

**UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES**  
**LICENCIATURA EN LETRAS Y FILOSOFÍA**

**"APROXIMACIÓN CRÍTICA A LA EDUCACIÓN DE LA LITERATURA EN EL BACHILLERATO EN  
CIENCIAS Y LETRAS EN RELACIÓN A LOS TEMAS DE GÉNERO, ETNIA Y CLASE EN DOS  
CENTROS EDUCATIVOS PRIVADOS DE GUATEMALA."**

**TESIS DE GRADO**

**LUIGI ALBERT SANTOS CASTRO**  
CARNET 20064-04

GUATEMALA DE LA ASUNCIÓN, NOVIEMBRE DE 2022  
CAMPUS CENTRAL "SAN FRANCISCO DE BORJA, S. J." DE LA CIUDAD DE GUATEMALA

**UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR**  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
LICENCIATURA EN LETRAS Y FILOSOFÍA

**"APROXIMACIÓN CRÍTICA A LA EDUCACIÓN DE LA LITERATURA EN EL BACHILLERATO EN  
CIENCIAS Y LETRAS EN RELACIÓN A LOS TEMAS DE GÉNERO, ETNIA Y CLASE EN DOS  
CENTROS EDUCATIVOS PRIVADOS DE GUATEMALA."**

TESIS DE GRADO

TRABAJO PRESENTADO AL CONSEJO DE LA FACULTAD DE  
HUMANIDADES

POR  
**LUIGI ALBERT SANTOS CASTRO**

PREVIO A CONFERÍRSELE  
EL GRADO ACADÉMICO DE LICENCIADO EN LETRAS Y FILOSOFÍA

GUATEMALA DE LA ASUNCIÓN, NOVIEMBRE DE 2022  
CAMPUS CENTRAL "SAN FRANCISCO DE BORJA, S. J." DE LA CIUDAD DE GUATEMALA

### **AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR**

RECTOR: P. MIQUEL CORTÉS BOFILL, S. J.

VICERRECTORA ACADÉMICA: DRA. MARTHA ROMELIA PÉREZ CONTRERAS DE CHEN

VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y PROYECCIÓN: ING. JOSÉ JUVENTINO GÁLVEZ RUANO

VICERRECTOR DE INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA: P. JOSE ANTONIO RUBIO AGUILAR, S. J.

VICERRECTORA ADMINISTRATIVA: MGTR. SILVANA GUISELA ZIMERI VELÁSQUEZ DE CELADA

SECRETARIO GENERAL: DR. LARRY AMILCAR ANDRADE - ABULARACH

### **AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES**

DECANO: DR. JUAN PABLO ESCOBAR GALO

VICEDECANA: DRA. LESLIE VANESSA ROSALES FLORES DE VÉLIZ

SECRETARIA: MGTR. ANA ISABEL LUCAS CORADO DE MARTÍNEZ

DIRECTOR DE CARRERA: MGTR. ANGEL WILFREDO ORELLANA PINEDA

### **NOMBRE DEL ASESOR DE TRABAJO DE GRADUACIÓN**

MGTR. CESAR FRANCISCO YUMAN GONZALEZ

### **REVISOR QUE PRACTICÓ LA EVALUACIÓN**

MGTR. CARLOS GERARDO GONZÁLEZ ORELLANA

Guatemala, 10 de enero de 2022.

Dr. Mario López  
Director  
Departamento de Letras y Filosofía

Estimado Dr. López:

Por este medio hago de su conocimiento que, en mi carácter de asesor de tesis, doy por concluido el trabajo del estudiante LUIGI ALBERT SANTOS CASTRO, carnet 20064-04, titulado *Aproximación crítica a la educación de la literatura en el Bachillerato en Ciencias y Letras en relación a los temas de género, etnia y clase en dos centros educativos privados de Guatemala*, el cual presenta para optar al grado de Licenciatura en Letras y Filosofía.

Considero que la tesis es un trabajo a tomar en cuenta para revisar y reconocer el canon literario académico en el nivel de diversificado en Guatemala, pues el la investigación de Santos Castro no solo describe, sino contextualiza la literatura y sus aportes en el desarrollo sociocultural de los adolescentes.

Por lo anterior, solicito al honorable Consejo de la Facultad de Humanidades continuar con el proceso de evaluación y defensa de la tesis correspondiente.

Agradezco la atención a la presente. Cordialmente,



MA César Francisco Yumán González  
Código docente: 28528



Universidad  
Rafael Landívar  
Tradición Jesuita en Guatemala

FACULTAD DE HUMANIDADES  
No. 055244-2022

### Orden de Impresión

De acuerdo a la aprobación de la Evaluación del Trabajo de Graduación en la variante Tesis de Grado del estudiante LUIGI ALBERT SANTOS CASTRO, Carnet 20064-04 en la carrera LICENCIATURA EN LETRAS Y FILOSOFÍA, del Campus Central, que consta en el Acta No. 053434-2022 de fecha 16 de marzo de 2022, se autoriza la impresión digital del trabajo titulado:

**"APROXIMACIÓN CRÍTICA A LA EDUCACIÓN DE LA LITERATURA EN EL BACHILLERATO EN CIENCIAS Y LETRAS EN RELACIÓN A LOS TEMAS DE GÉNERO, ETNIA Y CLASE EN DOS CENTROS EDUCATIVOS PRIVADOS DE GUATEMALA."**

Previo a conferirsele el grado académico de LICENCIADO EN LETRAS Y FILOSOFÍA.

Dado en la ciudad de Guatemala de la Asunción, a los 7 días del mes de noviembre del año 2022.



Universidad  
Rafael Landívar  
Tradición Jesuita en Guatemala  
Facultad de Humanidades  
Secretaría de Facultad

**MGTR. ANA ISABEL LUCAS CORADO DE MARTÍNEZ, SECRETARIA  
HUMANIDADES  
Universidad Rafael Landívar**

*A*

*La estimada mera, la companya de tota la vida, que sempre  
em vas recolzar, em vas aguantar i em tenir paciència tot  
aquest temps.*

*Cada una de las personas que participaron en la elaboración  
de este trabajo: mi asesor, el revisor y los directores; pero  
especialmente a mis colegas y compañeros en el magisterio y  
mis apreciadas exalumnas/o; de quienes he aprendido mucho  
durante este proceso.*

*Mi madre, padre, hermano y demás familia, porque  
siempre conté con su apoyo.*

*La comunidad educativa y la sociedad guatemalteca,  
esperando aportar un grano de arena para la construcción de  
un país más humano y respetuoso.*

*Me mismo.*

## ÍNDICE

|                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------|----|
| ÍNDICE .....                                                       | 1  |
| RESUMEN .....                                                      | 4  |
| INTRODUCCIÓN .....                                                 | 5  |
| PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....                                   | 8  |
| HIPÓTESIS .....                                                    | 9  |
| ALACANCES Y LÍMITES .....                                          | 11 |
| ANTECEDENTES .....                                                 | 13 |
| MOTIVOS Y JUSTIFICACIÓN .....                                      | 15 |
| PREGUNTAS GUÍAS DE LA INVESTIGACIÓN .....                          | 17 |
| Pregunta principal .....                                           | 17 |
| Preguntas secundarias .....                                        | 17 |
| OBJETIVOS .....                                                    | 18 |
| Principal .....                                                    | 18 |
| Secundarios .....                                                  | 18 |
| RUTA METODOLÓGICA .....                                            | 19 |
| Población .....                                                    | 21 |
| I. CONCEPTOS Y DATOS SOBRE LOS QUE SE SUSTENTA LA TESIS ....       | 25 |
| a) DEFINICIONES Y CONCEPTOS CLAVE PARA COMPRENDER ESTA TESIS ..... | 25 |
| LITERATURA .....                                                   | 25 |
| SOCIEDAD .....                                                     | 28 |
| CULTURA .....                                                      | 30 |
| DISCRIMINACIÓN .....                                               | 34 |
| EDUCACIÓN .....                                                    | 38 |
| GÉNERO .....                                                       | 40 |
| ETNIA .....                                                        | 46 |

|                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------|-----|
| CLASE SOCIAL .....                                                    | 51  |
| b) LA DISCRIMINACIÓN Y SUS REPERCUSIONES EN LA SOCIEDAD               | 52  |
| c) LA IDEOLOGÍA DETRÁS DE LA LITERATURA .....                         | 54  |
| d) VIGILAR Y CASTICAR / OBSERVAR Y TRABAJAR<br>COOPERATIVAMENTE ..... | 58  |
| e) ROL SOCIAL DE LA LITERATURA .....                                  | 63  |
| f) BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS .....                                  | 66  |
| II. LA LITERATURA EN EL BACHILLERATO EN CIENCIAS Y LETRAS .....       | 70  |
| a) CURRÍCULO NACIONAL BASE .....                                      | 70  |
| b) LITERATURA CANÓNICA .....                                          | 80  |
| c) LITERATURA ALTERNATIVA .....                                       | 86  |
| d) EDUCACIÓN LITERARIA .....                                          | 88  |
| III. INVESTIGACIÓN DE CAMPO .....                                     | 95  |
| ENTREVISTAS .....                                                     | 95  |
| CENTRO DE ENSEÑANZA EDUCARE .....                                     | 96  |
| Entrevista con la directora de Educare .....                          | 97  |
| Entrevista con la profesora de Literatura de Educare .....            | 105 |
| SOL ALTO .....                                                        | 121 |
| Entrevista con el subdirector académico de Sol Alto .....             | 122 |
| Entrevista con el profesor de Literatura de Sol Alto .....            | 130 |
| ENTREVISTA A EXALUMNOS .....                                          | 136 |
| Entrevista a exalumno de Sol Alto (E1) .....                          | 137 |
| Entrevista a exalumna de Educare (E2) .....                           | 139 |
| Entrevista a exalumno de Educare (E3) .....                           | 141 |
| Entrevista a exalumna de Educare (E4) .....                           | 142 |
| Entrevista a exalumna de Educare (E5) .....                           | 143 |



|                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------|-----|
| LISTA DE LECTURAS LITERARIAS Y SUS POSIBILIDADES .....             | 144 |
| CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....                               | 146 |
| REFERENCIAS .....                                                  | 157 |
| APÉNDICE .....                                                     | 166 |
| ANEXO 1 - Casos de violencia y discriminación .....                | 166 |
| Domingo Choc Che (TeleSUR, 2020) .....                             | 166 |
| Alberto Cucul Choc .....                                           | 169 |
| Cecy Caricia Ixpatá y Andrea González .....                        | 173 |
| ANEXO 2 - Un caso de cambio social a partir de la literatura ..... | 175 |
| ANEXO 3 - Encuesta a profesores .....                              | 181 |
| ANEXO 4 - Relatos breves .....                                     | 189 |
| Entre mascarillas y recuerdos pasados .....                        | 189 |
| El rey fuego está enojado .....                                    | 189 |
| Sin título .....                                                   | 189 |
| El día que vino el COVID-19 .....                                  | 190 |
| Relato Breve .....                                                 | 191 |
| Las vecinas del valle del Sol .....                                | 191 |
| La misma rutina .....                                              | 191 |
| Un Sábado en el pueblo .....                                       | 192 |

## RESUMEN

Reconocer y trabajar en las problemáticas sociales incumbe al sector educativo, cultural y artístico. Alcanzar el ideal de paz firmada en 1996, pasa por eliminar cualquier tipo de discriminación. La literatura, como manifestación del arte y la cultura, juega un papel formativo y educador imprescindible en el logro de este propósito. El proceso formativo de los estudiantes comporta desafíos para la comunidad educativa, particularmente para los maestros, pues implica cambios en la forma de educar y, en consecuencia, en el rol del estudiante, que ha de adoptar una postura activa, reflexiva y crítica en su proceso educativo. Esta investigación tiene como objetivo analizar los aportes que ofrece la enseñanza de la Literatura en el Bachillerato en Ciencias y Letras para abordar problemáticas relacionadas con la discriminación de etnia, género y clase en dos centros educativos privados de Guatemala. Los resultados y las conclusiones de la investigación aportan al ámbito educativo una reflexión y una crítica sobre el sistema nacional de enseñanza, basada en el sistema de competencias; así como una serie de buenas prácticas educativas en el ámbito formativo de la Literatura, que arrojan algunas orientaciones sobre cambios metodológicos y pedagógicos necesarios para contribuir, al menos en una somera parte, en una formación conciente y crítica de las nuevas generaciones.

## INTRODUCCIÓN

La necesidad de reconocer y trabajar en pro de las problemáticas sociales es una tarea que debería involucrar a todos los actores de la sociedad; entre ellos, los sectores educativo, cultural y artístico. Alcanzar esos ideales de convivencia armónica y paz, como los firmados en Los Acuerdos de Paz<sup>1</sup> en 1996, pasa por eliminar cualquier vestigio de discriminación, sea esta por clase, etnia, género o de cualquier otro tipo. En el marco de dichos acuerdos, que introducen las bases para desarrollar la paz y perseguir un futuro próspero para el país, se encuentran algunos puntos importantes y considerados en el presente trabajo, como el respeto de los derechos humanos, el reconocimiento de la identidad y derechos de los pueblos indígenas como base para la construcción de una nación multiétnica, pluricultural y multilingüe. Un desarrollo socioeconómico y participativo orientado al bien común. Mejorar la salud, la educación y capacitación y la seguridad social como tareas prioritarias del desarrollo. Aunque ya han pasado 25 años de aquellos acuerdos, esa anhelada paz se vislumbra aún lejana. Algunas de las causas que originaron el alzamiento de las fuerzas revolucionarias continúan vigentes o han evolucionado a otras manifestaciones más complejas. Entre las causas históricas, según Secretaría de la Paz de la Presidencia de la República, se encuentran: la intolerancia y la lucha ideológica; en el ámbito económico, el tema del uso y posesión de la tierra, el acceso a la educación, la exclusión social, la marginación y la violencia generalizada; en lo político, los procesos antidemocráticos y la debilidad del Estado en el cumplimiento de sus funciones; en lo étnico, el proceso de ladinización, el rechazo de la multiculturalidad, el racismo como expresión ideológica y cultural (Secretaría de la Paz. Presidencia de la República, 2006, p. 2).

---

<sup>1</sup> La población guatemalteca vivió una guerra interna que duró 36 años, finalmente el 29 de diciembre de 1996 se llevó a cabo en Guatemala la firma de la paz firme y duradera entre la Unidad Nacional Revolucionaria Guatemalteca (URNG) y el Estado de Guatemala, acontecimiento que puso fin al combate.

En Guatemala la discriminación étnica es sentida especialmente por la población indígena. La discriminación de género es desfavorable para las mujeres y los grupos minoritarios LGBTIQ+<sup>2</sup>. Y la discriminación de clase afecta sobre todo a la población con menor acceso a la riqueza. Además de verse limitada por las discriminaciones anteriores, la ciudadanía en Guatemala se ve condicionada por el escaso desarrollo del Estado de derecho. Para que se desarrolle la ciudadanía es necesario, en primer lugar, que se superen las limitaciones de índole estructural y superestructural que fomentan el que unos individuos, grupos y clases sociales gocen de derechos ciudadanos y bienestar y otros se vean excluidos de los mismos; que unos individuos sean beneficiados del desarrollo y otros estén condenados a la indigencia. La ciudadanía, como relación social entre la población y el Estado, debe orientarse a la lucha contra la desigualdad, el racismo, la discriminación y las exclusiones que operan en los órdenes social y político. Asimismo, es un requisito *sine qua non* el avance en un Estado de derecho, social y plural.

Las manifestaciones populares que repudian la corrupción y la impunidad (males sociales considerados también como causas de la desigualdad y la discriminación), como las ocurridas en 2015, que acabaron con la renuncia del binomio presidencial, vinculado a la corrupción; las de noviembre y diciembre de 2020 que logró el veto del presupuesto 2021 aprobado por el Congreso el cual reducía inversión en salud y educación, mientras aumentaba el gasto en comidas y dietas de los legisladores; son un ejemplo de resistencia no violenta que rechaza el *statu quo*, la injusticia social y el abuso de poder de los gobernantes. Salir a las calles a manifestar, hacer pintas, vociferar con un altoparlante durante la marcha expresando el rechazo hacia un personaje público o una propuesta política, cantar el himno nacional en la plaza central... todas ellas son formas legítimas de manifestación popular. También existen otras maneras de manifestarse o de formar pensadores críticos que se atreven a expresar su no consentimiento a los atropellos de la dignidad humana. Y en este punto, la literatura, como manifestación del arte y la cultura, juega un papel formativo y educador

---

<sup>2</sup> Siglas de: lesbiana, gay, bisexual, transgénero, transexual, travesti, intersexual y queer. Se añade el signo + al final para incluir a todos los colectivos no representados en las siglas anteriores.

imprescindible en el logro de dichos propósitos. El proceso formativo de los estudiantes comporta enormes desafíos para toda la comunidad educativa, en especial para los maestros, pues implica cambios decisivos en la forma de educar y, en consecuencia, en el rol del estudiante, que ha de adoptar una postura activa, reflexiva y crítica en su proceso educativo. Esta investigación tiene como objetivo analizar los aportes que ofrece la enseñanza de la Literatura en el Bachillerato en Ciencias y Letras para abordar problemáticas relacionadas con la discriminación de etnia, género y clase, en dos centros educativos privados de Guatemala: el Centro de Enseñanza Educare y el Colegio APDE Sol Alto. Para alcanzar tal objetivo se ha empleado una metodología mixta, que combina la aplicación de instrumentos cuantitativos y cualitativos como la encuesta y la entrevista, aplicados a los docentes y directivos de ambos centros educativos y una investigación teórica que fundamenta el marco conceptual y el enfoque del trabajo. Los resultados y las conclusiones de la investigación aportan al ámbito educativo una reflexión y una crítica sobre el sistema nacional de enseñanza, basada en el sistema de competencias; así como una serie de buenas prácticas educativas en el ámbito formativo de la Literatura, que arrojan algunas orientaciones sobre los cambios metodológicos y pedagógicos necesarios para contribuir, al menos en una somera parte, en una formación conciente y crítica de las nuevas generaciones. Un repensar que partirá desde el aula, desde las humanidades, desde la Literatura; pasando por el análisis crítico y la mediación pedagógica que contextualizará la palabra escrita en una obra literaria y le dotará de una resignificación aplicada a la realidad coyuntural del país, urgente de un diálogo y nuevos postulados ideológicos (no fundamentalistas, sin radicalizaciones extremistas o fanatistas) que coloquen sobre la mesa las problemáticas históricas y todavía vigentes, como la discriminación por etnia, clase y género.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Guatemala es una sociedad con problemas sociales, que evidencian racismo, discriminación por género y clase social. Estos son problemas arraigados en la sociedad y visiblemente identificados en distintos ámbitos culturales: la justicia, la política, la religión, entre otros. La educación formal, como uno de los modificadores de la cultura, puede contribuir a erradicar o perpetuar tales escollos. Si se valora dentro del ejercicio formativo y de manera transversal la implementación de tales problemáticas sociales, durante toda la etapa de formación académica y las diversas áreas de conocimiento, podría coadyuvar la labor educativa formal a palear las problemáticas de racismo y discriminación presentes en la sociedad guatemalteca; pero el sistema educativo, dirigido por el Estado, se encuentra en gran medida diseñado para que estas problemáticas no se resuelvan, sino que se perpetúen en el tiempo; ya que favorecen a las élites gobernantes que buscan conservar el poder y reproducir el sistema capitalista imperante.

## HIPÓTESIS

La Literatura, como asignatura humanística, coadyuva al abordaje y a la aproximación de las problemáticas de género, etnia y clase social presentes en la sociedad guatemalteca. Los bachilleres en ciencias y letras, como parte de su formación académica, estudian Literatura, asignatura vertebral en el currículum de su bachillerato. Dentro de su perfil de egresados del Currículo Nacional Base (CNB), se prescribe que valorarán las diferentes culturas que conforman al Estado guatemalteco. Además de que propiciarán el desarrollo en forma permanente convivencia, equidad, respeto y solidaridad y se interiorice la interculturalidad. (Mineduc. 2016).

Aunque los partidarios de un Estado liberal oligárquico<sup>3</sup> pretenden invisibilizar o minimizar las problemáticas de racismo, discriminación por género y clase social; estas se encuentran latentes en el día a día de la sociedad guatemalteca. Domingo Choc Che, Alberto Cucul Choc, Andrea González, Cecy Caricia Ixpatá<sup>4</sup>, la mitad (49.8%) de los niños con desnutrición crónica en el país, los más de cincuenta niños menores de cinco años que fallecieron debido a la desnutrición aguda en el 2020<sup>5</sup> y tantísimos más casos fatídicos y mortales, fueron y son víctimas de las desigualdades que afectan negativamente el desarrollo de la sociedad. La desnutrición también cuenta como ejemplo de discriminación, porque la muerte por hambre también es un crimen y mata a quienes conforman las clases sociales más desfavorecidas (Procurador de los Derechos Humanos, 2011). Estos casos lamentables también sirven de inspiración en las luchas

---

<sup>3</sup> El Estado liberal oligárquico en Guatemala que perdura en el imaginario colectivo de una parte de la población, se conformó durante el denominado período liberal (1871-1944), tiempo caracterizado por las dictaduras liberales, el trabajo forzado y la reforma agraria que benefició al mismo grupo económico, político o social que detenta las posiciones de poder del Estado moderno, impidiendo o dificultando que otros agentes, ajenos a dichos grupos privilegiados, ocupen o compartan tales posiciones.

<sup>4</sup> En el Anexo 2 se hayan tres notas periodísticas que describen cada caso y relatan las causas y circunstancias de estos asesinatos.

<sup>5</sup> Detalle Casos de Mortalidad por Desnutrición Aguda, República de Guatemala año 2,020 (sic). Secretaría de la Seguridad Alimentaria y Nutricional de la Presidencia de la República (SIINSAN). Recuperado de: <http://www.siinsan.gob.gt/siinsan/desnutricion-aguda/>

reivindicativas que buscan alcanzar el bienestar social, el desarrollo humano y una mejora en la calidad de vida.

Si el valor de la interculturalidad estuviera interiorizado y se respetaran las diferentes culturas que conviven en Guatemala (no solo en los egresados del bachillerato, sino en la población en general), probablemente los guatemaltecos fueran más respetuosos de la diversidad, no juzgarían con prejuicios al otro que es distinto, existiría un diálogo constructivo entre las culturas y todavía se contaría con Domingo Choc Che aportando su sabiduría ancestral para beneficio de la humanidad. Si se practicaran también los valores de convivencia, equidad, respeto y solidaridad que señala el Mineduc; las manifestaciones de resistencia que organizaban las activistas Andrea González y Cecy Ixpatá no tendrían sentido ser, los candidatos a la presidencia no ofrecerían en campaña combatir la desnutrición crónica cada cuatro años, porque ya habrían acabado con ella. Y aunque la formación en estos valores no sea la solución a todos los problemas del país (ni mucho menos cuando solo un diez por ciento de su población ha terminado su formación con nivel diversificado), el estudio de las humanidades, concretamente el de la literatura a través de la lectura, la escritura y la expresión oral, contribuirá a comprender mejor el sistemas de signos y significados ideados culturalmente para comunicarse; comunicación que resulta imprescindible para desarrollar una vida social sana, justa y libre, sin discriminaciones que la mermen.



## ALACANCES Y LÍMITES

Entre los límites de la presente investigación, y tal vez el principal de ellos, es que para el estudio solo se tomaron en cuenta, mediante encuestas y entrevistas, los puntos de vista y perspectivas de los docentes y directores. Quedando pendiente, por razones de permisos de acceso, el conocimiento y apreciación sobre el tema, desde la perspectiva de los principales actores del proceso educativo, los alumnos. Solo en uno de los dos centros estudiados se tuvo acceso indirecto hacia los alumnos, a través algunos trabajos de clase, escritos por ellos: Una colección de relatos breves que dan cuenta, en parte, sobre sus pensamientos, inquietudes, valores e intereses. Al otro centro educativo también se le solicitó su colaboración con el aporte de trabajos escritos de los alumnos y aunque en un primer momento se ofreció compartirlos, al final no fueron proporcionados. En su defecto, también se buscó la opción de establecer contacto con exalumnos de los centros educativos estudiados; pero el investigador solo contaba con contactos con exalumnos de uno de ellos, por haber laborado años atrás en uno de esos colegios. Con el otro, que resultó ser el mismo del que no se consiguieron los trabajos de los alumnos, no se obtuvieron contactos, a pesar de buscarlos por distintas vías.

La pandemia que se está viviendo (en Guatemala desde mediados de marzo 2020), ha dificultado las labores pedagógicas en los centros educativos, incluyendo los dos estudiados, influyendo en varios sentidos: pedagógico, metodológico, económico, social, psicológico... entre otros. La misma pandemia obligó a los centros educativos a trasladar la educación presencial a una modalidad virtual y luego, en la medida de sus posibilidades, híbrida. Así mismo, las entrevistas y encuestas del proyecto se realizaron de forma virtual. La aplicación de estos instrumentos de evaluación en dicha modalidad, por una parte, facilitaron al encuestado y al encuestador los desplazamientos y conveniencia de horarios; pero por otra, limitaron la comunicación a una pantalla, la cual no sustituye a la interacción personal, por ejemplo, quedan fuera de los marcos de visión de la cámara de video ciertos ángulos que el

lenguaje no verbal del cuerpo transmiten y pueden ser apreciados de mejor manera en la modalidad presencial.

Por último y no menos importante, para que el trabajo alcance un impacto significativo, debería estudiarse en un campo mucho mayor, como podría ser una región política <sup>6</sup>determinada; pero debido a las restricciones de movilidad, de tiempo y recursos; se decidió limitarla a una pequeña porción del inmenso campo investigativo: dos establecimientos privados a donde asisten mayoritariamente estudiantes de clase económica media y media alta. Resultaría enriquecedor ampliar el estudio a otros centros educativos, que involucre otras clases socioeconómicas y, desde luego, centros de estudio públicos, municipales, entre otros tipos.

Al abarcar un tema tan ambicioso como la formación de cultura, por cuestiones metodológicas y de investigación, era necesario delimitar lo más posible el tema; lo que derivó en una pequeña parte del enorme universo que abarca la cultura: la clase de Literatura durante los años de bachillerato. Por lo mismo, también resultaría beneficioso que se continúe investigando el tema de las buenas prácticas que contribuyan a erradicar las discriminaciones por clase, etnia, género y otras problemáticas que acaecen en el país, no solo desde la perspectiva literaria y educativa, sino desde otras áreas: psicológica, social, económica, legal, sanitaria, deportiva... y en distintos niveles. Por último, valdría la pena trabajar con cada aporte, no de manera atomizada, sino integrada, con el fin de construir, grano a grano, una sociedad más justa y libre.

---

<sup>6</sup> Regiones políticas, que podrían ser de distintos niveles: cantonal, municipal, departamental o regional.

## ANTECEDENTES

Dada la especificidad del tema, no se encontraron estudios similares a este. Abordar a dos centros educativos en concreto, separados en la distancia física y en la ideología que subyace en sus proyectos educativos es poco frecuente. Este estudio resulta novedoso en tanto que intenta interrelacionar la literatura con el fenómeno educativo y algunos aspectos históricos y coyunturales del país. A diferencia de Virsa Valenzuela Morales (2016), quien en su tesis doctoral *Discursos ideológicos hegemónicos en la literatura leída en los ciclos básico y diversificado (1900-2010)*, considera la relación que tiene en concreto la literatura como medio de transmisión de ideología en la escuela; en el presente trabajo, se considera la literatura como medio para contrarrestar dicha hegemonía y romper con la ideología imperante, al menos en una pequeña parte, mediante el arte literario y construir un país, una sociedad más humana, respetuosa y solidaria. Es decir que, Mientras la Dra. Valenzuela demuestra cómo se transmite la ideología a través de la literatura, en el presente trabajo se partirá de esa realidad hacia una propuesta educativa que traspase la ideología hegemónica y la interpele, buscando respuestas concretas a las problemáticas sociales a partir de la misma literatura.

El pensamiento de los filósofos Louis Althusser y Michel Foucault, entre otros, darán un soporte teórico para entender la ideología, el poder y sus medios que emplea para perpetuarse. Al tiempo que se desvelan mecanismos para contravenir al poder hegemónico. En este sentido, los trabajos de Antonio Faundez, que busca de un mejoramiento de la calidad y el desarrollo de la educación, cuestiona el modelo actual de planificación educativa por competencias, especialmente en el área de la Literatura. No solo critica el modelo, sino que también plantea algunos principios didácticos y metodológicos sobre la educación bilingüe intercultural para el desarrollo armónico de la sociedad guatemalteca.

Carlos Aldana (2010) hizo un esfuerzo para identificar, fortalecer, difundir, promover y validar iniciativas con relación a los retos y desafíos de la

educación en el siglo XXI, con el propósito de incidir en la calidad educativa. Siguiendo el ejemplo del Dr. Aldana, se hará un análisis teórico conceptual de las problemáticas, también se enfatizarán las metodologías y estrategias aplicadas en la asignatura de Literatura que puedan aplicarse en otras instituciones educativas, con el fin de reflexionar acerca de los cambios de paradigmas para la práctica educativa actual.

Con los conocimientos y experiencias de los autores aquí mencionados, entre otros, se buscarán acciones o esfuerzos concretos y prácticos que favorezcan la investigación dentro y fuera del aula y una práctica docente efectiva bajo el modelo pedagógico del constructivismo.

## MOTIVOS Y JUSTIFICACIÓN

Primero, como docente integrante de los equipos de Comunicación y Lenguaje en distintos centros educativos y en diferentes niveles: pre-primaria, primaria, básicos y bachillerato, durante ocho años no consecutivos, el investigador ha percibido la influencia que la lectura de las obras literarias tiene en la formación de criterios y puntos de vista de los estudiantes; así mismo, el vacío cultural que la ausencia del hábito de la lectura deja en ellos. Segundo, como estudiante de la Licenciatura en Letras y Filosofía, el investigador ha adquirido mayor conciencia sobre la trascendencia de la literatura como testimonio histórico y artístico en la construcción de las culturas. También ha adquirido herramientas teóricas para abordar y enfocar las obras literarias desde perspectivas críticas y análisis decolonial. Tercero, como ciudadano que formó parte del inmenso colectivo de individuos que soslayaba las discriminaciones cotidianas, lamentablemente naturalizadas por buena parte de la población, y que gracias al estudio de las letras y la filosofía ha identificado la sutileza de la discriminación y reconocido la gravedad de la complicidad en ella si no se interviene; se ve interpelado<sup>7</sup> entre su pasada condición y la actual, intentando hacer un esfuerzo académico para contribuir a la construcción de una sociedad más justa, pacífica y con conciencia crítica. Si este propósito se consigue amplificar mediante la lectura del presente trabajo por otras personas interesadas e involucradas en el campo educacional, sin importar si esta se dé en el ámbito privado o público; habrá sobrepasado sus expectativas; pero si no, al menos habrá servido al investigador para mejorar su propio campo de acción y mejorar su práctica educativa presente y futura.

---

<sup>7</sup> En este trabajo se entenderá el término interpelación como el acto de preguntar a alguien o preguntarse a sí mismo para que, de manera reflexiva, se den explicaciones sobre algo. No se empleará como lo utiliza Althusser: «toda ideología interpela a los individuos concretos como sujetos concretos, por el funcionamiento de la categoría de sujeto» (1974, p. 57). En otras palabras, como una operación muy precisa mediante la cual la ideología actúa o funciona para transformar a los individuos en sujetos reproductores de la ideología.

Los salones de clase y los patios de recreo no son lugares ajenos a la discriminación de clase, etnia y género. Como problemáticas sociales que son, estas, al igual que todo tipo de discriminación, perjudican a personas de todas las clases sociales, edades, culturas y niveles económicos, indistintamente (aunque no en igual grado) si se encuentran dentro del grupo de los discriminados, los discriminadores o un grupo «imparcial», la discriminación corroe el tejido social y deteriora a la sociedad en su conjunto. Por ello, la finalidad de esta investigación ha sido identificar y analizar las buenas prácticas educativas que se implementan en dos centros educativos, en el área de Literatura y así sugerir algunos lineamientos y rutas metodológicas y de pensamiento que aporten a la construcción de comunidades educativas y sociedades más saludables, pacíficas y con conciencias críticas.

## PREGUNTAS GUÍAS DE LA INVESTIGACIÓN

### Pregunta principal

¿Qué aportes ofrece la enseñanza de la Literatura en el Bachillerato en Ciencias y Letras para abordar problemáticas relacionadas con la discriminación de etnia, género y clase, en el Centro de Enseñanza Educare y el Colegio APDE Sol Alto?

Para cada una de las preguntas secundarias tomar en cuenta que se enmarcan en las siguientes características contextuales:

- Nivel educativo: Bachillerato en Ciencias y Letras
- Establecimientos educativos estudiados: Centro de Enseñanza Educare y Colegio APDE Sol Alto.
- Asignatura: Comunicación y Lenguaje
- Subárea: Literatura
- Problemáticas sociales: discriminación por etnia, género y clase.

### Preguntas secundarias

1. ¿Qué **aportes** brindan las **lecturas** asignadas en el Bachillerato en Ciencias y Letras para conocer y tener mayor conciencia acerca de las problemáticas de género, clase social y etnia en Guatemala?
2. ¿Con qué **perspectivas de género, clase y etnia** se estudian las lecturas designadas en los cursos de Literatura en el Bachillerato en Ciencias y Letras?

3. ¿Cuáles son los principales **problemas** a los que se enfrentan los docentes al atender las problemáticas de discriminación por género, clase social y etnia?

## **OBJETIVOS**

### **Principal**

Analizar los aportes que ofrece la enseñanza de la Literatura en el Bachillerato en Ciencias y Letras para abordar problemáticas relacionadas con la discriminación de etnia, género y clase, en el Centro de Enseñanza Educare y el Colegio APDE Sol Alto<sup>8</sup>.

### **Secundarios**

1. Identificar los aportes que dan las lecturas asignadas en el Bachillerato en Ciencias y Letras para conocer y tener mayor conciencia acerca de las problemáticas de género, clase social y etnia en Guatemala.
2. Registrar las perspectivas de género, clase y etnia que se estudian en las lecturas designadas en los cursos de Literatura en el Bachillerato en Ciencias y Letras.
3. Determinar cuáles son los principales problemas a los que se enfrentan los docentes al atender las problemáticas de discriminación por género, clase social y etnia.

---

<sup>8</sup> Se seleccionaron estos dos centros educativos porque el investigador laboró en el primero de ellos y en otro de los colegios de la institución APDE, lo cual le permitió observar diferencias filosóficas y metodológicas, que van desde la concepción de la ideología hasta la aplicación concreta en la realización de las actividades educativas. Cada uno de los centros y sus respectivos sistemas cuenta con sus fortalezas y debilidades. Se buscará extraer lo mejor de ambos, haciéndoles su respectivo análisis y crítica.



## **ruta metodológica**

La investigación constará de dos procesos simultáneos: uno teórico-bibliográfico y el otro aplicado-cualitativo. Los resultados de ambas investigaciones se analizarán teórica y cualitativamente. La investigación teórica tomará como fundamento las obras y los autores propuestos en la bibliografía, extrayendo de ellos su esencia aplicada al contexto del estudio. Por su parte, la investigación aplicada de manera cualitativa interpretará, mediante el análisis de las entrevistas y cuestionarios abiertos las metodologías, estrategias y didácticas aplicadas por parte de los profesores de lengua española en sus clases de Literatura, resaltando las buenas prácticas que contribuyen a la construcción de una ciudadanía más humana; permitiendo la expresión de los docentes (sujetos) en espacios de información que constituyen la información recolectada (objeto), la cual brindará las bases del trabajo para que el investigador las interprete.

Esta investigación intenta hacer una aproximación a la realidad objetiva en cuestión de la educación de la Literatura en el Bachillerato en Ciencias y Letras (en adelante BCL) en relación a los temas de género, etnia y clase, reflejando su estado en un punto determinado en el tiempo actual de las instituciones educativas estudiadas. No es su objetivo, por tanto, el recorrido histórico de tales instituciones ni cómo estas han llegado al punto del estudio.

La investigación también busca mostrar cómo ciertas prácticas educativas pueden favorecer acciones de cambio sustanciales y significativas en las juventudes, que luego repercutirían en la formación de personas más concientes en su papel como ciudadanos responsables. Aunque lo anterior representa un panorama más amplio de investigación respecto del que abarca este trabajo, el cual incluiría el estudio de los actores principales del proceso enseñanza-aprendizaje: los estudiantes; no deja de ser cierto que el motor de ese proceso, los profesores, es un testimonio obligatorio por considerar para el estudio, de acceso más próximo e informante de primera mano, que funciona como un eslabón y eje entre los factores y personas que

intervienen en el proceso: estudiantes, madres y padres de familia, dirección y coordinaciones de los centros educativos, currículo nacional, mediación pedagógica con respecto a la coyuntura mundial, regional, nacional y local.

También se realizará una aproximación a las lecturas literarias asignadas en el BCL, las cuales constituyen un fenómeno particular de estudio y se analizarán desde una perspectiva pedagógica que promueva el diálogo reflexivo, con enfoque humanista y coherente, a los requerimientos sociales nacionales. Las lecturas abordadas son las leídas en el año 2021, año en el que se realiza la investigación (puesto que estas varían anualmente). El enfoque que se le dará a dichas lecturas estará correlacionado con los temas de la investigación: etnia, clase y género.

Al ser una investigación sobre educación en la Literatura, a esta última se le verá como un fenómeno social, a fin de analizar cómo el estudio de esta parte de la asignatura incide en la formación de la conciencia social y así contribuye en la conformación de las múltiples naciones que constituyen este país. Este enfoque socioeducativo desarrolla las relaciones del currículo con el mundo externo de los centros educativos, y en este punto es preciso mencionar al currículo oculto<sup>9</sup>; aquel que aunque no esté oficialmente reconocido, impacta a los estudiantes de manera más profunda que el oficial. Se pretende que, desde un currículo formal (lo declarado) y el informal (lo enseñado y planificado), se puedan acceder a las capas del aprendizaje inesperado del currículo oculto; no solo tomando en cuenta las motivaciones en la selección de las lecturas, sino los significados e interpretaciones que a nivel individual y grupal se dan sobre las mismas. Importan estos fenómenos

---

<sup>9</sup> El currículo oculto consiste en aprendizajes (valores, actitudes, conocimientos, destrezas, significados, habilidades, supuestos) no explícitos y/o no intencionales que se dan en el contexto escolar, no sólo en el aula o en el proceso de enseñanza mismo, sino que se reproducen y/o expresan tanto en elementos vinculados exclusivamente a este proceso —como son los objetivos, metas y contenidos de aprendizaje, los recursos didácticos y metodologías, las rutinas y tareas escolares, las formas de disciplinamiento, los sistemas de evaluación y el desempeño docente—, como en las relaciones de poder y con la autoridad, códigos y formas de comunicación, lenguaje verbal y no verbal, interacciones escolares y sociales, ambiente escolar y de trabajo, actividades extraescolares, discursos, normas y políticas institucionales, la organización y gestión de la institución/sistema escolar y, por supuesto, en los criterios y supuestos con los que se eligieron y conformaron todos esos componentes del contexto escolar. (Maceira, 2005).

educativos y literarios porque tienen implicaciones sociales, políticas, morales y culturales.

Si bien, como ya se mencionó, la investigación es mixta (combina lo teórico-bibliográfico con la aplicación-cualitativa), prevalece un enfoque inductivo y cualitativo, en tanto que se buscarán ciertas características particulares en la metodología y la didáctica de la Literatura, que influyan positivamente en la realidad social. Esta investigación no pretende establecer un resultado acabado, un canon de prácticas educativas para alcanzar tales fines, sino vislumbrar un abanico de posibilidades abierto para que los investigadores de las distintas áreas literarias, educativas y filosóficas profundicen en la labor de formación de estudiantes concientes y sociedades más humanas. Por lo mismo, los hallazgos de este trabajo son válidos al momento de presentar los resultados, después, siempre existe la posibilidad de que una nueva investigación amplíe y/o profundice en las conclusiones halladas.

## **Población**

Como se mencionó en el apartado anterior, el foco de la investigación se centrará en los educadores de la asignatura Comunicación y Lenguaje de cuarto y quinto bachillerato, responsables de la enseñanza de la Literatura. En un primer momento, luego de presentarse y solicitar el apoyo a las autoridades correspondientes de cada centro educativo, se les solicitó la cumplimentación de un formulario con información cualitativa y cuantitativa, para tomar un primer acercamiento y obtener una panorámica general sobre la metodología de la enseñanza y las realidades educativas particulares en cada caso. Posteriormente se recurrió a entrevistas personales con los mismos docentes encargados de la materia. La entrevista fue abierta y semiestructurada: con algunas preguntas guía para resolver las dudas surgidas a partir de la lectura de resultados en los primeros instrumentos y para profundizar y ampliar algunos campos de interés encontrados en las mismas encuestas. Posteriormente, para confirmar y las afirmaciones de directivos y docentes, y también para contrastar con otro punto de vista, se

entrevistó a algunos exalumnos de los centros educativos estudiados; utilizando como guías los mismos instrumentos que con sus exprofesores. No se entrevistaron a los mismos alumnos de bachillerato por las dificultades que conllevan los permisos, autorizaciones y recopilación de datos a menores de edad.

Para el análisis de los datos obtenidos en la población, si bien existe una base teórica que fundamenta el estudio, la principal riqueza de la investigación se constituye en la medida en que se concreta dicha realidad a través de las evidencias educativas recavadas en las encuestas y entrevistas realizadas. Se construye así un reflejo de una realidad basada en la metodología inductiva. Vivencias que dan pie a la reflexión pedagógica, estudiantil, literaria y filosófica para la reconfiguración de una metodología en la asignatura de Literatura, más acorde a las necesidades sociales del país.

Se dijo anteriormente que la Literatura se abordará como un fenómeno social. En este sentido, se echará mano de la teoría sociocrítica para abordar e interpretar su estudio. Tal y como señala Valenzuela (2016) en su tesis:

La sociocrítica se interesa por la procedencia y condición social de los autores, así como por sus ideas políticas y sociales como ciudadanos y su grado de integración en el proceso social; se interesa también por el grado de dependencia de los escritores respecto de la clase dominadora o las fuentes económicas que le permitían subsistir, y la necesidad de trazar una historia del autor en la sociedad. (p. 93)

Se verá dentro del estudio que uno de los centros presenta una población más homogénea que el otro. Este aspecto podrá resultar un elemento diferenciador al momento de trabajar y alcanzar los objetivos planteados en esta investigación. También se apreciará cómo las decisiones de permanencia y exposición de libros de texto, de lectura e inclusive de los mismos alumnos, dependerán del poder económico y el ideológico dominante.

## A nivel nacional

A grandes rasgos también se abordará la problemática educativa a nivel nacional; la cual está dirigida por el Ministerio de Educación de Guatemala (Mineduc), quien a su vez responde a las tendencias globales sobre educación. En 2010 empezó a aplicarse el Currículo Nacional Base (CNB), el cual cambia su visión educativa hacia un modelo basado en competencias estandarizadas y medibles. De forma particular, integra la clase de Literatura como parte del curso denominado Comunicación y Lenguaje, dejando en una decisión abierta o personal del profesor, la elección de las obras que se leerá en las aulas. Estos y otros cambios en el modelo educativo nacional son dignos de estudio, reflexión y crítica. Uno de estos elementos que interesa al estudio es la selección de libros de lectura; los cuales, aparte de su valor literario; responden a un determinado canon literario, dependiendo de la ideología hegemónica del momento histórico.

Así, la doctora en educación Valenzuela (2016) apunta que el programa gubernamental «A leer se ha dicho» tenía entre sus objetivos el «fortalecer el desarrollo de la ciudadanía multicultural mediante el fomento de la literatura y los escritores guatemaltecos». Sin embargo, los profesores usualmente se limitaron en acatar la orden estatal y/o del establecimiento para establecer y evaluar las lecturas. Valenzuela también nombra otras particularidades que han marcado la enseñanza de la Literatura en Guatemala, como la selección de las lecturas asignadas en los niveles básico y diversificado del sistema de educación nacional: Carlos Wyld Ospina (*La gringa*), Flavio Herrera (*El tigre*) y Virgilio Rodríguez Macal (*Carazamba, Jinayá y Guayacán*); en cuyos temas se destaca la influencia alemana, manifestada en personajes de dicha nacionalidad que con frecuencia aparecen en esos relatos como dueños de fincas, así como la ideología en la novela criollista guatemalteca. De esta cuenta, en el trabajo se presentarán datos y políticas educativas que han marcado el quehacer del estudio literario y sus implicaciones prácticas, sociales y educativas en los estudiantes.

## **A nivel de centros educativos**

En esta investigación se estudiarán las prácticas educativas de dos centros escolares privados. Uno pertenece a la región metropolitana y el otro a la central de Guatemala: Sol Alto, uno de los colegios de la Asociación Para el Desarrollo Educativo (APDE<sup>10</sup>), ubicado en Fraijanes y el Centro de Enseñanza Educare<sup>11</sup>, localizado en San Lucas Sacatepéquez. Primero, al profesor y a la profesora de Literatura de estas instituciones se les realizó una encuesta; luego, se les entrevistó a cada uno. Después, para complementar y contrastar la información recabada, así como para tener otra perspectiva, se les realizó una entrevista a la directora de Educare y al subdirector académico de Sol Alto. En esta investigación se contrastarán los resultados de la información recabada a través de los instrumentos de investigación (la encuesta y las entrevistas) y a su vez, estos con lo expuesto en el marco teórico.

Las entrevistas se coordinaron y agendaron según la disponibilidad de los entrevistados. Se realizaron a través de videoconferencia y se les solicitó la autorización previa para grabarlas, quedando estos registros para uso exclusivo del investigador y los fines de la misma investigación. Las grabaciones se hicieron con el fin de repasar la entrevista y poder realizar transcripciones más precisas sin obstaculizar su fluidez o extenderla en el tiempo. Se respetó la voluntad de los entrevistados, cuando en algún momento mencionaron que preferían que cierta información no apareciera en el informe. Las entrevistas tuvieron una duración de entre 40 y 90 minutos, según de la extensión con la que los entrevistados respondieron a las preguntas. Se calculó que las encuestas dirigidas exclusivamente a los docentes tendrían una duración de 30 minutos para su resolución.

---

<sup>10</sup> Asociación Para el Desarrollo Educativo, un grupo de siete colegios en Guatemala fundado por varios padres de familia en 1970.

<sup>11</sup> El centro, después de 25 años de labor, anunció su cierre definitivo al finalizar el ciclo escolar 2021, debido a la falta de sostenibilidad económica causada por la pandemia de la COVID-19.

## **I. CONCEPTOS Y DATOS SOBRE LOS QUE SE SUSTENTA LA TESIS**

Dentro de este capítulo se delimitarán algunos conceptos clave del estudio, que delimitarán el enfoque y la tesis que en él se sostienen. También se abordarán los temas relativos al currículo de Literatura en Guatemala, el rol e influencia del Estado en su constitución, así como la «libertad» de cátedra y el papel de las editoriales, los centros educativos e incluso de los mismos estudiantes en la elección de las lecturas académicas en el bachillerato, las que conforman un canon literario particular para cada uno de los establecimientos educativos estudiados. Se analizarán las perspectivas literarias respecto a la discriminación por género, clase social y etnia, así como la labor docente y del mismo estudiante en la creación de una conciencia humana empática y cívica, orientada a solventar las problemáticas estudiadas en la presente investigación, sus retos y desafíos.

### **a) DEFINICIONES Y CONCEPTOS CLAVE PARA COMPRENDER ESTA TESIS**

#### **LITERATURA**

La Literatura es parte de la formación humanística, pues se acerca al conocimiento del ser humano: su medio físico, sus ideas, sus necesidades, su espiritualidad, sus sentimientos, sus relaciones interpersonales... Estas y otros aspectos inherentes a ella la convierten en un arte social que da forma a la cultura mientras va narrando la historia de una comunidad, un pueblo, un país, un continente, una especie, la especie humana. También, a lo largo de la historia, la Literatura ha formado parte de un ideario político con la misión de transformar a las sociedades conforme a determinados valores. Según la profesora Claudia Ferman<sup>12</sup> (2008, pp. 82-83), puede hacerse una definición «poscolonial» / subalternista de la Literatura, un espacio deliberativo, antihegemónico, que se entiende desde una perspectiva histórica; en donde todo texto en la superficie de la tradición supone la existencia de un contra-

---

<sup>12</sup> Doctora en Literatura de América Latina. Catedrática en la universidad de Richmond, EE. UU.

texto ausente, escrito y silenciado, o jamás enunciado, pero cuya huella puede identificarse en el estudio de las luchas por la hegemonía política y cultural dentro de una determinada sociedad. Esta perspectiva «subalternista», afirma la académica, reordena los materiales narrativos de la tradición de una manera en que «otros textos» (o los textos del Otro/a) se manifiestan. En esta perspectiva, continúa la doctora, se verifica la necesidad de la interpretación de textos y tradiciones textuales muchas veces ajenas a la tradición hegemónica (como la narrativa oral, las cartas, ciertos documentos, la canción popular, el testimonio, etc.).

Así, la catedrática de Richmond (*ibíd.*), afirma que al incorporar los textos del «Otro/a» se busca deconstruir las lógicas de construcción hegemónica de la cultura: lo predefinido, lo histórico, lo canónico. En su estudio, hay un desentenderse de la opresión de la escritura, la cultura, la imposición lingüística, y los modelos jerárquicos asociados a tradiciones genéricas, entendiendo al género desde ambas acepciones: como modalidad de escritura asociada a formas autorizadas de la cultura y como lugar social, político y cultural asociado a determinaciones biológicas.

La posición «subalternista» lleva al observador de la cultura a un esfuerzo permanente por reponer los silencios y los balbuceos que el canon mantiene severamente subordinados, pero también a reinterpretar los discursos canónicos, a reorganizarlos dentro de una nueva perspectiva de la cultura. La pregunta «¿a quién se calla en este discurso o con este discurso?» resulta un instrumento clave en el aparato crítico con el que se aborda el estudio de una determinada producción en el interior de una determinada cultura. (Ferman, 2008, 83).

