistador solicitará información sobre los cinco grupos de materiales lúdicos. Seguidamente completará los datos con observaciones respecto de las actitudes, conocimientos y sentimientos expresados por la madre de familia.

1. Que implican EJERCICIO: actividades, comportamiento físico: carrera, salto, persecución:

Lista:

- 
- 
- 
- 
- 
- 

Observaciones:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Que implican EXPRESIONES VERBALES: canto, relatos, cuentos, adivinanzas, juegos lógicos, y de razonamiento.

---

<sup>15</sup> Según modelo propuesto por Ofelia Déleon, Revista del CEFOL: Tradiciones de Guatemala No. 48, 1997. “Aplicaciones educativas de los juegos infantiles tradicionales y populares de Guatemala (p. 149), tomado de “El niño y el juego: planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas” (UNESCO, 1980: 17-21)

Lista:

- 
- 
- 
- 
- 

Observaciones:

---

---

---

---

---

---

---

---

3. OBJETOS CONCRETOS: figurativos y simbólicos; muñecos y muñecas, máscaras, etc.

Lista:

- 
- 
- 
- 
- 

Observaciones:

---

---

---

---

---

---

---

---

4. COMPORTAMIENTOS PLÁSTICOS: coreografía, teatro, transformaciones de apariencias, dibujo, modelado, etc.

Lista:

- 
- 
- 
- 

Observaciones:

---

---

---

---

---

---

---

---

5. OBJETOS SIN DESTINO LUDICO PRECISO:

Lista:

- 
- 
- 
- 

Observaciones:

---

---

---

---

---

---

---

---

Otras observaciones:

---

---

---

---

---

---

---

---

## ANEXO 5

### IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE EDUCACIÓN INICIAL (MEI) DESDE EL CONTEXTO CULTURAL DEL MUNICIPIO DE TOTONICAPAN

#### - *PROPUESTA* -

La investigación realizada permitió clasificar las estrategias de cuidado - estimulación infantil vigentes en el municipio de Totonicapán en tres grupos o categorías:

- a. Cuidados tradicionales perinatales (antes, durante y después del parto) para el niño y la madre.
- b. Utilización de materiales lúdicos populares en niños y niñas a partir de los 0 años.
- c. Los juegos prohibidos, en especial para las niñas. (Juego en sentido negativo: el no – juego).

El primer y tercer grupo se discuten en el análisis de resultados de la investigación y son complementados en las conclusiones y recomendaciones. El segundo grupo, que sigue la misma lógica, se complementa con la siguiente propuesta para aplicación de materiales lúdicos en la elaboración de de un Modelo de Educación Inicial desde el contexto de Totonicapán (MEI Totonicapán), como una alternativa al modelo vigente en el Proyecto "San Miguel", contribuyendo a llenar un vacío de conocimiento identificado en la revisión bibliográfica y la ejecución del EPS en general sobre la adaptación del MEI al contexto local. Para ello se parte de la premisa que los recursos locales provenientes de la CPT (cultura material y espiritual) resultan mas adecuados en el diseño y

aplicación de un Modelo de Educación Inicial que la aplicación de materiales foráneos, lo cual no significa descalificar cualquier material que se haya originado en otros contextos, sino priorizar la cultura local por sobre las culturas foráneas.

La propuesta se compone de dos partes, la primera un listado de materiales lúdicos ó CLASIFICACION INICIAL elaborado a partir de la información obtenida en los distintos momentos de la investigación. La segunda parte denominada APLICACIÓN DE LOS MATERIALES LUDICOS, presenta cuatro tablas que relacionan según edades específicas (0-2 años, 2 – 4 años, 4 – 6 años y 6 años en adelante) las actividades presentadas en la clasificación inicial. Los cuadros de aplicación relacionan las áreas del desarrollo propuestas en el MEI y los destinos lúdicos sugeridos por la UNESCO (En Déleon, 1997, p. 140 y 149). De esta manera, las actividades (juegos, juguetes, rondas, etc.) se ubican en las intersecciones de estas clasificaciones y pueden aparecer más de una vez según las potencialidades del material lúdico.