La definición literaria dada por Ferman (20008, p. 83) proporciona los fundamentos para construir un aparato crítico que permita, entre otras cosas, reconocer y describir la historia colonial del área centroamericana y desactivar nociones coloniales enraizadas en el imaginario «literario» de la región que ocultan el complejo sistema de relaciones jerárquicas basadas en lo étnico, la clase, el género y el color.



De esta manera, según lo expuesto por Ferman, no importa tanto el lenguaje que se utilice, sino lo que se hace con este. La lengua española, impuesta durante el período colonial se convirtió tras esa época en el vehículo hegemónico de comunicación en la región. Las lenguas originarias fueron reducidas e incluso extinguidas mediante el proceso de colonización; sin embargo, textos prehispánicos como el *Popol Vuh*, que sobrevivieron a la colonización a través de la oralidad, adoptaron el alfabeto latino y el castellano para transmitir una narración poética que ejerce una resistencia colonial, un acto de desterritorialización de la lengua, en palabras de la doctora Ferman (2008, p. 84), citando a Deleuze y Guattari (2002, p. 508). Así mismo, recién en las últimas cuatro décadas se han incorporado los textos testimoniales al campo de la Literatura, un nuevo género literario que habla, particularmente en estos contextos de la llamada «literatura de la periferia», sobre la historia reciente de las guerras internas, como el caso de *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*, de Elizabeth Burgos y Rigoberta Menchú. *Ru'x*, de Irma Oztzy. *Mujeres en la alborada*, de Yolanda Colom. Estos tres, como otros, son textos valiosos que, de no ser considerados dentro de los márgenes de la subordinación, aportarían una profunda sensibilización y conciencia histórica a los estudiantes del bachillerato, pues les permitirían acercarse, mediante la literatura, a los relatos históricos, muchas veces invisibilizados o aún no tomados en cuenta dentro del currículo por ser considerados temas de alta sensibilidad<sup>13</sup> o escritos desde la mencionada periferia.

La literatura se encuentra viva y en constante cambio; va evolucionando conjuntamente con la cultura a la cual retrata; cuando se le considera dentro del ámbito educativo, alcanza dimensiones más específicas que pueden identificarse con la construcción de dicha cultura o en palabras de Gramsci, la superestructura. «Dentro de la teoría marxista, la ideología —al igual que toda la superestructura social— está encaminada a reproducir los modos de producción existentes, o, dicho en otras palabras, al mantenimiento del orden

---

<sup>13</sup> En el apartado de las entrevistas se verá un claro ejemplo de cómo uno de estos temas sensibles conllevó al reemplazo de materiales provenientes de una determinada editorial de libros de texto, por otros considerados «menos subversivos».

preestablecido, o *statu quo*» (Valenzuela, 2016, p. 138). La literatura, como cualquier fenómeno social, también contiene su propia carga ideológica. De aquí se entiende que, tras la promulgación de un currículo nacional o institucional, existen grupos de poder con el interés de que se reproduzcan ciertos fines específicos y criterios de pensamiento.

## **SOCIEDAD**

Tradicionalmente se explica el concepto de sociedad como un conjunto de seres humanos, unidos moral, material, espiritual y culturalmente para la satisfacción de necesidades comunes, recíprocos beneficios, aspiraciones semejantes y fines iguales. La organización de cualquier sociedad necesariamente está formada por entes o instituciones que establecen las relaciones entre los miembros de un grupo o sociedad, como la autoridad social y la familia. (Moreira, 2003).

El antropólogo brasileño Eduardo Viveiros de Castro (2002, p. 40), de manera más técnica, explica que la imagen de sociedad primitiva, aún vigente en la antropología social clásica, hizo suyo un contraste que oponía concepciones globales de la sociedad. Esa concepción de la sociedad proveniente de la antropología clásica, dice, tenía su inspiración en la tradición aristotélica; pero aún así, la antropología moderna, influida por el filósofo inglés Thomas Hobbes, permeó tal concepción, instaurando la idea de que la sociedad, si bien es una condición natural, por consubstancial a la humanidad, no deja por eso de ser una condición problemática<sup>14</sup>. Este criterio de análisis de las sociedades se ancla a la idea (analizada, p. ej. en Strathern 1992<sup>a</sup>, b, citado en Viveiros, 2002, p. 40) de que la sociedad se constituye real o formalmente a partir de individuos asociales, que deben ser socializados, es decir, que se les inculcan con carácter de obligatoriedad las representaciones normativas, de tal manera que se comporten de un modo determinado, pero que al mismo tiempo se resistan a esta imposición por una manipulación egoísta de las normas o bien por la regresión imaginaria a una libertad original. Esta idea,

---

<sup>14</sup> Recordar la famosa frase contenida en *El Leviatán*, que sintetiza este pensamiento: «El hombre es un lobo para el hombre».

señala Viveiros aunque con distintos matices, se encuentra en otros pensadores como Émile Durkheim, Sigmund Freud, Cláude Lévi-Strauss, Meyer Fortes o Edmund Leach. «El *homo sapiens* puede bien ser un «animal social», pero para la modernidad esta expresión sugiere un inquietante oxímoron que está en la raíz de la búsqueda incesante de la antropología, de soluciones que trasciendan las antinomias de ella derivadas.» (Viveiros, 2002, p. 40).

La escuela, por su carácter casi universal<sup>15</sup>, constituye una de las instituciones de carácter fundamental en las sociedades contemporáneas. Aunque tiene sus contradicciones y excepciones, representa una institución esencial para la integración de las personas a la sociedad y también como factor clave de desarrollo social. La escuela, al igual que las demás instituciones sociales, ha ido transformándose y evolucionando a lo largo de las décadas, movida en los últimos tiempos por las demandas de la economía global, más que por iniciativa propia de su clase académica. Se viven tiempos que exigen un cambio de paradigma y modelo de vida; la revolución informática y digital es un hecho plausible que se está viviendo actualmente y al que hay que tomaren cuenta al momento de tomar nuevas decisiones ante el cambio. Sin embargo, se encuentran presentes otros desafíos como el deterioro medioambiental, aunado a las problemáticas sociales, políticas y económicas de cada nación. Todas ellas reclaman un enfoque distinto del modelo pedagógico, con nuevos saberes, metodologías y formas de aprender, un nuevo escenario educativo, en el que las respuestas a tales retos provengan de pensamientos y miradas distintas a las ya conocidas, que no han sabido palear con las dificultades y en el fondo solo las han solapado. Ante sociedades cada vez más diversas, la escuela ya no puede ser excluyente, ni basarse en una pedagogía homogeneizadora, atada a conocimientos seculares; por el contrario, ha de ser capaz de salir de las cuatro paredes del aula y fomentar procesos de participación entre sus

---

<sup>15</sup> Aunque la educación es un derecho fundamental del ser humano, en la práctica esta no alcanza a todos. Se estiman unos 670 millones de personas analfabetas a nivel mundial, según una noticia de las Naciones Unidas (2020). En Guatemala, el 18.5% de la población de siete años o más es analfabeta; es decir, 2,313,920 seres humanos que carecen de este derecho fundamental; de los cuales, el 61% son mujeres. Datos del XII Censo Nacional de Población y VII de Vivienda 2018.

miembros, transformarse en una escuela inclusiva creada por y para todes; democrática en sus fines y medios, donde se escuchen las voces de educadores y educandos, así como las de los demás miembros de la comunidad educativa.

## CULTURA

Se entenderá por cultura el conjunto de actividades y producciones de todas las personas que componen una sociedad. No se utilizará el término como sinónimo de «civilización», como se entendía durante la Ilustración. Ni tampoco se comprenderá como de la realización de actividades excepcionales, exclusivas de las artes plásticas, la literatura o la vida intelectual. Aquí y ahora, la cultura se conoce como algo cotidiano, común entre los individuos de una sociedad, siendo estos mismos sus creadores. Así, pues, la cultura intentará pasar de ser algo estático, ya creado por personas ilustres solamente para ser aprendida y recordada; a algo cotidiano, dinámico, desacralizado, propiedad de cada uno de los individuos que componen una sociedad. Ellos pasan a ser los creadores de la cultura, por consiguiente, un concepto que se encuentra inmerso en un proceso de creación constante, infinito e incapturable. La cultura intentará ya no responder a los dictámenes de una clase dominante ni a lo que transmiten sus medios de comunicación masiva, sino a los receptores activos que posibilitan distintas interpretaciones y significados de los mensajes de los medios. El espectador y el texto poseerán la misma jerarquía, dando lugar a negociaciones y conflictos que a su vez generan otras culturas y/o subculturas.

Apoyan esta concepción de cultura los teóricos de la Escuela de Birmingham. Stuart Hall (2010), quien recibió de Raymond Williams<sup>16</sup> una gran influencia en su formación intelectual y política, escribe este y su pensamiento acerca de la cultura:

---

<sup>16</sup> Considerado uno de pioneros teóricos de los Estudios Culturales y miembro fundador de esta disciplina en la Escuela de Birmingham.

En su discusión de la «cultura», en el famoso capítulo del «Análisis de la cultura» en *La larga revolución*, su tentativa innovadora de romper con el discurso literario-moral de *Cultura y sociedad* en un esfuerzo más sostenido de teorización general, la movida conceptual clave que realiza es alejarse de una definición «abstracta» de la cultura —«un estado o proceso de perfección humana»— hacia una concepción de la cultura como «una descripción de un modo de vida particular que expresa ciertos significados y valores no solo en el arte y el aprendizaje, sino en las instituciones y en la conducta cotidiana». Insistió, con su énfasis característico en «nuestra vida común», en que la cultura es «cotidiana» [*ordinary*]. Sostuvo que el análisis de esta, desde tal definición, «es la clarificación de los significados y valores implícitos y explícitos de un modo de vida o de una cultura particular». Lo que es característico aquí es no solo el movimiento del ideal abstracto a lo concreto, de textos a sus contextos de vida institucional y conducta cotidiana [*ordinary*], sino también la desestabilización de las distinciones artificiales entre el arte y la literatura —los significantes de «cultura» en el primer sentido según «Cambridge», por así decirlo— y lo que él llamaba «la organización social general». «El arte está allí, como una actividad, junto a la producción, el comercio, la política, el criar familias. Para estudiar las relaciones adecuadamente debemos estudiarlas activamente, viendo todas las actividades como formas particulares y contemporáneas de energía humana» (Williams, 1961, 80, citado en Hall, 2010, p. 549).

Por su parte, uno de los teóricos de la teoría poscolonial, Homi K. Bhabha, aborda el tema de la cultura desde esta perspectiva, especialmente en el capítulo VII de su libro *El lugar de la cultura* titulado «Articular lo arcaico. Diferencia cultural y sinsentido colonial», en donde contrapone la idea de una cultura colonizadora frente a otra que emerge de los bordes, lo marginal, subversivo. En la introducción del libro Bhabha se refiere a la cultura de esta manera:

La obra fronteriza de la cultura exige un encuentro con «lo nuevo» que no es parte del *continuum* de pasado y presente. Crea un sentimiento

de lo nuevo como un acto insurgente de traducción cultural. Ese arte no se limita a recordar el pasado como causa social o precedente estético; renueva el pasado, refigurándolo como un espacio «entre-medio» contingente, que innova e interrumpe la performance del presente. El «pasado-presente» se vuelve parte de la necesidad, no la nostalgia, de vivir. (1994, p. 24).

Para Valenzuela (2016), quien también aborda el tema:

... todos los ambientes generan algún tipo de cultura, que lejos de nacer con ella, se aprende o asimila según el ambiente en donde se crezca. Requiere siempre de alguien que la enseñe, ya sean los padres, los abuelos o bien la misma comunidad y de alguien que la reciba como herencia inmaterial y, a la vez, ha de verse como algo compartido, ya que adquiere su verdadera dimensión cuando más de un individuo comparte, vive y siente esa determinada cultura (pp. 143-144).

De acuerdo con estas ideas la cultura se crea. Pero esta creación, en ocasiones no es libre ni espontánea, sino que responde a las circunstancias del momento, como podría ser el poder totalitarista. Así, se puede recordar el caso concreto de Los Tepeus<sup>17</sup>, nombre con el que se le denominó a los representantes de la literatura guatemalteca de la década de 1930, los cuales, condicionados por la dictadura ubiquista (1931-1944), optaron por escribir temas que no contradijeran al régimen dictatorial, emplearon al indígena como personaje literario y como tema para buscar las supuestas raíces de la nacionalidad guatemalteca. (Valenzuela, 2016, p. 144).

León Trotsky, visualizó la cultura como «el conjunto orgánico de conocimientos y técnicas que caracterizan a toda la sociedad o al menos a su clase dirigente, comprende y penetra en todos los espacios terrenos de la creación humana y los unifica en un sistema» (1923, p. 115). Según esta cita, la cultura no representa a toda la sociedad, sino más bien a los grupos de

---

<sup>17</sup> A esta generación pertenecieron Alfredo Balsells Rivera, Miguel Marsiocovétere, Francisco Méndez, Mario Monteforte Toledo, Virgilio Rodríguez Macal, Rafael Zea Ruano.

poder, que imponen la cultura, haciéndola ver como una cultura total, única y de todos. De tal manera que el ser humano, al tener cultura, tiene en sí, en su pequeño ser individual, un mundo.

El antropólogo estadounidense Clifford Geertz en su obra *La interpretación de las culturas* (2003) sostiene un concepto de cultura sin múltiples acepciones ni especial ambigüedad: «la cultura denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan» (p. 88). Cabe añadir, que más adelante, explica los términos de significación, símbolos y concepción.

Por su parte, el especialista en historia cultural moderna, el británico Peter Burke en su obra *¿Qué es la historia cultural?* (2006) realiza un recorrido histórico a través de distintos representantes y estudiosos de la materia. Al final del capítulo seis, sin el afán de alcanzar una conclusión definitiva, presenta los resultados del giro cultural:

Los historiadores, especialmente los empiristas o «positivistas», solían padecer la enfermedad de la literalidad interpretativa. Muchos de ellos no eran lo suficientemente sensibles al simbolismo. [...] En la última generación, los historiadores culturales al igual que los antropólogos culturales, han demostrado las debilidades de este enfoque positivista. Sea cual sea el futuro de los estudios históricos, debería estar vedado el retorno a la literalidad. (p. 154).

Al tomar como punto de partida estos conceptos, resulta necesario hacer un análisis crítico al desarrollo de los procesos de educación intercultural en Guatemala, tanto a nivel local y nacional, como en su vinculación internacional. El Currículo Nacional Base, si bien presenta un enfoque que reconoce la diversidad cultural del país, está orientado a la conservación de las culturas originarias; insertándolas dentro de las competencias globales. El documento carece de esa interrelación intercultural, es decir, poco se aprende de las culturas originarias por parte de la ladina occidentalizada.

Como señala el académico Néstor Véliz Catalán en su publicación *La educación intercultural en la Guatemala del siglo XXI: una crítica desde la Historia* (2020) quien analiza los discursos oficiales y otros textos analíticos, logrando establecer que, «el carácter presentado por la educación intercultural guatemalteca obedece, en la actualidad, a la sustitución de la educación tradicional, asimilacionista y absorbente, la que se plantea modificada con la vigencia de los Acuerdos de Paz firmados en 1996». El artículo concluye que la forma en que se desarrolla la modalidad educativa intercultural en Guatemala obedece a un enfoque institucional que la admite como «la solución de los problemas educativos de los pueblos indígenas a partir del incentivo al uso de las lenguas nativas en los espacios escolares y el rescate de rasgos culturales identitarios» (Véliz. 2020). Sin embargo, los desafíos y las exigencias actuales de la interculturalidad van más allá que el solo echo de la promoción de un bilingüismo oral y (en menos ocasiones escrito) de los idiomas maternos. Si bien esta buena práctica ha contribuido a la dignificación de los pueblos originarios, se ha descuidado la convivencia intercultural y la interacción entre los distintos pueblos y sectores de la sociedad guatemalteca. La carencia de estos espacios no favorece la mutua comprensión ni el intercambio de saberes y conocimientos propios. Por ello resulta imprescindible en las prácticas educativas realzar los aspectos comunes en lugar de insistir en las diferencias.

## **DISCRIMINACIÓN**

Según el Diccionario de la Lengua Española, discriminar significa dar trato desigual a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, de sexo, de edad, de condición física o mental, etc. Así mismo, al racismo lo define como la exacerbación del sentido racial de un grupo étnico que suele motivar la discriminación o persecución de otro u otros con los que convive. Conforme a la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial aprobada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas el 21 de diciembre de



1965<sup>18</sup> acuerda que: «... la doctrina de la superioridad basada en diferenciación racial es científicamente falsa, moralmente condenable, socialmente injusta y peligrosa, y [...] nada en la teoría o en la práctica permite justificar, en ninguna parte, la discriminación racial». El primer artículo de esta convención define al racismo como:

... toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública. (ONU, 1965).

La República de Guatemala se define como un país rico por su diversidad lingüística, étnica y cultural<sup>19</sup>. Sin embargo, históricamente las diferencias étnicas, lejos de representar una riqueza para el país, han sido motivo de desencuentros, desigualdades y discriminaciones; así lo atestiguan diversos autores. Romero, Orantes y Zapil (2018) afirman: «El racismo y la discriminación racial en Guatemala son fenómenos de orden histórico y estructural». Por su parte, Marta Casaús en su libro *Guatemala: linaje y racismo* (2018) vincula al racismo con la ideología de la clase dominante y los discursos de sus aparatos ideológicos: la familia, la escuela, la religión, el derecho, etc. La autora anterior, junto a su coautora Alejandra Hurtado Casaús, identifican «cómo el racismo se convierte en el eje vertebrador de una sociedad, desde la Colonia hasta nuestros días, y en el hilo conductor de buena parte de la historia y de la estructura de poder de Guatemala» (2007, p. 44).

Marta Casaús reconoce distintas etapas del racismo y la discriminación, diferenciadas por sus finalidades: durante la Colonia se usó para justificar el despojo y el sometimiento de los pueblos originarios, legitimar la estructura

<sup>18</sup> Entró en vigor el 4 de enero de 1969, de conformidad con el artículo 19 de la misma Convención.

<sup>19</sup> Guatemala cuenta con veintidós pueblos mayas (Achi', Akateko, Awakateko, Chuj, Ch'orti', Itza', Ixil, Kaqchikel, K'iche, Mam, Mopán, Poptí, Poqoman, Poqomchi', Q'anjob'al, Q'echi', Sakapulteko, Sipakapense, Tektiteko, Tz'utujil, Uspanteko y Chaltiteko:), el pueblo xinca, el garífuna y la población mestiza; cada uno con sus propias costumbres, su idioma y cosmovisión.

de dominación y privilegios de peninsulares y criollos, cohesionar a las élites frente al resto de grupos socio-raciales y permitirle a la Corona desplegar su proyecto político facilitando el ejercicio de su autoridad desde la metrópoli. A partir de la Independencia (1821) «el racismo provino directamente del Estado, expresándose en las Constituciones, ordenanzas laborales, en la reestructuración político-administrativa, en el imaginario de las élites» (Casaús, 2006b, pág. 47 citado en Romero *et al.*, 2018). Así, durante la Revolución Liberal de 1871 y hasta 1944, varios decretos oficiales como el Reglamento de Jornaleros (1877), el servicio militar obligatorio para todos los indígenas mayores de dieciocho años, la Ley de Trabajadores (1894), el Decreto 657 (1906) que prohibía o declaraba sin valor los convenios para el canje o venta de mozos indígenas entre fincas, el Decreto 1474 (1933) y la Ley Contra la Vagancia (1934) dan cuenta de la situación de esclavitud o servidumbre en la que se encontraba la población indígena hasta la primera mitad del siglo XX (Cojtí, 2005, pp. 81-84 citado en Romero *et al.*, 2018, p. 14). Durante el período denominado «La primavera democrática» (1944-1954), presidido por el doctor Juan José Arévalo Bermejo y el llamado «Soldado del Pueblo» Jacobo Árbenz Guzmán, el proyecto político de modernización social y económica incluyó medidas para acabar con las prácticas segregadoras que afectaban a los pueblos originarios, especialmente en el ámbito laboral, la tenencia de la tierra, ejercicio de la ciudadanía y efectividad del poder municipal. En este período también comenzó a impulsarse el indigenismo o asimilacionismo denominado por Demetrio Cojtí (2005, p. 90 citado en Romero *et al.*, 2018, p. 14) como un racismo más civilizado que propugnaba el mestizaje, la aculturación, la ladinización y la integración «buscando crear una cultura nacional y una nacionalidad mediante la transculturación voluntaria del indígena» (Cojtí, 2005, p. 90 citado en Romero *et al.*, 2018, p. 14). Tras la Contrarevolución de 1954 (impulsada por el gobierno de los Estados Unidos de América) y el inicio de los gobiernos militares, varios investigadores concluyen que en la década de 1970 y hasta mediados de 1980 el racismo de Estado alcanzó su máxima expresión en medio de la guerra interna (Taracena, 2004; Cojtí, 2005; Casaús, 2006b citado en Romero *et al.*, 2018, p. 14). No es sino hasta que inicia la transición a la democracia con la nueva Constitución Política de la

República en 1985 y la firma de los Acuerdos de Paz en 1996, cuando los movimientos indígenas se fortalecen, e inician el proceso para comenzar a desmontar las instituciones formales e informales del racismo. Como consecuencia, la mayor parte de las relaciones interétnicas en la Guatemala aún son asimétricas y verticales. El factor étnico continúa sirviendo como base ideológica para justificar las desigualdades económicas y la exclusión política. La sociedad está étnicamente ordenada a través del racismo estructural, aunque la pobreza, la exclusión y la desigualdad también afectan al mundo mestizo/ladino (PNUD, 2005 como se citó en Romero *et al.*, 2018, p. 15).

Casaús, M. (2018) demuestra que «el racismo constituye un elemento justificador de la ideología dominante. Sirve como elemento de cohesión de clase al considerarse la elite [sic] como «blanca»/criolla; lo que, a su vez, le permite justificar su dominio y la explotación de los pueblos indígenas». (p. 258). El trabajo inicial de Casaús dio pie a otras investigaciones más profundas y a la aplicación de la teoría al campo de la práctica en materia de los Derechos Humanos, concretamente en los juicios por genocidio y crímenes de lesa humanidad. Tales investigaciones, comparadas con las tipologías de Helen Fein y Ernesto Verdeja para catalogar genocidios, le llevaron a confirmar que en Guatemala «se cumplieron todas las condiciones de exterminio del mismo modo que se cumplieron en el genocidio de los judíos en la Alemania nazi» (*Ibíd.* pp. 267-268), más aún, las investigadoras añadieron dos condiciones que se dieron en Guatemala: «la protocolización de las violaciones repetidas y públicas de las mujeres indígenas y los efectos en sus vidas y sus comunidades, y las declaraciones públicas de personas involucradas en el exterminio» (*Ibíd.* p. 267). Si se toma en cuenta la problemática de exclusión racial vigente en Guatemala, de ningún otro modo razonable puede excluirse la intervención educativa y la instauración de un proyecto de país que contribuyan a la erradicación de este flagelo racista que menoscaba la integración social de los guatemaltecos.

En un sentido amplio, Guatemala, como país en vías de desarrollo, debería tomar ejemplo de sociedades inclusivas que han avanzado en materia de derechos humanos; no a modo de imitación, sino forjando su propio camino.

Una sociedad inclusiva donde cada uno de sus habitantes tenga los mismos derechos, cuentan con mecanismos eficaces y eficientes que aseguren la defensa de los derechos de todos sus ciudadanos; así mismo, les ofrezca oportunidades de bienestar y desarrollo, con especial atención a las personas vulnerables; la diversidad para esta sociedad se convierte en una oportunidad de enriquecimiento cultural y se promueven políticas de inclusión.

## EDUCACIÓN

El proceso educativo o enseñanza-aprendizaje, según un modelo conductista<sup>20</sup>, se le ha concebido tradicionalmente como el acto «llenar un vaso vacío», considerando a los alumnos como meros receptores pasivos de conocimientos, tal si fueran una *tabula rasa* a la cual hay que «llenar» de contenidos y conocimientos y al profesor como aquel cántaro «lleno» de sabiduría y conocimientos que debe transmitir a sus alumnos, esta concepción suele ir acompañada de una perspectiva conductista de la educación. A este sistema también se le conoce como educación bancaria<sup>21</sup> y aunque ya es obsoleto, aún se sigue practicando en algunas aulas. Sin embargo, a partir del siglo XX y hasta la actualidad, se concibe el proceso educativo más como el acto de «encender una vela», siendo el maestro quien comparte su fuego con los estudiantes, encendiendo en ellos la motivación y la curiosidad por el aprendizaje y el conocimiento, reconociendo la autonomía del educando y que su flama del saber se constituye no solo por la acción del profesor, sino que, especialmente, por cuenta propia del estudiante. Los alumnos se convierten en constructores activos de su propio aprendizaje, dotando a este de significado para el aprendiz. Esta concepción acostumbra estar acompañada de una visión constructivista de la educación, en donde el

---

<sup>20</sup> Las teorías conductistas son escuelas psicológicas basadas en el condicionamiento clásico o el condicionamiento operante. Entre sus principales representantes se encuentran Iván P. Pávlov, John Watson y Burrhus Skinner. Esta corriente, que pondera la adquisición y modificación de la conducta como método de aprendizaje, se inspira en la tradición del pensamiento empirista y la teoría de la *tabula rasa*, popularizada por el filósofo inglés John Locke.

<sup>21</sup> El término fue acuñado por el pedagogo brasileño Paulo Freire, apareciendo por vez primera en su libro *Pedagogía del oprimido* (1970), en donde denuncia y critica esta visión de la educación que se utiliza a manera de instrumento de opresión y en contraposición propone la educación liberadora.

andamiaje de conocimientos se construye mediante distintos procesos, siendo los conocimientos previos la base para formar los nuevos. Entre los principales exponentes de esta teoría, se encuentran Jean Piaget, Jerome Bruner, David Ausubel, Lev Vygotsky y más recientemente Howard Gardner, con su teoría de las inteligencias múltiples.

Hay que hacer la salvedad de que la acción educativa no se circunscribe únicamente a la casa y la escuela. Tal y como señala el pedagogo argentino Ricardo Nassif, el concepto educación, dado su dinamismo, admite la posibilidad de que su proceso se desarrolle en cualquier espacio y no necesariamente con un fin educativo. Así, pues, los espacios de recreo, los recesos entre períodos, las horas de entrada y salida, las refacciones y almuerzos en el colegio; así como las interacciones sociales físicas o virtuales que se realicen por las tardes y noches con amigos y compañeros, entre otras actividades, también resultan un proceso educativo. Luis Arturo Lemus en su *Pedagogía, temas fundamentales* (1973, p. 15 citado en Valenzuela, 2016, p. 140) distingue estas dos clases de educación denominándolas: intencional o sistemática, la primera y asistemática o espontánea, la segunda. Como señala Valenzuela (2016, p. 141):

... la educación intencional o sistemática es, generalmente, la que se da en la escuela. Detrás de ella existe toda una organización que la coordina, cuenta con una planificación y, aunque admite la alternancia del rol educando-educador, se maneja dentro de lo formal según el esquema de que hay un educador que da y un educando quien recibe. Se rige por un contenido que se quiere dar a conocer, organiza a los educandos conforme a edades para así distribuirlos en grados; se ciñe a un horario y un ciclo; planifica actividades con el fin de alcanzar logros específicos, es decir, es organizada y conciente.

La educación escolarizada se encuentra supeditada a una institución mayor: el Mineduc, por ejemplo, el cual, a su vez responde a los intereses del Gobierno y del Estado. Por su parte, si la institución educativa pertenece al sector privado y tiene una orientación religiosa, aunque tengan reglamentos propios basados en los ideales de sus fundadores, aún continúan siendo

influidos por el poder estatal. En tal caso, la supeditación también respondería a los intereses de otros grupos de poder, siendo estos privados, empresariales o de la iglesia a la que pertenezca.

## GÉNERO

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en su Informe sobre Desarrollo Humano 2020 titulado: *La próxima frontera. El desarrollo humano y el Antropoceno*, posiciona a Guatemala como el segundo país con mayor desigualdad de género en Latinoamérica, su índice es de 0.48<sup>22</sup> (en el 2016 se ubicaba en la misma posición y su índice fue de 0.49). La población con al menos un tipo de educación secundaria (en personas de 25 años o más), fue de 38.6% para las mujeres, mientras que en los varones, de 37.5%, aunque las mujeres parecen haber alcanzado una ligera ventaja por sobre los hombres, esta no se ve reflejada en su participación en el campo laboral, pues la fuerza de trabajo (en personas con 15 años o más), es de 39.9% en mujeres, mientras que en los varones, de 86.3%, más del doble. El porcentaje de escaños en el parlamento apenas alcanza el 19.4% ocupado por mujeres. La participación en los gobiernos locales no llega al 3%. Además, cuando se ha intentado hacer alguna reforma a la ley para que haya cuotas o paridad para que la representación por género sea equitativa, la oposición de algunos grupos de poder ha sido tan fuerte que no han dejado prosperar las iniciativas. Por su parte, la tasa de natalidad en adolescentes (mujeres de entre 15 y 19 años) sigue siendo muy alta: 70.9 nacimientos por cada mil mujeres, al igual que la mortalidad materna: 95 muertes por cada 100,000 nacidos vivos.

Ante esta realidad tan dispar entre hombres y mujeres y ante el evidente machismo y predominio del patriarcado<sup>23</sup> en la sociedad guatemalteca, es

<sup>22</sup> Siendo 1 el valor más alto, se encuentra dentro de la categoría de desarrollo humano medio. En la tabla, Guatemala aparece en la posición 127 de 189 países.

<sup>23</sup> El Diccionario de Asilo de CEAR-Euskadi (diccionario especializado para quienes trabajan en derechos humanos) dice: El patriarcado es un sistema de dominio institucionalizado que mantiene la subordinación e invisibilización de las mujeres y todo aquello considerado como 'femenino', con respecto a los varones y lo 'masculino', creando así una situación de desigualdad estructural basada en

urgente y necesario redoblar los esfuerzos a nivel educativo para eliminar los estereotipos que rondan en la sociedad y desde la infancia van generando esa brecha entre chicos y chicas. Aunque los estereotipos no siempre son negativos, pueden ser perjudiciales, en tanto que generan la afirmación y la aceptación que beneficia únicamente a un sector de la población. Por ejemplo: que las niñas deben ayudar a sus madres y abuelas en las tareas domésticas. Se encuentra beneficioso y oportuno que las niñas sean diligentes en las tareas del hogar; pero estas tareas de cooperación no deberían ser exclusivas de las niñas, sin inclusivas para todos los miembros de la familia, independientemente de su sexo. Entre muchos otros, estos son algunos ejemplos de estereotipos: Que los niños tienen más habilidades para el liderazgo y la toma de decisiones. Que las niñas son débiles y los niños son fuertes. Son las niñas las que deben casarse para reducir la carga económica de su familia. Los hombres no lloran. Las niñas no son buenas en matemáticas y los niños poseen mayores aptitudes para esta materia. Las niñas buenas no practican deportes. No está bien que los niños jueguen con muñecas, este es un juego de niñas. Los niños pueden ser líderes, pero las niñas deben soñar solamente con ser madres. A los niños no debería gustarle el arte, deberían ser fuertes y practicar deportes. Las niñas son más bonitas calladitas. Los estereotipos de género «son opiniones y percepciones generalizadas acerca de atributos o características que hombres y mujeres, niños y niñas poseen o deberían poseer. Por lo tanto, se basan en normas sociales y culturales y no en factores biológicos» (Unicef. 2019, p. 2). Sin embargo, la educación, con su capacidad moldeadora y creadora, puede jugar un papel importante en el cambio de dichos estereotipos, pues estos no son rígidos ni estáticos a lo largo del tiempo.

La abogada feminista Marta Fontenla en su artículo *¿Qué es el patriarcado?* (2008) asevera que el poder en el patriarcado puede tener distintos orígenes:

---

la pertenencia a determinado 'sexo biológico'. Tiene su origen histórico en la familia, cuya jefatura ejerce el padre y se proyecta a todo el orden social. Esta situación se mantiene a través de regímenes, hábitos, costumbres, prácticas cotidianas, ideas, prejuicios, leyes e instituciones sociales, religiosas y políticas que definen y difunden una serie de roles a través de los cuáles se vigila, se apropia y se controla los cuerpos de las mujeres, a quienes no se les permite gozar de una completa igualdad de oportunidades y derechos. (Ver el texto completo en la fuente original: <https://diccionario.cear-euskadi.org/patriarcado/>).

divino, familiar o fundarse en el acuerdo de voluntades; sin embargo, cualquiera de los modelos tiene como denominador común el dominio de los varones sobre las mujeres. En el mismo artículo Fontenla cita a María Milagros Rivera Garretas (historiadora, activista y feminista) quien «señala como estructuras fundamentales del patriarcado las relaciones sociales de parentesco y dos instituciones muy importantes para la vida de las mujeres, la heterosexualidad obligatoria y el contrato sexual» (*Ibíd.*).

Además de los estereotipos reproducidos dentro de las familias, la influencia que ejerce la literatura infantil y juvenil puede reforzar dichos estereotipos, en especial porque esta se consume principalmente durante edades tempranas, cuando los infantes suelen ser más receptivos y los estímulos resultan ser más significativos. En la literatura infantil y juvenil, así como en sus representaciones cinematográficas y teatrales, se encuentran patrones y modelos culturales que perpetúan y legitiman el patriarcado, distinguiendo y reproduciendo los roles de género de manera sexista y sus ideales de masculinidad y feminidad. Además de mostrar exclusivamente una visión binaria de la sexualidad, excluye la diversidad de manifestaciones sexuales<sup>24</sup> que existe.

Así, Marisa Rebolledo Deschamps, junto a otras colaboradoras<sup>25</sup> elaboran una guía didáctica para una educación no sexista titulada: *Siete rompecuentos para siete noches* (2009). En esta guía exponen cómo «la mayoría de los cuentos de hadas, proponen una idea de amor que siempre termina en matrimonio. Casi nunca decide la chica, sino que deciden los padres por ella, o el príncipe, su salvador». Aunque no sea el protagonista, el príncipe suele ser el salvador de la princesa, presentándolo como un personaje aventurero, osado y responsable del reino (*statu quo*). Sin la figura de los príncipes la princesa no podría solucionar su situación. En contrapartida, las mujeres se muestran frívolas:

---

<sup>24</sup> La diversidad sexual es un término que se usa de manera simplificado para referirse, de manera inclusiva, a la diversidad de sexos, orientaciones sexuales e identidades de género.

<sup>25</sup> Junto con la colaboración del Equipo Ágora Dirección General de la Mujer. Vicepresidencia. Gobierno de Cantabria y las ilustraciones de Mónica Carretera Sáez.



El príncipe de Blancanieves se enamora de ella a simple vista. Confiesa que no puede vivir sin ella, aunque ni siquiera la conoce. No se enamora de su inteligencia, ni de lo divertida que le parece. ¡No puede saberlo porque ni siquiera ha hablado con ella! Se enamora sólo de su belleza. Se enamora de ella sin saber cuál es su carácter, sus gustos, sus aficiones, y decide besarla a pesar de que ella no puede decidir si quiere que la besen. (Rebolledo, 2009, p. 12).

El príncipe de la Bella Durmiente, pone en peligro su vida, atravesando un muro de espinas. Y también se enamora de lo bella que es, teniendo que demostrar que es digno de ella luchando contra un dragón. (Rebolledo, 2009, p. 14).

En el cuento de la Cenicienta, el príncipe y su familia organizan un baile para que este elija a su prometida de entre todas las muchachas casaderas. De nuevo, se presupone que todas las chicas están dispuestas a casarse con él, y de nuevo él elige y decide. (*Ibíd.*).

Estos cuentos proponen un amor ideal y heterosexual. Con frecuencia los personajes se enamoran a simple vista: La Sirenita, por ejemplo, se asoma un día al exterior, ve en un barco a un apuesto muchacho del que queda enamorada hasta el punto de sacrificar su voz y hasta su propia vida.

Así mismo, las peticiones de mano y la celebración de la boda se presentan como consecuencia inherente de aquel flechazo de amor a primera vista, sin dar margen a otras posibilidades como las rupturas, desengaños u otro tipo de relaciones. Por ejemplo, en la versión de los hermanos Grimm, en el cuento de Rapunzel, cuando el príncipe consigue subir la torre y conocer a Rapunzel, [...] inmediatamente le pide que sea su esposa. Ella acepta. Tendrán que superar un par de inconvenientes hasta que puedan vivir juntos felizmente. (Rebolledo, 2009, p. 15).

La Bella Durmiente, el mismo día en que se despierta, se casa con el príncipe con toda pompa y esplendor. Y fueron felices y comieron perdices toda su vida, sin darle ni darse tiempo a descubrir cómo es cada uno o una, si se es feliz siendo soltera o sin tener pareja. (*Ibíd.*).

Cuando una niña desarrolle y llegue a la adolescencia y en ella se despierta la atracción sexual y se pregunte «¿Cómo hay que ser para que un príncipe se fije en mí?»; si sus procesos de socialización le han condicionado su comportamiento y le han hecho asumir actitudes y sentimientos «conforme a su género» según los modelos estereotipados de los personajes femeninos; entonces responderá para sí que ha de ser como ellas: «buenas, guapas, pasivas, virginales, abnegadas, sumisas y dolientes» (*Ibíd.*). En cambio, si actúa de manera «activa, agresiva, ambiciosa, egoísta, ladina, independiente, fea, intuitiva, amargada y destructiva» (*Ibíd.*). Será mala y no amada.

Robolledo distingue otras características «propias de lo femenino» en los cuentos de hadas: «La sumisión, la pasividad, la belleza<sup>26</sup> y la asignación a los espacios domésticos». Así:

La Bella Durmiente lleva cien años durmiendo y no supone ningún problema, ni se la percibe como una aburrida. Se ve algo normal, porque las princesas son pasivas y espectadoras de su vida. (*Ibíd.*)

En Rapunzel

...una bella joven espera en una torre a ser rescatada por un príncipe que se enamore de ella. Éste cortará sus trenzas y los dos escaparán trepando por ellas. A la bella joven no se le podía haber ocurrido esta brillante idea, sino que sólo puede ser fruto del ingenio de un apuesto príncipe, y para añadir más ingredientes aparece una fea bruja, otra mujer que la tiene atrapada en la torre del castillo. (*Ibíd.*)

Además de la belleza, las protagonistas femeninas se caracterizan por ser complacientes, sumisas y trabajadoras en las tareas domésticas, recluidas dentro del hogar. Por eso, cuando Blancanieves llega a la casa de los siete enanitos, ellos le permiten quedarse en su casa a cambio de convertirse en la perfecta ama de casa. Ellos son quienes salen del hogar a trabajar para

---

<sup>26</sup> La belleza se muestra como uno de los valores más importantes para la sociedad patriarcal y atribuido especialmente a lo femenino, adquiere un protagonismo fundamental en estas historias, convirtiéndose en el eje central que mueve las vidas de los personajes, como en Blancanieves y los celos de la bruja.

proveer del dinero de la manutención y ella quien cuida y se ocupa de las tareas domésticas. Los roles sexistas quedan claramente en evidencia:

-¿Quieres cuidar de nuestra casa, cocinar, hacer las camas, lavar, coser, tejer y tener todo limpio y ordenado? Si lo haces, puedes quedarte con nosotros y no te faltará de nada.

-Sí -dijo Blancanieves-, con mucho gusto.

Y se quedó con ellos, y mantuvo la casa ordenada. (*Ibíd.*, p. 16).

El personaje femenino malvado por antonomasia son las brujas. El final de estas, por lo general es trágico y están representadas por valores negativos: son crueles, vanidosas, vengativas, diabólicas, etc. Los cuentos originales de los hermanos Grimm (Jacob y Wilhelm), Charles Perrault o Hans Christian Andersen son bastante más crueles de como se mostraron en las adaptaciones para niños en el cine clásico producido por The Walt Disney; sin embargo, aunque se redujo el nivel de violencia, se mantuvo la visión sexista. Podría decirse que el estreno de *Shrek* (película animada producida por DreamWorks Animation en 2001), que es una sátira de aquellas películas de Disney, fue un hito que dio pie a un nuevo enfoque en las producciones siguientes de la empresa del «mundo de los sueños». A lo largo de la saga de Shrek se ven a las princesas empoderadas, inteligentes, valientes, activas, con iniciativa, independientes, perspicaces, fuera del ámbito doméstico, dueñas de sus propios destinos. así las caracterizaba; aunque que rivalizan por un hombre o por la belleza.

No solo los cuentos tradicionales reproducen los estereotipos sexistas, también lo continúan haciendo diversas publicaciones actuales, que solo han cambiado las historias y los personajes volviéndolos más contemporáneos; pero en el fondo persisten en la conservación de los roles de género estereotipados. Por ellos y en consonancia con el fin de visibilizar el flagelo sexista en la literatura, autoras como Elisa Larrañaga, Sandra Sánchez y Santiago Yubero, han elaborado una selección de libros de literatura infantil y juvenil con la intención de motivar actividades de reflexión, la conciencia y el análisis en los lectores sobre el significado de la igualdad de género. Entre

los libros de la guía de lectura *¿Somos princesas?* (2013), se encuentran los siguientes títulos: *La entrañable Celia* de Elena Fortún, *Caperucita en Manhattan* de Carmen Martín Gaité, *Las lavanderas locas* de John Yeoman, *Annie Bonny la pirata* de Mercedes Franco, *La evolución de Calpurnia Tate* de Jacqueline Kelly y *Los 7 durmientes de oro* de Sebastiano Ruiz Mignone. Estas obras no pretenden convertirse en un nuevo canon literario, sino solo mostrar algunos ejemplos de lecturas que ofrecen al lector una realidad distinta, con personajes femeninos que cuestionan los modelos imperantes de una sociedad machista.

## ETNIA

Tal y como indican Fabiana Del Popolo y Alma Jenkins (2011), las nociones sobre lo indígena y lo afrodescendiente no son fáciles de delimitar, pues estas identidades han surgido de procesos extensos, complejos, no lineales, e incluso conflictivos, que además aún están ocurriendo.

Tanto lo indígena como lo afrodescendiente son construcciones sociales, sujetas al contexto político, la historia de las ideas, el conocimiento institucionalizado y las prácticas sociales. [Por eso] es preciso conocer algunas nociones que están vinculadas de cierta manera con su gestación. La primera de ellas, aunque por oposición, es la idea de raza, un concepto que se ha construido para justificar las diferenciaciones entre grupos humanos basadas en lo fenotípico, y que alude a la división taxonómica del género humano a partir de distinciones biológicas, morfológicas y fisiológicas. Como sostiene Stavenhagen (2001), el término «raza» se ha utilizado «no como un referente biológico demostrado empíricamente, sino como una construcción social que toma como criterios de clasificación algunos rasgos biológicos visibles». Sin embargo, la biología genética ha probado que la especie humana no posee esta división racial, y que todos los seres humanos comparten los mismos rasgos biológicos. (Del Popolo et al., 2011, pp. 10-11).

Las investigadoras de los organismos internacionales (CEPAL<sup>27</sup>, UNFPA<sup>28</sup> y UNICEF<sup>29</sup>) afirman que:

... la noción de raza contenía en germen la creencia que existen «razas superiores» que «naturalmente» tendrían mayor capacidad de adaptación y atributos de dominación, mientras que otras serían sustancialmente inferiores. Se abrió así la puerta al racismo y a la justificación «científica» de la explotación de unas sociedades por otras. En América Latina, el racismo se desarrolló durante los procesos de conquista y colonización para legitimar el dominio de los europeos sobre los indígenas y los africanos esclavizados. [...] La definición del concepto etnia implica un desplazamiento desde la determinación biológica hacia la especificación cultural. Una etnia se refiere a un grupo humano que comparte una cultura, una historia y costumbres, y cuyos miembros están unidos por una conciencia de identidad. De esta definición se desprende que una etnia implica un grupo étnico. Por grupo étnico, entonces, se entiende una comunidad que no solo comparte una ascendencia común sino además costumbres, un territorio, creencias, una cosmovisión, un idioma o dialecto y una aproximación simbólica al mundo semejante, y estos elementos compartidos le permiten tanto identificarse a sí mismo como ser identificado por los demás. Es decir, se alude a una identidad colectiva que le confiere fortaleza como grupo cultural tanto hacia adentro como hacia afuera, lo que no quita el hecho que este contenga dentro de sí sus propias diferenciaciones sociales, económicas y políticas (Del Popolo et al. 2011, p. 11).

El Convenio núm. 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (1989), distingue en el primero de sus artículos a los pueblos indígenas:

---

<sup>27</sup> Comisión Económica Para América Latina y el Caribe.

<sup>28</sup> Fondo de Población de las Naciones Unidas.

<sup>29</sup> Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

... por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista [invasión<sup>30</sup>] o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas (OIT, 1989).

Según el mismo artículo considera que debe considerarse la conciencia de la identidad indígena como criterio fundamental para determinar los grupos a los que se apliquen las disposiciones de ese convenio.

La antropóloga y periodista maya k'iche' Irma Alicia Velásquez Nimatuj, en su libro *La pequeña burguesía indígena comercial de Guatemala* (2011) realiza un estudio sobre los k'iche'ib<sup>31</sup> de Quetzaltenango y evidencia cómo la pequeña burguesía que se crea en este grupo étnico se benefició hasta finales del siglo XIX al convertirse en intermediarios entre los indígenas de menos recursos y los sectores criollos y ladinos. Concuerda con el trabajo de Grandin en que existe una clara diferencia de clase entre los k'iche'ib. Sin embargo, Velásquez anota en su libro que, a partir del siglo XX, los k'iche'ib de Quetzaltenango pierden su poder político significativamente. Esto ocurre cuando se les reduce su poder político al perder su alcaldía indígena (edificio incluido) y se quedan solo con la concejalía de Bosques y Ejidos (la cual ocupan desde 1895 hasta 1974). A pesar del aislamiento político que sufrió, tras la contrarrevolución se gesta el comité Xel-Jú a finales de la década de 1960, como oposición fuerte a la derecha hegemónica. A pesar de la gran mayoría indígena en la región, la exclusión política del grupo es evidente a lo largo del siglo XX:

<sup>30</sup> El autor hace esta anotación porque prefiere el término invasión, que alude (según el DLE) a la acción de «irrumper o entrar por la fuerza. Ocupar anormal o irregularmente un lugar. Entrar injustificadamente en funciones ajenas.» Definición que se acopla más a lo sucedido en la Abya Yala; por ejemplo, con la llegada de los europeos a este continente a finales del siglo XV e inicios del XVI. Se prefiere al término conquista, que se define como la acción de «ganar, mediante operación de guerra, un territorio, población, posición, etc.» Puesto que muchos pueblos originarios aún se encuentran vivos y en resistencia; por tanto, aún no han sido vencidos.

<sup>31</sup> Es la forma plural de k'iche'.

... solo en 1944, los k'iche'ib de Quetzaltenango, a raíz de la Revolución de Octubre, colocan a dos diputados en el Congreso de la República, el abogado Augusto Sac Recancoj y el profesor Pablo Pastor. Luego, hasta en 1985, o sea 40 años después, llevan a otro k'iche' al Congreso, al promotor y agricultor Mauricio Quixtán y finalmente en el año 1999, 14 años después, llega el ingeniero Miguel Racancoj. En otras palabras, en 100 años los k'iche'ib de Quetzaltenango solo logran colocar cuatro diputados al Congreso y el primer alcalde k'iche', Rigoberto Quemé, alcanza la alcaldía en 1995, un siglo después de que la alcaldía indígena fuera suprimida (Velásquez, 2011, p. 97).

La antropóloga k'iche' presenta cómo «los privilegios relativos de clase que posee la pequeña burguesía indígena no son un blindaje contra las estructuras de opresión racial existentes en el país» (2011, p. 136). Aunque algunas teorías han argüido que el racismo surge como producto del desconocimiento de la cultura del otro, dice, en Quetzaltenango, a pesar de la histórica interrelación social y la convivencia diaria entre ladinos y k'iche'ib en diversos espacios (escuelas, iglesias, mercados, instituciones públicas, entre otros) y el conocimiento de los primeros sobre la cultura de los segundos, «no ha implicado que el racismo disminuya sino por el contrario, las tensiones raciales en Quetzaltenango son realmente arraigadas e intensas» (2011, p. 137).

Y continúa la doctora:

Sin embargo, todos los esfuerzos por relegar a un estatus inferior a la cultura k'iche', de impulsar proyectos de asimilación e intentar destruir la cultura, aparentemente han provocado una tenaz reafirmación de la cultura. En pocas palabras, el racismo afecta a todos los mayas, ni aun los miembros de esta pequeña burguesía comercial escapan a esta opresión, incluso los ladinos de más escasos recursos pueden sentirse y definirse como «pobres pero no indios» (Velásquez, 2011, pp. 137-138).

Se emplean varias expresiones racistas en Guatemala. Casaús (2019) dirigió un trabajo que enumera, tabula y grafica los discursos de odio y racismo que se produjeron en las redes sociales durante la campaña electoral de aquel año. En el estudio se indica que «el vocablo de resentido/a [...] aparece masivamente, a raíz del juicio por genocidio en el 2013, [...] en los últimos 6 años [...] aparece con mucha fuerza, sobre todo dirigido a los pueblos indígenas» (Casaús, 2019, p. 62). En él identificó que, en cuanto al maltrato a las mujeres, el vocablo «india resentida» aparece en primer lugar como el más citado en Facebook, y el segundo en Twitter.

Así, por ejemplo, un estudiante de secundaria, a partir de lo que ha escuchado en su entorno familiar; podría pensar que «el problema del racismo no existe verdaderamente en Guatemala», que se trata más bien de un «resentimiento» histórico por parte de los indígenas y que la solución debería ser que «pasaran página», olvidaran el pasado y voltearan a ver hacia el futuro. Otro estudiante, procedente de una familia con mayor sensibilidad humana e implicada en causas sociales, con un hábito de lectura adquirido, que discuten durante las comidas sobre las problemáticas de actualidad y comentan las lecturas que cada quien realiza, seguramente tendría una perspectiva distinta sobre el problema del racismo. Distinguiría en la actitud y el pensar de su compañero de clase (el descrito en primer lugar de este párrafo) la falta de reconocimiento y valoración de la historia del país y sus pueblos originarios; entendería que el racismo se manifiesta en las «pequeñeces del lenguaje cotidiano» como en un chiste sobre «el Pegre y la María», una broma o un apodo que haga referencia al origen étnico, minusvalorando la negritud y lo maya o exaltando lo extranjero occidental (en especial lo angloamericano y lo europeo occidental). Estos extremos ilustran la multiplicidad de pensamientos que se puede encontrar en el intermedio de estos dos opuestos. La misma variedad de voces que también se hayan contenidas dentro de las obras literarias, representadas por distintos personajes y argumentos. Ante tal exposición tan diversa, que muestra un abanico de perspectivas, los puntos de vista se amplían. Quienes solo han conocido una mirada obtusa de la realidad porque no han sido expuestos a otras perspectivas y criterios, tendrán al menos la posibilidad de escuchar



otro relato de la historia, un punto de comparación diferente para contrastar aquel que le contaron en su entorno familiar. Y así, después del diálogo, se propicia la generación de una nueva conciencia, más rica, nutrida, crítica y posiblemente más empática.

## **CLASE SOCIAL**

Para concebir este concepto se remitirá a Karl Marx y otros autores. No se explica el concepto de clase social sin antes entender el proceso de producción y el proceso de circulación del capital. Marx distingue tres grandes clases de la sociedad moderna basada en el régimen capitalista de producción: los obreros asalariados, quienes no son propietarios más que de su propia fuerza de trabajo y el salario constituye su fuente de sustento; los capitalistas, quienes comprenden al grupo propietario del capital y se benefician de la ganancia, la plusvalía del trabajo de los obreros; y los terratenientes, quienes con la renta del suelo que poseen en propiedad, cubren sus necesidades. La lucha de clases que se materializa en la explotación del obrero por parte del capitalista es clave para entender la dialéctica que surge entre ellas; así mismo, las relaciones económicas entre estas clases no se dan solo a través del intercambio de mercancías (que no son solo cosas), sino de fetiches, producto del trabajo humano, es decir, una forma de relación entre los hombres.

Según el doctor en sociología e investigador del Instituto de Investigaciones Económicas (IDIES) de la Universidad Rafael Landívar, Guillermo Díaz, «Guatemala tiene una estructura social muy jerárquica —con una reducida élite social y una clase media incipiente, ambas de carácter urbano—, así como una baja movilidad educativa y ocupacional» (Díaz, 2012). En la misma hoja informativa se asegura que «La estructura de clases -siguiendo el esquema de Wright- revela que la élite social de Guatemala, conformada por la clase dominante, es reducida y constituye solo 5% de la población.» (*Ibid.*), conformada esta por patronos y directivos; mientras que la clase media (conformada por profesionales, técnicos y oficinistas) a penas alcanza el 9.2% (muy lejos de alcanzar la forma de rombo o cebolla de las sociedades

con clases medias mucho más fortalecidas); por su parte, la clase trabajadora comprende el 58.9%, de los cuales 19.3% lo representan los trabajadores calificados y el 66.5%, los no calificados. «De acuerdo con la investigación, en Guatemala la educación de los hijos está determinada en un porcentaje considerable por la educación alcanzada por los padres, existiendo baja movilidad educativa» (*Ibíd.*). Estos datos *a priori*, darían la razón a la teoría marxista: si el trabajo aliena al trabajador, el estudio haría lo mismo con los estudiantes. Ambos, al fin de cuentas, perpetúan el sistema y el *statu quo*.

## **b) LA DISCRIMINACIÓN Y SUS REPERCUSIONES EN LA SOCIEDAD**

El ser humano, por naturaleza, discrimina. En su día a día se enfrenta a elegir o seleccionar entre dos o más opciones. Tal elección resulta ineludiblemente en la exclusión de la opción no electa: café o té, jazz o blues, candidato A o candidato B, una pareja o la otra... Sin embargo, cuando en la elección se da un trato desigual a una persona o colectividad por motivos étnicos, religiosos, políticos, de género, de edad, de condición física o mental, etc. Cuando se menoscaba la integridad de la otra persona por cualquiera de estos motivos, como cuando se le paga más a un varón que a una mujer por realizar el mismo trabajo; cuando se le niega el ingreso a una persona a un restaurante por vestir su indumentaria maya o cuando los niños que nacieron en una comunidad rural retirada y pobre no tiene acceso a la educación porque el Estado no ha construido las escuelas ni carreteras necesarias para que esos niños accedan a su derecho a la educación pública y gratuita, mientras tanto, con fondos públicos se construye una carretera que comunica una nueva residencia del presidente de la República con la red vial del país. Las discriminaciones en Guatemala tienen graves repercusiones en las relaciones sociales, generan diversos conflictos de múltiples índoles: de tierra, laborales, de cumplimiento de derechos, de agresión, entre otros. El antropólogo estadounidense Richard Newbold Adams como consultor de la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL), elaboró un estudio que forma parte del componente de etnicidad

como determinante de la inequidad en la región, en el resumen hace un recorrido histórico donde explica sucintamente esta situación:

En Guatemala, la desigualdad étnica comenzó con la invasión española, y desde entonces el país fue evolucionando hasta llegar a estar controlado por una clase no indígena de tradición occidental quedando, así, la sociedad compuesta por diversos grupos étnicos, con una población indígena unida por un sentido comunitario cohesivo y definida por una etnicidad común basada en su proveniencia aborigen. La desigualdad entre estos dos sectores está caracterizada por el hecho de que la población indígena presenta un crecimiento vegetativo mayor, pero tiene un nivel inferior o deficiente en prácticamente cualquier parámetro de adaptación física, bienestar, oportunidades económicas y participación política y social. La revolución de 1944 terminó formalmente con la era liberal de trabajo forzado y de desigualdad promovida por el Estado, pero el avance hacia una relativa igualdad ha sido frenado por un Estado que está fundamentalmente en manos de no indígenas para los cuales la igualdad significa la asimilación de los indígenas a la sociedad nacional. En contraste, los indígenas abogan por un Estado multiétnico en el cual la igualdad signifique paridad política y económica entre sectores de la población que desean conservar sus diferencias étnicas. (Adams, 2005, p. 7).

En el mismo informe se constata cómo la discriminación por etnia afecta a la educación de la niñez, específicamente en su alfabetización:

Se supone que la globalización ofrece cada vez mayores posibilidades para mejorar las condiciones de vida, pero expone al mismo tiempo a las personas a nuevos obstáculos y a la competencia. La educación y la alfabetización son dos componentes esenciales para triunfar en el mundo contemporáneo, y en ambos sentidos los indígenas se encuentran en abierta desventaja con respecto a la población no indígena. En el 2002, el promedio de escolaridad de los indígenas era 2,38 años, y 5,47 el de los no indígenas. Tales deficiencias se

acentúan cuando se observa que los varones indígenas alcanzan un promedio de escolaridad de 3,13 años, mientras que las mujeres indígenas alcanzan sólo 1,7, cifra que contrasta abiertamente con la escolaridad promedio de las mujeres no indígenas, 5,1 años. (Adams, 2005, p. 42).

En el programa diversificado de la secundaria donde la inscripción en los municipios con alto porcentaje indígena es extraordinariamente baja. En éstos, solo 2,8% de la población está inscrita, comparada con 15% en todo el país y con 23% en los municipios de alta densidad no indígena. (Adams, 2005, p. 43).

Según Faúndez (2006, pp. 71-72) una necesidad básica y urgente respecto al respeto étnico es que la educación sea bilingüe e intercultural. Si en la cotidianidad de los pueblos indígenas (sean estos mayas, xincas o garífunas) se utilizan el lenguaje oral para comunicarse, ¿por qué no colocar a las lenguas maternas al mismo nivel que el español en las escuelas de dichos pueblos? Para que así los profesores (formados para el cargo) enseñen la lectura y la escritura en sus idiomas maternos. Este desfase que ocurre en un país multilingüe pone en desventaja a las lenguas indígenas y las excluye del sistema educativo del país. Así, se propone un bilingüismo equilibrado en el que ambas lenguas dispongan de medios par expresar conocimientos bilingües y biculturales. Ello permitiría un verdadero diálogo lingüístico e intercultural, proceso que contribuiría a que ambas lenguas-culturas desarrollen integralmente a los educandos. Ellos mismos descubrirían que los pueblos que conforman la sociedad guatemalteca son diferentes y al mismo tiempo iguales en sus derechos y deberes; que esa diversidad y complementariedad enriquece las culturas y las vidas de todos a pesar de las posibles contradicciones que puedan surgir durante el proceso.

### **c) LA IDEOLOGÍA DETRÁS DE LA LITERATURA**

El filósofo francés Luis Althusser en su obra *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* sostiene la tesis de cómo el sistema imperante: el capitalismo,

emplea los medios de producción para sostener y mantener su ideología<sup>32</sup>, por tanto, reproducirse como sistema dominante. Una forma de reproducción se da a través del aparato represivo del Estado: la policía o el ejército actúa como el brazo opresor y de fuerza de la clase dominante que reprime a la clase dominada (al pueblo) si este intenta sublevarse o manifestarse. Más adelante, se verá cómo Foucault desarrolla y profundiza aún más en este tema.

En tanto al modelo de producción, Althusser señala en la publicación dos condiciones de producción: la simple, que se limita a reproducir los modelos anteriores y la ampliada, que se encarga de extenderlas. Por tanto, es un principio que toda formación social, al mismo tiempo que produce, debe reproducir las condiciones de producción, que también son dos: las fuerzas productivas y las relaciones de producción existentes.

La reproducción y expansión de las condiciones de producción buscan que el obrero acepte su condición de trabajador, es decir, que cada mañana vaya a trabajar a la fábrica pensando en la recompensa salarial, la cual conseguirá a través del intercambio de su propia fuerza de trabajo. Este mismo trabajo repetitivo se encarga de la reproducción de los medios de producción. Esta concepción del «ser trabajador» se forma en la familia y la familia; las dos instituciones ideológicas por antonomasia. Ahí se les enseña a ser obedientes. Y aunque algunos trabajadores (las raras excepciones) pueden ascender en la escala social, llegando a ocupar puestos medios en distintas esferas: sean estas profesionales, religiosas o militares, siempre se encargarán de cumplir sus roles dentro del Estado y por tanto de reproducir su ideología.

Althusser utiliza la metáfora del edificio de Marx en donde ilustra al Estado dibujándolo en dos niveles: el primero, la infraestructura, donde se hayan las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción, la fuerza de trabajo y los medios de producción; y la segunda, la superestructura, donde se encuentran las dimensiones de lo jurídico, lo político y lo ideológico. La

---

<sup>32</sup> «La ideología pasa a ser el sistema de ideas, de representaciones, que domina el espíritu de un hombre o un grupo social» (Althusser, 1974, p. 38.)

superestructura (lo de arriba) está determinada por la infraestructura (lo de abajo). A este efecto dinámico entre ambos niveles se le conoce como «índice de eficacia». Y así es como el Estado el que se reproduce a sí mismo, a la vez que reproduce su mismo sistema: el capitalismo. El Estado permite que el *statu quo* perdure en el tiempo mediante sus propios aparatos represivos e ideológicos.

A partir de lo expuesto anteriormente, se entiende que la ideología representa esa relación entre el sujeto y las relaciones materiales de existencia. En el ámbito educativo son ejemplos de estas prácticas regulares que mantienen la ideología: ir a la escuela, estudiar, leer, hacer tareas o resolver evaluaciones, entre otras. Sin embargo, dentro del mismo sistema educativo puede darse una paradoja: Cuando el docente que reconoce la ideología imperante va contra corriente y educa para cambiar esa misma ideología; no deja de hacerlo desde la misma estructura ideológica del Estado: la escuela (institución donde, según Althusser, se aprenden las reglas del orden establecido por la dominación de clase). Si bien dentro de la escuela puede interpelarse la ideología del Estado, la escuela misma se presenta como buena y limpia porque se presupone que ahí se aprende a ser sujeto (la escuela se concibe como una institución que prepara a las nuevas generaciones a integrarse en la sociedad); un sujeto que se encuentra atado al sistema, incluso antes de nacer.

Mientras que el sistema económico no cambie, tampoco cambiará la ideología; por eso la ideología no tiene su propia historia, asegura el filósofo francés. Como estudioso del marxismo, propone la lucha de clases como mecanismo para cambiar dicho sistema. Otros aparatos ideológicos que utiliza el Estado para perpetuarse, según Althusser son: el religioso, el familiar, el jurídico, el político, el sindical, el cultural y los medios de comunicación.

Luego de conocer a grandes rasgos la teoría sobre la ideología de Louis Althusser, se puede reconocer a través de la tesis doctoral de Virsa Valenzuela cómo los discursos hegemónicos se han visto presentes en la literatura de los ciclos básicos y diversificado durante un período de cien años

(1910-2010<sup>33</sup>), y que continúa hasta nuestros días (pero hacen falta estudios que continúen identificándolas). La especialista concluye que tales discursos son, básicamente, de dos tipos: sociales y morales. Dentro de los primeros «aparecen rasgos positivistas, discursos vitalistas y espiritualistas, anticomunistas, contrainsurgentes, el indigenismo folclorizante o el indigenismo desde la óptica criolla en donde la civilización y la barbarie eran los modelos que se enfrentaban, el neoindigenismo y el discurso neoliberal» (2016, p. 301). Así, por ejemplo, la literatura criollista que cobró relevancia aproximadamente entre 1910 y 1940 (período caracterizado por los mandatos opresivos de los presidentes Manuel Estrada Cabrera y Jorge Ubico), contribuyó a la conformación del ideal de nación (en apariencia incluyente) que quería dirigir la mirada del mestizo/ladino hacia lo indígena y lo rural para intentar comprender esa otra realidad para él desconocida (*Ibíd.*). Y dentro de los segundos, los discursos ideológicos morales, destaca el conservadurismo sexual; que invisibilizó la temática en las lecturas por parte de los mismos docentes para evitar problemas. Sin embargo, a finales del siglo XX, durante el gobierno de Álvaro Arzú, se impulsó la literatura de autoayuda, introduciendo libros de sexualidad moralizante, como el de *Juventud en éxtasis* de Carlos Cuauhtémoc Sánchez (*Ibíd.*).

Esta tesis no pretende ser un manual docente ni una guía metodológica de educación. Sin embargo, con el fin de intentar materializar las ideas desarrolladas previamente, se sugerirá una propuesta de trabajo en el aula con enfoque en el área de estudio. Se mencionó anteriormente que los medios culturales y de comunicación son algunos de los aparatos ideológicos que utiliza el Estado para perpetuarse. ¿Podrían considerarse los libros de literatura parte de esta maquinaria mediática? Qué mejor que llevar a discusión en las clases de literatura esta pregunta. Podrían organizarse debates dentro del aula, paneles o mesas redondas acerca de los denominados *best seller* y la industria del *marketing* en la publicación de libros, especialmente novelas. Otras preguntas que se desprenden de la anterior y pueden ponerse sobre la mesa son: ¿Los *best seller*, son

---

<sup>33</sup> Temporalidad en la que se delimita el estudio.

literatura o un producto de consumo cuyo máximo fin es tener éxito en ventas?, ¿merecen llamarse obras de arte o se trata simplemente de una mercancía creada para complacer a las masas?, ¿las publicaciones digitales sin un sello editorial tradicional que les respalde valen menos que aquellas publicadas bajo una casa editorial con trayectoria o cuyo autor goza de reconocimiento y prestigio porque ha sido galardonado con algún premio literario? Estas propuestas de discusión permiten ahondar en el mundo literario y conocer el entramado de factores que hayan detrás de las lecturas que se presentan en primera plana de los mostradores en las librerías, con afiches publicitarios, reseñas y críticas literarias en los diarios. Tal discusión favorecerá la creación de una voz crítica y una mirada más aguda al momento de elegir la literatura que consumen las nuevas generaciones. Cada maestro posee libertad de cátedra; por tanto, no necesitaría ninguna autorización del Estado o la dirección del centro educativo para llevar a cabo este tipo de actividades, que como sostiene Holloway, vendrían a conformar esas grietas en el sistema capitalista<sup>34</sup>.

#### **d) VIGILAR Y CASTICAR / OBSERVAR Y TRABAJAR COOPERATIVAMENTE**

Michel Foucault (1926-1984), como estructuralista francés que fue, también trabajó en un nuevo paradigma que superara las teorías de Marx y Nietzsche, criticando la modernidad capitalista a través de un nuevo materialismo. La propuesta del estructuralismo busca que el sujeto salga de sí, porque no es un sujeto constituyente de la realidad ni de la historia, sino un sujeto constituido por las realidades de la estructura. Es necesario que el sujeto se libere de la estructura, porque si el sujeto se halla dentro de la estructura, ¿quién saldrá a las calles a manifestar contra la estructura o contra el sistema? Fueron necesarias las marchas y manifestaciones por parte de los estudiantes de la Universidad Nacional<sup>35</sup> y los maestros del Estado para que

<sup>34</sup> Más adelante se hablará un poco más sobre este autor y su teoría.

<sup>35</sup> Luego de la Revolución de 1944 pasó a llamarse Universidad de San Carlos de Guatemala y se le concedió la autonomía, pues antes las autoridades académicas eran nombradas por el presidente de la República.



Jorge Ubico renunciara; igual de necesarias fueron las manifestaciones masivas de los guatemaltecos en 2015 para que renunciara el binomio presidencial (Otto Pérez Molina y Roxana Baldetti) al ser vinculados a un escándalo de corrupción. Como necesarias fueron las protestas de noviembre de 2020 para exigir, entre otras demandas, el veto al presupuesto que había aprobado el Congreso de la República de Guatemala (CRG); dicho presupuesto contemplaba recortes en los rubros de educación y salud, al tiempo que aumentaba los fondos destinados a comidas y gastos de los legisladores (Bin, 2020). En aquellas manifestaciones, las fuerzas policiales y antimotines reprimieron a la población que se manifestaba pacíficamente en la Plaza de la Constitución con bombas lacrimógenas (Marroquín y Rodríguez, 2020). Se publicaron cientos de titulares nacionales<sup>36</sup> e internacionales tras aquellas manifestaciones porque durante las protestas se produjo un incendio en el edificio del CRG por personas no identificadas. Tras el incidente fueron detenidas 37 personas, que fueron liberados en los días subsiguientes. Sin embargo, un año después detuvieron y procesaron a Nanci Chiritz Sinto, Dulce Archila Cáseres y Juan Francisco Monroy Gómez. Los casos de las dos primeras quedaron detenidos de forma indefinida, de momento han sido desestimados y no irán a juicio. A pesar de la noticia favorable para las sindicadas, ambas llevaron procesos largos y desgastantes que duraron más de seis meses y tuvieron arresto domiciliario. En lugar de emplear el código civil para tratar las acusaciones sobre las pintas en las paredes del CRG, la fiscalía del Ministerio Público decidió aplicar contra ellas el derecho penal, con lo cual pretendía que obtuvieran condenas de cárcel que podrían ir de seis a nueve años más las multas por el bien cultural afectado. Se presume que estos casos son un claro ejemplo de persecución política que busca criminalizar a la juventud y enviar un mensaje particular a esta población para que callen y no alcen su voz. Edgar Pérez, director del Bufete de Derechos Humanos y defensor de Dulce Archila declaró:

Esto es más bien una cuestión de represión punitiva, de usar el derecho penal como una herramienta de represión para dejar un

---

<sup>36</sup> Puede verificarse y ampliarse la información de esta segunda parte del párrafo en López, J. (2022), García, J. (2022) y Pérez, R. (2022).

mensaje y un castigo ejemplar para que otras jóvenes no se atrevan a expresarse, menos si son mujeres y mucho menos si son indígenas (Pérez citado en García, 2022).

Este ejemplo reciente y todavía vigente ilustra a la perfección lo que escribe Foucault en *Vigilar y castigar* (1975), donde analiza las sociedades disciplinarias y hace un análisis del poder. El poder utiliza la razón y todos los mecanismos a su alcance como instrumentos para dominar la naturaleza y los seres humanos. Se les hace creer a los ciudadanos que viven en una sociedad racional y organizada; pero se les «disciplina» para mantenerla dominada y sumisa. Foucault habla de panóptico como mecanismo de control. A través de él el poder ve, pero no es visto. El que ve cosifica al otro, lo convierte en un objeto visto, una cosa a vigilar. La lógica del panóptico es que el preso no tienen que ver, pero sí ser visto. Entonces, las ciencias humanas, como la psicología, la sociología, la antropología y otras más, pueden emplearse para conocer al ser humano y así dominarlo. Lo mismo hace el poder con la tecnología, la estadística, la informática y otras ciencias. Las mismas grabaciones de las cámaras de vigilancia del CRG, otras pruebas filmicas presentadas y los datos de registro fueron las que en un primer momento se emplearon para identificar a las manifestantes y así llevar a cabo los operativos de allanamiento en su contra.

El poder impone su verdad a través de los medios de comunicación, los cuales moldean la conciencia de una sociedad. La verdad en sí no existe, sino solo su interpretación; el poder la repite incesantemente hasta que la sociedad acaba creyéndola. Aunque tradicionalmente los oligopolios de los medios de comunicación masiva en Guatemala, como la televisión comercial abierta y varias emisoras radiales están alineadas con el poder y presentan discursos y relatos bastante acordes al oficialismo; la creciente y abrumadora preferencia por la utilización de las redes sociales como medios de información (que algunos han empezado a llamar el quinto poder) ha constituido un contrapeso importante para ese cuarto poder que regularmente favorecía los intereses del gobierno de turno y por consiguiente de los poderes históricos y hegemónicos del país. Por un lado, los creadores de contenido independientes contribuyen a la atomización del poder y la

información, presentando las realidades desde distintos puntos e vista. A través de las redes sociales la población condena, critica y convoca acciones ciudadanas. Por otro lado, el auge de las noticias falsas y la manipulación de las masas mediante los *bots* o los *NetCenters*<sup>37</sup> se han convertido en una práctica cotidiana; de ahí la importancia de enseñar a las nuevas generaciones a distinguir entre una noticia falsa y una verdadera, que aprendan a contrastar la información.

De esta manera, el panóptico puede representarse a través de distintas instituciones y sus actividades dentro de la sociedad. Así, la Iglesia requería que sus feligreses se sintieran pecadores para que le confesaran al sacerdote sus pecados. Aquellos predicadores de la Palabra que utilizan el sermón para infundir mensajes apocalípticos y temor a Dios en lugar de ensalzar su misericordia y una convivencia pacífica entre los seres humanos, emplean la predicación como mecanismo de control. Este mismo mecanismo que era más evidente siglos atrás, cuando la Iglesia<sup>38</sup> gozaba de mayor poder político, hoy se replica en el Estado moderno en otros agentes, como el médico, el psicólogo, la escuela o la verdad escrita en los libros de estudio (esa verdad a veces incuestionable porque la dice el profesor). Todos ellos pueden convertirse en instrumentos del poder ideológico. El maestro que no interpela lo establecido en el currículo y se limita a repetir lo que dicen los libros de texto, se convierte en el «pastor de sus alumnos» que le transmite la ideología del poder, pues los libros de texto (y los de literatura según se ha visto también, según su enfoque) también son instrumentos de perpetuación de la hegemonía.

El filósofo argentino José Pablo Feinmann (2016) explica el concepto de la historia para Foucault, la cual, dice: es un discontinuo. En este sentido

---

<sup>37</sup> Son un grupo de personas remuneradas para crear, manipular e incluso deshacer la reputación de una figura pública, institución o situación.

<sup>38</sup> Al respecto y como las instituciones cambian (aunque lentamente) el representante de la Iglesia católica, el Papa Francisco (2022), utiliza la metáfora del pastor (que se podría aplicar a los maestros y los alumnos) diciendo que este debe hacer labor de pastoreo con su pueblo, que vaya adelante, en medio, detrás de él: en medio para conocerlo bien y recordando que de ahí vino, delante para marcar el ritmo y detrás para ayudar a los rezagados y también para dejar que el pueblo camine solo, porque las ovejas tienen la intuición de saber dónde está el pasto.

Foucault se aparta del concepto de historia como un devenir (según lo planteaba Hegel con su visión dialéctica de la historia, la cual desembocaba en la «conciencia de sí» del sujeto absoluto) o una continuidad sustancial del sujeto absoluto (como lo propuso Althusser) o una linealidad dialéctica (según la propuesta de Marx). Foucault, entonces, cuestiona estas interpretaciones de la historia; para él, la historia no tiene un devenir necesario ni tampoco es lineal, sino que es una «discontinuidad permanente». Para llegar a esta afirmación se basa en la obra de Nietzsche *La segunda consideración intempestiva*. La historia la concibe entonces como múltiples agentes de poder que se enfrentan y luchan entre sí, creando odio, colisiones, un campo de batalla donde cada uno quiere imponer su verdad al otro. Pero para Foucault la historia no se explica a través de los grandes hechos protagonizados ordenados en una línea del tiempo, sino que también se encuentra en las pequeñas luchas que son un complejo de multiplicidades que van cambiando la historia de a poco.

Ante esta multiplicidad, explica Feinmann (2016), el sujeto actúa políticamente y en el marco de la realidad (característica de la postmodernidad) mediante la rebelión contra el poder, lo que Foucault llama «contraconducta». El filósofo francés viajó a Irán para redactar una serie de notas periodísticas sobre la rebelión del pueblo iraní que buscaba quitar del poder al Sha (entre otras causas, por convertirse en un aliado de Occidente) y colocar en su lugar a Ruhollah Jomeiní (convirtiéndose más adelante en el líder supremo del Estado tanto a nivel político como religioso). El filósofo francés enviado por L'Osservatore Romano, tras su experiencia, escribe una nota titulada *La rebelión de las manos vacías*, en la cual relata cómo la población iraní marcha en contra de los soldados armados del Sha, pero sin armas, con las manos vacías; en ella se pregunta ¿qué es lo que hace que un hombre se rebele? El hombre que se rebela es inexplicable, dirá Foucault. En concordancia con Sartre, quien dice que el hombre, aunque se encuentre bastante oprimido, siempre tendrá un resquicio de libertad que le permitirá rebelarse. Es necesario que el ser humano sea inexplicable, a pesar de todos los condicionamientos bajo los cuales pueda estar influenciado, porque si no,

se convertiría en un simple objeto de estudio de las disciplinas del saber, algo explicable, no alguien humano.

¿Qué hay que hacer para que el maestro no se convierta en un replicador o un representante del poder en la clase? ¿Cómo debe presentarse el maestro ante sus alumnos? Los estudiantes deben formar parte del poder en la toma de decisiones de lo que pasa dentro del salón de clases. El maestro puede hacer propuestas y presentar un proyecto educativo; pero también los alumnos pueden intervenir desde el principio en los objetivos que desea alcanzar, las metodologías y actividades que prefiera y hasta los sistemas de evaluación que pueden aplicarse. De esta manera, el maestro no será un dictador que regula y dicta todo lo que se hace o no en clase, sino que junto con sus alumnos trazarán su propia ruta de aprendizaje, un poco al margen de las directrices gubernamentales.

### **e) ROL SOCIAL DE LA LITERATURA**

Para este apartado se tomará como base el artículo de los académicos cubanos M.Sc. Martha V. Fuentes-Lavaut y Dr. Cs. Homero Calixto Fuentes-González (2013) *El arte y la literatura en su rol social ¿tienen valor en la formación ético-estética?* Ambos estudiosos acuden a las Ciencias de la Educación para abordar el tema. Toman como punto de partida el pensamiento martiano como uno de los padres fundadores de la pedagogía cubana.

... asumimos la concepción martiana de formación en la unidad dialéctica de la estética y la ética, pues el arte y la literatura, en su alcance social, inciden en la educación del individuo, entre otras de sus funciones. El carácter social del arte y la literatura está inmerso en una visión totalizadora de procesos retroalimentados que darán como resultante un alza en la educación estética del individuo. La problemática de la percepción del arte y la literatura y su eficacia entonces, es un aspecto medular en el proceso comunicativo del arte y la literatura como elementos transformadores de la sociedad. Hay que

ver la educación artística y literaria en dos aspectos: educar al hombre para que pueda percibir el arte y la literatura y estos puedan influir en él, y ver el arte y la literatura como proyección formativa (Fuentes-Lavaut y Fuentes-González, 2013, p. 111).

El pensamiento humanístico de finales del siglo XIX partía del supuesto de que el progreso humano era continuo y ascendente; en esto coincide con el pensamiento de José Martí; pero a diferencia de este, aquellos autores consideraban que tal refinamiento estético, no era alcanzable para todos los seres humanos, sino solo para quienes fueran poseedores de un gran acervo de conocimiento y desarrollo intelectual. Martí, por el contrario, creía en las capacidades humanas para superarse.

El profesor Gustave-Nicolas Fischer, de la universidad de Metz (Francia), en su enfoque sociológico de cultura, la define como «el progreso intelectual y social del hombre en general, de las colectividades, de la humanidad» (1992, p.19). En este plano sociológico, el autor propone planes «para desarrollar la cultura nacional». Para él, el ser humano se desarrolla a partir de los modos de la cultura artística, es decir, «la acumulación y sistematización de conocimientos y sentimientos para el enriquecimiento humano, con consecuencias éticas y sociales que hacen superior, espiritual y materialmente, al sujeto, en ese ascenso hacia el progreso intelectual» (Fuentes-Lavaut y Fuentes-González, 2013, p. 112).

El arte y la literatura, como formas de la conciencia social, son la representación de ideas, concepciones, motivaciones del artista y el escritor de una realidad social dada y que se manifiesta a través de palabras e imágenes artísticas que establecen la relación y comunicación artista- realidad y permite la confrontación de esas ideas y concepciones con el receptor. (Fuentes-Lavaut y Fuentes-González. 2013, p. 117).

Este enfoque humanista marxista y martiano propone fundamentar el desarrollo de la personalidad del sujeto, no de manera aislada e individual, sino de forma armónica y en consonancia con la cultura general integral. Tal problemática del individuo y la formación, le corresponde investigar y modelar

a la ciencia de la educación. Desde las primeras edades, con profesionalidad, le atañe al sistema educativo fomentar en los educandos cualidades y valores éticos, que sirvan de base para el desarrollo de generaciones con un compromiso social sólido y consecuente con los valores humanos universales; no al servicio de una ideología hegemónica.

Con lenguaje literario Martí reconoce lo esencial para el arte y la literatura: «pero el arte no ha de dar la apariencia de las cosas, sino su sentido»<sup>39</sup>, «Todo es símbolo y síntesis, y hay que ir a buscar a la raíz del todo»<sup>40</sup>. Con estas frases demuestra cómo para él ambos elementos, la dialéctica entre la forma y el contenido, son constituyentes y de vital importancia para la crítica tanto ética como estética.

En esta línea de pensamiento martiano, si el arte y la literatura son aprehendidos desde una apropiada acción educativa, el camino que conduce al sujeto y su sociedad hacia un Estado de bienestar<sup>41</sup>, puede ser más corto. Así pues, la creación artística y literaria pueden considerarse como catalizadores que influyen en la conformación de la cultura y la sociedad.

En suma, el arte y la literatura, en su rol social, pueden favorecer el placer estético. Pero también, a partir de la dialéctica valorativa del lector entre lo ético y lo estético, coadyuvan en la comunicación, la educación y la transformación de valores ciudadanos que construyen nuevas realidades sociales. En el siguiente apartado se expondrá un ejemplo que materializa tal afirmación.

---

<sup>39</sup> José Martí, *Obras Completas*, T. 15, p. 431.

<sup>40</sup> *Ibíd.*, T. 19, p. 312.

<sup>41</sup> Se entiende este concepto en un sentido simple en donde los distintos actores de una sociedad (gobierno, empresas privadas, sindicatos, sociedad civil, etc.) procuran que todos sus ciudadanos, a través de una distribución equitativa de los recursos que genera el Estado, cuenten con acceso a los servicios sociales, garantizándoles su derecho a una vivienda digna; una educación pública, gratuita y de calidad; un empleo y una jubilación dignos; la protección por desempleo; la asistencia médica gratuita y universal; entre otros.

## f) BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Álvaro Marchesi Ullastres publicó un artículo en la Revista de Educación de la Universidad Complutense de Madrid: *La lectura como estrategia para el cambio educativo* (2005), en el cual, tras hacer un recorrido sobre los objetivos de la educación, sus competencias y metodologías, habla sobre la fuerza de la lectura para promover el aprendizaje en los centros educativos, no solo en el área de lengua, sino en todas las demás asignaturas, propone que, desde la biblioteca, se organicen lecturas asociadas a cada asignatura, abordando distintos temas, no solo los literarios y fantásticos, sino también con otros tipos de textos.

Pero fuera del ámbito puramente académico, existen otras experiencias educativas en donde la lectura ayuda apoya y coadyuva en los cambios reales y efectivos de las personas. Un programa de lectura que se desarrolló en Venezuela denominado *Leer para vivir*, surgió a finales de 1999, ante la necesidad de brindar ayuda a los sobrevivientes de los deslaves de Vargas, tragedia en la que millares perdieron sus hogares y familiares. El programa introdujo cuentos para ofrecer un poco de alivio a las personas, en especial a los niños que se alojaban en los refugios temporales. La idea dio sus frutos; cuenta una de las madres que «su niña había logrado dormir por primera vez en muchos días luego de haber escuchado los cuentos que les llevamos» (Dautant, 2008, p. 71). Más adelante, se llevó a cabo otro programa en el mismo estado afectado, en donde se atendía tanto a los niños que asistían como a los adultos que los acompañaban. Explica la escritora y profesora Maité Dautant que «los adultos que participaron en el programa encontraron elementos para superar el duelo a partir de la lectura de varios libros para niños, entre los que destaca *Un puente hasta Terabithia*, de Katherine Paterson».

Luego de experimentar con otros libros, la gente de la comunidad desarrolló clubes de lectura para poder extender a sus vecinos el gusto por la literatura para niños y por la lectura compartida. Algunas madres quisieron formarse como cuentacuentos y una de ellas decidió trabajar como bibliotecaria (Dautant, 2008, p. 71).



En otra experiencia, Dautan (2008) cuenta cómo la lectura de *Willy el tímido* de Anthony Browne, permitió que «niños y jóvenes de zonas violentas de Caracas vieran reflejada su situación con respecto a la realidad que los rodea y pudieran reírse de algunos de sus temores a través de la experiencia vicaria que les ofreció ese entrañable personaje.» Así mismo, las desventuras del protagonista de *Sapo es sapo*, de Max Velthuijs, quien al final de la narración acepta que es valioso por sí mismo, les permitió reflexionar sobre sus limitaciones y sus aspiraciones (Dautant, 2008, p. 72).

Rosenblatt opinaba al respecto que el contacto prolongado con la literatura puede provocar una mayor sensibilidad social. A través de cuentos, poemas y obras de teatro el niño va cobrando conciencia de las personalidades de distintos tipos de gente. Aprende a ponerse imaginativamente 'en el lugar del otro'. Se vuelve más capaz de prever las posibles repercusiones de sus propias acciones en la vida de los demás. (Rosenblatt (1938/2002, p. 208) citado por Dautant, 2008, p. 72).

Con estos y otros programas, la gente del Banco del Libro constató que «la experiencia estética puede convertirse en una vía para generar un espacio apacible en situaciones de conflicto» (Dautant 2008, p. 71).

Maité Dautant, quien ha dedicado muchos años al estudio de la literatura infantil y juvenil y ha recopilado información sobre la tradición oral afirma que:

... los promotores de lectura no tenemos la función de redimir a las personas, sean niños o adultos, ni de resolver las situaciones difíciles en las que se hallan; pero sí tenemos el compromiso de mostrarles que los libros pueden ser un camino para comunicarse con el resto de la humanidad, para encontrar respuestas a sus inquietudes y para fortalecer tanto el intelecto como el espíritu, de manera que puedan ampliar su visión de mundo. Probablemente desde allí podrán ir encontrando soluciones a sus conflictos (2008, p. 73).

La literatura tiene el poder de cambiar y transformar a las personas, no solo sus mentes, la perspectiva y el pensar individual, sino también sus relaciones

sociales, su interacción con otros seres. El investigador conoció un caso<sup>42</sup> de estos donde un libro cambió la vida de una niña; pero no solo la de ella, sino que también mejoró la vida de toda una pequeña comunidad: su clase y su familia. Se trata de una niña de quinto grado de primaria, de once años de edad quien desde su nacimiento padece una condición médica denominada pseudoobstrucción intestinal y colitis ulcerativa. La lectura del libro *El club de los raros*, de Jordi Sierra i Fabra, facilitó a la niña y su familia «liberarse» del temor que les producía hacer pública su condición médica, integrarse mejor a sus compañeros de clase, promover un ambiente más sano y fraternal entre el grupo, entre otros muchos beneficios difícilmente cuantificables. Se detalla de forma pormenorizada la historia en el Anexo 2.

Es frecuente encontrarse en los salones de clase a violencia ejercida a través de burlas, insultos, empujones e incluso acoso. Retratar estas realidades en la literatura permite a los estudiantes crear un sentimiento de espejo en el que ven reflejadas sus propias vidas. Dar un paso más y no quedarse en la críticas destructivas, sino convertir la situación de abuso en una oportunidad de crear empatía entre los personajes y a la vez entre los mismos alumnos, es lo valioso de esta lectura. En un primer momento se acepta que «todos somos raros en algún sentido», favoreciendo así el ver la realidad desde otro punto de vista: convirtiendo las diferencias en elementos que de unidad. Al tiempo que se cambia el enfoque de la concepción de la realidad, se erradican los estereotipos de un niño o niña modelo bajo los cuales se amparaba el hostigamiento. Es decir, «lo otro» pasa a convertirse en un «nos-otros» y lo que antes se excluía y marginaba, ahora se integra e incluye; los estereotipos que dividían ahora se convierten en un factor común que «re-une».

Luego, resulta se destaca que la lectura del libro le dote de valor la lectora y esta quiera imitar la valentía del protagonista. Proponer personajes realistas, de carne y hueso, con luces y sombras; pero con narrativas auténticas, alejadas de ideologías; permite que algunos lectores se proyecten y lo tome

---

<sup>42</sup> Tuvo acceso a él a través de una colega de trabajo en un centro educativo ubicado en el municipio de Fraijanes, Guatemala.

como inspiración y les impulse a realizar cambios de mejora en su entorno cercano, como en este relato o los mencionados anteriormente en las bibliotecas colombianas. Es muy importante en este proceso tener en cuenta la mediación profesional, como en este caso el que hizo de la profesora a través de las guías de trabajo, las discusiones en clase y la comunicación constante con la madre y el padre de la niña. Esta orientación permite que prevalezca el respeto durante el proceso; el resto es fruto de cada estudiante.

Esta buena práctica educativa relacionada con la lectura da pie a que se abran infinitas más puertas de posibilidades y distintas experiencias de cambio favorable a raíz de otras lecturas. Pues cada libro se lee e interpreta de tantas maneras como lectores tiene. En las lecturas compartidas en clase, pueden suscitarse vías y puntos de intersección similares que induzcan a crear experiencias semejantes; razonamientos, pensamientos, sentimientos y emociones que coadyuven a la educación de ciudadanos críticos, respetuosos y activos, comprometidos en la construcción de una mejor sociedad. Entre otras necesidades también urgentes, también se necesita trabajar en la enseñanza de una nueva generación sin prejuicios ni discriminación por razones de origen étnico, clase social u orientación de género.

## II. LA LITERATURA EN EL BACHILLERATO EN CIENCIAS Y LETRAS

### a) CURRÍCULO NACIONAL BASE

La Dirección General de Currículo (Digecur) del Ministerio de Educación presentó la versión revisada del Currículum Nacional Base (CNB) de la carrera de Bachillerato en Ciencias y Letras, de acuerdo con los lineamientos de la Transformación Curricular, el Diseño de la Reforma Educativa, y las políticas educativas del país en cumplimiento del compromiso adquirido con los Acuerdos de Paz. En la revisión técnica se incluyeron: descriptor, competencias de área, tabla de subáreas, apuntes metodológicos, actividades sugeridas y criterios de evaluación. En las mallas curriculares, los contenidos que se tomaron a partir de las pruebas básicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala para algunas áreas. (CNB, 2016).

Desde finales del siglo XX se implementaron reformas educativas en varios países latinoamericanos, africanos y asiáticos (previamente lo habían hecho los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), quienes aconsejaron implementar su modelo en los países no miembros), uno de los cambios más notables que se dio fue el sustituir los objetivos por competencias, estas últimas derivan del modelo socioeconómico imperante en el globo: el neoliberalismo<sup>43</sup>. Dicha sustitución

---

<sup>43</sup> El neoliberalismo se inspira en el pensamiento de tres economistas de los siglos XIX y XX: Josef Schumpeter (1883-1950), Friedrich von Hayec (1899-1992) y Milton Friedman (1912-2006). Su pensamiento ha dominado el campo de la teoría *capitalismo real* durante más de 30 años. Las tesis neoliberales de los teóricos de la escuela monetarista formados en la Universidad de Chicago es utilizada por el poder en dos momentos claves y en dos situaciones políticas distintas: alrededor de 1975, en el seno de los equipos económicos que trabajaban para dos dictadores, el general Suharto, en Indonesia, y el general Pinochet, en Chile; en 1979 y en 1980, en el seno de dos gobiernos democráticos: por Margareth Thatcher, en El Reino Unido y por Ronald Reagan, en los Estados Unidos (Faundez, 2006, pp. 127-128).

La aplicación de políticas neoliberales está provocando un aumento de las desigualdades sociales y de la pobreza en el mundo tanto en los países del Norte como en los países del Sur. El conflicto básico hoy en el mundo no es entre el Norte y el Sur sino entre las clases dominantes del Norte y las del Sur en contra de los intereses de las clases populares del Norte y del Sur. Estas clases dominantes están más interrelacionadas que nunca gracias al criterio neoliberal que rige la globalización económica del mundo, que promueve el libre comercio y la desregulación de capitales financieros que contribuyen a optimizar sus intereses, aumentando así las desigualdades entre los países y dentro de cada país. (López, 2004).

cambiar completamente toda la manera de trabajar y concebir el proceso educativo, el cual influye directamente en la vida política y cultural de muchos países. El concepto de competencias dentro de las lógicas educacionales fue de alguna manera «impuesto» en muchos de los países de tres continentes enteros, sin tomar mayores consideraciones en la heterogeneidad de sus pueblos y naciones. El filósofo y pedagogo chileno Antonio Faundez describe en el capítulo 9 de *Las ciencias de la educación y la calidad educativa* (2006) cómo el concepto de competencias emerge fundamentalmente de una de las dos fuentes que nombra: la «del campo de la formación profesional, con vistas a una inserción en el mercado de trabajo y de la economía» (Faundez, 2006, pp. 123-128). El significado del concepto «competencia» se entiende como un proceso de *aprender a hacer*, con miras a un resultado. Se pone el acento en el *saber hacer*, olvidando los otros dos elementos de la trilogía: *saber* y *saber ser* (Paráfrasis de Faundez. 2006, p. 124).

Un fragmento de la presentación del CNB en el BCL apoya lo que Faundez critica. El Bachillerato en Ciencias y Letras no solo se presenta como un paso previo o una preparación para la universidad, sino como una preparación del estudiante, desarrollando sus habilidades para insertarlo en el mundo laboral:

El Nivel Medio -Ciclo Diversificado- ha considerado competencias que orientan a las y los estudiantes en la formación personal como ciudadana o ciudadano, en el desarrollo de habilidades laborales y en la adquisición de los conocimientos básicos para continuar estudios superiores (CNB, 2016)

El currículo mismo está amparado en la *Ley de Educación Nacional* (1991), la cual reza en su capítulo uno, que la educación en Guatemala se fundamenta en los siguientes principios:

1. Es un derecho inherente a la persona humana y una obligación del estado.
2. En el respeto o la dignidad de la persona humana y el cumplimiento efectivo de los Derechos Humanos.
3. Tiene al educando como centro y sujeto del proceso educativo.

4. Está orientada al desarrollo y perfeccionamiento integral del ser humano a través de un proceso permanente, gradual y progresivo.
5. En ser un instrumento que coadyuve a la conformación de una sociedad justa y democrática.
6. Se define y se realiza en un entorno multilingüe, multiétnico y pluricultural en función de las comunidades que la conforman.
7. Es un proceso científico, humanístico, crítico, dinámico, participativo y transformador.

Esta ley, a su vez, está amparada en la misma Constitución de la República de Guatemala (1985), la cual, en su sección cuarta, relativa al derecho a la educación (Art. 71) dice:

Se garantiza la libertad de enseñanza y de criterio docente. Es obligación del Estado proporcionar y facilitar educación a sus habitantes sin discriminación alguna. Se declara de utilidad y necesidad públicas la fundación y mantenimiento de centros educativos culturales y museos.

Existen más legislaciones nacionales e internacionales que amparan el derecho a la educación y que no exista discriminación alguna para recibirla. Pero, dentro del Guatemala, estas son las dos más importantes: la Carta Magna y la Ley de Educación Nacional; dos documentos que encierran en su espíritu lo que este trabajo busca materializar. Un organismo gubernamental que se encarga precisamente de este tema, con enfoque en la diversidad étnica y cultural del país es la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural. No se pueden dejar de lado los Acuerdos de Paz, que constituyen un punto de inflexión en la historia del país.

Los Acuerdos de Paz firmados en 1996 tuvieron un peso considerable en la renovación del currículo guatemalteco. Con la reforma se tomaron en cuenta los contextos sociocultural, socioeconómico, jurídico, político y educativo. De aquí que en la reforma educativa se destaque el contexto étnico, cultural y lingüístico que reconoce la diversidad en la República. Esta importante

inclusión de los pueblos originarios en la reforma educativa es uno de los logros de las luchas de diversos movimientos mayas que demandaban desde hacía décadas contar con una mayor participación y espacios en los campos de la política y la cultura; espacios que eran obstaculizados por el mismo Estado de Guatemala. Sin embargo, la ratificación del convenio 169 sobre los Pueblos Indígenas y Tribales, de la Organización Internacional del Trabajo OIT (1994) y la firma de los Acuerdos de Paz, particularmente el de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas (1995), conformaron el marco legal general para llevar a cabo la transformación curricular.

El Currículo Nacional Base describe los estudios del Bachillerato en Ciencias y Letras bajo estos términos:

Esta carrera se lleva a cabo en el marco de una educación permanente que permite la continuidad de los estudios en el nivel superior. Los(as) graduandos(as) de esta carrera poseen los conocimientos en el uso de la tecnología, y resolución de problemas relacionados con las ciencias, las letras y la vida cotidiana. Por ello se insiste en el desarrollo de habilidades y destrezas que pueden ser utilizadas y adaptadas en distintos contextos de la vida como ciudadano, en lo laboral, lo familiar, lo académico, vinculándolas con los procesos de resolución de problemas y las capacidades emprendedoras de los y las estudiantes. (CNB, 2016).

Y el perfil del egresado de la misma carrera se dice que sus estudiantes habrán desarrollado las siguientes competencias:

1. Relaciona sus capacidades de manejo de información con la identificación y solución de problemas en su medio.
2. Manifiesta actitud positiva ante la formación constante y permanente y la autoformación.
3. Valora las diferentes culturas que conforman al Estado guatemalteco.
4. Pone en práctica el pensamiento lógico y crítico en la resolución de problemas de la cotidianidad.
5. Utiliza la informática y la tecnología educativa de manera apropiada en las distintas tareas que le corresponde desarrollar.

6. Utiliza el trabajo productivo intelectual y social como medio de la superación personal.
7. Interactúa en grupos, de forma autónoma utilizando herramientas que le garanticen liderazgo profesional más competitivo con integridad y solvencia moral e independencia de criterio.
8. Demuestra respeto por los derechos y obligaciones propias y de los demás.
9. Valora su identidad profesional y personal en el marco de respeto a las identidades de las demás personas.
10. Actúa con autonomía y en forma responsable y honesta, consigo mismo y con la sociedad a la cual presta sus servicios.
11. Propicia el desarrollo en forma permanente creando un clima afectivo en donde se promueve la práctica de valores de convivencia, equidad, respeto y solidaridad y se interiorice la interculturalidad.

Con excepción de la tercera, todas las demás competencias que conforman el perfil del egresado del BCL aluden a un marco económico-empresarial. Aun cuando el CNB asegure que se trata de competencias básicas para la vida: «Se refiere a un conjunto de capacidades (conocimientos, habilidades y actitudes) necesarias e imprescindibles para realizarse personalmente e integrarse socialmente en orden a tener un bienestar personal y social» (CNB, 2016). El CNB no explica claramente qué se entiende por bienestar personal y social. Está claro que estas competencias corresponden al perfil general de actitudes y aptitudes que las empresas buscan en los jóvenes recién graduados que se insertan en el mundo laboral. Entre este mismo listado se hayan algunas competencias que también pueden funcionar para el mejoramiento del ámbito social, como las competencias números uno, tres, cuatro y de la ocho a la once.

Los ejes<sup>44</sup> de la Reforma Educativa son cuatro: vida en democracia y cultura de paz, unidad en la diversidad, desarrollo sostenible y ciencia y tecnología.

---

<sup>44</sup> Conceptos, principios, valores, habilidades e ideas fuerza que, integradas dan dirección y orientación a la reforma del sistema y sector educativo.



El segundo eje corresponde a la equidad social, de género y de etnia, se describe de la siguiente manera en el CNB:

Se refiere, fundamentalmente, a la relación de justicia entre hombres y mujeres de los diferentes Pueblos que conforman el país. Requiere, por lo tanto, del reconocimiento, aceptación y valoración justa y ponderada de todos y todas en sus interacciones sociales y culturales.

Orienta el Currículo hacia la atención de niños y niñas de acuerdo con sus particulares características y necesidades favoreciendo, especialmente, a quienes han estado al margen de los beneficios de la educación y de los beneficios sociales en general. (CNB, 2018).