La clasificación según edades se realizó con base a la información de las madres consultadas. La aplicación de los materiales lúdicos es una propuesta del Epesista con base a lo observado en los distintos momentos de la intervención realizada. Los materiales lúdicos se presentan sin especificar su uso para niños o niñas, sino como actividades mixtas, siguiendo la tesis de Deleón (1997) de que ello contribuirá a *"romper estereotipos sexuales que en la sociedad existen"* (p. 161). En la aplicación concreta este principio puede no ser del todo aplicable, sin embargo, se sugiere inducirlo gradualmente. Finalmente, hay que destacar que el presente trabajo tiene un carácter propositivo e inductivo, en el sentido de alentar nuevos estudios sobre el tema de la educación

preescolar y escolar desde las culturas locales, razón por la cual el trabajo bien puede calificarse de aproximativo.

### Clasificación inicial de los materiales lúdicos vigentes en el municipio de Totonicapán

#### JUGUETES

**Juguetes 1:** Juguetes de manipulación simple, es decir, objetos concretos que no requieren una coordinación especializada en la motricidad fina o gruesa. Estos pueden ser utilizados inicialmente por los padres de familia y gradualmente por los niños y niñas.

- Tierra (como polvo o como masa)
- Pitos de barro (*Xul nim*: pito grande; *Xul nitz*: pito pequeño)
- Chinchín
- Tambor de Totonicapán \*
- Muñecos y muñecas de trapo
- Carritos de madera
- Guitarrilla de Totonicapán \*
- Pelota
- Materiales tomados de la naturaleza: hojas, piedrecitas, etc.

\* Existen variantes de estos juguetes que proceden de la Ciudad Capital y Antigua Guatemala. Dado que los diseños son distintos se hace esta aclaración.

**Juguetes 2:** Estos juguetes requieren una coordinación motriz fina y gruesa especializada, por lo cual son utilizados por niños y niñas mayores (ver tabla 3 para la utilización de materiales lúdicos). Otra característica importante es que propician el juego grupal tanto competitivo como colaborativo, este último llamado por Déleon "*confraternizador*" (1997, 157).

- Carro grande
- Capirucho
- Tipaches o ceras
- Cincos o canicas
- Carro grande
- Aro
- Chajalele
- Jacks (pim pom)
- Trompos
- Matraca
- Rueda de caballitos \*
- Volantines o Maroneros\*
- Títeres\*
- Carretas\*
- Carritos con figura de animalitos \*\*

\* Juguetes en peligro de desaparición según artesanos consultados y según entrevista realizada a las madres de familia.

\*\* Nuevos diseños lanzados al mercado artesanal.

**Juguetes 3:** Miniaturas. Estos juguetes acompañan el juego de la comidita.

- De hojalata: jarrillitas, tacitas, comalitos.
- De barro: ollitas, tacitas, subalitos, jarrillitas.
- De madera: Paletitas, cucharitas, tablitas.
- Otros: piedrecitas de moler, nitz k'óix.

## JUEGOS

**Juegos 1:** Implican la utilización de los grandes grupos musculares (manos, piernas, tronco) en movimientos básicos de torción, flexión y presión. Se basan

en actividades repetitivas y simples.

- Carrera simple
- Salto
- Columpio
- Pelota (simple)

**Juegos 2:** Este grupo de juegos se caracteriza por la complejidad de movimientos (coordinación entre manos y pies, lateralidad, tiempo y espacio) así mismo facilitan la interacción social de los niños y niñas siguiendo patrones definidos (las llamadas reglas del juego).

- Persecución
- Carrera (Referido como "jugar maratón")
- Saltar cuerda (individual o en tríos. También referido como "jugar lazo")
- Tenta
- Arranca cebolla
- Avión
- Aro
- Gallina ciega
- Tuero o Escondite
- Electrizado
- Basket \*
- Fútbol \*
- Rueda en la cintura (Hula Hop) \*

\* La vigencia de estos juegos modernos responde a la transmisión que realizan los niños y niñas en edad escolar a sus hermanos pequeños.

**Juegos 3:** Estos juegos integran una gama compleja de acciones que incluyen movimiento corporal, interacción social y comportamientos plásticos.

- Comidita
- Policías y ladrones

- Jugar de mamá

**Rondas:** Juegos grupales que integran movimiento físico y cantos o recitativos.

- La rana o ranita
- Niña bonita
- Vamos a la vuelta
- La gallina ciega

**Nanas:** Canciones (ó sonidos cadenciosos como en el seseo) que utilizan las madres para dormir a los bebés.

- A la ro ro niño
- Duérmeme mi niño
- Seseo (S... S... S... ó Sh... sh... sh...)
- ¿Porqué llora la nena?
- Duermete ya.