Entre los componentes y subcomponentes de este eje se distinguen cuatro que son de particular interés para este estudio. A continuación, cómo se describen en el CNB:

### **Equidad e igualdad**

Permite la aceptación, el respeto y la valoración de la condición propia de ser mujer o de ser hombre. Fortalece la imagen que las niñas y los niños tienen de sí mismas (os) y desarrolla una identidad sexual auténtica, digna y no discriminatoria.

### **Equidad étnica**

Orienta hacia el establecimiento de relaciones justas entre hombres y mujeres de los diferentes Pueblos que coexisten en el país.

### **Equidad social**

Propicia la posibilidad de que, tanto hombres como mujeres, desarrollen sus potencialidades y capacidades, habilidades y destrezas intelectuales, físicas y emocionales para que tengan las mismas oportunidades sociales, económicas, políticas y culturales. Además, debe atender en forma especial a los niños y niñas que necesitan superar alguna forma de discapacidad.

**Género y poder:** Propicia las mismas oportunidades para los y las estudiantes en los espacios de decisión y de participación a nivel familiar, escolar, comunitario y nacional.

**Género y etnicidad:** Propicia las oportunidades de participación, respeto, valoración, acceso a los recursos, decisión, posición, situación y relación sin discriminación.

### **Género y clase**

Orienta hacia la revalorización de ser hombre y de ser mujer, en relación con la clase social (*Ibíd.*).

Como se observa en los ejes del currículo, el enfoque de género es claramente binario, no se contempla más que dos tipos de género: el masculino y el femenino. Deja en completo anonimato a los demás géneros que se manifiestan en la sociedad: lesbianas, gays, transgénero, bisexuales, intersexuales, queer, entre otros. Si bien se evidencia un claro reconocimiento y valoración a la diversidad étnica del país, falta materializar en el desarrollo del currículo cómo se establecerán esas relaciones justas entre los distintos pueblos. Lo mismo ocurre con la equidad social, salvo que aquí sí consideran a los estudiantes con alguna discapacidad. Estas consideraciones más amplias, podrían caber dentro del subcomponente de género y etnicidad y el componente de género y clase; sin embargo, sus descripciones son tan amplias y ambiguas que, tanto pueden caber todos los excluidos, como ser desapercibidos y pasados por alto.

Por su parte, la subárea de Lengua y Literatura de cuarto y quinto grado dice tener como propósito «... que los estudiantes logren el dominio de las competencias lingüísticas que se han desarrollado en su educación básica y propiciar el desarrollo de un pensamiento analítico-reflexivo, crítico y de propuesta ...». Para desarrollarlas estas competencias se pide trabajar en tres componentes: la comunicación oral (escuchar y hablar), la comunicación escrita (leer y escribir) y la expresión autónoma, crítica y de propuesta. La lectura es una puerta para acceder a nuevos conocimientos y generar inquietudes en los estudiantes, también, a través de los personajes y sus

tramas, puede existir un acercamiento al otro y su entendimiento, generando sentimientos y actitudes de empatía. El CNB indica que para la selección de lectura, deben considerarse «obras literarias de reconocida calidad» y que estas sean acordes a las preferencias de los estudiantes, pero «enfocadas no sólo (sic) en el aprecio a la cultura manifiesta en ellas, sino al análisis del contexto social, político y económico en el que se desarrollaron, como un medio de reflexión e interiorización dirigido a la propia realidad». A partir de este componente dado por el mismo CNB, se crea un enlace directo con la propuesta de este trabajo de investigación: que la literatura sea un instrumento de cambio social. Como el mismo documento del Mineduc lo indica: alentando a los estudiantes a que escriban sus propios discursos, empleando elementos de fondo y de forma. Que a través de las lecturas sean capaces «de analizar, proponer y cambiar todo aquello que se aleja del respeto a los demás». Que las lecturas les propicien la capacidad de «desarrollar un pensamiento crítico que los ayude a reflexionar sobre su propio entorno». Convirtiéndose estas no en un fin en sí mismas, sino en un medio para construir ese pensamiento crítico y una actitud de propuesta y de cambio (CNB, 2016).

La asignatura de Comunicación y Lenguaje contempla dos subáreas de Lengua y Literatura, una para cuarto y otra para quinto del bachillerato. Cada año, sugiere el CNB, debería contar con cinco períodos semanales de cuarenta minutos cada uno. Por último, se haya la la malla curricular, la cual presenta entre sus contenidos algunos libros nacionales de manera concreta. Para IV bachillerato: *Popol Vuh*, *Chilam Balam* y *Rabinal Achi*. Mientras que otros, solo sugerida: «otros, con el pensamiento occidental», «distintas formas literarias, desde la antigüedad hasta la época actual». «Modernismo hispanoamericano a la cultura universal». «... literatura posmoderna de los Pueblos de Guatemala y de América.». Y para V bachillerato: «Lectura voluntaria de, por lo menos, cuatro textos literarios de autores centroamericanos y del mundo». «El Modernismo en Nicaragua y Guatemala, corrientes vanguardistas en la poesía centroamericana, nueva novela centroamericana». «por lo menos dos obras de la cultura de los Pueblos del mundo y centroamericanos elegidos». «... una obra literaria posmodernista.»

«La canción y la poesía de los Pueblos centroamericanos en la segunda mitad del siglo XX». «... literatura y movimientos de artes visuales (pintura, cine, escultura, entre otras) en el istmo centroamericano.» «poesía de los Pueblos centroamericanos y del mundo». «... la poesía y narrativa actual». Se constata, entonces, que dentro de las subáreas de lengua y literatura (gramática, ortografía, lingüística...), las cuales, si bien coadyuvan a comprender mejor las distintas literaturas que se asignen, no tienen como fin último la profundización literaria de las obras. En general, no existe un canon literario específico que se le asigne al BCL; es más, este queda abierto para que se lean los textos que cada institución educativa proponga según su criterio. El propósito del pénsum propuesto por el Mineduc se enfoca más en la competencia comunicativa de los jóvenes, con fines de comprensión lectora para la resolución de problemas específicos en sus áreas de estudio universitario o laboral.

El CNB orienta en tanto a la evaluación y propone cuatro criterios. Al final de BCL el estudiante:

1. Aplica, en forma autónoma, conocimientos sobre la lengua y el proceso de comunicación para expresarse en forma eficaz de acuerdo al contexto.
2. Analiza crítica y creativamente las diferentes manifestaciones literarias de los Pueblos del mundo.
3. Produce textos escritos que evidencian su conocimiento de las obras de los Pueblos, la gramática y la normativa del idioma.
4. Expone en forma eficaz y atractiva sobre un tema del currículo o de actualidad.

Para cada criterio, el CNB también especifica cinco o seis acciones para comprobar su alcance; entre estas se destacan, por su vinculación con la investigación, las siguientes: que el estudiante analizará las implicaciones culturales, sociales e ideológicas de manifestaciones humanas como la publicidad, los símbolos patrios, los signos, grafiti, entre otros. Leerá textos de diversa índole, género, temática y origen. Determinará el valor de la

herencia cultural transmitida en la literatura oral y escrita de los Pueblos del mundo. Expresará una opinión sobre la lectura personal de las obras seleccionadas, contrastando el punto de vista del autor con el propio, así como el contexto y su propia experiencia. Planteará hipótesis sobre la relación entre contexto, lengua y otros factores con el significado de las obras literarias estudiadas. Generará un debate sobre el valor de la Literatura en la creación del pensamiento crítico. Expresará sus sentimientos y emociones en textos de índole subjetiva y con intencionalidad estética. Realizará investigaciones en diferentes medios sobre un tema de interés. Argumentará con claridad su punto de vista a partir de los conocimientos generados con investigaciones realizadas.

Cuando el estudiante analice las implicaciones culturales, sociales e ideológicas de manifestaciones humanas como la publicidad, los símbolos patrios, los signos, grafiti, entre otros; dependerá mucho del criterio y el enfoque con que se haga dicho análisis. Si bien puede hacer un trabajo, como podría ser un ensayo donde sea crítico con el sistema, por ejemplo:

- Cómo el gobierno actual, en coalición (y sin independencia de poderes) con el Organismo Judicial (y también con el Legislativo) criminaliza y persigue a los manifestantes que, durante su protesta (haciendo uso de su derecho a manifestarse y expresarse con libertad), pintan frases en edificios públicos como muestra de protesta y rechazo hacia determinadas propuestas o acciones del Estado o el gobierno.
- Cómo el Ministerio Público, de forma parcial, sirve a los intereses del gobierno cuando busca que se condenen a Nanci Sinto, Juan Francisco Monroy y Dulce Archila, por participar en la manifestación del 21N, cuando los guatemaltecos salieron a manifestar por el descontento al presupuesto aprobado para 2021.
- Criticar la total desproporción de la pena y el delito por el cual se les acusó y fueron ligados a proceso (el de «depredación de bienes culturales»), con penas que pueden ir de seis a nueve años de cárcel por presuntamente pintar un grafiti o pintas sobre las paredes del palacio legislativo.

- El retraso de casi tres años en la elección de los magistrados y las magistradas de la Corte Suprema de Justicia y las Cortes de Apelaciones.
- La creación de la Junta Directiva de Gobierno que favoreció y otorgó poderes no estipulados en la Ley a la pareja sentimental del presidente, entre otros temas.

A su vez, desde otro enfoque, el estudiante también puede aplicar una perspectiva nacionalista y de excesivo patriotismo, enarbolando los símbolos patrios como solían y suelen hacerse en muchos trabajos durante el mes de septiembre. Estos dos enfoques en los trabajos, opuestos en extremo, pero posibles en la práctica educativa, pueden representar la orientación en un sentido y otro. El primero, el de una educación crítica, formadora de consciencias ciudadanas activas, comprometidas con un cambio social y político que procure mayor justicia y bienestar en la nación. O el segundo, el de una educación tradicional, anclada en los ideales nacionalistas de los siglos XIX y primeras décadas del XX, modelos castrenses muy a tono con las dictaduras militares de esa época y que aún perduran, como los desfiles, bandas de guerra o patrullajes de los alumnos mayores durante las horas de patio. El primer ejemplo correspondería más a la tercera competencia que dicta el CNB para el BCL en el área de Comunicación y Lenguaje: «Utiliza la lectura de textos literarios y otros, como medio de información y ampliación de conocimientos, de manera comprensiva y analítica». Además de poderse vincular con todas las que se dictan para el área de Ciencias Sociales y Formación Ciudadana.

## **b) LITERATURA CANÓNICA**

El vocablo canon se origina del latín canon, y este del griego κανών kanón, que significa vara o regla. Instrumento de medición que empleaban los carpinteros y que luego la palabra fue utilizada para denotar una medida, es decir, «la regla o norma». Así lo define el DRAE<sup>45</sup> en su vigésimo tercera edición: «1. m. Regla o precepto. 2. m. Catálogo o lista. 3. m. Modelo de

---

<sup>45</sup> Diccionario de la lengua española.

características perfectas. 5. m. Catálogo de autores u obras de un género de la literatura o el pensamiento tenidos por modélicos».

El crítico literario y escritor argentino Noé Jitrik en su artículo *Canónica, regulatoria y transgresiva* contrapone dos ideas: canon y marginalidad. Una no puede ir sin la otra y esta segunda, se sitúa no solo como complementaria sino también como subordinada de la primera. Para Jitrik lo canónico, sería «lo regular, lo establecido, lo admitido como garantía de un sistema, mientras que la marginalidad es lo que se aparta voluntariamente o lo que resulta apartado porque, precisamente, no admite o no entiende la exigencia canónica» (1996, p. 2). Para el crítico argentino, el concepto de canon está vinculado a un conjunto de normas retóricas; sin embargo, advierte que no existe un solo canon, es más, que a lo largo de la historia literaria muchos de los cánones que han sido obedecidos no estaban ni siquiera escritos. También señala que, escritos o no, los cánones cuentan con una fuente que los emite y vigila su cumplimiento; a su vez, que tales fuentes se han ido desplazando y cambiando. Estén escritos o no, la vigencia de los cánones puede ser acotada y su caducidad coincide con la creación de nuevos cánones, los cuales suelen mantener restos de los caducos.

Por su parte, lo marginal puede entenderse, según el mismo autor citado anteriormente, como «una manifestación que, deliberadamente o no, se sitúa fuera de las ordenanzas canónicas» (Jitrik, 1996, p. 3). Señala al canon como «el fundamento de un arte “oficial”, con toda la ambigüedad de la expresión, es decir de un arte cuyos principios productivos son congruentes con los del sistema de poder». Señala que un escritor como el cubano José Lezama Lima (considerado uno de los autores más importantes de su país y de la literatura hispanoamericana), en especial en sus grandes novelas, es un marginal. Percibiendo en él una inusual capacidad de provocación (rasgo que característico de todo marginalismo); pero por otro lado, también se le podría recriminar el no pertenecer cien por cien a lo marginal porque sus enunciados son una reafirmación de un saber clásico, en otras palabras, un saber canónico.

La tradición ha constituido al canon. Sin embargo, en la modernidad (según Jitrik, desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad), los nuevos cánones se han producido mediante desplazamientos; pero estos últimos no fueron causa tanto por influencia de la tradición como por los editores. El editor, no solo es una más de las personas que conforman la cadena productiva, sino que «interpreta el estado del circuito económico», produciendo canon y junto con otros expertos: agentes, lectores, editores, encuestadores, vendedores, etc. todos «producen canon, en la medida en que al ser los vehículos del punto de vista del «público» sugieren, mediante la técnica del rechazo, lo que «debe» ser escrito» (Jitrik, 1996, p. 4).

Paralelamente, no se podría hablar de «producción de marginalidad» sino por metáfora; en primer lugar, todo lo que no es canónico no es, por fuerza, marginal sino que es marginalizado en la medida en que, en primera instancia, simplemente no responde a un canon al que desea responder; en segundo lugar, la cualidad de «marginal» debería ser considerada positivamente, es decir que todo aquello que escapa a los cánones, raramente por rechazo, más bien por decisión, debería producir algún efecto —y de hecho lo hace— en el cuerpo global de una literatura e incluso, hacer trastabillar lo canónico; la clásica polémica entre «clásicos» y «modernos», como momento de enfrentamiento entre canónicos y marginales, no tendría mayor trascendencia si el triunfo de los modernos no implicara una modificación de las reglas vigentes en el poder literario. (Jitrik, 1996, pp. 4-5).

Así, pues, como se mencionó al inicio, el canon es fluctuante, pues lo que en una época y lugar determinado se consideró canónico puede dejar de serlo, y en su evolución y devenir histórico podría llegar incluso a aceptar elementos que antaño se habrían considerado anticanónicos<sup>46</sup>. Según Ana María García

---

<sup>46</sup> Se entenderá por «anticanon» a toda aquella literatura que en algún momento ha sido censurada, excluida o vetada por no encajar dentro de los parámetros hegemónicos establecidos. Un ejemplo de este anticanon se remonta a la época de la invasión española y la inquisición de la Iglesia, cuando Fray Diego de Landa quemó los códices mayas por considerarlos textos satánicos. Otro ejemplo lo instauró la iglesia católica cuando elaboró un índice (*Index Librorum Prohibitorum*) que contenía aquellos libros que contrariaban sus «sacrosantos» dogmas; libros que irían a parar a la hoguera o que serían motivo de condena a quien lo poseyera o leyese. Otro ejemplo fueron los libros quemados como parte de la



Martín, escribe un artículo en donde perfila algunos aspectos esenciales sobre el canon literario. El escrito parte del libro de José María Pozuelos Yvancos y Rosa Aradra Sánchez *La teoría del canon y literatura española* (2000). La filóloga de la Universidad de Salamanca escribe:

El concepto de canon ha entrado en crisis porque los estudios feministas, postcoloniales y étnicos- literarios están promoviendo un cambio. El debate desarrollado en Norteamérica sobre este asunto ha llegado a convertir en objeto de enseñanza los propios conflictos. Veamos: para Bloom la extrañeza no asimilada de una obra que hace que dejemos de verla como extraña es motivo suficiente para que sea canónica. Según él, esta elección ha sido realizada por grupos sociales dominantes o instituciones educativas... Mignolo, por su parte, afirma que el canon literario refleja la necesidad del hombre de estabilizar el pasado para adaptarse al presente y ser capaz de proyectar el futuro. Otra postura que hay que tener en cuenta es la de Harris, pues el canon da modelos morales e ideales de inspiración, legitima una teoría y ofrece una perspectiva de las cambiantes visiones del mundo en diferentes épocas históricas según la consagración de determinados textos, o la de Guillory para quien el canon estético está relacionado con la formación institucional y escolar; los movimientos literarios, las generaciones, antologías... colaboran en su movilidad,

---

política de Estados Unidos durante la Guerra Fría; política que contó con el apoyo aliados (súbditos) locales como Guatemala. Después de la contrarevolución y el golpe de Estado orquestado por la CIA al presidente revolucionario de Jacobo Árbenz en 1954, el gobierno contrarrevolucionario reprimió de manera violenta la libertad de pensamiento y de discusión de ideas democráticas quemando todos aquellos documentos que tuvieran alguna relación con el comunismo. «La quema de libros y diversas publicaciones del período revolucionario fue cuestión corriente en los primeros meses del régimen de Castillo Armas, y a ello se agregó la expurgación de bibliotecas, incluyendo a las de algunas Facultades de la Universidad» (Cazali, A. citado en Cal, 2015). También se cuentan entre los libros anticanónicos la literatura escrita por mujeres, especialmente la literatura feminista. A grandes escritoras reconocidas hoy en día, en su momento les vedaron sus publicaciones por el simple hecho de ser mujeres (algunas, por ello, optaron por utilizar un seudónimo masculino) y aunque existen innumerables ejemplos de ellas, únicamente se mencionarán tres a modo de ejemplo: Agatha Christie, George Sand (Aurora Lucile Dupin) y María Lejárraga. También hay casos como el de Mary Shelley que cuando publicó su famosa obra *Frankenstein* la sociedad de su época dio por sentado que aquel terrorífico y horrendo relato no podía haber salido de la pluma de Mary, sino que su autoría tenía que ser de su esposo Percy Shelley. En la actualidad continúan siendo vetadas algunas mujeres por sus escritos, como la novela *Nada* (2000) de Janne Teller que fue prohibida en los planes de estudio en varios países europeos.

por lo que no hay un canon, sino cánones históricos. (García, 2017, p. 349).

La autora apunta a otros intelectuales, como a Lotman, quien es reconocido por su concepto de frontera: «toda cultura tiene una organización interna y otra desorganización externa para tomar conciencia de sí misma donde los elementos están en continua dialéctica» (García, 2017, p. 349-350). También habla sobre Bourdieu quien, según ella, sitúa el problema del canon en el ámbito sociológico. Y de Steiner dice que, aunque se tienda a pensar en los clásicos como los escritores y textos canónicos, lo cierto es que estos mismos autores eurocéntricos: «autores blancos, muertos y occidentales» (*Ibid.*) fueron objeto de grandes discusiones en épocas anteriores.

Dentro del canon literario se incluyen tanto en los libros de texto como por parte de los profesores a «los clásicos». Por clásicos se pueden entender aquellas obras de origen griego y lo latino, como la *Ilíada*, la *Odisea* de Homero u obras de autores latinos como Virgilio, Horacio, Ovidio, Julio César, entre otros; pero también se les llama clásicos a aquellas obras que pertenecen a una lengua vernácula<sup>47</sup>. El *Popol Vuh* es un clásico de la literatura maya-k'iche'; Ollantay, un clásico de la literatura quechua en Perú.

La definición [de literatura clásica] extendida por Moreno Báez remite a la obra del autor o artista que realizó dicha obra hace mucho tiempo por lo que se ha convertido en un paradigma, en un texto que hay que seguir porque es ejemplo del más perfecto quehacer artístico. [...] Moreno Báez, piensa en los de «más valor formativo» y de mayor «equilibrio y medida» (Moreno, 1968, p. 9; citado en Dotras 2013, p. 111).

Siguiendo esta definición, el clásico es canónico por ser un modelo de la escritura literaria, que carece de diacronía<sup>48</sup> y puede remitir tanto a la

<sup>47</sup> Entiéndase como lengua vernácula todo aquel idioma o lengua nativa del lugar. Así, la lengua maya-k'iche' es vernácula de Guatemala; como el quechua lo es del Perú.

<sup>48</sup> Diacronía: estudio de un hecho a lo largo del tiempo. Por ejemplo, se puede estudiar la evolución de la lengua a lo largo de su historia, observando los cambios lingüísticos del idioma desde su origen hasta la actualidad. En este sentido, que carece de diacronía se refiere a que conserva actualidad o que su contenido se preserva vigente a pesar de la evolución y procesos históricos.

antigüedad grecolatina, como a los modernos o contemporáneos. Sobre ellos y la actitud que debe tomar el lector al acercarse a los clásicos dice más adelante:

No siempre se percibe a primera vista el valor estético, que a veces requiere atención muy lenta y sostenida, lo que obliga a volver sobre lo ya leído. Aun los críticos más perspicaces han de releer para descubrir matices nuevos; no digamos el principiante, que habrá de inmunizarse contra el desconsuelo de ver que no acaban de gustarle las obras famosas. Conviene entonces practicar la humildad, convenciéndonos de que en este caso lo más probable es que el defecto se encuentre en nosotros. (Moreno Báez, 1968, p. 16 citado en Dotras 2013, p. 114).

Para Jitrik, la llamada crítica literaria<sup>49</sup> le da cada vez menos importancia a la observancia de las reglas canónicas; «esta se limita a gruñir disconformidades para justificar las cuales invoca normas o cánones; se le hace poco caso, salvo cuando exalta valores que se traducen o traducirán en fenómenos de mercado.» (Jitrik, 1996, p. 5). Sin embargo, si se le quiere hacer valer a la literatura no por su capacidad o gran éxito en número en ventas, como los libros que se les etiqueta como *best sellers*, sino por otras características más hondas y esenciales de la obra en sí, como su valor cultural para un pueblo o nación o su sentido estético y de belleza literaria; entonces la crítica literaria se sujetaría a un paradigma de valores literarios distintos y opuestos a los que identifica Jitrik, propios de una ideología neoliberal, unos paradigmas que se vuelcan más a la esencia del texto como obra artística.

Jitrik señala que durante el siglo XX la poesía negrista puertorriqueña o cubana, como ejemplos de marginalidad preexistente, en un acto de reformulación canónica, obtuvieron como triunfo el reconocimiento de su situación marginal, mas no la derrota de lo canónico, pues la regla solo llegó a admitirlas en su enunciado o en su sustancia. El arte negrista en la obra del

---

<sup>49</sup> Fuerza del sistema pedagógico que transmite un «es así que debe ser», se presupone que es ella quien «sabe» distinguir entre lo que está bien o lo que está mal hecho, entre lo pertinente o no en consonancia a las leyes de los géneros, entre lo que genera valor en los textos o lo degenera (Jitrik, 1996, p. 5).

poeta cubano Nicolás Guillen se muestra como un ejemplo que, por la vía de una apologética, representa a esta marginalidad. El puertorriqueño Luis Palés Matos lo hace a través de la reproducción de los sonidos naturales de su país, en una propuesta onomatopéyica; como lo hizo también el poeta maya k'iche' Humberto Ak'Abal en su poema *Canto de pájaros*.

Klis, klis, klis... / Ch'ok, ch'ok, ch'ok... / Tz'unun, tz'unun, tz'unun... /  
B'uqpurix, b'uqpurix, buqpurix... / Wiswil, wiswil, wiswil... / Tulul, tulul,  
tulul... / K'urupup, k'urupup, k'urupup... / Chowix, chowix, chowix... /  
Tuktuk, tuktuk, tuktuk... / Xar, xar, xar... / Tukur, tukur, tukur... / K'up,  
k'up, k'up... / Saq'kor, saq'kor, saq'kor... / Ch'ik, ch'ik, ch'ik... /  
Tukumux, tukumux, tukumux... / Xperpuaq, xperpuaq,  
xperpuaq... Tz'ikin, tz'ikin, tz'ikin... / Kukuw, kukuw, kukuw... / Ch'iuwit,  
ch'iuwit, ch'iuwit... / Tli, tli, tli... / Ch'er, ch'er, ch'er... / Si-si-si-si-si-si-si-  
si... / Ch'ar, ch'ar, ch'ar... (La Hora, 2020).

### c) LITERATURA ALTERNATIVA

Se le conoce con este nombre a aquella que se escribe y publica de manera paralela a los medios oficiales. No tiene en consideración las demandas del lector promedio, es decir, que muy probablemente la motivación del escritor no será la de tener un gran número de ventas, ni obtener premios o reconocimientos por ello; tampoco suelen ser publicados por las grandes editoriales, sino más bien por editoriales alternativas que no responden solo a los criterios comerciales. La tecnología actual ha favorecido la publicación a través de medios electrónicos, como blogs, webs u otro tipo de plataformas y aplicaciones. Todo ello no implica que la calidad de esta literatura sea inferior a la convencional; por eso, la literatura que aquí se publica suele tener un público muy selecto y específico. (Duarte, 2010).

Los autores que publican esta literatura pueden pertenecer a generaciones distintas. A lo largo de la historia literaria han existido autores que quebrantan los estilos y las normas literarias dando pie a nuevos movimientos. Así por ejemplo, para que se diera el paso al realismo y el naturalismo, escritores como Gustave Flauvert o Émile Zolá dejaron de lado los temas mitológicos grecolatinos envueltos por la pasión y el sentimiento propios del romanticismo,

para pasar a intentar mostrar la realidad de manera detallada y lo más objetiva posible. Sin embargo, los románticos y naturalistas no pueden llamarse propiamente alternativos, más sí disruptivos en la tradición literaria de su tiempo. Los vanguardistas de principios del siglo XX, en cambio, se acercaron más a este concepto disruptivo, pues buscaban la libertad de expresión, el rompimiento total con todo lo que hasta entonces se había considerado bello y estético; tenían una necesidad constante de innovar, por ello no perduran en el tiempo, de lo contrario habrían contradicho sus propios principios, convirtiéndose en una nueva corriente literaria. Los autores vanguardistas dieron protagonismo al lector e incluso haciéndolo interactuar con la obra misma. Estos autores rompieron con la gramática convencional; además, se oponían a la razón positivista, tal vez el ejemplo más claro de ellos se encuentra en las vanguardias dadaístas. Por su carácter alternativo tiende a ser experimental, juegan creativamente con las formas y estructuras literarias; de aquí que en este tipo de textos se fragüen ideas novedosas y atrevidas, que en ocasiones no son del agrado de los medios oficiales o el público convencional dado su lenguaje a veces irreverente y subversivo, sus críticas agudas de la sociedad; quebrantando las normas morales, religiosos y políticos. Se salen del canon literario.

En la actualidad, géneros literarios como el poético o el teatral, que han quedado fuera de los monopolios editoriales al no ser publicados, encuentran la vista al público en las editoriales alternativas. Por tal motivo, los textos de aquellos poetas y dramaturgos que se dedican a escribirlos podrían considerarse como un tipo de literatura alternativa.

Carmen Alicia Guerrero Jojoa en su texto *La oralidad como sustento de la literatura alternativa contemporánea en Colombia* (2009) dice:

La literatura, a nivel de estas producciones alternativas, desempeña un rol sumamente importante: el de ser vehículo por el que viaja la identidad y se transmite la memoria histórica de sus comunidades. Se torna en un continente de imaginarios, por lo cual requiere una visión pluricultural, pues se corre el peligro de mirar la cultura de las etnias de forma rígida e inamovible desde los lentes occidentales,

restringiendo la interacción de dinamismos culturales de los cuales sus comunidades han sido objeto.

Así, en Guatemala, escritoras y escritores<sup>50</sup> de distintas generaciones y orígenes étnicos, se han posicionado desde la periferia y la literatura alternativa para transmitir sus pensamientos, ideas y cosmovisiones del universo y la vida. Entre otros, se mencionan a Ana María Rodas, Carolina Escobar Sarti, Calixta Gabriel Xiquín, Estuardo Prado, Humberto Ak'abal, Julio Calvo, Manuel Tzoc, Rebeca Lane, Vania Vargas. Entre las casas editoriales alternativas del país se encuentran: Alas de Barrilete, Amanuense, Amberes, Catafixia, Cholsamaj, Chuleta de Cerdos, Ediciones Bizarrras, Ediciones La Maleta Ilegal, Editorial X, Nawal Wuj y Vueltegatos ediciones. También se han organizado ferias o agendas culturales alternativas como: la FEA (Feria de Editoriales Alternativas) o La VIL (Virtual Independiente Libresca) que es internacional. Estas editoriales y eventos alternativos han visibilizando y le han dado voz a varies autores que en otras compañías no se les daba. Así, de manera independiente y cada una con sus propios intereses y público objetivo ha contribuido a fomentar la lectura y la literatura entre los guatemaltecos.

#### **d) EDUCACIÓN LITERARIA**

El lenguaje entre las personas es una habilidad del ser humano de vital importancia. Ha sido este el que le ha permitido crear sociedades complejas, organizadas y evolucionar en su pensamiento, en la creación de tecnologías y la creación de conocimiento. De aquí que la educación lingüística ha de orientarse a favorecer el aprendizaje de las habilidades expresivas y comprensivas. En esta línea pragmática y utilitaria, los objetivos de la educación literaria, han de orientarse a la adquisición de hábitos de lectura y de capacidades de análisis de los textos, el acercamiento a las obras literarias más significativos de la historia de la literatura e incluso el estímulo

---

<sup>50</sup> Las siguientes listas de autores y editoriales se elaboraron según el criterio y conocimiento del autor respecto de las obras y editoriales, junto con la colaboración del asesor de esta tesis.

de la escritura con una intención literaria. Aunque exista un consenso en tales objetivos, resulta muy difícil hallar un consenso sobre cómo enseñar literatura en los años de enseñanza obligatoria o los de diversificado. Existe una gran variedad de opiniones las distintas formas de concebir y aplicar la educación literaria. Esta diversidad se traduce en la selección de los contenidos y los textos de lectura, en la diversidad de actividades y metodologías pedagógicas. Ante tanta diversidad, el profesor, como ejecutor final de la labor educativa, se encuentra ante la disyuntiva y la necesidad imperante de seleccionar qué empleará y por consiguiente, qué excluirá.

Carlos Lomas (1999, pp. 1-4) hace un breve recorrido histórico sobre la evolución de la enseñanza de la literatura; basándose en otros investigadores (Colomer, 1996; Balaguer, 1996; Lomas, 1999, entre otros) distingue cuatro etapas:

En la primera, desde finales de la Edad Media hasta el siglo XIX, la educación literaria de las minorías ilustradas se orienta a la adquisición de las habilidades de elocución que les permitirían desenvolverse de una forma apropiada en las actividades comunicativas habituales de la vida social (el sermón eclesiástico, el discurso político, la escritura de notarios, escribientes y clérigos...). La literatura aparece entonces como el modelo canónico de discurso oral y escrito y su dominio constituirá uno de los modos simbólicos a través de los cuales se expresará la hegemonía de estos grupos sociales. En este contexto la retórica educaba en el uso adecuado del texto, mientras que la lectura de los clásicos grecolatinos suministraba los referentes culturales y los modelos expresivos del buen decir y del buen escribir (Resumen Lomas, 1999, p. 2).

En la segunda, tras el afianzamiento de las ideas ilustradas, el conocimiento de la historia de la literatura nacional se convirtió en el objetivo prioritario de la enseñanza de la literatura, desde los albores del siglo XIX hasta la actualidad. La construcción de los estados nacionales demandaba el conocimiento del patrimonio cultural de la colectividad. El romanticismo y el positivismo contribuyeron a esta tarea ideológica. En este contexto, la función de la literatura en una enseñanza que comenzaba a ser obligatoria se orienta

a la creación de la conciencia nacional y a la adhesión emotiva de la población escolar a las obras claves de la literatura de cada país (Resumen Lomas, 1999, pp. 2-3).

La tercera la sitúa a partir de la década del sesenta, y ante el fracaso de una enseñanza de la literatura orientada a transmitir a unos adolescentes y jóvenes insertos en la cultura de masas las obras y los autores canónicos de la historia de la literatura, se abre paso la idea de orientar la educación literaria a la adquisición de hábitos lectores y a la formación de lectores competentes. El formalismo y el estructuralismo literarios aparecen como las teorías subyacentes a un nuevo modelo didáctico en el que se intenta sustituir el aluvión de informaciones sobre obras y autores de la historia literaria por una mayor presencia de los textos en las aulas, por el acceso del lector a fragmentos debidamente seleccionados y por la búsqueda de la especificidad de lo literario. El análisis científico de los textos se convierte entonces en una herramienta de uso habitual a la hora de descubrir el escondite de la literariedad de las obras literarias y el modo en que aparece en ellas la función poética del lenguaje (Jakobson, 1963 citado en Lomas, 1999, p.1). De esta manera, el comentario de textos se convierte en una práctica habitual en las aulas de la educación secundaria en la idea de que sólo mediante el análisis científico de los textos literarios es posible contribuir a la adquisición de habilidades interpretativas y de competencias lectoras por parte del alumnado (Lomas, 1999, p. 3).

En la cuarta, desde la década del ochenta, el texto literario aparece como un tipo específico de uso comunicativo mediante el cual las personas intentan dar sentido a la propia experiencia, indagar sobre su identidad individual y colectiva y utilizar el lenguaje de una manera creativa. De ahí que en la actualidad los últimos enfoques de la educación literaria pongan el acento en la construcción escolar de hábitos lectores, en la conveniencia de utilizar otros criterios en la selección de las obras de lectura (Pennac, 1992 citado en Lomas, 1999, p. 4) y en el disfrute del texto literario durante la infancia y la adolescencia como antesala de un acercamiento más complejo y reflexivo. Concediendo un mayor énfasis en el estímulo del placer de la lectura. La atención se traslada al lector escolar y a la reflexión sobre qué es lo que debe



aprender, sobre cómo conversa con el texto literario al leer y cómo se puede contribuir desde la educación a construir su aprendizaje literario incluyendo conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes. En este sentido se subraya el hecho de que los textos contienen un conjunto de instrucciones de uso que orientan la lectura del significado. La educación literaria debe enseñar en consecuencia a quienes leen a saber qué hacer con el texto y a saber entender lo que leen de acuerdo con los itinerarios inscritos en la textura de ese texto. (Lomas, 1999, pp. 3-4).

Por otra parte, y a la vez que se pone el acento en el placer de la lectura y en la adquisición de habilidades de comprensión lectora, la educación literaria debe animar a los adolescentes y a los jóvenes no sólo a leer textos literarios sino también a escribirlos mediante la manipulación ingeniosa de las formas lingüísticas o mediante la imitación de los modelos expresivos (géneros y estilos literarios) acuñados por la tradición literaria. El aprendizaje de la escritura literaria (el escribir a la manera de, como en la antigua tradición retórica) se convierte así en otro de los ejes los últimos enfoques de la educación literaria. Los talleres literarios (Delmiro Coto, 2002; citado en Lomas, 1999, p. 2) aparecen entonces como una herramienta didáctica al servicio de la libre expresión de las ideas, de los sentimientos y de las fantasías de los adolescentes y de los jóvenes. (Lomas, 1999, p. 4).

Se dice popularmente que la literatura amplía horizontes, perspectivas y caminos; que abre puertas, ventanas y un abanico de experiencias y posibilidades (tanto de lectores como de escritores) que se van ampliando cada vez más conforme más se cultiva el hábito lector. Los textos literarios también favorecen un diálogo entre el mundo del lector y el mundo del escritor. Aunque ambos mundos sean en apariencia disímiles, crean lazos de unión que pueden aprovecharse en la educación literaria para favorecer la ética de los educandos al analizar, criticar y escribir, no solo sobre el estilo literario o la estructura lingüística del texto, sino también sobre estereotipos, ideologías, estilos de vida, maneras de entender y de hacer el mundo.

Sobre el valor del educador y la metodología empleada en la educación literaria, se recoge el testimonio y la apreciación pedagógica de dos

reconocidos escritores: el español Antonio Muñoz Molina y el cubano Italo Calvino. Antonio Muñoz Molina, escritor y académico, evoca con ironía recuerdos de su época estudiantil en donde las clases de literatura eran el mejor revulsivo contra el placer de leer. En su memoria deja muy claro cómo la metodología y la didáctica pedagógica tienen el poder de cautivar a un estudiante que se inicia en el descubrimiento del arte literario o matarle todo interés por la materia:

Cuando yo estudiaba sexto de bachillerato, hace casi treinta años, la clase de literatura consistía en una ceremonia tediosa y macabra. Un profesor de cara avinagrada subía cansinamente a la tarima con una carpeta bajo el brazo, tomaba asiento con desgana y nos dictaba una retahíla de fechas de nacimientos y de muertes, títulos de obras y características que tenías que copiar al pie de la letra si no querías suspender. Afortunadamente para mí, yo ya era un adicto irremediable a la literatura; pero la mayoría de mis compañeros la habrán considerado para siempre ajena y odiosa. Del mismo modo que la educación religiosa del franquismo fue una espléndida cantera de librepensadores precoces, la educación literaria era, y en ocasiones sigue siendo, una manera rápida y barata de alejar a los adolescentes de los libros (Muñoz, 1998).

Por su parte, el periodista y escritor Italo Calvino señala algunos usos y abusos que se dan dentro de las aulas en relación al comentario de textos. Apela a la fuente primaria como la experiencia más vívida y pura de la literatura. Dejaría en un segundo plano, por eso, a libros de texto, que suelen formular comentarios, caracterizaciones, resúmenes, adaptaciones o incluso reproducir fragmentos sobre las obras literarias que presentan:

La escuela y la universidad deberían servir para hacernos entender que ningún libro que hable de un libro dice más que el libro en cuestión; en cambio hacen todo lo posible para que se crea lo contrario. Por una inversión de valores muy difundida, la introducción, el aparato crítico, la bibliografía hacen las veces de una cortina de humo para esconder lo que el texto tiene que decir y que sólo puede decir si se lo deja

hablar sin intermediarios que pretendan saber más que él (Calvino, 1993, p. 3).

La investigadora landivariana Mónica Salazar Vides desvela y evidencia en un estudio académico cómo el discurso neoliberal se implanta como ideología dominante en Guatemala a partir de cuatro mitos socioeducativos: a) que el modelo educativo impulsa el desarrollo del país; b) que el sistema de educación pública garantiza la gratuidad de la educación; c) que los jóvenes son los únicos responsables de su formación y su futuro y; d) que la familia y la escuela son los únicos responsables de educar en valores a los jóvenes para que sean personas de bien y se viva en paz. (Salazar, 2016, p. 121). Ella, a través de un recorrido histórico, permite ver cómo el Estado ha perdido poder y presencia con el transcurso del tiempo, sin ser el ámbito educativo la excepción; habilitando espacios que por mandato legal le corresponden, y dejándoselos a la intervención de otros sectores como el privado y el extranjero. De tal manera, que se facilita la estratificación social por clases y se perpetúa una división socioeconómica piramidal en donde la cima se enriquece cada vez más, mientras que su base se ensancha y empobrece en proporción inversa. Mediante la descontextualización de la educación, los estudiantes naturalizan la violencia estructural, la reproducen y, aun más, se responsabilizan por los fracasos conseguidos. Por último, se suprimen las manifestaciones y desafíos a la autoridad, presentándolos como indisciplina, patología y/o violencia; en lugar de abrir espacios de diálogo y ahondar en las causas de tales manifestaciones.

En síntesis, el CNB, aunque parte de Los Acuerdos de Paz e intenta una visión incluyente y respetuosa de los pueblos originarios, no menciona las minorías LGBTQI+ ni tampoco incluye de manera expresa el tratamiento sistemático dentro del currículum las problemáticas de discriminación abordadas en esta investigación. Además, la inspiración que motiva el trasfondo de la renovación curricular se funda sobre un sistema basado en competencias, modelo ideológico neoliberal que responde a las exigencias del mercado global más que a las necesidades específicas de cada pueblo y nación. Por su parte, Guatemala, como país conservador y anclado en los modelos educativos de los siglos XIX y XX ha dejado en casi total libertad y

sin criterio orientativo alguno la elección de los libros de lectura, en los que se aprecia una diversidad variopinta de títulos que van, desde los autores costumbristas como José Milla, pasando por fragmentos de algunos clásicos, hasta recomendar libros motivacionales y de autoayuda que encubren una falsa idea de felicidad. Sin embargo, aunque de manera muy sutil, también se incluyen algunos títulos anticanónicos, pertenecientes a la literatura de la periferia y que emiten voces de resistencia. Estas últimas obras literarias proponen perspectivas y enfoques de género, clase y etnia más congruentes con la línea propositiva de esta investigación, que busca la formación de una conciencia social de los jóvenes crítica y analítica a través de una educación literaria, no como tradicionalmente se ha hecho (y se continúa haciendo), de manera memorística y lineal, sino enlazando la literatura a la vida cotidiana, comparando las problemáticas nacionales con las narradas en las tramas literarias y promoviendo el pensamiento reflexivo y de diálogo en la materia, con vistas a la formación de ciudadanos empáticos con su prójimo y rebelde contra la autoridad conservadora y retrógrada.

### III. INVESTIGACIÓN DE CAMPO

Las entrevistas realizadas vía videoconferencia se llevaron a cabo en las siguientes fechas y en este trabajo se les asignó la nomenclatura que se presenta a continuación:

#### *Nomenclatura de entrevistas*

| Entrevista                         | Fecha      | Nomenclatura |
|------------------------------------|------------|--------------|
| Subdirector académico de Sol Alto  | 2021.10.29 | D1           |
| Directora general de Educare       | 2021.11.09 | D2           |
| Profesor de Literatura de Sol Alto | 2021.10.18 | P1           |
| Profesora de Literatura de Educare | 2021.10.15 | P2           |
| Exalumno de Sol Alto               | 2021.05.09 | E1           |
| Exalumna de Educare                | 2021.05.09 | E2           |
| Exalumno de Educare                | 2021.05.09 | E3           |
| Exalumna de Educare                | 2021.05.09 | E4           |
| Exalumna de Educare                | 2021.06.04 | E5           |

### ENTREVISTAS

Se toma como punto de partida de la investigación el conocimiento empírico sobre los centros educativos estudiados; examinando cada uno de manera independiente. Primero, se presentará una breve reseña de cada establecimiento, así como los perfiles académicos de los docentes entrevistados. Seguido, se expondrán las respuestas que cada educador y exalumno dio en la entrevista. Por último, se hará un análisis comparativo entre ambas instituciones, resaltando los aspectos provechosos de cada una.

## CENTRO DE ENSEÑANZA EDUCARE

### Figura 1

*Logo del Centro de Enseñanza Educare*



Nota. Adaptado de *Logo Educare*, Educare, 2010, <https://www.idealists.org/es/ong/fba5e72a2adc44c3b7499dbe8a625c27-educare-san-lucas-sacatepequez>).

El Centro de Enseñanza Educare propone un proyecto educativo basado en la propia vivencia del niño y del joven, un ambiente enriquecedor y facilitador del aprendizaje, respetando y tomando en cuenta las diferencias individuales de todos los participantes de la comunidad. Su visión reza: «Aprendiendo para un mundo mejor». El centro de enseñanza se define como «un proyecto integral e integrador que tiene como misión la formación de personas capaces y comprometidas con su propio desarrollo, el de su comunidad y el mundo, convirtiéndonos así en agentes de cambio para una sociedad más justa y solidaria» (*P. Educare*, comunicación personal, 2015.). Desde julio de 2021, el centro de enseñanza notificó que a partir del 2022 el colegio cerraría definitivamente sus puertas.

La maestra de Comunicación y Lenguaje durante el 2021, de cuarto y quinto bachillerato había sido, hasta entonces, especialmente la profesora oficial de la asignatura de Ciencias Sociales en secundaria, su especialidad; materia que impartía desde hacía ya trece años<sup>51</sup>. Sin embargo, la asignatura de Lengua y Literatura no le era ajena, pues además de este último año, ya la había impartido tiempo atrás en bachillerato, básicos y el nivel primario. También tiene experiencia como asesora en los cursos de Temario y Seminario. Es Profesora de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales por la Universidad de San Carlos de Guatemala (2005-2010), estudió Sociología y Trabajo Social en su país natal, Argentina, en la Universidad de

---

<sup>51</sup> De los trece años, los nueve últimos trabajó de manera consecutiva en Educare como profesora de Ciencias Sociales, salvo el primero y el último año, que además de esta materia también impartió Lenguaje; todos estos ciclos en los mismos niveles: básicos y bachillerato. En los cuatro años restantes, enseñó ambas asignaturas, pero en el nivel primario.

Buenos Aires (1996-2003). Allí también se graduó como Maestra de Educación Primaria (1995-1997), en el Instituto Superior de Formación Docente N.º 21 - «Dr. Ricardo Rojas».

### Entrevista con la directora de Educare

La directora<sup>52</sup>, al preguntarle sobre la filosofía del centro, inicia su respuesta con la «regla de oro» de Educare (una regla no escrita) que dice: «Trata a los demás como quieres que te traten». El proyecto educativo se ha considerado siempre como un organismo vivo, el cual ha cambiando y evolucionando. La directora del Centro de Enseñanza Educare mencionó que uno de los aspectos que más se trabaja en el colegio es el **respeto a la diversidad**, de todo tipo: étnica, de género, en pensamiento político, religioso... Un trabajo que empieza desde la preprimaria. Sobre la inclusión étnica, el colegio cuenta con profesoras de kaqchikel quienes, además de enseñar un vocabulario básico del idioma, dan un acercamiento a la cosmovisión maya. Dentro de la comunidad educativa cuentan con algunas familias indígenas. En los últimos años destacó una alumna, quien al igual que sus padres, se enorgullecía de sus raíces indígenas. Ella, así como su madre, vestía su indumentaria maya en el día a día del colegio, sin ser objeto de discriminación. Esta niña había pasado previamente por otros establecimientos y venía contrariada por las experiencias negativas en ellos, pues había sido objeto de burla y discriminación por ser indígena. Al principio, cuando llegó a Educare, no hablaba y su comportamiento era tímido y hasta cierto punto retraído. Después de casi un lustro de estar en la institución, ella completó su educación primaria y actualmente se muestra como una niña elegante y segura. Además, destacó académicamente como la mejor alumna de su promoción. Cabe resaltar que Educare no impone ningún tipo de uniforme a sus alumnos o maestros, cada uno viste de particular, con la vestimenta que mejor se sienta.

---

<sup>52</sup> Psicóloga de profesión; cofundadora del Centro de Enseñanza Educare en 1997. También cofundadora de la Comunidad Educativa Kipling. Educadora especializada en diversos temas: educación especial, problemas del lenguaje, terapeuta de NeuroNet, entre otros.

En la línea del respeto, se implementó el programa «Construcción de paz y resolución de conflictos» puesto en funcionamiento por una exalumna del mismo centro, quien a raíz de sus estudios universitarios relacionados con el tema, propuso el programa, el cual fue implementado desde kínder hasta sexto primaria. Este programa, a través de una metodología específica, daba los pasos para la resolución de conflictos a través del diálogo, una formación en la democracia y el respeto. Al final del ciclo académico se concluía el programa con la realización de un proyecto que se enfocaba en el beneficio de la comunidad educativa. Por ejemplo; un grupo de estudiantes, con edades al rededor de los nueve años, creyó que los baños eran muy tristes y apagados; de ahí que decidieran pintarlos de manera colorida y con personajes alegres. Los valores que se trabajaban en los programas de «Construcción de paz y resolución de conflictos» también se veían reflejados en los debates y proyectos colaborativos de secundaria en distintas materias, como Literatura y Ciencias Sociales; en las que se enfatizaba la memoria histórica de Guatemala. El abordaje de estos temas se apoyaba con alguna salida didáctica, como la visita al Archivo Histórico de la Policía Nacional. Los mismos estudiantes escriben sus propios libros, sus memorias y temas relacionados con la historia que les constituye; a través de proyectos institucionales como «La feria de publicaciones», una actividad anual en la que todos los alumnos del centro, según su nivel, presentan sus propias creaciones literarias (textos de escritura libre) a los padres de familia, maestros y otros invitados. A lo largo de los años, mediante el fomento de la escritura de diarios personales, los educandos fueron conociéndose y constatando su evolución; sus transformaciones en la vida, reconociendo sus emociones y sus procesos de cambio existencial de manera personal. Las «Aulas ecológicas», otro proyecto institucional, les enseñan a los alumnos a ser parte de la solución y no del problema. Conformando equipos multigrado, cada uno realiza un proyecto relacionado con el medio ambiente, como por ejemplo, reducir el consumo de plástico, fomentando el uso de pачones en todo el colegio, reducir el consumo de energía eléctrica, apagando las luces del salón de clases cuando no fuera necesario usarlas, la elaboración de infusiones y jabones artesanales, empezando desde el cultivo de las plantas aromáticas, siguiendo con el proceso de destilación de sus esencias, hasta



concluir con el proceso de fabricación, embalaje y promoción de los productos, entre muchos otros proyectos.

Las actividades individuales mencionadas anteriormente están vinculadas a construir las relaciones sociales a través de trabajos por centros de aprendizaje, por proyectos, trabajo cooperativo por equipos o escritura colaborativa. Durante un período aproximado de cinco años, se llevó a cabo un proyecto denominado «Educación universal», el cual promovía la vivencia de valores como la solidaridad, no como una normativa a seguir de tipo reglamentaria, sino a través de la acción, de las experiencias de convivencia de los estudiantes: como taichí, meditaciones o juegos. Uno de estos juegos, denominado «Simuladores», resultado de otro trabajo académico de una colaboradora del centro, elaboró cuatro tableros de juego de 3 x 2 metros cada uno, dentro de los cuales entraban los alumnos como piezas vivientes del juego; así, ellos se involucraban aún más en el juego, participando en la resolución de conflictos de tipo medioambiental, social o psicológico. Después del juego se efectuaba una mediación pedagógica que abordaba, por parte de la monitora los puntos más relevantes suscitados durante el juego. Diversas estrategias didácticas fueron creando una cultura Educare en la que se hacía notar la diferencia de la vivencia de dichos valores entre los miembros de la comunidad, y quienes llegaban como nuevos de otros centros, regularmente acababan asimilando, a través de la convivencia, los mismos valores.

A raíz de esta cultura de diálogo que se inculca en el centro, la directora recordó una anécdota que le compartió una pareja de padres de familia en una «Escuela de padres»<sup>53</sup>, en la cual contaron que en una ocasión se inició en casa una discusión familiar entre la pareja por una simpleza y su hijo, de tercero primaria, les interrumpió y empezó a mediar entre sus padres para resolver el conflicto, solicitándole a sus padres que cada uno expusiera su querer, para así escuchar al otro y llegar a un acuerdo, un punto medio que evitara la continuidad del conflicto, respetando la voluntad de cada uno. Un ejemplo de cómo un estudiante aplicó lo aprendido en el colegio en materia

---

<sup>53</sup> Talleres y charlas de carácter formativo, dirigidas a los padres de familia de los estudiantes.

de diálogo, respeto y construcción de paz, para resolver una discusión familiar.

Con una visión ecológica, el colegio realiza diversas actividades relacionadas con el tema y estas las integra a la misma construcción de una cultura más solidaria. Por ejemplo, a través de la recaudación de cartón y plástico y la venta del mismo producto desechable, donando lo recaudado a proyectos que trabajan con niños con necesidades especiales o con neonatos del hospital Rossevelt. Llevaron botellas de vidrio, ecoladrillos y fueron a trabajar a «Long Way Home» ubicado en San Juan Comalapa (Chimaltenango); un proyecto educativo y ecológico que involucra activamente a la comunidad en acciones democráticas, buscando vías innovadoras hacia la justicia económica y ambiental. Muchos de los proyectos con los que se han solidarizado fueron contactados a raíz de alguna experiencia personal de algún miembro de la comunidad educativa, quienes, al conocer la necesidad de otras personas se avocaron al centro para conseguir más ayuda y hacer un aporte mayor. De esta manera, a través de la proyección social que fomenta el centro educativo, se ha promovido la sensibilización social de los estudiantes, al ponerlos en contacto con las necesidades que tienen otros niños o comunidades, a la vez que se hacen conscientes de lo que tienen.

En ocasiones, se escucha decir a los profesores que los estudiantes son un vivo reflejo de cómo son las familias. Para bien o para mal, hay alumnos que traen de sus hogares ciertos hábitos, costumbres y comportamientos ya adquiridos; los cuales, de ser negativos, son difíciles de modificar en el colegio. Sin embargo, según la experiencia y las anécdotas explicadas por la directora del centro, el proceso en Educare ocurre en sentido inverso. Es decir, son los alumnos quienes entran en sintonía con las ideas del centro educativo y luego llevan estas a sus hogares. Muchos de los padres de familia, afirma la directora, buscaban el centro y les llamaba la atención porque querían «algo alternativo», es decir, ya tenían la mentalidad de que querían para sus hijos una educación distinta a la tradicional. Entonces, esas ideas que tenían para sus hijos de una educación alternativa, se materializaban cuando sus hijos iban al colegio y en el diario vivir convivían con compañeros que tenían alguna necesidad diferente, como autismo o

síndrome de Down. De esta manera se sensibilizan se educan y se obtiene un «regalo de doble vía». De tal manera, que la elección de un proyecto educativo, acorde con los valores y estilos de vida de los padres es de vital importancia para la formación de sus hijos; pues este proyecto puede llegar a influenciar aun más en la vida de los hijos que los mismos valores de la casa. Si se toma en cuenta la cantidad de horas que pasan los niños en el colegio, a veces es más que las que comparten con sus progenitores; pues la mayoría de padres y madres trabaja y al regresar de sus labores en las vísperas de la tarde-noche, llegan cansados y a veces solo buscan desconectar, restándole tiempo a la convivencia con sus mismos hijos. Según la directora de Educare, los hijos, alumnos del centro, impactaron a sus papás en acciones y toma de decisiones.

Parafraseando a la directora: el ambiente gentil del colegio, permite que los alumnos destaquen, como el caso de la niña indígena que se comentó anteriormente. Esa gentileza de respetar la diferencia del ser humano, sin etiquetar a las personas por su color de piel, su etnia o estatus social posibilita a los alumnos a ser solidarios entre ellos mismos. Como ejemplo de ello, se recordó una anécdota en donde un alumno que cursaba primero básico, con el 100% de la beca de matrícula y colegiatura, de escasos recursos económicos<sup>54</sup>, fue beneficiado por una iniciativa que surgió de sus mismos compañeros de grado, sin motivación ni sugerencia por parte de los docentes. Al empezar el ciclo de los básicos se les solicitaba un dispositivo electrónico para realizar distintas tareas académicas. Al no contar con los recursos económicos, era el único estudiante del curso que no contaba con uno en el salón. Entonces, por iniciativa de sus mismos compañeros de grado, realizaron entre ellos una colecta de dinero y con lo recolectado le compraron y regalaron una tableta digital. Otro caso similar surgió este año: una adolescente de cuarto bachillerato, también becada por el colegio como el alumno anterior, fue favorecida por otra familia de la institución, quien decidió pagarle sus estudios en un colegio privado el año entrante para que se reciba como bachiller, pues, como se anotó anteriormente, Educare cerrará sus

<sup>54</sup> La directora mencionó que en el colegio se han tenido a alumnos de familias muy adineradas, para resaltar el contraste entre este caso, de una familia con escasos recursos.

puertas a partir del 2022. Sus mismos compañeros de promoción estaban preocupados por su compañera, se preguntaban qué sería de ella el siguiente año, cómo podrían apoyarla para que su única opción no fuera una escuela pública, para que continuara con sus estudios de inglés.

Sobre la diversidad de género, el centro ha contado con familias diversas<sup>55</sup>. Por ejemplo, una de sus exalumnas que convivía junto a sus dos madres. En algunos casos, durante los años de estudio, la familia se presentaba como heterosexual, y luego, alguno de los padres se redescubrió y empezó a convivir con otra pareja del mismo sexo. En el 2016 se inscribió en el colegio un niño transgénero, ingresó a tercero primaria el año siguiente. Cuando llegó a quinto primaria, la mamá del estudiante quiso hacer el «tránsito social» en el colegio, que pasara de niño a niña. En este punto surgieron ciertas dificultades, aunque, según manifestó la directora, la niña no tenía muy clara su identidad, pues le decía a su maestra: «yo no sé si soy niño o niña», la maestra le respondía: «tranquila, tú eres un ser humano feliz y eso es lo importante». Una respuesta un tanto ambigua que pretendía evitar algún malentendido y no involucrarse demasiado en el tema. Sin embargo, desde quinto grado de primaria, cuando además del trato en femenino, también cambió su vestimenta, algunos padres de familia más conservadores se acercaron a la dirección para expresar su preocupación porque sus hijos de preparatoria les manifestaban que querían llegar vestidos también con atuendos femeninos. El colegio ha contado con maestros y alumnos homosexuales y no había tenido problemas anteriormente con la diversidad

---

<sup>55</sup> Pierre Bordieu pone en tela de juicio la definición dominante de la familia normal que la describe como «un conjunto de individuos emparentados ligados entre sí ya sea por la alianza, el matrimonio, sea por la filiación, más excepcionalmente por la adopción (parentesco) y que viven bajo un mismo techo (cohabitación)» (1994). El sociólogo francés más bien piensa que la familia es una ficción o una «ilusión bien fundada» y que si esta existen es por el puro reconocimiento colectivo. Pero también «existe como un universo social aparte» (*Ibid.*) que se identifica a sí misma, puertas adentro, como interior privado y sagrado; en contraposición a lo exterior. Para el autor la familia se presenta como «la más natural de las categorías sociales» (*Ibid.*) y por ende, «modelo de todos los cuerpos sociales» (*Ibid.*). Para él la familia también es fruto de un trabajo institucional, ritual y técnico; aspectos que la perpetúan y reproduce los privilegios económicos, culturales y simbólicos de quienes pertenecen a una familia tipo. En la familia, dice Bourdieu, se crea un sentimiento de cohesión, integración e incluso coerción familiar. A su vez, el Estado garantiza que la familia se produzca y reproduzca, cuando este le brinda «los medios para existir y subsistir» (*Ibid.*). Aparte de la familia típica (mamá, papá e hijos), existen otras estructuras familiares diversas: parejas que viven juntas sin estar casadas, familias monoparentales, parejas casadas que viven separadas, familias homoparentales, etc.

sexual; sin embargo, en ese momento, al «etiquetar» a la niña, surgieron los problemas, dice la directora, pues se percibió un desborde emocional por parte de la niña, quien modificó su comportamiento, manifestando una disfuncionalidad de la conducta, la cual alteró el orden del aula. Como consecuencia de los cambios percibidos, la institución le solicitó a la madre que su hija fuera atendida por un especialista de la psicología como requisito para continuar en el colegio. Esta solicitud se convirtió en una problemática mayor, pues otras familias fueron tomando partido en uno y otro bando: las familias conservadoras contra las progresistas; llegando a confrontarse de manera más vehemente; el resultado desembocó en la desarmonización de la comunidad educativa.

Por otro lado, como se anotó anteriormente, al colegio han asistido varios estudiantes homosexuales, quienes se han reconocido así ante la directora, sus profesores y compañeros. Alumnos que venían de colegios tradicionales en donde habían sido discriminados por su orientación sexual, se acercaron a la misma directora para compartirle su preferencia sexual, quien les expresó en su momento, al igual que a los alumnos heterosexuales, que, mientras respetaran las normas de convivencia del colegio, no importaba su orientación sexual. También algunos profesores fueron confidentes de estos alumnos. En este sentido, en palabras de la directora, el colegio «liberó a muchos chicos de sus dudas o preferencias». No debe entenderse que el colegio fomentara la liberación sexual de los alumnos, sino que enfocaba sus esfuerzos en el fomento del respeto a la diversidad sexual.

La directora recibió una especie de propuesta para convertir el colegio en un centro con especialidad en niños pertenecientes a familias de la comunidad LGTBIQ+; pero ella es consciente que Guatemala no está preparada para un proyecto de tales características; además, que este requeriría de la participación de profesionales especializados para una tarea tal. Casi una década atrás, cuando el colegio impulsó un programa de educación en la sexualidad (en el sentido amplio y académico del término<sup>56</sup>), varios padres de

---

<sup>56</sup> Con sentido académico se hace referencia a que se abordó el tema a partir de conceptos, definiciones, datos y estadísticas científicas; sin un sesgo político o algún posicionamiento ideológico.

familia se escandalizaron y manifestaron su inconformidad sobre el proyecto, lo reducían al acto sexo-genital, el cual, al considerarlo un tema tabú, que solo se hablaba en la familia, llegaron algunos incluso a sacar a sus hijos del colegio habiendo transcurrido ya un trimestre del curso. Así como este tema, también fueron temas de discusión las religiones: papás ateos, indignados porque sus hijos les habían pedido realizar la primera comunión (influenciados más por sus compañeros que por el colegio). O por el contrario, que a raíz de algún debate, el hijo de una familia creyente y practicante preguntara en casa de dónde había venido Dios. Estas polarizaciones y dada la naturaleza ecuménica del colegio, fueron llevando a lo largo de los años de experiencia, a encontrar puntos medios y evitar confrontaciones. La directora concluye: un colegio como Educare es precioso; pero se tiene que tener una enorme fuerza para poder enfrentar diferentes temáticas y formas de pensar; pero «creo que es un laboratorio de vida maravilloso, porque afuera, todos pensamos diferente». En una ocasión, la profesora de Ciencias Sociales (también de Literatura durante este ciclo) invitó al abuelo de un alumno, quien había ocupado un alto rango entre las fuerzas armadas guerrilleras, a dar una charla a los estudiantes. Un papá de otro alumno alegó que si llegaba «ese comunista» al colegio, entonces, él llamaría a su papá, que había sido general del ejército, para que diera su versión a los alumnos. Durante el programa educativo de prevención de embarazos de Aprofam<sup>57</sup>, los padres que pertenecían al Opus Dei, pidieron a la dirección que sus hijos no participaran del programa y tampoco tuvieran a los bebés electrónicos; a estos alumnos se les concedía la dispensa. De igual manera, sucedió con un estudiante que era testigo de Jehová, quien por su religión, no podía participar en fiestas de cumpleaños ni actos cívicos. Mientras los demás compañeros participaban de las actividades que desde casa habían prohibido, este alumno iba a la biblioteca del centro, de tal manera que se respetaran sus creencias y se aprovechara el tiempo en su formación. La biblioteca del colegio contaba con literatura que presentaba distintos puntos de vista, a veces con corrientes de pensamiento opuestas.

---

<sup>57</sup> Asociación Pro Bienestar de la Familia. Es una asociación privada fundada para satisfacer las necesidades de salud familiar, con énfasis en la salud sexual y reproductiva.

sta diversidad de pensamientos, que confluyen en un mismo centro educativo, representa de una manera más viva la heterogeneidad guatemalteca. Y cuando se encuentran las desavenencias, se llama al diálogo. Tales vivencias y la flexibilidad de la educación, promueven una mentalidad más amplia, mayor respeto a la diversidad, sensibilidad y conciencia social. Dicha apertura, también coadyuva a los alumnos a buscar carreras diferentes e interesantes, no tan tradicionales. Por ejemplo: dos alumnas egresadas del centro: una se ha dedicado a ser promotora de la paz y resolución de conflictos a través de acuerdos y la otra, es la primera diseñadora de modas con síndrome de Down, sus diseños son inspirados en la colorida vestimenta indígena maya. Ha presentado sus colecciones en exposiciones de diseño de modas en Londres, Italia, Panamá y Guatemala.

### **Entrevista con la profesora de Literatura de Educare**

Las circunstancias relacionadas con la pandemia, como la exclusividad de clases en modalidad virtual, repercutieron en las horas lectivas de cada curso. La asignatura de Literatura, por ejemplo, se impartía en modalidad virtual de manera sincrónica, un período de una hora semanal y dos períodos de la misma duración, durante la siguiente semana; sumando un total de tres horas de clase cada dos semanas. Esta escasez de horas lectivas obligó a la maestra a suprimir muchos contenidos por impartir en esos grados. La solución estratégica que adoptó fue «aprovechar todos los logros en conocimientos previos, evitando la repetición», las repeticiones que hay en el currículo de Lengua desde la primaria... Siendo también conciente de que la repetición no implica necesariamente aprendizaje. Fue posible llevar a cabo esta decisión gracias a que la docente conocía a los grupos desde hacía tres y cuatro años previos a tomar la titularidad de la materia. Ello le permitió saber en qué temas profundizar y qué otros «pasar de largo», aquellos que ya habían visto de algún modo, especialmente los relacionados con la parte ortográfica y gramatical.

Los contenidos del área de literatura, que también son extensos, se delimitaron a partir de los gustos e intereses de los mismos estudiantes. Las distintas estrategias de lectura que se implementaron fueron exitosas en

cuarto bachillerato (en adelante: IV); no así en quinto, que tuvo bastantes problemas, no solo en Literatura, sino en todas las demás áreas y asignaturas. El colegio había estado trabajando con la editorial Bambú para surtir los libros del programa de lectura; sin embargo, a partir de la pandemia, se eliminaron todos los gastos extra de la colegiatura. En consecuencia, este año no se utilizaron libros nuevos de texto ni de lectura, con excepciones de uno de lectura que había quedado sin leer del año anterior (uno<sup>58</sup> en cada grado), el cual se retomó y se leyó en el curso 2021 y la del libro de Ciencias Sociales (de la editorial Santillana) libros consumibles que se habían empezado a utilizar el año anterior con modalidad de alquiler. Se utilizó una técnica mixta en su lectura (la cual duró el primer trimestre): por su cuenta, cada alumno leía algunas partes de la obra; luego, en clase, tomaban lapsos de tiempo durante los cuales interpretaban papeles (en el caso del teatro), luego se comentaba distintos temas: historia, vestimenta, medicina... De los dos períodos semanales, uno lo solían emplear para la lectura y análisis de la obra y el otro para tratar temas de teoría literaria.

Anteriormente se mencionó que las lecturas fueron elegidas en gran medida según los intereses del estudiante. Esta selección no fue casual, sino guiada. La profesora tomó todos los escritores que aparecían en libros de texto (autores y autoras de la literatura universal-occidental) por nivel y se los fue presentando, mientras los alumnos, en el momento, buscaban información en internet sobre ellos e iban seleccionando, a partir de ahí, los de su mayor interés. Con la información recabada elaboraron esquemas y organizadores gráficos. El interés y la motivación por la lectura que se consiguió en los alumnos de IV fue muy bueno, pues los alumnos «estaban interesados en aprender».

*Cantan los gallos*, de Marisol Ortiz de Zárate (2011) es una novela de aventura, histórica y sentimental. En ella se narra cómo cuatro personajes recorren a pie los caminos de la España gloriosa y en plena expansión de 1539 que, sin embargo, les rechaza, porque los cuatro huyen de algo: una

<sup>58</sup> Uno de los tres libros que se habían asignado para el 2020 con la maestra anterior. El enfermo imaginario de Molière en cuarto bachillerato y *Cantan los gallos* de Marisol Ortiz en quinto bachillerato.



mujer que escapa de su pasado; una niña que deja atrás la infancia; un afrodescendiente marcado por su condición de albino; un joven de piel oscura en busca del amor...<sup>59</sup> Lo que más interesó a los estudiantes de quinto bachillerato (en adelante: V) que leyeron a conciencia, fue la mirada de la misma época de la invasión de los españoles en la Abya Yala<sup>60</sup>, pero en territorio español; esas problemáticas sociales que también sufrían los ciudadanos españoles comunes de aquella época.

La profesora, con sus años de experiencia docente, constata que es complicado que los alumnos lean. El docente, por eso, ha de buscar las estrategias para «hacerles leer algo». En este sentido, las lecturas que se asignaron durante el curso tuvieron un enfoque más placentero, para que los estudiantes «disfrutaran la lectura» y no tanto de análisis literario académico. El grupo de IV, caracterizado por tener un criterio feminista, abordó y juzgó el machismo que aparece en la obra *El enfermo imaginario* y lo discutió desde los parámetros actuales, con una descontextualización de la época; por eso, la profesora orientó la discusión del grupo para contextualizar la obra y se habló entonces de los avances, a pesar de todo lo que falta en materia de feminismo, muchos o pocos que se han dado desde 1673 (fecha de publicación del libro leído) hasta la actualidad. En las discusiones, los estudiantes realizaron de manera espontánea intervenciones, argumentos, reflexiones y análisis profundos. Mientras tanto, en V, se intentó trabajar de la misma manera; sin embargo, al no evidenciar un avance en la lectura por parte de los alumnos debido a su desinterés por la lectura y, en cambio, mayor preocupación por las materias de las ciencias exactas y dada la premura de los tiempos, se optó por la resolución de un cuadernillo de preguntas relativas a la obra. Aquellos alumnos lectores y responsables, cumplieron con lo asignado, los demás, no. Durante el análisis inicial se

<sup>59</sup> Adaptación de la sinopsis del libro.

<sup>60</sup> Abya Yala, que se puede traducir como «tierra de sangre vital», es el nombre con el que el pueblo guna (situado en lo que hoy se conoce como Panamá y Colombia), llamaba a los territorios que se ubicaban al Norte y al Sur de su pueblo antes de la llegada de Colón y la colonización europea. Denominar «Abya Yala» al continente, en lugar de «América» o «Nuevo Mundo» (términos de origen colonizador europeos) demarca una posición política, histórica y vindicativa de los pueblos originarios que se presentan actualmente en resistencia ante la imposición de la cultura occidental.

trataron temas sobre la pobreza, la desigualdad y el papel o función de la mujer en aquella sociedad.

La maestra concluyó que el proceso lector depende mucho del grupo y el entorno que este genera respecto a cada lectura. Al final, afirma que el proceso lector termina siendo algo muy personal. En el colegio, incluso los alumnos lectores, han llegado a rechazar ciertas lecturas por el simple hecho de que estas son impuestas, aunque hayan sido seleccionadas por los mismos estudiantes; empero el simple hecho de que la selección parta de una lista dada por la maestra, ya genera cierto choque. También juegan un papel importante las habilidades de lectura, los hábitos de lectura, la responsabilidad con el estudio (de aquí la relevancia de la individualidad en la lectura: a pesar de que el grupo ejerza una presión e influencia positiva en aquellos alumnos que no leen, «el que no lee, no lee» (entrevista P2). El grupo de IV, a pesar de no caracterizarse por ser un grupo lector, abordó la lectura con tal fascinación, que la experiencia resultó muy positiva. Produjo fascinación porque les pareció divertido el teatro y les generó expectativa acercarse a una obra tan antigua, con ya casi tres siglos y medio. Sus «ganas de seguir descubriendo» y «su necesidad de aprender» les permitió vivir y disfrutar la lectura de Molière. Un alumno nuevo que se integró ese mismo año al curso y que venía con un nivel de lectura y de expresión oral más bajo que el resto del grupo; al principio manifestó un enorme temor a la lectura; sin embargo, al influenciarse por la impronta de sus compañeros de grado, se «subió al barco» (entrevista P2) y avanzó junto con ellos, se dejó llevar por la fascinación de nuevos descubrimientos y distintas actividades.

Desde ya hace una década, en Educare se viene realizando una actividad anual: La feria de publicaciones, que tiene por objetivo generar espacios para el desarrollo de la creatividad en el ámbito literario, incluyendo todos los miembros de la comunidad educativa. En ella se da a conocer a los padres y otros maestros el proceso de escritura que se maneja en las áreas de Inglés y Español; de esta forma se concluye de manera práctica el proceso de escritura trabajado durante el año en ambos idiomas, mostrando las habilidades y destrezas literarias adquiridas en redacción, ortografía, caligrafía, gramática, etcétera. La Feria de publicaciones del actual curso la

empezaron a preparar después de terminar de leer el libro que habían disfrutado: *El enfermo imaginario* (de Molière). Dicha motivación propició que escribieran con más gusto, máxime a sabiendas que sería uno de sus últimos libros publicados y, además, muchos continuaban su saga de libros publicados en años anteriores. Cuando los estudiantes supieron que sería el último libro que escribirían (al menos como alumnos de Educare), también les motivó a escribir con mayor ahínco. La motivación inicial que da el maestro es indispensable para suscitar las experiencias y aprendizajes de cada alumno. La profesora utilizó la metáfora de los «polvitos de hada» que el profesor echa y cómo en el grupo de IV en particular, «funcionaron y se convirtieron en momentos muy especiales». El dejarlos elegir y plantearles cosas que pueden interesarle a los jóvenes puede servir para motivar la lectura; pero sin olvidar que «el que no quiere; no importa de qué te disfraces, con qué te pintas la cara o qué polvitos de hada lances; no funciona; [...] puede seguir las clases emocionado, escuchando como espectador; mas no leer una sola página» (entrevista P2).

La lectura *El enfermo imaginario* se convirtió también en el punto de partida para abordar el tema de las figuras literarias. Se buscaron los recursos literarios, se analizó por qué se usaron, el sentido que tenían en la obra y esto constituyó la evaluación misma del segundo trimestre. No dio tiempo para más, pues la Feria de publicaciones consumió los pocos períodos que se tenían a la semana. En otras ocasiones, en años regulares, cuando la profesora contaba con cinco períodos semanales e impartía ambas asignaturas: Lengua y Sociales, si la obra daba de sí, llevaban a cabo proyectos más elaborados, como su dramatización; junto con todo lo que ello implica: elaborar los diálogos, sintetizarla para que durase un tiempo determinado, escribir los diálogos si pertenecía al género narrativo, diseñar y elaborar el vestuario, armar y preparar la escenografía, llevar a cabo los ensayos previos a la presentación...

Hace años, mientras se trataba el tema de Grecia, un alumno dijo que quería escribir una obra de teatro sobre los dioses griegos. La profesora comentó: «aprovechémosla para Literatura». El alumno se presentó luego con una obra de calidad, escrita por él mismo: Dentro de un museo, unas estatuas

colocadas sobre peanas cobraban vida; luego, conversaban entre sí sobre sus poderes como dioses y diosas griegas que eran. La actividad fue exitosa, tuvo mucha audiencia y participación, a tal punto que después la presentaron a otros alumnos y se invitó a mamás y papás como público. Después de la presentación de esta obra, ese grupo creció en distintos aspectos: en lo personal, en la solidaridad grupal, en el interés por la historia y la literatura como dos materias que van de la mano, entre otros.

Otra experiencia positiva relacionada con el teatro y la literatura se dio mientras se estudiaba la obra *Romeo y Julieta*, de William Shakespeare. Los estudiantes la actualizaron a: *Raperos y Rockeros*. Ellos mismos escribieron el guion, respetando el argumento y la trama original: los motivos de las peleas entre las familias y la situación social. Este proyecto también causó una gran impresión, los alumnos estaban muy emocionados, buscaban los tiempos libres para ensayar: como los recreos y hasta después del horario de clases. Al estar ensayando en la tarima del colegio, todos los demás alumnos les veían y se formó un clamor popular que convirtió un proyecto interno de salón, en una actividad para todo el colegio.

El teatro ha sido «la excusa» para leer y para escribir, a veces como cierre y otras como apertura de actividades. Estas experiencias enriquecedoras eran posibles gracias a una mayor disponibilidad y flexibilidad de tiempo. Cuando hay menos presión para completar los libros de texto y los contenidos, y si el maestro se identifica y trabaja con empatía juntamente con el grupo, existe una gran posibilidad para crear momentos de aprendizaje significativo. Aunque siempre existirán las excepciones de estudiantes que no conectarán o no se sentirán cómodos con estas actividades. A estos estudiantes también se les pueden buscar otras alternativas; por ejemplo, si el proyecto se realiza en conjunto con la clase de inglés, el alumno puede acomodarse en un papel donde mejor se sienta o si prefiere participar tras bambalinas como director, encargado de vestuario, luminotecnia, sonido, etcétera, también. Estas actividades, que suelen gustar a los estudiantes y en las que se invierte gran cantidad de tiempo deben compaginarse con la teoría, la investigación, la parte más académica de la asignatura. Si bien proyectos como el teatro de los dioses griegos o *Raperos y Rockeros* entusiasman tanto al estudiante

porque sale de él mismo la iniciativa, porque son ellos mismos los autores y creadores de su propia obra. Este, entonces, se convierte en un proyecto que genera identidad y sentido de pertenencia para el alumno y para el grupo. Aunque existan momentos de mayor flexibilidad y actividades más lúdicas, también se tiene un temario qué cumplir; por eso, veces también es necesario que el docente imponga un punto y aparte en esas actividades para centrarse en los temas más teóricos y guiar al grupo hacia los objetivos o competencias planificadas. La labor docente tiende a ser en ocasiones más orientativa o de guía, el profesor solo «lanza la piedra» y es el alumno, con su sorprendente capacidad creativa, quien la desarrolla. Es muy importante que el profesor logre leer las dinámicas y preste atención en qué momento se captura la atención del estudiante para hacer que la idea inicial se expanda a partir de ese instante. Sin importar si se trabaja en modalidad virtual, híbrida o presencial; cuando un alumno arroja una buena idea o una pregunta interesante, el maestro ha de tomarla para aprovecharla y agarrarse de ella para sus objetivos; eso sí, sin cansar al estudiante, porque cuando a este se le agota, difícilmente escuchará más al profesor. Probablemente esto ocurrió con los de V, apunta la profesora; no por parte de su asignatura, sino por las de las ciencias exactas.

Un tema bastante sensible para la profesora, aun al día de la entrevista, a pesar de haber transcurrido ya dos años, es el de la niña transgénero que se mencionó en la entrevista D1. Entre los padres y madres de familia, el caso también persistía en su memoria: al año siguiente del caso, en una reunión con los progenitores convocada por el colegio, una madre manifestó su malestar respecto al colegio sobre cómo se había gestionado el caso de aquella alumna. El mismo sentir de aquella madre lo tuvo la profesora de Lengua. Ella, por su parte, solicitó una reunión para tratar el tema. Se reunió con la directora y la coordinadora de secundaria; la respuesta de estas dos últimas fue: «como institución, no podemos ser los abanderados de la lucha por las minorías». Después de toda la explicación que le dieron a la maestra, ella concluyó diciéndoles que comprendía la explicación, pero aún así no estaba de acuerdo con las disposiciones tomadas ni el enfoque que se le dio. A partir de entonces, la maestra no fue invitada a ninguna reunión que tratara

sobre el tema. Esto no impidió que ella hablara con los alumnos sobre el tema cuando estos se acercaron a ella para tratar el asunto; pues el alumnado también estuvo bastante involucrado y pendiente del caso. Resulta sumamente interesante cómo los estudiantes, por iniciativa propia, se manifestaron ante la situación: colgaron por el colegio banderitas que representaban a la comunidad LGBTQ+ y cartelitos en las carteleras del colegio; los cuales, a su vez, iban «desapareciendo» poco a poco. Personal laboral del colegio, enviado por los directivos que no estaban de acuerdo a que tales manifestaciones estuvieran en la vía pública del centro, eran quienes las quitaban cuando los demás, en apariencia, no se daban cuenta. Durante las actividades de final de curso, las familias que no estaban de acuerdo con las decisiones tomadas por la dirección del centro (muchas familias con conciencia inclusiva o madres que trabajaban en derechos humanos entre ellos), se manifestaron colocando afiches, los cuales volvieron a ser quitados por las mismas personas que anteriormente habían desaparecido los cartelitos; también llevaron botones alusivos a la comunidad LGBTQ+ en su atuendo, los cuales, esos sí, nadie les pudo tocar. Al final, varias de esas familias que protestaron terminaron retirando a sus hijos del centro. Hubo mucho movimiento y revuelo respecto al caso. Con los profesores, se abordó el tema en noviembre de aquel año, cuando los sucesos habían ocurrido cuatro meses atrás, en julio y agosto. A criterio de la profesora, el tema se manejó «desde el miedo y sin el tiempo necesario para discutirlo con las personas indicadas». En el año de la investigación (2021), ya dos años después de los sucesos, en un momento de la clase, mientras se hablaba de feminismo, al momento de abordar el tema de «Escritoras latinoamericanas», una alumna de IV trajo a colación el caso de la niña transgénero, recordando cómo ella no pudo continuar estudiando en ese establecimiento educativo. El caso, al no ser resuelto en su momento, continúa presente en la mente y la memoria de los miembros de la comunidad educativa; quedó como una deuda pendiente o una herida abierta sin sanar.

Además de las manifestaciones físicas, también hubo mucho movimiento a través de las redes sociales. La influencia de estas en las nuevas

generaciones adquiere un papel sumamente importante en su formación; en especial de parte de las organizaciones que, a través de Instagram, narran y promueven sus procesos que llevan a cabo: las metas, los inconvenientes, los obstáculos, los derechos y la falta de los mismos... Toda esa influencia se convierte en «la literatura de la actualidad». Aunque no sabe exactamente si llamarlo así, la profesora lo constató en su práctica docente; por ejemplo, una de sus alumnas hizo su presentación, tomando pensamientos publicados por una *instagrammer* feminista, todos, a pesar de pertenecer a publicaciones de cuatro años distintos, hilados con mucha precisión y con tal magistralidad que semejaba un poema. La alumna demostró cómo sigue y ha leído a esta *instagrammer* feminista durante cuatro años y, basada en ella, armó una presentación sobre literatura; criticando cómo en los cánones literarios, comenzando por los de los libros de texto, no se nombran a las mujeres literatas o a duras penas y se nombran algunas pocas frente a una gran mayoría de autores masculinos; y cómo no encontraron, al menos en los libros de texto que tenían disponibles, una lista que nombrara a las mujeres a lo largo de la historia de la literatura. A partir de esta inquietud, la profesora realizó una búsqueda y encontró una revista italiana en formato PDF de la Università Cattolica del Sacro Cuore, denominada «Centroamericana», en su número 12, dirigida por Dante Liano lleva por título: *Cattedra di Lingua e Letteratura Ispanoamericana*; la lectura de esta revista derivó también en discusiones bastante enriquecedoras e inclusive llegó a enlazarse con la música que escuchan los alumnos. Se trata de utilizar recursos que se encuentran en formatos más accesibles y próximos a las nuevas generaciones e ir más allá de los tradicionales libros de texto (aunque estos cada vez más vienen incorporando otro tipo de recursos más actuales, como plataformas virtuales, enlaces web y actividades interactivas por realizar a través de un computador). A pesar del uso de las nuevas tecnologías como herramienta didáctica y fuente de información, la profesora es una ferviente admiradora de los clásicos, pues son clásicos justamente por eso: «porque son actuales a su modo», afirma. El docente de Literatura de hoy, dice la profesora, ya no puede hacer que los alumnos lean tanto o exclusivamente a los clásicos como antes; pero sí debe detectar cuáles serán los clásicos que el grupo sí querrá leer y disfrutará. Los textos que consumen los estudiantes

hoy en día a través de las redes sociales, se convierten muchas veces en su literatura. No los que son puro entretenimiento, sino aquellos que crean contenido, independientemente del tipo que sea, pero que atrapan el interés del estudiante: ya sea que hable de feminismo, ecología, política...; pero a través de esos mensajes cortos y directos, forman los criterios de pensamiento de las nuevas generaciones. Entonces, aquí es donde interviene la labor docente, quien debe llenar esos vacíos, ofreciéndoles esos conocimientos que no se encuentran típicamente en la publicación de un *instagrammer*, pero que dan sentido al estudio académico.

Al respecto de lo anterior, la profesora citó a un autor que es de su agrado, el sociólogo y escritor valenciano Josep Vicent Marqués, quien en su obra *No es natural* afirma que...

... aquello que se considera como natural no es más que una construcción. Establece que lo natural ha de ser una idea errónea y que no existe. Pero se considera comúnmente que lo natural es lo cotidiano, lo rutinario. Como también aquello no natural se lo puede vincular como lo soñado o deseado (Marqués, 1982, citado en Ruiz, 2011).

La profesora sintetizó el planteamiento de Marqués en estas palabras: «no tomes lo habitual como cosa natural». A partir de esta idea, ella realiza ejercicios de pensamiento sobre cómo y qué hará con distintos y nuevos recursos para enseñar; pues, como docentes, «podemos naturalizar cosas que no son habituales». Del mismo modo, el cambio de rutina (por no emplear el término «naturalizar» de Marqués) en la labor docente puede abrir una mirada diferente de un joven, el voltear la mirando para otro lado puede llevarle a encontrar una nueva puerta qué abrir, se le abre un poco al alumno y si a él le gusta, empuja, entra y se va.

Nosotros los tenemos [a los estudiantes] en nuestras manos y es verdad que están en nuestras manos en un momento donde empiezan a determinar qué quieren o por lo menos a buscar o a preguntarse o a cuestionarse lo que se suponía que habían querido siempre y ahora ya no les parece tanto (E2, 2021).



Se puede comentar sobre la entrevista con la profesora diciendo que abrir esas puertas, desde lo literario, desde la escritura, puede favorecer esa búsqueda del adolescente para abrir nuevas perspectivas, opciones e incluso decisiones. Durante la adolescencia, el adolescente tiende a retar la autoridad, a confrontar a sus padres, hacer nuevas amistades y entrar a nuevos círculos de amistad; pues está en busca de su propia identidad. Es el momento en el que se suele cuestionarse algunos de los principios y valores que le regían en su niñez, interpelando incluso sus creencias personales. Las palabras de la profesora de Literatura de Educare hacen eco de las del abogado y politólogo irlandés John Holloway, quien entre sus contribuciones a la teoría del cambio social (erigidas en gran medida a partir de la filosofía marxista), habla de las grietas en el sistema capitalista. Holloway concibe a este sistema como el principal problema que enfrenta la humanidad, por tanto, ha de destruirse y buscar un nuevo sistema de organización social. Para abolir al capitalismo debe haber una revolución, pero no como la bolchevique, en Rusia hace ya un siglo, sino a través de la insubordinación individual y colectiva. Hay que negarse a obedecer. Tal negación crea grietas en el tejido de la dominación. Estas grietas «son al mismo tiempo creaciones, espacios o momentos que van en contra y más allá del capitalismo» (Holloway, s.f.). Las «grietas o dignidades son de todos los tamaños, desde la revuelta personal hasta la grieta que es la Selva Lacandona [...] pueden ser pequeños (como un centro social o un café alternativo) o grandes (como la región zapatista de Chiapas)» (*Ibíd.*); Cuba, según Holloway, «es una insubordinación importante, una grieta significativa en la dominación capitalista» (*Ibíd.*).

El relato breve de cien palabras fue un recurso que le funcionó tremendamente bien a la profesora con el grupo de IV. Encontró unas tarjetitas antiguas, de un concurso de Piedra Santa con relatos breves de escritores guatemaltecos que trataban temáticas de Guatemala. Luego de escanearlas, se las compartió a los estudiantes, hablaron sobre las características del relato breve, las imágenes y situaciones características de las sociedad guatemalteca: podían encontrarse temas diversos, desde el origen de la palabra chapín, hasta la inseguridad en el país, viajes a Antigua Guatemala, entre muchos otros. Luego, la actividad de producción consistió

en que los alumnos escribieran sus propios relatos breves, los cuales tenían que estar relacionados con sus propias vidas y el país. En ellos se aprecia la autenticidad pura de los alumnos<sup>61</sup>. No fue tarea fácil, pues en tan pocas palabras debían condensar toda la esencia de la imagen que querían transmitir. En ellos se aprecian esas grietas de las que habla Holloway, en las que se rompe de cierta manera con el sistema capitalista. En uno de los relatos, por ejemplo, en lugar de hablar sobre la visita y la cotidianidad dentro de un centro comercial (como podría ser el de Las Puertas, en San Lucas Sacatepéquez), que es uno de los sitios más frecuentes donde las juventudes citadinas suelen quedar con sus amigos; se habla sobre esa cotidianidad en la plaza de «Un sábado en el pueblo» en la que, en vez de mencionar una comida ultraprocesada de alguna cadena de restaurantes de comida rápida, se habla del atol de elote, de los niños jugando en el parque (no frente a una videoconsola), los abuelos que van a bailar marimba (en lugar de los últimos videoclips de unas *celebrities* o *influencers*), las personas que van al mercado, con las campanas de la iglesia resonando detrás de la atmósfera pueblerina. En otro relato breve, a manera de diálogo, dos amigos conversan sobre las añoranzas de la feria: con sus canillitas de leche, los carros chocones, la rueda de la fortuna... Otros relatos tratan sobre experiencias más íntimas y esos sentimientos personales que les dejó la pandemia y el aislamiento. Una perspectiva más intrapersonal y reflexiva. Otro más, recuerda las catastróficas explosiones del volcán de Fuego ocurridas en junio del 2018. En fin, el que los jóvenes escriban en un relato breve y libre sobre su país, sus costumbres y tradiciones en lugar de las influencias occidentales y consumistas, es una evidencia de esa ruptura.

Luego, al final del año escolar, se regresó a las figuras literarias, pero a través de las canciones. Se cerró el círculo analizando por qué las canciones son relatos breves. Las canciones que se analizaron surgieron de entre sus favoritas. Ellos proponían tres de sus canciones favoritas y la profesora escogió aquellas con un mensaje social y que encajaban para trabajar el tema de las figuras literarias. Ella también añadió otras canciones a la lista,

---

<sup>61</sup> Ver en el apéndice: Relatos breves.

unas que tenían bastante contenido social y político. Esto, con el fin de que los alumnos se dieran cuenta de cómo las figuras literarias están a la orden del día, en la vida cotidiana y la función que cumplen en la comunicación. Los estudiantes fueron evaluados y un 95% de ellos obtuvo cien puntos de promedio, porque todo lo analizaron e interpretaron correctamente. Este pequeño proyecto también muestra cómo la Literatura (implícita en la música) y uno de sus temas recurrentes (las figuras literarias) pueden tomarse como excusa para motivar a los estudiantes, abordar temáticas sociales de interés colectivo y dejar una pequeña huella positiva en la conciencia del estudiantado.

Aparte de estos temas, también se trabajó durante el año un poco de ortografía, particularmente las parónimas, en un nivel primario, entre otros temas que salieron a la luz como necesarios de revisar, gracias a los escritos de la Feria de publicaciones. El otro libro que leyeron, que era de su interés personal, fue presentado de manera muy somera en un inicio tomando como referencia la tapa y contratapa del libro y la biografía del autor; después de haberlo leído, expusieron su análisis de manera personal: algunos asociaron el contenido con canciones, otros identificaron similitudes autobiográficas del autor con el el texto, lo que les dejó el libro, aspectos interesantes que no conocían. Sorprendieron las búsquedas de Internet de los alumnos que efectuaron en la inmediatez de la clase, mientras la profesora o algún compañero iba hablando, con datos curiosos, novedosos y complementarios entre lo que encontraba uno y otro alumno. La libertad dentro de la clase suscitó momentos increíbles y muy especiales, relató la profesora. Una alumna, por ejemplo, leyó *El amor en los tiempos del cólera*, de Gabriel García Márquez; la chica quedó fascinada con la novela. Cuando la terminó, la maestra le compartió que esa obra en particular no le había gustado; a pesar de que la había empezado en ocho ocasiones distintas y que se la habían prescrito en el instituto como lectura obligatoria, nunca la terminó. *Cien años de soledad*, en cambio, sí le fascinó y la leyó dos veces. La alumna les contó el final y la profesora le recomendó a quienes no gustan de historias tan largas, pero sí la forma de escribir de García Márquez, *Doce cuentos peregrinos*; además, les mostró un par de libros de su biblioteca para

animarles más en su lectura. Esto les permitió a los estudiantes que no eran tan lectores, descubrir autores que antes ni siquiera habían escuchado nombrar. En parte, esas circunstancias con la que se vio la profesora en Literatura, de tener poco tiempo y saber que podía armar su cátedra con total libertad, permitieron momentos maravillosos con los alumnos, en los que «se abrió la rendija de la puerta»... Luego, no dio tiempo para ahondar en más temas.

Con las clases de Gestión de Proyectos y Seminario los alumnos comprenden la diferencia entre beneficencia y ayuda. El espíritu de ayuda y solidaridad de los alumnos es muy alto, al punto de que a veces «supera sus propias posibilidades de ayudar». Este año (2021, año de pandemia), por ejemplo, los estudiantes de IV decidieron ayudar a personas con banderas blancas. Cada alumno por su cuenta hizo recaudaciones; vendió cosas, luego eligió a una persona cercana (por ejemplo, porque la veían constantemente en el puente o en la esquina por donde pasaban normalmente, el jardinero que trabaja en su casa o el vecino que vende en la calle) y les llevaron víveres. No cualquier tipo de alimentos, sino el tipo de víveres que la persona en particular necesitaba. Con ello, entendieron el sentido de hablar con el otro para entender su situación y conocer en realidad su necesidad, conocer también el incumplimiento de los deberes del Estado y del Gobierno. A diferencia del año pasado, que solo se hizo un proyecto teórico, este año, que ya se animaron a salir, empezaron a realizar proyectos: uno cocinó y vendió rellenitos, otro realizó una rifa, otra alumna, con el apoyo de su familia, organizó una venta de comida todos los miércoles y jueves en su casa, llegando a recaudar un mil ochocientos quetzales (Q 1,800.00). Después de plasmar por escrito el proyecto de investigación-acción, se lo presentaron a los estudiantes de tercero básico, quienes no podían creer todo lo que habían hecho sus compañeros del curso superior. Este testimonio de lo que hicieron es evidencia de que todos los discursos y discusiones que hacen en clase no se quedan solo en palabras, sino que los llevan a la práctica. El curso tenía la opción, como los alumnos del año anterior, de elaborar solamente un proyecto y un informe escrito; pero decidieron actuar y ayudar a su prójimo.

Para cerrar la entrevista y retomar el tema tabú sobre de la sexualidad, la profesora, compartió que a partir de la encuesta, reflexionó sobre el actuar de la institución y se dio cuenta que la injusticia que se le hizo a la niña transgénero no empezó allí, sino...

Que la política del respeto y de los derechos, en muchos casos solo es discurso y ninguna persona a cargo de la conducción del colegio en realidad estaba lo suficientemente involucrada en estas situaciones como para afrontarla con el respeto del derecho de la víctima. No estaban formadas en eso.

En ocasiones los chicos le tuvieron la confianza de contarle ciertas cosas a la profesora, ella se involucró y llevó la situación a un nivel superior, más arriba de su posición como maestra. Obtuvo justificaciones que, lejos de proteger al estudiante, se ponía en entredicho la veracidad de los testimonios de los alumnos, soslayando conductas indebidas. Se trataba de temas que usualmente no se hablaban en el colegio, excepto si algún alumno lo pedía, ella los abordaba en clase, de lo contrario, nadie más se enteraba. Sucedió que si el tema salía del microcosmos de la clase, entonces se convertía en algo problemático.

Después de estos casos, cuando surgieron otros, la docente prefirió «dar un paso al costado» y no involucrarse directamente, para evitar una confrontación directa. Esta decisión se debió, especialmente, a tres factores: cansancio y agotamiento de luchar por varios años contra corriente y de manera solitaria, por distintas situaciones personales y el deterioro de su identificación con el proyecto, en un principio creía en sus ideales; pero luego, con base en sus experiencias y desilusiones, fue perdiendo ese sentido de identidad y descreyendo en él. Entonces, optó por manejar las situaciones de manera indirecta, solo con los estudiantes y ya no con las autoridades del centro. Los alumnos saben que en sus clases pueden decir lo que quieran, por eso hablan y sacan a colación temas que en otros cursos no se animan a exponer. Cuando las situaciones surgen por parte de ellos, se abren esas puertas con «N posibilidades». De aquí, la profesora comparte su postura sobre la responsabilidad docente, quien debe suscitar las discusiones de tal

modo que «generen análisis crítico, respetando las miradas (y eso es lo más difícil) algo que aprendí en los últimos dos o tres años», por ejemplo: cómo sostener discusiones sobre genocidio cuando se tiene a estudiantes que perdieron a sus abuelos militares en manos de la guerrilla. Cómo sostener discusiones sobre la legalización del aborto cuando se tiene en una clase de doce alumnos a dos que pertenecen al Opus Dei. «Hay cosas que tienen un nivel de complejidad tan alto que, si no hay un apoyo institucional, gubernamental o estatal, son complicadas». Hace años, la maestra sostenía discusiones sobre la legalización de la marihuana, sobre el aborto; estos temas se debatían en clase, según la postura de cada alumno, y a veces algún padre de familia se quejaba; pero el colegio no le limitaba mucho. Ella hacía su labor a manera de «hormiguitas» y a veces «sus hormiguitas, en algunos, pican; en otros, no. Porque no se dieron cuenta, entonces no me trajeron problemas. No es lo mejor, fue una estrategia que probé para sobrevivir». Veinte años atrás, ante estas complicaciones habría dicho «¡qué me importa si me echan!»; hoy, a los 45 años, «estoy cansada». Una vez le contestó a la directora: «si quieren eso y no hay otra opción, búsquense otra maestra de sociales»; ella, muy calmada, le respondió: «pero no sea tan extrema». Esa fue la última vez que vindicó sus ideales con tal osadía; luego, decidió ser más precavida. Sus responsabilidades familiares le obligaron de alguna manera a hacerlo. Desde el punto de vista de la profesora: El país en general, desde el presidente, el Congreso de la República, el sector justicia... todo, de aquí para abajo, es un sistema inquisidor que no permite abordar estos temas tabú.

## SOL ALTO

### Figura 2

*Logo del Centro Escolar Sol Alto*



Nota. Adaptado de *Logo Sol Alto*, APDE, 2021, (<https://colegiosguatemala.com/colegios/guatemala/colegio-apde-solalto/>).

Por su parte, APDE (entidad que rige y da las directrices a sus centros educativos, entre estos el estudiado: Sol Alto) tiene como misión «transformar la sociedad a través de la familia». Se define como un «colegio comprometido con una educación trascendente, libre, responsable y solidaria para un mundo global.» En la visión de la asociación se dice que contribuirá a fortalecer la dignidad de la persona humana, el matrimonio y la familia, acompañándolos para que lleven a cabo su proyecto de vida familiar. Al respecto de sus «colaboradores» se refiere a ellos como «profesionales comprometidos con su vocación de servicio y con su desarrollo, con énfasis en la calidad e innovación académica y de la asesoría, personal y familiar, como medio eficaz de formación del alumno y la familia.» Sobre sus alumnos, que «contarán con los medios para vivir como personas íntegras y coherentes, con una formación académica de talla mundial, con criterio e identidad cristiana; comprometidos a servir a su familia y a la sociedad.» La Asociación Para el Desarrollo Educativo define cinco principios rectores que resumen y orientan su quehacer formativo:

- Formamos integralmente en todo lo que hacemos.
- Educamos en y para la libertad y la responsabilidad.
- Nos esforzamos por la obra bien hecha.
- Promovemos una convivencia con caridad, solidaridad y respeto.
- Lo nuestro es la persona y la familia, con sentido de trascendencia.

Sol Alto, al igual que los otros seis colegios de APDE, está inspirado en las enseñanzas de San Josemaría Escrivá de Balaguer, fundador del Opus Dei, prelatura perteneciente a la Iglesia católica que fomenta la conciencia a lo

que denominan «la llamada universal a la santidad en la vida ordinaria y la santificación del trabajo». Su ideario está «orientado hacia la formación de la persona en su totalidad, que la prepare para comprender y vivir la libertad como la autodeterminación hacia el bien, para que sea un hijo de Dios capaz de influir positivamente en la sociedad» (APDE, 2021)<sup>62</sup>.

El profesor de Literatura de Sol Alto tiene veinte años de experiencia docente, diez de los cuales ejercidos en el establecimiento actual y los cinco últimos como profesor de Literatura en el nivel de bachillerato. Anteriormente también trabajó como maestro de Comunicación y Lenguaje, Matemática y Ciencias Sociales, tanto en primaria como en básicos. Ha obtenido certificaciones como profesor del Bachillerato Internacional en Costa Rica. Estudió el Profesorado de Enseñanza Media de Lengua y Literatura en la Universidad de San Carlos de Guatemala y actualmente está estudiando los cursos de la licenciatura en la misma carrera. También tiene estudios en algunos cursos de Derecho, Psicología y Medicina. Se graduó de Maestro de Educación Primaria Urbana en el Colegio San Sebastián. El subdirector académico del colegio es Abogado y Notario con experiencia en el sector justicia, en el Organismo Judicial y el Ministerio Público. Es catedrático universitario. Con más de diez años de experiencia docente, ha sido profesor de Español y Ciencias Sociales en primaria y secundaria. También se graduó como Maestro de Educación Primaria Urbana del Colegio San Sebastián.