## RELATOS

**Relatos 1:** Espantos y aparecidos: Historias sobre personajes mágicos asociados a determinados lugares como ríos, puentes, terrenos, baldíos, esquinas, cerros, pilas, etc. Según algunas mujeres con conocimientos de los rituales maya, estos espíritus son guardianes o *nawuales* de los sitios mencionados.

- El sombrero
- La llorona
- El gigante
- El coche grande
- El cadejo

**Relatos 2:** Historias de encantamientos: Se asocian con lugares sagrados como cerros, cuevas, volcanes, etc.

- Cuentos de cerros
- Desapariciones
- Transformaciones

**Relatos 3:** Historias con mensaje moralizante: su objetivo es dejar una enseñanza sobre las consecuencias que tienen los malos comportamientos.

- El niño que se convirtió en estatua
- Los compadres
- La hormiguita

**Chistes:** Si bien su función principal es la de divertir y entretener, al igual que las historias con mensaje moralizante, los chistes incluyen un mensaje relacionado con determinados comportamientos.

- Tío coyote y tío conejo

## ANEXO 6

### APLICACIÓN DE MATERIALES LÚDICOS VIGENTES EN EL MUNICIPIO DE TOTONICAPÁN

(Según edad, áreas de desarrollo y destino lúdico)

**Tabla 1: 0 – 2 años**

DESTINO LUDICO *	AREAS MEI			
	Motor Fino	Motor Grueso	Lenguaje Social	Cognoscitivo
Comportamientos Físicos	Manipulación de juguetes 1 (inicio)	Nanas (movimiento de vaivén) Envolver al bebé		
Expresiones Verbales			Nanas Hablarle al bebé Relatos 1	Nanas Hablarle al bebé Relatos 1
Objetos concretos	Juguetes 1 (inicio)	Juguetes 1 (inicio)	Juguetes 1 Juguetes 2 (con ayuda)	Juguetes 1
Comp. Plásticos				
Sin destino lúdico preciso.	Nit'z K'oix			

**Tabla 2: 2- 4 años**

DESTINO LUDICO	AREAS MEI			
	Motor Fino	Motor Grueso	Lenguaje Social	Cognoscitivo
Comportamientos Físicos		Juegos 1: Carrera Salto Pelota	Rondas (inicio)	Rondas Juegos 1
Expresiones Verbales			Nanas Relatos 1 Rondas (inicio)	Nanas Relatos Rondas
Objetos concretos	Miniaturas (inicio) Juguetes 1	Juguetes 1	Juguetes 1	Juguetes 1 y 2
Comp. Plásticos	Comidita (Inicio)			
Sin destino lúdico preciso.	Nitz K'oix			

**Tabla 3**

### 4- 6 años

	AREAS MEI			
DESTINO LUDICO	Motor Fino	Motor Grueso	Lenguaje Social	Cognoscitivo
Comportamientos Físicos	Juguetes 2: cincos, ceras (inicio),	Rondas (salto, carrera) Juegos 1 Juegos 2 (inicio)	Rondas Juegos 1 y 2	Rondas Juegos 1 y 2
Expresiones Verbales			Rondas Relatos 1 y 2 Chistes	Rondas (recitados, cantos) Relatos 1 y 2 Relatos 3 (inicio)
Objetos concretos	Juguetes 1 y 2	Juguetes 1 Juguetes 2 (inicio)	Juguetes 2: (grupales) Ceras, cincos, jacks,	Juguetes 1 y 2
Comp. Plásticos	Comidita			
Sin destino lúdico preciso.	Nitz k'oiç			

**Tabla 4**  
**6 años en adelante**

	AREAS MEI			
DESTINO LUDICO	Motor Fino	Motor Grueso	Lenguaje Social	Cognoscitivo
Comportamientos Físicos	- Juegos 2: Capirucho Trompo Cincos Ceras	- Juegos 2: Carro grande Aro Capirucho Trompo Jacks pim pom - Rondas	- Rondas	Juegos 2 Rondas
Expresiones Verbales			Relatos 1, 2 y 3	Relatos 1,2 y 3
Objetos concretos	Juguetes 2	Juguetes 2		
Comp. Plásticos	Comidita, policías y ladrones			
Sin destino lúdico preciso.				