### **Entrevista con el subdirector académico de Sol Alto**

El subdirector académico en el colegio Sol Alto, considera que el centro educativo le da un alto nivel de importancia a los temas que atañen a esta investigación: la contribución a la erradicación de la discriminación por género, clase social y origen étnico en el país, a través de la Literatura. El colegio ha trabajado en todos sus niveles (desde primer grado de primaria hasta quinto bachillerato) en la construcción de un ambiente saludable y la formación de una cultura de respeto. Empezaron con el profesorado, quienes recibieron una serie de capacitaciones en el tema, para que ellos se convirtieran en el engranaje que pusiera en marcha el programa con todo el alumnado. Luego,

---

<sup>62</sup> Tomado de la sección «Nuestro Proyecto Educativo».



se trabajó con los consejeros de curso, es decir, los alumnos líderes de cada salón; después, prosiguió el proceso con todos los alumnos del plantel. Para terminar, se llevó a cabo una semana a la que denominaron «La semana de cultura de respeto», que se celebró el presente año (2021), durante la última semana de agosto. En ella se realizó una serie de actividades relacionadas con el tema, se invitaron a conferencistas especializados que dieron a los alumnos varias charlas. Habiendo identificado algunos pequeños problemas que se daban en algunos grupos, se trabajó directamente de manera específica con estos grupos, tratando las problemáticas de manera clara y precisa. El proyecto se cerró con una serie de charlas y talleres dirigidos a los padres de familia. Estos, con la finalidad de divulgar a los hogares lo que se trabajó con sus hijos en el colegio, para abrir canales de comunicación entre el colegio y la casa, para estar en sintonía y para trabajar de manera conjunta. Al final de la semana, mediante una encuesta dirigida a los estudiantes, se identificaron los grados e incluso los tipos de acoso escolar en cada curso, para luego intervenir, continuar con el proceso de crear un ambiente de estudio sano y respetuoso, manejando de la mejor manera posible los problemas que surgieran en la encuesta. En ella se les preguntaba si habían sido molestados dentro del salón de clase, qué tipo de molestias había recibido, si se había sentido intimidado, si se había ausentado por alguna de estas causas... Cabe resaltar que una de las preguntas del cuestionario les pedía calificar el ambiente de respeto dentro del salón de clase. En promedio, en todo el colegio, se obtuvo una calificación de 8/10, con una participación del 80% de los alumnos. Estos resultados, bastante buenos cabe decir, se convirtieron en el punto de partida para seguir trabajando el tema los siguientes cursos e intentar mejorarlos año con año. Dentro de los hallazgos de la encuesta, algunos estudiantes manifestaron que les escondían objetos personales, recibían insultos o que sus compañeros no les dirigían la palabra. Sin embargo, no se identificaron casos puntuales sobre discriminación por etnia, clase social o género.

El proyecto surgió a partir de un libro<sup>63</sup> sobre el acoso escolar, escrito por un guatemalteco que trabaja como psicólogo en un colegio hermano de Sol Alto, en El Salvador. Se contactó al autor, se consiguieron algunos ejemplares de la publicación por miembros del consejo directivo y después de leerlo se decidió planificar un proyecto que fomentara la cultura de respeto. La transversalidad del proyecto requirió del compromiso del profesorado, quienes son los que están en contacto directo con los estudiantes; por ejemplo, que los docentes no dejaran pasar por alto un solo incidente, por mínimo que fuera; aunque esto le conllevara «meterse en problemas» o incrementar su trabajo: redactar algún reporte, informar a los coordinadores, tener alguna reunión con padres, etcétera. Crear esta cultura de compromiso en todos el profesorado es una de las metas que persigue este programa.

El subdirector mencionó que Sol Alto, al tratarse de un colegio de varones, busca que sus alumnos sean recios y no quejicosos. En este sentido, durante el proyecto se trabajó especialmente con la definición del límite. Identificar cuándo se pasa el límite de «la molestadera» y cómo impedir que se sobrepase. Este y otros temas se trabajaron a fondo durante la semana de cierre, además de las más de 30 horas de charlas que se transmitieron, cada profesor, independientemente de la asignatura que impartiera, tomó el tema generador como punto de partida para dar su clase: ensayos, redacciones, visualización de películas o fragmentos de estas, para luego realizar cine-foros o debates. El proyecto de «La semana de cultura de respeto» ya quedó institucionalizada como un proyecto al que se le dará continuidad anualmente. A raíz de la entrevista, se pensó en que el próximo año, podría utilizarse la literatura como recurso para llevar a cabo el mismo cometido, es decir, seleccionar un libro para que se termine de leer a finales de agosto y que coincida con La semana de cultura de respeto 2022 y se elaboren una serie de actividades que enlacen la lectura con los objetivos del proyecto.

Aunque la encuesta que se realizó en el centro, tras La semana de cultura de respeto, no tipificó la naturaleza de insultos que se producían dentro de los

---

<sup>63</sup> *Bullying: agresores y agredidos: Lo que los maestros y padres deben saber*. (2018). De Daniel Omar Rodríguez Rodríguez.

salones de clase; sí se trabajó directamente con algunos casos puntuales. Por ejemplo, un chico de segundo básico ha sido molestado por sus compañeros porque manifiesta conductas bastante afeminadas desde tercero primaria, por lo que lo molestan de homosexual. El tema en cuestión se percibe desde la dirección como un caso de una «víctima provocadora», ya que el alumno ha subido vídeos a las redes sociales donde se viste con ropa y accesorios de mujer. Desde la subdirección académica se tiene consciencia y el convencimiento de que, en la medida que el ambiente dentro del colegio sea más cordial, tranquilo y armónico, así se conseguirán mejores resultados académicos. En 2017, un estudiante de V bachillerato de esta institución detonó un arma de fuego dentro de las instalaciones del colegio. Afortunadamente no salió nadie herido por ninguno de los dos disparos efectuados y los profesores presentes lograron contener la situación. La noticia se divulgó por distintos medios de comunicación; aparentemente el motivo principal que llevó al alumno a portar la pistola en el establecimiento fue el acoso que sufría por parte de sus compañeros. De aquí la importancia de proyectos como La semana de la cultura de respeto, que detectan con antelación posibles casos de acoso escolar, forman una conciencia de paz y respeto entre los alumnos y ayuda a prevenir problemas mayores o situaciones extremas como la ocurrida cuatro años atrás.

Evitar el desorden y las molestias son clave fundamental para que el proceso enseñanza-aprendizaje fluya de la mejor manera. En esta línea y dada la omnipresencia y el impacto que las redes sociales tienen actualmente, (máxime con la presencia de estas en las modalidades de educación a distancia e híbrida derivadas de la pandemia), aunque no sean competencia de los centros educativos, derivado de una pelea que ocurrió a mediados de año, las autoridades del colegio tuvieron acceso a un chat del grado en el que detectaron el acoso que se le hacía al alumno que se mencionó en el párrafo anterior. Sus compañeros de curso, se organizaban para molestar al alumno en cuestión, lo invitaban a un chat por unos instantes, durante ese breve lapso de tiempo le insultaban con expresiones como «hueco», le enviaban una fotografía obscena de un pene y luego lo sacaban de la conversación, mofándose los organizadores de lo que hicieron. El colegio, al percatarse y

ser concientes de lo que estaba sucediendo dentro de las redes sociales personales de sus estudiantes; tomaron medidas disciplinarias con los involucrados, hablaron con los padres de familia del grado; el capellán del colegio intervino con algún tipo de charla enfocada en el respeto y consiguieron, en alguna medida, frenar el acoso para con este adolescente. Aparte de este alumno, se ha sabido de algunos casos que, a posteriori, se han manifestado como homosexuales; pero ya habiendo culminado sus estudios de enseñanza media; durante su época como colegial, no mostraron ni declararon su preferencia sexual. En otras ocasiones, algunas familias han preferido mantener el tema en silencio o incluso no aceptan la homosexualidad de su hijo, llegando a expresar (al no saber ya más qué hacer y en un acto de desesperación) su deseo por mantener a su descendiente en un colegio de hombres para que tenga más virilidad; esperando que la figura de sus profesores y compañeros les inspire un modelo masculino por seguir. Cuando se preguntó sobre el abordaje de los temas relativos a la sexualidad por parte de la institución, se respondió que esta cuenta con algunos programas al respecto, que están a cargo del departamento de formación y que se imparte desde los inicios de la primaria hasta los últimos años de básicos, no se precisó la metodología, el contenido o el enfoque de estos programas.

La normativa del colegio exige que sus estudiantes lleven el cabello corto; sin embargo, los padres de familia se muestran cada vez más permisivos con sus hijos al dejarles que se dejen crecer el pelo o que no cumplan con la vestimenta completa del uniforme del colegio; llegando incluso a cuestionar las normas de la institución. Exigirles a todos los estudiantes el cumplimiento de estas normativas, especialmente a los que se quedaron en sus casas durante estos casi dos años que muchos recibieron sus clases de manera virtual, se convirtió en un verdadero reto. Al final, el colegio decidió no ser tan estricto durante este ciclo escolar y retomar el tema el año próximo, considerando que la situación de las familias fue muy variable y que además, debían cuidar a sus alumnos para que permanecieran en el centro, a pesar de las dificultades económicas que algunas familias sufrieron o continúan padeciendo a causa de la pandemia. La uniformidad y el cabello corto en los

varones son signos externos opuestos a los rasgos de rebeldía asociados a los hombres que usan el pelo largo y una vestimenta peculiar como los músicos de rock. Si bien la apariencia física y la presentación personal son aspectos importantes en la enseñanza de este centro, su subsistencia y continuación a partir de la permanencia de sus miembros en el centro resulta prioritaria en tiempos de incertidumbre como los actuales. Evitar mayores conflictos con los alumnos y las familias relacionados con este tema, al menos durante el presente año, es una estrategia que resulta lógica y coherente ante las circunstancias peculiares de educación durante la pandemia.

Otro tipo de ofensas que se detectó en estudiantes de segundo y tercero básico, hace algunos años, se dio entre un grupo de alumnos que insultaban a las madres y hermanas de sus compañeros (estos insultos se los decían a los mismos compañeros dentro del salón de clase). Llegaron a sorprenderlos cuando estos asistían al culto eucarístico diario que se celebra en la capilla del colegio y se salían de las clases para participar; pero no de la misa en sí, sino de la reunión en la capilla junto a otros compañeros con el fin de ver a una de las mamás que acudía asiduamente a la celebración eucarística, para luego hacer comentarios sobre ella. Tras reconocer que los alumnos no asistían por su piedad, sino por otros intereses, también se intervino y se detuvo la conducta inapropiada.

El estatus social de las familias que componen el centro de enseñanza es bastante similar, se considerarían dentro de un nivel socio-económico medio alto y alto. La única diferencia que se ha observado últimamente en este campo, se ve en los hijos de los profesores, quienes ingresan al colegio con una consideración económica en el tema de las cuotas de la colegiatura, menor de la del resto de padres de familia, las cuales oscilan en pagos mensuales de entre cuatro mil y cinco mil quetzales. Sin embargo, esta diferencia que puede ser percibida por los mismos alumnos, se compensa con el prestigio del profesor que, cuando es de calidad, le otorga a su hijo un estatus superior, el de: «el hijo de...». En el aspecto que sí se han apreciado ciertas burlas o apodos ha sido en lo referente al color de la piel. La mayoría de los alumnos suele tener rasgos físicos caucásicos: la tez blanca, ojos

claros, cabello rubio o castaño claro... Entonces, cuando se integra un alumno con un color de piel morena o más oscuro que la media, ha sido molestado por los demás, llamándole «negro», por ejemplo. Pero, este tipo de ofensas ha sido manejado por el personal del colegio y no ha provocado mayores incidentes.

En lo referente a la literatura, el subdirector comentó que, dada la influencia de la prelatura en la actividad académica del centro, se han vetado algunas lecturas, aunque se tratara de autores reconocidos, que a consideración de la Obra<sup>64</sup> pudieran resultar perjudiciales para los intereses de la Iglesia católica. Si se tratan dichos autores, como Miguel Ángel Asturias, se les aborda de manera muy cuidadosa y con la guía y orientación del profesor. Para la selección de los libros de lectura se toma muy en cuenta la lista y las directrices que pide el Bachillerato Internacional, para que así los graduados cumplan con todos los requisitos estipulados por este grado académico. De esta lista, el profesor es quien escoge los libros que luego entregará a sus estudiantes para que lean. Por tanto, del amplio abanico de posibilidades en literatura, se hace una depuración. Primero, la selección de libros que el Bachillerato Internacional sugiere; luego, que estas obras no vayan en contra de los principios fundamentales del colegio (del Opus Dei); y por último, que estas obras encajen con los objetivos o lo que el profesor de Literatura busca con sus estudiantes. A lo largo de los años, han venido constituyendo una lista de libros que configuran un plan lector dirigido a estudiantes, de sexto primaria, a tercero básico; en el cual se incluyen títulos de literatura universal y latinoamericana.

Aunque existan ciertas temáticas delicadas de tratar en un ámbito conservador; por ejemplo, las de tipo sexuales que aparecen en obras como *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez; o *Cincuenta sombras de Gray*, de E. L. James; la labor del docente, que sabe manejar estos temas de manera profesional, permite que las familias sepan que sus hijos se exponen a este tipo de literatura con un acompañamiento pedagógico y que la lectura tiene una finalidad específica. Por lo que no han tenido problemas al respecto

---

<sup>64</sup> Nombre con el que se le conoce a la prelatura del Opus Dei.

de padres que cuestionen el tipo de literatura que se les ofrece a los estudiantes. Con los textos en donde sí ocurrió alguna situación problemática con los padres de familia, fue con los de Ciencias Sociales. Durante algún tiempo utilizaron los libros de la editorial Santillana, los cuales evidenciaban cierto sesgo político al abordar temas sensibles como la guerra interna en Guatemala u otros, como la pugna entre liberales y conservadores, las oligarquías del país, etcétera. Dentro del colegio hay estudiantes descendientes de familias pertenecientes a la oligarquía guatemalteca, por lo que el empleo de estos libros de texto causó «ruido» y, luego de un análisis por parte de las oficinas centrales de APDE, se decidió vetar a dicha editorial y utilizar otro tipo de recursos en sustitución.

Manuel Galich en su obra *Por qué lucha Guatemala* (2015<sup>65</sup>), cuando en su primer capítulo hace un recorrido histórico del país dice sobre estos conflictos que sucedieron hace más de doscientos años y todavía siguen vigentes en algunas discusiones:

Así nació la república de Centro América, que se dio una organización federal dividida en cinco Estados. Éstos se combatieron entre sí y dentro de ellos, porque sólo después del hecho formal y sorpresivo de la independencia, los Estados no metropolitanos y el mestizaje reclamaron el hecho de participar en la vida política de la nación, en forma democrática, mientras los remanentes de la aristocracia querían retener para sí exclusivamente ese derecho. En el fondo, había allí pugna de intereses económicos, de privilegios y de orgullos de clase. El clero, naturalmente, era aliado y director de la «nobleza», exceptuando al valiente, aunque ambicioso cura, Matías Delgado. La existencia de la república federal fue así precaria y no conoció un solo momento de paz constructiva, hasta su total liquidación, más o menos cinco lustros más tarde, promediando el siglo XIX. Ese aniquilamiento es obra de los dos partidos históricos, nacidos de los dos grupos independentistas: el liberal y el conservador, aunque en Centro América todavía hay gente que se enreda en discusiones bizantinas

<sup>65</sup> La primera edición se publicó en Buenos Aires, Argentina, en 1956.

para determinar si el responsable es uno u otro. (Galich, 2015, pp. 37-38).

Tal y como constataba 65 años atrás el intelectual guatemalteco, a mediados del siglo XX todavía se escuchaba a gente que se enredaba en discusiones largas que se enzarzaban en extensas diatribas sin sentido y sin que tales discusiones puedan resolverse jamás ni que su aparente resolución, en un sentido u otro, pueda traer beneficio alguno al presente o futuro de las naciones. Sin embargo, en pleno siglo XXI, los herederos de aquellas familias liberales o conservadores, continúan aun discusiones absurdas y con la misma intolerancia de antaño, al punto de dividir en lugar de dialogar; imponer una única visión de la historia que les resulta ofensiva, vedando el discurso antagónico de una editorial, en lugar de establecer contrapesos para que las nuevas generaciones conozcan ambos relatos, analicen, emitan sus propios juicios, critiquen y lancen sus propias propuestas resolutiveas. La educación debería jugar ese rol de transformación de la cultura, buscando y proponiendo espacios de diálogo y pensamiento libre.

### **Entrevista con el profesor de Literatura de Sol Alto**

El profesor del colegio Sol Alto, afirma que el programa de la lectura es muy afín a la institución donde labora. No son el docente ni son los estudiantes quienes deciden la cantidad de obras por leer durante un ciclo, sino el mismo programa que lo estipula. Son los criterios del Bachillerato Internacional y los del colegio los que dan los lineamientos para que el profesor asigne qué lecturas se leerán durante el año. Estos lineamientos obedecen a una diversidad de épocas, autores, movimientos literarios... de tal manera que se abarque la mayor cantidad de temas para así alcanzar altos niveles de pensamiento, como la redacción de un ensayo en el que se haga un análisis comparativo entre obras con referencia a un tema en específico (como podrían ser los estudiados en esta investigación). Estos temas de ensayo no son impuestos por el profesor, sino muchas veces surgen abordarlos por parte de la misma iniciativa e interés del alumno. Este acto de los estudiantes resulta grato para el profesor. Las directrices del profesor, en este tipo de trabajos son más bien generales y orientativas. Son las mismas obras



literarias las que, en ocasiones, inducen a los estudiantes a tratar los temas de género, etnia y clase. En algún momento, por ejemplo, a los alumnos les ha despertado la atención la relación entre los indígenas y los colonos o el problema de la tierra después de leer *Hombres de maíz* de Miguel Ángel Asturias. También se han interesado por abordar temas relacionados con las clases sociales, al leer *Crimen y castigo* de Fiódor Dostoyevski. Más que enfocar la actividad hacia esos temas, son las mismas lecturas las que inducen al estudiante a examinar los temas a través de sus ensayos y demás trabajos de análisis.

A criterio del profesor existe una relación directa entre los estudiantes que tienen una afición por la lectura (la cual han venido cultivando desde el ciclo básico) y aquellos que aún están despertándola. Además, identifica otro factor que interviene en el interés de los estudiantes por la lectura. Este factor, según el profesor de Literatura, genera en su clase, de manera a priori, una situación similar a la de «remar contra corriente»: Como se trata de un colegio solo de varones, la mayoría de alumnos encamina su interés hacia las ciencias exactas: Matemática, Física Fundamental, Biología, entre otras. Cuando el maestro presenta o comenta las lecturas, suele vincularlas con alguna noticia de actualidad. Esta asociación despierta en los estudiantes ávidos de la lectura y el conocimiento un mayor interés en ellas y estos, aunque representan la minoría, impulsan mediante la imitación al resto del grupo, quienes no necesariamente copian el tema, pero sí la idea general. Así, ese tema que alguno de los estudiantes más aplicados expone en un debate o una puesta en común, puede suscitar subtemas que alguien más adopta como posibles temas por tratar; produciéndose así una especie de efecto dominó.

Las actividades pedagógicas que envuelven la lectura son diversas, así como las estrategias para leer. Tienden a ser variadas para generar cierto dinamismo y motivar a los estudiantes. Existe una calendarización con fechas establecidas para avanzar en las lecturas, así, cuando se llega a esta fecha, cada alumno habrá leído lo necesario para realizar la actividad planificada. Las comprensiones de lectura literales son escasas, interesan más niveles más altos del análisis literario, como el inferencial y el crítico. A la parte

creativa, por eso, no se le otorga tanta importancia. Ahora bien, si algún alumno está dispuesto y surge de él la iniciativa de escribir algo, el profesor le anima a que lo haga y desarrolle su potencial creativo. Analizar una obra desde el aspecto literario cobra mayor importancia que la producción literaria. Fortalecer las competencias de la lectura, la redacción y la expresión escrita son las prioridades del colegio.

Una de las actividades que se repite durante el año se le llama «oral individual», en la cual deben presentar la obra que leyeron a manera de ponencia. En uno de los momentos del año, esta presentación se evalúa como si fuera un examen. A modo de entrenamiento utilizan la aplicación de Flipgrid, la cual cataloga los vídeos por clase y el profesor puede añadirle las rúbricas al estudiante sobre lo que evaluará, además de darle ahí mismo la respectiva retroalimentación. En esta actividad el estudiante puede elegir, dentro del cúmulo de obras disponible, sobre cuál quiere hablar.

El hecho de que los mismos alumnos elijan el tema por tratar y la lectura por exponer le otorga al estudiante cierto compromiso consigo mismo y contribuye a que haga un trabajo de calidad, no solo por la nota, sino porque le encuentra un sentido a su quehacer educativo. Cuando el estudiante tiene en sus manos la capacidad de elección de su trabajo, debe justificar también el porqué lo eligió. Entre los temas que escogen se destacan especialmente aquellos que representan oposición en la sociedad: lo bueno y lo malo desde la ética o la moralidad, lo que está bien y mal en la sociedad; otros de los temas que suelen elegir se vinculan con lo psicológico. Aunque no son de exclusividad, pues aparecen otras temáticas (aunque con menor frecuencia) como las situaciones de poder y las relacionadas con la espiritualidad.

La redacción es un tema al que se le presta gran importancia, que el educando aprenda a redactar con buena ortografía, sintaxis y en tercera persona. El profesor imparte la misma asignatura desde tercero básico, lo cual favorece la continuidad del proceso formativo en el área. Desde mediados de año, cuando cursan tercero básico, el maestro empieza a encaminar a sus alumnos en los procesos de redacción y hacia los objetivos que buscará alcanzar en el bachillerato. De esta manera, cuando los alumnos

cursan quinto bachillerato, la mayoría de estudiantes ya cuentan con los objetivos alcanzados y lo único que debe hacer el profesor en este sentido, es «pulirlos» para que se gradúen de la mejor manera. Esos resultados se ven reflejados en las pruebas que realizan los alumnos: las del Bachillerato Internacional, las pruebas nacionales del Mineduc o la Prueba de Aptitud Académica (PAA) que realiza la Universidad del Valle de Guatemala. Los resultados conseguidos por los estudiantes en estas evaluaciones en los últimos cinco años le han dado al profesor la orientación para saber en qué debe preparar a sus estudiantes y a corroborar si su labor está bien hecha o no. Los resultados de los alumnos en los últimos años, para satisfacción del profesor, han sido buenos en las distintas pruebas.

Los proyectos colaborativos entre distintas materias no son habituales. Se realizan de manera excepcional cuando por parte de coordinación se les solicita llevar a cabo alguno. Aunque los conocimientos adquiridos de manera individual en cada materia los aplican en otras disciplinas, por ejemplo, la manera de redactar ensayos que aprendieron en la clase de Lengua, la utilizan en otra asignatura.

Uno de los requisitos de graduación es la elaboración de una monografía, la cual representa la culminación de toda una etapa de estudios. Esta le permite elaborar un trabajo serio con ciertos requisitos formales que constatan su nivel alto de preparación. Este trabajo es tan importante que un alumno puede llegar a aprobar todas las materias; pero si no entregan una buena monografía, no se gradúa ni se le entrega el diploma de bachiller.

Por otro lado, un tema considerado tabú dentro de la institución es el «sexo». Por lo mismo, los estudiantes no suelen abordarlo o si llegan a hacer alguna referencia a este; lo hacen de manera muy sutil y bastante somera. Del mismo modo ocurre con temas relacionados con la inmoralidad o aquellos que contradicen las enseñanzas de la religión. Unas características que identificó el profesor dentro de estos pocos alumnos que se insinúan en estos temas es que no suelen ser muy aplicados, es decir, se encuentran por debajo del promedio del grupo. Esto mismo, afirma el docente, les hace adoptar una actitud subversiva o revolucionaria dentro del grupo. Sin

embargo, como estos alumnos tampoco suelen ser lectores asiduos, no terminan de leer la obra; luego, cuando se les solicita que cumplan con todos los requisitos del trabajo y que sustenten la elección de su ensayo, por lo regular no lo consiguen debido a que no conocen todos los elementos de la obra; entonces terminan declinando su opción.

Al tratarse de un colegio solo de varones, sostiene el maestro, muchas de las temáticas que abordan los estudiantes lo hacen desde un punto de vista machista y patriarcal; en muy rara ocasión, desde el feminismo. Algunas de las lecturas asignadas en el canon de este año, que se prestarían para abordar y desarrollar la temática feminista podrían ser: *Fuenteovejuna* o *Don Juan Tenorio*. Este último, en lugar de verlo desde una perspectiva feminista, lo hacen desde la moralidad y la religión: cómo los actos en vida condenan a la persona al infierno o lo premian con el cielo. Si alguien hace alguna mención feminista al respecto, no lo hace de manera abierta dentro del salón de clase, como en una puesta en común (en público, si se llegan a escuchar comentarios feministas, son a manera de «chiste» o burla); ahora bien, dentro de un trabajo escrito, como un ensayo o un análisis literario, sí hay quien los ha tratado de forma académica y respetuosa. Esta diferenciación ocurre porque la opinión del alumno se abordará solo en un plano personal, el alumno sabe que nadie más aparte del maestro leerá su punto de vista al respecto; de hacerlo frente a sus demás compañeros de clase, se vería expuesto y correría el riesgo de ser molestado por su pensamiento o punto de vista feminista.

En los períodos de tiempo más distendidos dentro de la jornada escolar, como las horas de recreo, los cambios de período, los ingresos y las salidas, son momentos en los que los profesores pueden observar con mayor naturalidad el actuar y comportamiento de los alumnos. En esos espacios se aprecia el currículo oculto con mayor nitidez. En estos momentos los alumnos suelen conversar sobre «el partido de fut» o alguna serie que estén viendo. En todo caso, cuando un profesor se acerca a un grupo de alumnos que está conversando entre sí, estos involucran al profesor en la plática, pero con una temática de conversación distinta a la que tenían. Esta actitud, que los estudiantes eluden ciertos temas de conversación con sus profesores, es

vista por el encuestado como un acto de «respeto hacia el maestro» por parte del alumnado. Así, también el que los estudiantes tratan de «dar su mejor cara» ante el profesor. Esto lo hacen incluso en las clases virtuales, pues mientras el profesor está conectado, no se les escucha alguna grosería o falta de respeto. Dentro del salón de clase, los alumnos se cuidan mucho de cometer alguna falta de respeto, como los insultos. Son los espacios del recreo en los que el profesor ha escuchado alguna de estas que haga referencia a una manera peyorativa de referirse a alguien, aludiendo a su lugar de origen. Estas son actitudes que difieren con las de otros colegas del encuestado, que laboran en otras instituciones y establecen otras dinámicas de relación maestro-alumno en donde los alumnos «ya mero les sacan la madre» (a sus profesores), «incluso se tutean»; se genera una relación maestro-alumno donde hay «demasiada confianza que quizá no contribuye a la formación».

En tanto a la discriminación por etnia, el profesor recordó que, cuando aún era profesor de sexto grado de primaria, había un niño que tenía el color de su tez morena clara; otro alumno, que era rubio y de ojos azules, le apodó «el negro», sobrenombre que se popularizó entre los demás compañeros de la clase. En un principio, cuando escuchó entre los alumnos que a uno le llamaban «el negro», le sorprendió, pues no identificaba a quién se podían estar refiriendo. Al saber a quién se referían con el apodo, le desconcertó, pues para él todos eran blancos. Sí identificaba al alumno moreno como tal, pero no como para que se le dijera «el negro»; en cambio, para los alumnos, esa pequeña diferencia en el tono de piel ya convertía al compañero en «el otro, el distinto, el diferente». En primaria percibió más latente ese tipo de «molestadera» y un poco menos en básicos. En bachillerato, en cambio, los alumnos se cuidan más de hacer este tipo de groserías, pues si lo hacen, se les llama la atención; por eso, este grupo de estudiantes intentan evitar cometer faltas, ya que sienten que las autoridades del colegio los pueden sorprender y penalizar. A aquel alumno, el mote de «el negro» le quedó durante el resto de sus años escolares hasta el bachillerato inclusive; sin embargo, la denotación del apodo cambió junto con el desarrollo de su adolescencia; pues, dentro de la clase, él llegó a ser más popular y tomado

más en cuenta que aquel niño que en sexto de primaria le había molestado y apodado «el negro», de hecho, ese niño ya ni continuó en el colegio. Así, de ser el segregado del salón, pasó a convertirse en el líder del grupo o al menos uno de los más influyentes de este. Entonces, también cambiaron los comentarios de sus compañeros sobre el alias, adquiriendo ahora un sentido positivo. Así, llamar a alguien «negro», en especial al compañero que le decían así, le ensanchaba y engrandecía, el apodo ahora significó poder, respeto, fuerza y admiración.

Los estudiantes llevan un curso enfocado a la sociedad y la ciudadanía, en el que deben completar cierto número de horas de servicio. Para ello, (en época de no pandemia) realizan visitas a escuelas, voluntariado en organizaciones como TECHO<sup>66</sup>, entre otras jornadas. Al volver de ellas contaban sus experiencias y se notaba que les había «tocado». El hecho de «salir de su burbuja» y conocer otras realidades distintas a la de ellos (una realidad privilegiada), les sensibilizaba y ayudaba a crear esa mayor conciencia social. Salir más allá de los centros comerciales, les permitía conocer y saber de la existencia de las problemáticas del país, como la pobreza. Durante el confinamiento, el profesor encargado de esta materia, sustituyó las visitas a las comunidades por ayudas más próximas, dentro de los círculos familiares de cada alumno. Por ejemplo, apoyar en el idioma inglés a un hermano menor, dándole clases particulares y elaborándole guías de estudio. Cada estudiante evidenció su trabajo social mediante la grabación de un vídeo.

## ENTREVISTA A EXALUMNOS

Al inicio de cada entrevista se presentó el objetivo del trabajo de investigación para proporcionar un contexto y un marco de referencia sobre la intencionalidad de las preguntas.

---

<sup>66</sup> Organización no gubernamental sin fines de lucro liderada por jóvenes de distintos países de América Latina y el Caribe. La organización se dedica a promover la toma de conciencia entre menores de treinta años respecto a lo importante que es que los más necesitados cuenten con una vivienda. Hace especial énfasis en los asentamientos marginales para mejorar su calidad de vida y lleva a cabo programas de habilitación social.

## Entrevista a exalumno de Sol Alto (E1)

Egresado del establecimiento en 2021. Su profesor de Literatura es el mismo que fue entrevistado en este estudio. Recuerda sobre la asignatura que «era bastante dura», pues tuvo que «escribir un montón» y «leer entre doce y dieciséis libros» durante los dos años del bachillerato. Le parecía «interesante» que no le hicieran preguntas sobre el libro a un nivel literal de comprensión de lectura, sino sobre las estrategias literarias y lingüísticas que empleaban los autores; es decir, se refirió a los análisis lingüísticos y estéticos de la obra. Uno de los ejercicios que realizaban era identificar en la obra los aspectos que la ubicaban dentro de determinado movimiento literario. Mencionó la obra *Hombres de Maíz*, de Miguel Ángel Asturias en la que, además de identificar porqué pertenecía al realismo mágico, tenían que explicar qué conflicto histórico era al que aludía el autor a través de su narrativa. Por lo que se evidencia que también se trabajó el análisis histórico.

Como estudiante que aplicó al BI, tuvo que relacionar en su trabajo final dos de las obras leídas (una en español y la otra traducida) con conflictos nacionales o internacionales. E1 eligió *Hombres de Maíz* y *El hombre bicentenario*, de Isaac Asimov. Siempre les pedían asociar la lectura con algún problema del país. Por ejemplo, cuando leyó *El informe de Brodeck* de Claudel Philippe lo relacionó con la burocracia y la corrupción diaria en Guatemala. Al abordar *Crimen y castigo* de Fiódor Dostoyevski escribió un ensayo en donde relacionó la obra con los problemas intrafamiliares, las maras y las extorsiones. Este paralelismo también incluyó una identificación de las figuras literarias.

El entrevistado dice que se abordó el tema de «la discriminación hacia la raza indígena, que estaba en posesión de las tierras» cuando hablaron sobre *Hombres de maíz*, pues esta obra la sitúa en «el momento de la conquista», evidenciado en «la falta de respeto que se dio hacia sus creencias» y cómo con la llegada de «la época industrial» destruyeron sus tierras. Por otro lado, cuando trató *El hombre bicentenario* en su ensayo final, vinculó la situación de los robots que «no tenían derecho al voto ni a nada» con el período de la esclavitud y la lucha del empoderamiento de las mujeres. Aunque la

redacción de los ensayos era libre, tenían algunas temáticas generales dadas por el profesor para enfocar sus trabajos; por ejemplo, el poder, justicia, entre otros.

El joven mencionó que en su primer año de universidad se ha sentido atacado por parte de su profesor en el curso de Ciudadanía Global, donde «prácticamente nos enseñan del comunismo», solo por el hecho de ser católico y venir de un colegio APDE: «he recibido unos grandes trancasos», al tratar temas como «la libertad de género», tema en el que él no está de acuerdo; es decir, que para E1 solo debería existir lo masculino y lo femenino, mientras que su profesor se posiciona en contra de la discriminación, a favor de la igualdad de género y la libertad de asociación. También ha percibido que algunos de sus compañeros varones, cuando trabajan proyectos en grupo, no toman en serio la opinión de las mujeres.

En relación a la valoración de las discriminaciones. E1 considera muy importante atender el tema de la discriminación por género (solo hacia las mujeres). La discriminación por etnia la identifica como algo cuyo origen es cultural; pero considera que la presión internacional ayudará a solucionarla. Por último, la discriminación por clase la atribuye a que hay «mucho resentimiento» y piensa que la creación de fuentes de empleo contribuiría a paliar la problemática.

Y en relación a la literatura y su relación con estas problemáticas, consideró que algunos libros más que otros, en concreto el de *Hombres de maíz*, contribuyeron a crear en él un sentimiento de empatía. Aunque la lectura de la obra le resultó «bastante aburrida», la actividad y el trabajo realizados, sí le parecieron muy buenos.



## Entrevista a exalumna de Educare (E2)

Exalumna graduada en 2017. Para ella la clase de Literatura fue de sus clases favoritas, en especial por la profesora que se la impartió (no es la misma que fue entrevistada). La clase «era muy dinámica» y la maestra «le daba mucha energía»; de ella recuerda que era muy espontánea y crítica. La maestra no se basaba únicamente en los libros de textos, sino que aplicaba otros métodos y estrategias en la enseñanza de la materia. Llegó incluso a inspirarle a E2 a querer estudiar Literatura en un futuro, probablemente en su maestría. Una de las actividades que realizaron durante el bachillerato fue la revisión de sus libros de texto (de la editorial Santillana), dando como resultado el encontrar varias fallas en el mismo. La mayoría de estos fallos no eran en los conceptos, sino que dejaban fragmentos sueltos en algunos textos, como cortados por la mitad. Otra de las actividades que realizaron fue el análisis de una canción de Silvio Rodríguez que hablaba sobre las clases sociales. También aprovecharon para analizar la métrica de la letra.

Entre los libros que leyó recuerda *Laura* de Vera Caspary, entre varios textos de la literatura latinoamericana, pues esta era la especialidad de la profesora. Entre los autores que más le fascina leer se encuentran: Julio Cortázar, Gabriel García Márquez (este fue introducido por la profesora entrevistada, P2), Miguel Ángel Asturias y Yolanda Colom, con su obra *Mujeres en la alborada*, de la que se desprenden temas como la política, la violencia, el machismo, el feminismo, la discriminación por etnia, entre mucho otros. Mientras lee, tiene el hábito de marcar y hacer anotaciones a la lectura.

En aquella época, E2 solía llevar su cabellera negra larga y también estaba muy bronceada, porque pasaba mucho tiempo bajo el sol. Recuerda que en una clase de inglés su profesora, que también era coordinadora del área, se refirió a ella como «Pocahontas». «Eso fue muy fuerte para mí». Al principio no le dio mucha importancia, tampoco sabía qué responderle en ese momento; pero ante la referencia discriminatoria se sintió «muy dolida». Conforme fue avanzando el curso se puso a reflexionar sobre dicha referencia y concluyó que no estuvo bien el comentario en sí, ni tampoco que la profesora ejerciera su profesión de esa manera. Pensó que el comentario

ni siquiera hacían referencia a sus raíces étnicas (ella se define como maya-xinca-k'iche'), sino solo a dos de sus rasgos físicos: el color del cabello junto con su longitud y la tonalidad de su piel.

E2 continúa con el hábito de la lectura, hábito que ya cultivaba en su etapa estudiantil del colegio. Recuerda que su profesora de Ciencias Sociales (P2) les proporcionaba varias lecturas en las que abordaban temas relacionados con la discriminación. Y en relación a la influencia que la lectura ha tenido en su vida afirma: «Si yo no hubiera leído lo que leí, yo no sería quien soy ahorita». E2 considera que su pensamiento actual es muy crítico con respecto a todo lo que ve o le dicen. Cree que, de no haber leído, ahora sería una persona muy influenciable, «que se hubiera creído todo lo que le hubieran dicho. Ahora no. Ahora investiga, ahora piensa, ahora dice: «no». Su actitud ante un nuevo conocimiento ahora es más cautelosa: primero lo evalúa, lo analiza razonablemente y luego emite una opinión o una crítica.

A criterio de E2 «la literatura siempre me ha parecido algo político» e «influyente», especialmente en la niñez. Ella trabaja actualmente con niños y ha percibido que «cuando los niños empiezan a ser críticos, a los adultos les da miedo que opine ciertas cosas», que alcen su voz y le repliquen a su interlocutor diciendo: «no hay que discriminar o no hay que hacer esto». Sin embargo, tras la mirada estupefacta y de desconcierto de los adultos, terminan ignorándolos. Por eso, aunque «los libros son buenos, hay que tener cuidado con qué libro se le da» al niño, dependerá de su madurez y el enfoque que se le da al libro lo que determinará cómo este termine influyendo en la vida del infante. Como profesora de arte de niños y adolescentes (de entre 3 a 15 años de edad), se da cuenta que la televisión y los videos de las redes sociales consumen gran parte del tiempo de estos; que pocos tienen el hábito de la lectura y que no leen a no ser que tengan una tarea. El uso excesivo de los dispositivos móviles deviene de los padres de familia, quienes se los dan a sus hijos para evitarse la responsabilidad de tratarlos; lo mismo que ocurre con las clases de arte, a donde los envían para «tener sus dos horas libres para poder hacer sus cosas». De todo el grupo de alumnos, solo reconoce a una sola niña que tiene adquirido el hábito de la lectura y como característica especial de este, es su capacidad de crítica; mucho más

elevada que la de los demás, aparte de que «es un encanto». Esta niña, de siete años, también demuestra un interés especial por las clases de pintura («y pinta muy lindo»), acude a ellas porque le gusta, no porque sus papás le manden; «su mamá le tuvo que rogar al papá para que la dejara meterla a las clases», además, busca de manera independiente otros referentes para desarrollar su habilidad para pintar, buscando en plataformas como Tik Tok temas relacionados a sus intereses. Otra observación que ha hecho en sus alumnos es que sus alumnos pequeños (más o menos a partir de aquellos que nacieron en 2015) son más críticos e inclusivos de manera inconsciente. Por ejemplo, ante la actitud abusiva de algunos compañeros, estos intervienen para evitar esta o cualquier tipo de discriminación. Ella ve, por eso, una esperanza y un mejor futuro en esta nueva generación.

### **Entrevista a exalumno de Educare (E3)**

Exalumno graduada en 2019. A él le gustaba la clase de Literatura. La recibió con la misma profesora que E2. Recuerda que le gustó mucho cuando estudiaron la literatura barroca, porque el lenguaje de los poemas de aquella época no era tan coloquial como el de otras, así sentía que aprendía más. Su hábito de lectura no era tan fuerte, pero cuando encontraba un libro que sí le gustaba, podía pasar varias horas leyéndolo. Una de las actividades que más le gustaba era la creación literaria (como las obras realizadas en la Feria del libro y las obras y ensayos que hacían en clase). Una obra que recuerda que disfrutó bastante de leer fue *Hombres de maíz*, la empezó y la terminó de leer en un fin de semana. Curiosamente, al principio no sentía el interés de leer la obra porque había sido por parte del colegio que le pidieron hacer la lectura; pero conforme fue avanzando en los capítulos y descubriendo cómo se mezclaba lo mitológico con la realidad, se fue emocionando hasta no poder parar de leer. Aunque la obra de Asturias se escribió antes de iniciado el conflicto armado interno, E3 asoció la obra con este suceso histórico. Mencionó cómo Miguel Ángel Asturias cuando viajó a Francia fue discriminado porque los europeos le dijeron que «tenía cara de indio», anécdota que recuerda haber escuchado de su profesora de Literatura. El entrevistado no recuerda haber abordado algún tema de discriminación a partir de alguna lectura literaria; pero sí a partir de temas que se estudiaban

en los libros de texto o alguna noticia a nivel nacional que se traía a colación. También suscribió en la entrevista que ha notado cómo algunas personas en el mercado tratan de mala manera a aquellas que están vendiendo. Los compradores consideran que el regateo es una obligación y que los vendedores, por el hecho de ser indígenas, «tienen que vender su producto más barato». Los mismos compradores (ladinos) están dispuestos a pagar por el mismo producto mucho más en una cadena de supermercados, pero cuando están en el mercado, consideran que el producto es de menor calidad, por ello y por la discriminación se sienten con el derecho de exigir un precio menor. Estas experiencias las recogía, aunque no directamente, sí las abordaba en sus ensayos. Para el entrevistado, la literatura es «un reflejo de aquellas problemáticas que se dan y han dado en la sociedad».

### **Entrevista a exalumna de Educare (E4)**

Exalumna graduada en 2021. También recuerda con mucha gratitud la actividad de la Feria del libro y la libertad que tenían para escribir (siempre y cuando no traspasaran los límites establecidos). Le gustaba también el análisis literario y la diversidad de estilos literarios que encontraba con cada autor distinto que leía. Una obra que recuerda que disfrutó bastante de leer fue *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez, el misterio que hay en ella fue lo que la cautivó. E4 identifica la obra del escritor colombiano con la discriminación por género, pues de alguna manera es culpable la protagonista de la muerte del otro personaje. Aunque también refirió que no se abordaban tanto estos temas de la discriminación a partir de obras literarias, sino de hechos noticiosos que se comentaban dentro de las clases. Luego, los alumnos podían escribir sobre estos temas en sus ensayos, que eran libres. Cuando ella camina por la calle suele escuchar expresiones como «indio» o «negro» a manera de insulto e incluso cómo algunas de estas personas, «para no sonar tan discriminatorias, siempre le ponen el diminutivo». Para la entrevistada la literatura consigue que «el sentimiento de una época se pueda sentir en cualquier otra época». Así es que ella está de acuerdo con que la literatura cumple una función social y sensibiliza al lector en temáticas como la discriminación. En relación a ello mencionó el libro *Alex dogboy*, de la alemana Mónica Zak, a través del cual se acerca a la realidad

de los niños que viven en la calle de Honduras, realidad semejante a la de Guatemala o la de cualquier otra parte del mundo. La autora trata la soledad, la incertidumbre y el riesgo que implica vivir en los márgenes la sociedad, en la periferia.

### Entrevista a exalumna de Educare (E5)

Exalumna graduada en 2017. Continúa con el hábito de la lectura que tenía en su etapa estudiantil del colegio, aunque a veces cambia sus libros de lectura por las series de televisión. A diferencia de su compañera de promoción (E2) que dejó la literatura de fantasía, E5 continúa leyéndola. Enfatiza que en algunas de estas obras, sus personajes principales son mujeres y estas son las heroínas de la historia y no tienen que esperar a un hombre que las rescate. De su época del bachillerato recuerda la novela *El mundo de Sofía* de Jostein Gaarder, libro que leyeron en el curso de Filosofía. También recuerda que en inglés los alumnos podían elegir su libro de lectura. Cuando cursaba primero básico y su profesora de Lengua era P2, también tenían la opción de elegir qué libro leer. Recuerda que el colegio les ayudó a adquirir una actitud no discriminatoria; por ejemplo, a través de la iniciativa y activismo de una madre de familia se coordinó que llegaran al colegio estudiantes de un instituto indígena del altiplano<sup>67</sup> y mantuvieron un día de convivencia en el que compartieron los estudiantes de ambas instituciones mediante varias actividades. Se había previsto que también los del colegio les visitaran, pero ya no se pudo concretar esta segunda parte. A nivel académico recuerda algunas actividades como lecturas o escrituras de ensayos en los que abordaban temas relacionados con el respeto a la diversidad sexual o problemáticas sociales.

Dentro de la vida cotidiana del colegio recordó a un compañero de clase que padecía alguna especie de trastorno de bipolaridad el cual le hacía cambiar de estado anímico extremo con bastante facilidad, provocándole conflictos con sus profesores u otros estudiantes. Al final, el alumno ya no continuó en el colegio y, a juicio de la entrevistada, la institución no supo cómo lidiar con

<sup>67</sup> Se trató del Centro Educativo Maya OXLAJUJ Q'ANIL, ubicado en el municipio de San José Poaquil, Chimaltenango.

su personalidad. Por otro lado, otra compañera de grado transgénero ha recibido comentarios discriminatorios por parte de otros estudiantes. Y otro compañero gay de la universidad no fue bien recibido por parte de los padres de otra compañera, cuando se juntaron en su casa para hacer un trabajo. Ella cree que son los adultos quienes tienen más enraizados esos prejuicios. El tener compañeros homosexuales y compartir con ellos, así como convivir junto con alumnos de distintos estatus socioeconómicos, contribuyó a forjarle un carácter respetuoso y una actitud de naturalidad frente a la diversidad. A estas actitudes también contribuyó la libertad que se daba en el colegio para hablar de los temas, incluso en algunos ensayos libres que solicitaba la profesora P2, los alumnos podían expresarse sin ataduras. Una de sus compañeras, recuerda muy bien, escribió un ensayo sobre feminismo y a ella le ayudó a comprender con claridad que cuando a una mujer le pasaba algo no era por su culpa, sino del agresor. Otra de las dinámicas del colegio que ayudaron a esta libertad de expresión eran las puestas en común; espacios de tiempo que se daban antes de iniciar las clases en los que los alumnos podían platicar de temas varios con sus profesores guías.

## LISTA DE LECTURAS LITERARIAS Y SUS POSIBILIDADES

*El enfermo imaginario* (1673) de Jean-Baptiste Poquelin, más conocido como Molière, es una comedia dividida en tres actos, con ocho, nueve y quince escenas, respectivamente. Argán, el personaje principal, es hipocondríaco y tiene miedo a la muerte, de ahí que concerta casar a su hija Angélica con el hijo de uno de sus doctores (Tomás Villafoirus). Sin embargo ella está enamorada de otro hombre (Cleonte). Belinda, segunda esposa de Argán finge amor por su marido con tal de convertirse en la única heredera... hace el papel de una «auténtica madrastra». La obra puede dar pie a innumerables críticas y reflexiones sobre la ética médica, las farmacéuticas de hoy en día; los matrimonios concertados, la concepción de una maldad innata de las mujeres, entre otros temas relacionados con el feminismo.

*Cantan los gallos* (2011) de Marisol Ortiz de Zárate, es una novela de aventura, histórica y sentimental. Este libro puede dar pie a conocer históricamente la concepción de «la bruja» y cómo esta idea patriarcal permitió insertarse en el imaginario colectivo que se aprecia en la actualidad durante la celebración del Día de Brujas y que trae tras de sí la sociedad machista que pretendía quitarle a la mujer toda credibilidad y autoridad en el ámbito de la medicina natural. También, mediante la persecución que sufrieron las llamadas brujas (mujeres que no se acoplaban al estereotipo femenino: criadoras de hijos, dedicadas a su hogar, sin estudios ni conocimientos científicos y sin capacidad adquisitiva), siendo torturadas e incluso quemadas, se pretendió eliminar a aquellas que se salían de la norma machista y enviar un mensaje de miedo a todo aquel que pensara lo contrario al *statu quo*. Otros temas que pueden discutirse con la obra, son las diferencias sociales y la discriminación que se daba en el continente europeo, durante la época de la Colonia. Además de los valores de la amistad, la confianza y la superación, también se puede hablar de geografía, historia, etc.

*Persépolis* (2011) de Marjane Satrapi, es una novela gráfica y autobiográfica ilustrada en blanco y negro, que cuenta las etapas más importantes que marcaron su vida, como la revolución islámica iraní vista desde los ojos de una niña, hasta su incorporación a la vida adulta como inmigrante en Europa. Con profundidad política Satrapi examina la experiencia de crecer en un ambiente de guerra y represión política. La obra da pie para bordar temas sociales, que aunque distantes cultural y geográficamente, con mucho contenido en común con la realidad guatemalteca, como la inmigración, la occidentalización, la guerra, la represión del Estado, entre otros temas.

Esta novela gráfica es una de las obras literarias que propuso Sol Alto, que si bien podría haber sido catalogada dentro de la selección de literatura silenciada por no compartir los principios de la prelatura, al incorporarla dentro de su lista de lecturas asignadas del curso, constituye un ejemplo de texto que hablan del «Otro/a» y puede promover la deconstrucción de las lógicas de construcción hegemónica de la cultura.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La principal pregunta de investigación, sobre los aportes que ofrece la enseñanza de la Literatura en el BCN para abordar problemáticas de discriminación no se puede responder de manera aislada, pues la asignatura no es ajena al resto de materias de la malla curricular ni a los ideales, fines y objetivos particulares de cada centro educativo. Aunque la materia se diseñe sobre sus propias competencias, ha de tomar en cuenta todos estos factores que influyen en ella y le hacen ir acorde con el proyecto educativo institucional. Así pues, resulta imprescindible destacar antes esas prácticas institucionales que coinciden con las de la asignatura. A continuación se nombrarán las prácticas que cada una de las instituciones estudiadas lleva a cabo en sus programas y crean un ambiente académico propicio que favorecen los intereses y propuestas de esta investigación:

El Centro de Enseñanza Educare se caracteriza por **respetar la individualidad y la personalidad** de sus estudiantes, permitiéndoles que lleguen vestidos al colegio con la indumentaria con la que se sientan más cómodos (siempre dentro de ciertos parámetros sociales que eviten la queja de los más conservadores, como evitar el uso de pantalonetas, sandalias, crop tops y escotes pronunciados, para las mujeres). El no uniformar a sus alumnos, favorece y promueve la expresión de cada estudiante en particular, así como la **libertad de expresar** su propia **identidad**; como en el caso de la alumna que vestía con orgullo su indumentaria maya-kaqchikel.

Ambos centros demuestran ser dinámicos y buscan introducir cambios en beneficio de la educación que brindan a sus alumnos. D2 lo llama «un laboratorio de vida», refiriéndose a ese **mejoramiento continuo** a través de la ejecución y evaluación de diversas actividades, a través de la implementación de nuevas metodologías y proyectos, como Construcción de paz y resolución de conflictos, Aulas ecológicas, la Feria de publicaciones, entre otros. Su modelo educativo es en esencia **vivencial y práctico**. Por su parte, D1 enfatizó que la **cultura del respeto** y un **ambiente saludable** para la educación, que evite el acoso escolar son dos pilares importantes a los que



les están destinando mucho esfuerzo y dedicación: empezaron con una evaluación interna a modo de diagnóstico; luego de formular el plan de acción, iniciaron con la **formación** de su personal docente, para luego expandir el plan de forma estratégica mediante los consejeros de curso, el resto de estudiantes y finalmente, las familias.

El hecho de que el colegio Sol Alto pertenezca a una asociación que congrega otros centros educativos en el país y mantenga lazos con otras instituciones al rededor del mundo dada su vinculación con la prelatura personal, le permite entretener una **red de trabajo y colaboración** internacional que alimente y enriquezca su crecimiento como centro educativo. En esta misma línea, Educare mantuvo una interacción y trabajo colaborativo con otras instituciones como Long Way Home/Centro Educativo Técnico Chixot, Cabecitas de Algodón o el Centro Educativo Maya OXLAJUU Q'ANIL; o TECHO, en el caso de Sol Alto, entre otras. La participación de los estudiantes en este tipo de convivencias e intercambios son la culminación de un proceso que empieza con la creación de una **consciencia de sí mismos**, para luego hacer una **proyección social**.

Según las sociedades sean más o menos abiertas, más o menos conservadoras, así será el nivel de dificultad que se tendrá al momento de abordar ciertos temas; en especial aquellos que se consideran tabú. Dentro de los centros educativos estudiados se constató que era más sencillo y tolerable hablar de la discriminación por etnia y por clase; sin embargo, la discriminación por género, cuando este aborda un espectro más amplio que solo el femenino y el masculino e incluye a la comunidad LGBTIQ+, se convierte en un asunto más delicado, sensible y la apertura no se encuentra al nivel de lo que se esperaría de **sociedades respetuosas e inclusivas**.

En Educare es muy importante fomentar la **creatividad** de sus estudiantes. El trabajo empieza en la educación de la personalidad del estudiante, permitiéndole encontrar su propia identidad, dejándole ser él/ella mismo/a; trabajando en su humanidad, no solo en sus habilidades y competencias. Educare, que se proyecta como una **educación alternativa** (no tradicional), armoniza con la **literatura** que se promueve a leer en la clase de Literatura,

también (en parte) de tipo **alternativa, no canónica**. La **flexibilidad y libertad** que tiene el **docente** de Educare en la planeación y realización de las actividades, como las de **teatro** que se mencionaron, además de promover la creatividad de los estudiantes, permite que se conviertan en aprendizajes significativos para los estudiantes, trascendiendo los meros objetivos académicos y permitiendo mejoramientos en la actitud y las relaciones interpersonales de los estudiantes. Ese margen de maniobra del docente admite adecuaciones según los intereses particulares de los estudiantes y así fomentar su mejor versión de sí mismos/as; también posibilita compaginar la práctica con la teoría y la investigación. Un ejemplo representativo de esta flexibilidad se constató con la adaptación de los recursos disponibles (precarios durante la pandemia en relación a años anteriores, como el uso de materiales digitales e impresos en existencia) y cómo estos fueron adaptados a las necesidades y posibilidades de los estudiantes y de la institución.

El Centro de Enseñanza Educare, que se compone de un colectivo más heterogéneo y diverso (en tanto a la diversidad de clases, etnias y de género reconocidas públicamente) puede presentar una mayor diversidad de conflictos y retos más complejos que un centro más homogéneo, como Sol Alto. Sin embargo, esto obliga al primer centro a promover un mayor diálogo y a conseguir una mayor diversidad de experiencias en la resolución de conflictos y la convivencia dentro de una comunidad plural, que se asemeja un poco más a la complejidad del país. Dentro de los mismos análisis literarios se evidencia cómo resalta la empatía de manera más vívida, como con el texto de *Cantan los gallos*, que lo analizaron a la luz de la colonización española, la transgresión de derechos y actos de violencia; no como un proceso de mejoramiento cultural, un adelanto o progreso científico para las poblaciones colonizadas. El segundo centro, tampoco se queda rezagado en este análisis, pues E1 mencionó en su análisis de *Hombres de maíz* las injusticias cometidas por los invasores, como la expropiación de sus tierras.

Dentro de este proceso educativo resulta imprescindible la **motivación** como condición primordial para conseguir los objetivos y competencias propuestas: leer, analizar, redactar, crear... Dicha motivación proviene de distintas fuentes:

La que realizan los profesores para captar la atención de los estudiantes en el tema por tratar o la actividad a realizar; la motivación intrínseca, por parte del mismo estudiante, que le impulsa a trabajar en esos objetivos trazados por el profesor; y la motivación que la misma lectura ejerce sobre la persona lectora, que le anima a continuar leyendo e interesarse más en los temas tratados.

En Sol Alto se lee la mayor cantidad de obras literarias con el fin de alcanzar los niveles más altos de pensamiento, dicha capacidad se refleja en la redacción de un ensayo con análisis comparativo entre diferentes obras y sobre un mismo tema. La libre elección del tema por parte del estudiante, representa para él una motivación para realizar el trabajo, motivación que también se ve influenciada por la misma obra literaria. A veces los temas elegidos por los alumnos coinciden con los que se estudian en esta tesis (erradicación de la discriminación por etnia, clase y género), importantes para la construcción de un país más humano y respetuoso; entonces, si ya los libros de lectura suscitan la discusión de los temas y motivan a los estudiantes a abordarlos, ¿por qué los maestros no impulsan y potencializan ese interés para que el conocimiento y la sensibilidad sobre los temas queden aprehendidos por los estudiantes? Este tipo de trabajos, así como la monografía que se les solicita como requisito de graduación, les preparan para rendir con éxito las distintas pruebas a las que son sometidos. Desde luego, han demostrado haber adquirido las competencias de la asignatura; se gradúan sabiendo redactar; son competentes en ello; pero, ¿dónde queda el «saber ser», pilar fundamental de la educación manifestado en el arte, la experiencia creativa?

Se mencionó que en Sol Alto solían ser los estudiantes que no destacaban académicamente quienes solían decantarse por estos temas; entonces, eran cuestionados por el profesor (la autoridad en la materia) al momento de no saber argumentar ni sostener su postura, acababan eligiendo un tema menos transgresor y más acoplado al resto; si se detecta esa chispa de interés, en lugar de «traerlo al redil», ¿por qué no apoyarlo para que pueda construir argumentos sólidos y sostener teóricamente aquella intuición o atisbo de transformación que manifiesta? De continuar con este modelo, quien quiera

expresar su pensamiento sobre su apoyo al feminismo, lo seguirá haciendo solamente en privado. La educación debe romper las barreras del miedo al qué dirán y propiciar un espacio de confianza para la libertad de expresión. El aparente respeto hacia los profesores por parte de los alumnos, como el no tutearlos en el trato o el cambio de temas *ad hoc* a «los que se pueden hablar» con un profesor cuando este se acerca a un grupo de alumnos que platican entre sí, puede estar motivado por el miedo a ser penados o a transgredir una norma que luego le vede el derecho a graduarse (en el caso de los alumnos de bachillerato). Puede que los alumnos se sientan vigilados y con temor a ser castigados; y por eso «actúen correctamente», solo de cara al exterior.

La problemática suscitada con la niña transgénero muestra la importancia que tiene la **coherencia** y consecuencia con los compromisos, ideales y convicciones que se tienen y han proclamado. Hay que ser firmes en esos principios, sin declinar ante las presiones, mostrarse claros y contundentes en la toma de decisiones; pues si se muestra inseguridad o las decisiones se toman a «medias tintas», se decepciona tanto a unos como a otros. La Ley de Educación lo dice de forma clara: los estudiantes tienen el derecho a la igualdad, sin discriminación alguna.

El Centro de Enseñanza de APDE hace una clara diferenciación entre los atributos de la masculinidad y la feminidad. Aunque sus colegios de preprimaria son mixtos, ya a partir del primer grado de primaria (siete años de edad) sus colegios segregan a su población por sexo. Para Sol Alto los hombres deben ser recios y no quejicosos; tienen una concepción tradicional de la masculinidad, que no deja espacio a la diversidad. Si alguno de sus alumnos muestra conductas distintas a su estereotipo de hombre y es objeto de burla y acoso por el resto de sus compañeros, se le reconoce como «víctima provocadora», es decir, no se le dice «no a la libertad de expresión individual y no a la libertad de autodeterminación», se dice, en cambio, que «le gusta llamar la atención» y en cierta medida, el resto de la comunidad educativa puede llegar a opinar que «él se lo buscó y que se merece». Tanto el alumno de Sol Alto que vestía ropa y accesorios considerados de mujer como la alumna transgénero de Educare merecían todo el respeto y soporte

de la comunidad educativa, en especial por parte de las autoridades, para que sus agresores cesaran el acoso e impulsar al resto de la comunidad, espectadora, para que apoyara a los agredidos.

La libertad de expresión y no discriminación por género presenta dos escenarios distintos. Por un lado, en Sol Alto no se acepta la homosexualidad por parte de familias que piensan que con estar en un colegio para hombres, sus hijos encontrarán modelos masculinos que les hagan ser varones con un carácter recio. En ese mismo centro de enseñanza han habido estudiantes que prefirieron ocultar su homosexualidad y decidieron «salir del clóset» solo hasta después de haber egresado del colegio. Por el otro lado, en Educare, donde relativamente podían manifestarse tal y como era su identidad sexual sin temer a ser juzgados, han pasado por sus aulas alumnos y profesores que se han identificado abiertamente homosexuales; pero también se supo del caso de la niña transgénero, el cual causó gran polémica dentro de la comunidad educativa y la forma como se «resolvió» no dejó satisfechos a varios (de ambos lados), más bien se recordaba durante las entrevistas como una herida sin sanar. Para respetar la libertad de lxs estudiantes y no vulnerar sus derechos de ninguna manera, habrá que permitirle al educando desarrollarse con mayor libertad y sin discriminación alguna.

Un caso significativo que se dio en Sol Alto es el cambio denotativo que se produjo en el mote «el negro» que le habían puesto a un alumno; cómo pasó de un término peyorativo a uno honroso. De manera similar ocurre, y podría favorecerse su extensión en los centros educativos, con el concepto «indio», que algunas personas lo asumen como propio y se autodenominan así con orgullo. Tema que podría aprovecharse en la sección semántica del curso.

Una práctica notable en ambos centros educativos es el «acercamiento al otro», como se constataron en las entrevistas: Uno, a través del curso de Sociedad y Ciudadanía, mediante las horas de servicio en asociaciones como TECHO; y el otro, a través de sus proyectos interinstitucionales, cooperativos y de convivencia. Dichas prácticas dejaron de manifiesto que sensibilizan a los estudiantes y les permiten conocer diferentes realidades, distintas de las suyas.

E1, mientras hablaba en la entrevista sobre la discriminación por clase, atribuyó el resentimiento como causa de la problemática y consideró que la implementación de más fuentes de empleo sería una solución para paliar el problema. El uso del sustantivo «resentimiento» que suele adjetivarse a modo de insulto, delata la percepción y posicionamiento sociopolítico sobre el tema. Además, la alusión a «la creación de fuentes de empleo», apunta hacia un discurso neoliberal, que promete la resolución de las problemáticas mediante el mejoramiento de la economía; cuando en realidad, las únicas economías que prosperan son las de un pequeño grupo privilegiado, dueño de los medios de producción y las brechas salariales y económicas se acrecientan cada vez más, sumiendo en una mayor pobreza y desigualdad a la gran mayoría de la población.

La no normalización; el no concebir lo cotidiano como lo natural, como dijo Marqués (1982); el no dejarse llevar por «ilusiones bien fundadas» como hizo ver Bordieu (1994) acerca de la familia; son luchas individuales y colectivas que desde los centros educativos pueden irse librando. Foucault, hablando sobre la dominación, identificó que donde hay poder, siempre habrá resistencia y esta misma naturaleza de la sociedad (educada y consciente) conlleva al cambio, a un mejoramiento continuo. Esta actitud es precursora de la innovación docente, la autocrítica y un proceso de desnaturalización. Leer literatura alternativa y estudiar a los clásicos desde perspectivas sociocríticas es abrir varias puertas a distintos mundos; abrir grietas del capitalismo (como lo explica Holloway) o al neoliberalismo. Grietas que son a su vez creaciones, espacios o momentos que construyen un nuevo mundo, un nuevo futuro; como los relatos breves o pequeños testimonios de las grietas que crean ruptura con occidente, una libre elección.

E2 percibió en su experiencia como educadora que las nuevas generaciones, comparadas con la suya, son más críticas y sensibles. Sin embargo, según quién, puede estar más abducido por las aplicaciones de su teléfono celular o más crítico con la realidad social. E3 y E4 repararon en que las discriminaciones son temas que no se tratan de forma tan directa; empero que de una u otra manera son «visibles» en la realidad cotidiana e incluso las han experimentado en carne propia. El problema, advierten, es que estas

hayan permeado sutilmente entre los miembros de la sociedad, llegando al punto de normalizar las actitudes y expresiones discriminatorias. Esto genera que los individuos no muestren una reacción beligerante, un espíritu vindicativo de lucha y transformación. Son necesarios, como reconoció E5, espacios para platicar libremente e intercambiar opiniones, como las puestas en común, para que el estudiante se sienta libre de poder expresarse con autenticidad. La promoción de una mayor educación intercultural fomentaría mayor conciencia de respeto en la población educada. Entonces, cada vez que se presenciara un acto de discriminación, la población espectadora dejaría de serlo y se indignaría, habría más protestas que impulsasen la transformación necesaria para la erradicación a las discriminaciones.

Tal y como propone Véliz (2020), la educación intercultural en Guatemala puede tomar como punto de partida lo estipulado en los Acuerdos de Paz; pero deberá ir más allá. Resulta necesario la creación de espacios que favorezcan la mutua comprensión y el intercambio de saberes y conocimientos de las distintas comunidades que conforman este país. Dichos espacios, bajo una buena dirección, favorecería el encuentro de las coincidencias y acercar a los distintos grupos, permitiendo el trabajo colaborativo y la aceptación de las diferencias.

En el «contexto socioeconómico, la Reforma Educativa debe responder a la necesidad de fortalecer la producción, mejorar la calidad de vida, calificar la fuerza de trabajo, favorecer el mejoramiento del empleo y de los niveles salariales y promover el fortalecimiento del ambiente ...» (Marco General de la Transformación Curricular, 2003, p. 5). Esta cita, aunada a las estadísticas sobre el porcentaje de jóvenes que acceden a una titulación universitaria (menos de un cinco por ciento), corroboran la crítica de Faundez, sobre cómo estas reformas educativas que se basan en las competencias laborales y que son dirigidas e impuestas desde el club los países ricos (miembros de la OCDE), responden a la ideología dominante neoliberal, colocando a la educación al servicio de la economía. Sin embargo, esas grietas abiertas por la firma de los Acuerdos de Paz y la ratificación del convenio 169 de la OIT, dan la pauta legal en el CNB para que la educación se perfile como uno de los factores determinantes que coadyuve al fortalecimiento de la identidad

cultural de cada pueblo originario, para que se reconozca y valore al Estado multiétnico, pluricultural y multilingüe, concibiendo la diversidad cultural como un factor de enriquecimiento del país y sus naciones. Si se logra esto, se construiría una sociedad más incluyente, justa, solidaria y participativa. Así como una participación consciente y activa que procure el bien común y mejore la calidad de vida de cada uno de sus habitantes; en donde los pueblos convivan sin discriminaciones de ningún tipo, sea por ideas políticas, ideológicas, étnicas, sociales, culturales, lingüísticas o de género.

En esta misma línea propositiva, así como el CNB pone el énfasis en el desarrollo de las competencias comunicativas del lenguaje y también en las competencias literarias, como en la adquisición de hábitos de lectura, la comprensión literal e inferencial de distintos textos. También habría de marcar el acento (y de manera más enfática) en los niveles superiores del análisis literario: el crítico y el creativo, en el que intervengan otras disciplinas y aprendizajes como los éticos, sociológicos, estéticos, lingüísticos y culturales; orientando las actividades a la conscientización y la resolución de las problemáticas locales y nacionales, como la discriminación por etnia, clase, género, entre otras, añadiéndole al placer de la lectura (relación subjetiva) un sentido útil, cívico y de carácter activo (relación intersubjetiva).

De manera más específica, la incorporación del testimonio a la Literatura del BCL supondría un gran aporte y contribución al diálogo que se necesita realizar en la sociedad guatemalteca para abordar las problemáticas históricas que aquejan al país en materia de discriminación por clase y etnia. Para empezar, se reconocería como sujetos protagonistas de la construcción de la cultura nacional a los autores de la literatura testimonial, quienes también han sufrido el desprestigio, la crítica y la marginación, como Rigoberta Menchú en el libro que publicó junto a Elizabeth Burgos, donde David Stoll cuestiona la veracidad del testimonio o con la marginación dentro del canon de textos que se seleccionan para el BCL, muchas veces por la sensibilidad que despierta en las familias de los estudiantes, quienes a veces cuentan con padres o abuelos que participaron directamente en la guerra interna, tanto en un bando como en el otro. Este tipo de lecturas, con una adecuada orientación docente permiten abrir esas grietas que favorecen al



diálogo, el análisis, la reflexión, la crítica y la proposición de resolución de conflictos que las nuevas generaciones necesitan asumir para que vayan cicatrizando estas heridas históricas.

La diversidad de puntos de vista, ideologías, religiones, clases sociales, géneros, etnias... constituyen una vivencia sumamente enriquecedora que refleja la heterogeneidad de Guatemala. Dicha diversidad puede causar mayores conflictos dentro del centro educativo; pero a través del diálogo, en consenso y respeto, se alcanza en la comunidad estudiantil una mentalidad más amplia, tolerante y con mayor respeto a la diversidad. Se cosecha un pensamiento analítico y crítico, así como una actitud social conscientes y sensible.

Por su parte, la organización y la estructura en los centros educativos permite llevar a cabo, a través de metodologías comprobadas, planes de mejoramiento más sistematizados, efectivos y eficaces, que son medibles y cumplen con los objetivos propuestos. Sin embargo, se ha de procurar, dentro de la estructura, cierta flexibilidad para adaptarse a las circunstancias y necesidades específicas, no solo del centro, sino también del grado, del alumno y la familia de este. De este modo se conseguirá un sano equilibrio entre el precepto y la creatividad, entre la norma y la improvisación, entre la literatura clásica y canónica y la contemporánea y disruptiva/alternativa.

La literatura contribuyó a la formación de esa identidad de pueblos, en parte porque valoró a las lenguas vernáculas (que durante la colonia habían sido menospreciadas, prohibidas e incluso exterminadas), lo cual contribuyó enormemente a la difusión de sus ideales, como el de libertad. Si el movimiento romántico contribuyó a la independencia política de las naciones invadidas; también pueden emplearse, de manera generalizada e intencionada, las virtudes de la literatura, basados en las premisas de Martí y Fischer, para incentivar cambios culturales, como la erradicación del patriarcado, el machismo, el racismo, el clasismo, la homofobia, entre otros vicios sociales.

Las diversas lecturas que propusieron los establecimientos educativos estudiados a sus estudiantes para el curso de bachillerato tienen amplias

posibilidades de estudio y trabajo para concienciar a los alumnos acerca de las problemáticas de género, clase social y etnia en Guatemala, se visibilizaron algunas buenas prácticas por parte de los docentes, así como trabajos de los estudiantes, también se mencionaron en el texto algunas recomendaciones que contribuyen a este objetivo. Por ello es importante que se tomen en consideración, con carácter prioritario, las perspectivas de género, clase y etnia que coadyuven a la erradicación de estos flagelos. A pesar de las presiones externas y fuerzas de poder que manden lo contrario (como las provenientes de los mandos directivos o los mismos padres de familia), en la medida de lo posible, el docente habrá de saber escuchar a sus estudiantes, estudiar y estar al tanto de las problemáticas del país y responder con su pequeño pero significativo aporte educativo, sembrando la semilla en sus estudiantes para que aprendan a leer entre líneas las obras literarias para que aprendan a conocer, aprendan a ser y aprendan a convivir; no solo a hacer.

## REFERENCIAS

- Adams, R.** (2005). *Etnicidad e igualdad en Guatemala, 2002*. División de Desarrollo Social. Santiago de Chile. 2005. CEPAL-Serie Políticas sociales n.º 107, p. 7.
- Aldana, C.** (2001). *Filosofía para nuestro tiempo. Enfoque vivencial para estudiantes*. Piedra Santa.
- Aldana, C.** (2010). “*Ajtijab’ pa le ok’al ab’ junwinaq jun*” *Jalwachinem xuqje’ raqan uq’ab’ solonik. Docentes en el siglo XXI. Cambios y desafíos*. Instituto para el desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Bilingüe y Multicultural. (IDIE) Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, (OEI) Oficina Guatemala.
- Althusser, L.** (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Ediciones Nueva Visión. Recuperado de: <https://lobosuelto.com/wp-content/uploads/2018/10/Althusser-L.-Ideolog%C3%ADa-y-aparatos-ideol%C3%B3gicos-de-estado.-Freud-y-Lacan-1970-ed.-Nueva-Visi%C3%B3n-1974.pdf>
- APDE / Sol Alto.** *Nuestro Proyecto Educativo*. Recuperado de: <https://solalto.apde.edu.gt/nuestro-proyecto-educativo/> Consultado el 2021.11.3
- APDE / Sol Alto.** *Visión y misión*. Recuperado de: <https://solalto.apde.edu.gt/nuestra-mision-y-vision/>. Consultado el 2021.11.3
- Argueta, B.** (2004). *El humanismo espiritual como filosofía de la educación en Juan José Arévalo*. Revista Abrapalabra, n.º 37.
- Argueta, B.** (2011). *El nacimiento del racismo en el discurso pedagógico*. Instituto Agrícola de Indígenas.
- Bhabha, H.** (1994). *The location of culture*. De la edición en español (2002) traducida por Aira, C. *El lugar de la cultura*. Ed. Manantial.
- Bin, H.** (2020.11.19). *Con Criterio*. En la piñata del presupuesto, el Congreso ganó más plazas, más comida, remodelación y un terreno. Recuperado de: <https://conocriterio.gt/en-la-pinata-del-presupuesto-el-congreso-gano-mas-plazas-mas-comida-remodelacion-y-un-terreno/>
- Blanchard, M.; Muzás, Ma. D.** (2007). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos. Cómo trabajar con la diversidad del aula*. (2.ª ed.) Narcea.
- Bourdieu, P.** (1994). *Espíritu de familia*. En: Neufeld, M.R.; Grinberg, M.; Tiscornia, S. y Wallace, S. (comps.) *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Recuperado de:

<https://pizarrasypizarrones.blogspot.com/2011/07/espiritu-familia-bourdieu.html>

**Burke, P.** (2006). *¿Qué es la historia cultural?* Ed. Paidós Ibérica S.A.

**CAER-Euskadi.** (2014) (Comisión de Ayuda al Refugiado en Euskadi). *Diccionario de Asilo*. Recuperado de: <https://diccionario.cear-euskadi.org/>

**Cal, J.** (2015.08.24). *El Faro Académico*. Los libros que la CIA quemó en Guatemala. Recuperado de: <https://elfaro.net/es/201508/academico/17306/Los-libros-que-la-CIA-quem%C3%B3-en-Guatemala.htm>

**Calvino, I.** (1993). *Por qué leer a los clásicos*. Ed. Tusquets. Barcelona. Recuperado de: [https://urbinavolant.com/archivos/literat/cal\\_clas.pdf](https://urbinavolant.com/archivos/literat/cal_clas.pdf)

**Casaús Arzú, M.** (2018). Guatemala: linaje y racismo. 5.a edición. F&G editores.

(2019). *Discurso de odio y racismo en las redes sociales*. Recuperado de: <http://cceguatemala.org/wp-content/uploads/2020/06/Racismo-y-discriminacio%CC%81n-en-las-redes-sociales-VF.pdf>

**Casaús, M. y Hurtado de Mendoza, A.** (2007). *Diagnóstico del racismo en Guatemala. Investigación interdisciplinaria y participativa para una política integral por la convivencia y la eliminación del racismo. Volumen III. Prácticas discriminatorias y construcción colectiva de conceptos*. Serviprensa, S.A. (2.ª edición). Guatemala. Recuperado de: <http://memoriavirtualguatemala.org/wp-content/uploads/2021/01/Diagnostico-del-racismo-vol-3.pdf>

**Chomsky, N.** (2010). *Diez estrategias de manipulación mediática*. Archipiélago. Universidad Autónoma de México. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/archipielago/article/view/55996/49683>

**Currículo Nacional Base (CNB). Ministerio de Educación de Guatemala ed. y revisión Baten López, J. y Gregorio de Roldán I.** (2016 —última revisión—). *Bachillerato en Ciencias y Letras*. Recuperado de: [https://cnbguatemala.org/wiki/Bachillerato\\_en\\_Ciencias\\_y\\_Letras/](https://cnbguatemala.org/wiki/Bachillerato_en_Ciencias_y_Letras/)

**Currículo Nacional Base (CNB). Ministerio de Educación de Guatemala.** (2018). *Ejes de la Reforma Educativa y su Relación con los Ejes del Currículum*. Recuperado de: [https://cnbguatemala.org/wiki/Ejes\\_de\\_la\\_Reforma\\_Educativa\\_y\\_su\\_Relaci%C3%B3n\\_con\\_los\\_Ejes\\_del\\_Curr%C3%ADculum#:~:text=La%20equidad%20de%20g%C3%A9nero%20orienta,los%20beneficios%20sociales%20en%20general.](https://cnbguatemala.org/wiki/Ejes_de_la_Reforma_Educativa_y_su_Relaci%C3%B3n_con_los_Ejes_del_Curr%C3%ADculum#:~:text=La%20equidad%20de%20g%C3%A9nero%20orienta,los%20beneficios%20sociales%20en%20general.)

- Combs, A. W.; Blume, R. A.; Newman, A. J. & Wass, H. L. (1979).** *Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanístico.* Biblioteca de ciencias de educación. E.M.E.S.A.
- Constitución de la República de Guatemala. (1985).** Recuperada de: <https://www.cijc.org/es/NuestrasConstituciones/GUATEMALA-Constitucion.pdf>
- Currículo Nacional Base.** Dirección General de Currículo (DIGECUR). <https://www.mineduc.gob.gt/DIGECUR/?p=CNB.asp>
- Dautant, M. (2008).** La fuerza de la palabra. La lectura como factor de cambio. Banco del Libro. Caracas. Acción Pedagógica, N° 17 / enero - diciembre, 2008 - pp. 68 - 73. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/27483/articulo7.pdf;jsessionid=545CF8CA18E987F72CD7515C6F282CF7?sequence=1>
- De la Vega Romero, P. (2014).** *Hacia una historia de las ideas filosóficas en Guatemala: aproximaciones preliminares al pensamiento del siglo XXI.* [Tesis de grado]. Universidad Rafael Landívar.
- Del Popolo, F., Jenkins, A. et al. (2011).** Módulo 3. *¿Quiénes son los pueblos indígenas y afrodescendientes?: El difícil arte de contar.* CEPAL-CELADE-UNICEF-UNFPA-AECID. Recuperado de: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1446/3/S2011512\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1446/3/S2011512_es.pdf)
- Díaz, G. (2012.08).** *Estratificación y movilidad social en Guatemala.* Resumen de artículo publicado en Revista CEPAL n.º 107. Recuperada el 2021.11.27 de: [https://www.cepal.org/sites/default/files/gi/files/hoja\\_guatemala\\_revista\\_cepal\\_107-final.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/gi/files/hoja_guatemala_revista_cepal_107-final.pdf).
- Dotras Bravo, A. (2013).** *El canon literario de la literatura infantil y escolar. La biblioteca de Occidente en contexto hispánico.* Recuperado de: [https://eg.uc.pt/bitstream/10316/45709/1/Alexia%20Dotras%20Bravo\\_El%20canon%20literario.pdf](https://eg.uc.pt/bitstream/10316/45709/1/Alexia%20Dotras%20Bravo_El%20canon%20literario.pdf)
- Duarte, C. (2010).** Piedraluna.casadelescritor. La llamada literatura «alternativa». Recuperado de: <http://piedralunacasadelescritor.blogspot.com/2010/03/la-llamada-literatura-alternativa.html>
- Encuesta Nacional de Empleo e Ingresos (ENEI 1-2019).** (2019). *Informe Ejecutivo. Datos recolectados en el mes de mayo de 2019.* Guatemala, Centro América. p. 6. Recuperado de: <https://www.ine.gob.gt/sistema/uploads/2020/01/15/2020011517280165sDef81WJk5MFsNyTGTixWRitUrCLY7.pdf>

- Escobar Galo, J. P.** (2017). *Libre albedrío y vida escolar*. Cara Parens. Universidad Rafael Landívar.
- Faudez, A.** (2006). *Las ciencias de la educación y la calidad educativa*. Enfants du Monde. USAC.
- Feinmann, J. P.** (2016.03.24). *Filosofía aquí y ahora*. Foucault II. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=UoOLnB3vwBA>
- Ferman, C.** Hacia una definición de literatura: Espacios mayores y contra-mayores en la práctica crítica latino/ centroamericana. *En Intersecciones y transgresiones: propuestas para una historiografía literaria en Centroamérica*. Editado por Werner Mackenbach: 81-99. F & G Editores, 2008. Recuperado de: <https://scholarship.richmond.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1114&context=lalis-faculty-publications>.
- Fontenla, M.** (2008.03). Mujeres en red. El periódico feminista. *¿Qué es el patriarcado?* Editorial Biblos. Recuperado de: <https://www.mujiresenred.net/spip.php?article1396>
- Foucault, M.** (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI editores. Recuperado de: [https://monoskop.org/images/1/18/Foucault\\_Michel\\_Las\\_palabras\\_y\\_la\\_s\\_cosas.pdf](https://monoskop.org/images/1/18/Foucault_Michel_Las_palabras_y_la_s_cosas.pdf)
- Foucault, M.** (2002). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI editores. Recuperado de: <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>
- Francisco, Papa** (2022). Entrevista Télam. Por Llorente, B. Recuperada de: <https://www.telam.com.ar/entrevista-papa-francisco>
- Fuentes-Lavaut, M. S. M. V., & Fuentes-González, C. H. C.** (2013). *El arte y la literatura en su rol social ¿tienen valor en la formación ético-estética?* Santiago, (130), 110-123. Recuperado de: <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/download/122/118/465>
- Fischer, G.N.** (1992). *Campos de investigación en psicología social. Grupo-institución cultura-ambiente social*. Universidad de Metz. Ed. Narcea, S. A.
- García Martín, A. M.** (2017). *Teoría del canon: de nuevo sobre Pozuelo Yvancos y Aradra Sánchez*. Ediciones Complutense. Recuperado de: <https://doi.org/10.5209/DICE.57715>
- García, J.** (2022.09.12). *Plaza Pública*. Caso contra Nanci Sinto y Dulce Archila: ven contradicciones del MP y el proceso queda en impasse. Recuperado de: <https://www.plazapublica.com.gt/content/caso-contra-nanci-sinto-y-dulce-archila-ven-contradicciones-del-mp-y-el-proceso-queda-en>
- Greetz, C.** (2003). *La interpretación de las culturas*. Ed. Gedisa, S.A.

- Galich, M.** (2015). *Por qué lucha Guatemala. Arévalo y Árbenz: dos hombres contra un imperio*. Ed. Catafixia.
- Hall, S.** (2010). *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Instituto de estudios sociales y culturales Pensar, Universidad Javeriana. Instituto de Estudios Peruanos. Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Envión Editores
- Holloway, J.** (s.f.). *Grietas de la dominación capitalista: unas tesis sobre la Revolución*. Instituto de Investigaciones Sociales BUAP. Recuperado de:  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/mexico/xochimil/coloquio/Docs/Mesa9/John%20Holloway2.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística. Guatemala.** (2018). XII Censo Nacional de Población y VII de Vivienda - 2018. *Características generales de la población. Censo 2018*. Recuperado de:  
[https://www.ine.gob.gt/estadisticasine/index.php/matricula/superior\\_graduados](https://www.ine.gob.gt/estadisticasine/index.php/matricula/superior_graduados)
- Jitrik, N.** (1996). Canónica, regulatoria y transgresiva. *Orbis Tertius*, 1(1). Recuperado de:  
[https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.2474/pr.2474.pdf](https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2474/pr.2474.pdf)
- La Hora.** (2020.10.17). *Para recordar al poeta Humberto Ak'abal*. WordPress.com VIP. Recuperado de: <https://lahora.gt/secciones-para-ti/cultura/wpcomvip/2020/10/27/para-recordar-al-poeta-humberto-akabal/>
- Larrañaga, E.; Sánchez, S.; & Yubero, S.** (2013). *¿Somos princesas? Mujeres en la literatura infantil y juvenil*. Ed. Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil. Cuenca, España. Recuperado de: <https://blog.uclm.es/cepli/files/2016/03/GUI025.pdf>
- Ley de Educación Nacional** (1991). Decreto Legislativo No. 12-91 del Congreso de la República de Guatemala. Recuperada de:  
[https://www.mineduc.gob.gt/estadistica/2012/data/Conozcanos/Ley\\_Educacion\\_Nacional.pdf](https://www.mineduc.gob.gt/estadistica/2012/data/Conozcanos/Ley_Educacion_Nacional.pdf)
- Lomas, C.** (2002). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. *Orbis Kikiriki. Cooperación educativa*, 64, 43-50. Recuperado de:  
[https://quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_59/nr\\_638/a\\_8628/8628.pdf](https://quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_59/nr_638/a_8628/8628.pdf)
- López, J.** (2022.06.11). *Agencia Ocote*. Jueza ordena cerrar caso contra Nanci Sinto por la pinta en el Congreso. Recuperado de:  
<https://www.agenciaocote.com/blog/2022/06/11/jueza-ordena-cerrar-caso-contra-nanci-sinto-por-la-pinta-en-el-congreso/>

- López, V. N.** (2004). *Neoliberalismo, sus consecuencias hoy en el mundo*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4163459>
- Maceira Ochoa, L.** (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La ventana. Revista de estudios de género*, 3(21), 187-227.
- Marroquín, R. y Rodríguez, F.** (2020.11.22). *Plaza Pública*. La tarde que Giammattei desató la furia. Recuperado de: <https://www.plazapublica.com.gt/content/la-tarde-que-giammattei-desato-la-furia>
- Montiel, E.** (2014). *Pensar un mundo durable para todos*. Unesco Guatemala y Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Moreira, M.** (2003). *¿Qué es la sociedad?* Biblioteca Virtual Universal. (Ed. Del Cardo). Recuperado de: <https://biblioteca.org.ar/libros/89004.pdf>.
- Muñoz Molina, A.** (1998.09.28). *La disciplina de la imaginación*. El País. Recuperado de: [https://elpais.com/diario/1998/09/29/sociedad/907020014\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1998/09/29/sociedad/907020014_850215.html)
- Naciones Unidas.** (2020.02.17). *En medio de una crisis del aprendizaje, los Parlamentos deben asegurar los recursos para la educación*. Recuperado de: <https://news.un.org/es/story/2020/02/1469731>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU).** (1965/12/21). Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. Recuperada de: [https://www.ohchr.org/sites/default/files/cerd\\_SP.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/cerd_SP.pdf)
- Ortiz de Zárate, M.** (2011). *Cantan los gallos*. Ed. Bambú. Recuperado de: [https://www.editorialbambu.com/es/libro/cantan-los-gallos\\_80070610/#](https://www.editorialbambu.com/es/libro/cantan-los-gallos_80070610/#)
- Pérez, R.** (2022.06.13). *Prensa Comunitaria*. Jueza desestima otro caso de criminalización del #21N; Dulce Archila no irá a juicio. Recuperado de: <https://www.prensacomunitaria.org/2022/06/jueza-desestima-otro-caso-de-criminalizacion-del-21n-dulce-archila-no-ira-a-juicio/>
- PNUD.** (2010). *Guatemala hacia un Estado para el desarrollo humano*. Informe Nacional para el Desarrollo Humano 2009-2010.
- PNUD.** (2019). *Más allá del conflicto, Luchas por el bienestar. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2015/2016*. Programa de las Naciones Unidas.
- PNUD.** (2020.06.01). *Informe anual 2019*. Programa de las Naciones Unidas. Recuperado de: <https://www.undp.org/es/guatemala/publications/informe-anual-2019>



- PNUD.** (2020). *Informe sobre Desarrollo Humano 2020. La próxima frontera. El desarrollo humano y el Antropoceno*. Recuperado de: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2020\\_es.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2020_es.pdf).  
Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en su Informe sobre Desarrollo Humano 2020. La próxima frontera. El desarrollo humano y el Antropoceno
- Procurador de los Derechos Humanos.** (2011). *La muerte por hambre también es un crimen: cuarto informe del procurador de los Derechos Humanos de Guatemala en seguimiento a la política nacional de seguridad alimentaria y nutrición del gobierno de Guatemala*. Guatemala. Procurador de los Derechos Humanos de Guatemala.
- Ramos, B. y Sosa, M.** (2008). *Un Estado otra Nación Culturas políticas, ciudadanía e intermediación en Guatemala*. Instituto de Investigaciones y Gerencia Política y Universidad Rafael Landívar.
- Real Academia Española.**: (2021.12.23). *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>>.
- Romero, W., Orantes, A. & Zapil, S.** (2018). *Estudio sobre racismo, discriminación y brecha de desigualdad en Guatemala*. CEPAL y CODISRA. Ciudad de México. Recuperado de: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44244/1/S1801101\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44244/1/S1801101_es.pdf)
- Ruiz, B.** (mayo 2011). *Lo natural y lo no natural, más extraño que la ficción*. Creación y Producción en Diseño y Comunicación N°38. ISSN: 1668-5229. Año VII, Vol. 38, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: [https://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/vista/detalle\\_articulo.php?id\\_articulo=7312&id\\_libro=333](https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=7312&id_libro=333).
- Salazar, M.** (2016). *Reescritura de la educación pública desde Centroamérica. Guatemala: Mitos y contradicciones de la educación media*. pp. 121-177. Ed. Cara Parens. Universidad Rafael Landívar. Guatemala.
- Salazar, P.** (2020.06.14). *Presentes*. Asesinaron a las activistas Ceci Ixpata y Andrea González: dos transfemicidios en menos de una semana en Guatemala. Recuperado de: <https://agenciapresentes.org/2021/06/14/dos-transfemicidios-en-menos-de-una-semana-en-guatemala-ceci-ixtapa-y-andrea-gonzalez-activistas/>
- Sanchez-García, S. & Larrañaga, E.** (2014). *Roles y estereotipos de género en la literatura para niños y jóvenes: una propuesta de educación para la igualdad*. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/318787702\\_Roles\\_y\\_estereo](https://www.researchgate.net/publication/318787702_Roles_y_estereo)

tipos\_de\_genero\_en\_la\_literatura\_para\_ninos\_y\_jovenes\_una\_propuesta\_de\_educacion\_para\_la\_igualdad

**Secretaría de la Paz. Presidencia de la República.** (2006). *Los Acuerdos de Paz en Guatemala. 2006 Año Nacional de la Paz*. Recuperado de: [www.muniguate.com/images/2011/user01/fuentes\\_monumentos/manitas\\_paz/acuerdosdepazenguatemala.pdf](http://www.muniguate.com/images/2011/user01/fuentes_monumentos/manitas_paz/acuerdosdepazenguatemala.pdf)

**Sierra i Fabra, J.** (2015). *El club de los raros*. El Barco de Vapor. Ed. SM. Madrid. *TeleSUR En Profundidad*. Recuperado de: [https://ecat-server.grupo-sm.com/ecat\\_Documentos/ES160261\\_011338.pdf](https://ecat-server.grupo-sm.com/ecat_Documentos/ES160261_011338.pdf)

**Soberanes, R.** (2020.06.12). Mongabay. Guatemala: asesinan a balazos a guardaparque de Laguna Lachuá. Recuperado de: <https://es.mongabay.com/2020/06/guatemala-asesinan-a-balazos-a-guardaparque-de-laguna-lachua/>

**TeleSUR.** (2020.06.09). ¿Quién era Domingo Choc Che, el guía espiritual maya asesinado en Guatemala? Recuperado de: <https://www.telesurtv.net/telesuragenda/guatemala-domingo-choc-che-asesinato-guia-espiritual-20200609-0059.html>

**Toledo, A.; Mendizábal, S.; García, L. & González S. L.** (2013). *Miradas transformadoras: Reflexiones sobre la educación guatemalteca*. Ed. Cuaderno de investigación No.11. Guatemala: Instituto de Estudios Humanísticos, Universidad Rafael Landívar.

**Trotsky, L.** (1923). *Sobre arte y cultura*. Recuperado de: <https://fdocuments.es/document/sobre-arte-y-cultura-trotsky-1923.html>

**Tzul, G.** (2018). *Gobierno Comunal Indígena y Estado Guatemalteco. Algunas claves críticas para comprender su tensa relación*. Edicionesbizaras. Instituto Amaq'.

**Unicef.** (2019). *Creciendo en igualdad. guía para madres, padres, tutores y profesorado para enfrentar los estereotipos de género y promover un trato igualitario entre niños, niñas y adolescentes*. pp. 2-25. Recuperado de: <https://www.unicef.org/guatemala/media/1651/file/Creciendo%20en%20Igualdad.pdf>

**Universidad Complutense de Madrid.** (2005.07.21). *La lectura como estrategia para el cambio educativo*. Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp. 15-35. Recuperado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/68770/00820073007069.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Valenzuela, V.** (2016). *Discursos ideológicos hegemónicos en la literatura leída en los ciclos básico y diversificado (1900-2010)*. [Tesis doctoral] USAC.
- Velásquez Nimatuj, I.** (2011). *La pequeña buurguesía indígena comercial de Guatemala: desigualdades de clase, raza y género*. 2.<sup>a</sup> ed. Servicios Jurídicos y Sociales, SERJUS, Asociación para el Avance de las Ciencias Sociales, AVANCSO, Fundación SOROS Guatemala y Fundación Cholsamaj. Quetzaltenango.
- Véliz Catalán, N.** (2020). *La educación intercultural en la Guatemala del siglo XXI: una crítica desde la Historia*. Universidad de San Carlos de Guatemala. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. pp. 45 - 72. DOI: <https://doi.org/10.19053/01227238.10106>
- Viveiros de Castro, E.** (2002). *El concepto de sociedad en la Antropología*. (Trad. Rodríguez Vértiz, D.). São Paulo: Cosac & Naify. Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology, organizada por A. Bernard & J. Spencer. Recuperado de: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/antropologia/article/download/19930/16452/68205>

## APÉNDICE

### ANEXO 1

#### Casos de violencia y discriminación

(Notas de prensa)

##### **Domingo Choc Che** (TeleSUR, 2020)

Domingo formaba parte de investigaciones científicas sobre medicina maya, que en colaboración con universidades de Suiza e Inglaterra, buscaban la creación de documentos y libros sobre el antiguo conocimiento maya de las medicinas naturales.

El asesinato de Domingo Choc Che, el pasado 6 de junio [de 2020] en la comunidad de San Luis, departamento de Petén en Guatemala, despertó la indignación de la población, que considera que su muerte violenta representa no solo una injusticia, sino la máxima expresión de la discriminación y los estigmas por cuestión de etnia y fe.

Reconocido científico maya, Choc Che era un experto en medicina natural y trabajaba en la Asociación de Concejos de Guías Espirituales Releb'Aal Saq'E (Acgers).

Considerado un experto en medicina natural maya, Choc Che tenía un “conocimiento profundo de las plantas, de las oraciones que hacía, una formación que traía desde su infancia, de sus abuelos maternos y que fue cultivando hasta convertirse en un experimentado”, explica el también guía espiritual Rolando Quib en entrevista exclusiva para teleSUR.

Según recuerda Quib, quien conoció a Domingo hace más de 15 años atrás, “era una persona muy humilde, muy trabajadora, un médico maya muy entregado al conocimiento de las plantas medicinales, a la atención comunitaria, pero sobretodo, también era un campesino de su trabajo, que cultivaba y vivía con ello”.

### **Compromiso con el conocimiento**

Refiere Quib que, en los últimos años, Domingo estaba en un proyecto científico internacional en el que comenzaba a revalorizar o socializar el conocimiento que tienen los médicos quekchíes, grupo étnico en el norte de Guatemala.

Al respecto, la antropóloga médica de la Universidad del Valle de Guatemala, Dra. Mónica Berger, afirma que Domingo formaba parte de investigaciones científicas sobre medicina maya, que en colaboración con universidades de Suiza e Inglaterra, buscaban la creación de documentos y libros sobre el ancestral conocimiento maya de las medicinas naturales.

Un vasto conocimiento que, al decir de Quib, Choc Che ponía a disposición del bien de ayudar a las personas, de contribuir con el saber popular, que utilizaba para “que la humanidad no estuviera enferma, que se curara y cuidara”.

Según el también guía espiritual, José Che, Domingo tenía más de 20 años de ser Ajilonel (herbalista), y realizaba largos y lejanos recorridos en busca de las plantas con las que sanaba.

Mientras, Rolando Quib recuerda que las dolencias tratadas por Domingo podían ser físicas como la diabetes, varios tipos de cáncer, el susto o el miedo, fracturas, la epilepsia, e incluso se realizan operaciones espirituales en diversas partes del cuerpo, “no importando que grupos de creencias tengan”.

### **Reconocimiento a su labor**

Dentro del mundo de los guías espirituales, de los médicos mayas, lo conocían como el “Abuelo Domingo”, y dentro del concepto quekchí, lo llamaban el “Abuelo Ku” por sus amplios conocimientos.

Además, por su respeto a la madre naturaleza, a su comunidad, a las personas con las que convivía, así como a sus pacientes y a su forma de actuar. Un guía espiritual guatemalteco a quien, afirma Quib, “le tenían mucho respeto”.

### **Trasfondo de violencia**

El aprecio y reconocimiento hacia su profesión no era generalizado. Domingo vivía en la aldea Chimay, en ella, según explica a Rolando Quib, “existían diferentes grupos religiosos que le molestaba mucho su trabajo con la medicina natural, su conocimiento de plantas, el uso de velas, y de ahí se comenzó a manejar el mal concepto de brujo”.

Bajo la falsa premisa de brujería y de haber enfermado espiritualmente a una persona que murió en un centro asistencial, al guía espiritual se le llevó a la muerte envuelto en llamas, en su aldea Chimay, a más de 370 kilómetros al noreste de Ciudad de Guatemala.

Para la Dra. Mónica Berger, el asesinato del respetado Ajq'ij (guía espiritual) habla de prejuicios estigmatizantes que ven equivocadamente a los herbalistas como brujos. Además, considera su muerte como haber “quemado una biblioteca”, pues su amplio conocimiento implica la pérdida de todo un caudal que nunca pudo ser documentado completo.

Para la escritora de la agencia de noticias Prensa Guatemalteca, Quimy De León, el asesinato de Domingo no es un hecho aislado, pues desde la invasión y la colonia, ha habido un estigma y una persecución a personas que hacen prácticas espirituales diferentes a la judeocristiana. Según De León, este fenómeno no ha parado de ocurrir, y en los últimos años se han afianzado en las comunidades.

También explica que el discurso de vincular a las poblaciones originarias, en este caso mayas, con la hechicería y la brujería, el diablo y la maldad, proviene desde la invasión y de la propia configuración del racismo en nuestra América. “Eso, digamos, es un discurso que se ha prolongado, se utiliza hasta la fecha y considera

que los pueblos indígenas son personas sin alma y que lo único que hacen en relación con sus prácticas espirituales es la brujería”, comentó.

De acuerdo con un listado realizado por Prensa Guatemalteca, al menos 20 personas han sido asesinadas en los últimos años por considerarlos brujos.

Sin embargo, argumenta De León que los médicos mayas como Domingo Choc realizan un trabajo preventivo, de educación a personas y a familias, trabajan la salud mental, el sistema musculoesquelético, la pediatría. “Se podría decir que son el primer nivel de atención, que ellas resuelven lo que el Estado no resuelve en estas comunidades lejanas”, enfatiza.

“Esto no fue un crimen cometido por una muchedumbre tumultuosa, como suelen ser los linchamientos en Guatemala (...) No es una cosa espontánea perpetrada por una muchedumbre. En este caso fueron cinco o seis personas que deliberadamente, en pleno toque de queda, se dirigieron a buscarlo y a sacarlo de su casa. Incluso lo retuvieron por horas. No tenemos información precisa, pero lo tuvieron horas hasta que amaneció. Y luego, le prendieron fuego”, detalla De León. [...]

### **Alberto Cucul Choc** (Soberanes, 2020)

Alberto Cucul Choc, quien desde hace 13 años era guardaparque en el Parque Nacional Laguna Lachuá, fue asesinado el pasado 8 de junio [de 2020]. Este crimen agudiza el clima de violencia contra los defensores del ambiente y el territorio en Guatemala, donde se han multiplicado los ataques en su contra en los últimos años.

El Parque Nacional Laguna Lachuá se ubica en el departamento de Alta Verapaz, al norte de Guatemala, donde se vive bajo presión del avance de cultivos de palma africana, la tala ilegal de maderas finas, la

cacería de especies protegidas y el crecimiento de territorios agrícolas, de acuerdo con una persona que trabajó con Alberto Cucul, consultada por Mongabay Latam y que por seguridad solicitó que no se publique su nombre.

Alberto Cucul fue asesinado cuando viajaba en motocicleta en un camino de terracería que conduce al lugar donde realizaba su trabajo. Bomberos de la zona, citados por la prensa local, informaron que el guardaparque fue atacado a balazos.

#### Ataques cada vez más recurrentes

La Fundación Laguna Lachuá, en un mensaje difundido en sus redes sociales, informó que un compañero de Alberto Cucul lo encontró herido en un paraje del Parque. “Ya me jodieron, díganle a mi esposa que le dé estudios a mi hijo”, le habría dicho Alberto antes de morir.

La Asociación de Estudiantes Universitarios se pronunció en las redes sociales sobre el crimen de Alberto Cucul: “Los guardarrecursos (como se llama a los guardaparques en Guatemala) y otras instituciones siguen siendo amenazados, agredidos e incluso asesinados por estar cumpliendo con su labor, convirtiendo así su trabajo en un campo arriesgado debido a la inseguridad y violencia que se perpetúa hacia quienes se dedican a resguardar las áreas protegidas”.

Alberto Cucul tenía 46 años de edad y vivía en la aldea Pie del Cerro, del municipio de Cobán, en Alta Verapaz.

El informe de Global Witness, *¿Enemigos del Estado?*, publicado en julio de 2019, documentó que 16 personas defensoras de ambiente y territorio fueron asesinadas en Guatemala durante 2018. Esa cifra representa un fuerte aumento con respecto al 2017, cuando ocurrieron tres homicidios de defensores.

#### Un Parque Nacional bajo presión

El director regional del Consejo Nacional de Áreas Protegidas (CONAP) en la región de Las Verapaces, Pablo César Valdez Aguilar, dijo a



Mongabay Latam que en el parque “hay mucha presión” de diversos factores, como el saqueo ilícito de recursos naturales e “inconvenientes sociales” que causan invasiones.

El Instituto Nacional de Bosques (INAB) calcula que 18 % de la superficie del parque se encuentra invadida por asentamientos humanos.

El gobierno de Guatemala y el CONAP emitieron un comunicado donde, además de expresar su repudio por el asesinato de Alberto Cucul, señalaron que el cuidado del medio ambiente es “una labor cada día más arriesgada por los altos índices de violencia y de inseguridad a los que se está expuesto”.

“El Consejo Nacional de Áreas Protegidas está de luto. Nuevamente nuestro personal ha sido víctima de la violencia que acecha al país”, señaló la dependencia, que también hizo un llamado a las autoridades judiciales de Guatemala para que esclarezcan el homicidio y para brindar protección a los defensores del medio ambiente.

El Parque Nacional Laguna Lachuá fue creado en 1996 con una extensión de 14 600 hectáreas de selva en el departamento de Alta Verapaz. En Guatemala le llaman “el espejo del cielo” por la cantidad de agua que contiene. Es uno de los principales pulmones que quedan en el país. También tiene la certificación de Sitio Ramsar.

“Es un espejo de agua que se debe conservar”, enfatizó Pablo Valdez, quien tiene a su cargo la vigilancia y control de cinco áreas naturales protegidas por el Estado guatemalteco, además de otras pertenecientes a personas que dedican sus predios a la conservación ambiental.

La ecoregión Lachuá es el hogar de 120 especies de mamíferos, que representan cerca del 50% del total de Guatemala. Además, hay 177 especies de aves y 36 especies de peces.

El Plan Maestro del Parque contiene diversos informes sobre situaciones que amenazan el lugar, como reclamos de tenencia de tierra (al ser creado el parque, diversas comunidades fueron reubicadas), el avance de la frontera agrícola sobre el área protegida y otros “conflictos y amenazas”.

Entre esos conflictos y amenazas se señala, por ejemplo, que las dos rutas que pasan por los límites del Parque son focos rojos de “potencial” extracción de recursos del bosque, especialmente madera, aunque también hay saqueo de otras especies de flora y fauna.

La Procuraduría de Derechos Humanos de Guatemala informó este martes que abrirá un expediente “para dar seguimiento a las acciones que realiza el Ministerio Público (MP) y la Policía Nacional Civil (PNC) respecto del asesinato del señor Alberto Cucul Choc”.

Guardaparques: en constante riesgo

La fuente cercana a Alberto Cucul contó que en la región Lachuá son comunes los ataques a guardaparques y a personas que se dedican a la defensa del ambiente.

El estudio del Fondo Mundial para la Naturaleza (WWF por sus siglas en inglés), *Life on the Front Line*, publicado en noviembre de 2019, resalta que en América Latina el 81 % de los guardaparques de la región creen que su trabajo es peligroso.

En contraste, el 84.2 % de los guardaparques encuestados para ese estudio dijeron que cuando realizan los patrullajes lo hacen sin contar con armas de fuego.

*Life on Front Line* reveló, además, que 67 % de los guardaparques tiene hijos, como Alberto, y que el 97.3 % realiza su trabajo sin compañía.

En Guatemala, la violencia contra los defensores de ambiente y territorio no solo está presente en la zona del Parque Nacional Laguna Lachuá, donde asesinaron a Alberto Cucul.

Esta situación también se vive en otros departamentos, como en El Petén. Pablo Valdés menciona que, a principios de junio, 30 personas de varias instituciones —entre ellas el CONAP— que recorrían la Reserva de la Biósfera Maya realizando labores de vigilancia, fueron retenidas por personas armadas.

Sus vehículos fueron quemados y aunque todas las víctimas privadas de su libertad sobrevivieron, fueron amenazadas. De acuerdo con Pablo Valdez, esos incidentes están presentes cada día.

“Ya es momento de ir pidiendo a las autoridades las garantías para trabajar. Las actuales condiciones no nos permiten hacer nuestro trabajo”, dijo Pablo Valdez, del CONAP, quien con el asesinato de Alberto Cucul perdió a uno de los integrantes de su equipo, que realizaba una tarea fundamental en terreno para la conservación del Parque Nacional Laguna Lachuá.

### **Cecy Caricia Ixpatá y Andrea González (Salazar, 2020)**

Andrea González, lideresa y presidenta de Otrans Reinas de la Noche, y Ceci Ixtapa [sic], de Redtrans, fueron asesinadas entre el 9 y el 11 de junio [de 2020].

Cecy Caricia Ixpata era una mujer trans originaria de Salamá, Baja Verapaz (a 150 kilómetros de la ciudad de Guatemala). Fue asesinada a golpes el 9 de junio. La hallaron agonizante en el interior de un mercado, donde se venden frutas y verduras y ella era vendedora. La trasladaron al hospital de Salamá, donde falleció. Cecy era integrante de la Redtrans desde 2012, la llamaban cariñosamente Morenita consentida. Aun no se ha encontrado a los responsables del crimen.

Mientras que el viernes 11 de junio fue ultimada a tiros cerca de su residencia en la 11 avenida y segunda calle de la zona dos de la ciudad de Guatemala, Andrea Mutz González de 28 años. Esta mujer trans era una reconocida activista por los derechos humanos de las

personas trans en Guatemala y presidenta de la organización Otrans RN Reinas de la Noche.

Bomberos Municipales cubrieron [sic] trasladaron a Andrea al Hospital General San Juan de Dios. Desde las declaraciones oficiales, el vocero bomberil Omar Ovalle violentó la identidad de género de Andrea al mencionar que era de “género masculino”. Mientras recalaban a médicos de urgencias de dicho hospital “es hombre”, sin que el médico se lo hubiese preguntado.

Según informaron fuentes cercanas a Presentes y que prefirieron el anonimato, se discuten varias hipótesis. Entre ellas, que Andrea estaba siendo víctima de extorsiones. Otra fuente indica que por su trabajo en la defensa de derechos humanos había recibido amenazas y enviado denuncias al Ministerio Público.

En su intenso recorrido como activista, Andrea había trabajado en un proyecto regional de derechos humanos y fue becaria del Programa Internacional de Liderazgo para Visitantes (IVLP) del Departamento de Estado de EEUU.

La Red de Defensoras de Derechos Humanos de Guatemala denunció mediante un comunicado el transfemicidio: “Con indignación y dolor como Red de Defensoras de Derechos Humanos de Guatemala, emitimos esta alerta urgente, condenamos el hecho y hacemos un llamado al Ministerio Público para que se realicen las investigaciones correspondientes y se de con los responsables para garantizar una justicia pronta en el caso de la compañera. También llamamos a la Procuraduría de Derechos Humanos para que acompañe el proceso así como a los organismos internacionales en la materia».

Hasta hace unas semanas, el Observatorio de Muertes Violentas había reportado 14 crímenes por prejuicio y odio en lo que va de 2021. Entre ellos contra dos adolescentes menores de edad. A esta lista se suman los transfemicidios de Cecy y Andrea con un total de tres transfemicidios en 2021.

## ANEXO 2

### Un caso de cambio social a partir de la literatura

«Uno no es lo que es por lo que escribe,  
sino por lo que ha leído»

*Jorge Luis Borges*

Este es un caso en donde un libro cambió la vida de una niña; pero no solo la de ella, sino que también mejoró la vida de toda una pequeña comunidad: su clase y su familia. Se trata de una niña de quinto grado de primaria, de once años de edad quien desde su nacimiento padece una condición médica al igual que dos de sus hermanas menores; pero la de ella es la más grave. La alumna sufre de pseudoobstrucción intestinal y colitis ulcerativa. En la primera afección el intestino es incapaz de contraerse y empujar el alimento, las heces y el aire a través del tracto digestivo. En la segunda, el revestimiento del intestino grueso (colon) y el recto resultan inflamados.

La madre de la alumna de primer ingreso a la institución, informó de la condición de su hija a los profesores que le atenderían y solicitó, además, que por resguardo y protección de su hija (por temor a que pudiera ser rechazada o se le hiciera de menos dentro del grupo), no se divulgara la información más allá de las personas estrictamente necesarias. A lo largo de su corta vida ya ha pasado por varias operaciones (de tres a cuatro por año desde su nacimiento), la mayor parte de su intestino grueso fue removido; por lo mismo, no puede ir al baño de manera normal, carga una especie de bolsita, la cual debe vaciar con cierta regularidad. Por ello, solicita permiso para ir al baño dos o tres veces en cada período. Esto generaba entre sus compañeros de grado cierta inconformidad, interpelaban a sus profesores diciendo: «¿por qué a ella sí le da permiso (de ir al baño) y a mí no?». La misma condición de la niña le impide realizar ciertas actividades físicas, como abdominales o correr, pues tiene el peligro de que se le salga el intestino y, de no regresar este a su lugar en menos de diez minutos, debería someterse a una intervención quirúrgica de emergencia. El tratamiento de la niña se le da en EE. UU.; pero debido a la pandemia y las restricciones,

solo ha recibido paliativos en Guatemala los últimos dos años. Otras consecuencias de la condición médica son: el corto crecimiento en la estatura y la dificultad de la digestión y absorción de los nutrientes. El sistema nervioso no reacciona de la misma manera, por lo mismo, se le dificulta controlar en qué momento debe ir al baño; además, se mantiene constantemente con la sensación de hambre, necesitando comer más seguido. Hasta hace un año, su alimentación había sido nada más a base de líquidos. Iniciaron con la prueba de otro tipo de dietas y encontraron que, dentro de todas las opciones, los vegetales eran los que mejor le caían para su alimentación. De aquí que toda la familia se volvió vegana. Aspecto que también despertó la curiosidad entre sus compañeros, pues ella siempre rechazaba cualquier otro tipo de alimentos que le ofrecían. No fue sino hasta su tercer grado de primaria cuando la niña asistió por vez primera a un colegio. Por toda esta situación, una de las actividades que incentivó la madre en su hija y que llenaron esos espacios de su crecimiento, fue la lectura. De aquí que la niña lea con asiduidad.

El grupo de compañeros con el que le tocó cursar el quinto primaria suele ser ligeramente conflictivo, pues tienden a burlarse de sus compañeros, a ver y resaltar los «defectos» de los demás: que si tiene un ojo más pequeño que el otro, que si su gordura o su delgadez o su color de piel... Dentro del programa de lectura hizo falta un libro, así pues, en el mes de septiembre la profesora de Lengua y también tutora del grupo, empezó a buscar uno en el que las diferencias fueran las que promovieran la unión en lugar de la división dentro del grupo. Debía ser un libro en formato digital. Así, durante la búsqueda la maestra se encontró con uno titulado *El club de los raros*, del autor Jordi Sierra i Fabra e ilustrado por Tomás Hijo, de la editorial SM y la colección El Barco de Vapor, Serie Naranja:

Hugo es un niño del que se ríen por ser tartamudo. Para acabar con los abusones como Vicente, decide fundar con Bernardo, que es disléxico, el Club de los Raros. Otros niños que se sienten discriminados por alguna rareza se unen para ayudarse y superar sus complejos. Esta unión, y la visita de un escritor tartamudo, ayudan a Hugo a reírse de sí mismo y comienza a superar su tartamudez.

Vicente, que se siente desplazado, pide perdón y se une al Club, porque se da cuenta de que en realidad todos somos raros.<sup>68</sup>

Poco antes de llegar a la mitad del libro, la niña se le acercó a su maestra y le dijo que estaba lista para contarle sobre su vida a los demás compañeros de clase. Al tratarse de una situación delicada, la maestra le pidió que le comentara a su mamá cómo se estaba sintiendo mientras avanzaba en la lectura y, dependiendo qué le dijera ella, sostendrían una conversación la profesora y la madre sobre el tema. La niña necesitó de una semana para que lo comentara a su mamá. La niña le confesó a la maestra que «el libro le había dado valor para hablar de su historia», y que al igual que Bernardo (uno de los protagonistas de la historia), quien junto con Hugo (el otro protagonista), fueron valientes, ella quería serlo también. En el texto, siempre que Hugo quería decir algo, no podría acabar la frase debido a su tartamudez y terminaba quedándose callado; la niña le expresó a su profesora que se había sentido de manera similar: cuando ella quería expresarles a sus compañeros que le dolía, que estaba sangrando o que necesitaba a su mamá; tenía que «hacerse la fuerte» porque nadie de sus compañeros sabía lo que ella padecía. En la historia, un escritor llega a darles una charla a los alumnos, este reunía varios de las condiciones de los chicos: tartamudez, dislexia, era orejudo, narizón... Después de la charla, el protagonista se da cuenta de que puede hacer muchas más cosas, a pesar de su condición. Así, entonces, la niña quería hacer lo mismo que en el libro: contarles a sus compañeros sobre su condición y ya no tener que esconderse, ni siquiera en la enfermería del colegio, a donde acudía porque «le dolía la cabeza»; pero en realidad tenía que regresar el intestino a su lugar porque se le había salido al correr. Hasta cierto punto, la niña lo pasaba mal con los comentarios y preguntas de sus compañeros: «¿Por qué vas tanto al baño? ¿Por qué no podés correr? ¿Por qué no comés de esto o de aquello?» Sus compañeros incluso habían llegado a creer que era «la favorita de la profesora» al tener tantos «privilegios».

---

<sup>68</sup> Ficha del profesor «El club de los raros: todos somos raros» del libro de lectura infantil escrito por Jordi Sierra i Fabra e ilustrado por Tomás Hijo de la serie naranja El Barco de Vapor.

Después de que la niña finalmente le dijera a su madre lo que sentía y quería hacer; la mamá habló con la maestra y le confesó que estaba muy asustada porque, de hacerlo, su hija quedaría expuesta a posibles burlas y el rechazo del grupo. La profesora le dijo que la lectura no había tenido como fin el que su hija se envalentonara, sino que, al igual que en el libro, el grupo se uniera más, a pesar de sus diferencias. La niña había asociado su vida con la del libro y se había dado cuenta que, al igual que en el texto, todos tenían dificultades; pero que estas eran las que menos importaban en realidad. La mamá le pidió tiempo a la maestra para pensarlo y reflexionar sobre la idea, pues le daba temor a que se fueran a alejar de su hija y le juzgaran. La profesora sugirió que tal vez ese era el momento para compartir; que no tenía por qué contar todo, ni ser tan gráfica al momento de la explicación, sino solo contar un poco de su condición y lo difícil que ha sido, sin entrar en detalle; que entre las dos, madre e hija, se pusieran de acuerdo y decidieran con qué temas se sentiría cómoda contar. Después de una semana de discutirlo como familia, finalmente decidieron hacerlo. Optaron por hacer una presentación con diapositivas para que la niña tuviera una guía al momento de explicar su condición. La mamá quería estar presente en la exposición; sin embargo, la maestra le manifestó su parecer: ella creía que no era conveniente porque la niña no lo haría de la misma manera si tenía a su mamá presente; además, sería la única mamá en el aula y eso condicionaría tanto al grupo como a su misma hija. La señora estaba muy nerviosa, pero a la vez comprensiva.

La niña, desde que empezó la presentación, se mostró muy emotiva. Había un silencio total en la clase, desde que nombró las dos condiciones médicas que tenía, se le salieron las lágrimas. Esto provocó en los demás compañeros cierta expectación, pues no tenían ni idea de lo que estaban por enterarse. Así, ella fue explicándoles de sus idas al baño, a la enfermería, de sus tantas pastillas que toma... La maestra también tenía cierto miedo de que el grupo la empezara a verla como alguien «rara o extraña». Sus compañeros empezaron a levantar las manos para pedir la palabra y dijeron: «yo me he sentido como tú porque se burlan de que a mí me cuesta poner mucha atención y los profes me regañan». «Ahora te entiendo por qué la Miss te



regaña si estás saltando». «Ahora entiendo por qué la Miss te deja salir al baño y a mí no». Al final, afortunadamente el grupo resultó muy comprensivo y empático con su compañera. Otros hablaron sobre pérdidas de familiares y cómo tuvieron que mostrarse fuertes y reflexionaron sobre cómo a veces uno se encuentra triste porque está pasando por un mal momento y no quiere estar con los otros; y cómo los otros, en esos momentos, deberían mostrarse comprensivos, tolerantes y no insistirle a su compañero a que hable o le exprese por qué está triste, si el otro no se siente dispuesto. Todos contaron, desde su punto de vista, cómo se han sentido atacados por sus mismos compañeros.

A partir de ese momento de apertura y sinceridad, los alumnos de ese curso fueron más reflexivos al momento de interactuar entre ellos, ahora que ya sabían qué le disgustaba a su compañero o compañera, procuraban ya no hacer comentarios sobre ello o si se equivocaban y los decían, luego pedían perdón. La niña, después de compartir su condición, le manifestó a su maestra que tenía miedo de cómo le verían ahora, después de haberles explicado su condición. Al final, se evidenció cómo cambió a mejor la relación entre los compañeros del grupo a partir de ese momento. A ella en particular la siguieron tratando como antes, solo que ahora sin preguntarle o juzgarla por sus constantes idas al baño, por qué se tardó tanto en la enfermería o por qué tomaba tantas pastillas... Todas esas preguntas que antes le molestaban y le hacían sentirse juzgada y distinta, desaparecieron y con ellas, sus temores y la barrera que le impedía expresarle a sus compañeros con sinceridad y confianza cómo se sentía en realidad.

Además de esta gran experiencia, también se realizó una guía didáctica de la lectura en la que, entre otras actividades, los niños se ponían en el papel del protagonista y respondían a la pregunta ¿qué habrías hecho tú en su lugar?, en el supuesto de que crearan un club, escribieron un decálogo de las reglas que pondrían para entrar a este. Además, mientras leían un capítulo cada día, fueron comentando la lectura. Aquí fue donde la profesora se dio cuenta que los chicos se iban identificando con los distintos personajes del libro. Incluso la misma profesora les compartió su condición de daltonismo y cómo esta, a pesar de que no se ve en apariencia, a ella sí le afecta en su día a día.

Después de la presentación, la niña le comentó a su mamá cómo le había ido, la maestra también llamó esa tarde-noche a la madre para compartirle cómo había visto a su hija e incluso le envió algunas fotografías de la exposición. Tanto la madre como el padre estuvieron muy agradecidos con la profesora y con el colegio porque también les habían dado el valor y la seguridad que necesitaban para dar ese paso. Le manifestaron que no se habían dado cuenta cuánto miedo le estaban metiendo a su hija. La mamá reconoció que la niña terminó siendo más fuerte que la ella. Ahora la niña se convirtió en su motor para seguir luchando y también cambiaron su perspectiva para con las dos hermanas pequeñas, que tienen una condición similar.

La misma maestra tampoco estaba preparada para algo tan grande y, desde que la niña le habló a ella manifestándole que se sentía lista, le cambió la perspectiva. Al inicio surgieron en ella muchas dudas y miedos, pero intentó hacerse de una mentalidad más optimista y valiente, la cual le permitió arriesgarse. Cuando ya se había tomado la decisión de que haría la exposición, le compartió la situación a la psicóloga del colegio para que estuviera enterada. Durante la exposición y luego de esta, ella sintió que se puso en el lugar de la madre, más que en el de profesora e incluso lloró de felicidad por la niña. Luego de compartir la excelente experiencia en el colegio con sus superiores, cuando volvió a su casa solo «quería gritar a los cuatro vientos de lo feliz que estaba».

A pesar de las circunstancias, la niña siempre se ha caracterizado por ser una niña muy optimista y sonriente, lo cual resulta muy inspirador para la maestra y sus compañeros de grado. A partir de una lectura personal con su pareja, la maestra ha intentado buscar y elegir los libros que leerá con una mayor intención, tomando muy en cuenta el destinatario al que estará dirigido el mensaje y no solo leerlos porque están dentro de un programa. Este libro quedó ampliamente recomendado para otros grupos, porque aunque otras clases sean más unidas, siempre es bueno aprender de las diferencias y que estas se constituyan en un punto de unión más que de división.

### ANEXO 3

Los profesores de Lengua de Educare y Sol Alto respondieron la encuesta el 23 y el 21 de septiembre de 2021, respectivamente. Entre las principales similitudes y diferencias que se encontraron están:

Tabla 1

*Encuesta a profesores de Literatura de los centros educativos del estudio: información general*

| Pregunta / Centro educativo                      | Educare                                                                                                                                                                                                                        | Sol Alto                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Obras literarias de carácter obligatorio         | Ninguna                                                                                                                                                                                                                        | Ninguna                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Cantidad de libros leídos                        | 3                                                                                                                                                                                                                              | 6 en IV y 7 en V                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Selección de obras                               | De manera conjunta entre los alumnos y el docente, a partir de una lista de autores, entre los criterios de selección prima el nivel de madurez de los estudiantes, sus intereses y las necesidades planteadas en el currículo | El profesor es quien hace la selección, variándola cada año dependiendo del grupo de alumnos, el punto de partida es una lista de obras que establece el Bachillerato Internacional para la asignatura de literatura. Entre ellos: que pertenezcan a distintas regiones en el mundo, que aborden diferentes momentos históricos, que sean diversos en cuanto a géneros literarios y que exista entre ellas literatura de ficción y no ficción. |
| Métodos de acercamiento a la lectura             | Todos leen el mismo texto a la vez.<br>Cada quién lee un texto distinto. Se leen textos distintos por grupos (los integrantes del grupo sí leen el mismo texto).                                                               | Todos leen el mismo texto a la vez.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Lectura completa de la obra                      | Sí                                                                                                                                                                                                                             | Sí                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Tipo de literatura según origen                  | Guatemalteca, centroamericana, latinoamericana y occidental.                                                                                                                                                                   | Guatemalteca, latinoamericana, occidental y de Medio oriente.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Tipo de literatura según género                  | Narrativa, poética y teatral.                                                                                                                                                                                                  | Narrativa, poética y teatral.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Tipo de literatura según periodos de la historia | Clásica, barroca, romántica, naturalista, modernista, vanguardista, contemporánea y del s. XXI.                                                                                                                                | Clásica, renacentista, barroca, romántica, naturalista, vanguardista, contemporánea y del s. XXI.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

| Pregunta / Centro educativo                                                | Educare                                                                                                                | Sol Alto                                                                                                                                            |       |   |   |      |  |  |       |                                                                                                                        |   |   |   |   |      |  |  |       |
|----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|---|---|------|--|--|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|------|--|--|-------|
| Evaluación de la lectura según niveles de comprensión                      | Literal, inferencial, crítico, crítico y creativo.                                                                     | Literal, inferencial, crítico, crítico y creativo.                                                                                                  |       |   |   |      |  |  |       |                                                                                                                        |   |   |   |   |      |  |  |       |
| Tipos de análisis literarios                                               | Histórico, social-político, estético, de género y discurso de minorías.                                                | Estructural, histórico, lingüístico, social-político, ético-moral, estético y de género.                                                            |       |   |   |      |  |  |       |                                                                                                                        |   |   |   |   |      |  |  |       |
| Importancia que se da al tema de la discriminación por género              | <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>Poca</td><td></td><td></td><td>Mucha</td></tr></table> | 1                                                                                                                                                   | 2     | 3 | 4 | Poca |  |  | Mucha | <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>Poca</td><td></td><td></td><td>Mucha</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | Poca |  |  | Mucha |
| 1                                                                          | 2                                                                                                                      | 3                                                                                                                                                   | 4     |   |   |      |  |  |       |                                                                                                                        |   |   |   |   |      |  |  |       |
| Poca                                                                       |                                                                                                                        |                                                                                                                                                     | Mucha |   |   |      |  |  |       |                                                                                                                        |   |   |   |   |      |  |  |       |
| 1                                                                          | 2                                                                                                                      | 3                                                                                                                                                   | 4     |   |   |      |  |  |       |                                                                                                                        |   |   |   |   |      |  |  |       |
| Poca                                                                       |                                                                                                                        |                                                                                                                                                     | Mucha |   |   |      |  |  |       |                                                                                                                        |   |   |   |   |      |  |  |       |
| Importancia que se da al tema de la discriminación por etnia               | <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>Poca</td><td></td><td></td><td>Mucha</td></tr></table> | 1                                                                                                                                                   | 2     | 3 | 4 | Poca |  |  | Mucha | <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>Poca</td><td></td><td></td><td>Mucha</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | Poca |  |  | Mucha |
| 1                                                                          | 2                                                                                                                      | 3                                                                                                                                                   | 4     |   |   |      |  |  |       |                                                                                                                        |   |   |   |   |      |  |  |       |
| Poca                                                                       |                                                                                                                        |                                                                                                                                                     | Mucha |   |   |      |  |  |       |                                                                                                                        |   |   |   |   |      |  |  |       |
| 1                                                                          | 2                                                                                                                      | 3                                                                                                                                                   | 4     |   |   |      |  |  |       |                                                                                                                        |   |   |   |   |      |  |  |       |
| Poca                                                                       |                                                                                                                        |                                                                                                                                                     | Mucha |   |   |      |  |  |       |                                                                                                                        |   |   |   |   |      |  |  |       |
| Importancia que se da al tema de la discriminación por clase               | <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>Poca</td><td></td><td></td><td>Mucha</td></tr></table> | 1                                                                                                                                                   | 2     | 3 | 4 | Poca |  |  | Mucha | <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>Poca</td><td></td><td></td><td>Mucha</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | Poca |  |  | Mucha |
| 1                                                                          | 2                                                                                                                      | 3                                                                                                                                                   | 4     |   |   |      |  |  |       |                                                                                                                        |   |   |   |   |      |  |  |       |
| Poca                                                                       |                                                                                                                        |                                                                                                                                                     | Mucha |   |   |      |  |  |       |                                                                                                                        |   |   |   |   |      |  |  |       |
| 1                                                                          | 2                                                                                                                      | 3                                                                                                                                                   | 4     |   |   |      |  |  |       |                                                                                                                        |   |   |   |   |      |  |  |       |
| Poca                                                                       |                                                                                                                        |                                                                                                                                                     | Mucha |   |   |      |  |  |       |                                                                                                                        |   |   |   |   |      |  |  |       |
| Obras literarias en los que se aborda el tema de la discriminación étnica. | <i>La poesía en quechua</i> de Alicia Terán. Dante Liano (Zabala)                                                      | <i>Hombres de maíz</i> , <i>Persépolis</i> , <i>El informe de Brodeck</i> .                                                                         |       |   |   |      |  |  |       |                                                                                                                        |   |   |   |   |      |  |  |       |
| Obras literarias en los que se aborda el tema de la discriminación género. | <i>El enfermo imaginario</i>                                                                                           | <i>El burlador de Sevilla y convidado de piedra</i> ; <i>Don Juan Tenorio</i> , <i>Persépolis</i> , <i>Bodas de sangre</i> , <i>Fuenteovejuna</i> . |       |   |   |      |  |  |       |                                                                                                                        |   |   |   |   |      |  |  |       |
| Obras literarias en los que se aborda el tema de la discriminación clase.  | <i>Cantan los gallos</i>                                                                                               | <i>El informe de Brodeck</i> , <i>Crimen y castigo</i> , <i>Hombres de maíz</i> , <i>Fuenteovejuna</i> .                                            |       |   |   |      |  |  |       |                                                                                                                        |   |   |   |   |      |  |  |       |

Tabla 2

*Encuesta a profesores de Literatura de los centros educativos del estudio: información sobre el discurso de etnia*

| Pregunta / Centro educativo                                                                                                         | Educare                                                                                                                | Sol Alto                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ¿Se abordan las problemáticas de etnia, género y clase social como temas centrales o secundarios dentro de los análisis literarios? | <b>Como tema central</b><br>Como tema relevante<br>Como tema secundario<br>Como tema de mención<br>No se trata el tema | Como tema central<br><b>Como tema relevante</b><br>Como tema secundario<br>Como tema de mención<br>No se trata el tema |
| Se aborda en el aula el tema de la discriminación por etnia.                                                                        | Sí                                                                                                                     | Sí                                                                                                                     |

| Pregunta / Centro educativo                                                                                                                                                                                                                                                           | Educare                                                                                                                         | Sol Alto |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| Tiene o ha tenido estudiantes de alguna etnia originaria del país.                                                                                                                                                                                                                    | Sí                                                                                                                              | No       |
| Se ha evidenciado algún hecho o acto de discriminación por motivo de etnia dentro o fuera del aula.                                                                                                                                                                                   | Sí                                                                                                                              | No       |
| Se ha oído alguna expresión ofensiva o de burla del tipo: «indio», «negro», «chino», «cholero», «shumo», «muco»... dentro del establecimiento educativo                                                                                                                               | Sí                                                                                                                              | Sí       |
| Se ha oído alguna vejación, del tipo: «bajado de la montaña», «andá con la María», «vos Pegre», «no seás indio», «Trabajando como negro para vivir como blanco», «mejorar la raza», «resentidos», «se te salió el indio», «chistes racistas»... dentro del establecimiento educativo. | Sí                                                                                                                              | No       |
| Ha tratado el tema de la discriminación étnica con sus estudiantes (dentro o fuera del contenido de la materia)                                                                                                                                                                       | Sí                                                                                                                              | Sí       |
| El centro educativo donde laboro apoya el abordaje de la temática estudiada.                                                                                                                                                                                                          | Sí                                                                                                                              | n/a      |
| Se le permite a los estudiantes usar su vestimenta tradicional si estos desean utilizarla.                                                                                                                                                                                            | Sí                                                                                                                              | n/a      |
| Si se ha evidenciado algún hecho o acto de discriminación por motivo de etnia dentro o fuera del aula, indique de qué tipo.                                                                                                                                                           | Ofensas verbales cuando los docentes no estamos acompañando a los grupos. Siempre son reportadas por alguna o algún estudiante. | ---      |

| Pregunta / Centro educativo                                                                     | Educare                                                                                                                                                                                   | Sol Alto                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ¿De qué maneras el centro educativo aborda el tema de la discriminación por etnia?              | Reglamentación, sanciones, tema de una clase específica                                                                                                                                   | Charlas, reglamentación, tema transversal en varios cursos, tema transversal en varios grados, tema de una clase específica, excursiones con interacción social a sitios con alguna etnia mayoritariamente distinta.                                                                                                                                                                                                                                     |
| Explique alguna/s experiencia/s o anécdota/s positivas en relación al tema del discurso étnico. | No tengo una experiencia para compartir. Creo que mucho de lo discutido y generado a través de ejemplos puede convertirse en fuente para reproducir situaciones positivas en la sociedad. | Anterior a la pandemia del Covid-19, los estudiantes realizaban visitas a comunidades rurales en las cuales existían diversos grupos étnicos. Esta experiencia les ayudaba a darse cuenta de las diferencias culturales y la diversidad de grupos sociales y étnicos que hay en Guatemala. Al realizar la complementación del discurso étnico con la actividad literaria, las impresiones de los alumnos eran particularmente positivas y de aceptación. |

Tabla 3

*Encuesta a profesores de Literatura de los centros educativos del estudio: información sobre el discurso de clase social*

| Pregunta / Centro educativo                                                                                                                       | Educare | Sol Alto |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|----------|
| Se aborda en el aula el tema de la discriminación por clase.                                                                                      | Sí      | Sí       |
| Tiene o ha tenido estudiantes de distintas clases sociales.                                                                                       | Sí      | Sí       |
| Se ha evidenciado algún hecho o acto de discriminación por motivo de clase social dentro o fuera del aula.                                        | Sí      | No       |
| Se ha oído alguna expresión ofensiva o de burla del tipo: chusma, gentuza, populacho, raza, prole, plebe... dentro del establecimiento educativo. | Sí      | No       |

| Pregunta / Centro educativo                                                                                                                 | Educare                                                                                                                                                                    | Sol Alto                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Se ha oído alguna vejación, del tipo: «sacaste el lustre», «parecés albañil», «ya enseñó el cobre»... dentro del establecimiento educativo. | Sí                                                                                                                                                                         | No                                                                                                                                                                                                                                                |
| Ha tratado el tema de la discriminación de clase con sus estudiantes (dentro o fuera del contenido de la materia).                          | Sí                                                                                                                                                                         | Sí                                                                                                                                                                                                                                                |
| El centro educativo donde laboro apoya el abordaje de la temática estudiada.                                                                | Sí                                                                                                                                                                         | Sí                                                                                                                                                                                                                                                |
| Existe algún tipo de segregación o trato de preferencia por pertenecer a una u otra clase social                                            | No                                                                                                                                                                         | No                                                                                                                                                                                                                                                |
| Si se ha evidenciado algún hecho o acto de discriminación por motivo de clase dentro o fuera del aula, indique de qué tipo.                 | Ofensas verbales.                                                                                                                                                          | ---                                                                                                                                                                                                                                               |
| Si el establecimiento educativo, tiene o ha tenido estudiantes distintas clases sociales. Indique cuáles.                                   | Alta y media.                                                                                                                                                              | ---                                                                                                                                                                                                                                               |
| ¿De qué maneras el centro educativo aborda el tema de la discriminación por etnia?                                                          | Reglamentación, Sanciones, Tema transversal en varios grados                                                                                                               | Charlas, Reglamentación, Tema transversal en varios cursos, Tema transversal en varios grados, Tema de una clase específica, excursiones con interacción social a sitios con alguna etnia mayoritariamente distinta.                              |
| Explique alguna/s experiencia/s o anécdota/s positivas en relación al tema del discurso de clase.                                           | En general las experiencias se relacionan con la empatía hacia quienes no son privilegiados y la gratitud con relación a lo que poseen quienes estudian en la institución. | El tema de la segregación por estrato social se ha visto reflejado en la elaboración de ensayos comparativos o en análisis literario. Incluso ha sido tomado en cuenta para que algunos alumnos opten por realizar su monografía sobre este tema. |

Tabla 4

*Encuesta a profesores de Literatura de los centros educativos del estudio:  
información sobre el discurso de género*

| Pregunta / Centro educativo                                                                                                                                                     | Educare | Sol Alto |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|----------|
| Se aborda en el aula el tema de la discriminación por género.                                                                                                                   | Sí      | Sí       |
| El establecimiento educativo, tiene o ha tenido estudiantes con orientaciones de género distintos del heterosexual.                                                             | Sí      | n/a      |
| Se ha evidenciado algún hecho o acto de discriminación por motivo de género dentro o fuera del aula.                                                                            | Sí      | No       |
| Se ha oído alguna expresión ofensiva o de burla del tipo: hueco, hueca, maricón, marimacho, gay, afeminado, marica, joto, hermafrodita... dentro del establecimiento educativo. | Sí      | No       |
| Se ha oído alguna vejación, del tipo: «patea con la zurda», «va del otro lado de la banqueta», «batea para el otro lado»... dentro del establecimiento educativo.               | Sí      | No       |
| Ha tratado el tema de la discriminación de género con sus estudiantes (dentro o fuera del contenido de la materia).                                                             | Sí      | Sí       |
| El centro educativo donde laboro apoya el abordaje de la temática estudiada.                                                                                                    | Sí      | n/a      |
| Se le permite a los estudiantes expresar su diversidad de género si estos desean mostrarla.                                                                                     | No      | n/a      |



| Pregunta / Centro educativo                                                                                                                   | Educare                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Sol Alto |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| Si se ha evidenciado algún hecho o acto de discriminación por motivo de género dentro o fuera del aula, indique de qué tipo.                  | Existió un acto de discriminación que significó el retiro del colegio de una niña transgénero.                                                                                                                                                                                                                                          | ---      |
| Si el establecimiento educativo, tiene o ha tenido estudiantes con orientaciones de género distintos del heterosexual, indique cuál o cuáles. | Homosexual, Bisexual, Transexual, Pansexual.                                                                                                                                                                                                                                                                                            | ---      |
| ¿De qué maneras el centro educativo aborda el tema de la discriminación por género?                                                           | Charlas, Reglamentación, Sanciones, Tema de una clase específica.                                                                                                                                                                                                                                                                       | Charlas  |
| Explique alguna/s experiencia/s o anécdota/s positivas en relación al tema del discurso de género.                                            | Cuando se decidió que "lo mejor para la institución" era que la niña transgénero no siguiera en el colegio hubo manifestaciones y reclamos diversos al consejo directivo. Incluyeron discusiones en dirección, pintadas y afiches, reclamo en redes sociales, videos publicitando la situación, todo gestado por las y los estudiantes. | n/a      |

Tabla 5

*Encuesta a profesores de Literatura de los centros educativos del estudio: sobre la labor docente*

| Pregunta / Centro educativo                                                                       | Educare                                                                                                                                                               | Sol Alto                      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| Aparte de las lecturas, ¿con qué material cuenta para abordar los temas de etnia, género y clase? | Seleccionamos material de periódicos nacionales e internacionales, material de instituciones internacionales, videos y entrevistas a especialistas tomados de la red. | Recursos de la institución.   |
| ¿Cuánto tiempo le dedica en clase al abordaje de los temas de etnia, género y clase?              | Eso depende de las situaciones sucedidas en la coyuntura de cada año.                                                                                                 | No hay una medida específica. |
| ¿Qué temas incomodan de hablar? [Discurso de clase].                                              | A los padres de familia.                                                                                                                                              | n/a                           |

| Pregunta / Centro educativo                                                                                                                            | Educare                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Sol Alto                                           |       |   |   |      |  |  |       |                                                                                                                        |   |   |   |   |      |  |  |       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|-------|---|---|------|--|--|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|------|--|--|-------|
| ¿Qué temas incomodan de hablar? [Discurso de etnia].                                                                                                   | n/a                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | n/a                                                |       |   |   |      |  |  |       |                                                                                                                        |   |   |   |   |      |  |  |       |
| ¿Qué temas incomodan de hablar? [Discurso de género].                                                                                                  | A la institución educativa y a los padres de familia.                                                                                                                                                                                                                                                                     | A los padres de familia.                           |       |   |   |      |  |  |       |                                                                                                                        |   |   |   |   |      |  |  |       |
| ¿Cuáles son los temas tabús?                                                                                                                           | Comunidad LGBTIQ+, feminismo, niñez transgénero, aborto legal, sexualidad adolescente, uso de drogas e ingesta de alcohol en las y los jóvenes, lenguaje inclusivo.                                                                                                                                                       | Sexo.                                              |       |   |   |      |  |  |       |                                                                                                                        |   |   |   |   |      |  |  |       |
| ¿Cree que deberían tratarse los temas tabú? ¿Por qué? ¿De qué manera?                                                                                  | Definitivamente deberían abordarse con más intensidad, no solamente como parte del área de Ciencias Naturales y a modo informativo. Deberían discutirse, debatirse y forma parte transversal de la currícula de Secundaria. Consultando a especialistas en las temáticas y a personas que tengan experiencias que contar. | Dependerá del enfoque de la institución.           |       |   |   |      |  |  |       |                                                                                                                        |   |   |   |   |      |  |  |       |
| En relación a la materia de Literatura y a los temas abordados en el estudio, ¿de qué se han quejado los padres de familia?                            | Expresiones o comentarios. Temas delicados o exclusivos para tratar en casa.                                                                                                                                                                                                                                              | Expresiones o comentarios.                         |       |   |   |      |  |  |       |                                                                                                                        |   |   |   |   |      |  |  |       |
| ¿Qué grado de importancia le asigna en la enseñanza de la materia a la aprobación de las pruebas estandarizadas?                                       | <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>Poca</td><td></td><td></td><td>Mucha</td></tr></table>                                                                                                                                                                                                    | 1                                                  | 2     | 3 | 4 | Poca |  |  | Mucha | <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>Poca</td><td></td><td></td><td>Mucha</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | Poca |  |  | Mucha |
| 1                                                                                                                                                      | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | 3                                                  | 4     |   |   |      |  |  |       |                                                                                                                        |   |   |   |   |      |  |  |       |
| Poca                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                    | Mucha |   |   |      |  |  |       |                                                                                                                        |   |   |   |   |      |  |  |       |
| 1                                                                                                                                                      | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | 3                                                  | 4     |   |   |      |  |  |       |                                                                                                                        |   |   |   |   |      |  |  |       |
| Poca                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                    | Mucha |   |   |      |  |  |       |                                                                                                                        |   |   |   |   |      |  |  |       |
| ¿Con cuántos períodos de clase dispone a la semana por grado?                                                                                          | En este año cuento con un periodo semanal y un segundo periodo quincenal. Los periodos duran una hora. En años anteriores la clase contaba con 5 periodos de 40 minutos cada uno.                                                                                                                                         | En periodo de pandemia por Covid-19 de 5 periodos. |       |   |   |      |  |  |       |                                                                                                                        |   |   |   |   |      |  |  |       |
| ¿Se habían tratado los temas de discriminación por etnia, género y clase con anticipación o es hasta en esta etapa (bachillerato) en la que se aborda? | Se tratan desde preprimaria, con diferentes abordajes, que a veces dependen del docente a cargo                                                                                                                                                                                                                           | Se abordan anterior al bachillerato.               |       |   |   |      |  |  |       |                                                                                                                        |   |   |   |   |      |  |  |       |

## **ANEXO 4**

### **Relatos breves**

Trabajos de estudiantes de IV bachillerato<sup>69</sup>

Centro de Enseñanza Educare

San Lucas Sacatepéquez, 2021

#### **Entre mascarillas y recuerdos pasados**

Nunca nos imaginamos cómo en un segundo la vida puede cambiar, una enfermedad que un día creíamos lejana, hoy es el motivo por el cual no salimos de casa como normalmente lo hacíamos, nos hemos perdido de mucho. El viernes 13 de marzo de 2020 fue el día en el que nos fuimos alejando físicamente de las personas que queremos. Varios meses sin salir y poder disfrutar del aire fresco del bosque húmedo del colegio en el cual siempre me caía y mis amigos se reían de mí. Algo que extraño es poder reírme y que todos puedan ver mi sonrisa, detesto usar mascarilla, pero debo cuidar a los que me rodean. Todo cambió pero tal vez este cambio era necesario.

#### **El rey fuego está enojado**

Cómo olvidar cuando ese 3 de junio nuestro rey del fuego se enojó, no sabemos la causa del porqué este reaccionó así. Lo único que sabemos es que se llevó a más de 400 almas inocentes. Algunos pudieron escapar de su enojo, sin embargo, otros quedaron atrapados en esa nube de ira, que por más rápido que corrieron los logró alcanzar. Sabiendo que no podrían sobrevivir, llegaron los héroes sin capa, que con su enorme corazón se enfrentaron al rey del fuego con el fin de salvar algunas vidas. Ese día los guatemaltecos lloraron las desgracias que dejó nuestro rey del fuego.

#### **Sin título**

+ Extraño las canillitas

- Yo también

---

<sup>69</sup> Se omitieron los nombres de sus autores por confidencialidad.

- + Es que son tan ricas
- Sí mano, así dulces y suavecitas y deliciosas.
- + Unas buenas canillitas en la feria, sentado en una banquita.
- Cabal, justo después de salir de los carritos chocones.
- + O de jugar al tiro.
- O tal vez con una chava en la rueda de la fortuna.
- + ¡Si! ¿Te acordás de aquella vez que llevé a Jenny?
- Sí mano, se fue antes de subir siquiera a la rueda, ja, ja, ja.
- + Bueno, sí, pero igual fue una bonita noche.
- Vos, me escribió mi hermano, dice que si queremos algo del mercado.
- +Nah, no tengo ganas.

## **El día que vino el COVID-19**

Comenzar el día a las 5:30 de la mañana, no era algo fácil, ni algo que cualquiera quisiera hacer, era despedirte de tu cama que te abrazaba y te decía “no te vayas” o bueno algo así me pasaba a mí.

Esa era la historia de todos los días, pero cuando llegaba al colegio u otro lugar siempre tenía con quien reír, aunque los días fueran fríos o lluviosos las risas siempre alegraban, y aunque uno no lo pensara las cosas se acaban, las cosas pasan, y es que “nada es para siempre”, una frase que todos dicen, pero no muchos entendíamos.

El viernes 13, o el “viernes de locos” para mí, fue ese día que nunca temí que llegara, ese día se acabó algo en todos, pero no lo creemos, pensamos: “en dos semanas te veo”, “Uhhh tenemos feriado” y así muchas más.

Ese día para mi fue mi último día de ver a personas que conocía y personas que no, y como dicen: “la gente se va”, las conozcas o no, fue la última vez que vi a una señora que vendía pan, fue la última vez que pude platicar con una cajera del supermercado, mi última vez de ir a las universidades de mis hermanos y fue mi último día de sentirme seguro en la calle.

La noche se volvió oscura, la cadena nacional se transmitió, el país se llenó de miedo, y la gente a la que teníamos como “nuestra seguridad” la vimos perderla, muchas salieron a traer cosas a lo loco, otros no tenían para ello y

solo pedían que esto pasara rápido, vimos organizaciones que hicieron apoyo y otras que tenemos muy en alto, hacer nada.

Y es que nada es para siempre, la vida nos demuestra que es un instante, que cada uno de ellos vale, bueno o malo, pues siempre se aprende de algo, el miedo te puede cansar, y el “estrés” que vivimos no se compara al que vivimos.

Llegó el miedo, llegó el estrés, pero para los dichosos, nos llegó un momento más para estar en familia y replantear la vida que conocíamos y que ahora conocemos.

### **Relato Breve**

Iba caminando por el bosque a paso lento, disfrutando el aroma de las flores y de la tierra húmeda, de repente un destello de luz golpeó mis ojos, no se miraba nada, solo una luz blanca, caminé un poco, con temor, pero con paso firme, me detuve, topé contra algo duro, era una puerta de madera, una puerta en medio de la nada, misterioso a mi parecer, decidí adentrarme en ella, la abrí y al hacerlo vi a una mujer al fondo, estaba de espaldas tenía el pelo largo y lacio, estaba cantando, que hermosa voz, pensé. De nuevo sentí el destello de luz golpeando mis ojos, luego nada, la mujer ya no estaba, ¿quién era?, me pregunté, nunca lo sabré, pero no lo olvidaré.

### **Las vecinas del valle del Sol**

Cada tarde después del colegio almorzábamos juntas, hacíamos pícnicos y nos cambiábamos de ropa. Íbamos por nuestras bicicletas, trepábamos los árboles, inventábamos historias, cocinábamos, comprábamos chocobananos, bailábamos y cantábamos.

Niñas de diferentes edades pero con el mismo ánimo y felicidad de salir. Con el paso del tiempo cada una fue cambiando pero hasta el día de hoy seguimos sintiendo el mismo amor y felicidad de estar juntas, y recordar las cosas que vivimos nos sigue haciendo felices.

### **La misma rutina**

Me levanto cada noche siendo el mismo. Cada día recuerdo que sí vivo y eso me hace feliz. Siempre contemplo el amanecer y las nubes me relajan, pero no puedo evitar pensar que cada día es la misma rutina. Cada día es el mismo café de cada mañana. Cada mañana es el despertar para iniciar de

nuevo. A veces me noto cansado, a veces triste o a veces muy feliz. Pero eso no me detiene para querer levantarme y seguir con mi rutina. Si la vida me sonríe, le sonrío, si la vida me tira una roca yo la esquivo. Hoy siento que debo saludar a todos como siempre lo hago, aunque sea la misma rutina de siempre, cada día lo verá diferente.

### **Un Sábado en el pueblo**

Gallos cantando, el lechero gritando “la leche”, personas dirigiéndose al mercado por las ofertas del sábado, las campanas suenan al medio día. Enfrente del parque llegan las personas a comprar tortillas. Niños jugando, se escucha en el parque “Los esperamos a las cuatro de la tarde, habrá marimba en vivo, no se lo pierdan”. Los niños, emocionados, les cuentan a sus familias la marimba.

En el parque, las vendedoras se alistan para las ventas de la tarde, se emocionan cuando llegan los de la marimba. Se escucha el bullicio de las personas llegando al parque. Las abuelas se preparan para bailar al son de la música junto a sus esposos. Dentro del parque se oye “Venga por su atol, pan dulce, panes, los esperamos” la bulla de los niños de emoción por comer lo que ofrecen.

Llegando la noche, todos se regresan a casa, felices por la actividad en el pueblo, se escuchan a los gallos avisando que son las seis de la tarde. Luego de la marimba, en el parque vuelve a escucharse el silencio de la noche.