ANÁLISIS SITUACIONAL DE LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ EN MATERIA DE EDUCACIÓN EN LOS MUNICIPIOS DE **SAN PEDRO JOCOPILAS, SANTO TOMÁS CHICHICASTENANGO, CHICHÉ Y SANTA CRUZ DEL QUICHÉ, DEPARTAMENTO DE QUICHÉ.**

Informe ASDN Quiché 2015

VERDE & AZUL

educo
Member of ChildFund Alliance

Créditos

Ramón Estuardo González López
Director de País
Asociación Verde y Azul-Educo Guatemala

Federico Roncal
Co-Director Nacional
Proyecto de Desarrollo Santiago
PRODESSA

Reinaldo Plasencia
Coordinación Regional Derechos de la Niñez
Educo

Juan Pablo Muñoz
Consultor del Instituto de Estudios Comparados
en Ciencias Penales de Guatemala ICCPG

Edwin Barrios, Mario López, Elvira Gómez
Miembros del equipo coordinador del ASDN
Guatemala

Zuli Alonzo
Coordinación diagramación y estilo
Editorial Saqil Tzij

María José Valdés
Diseño y diagramación

RESUMEN EJECUTIVO

El presente Análisis Situacional de los Derechos de la Niñez (ASDN) en los municipios de San Pedro Jocopilas, Santo Tomás Chichicastenango, Santa Cruz del Quiché y Chiché, todos del departamento de Quiché, deviene de la aplicación del enfoque de derechos al estudio de las principales brechas que en materia educativa afectan a la niñez del área seleccionada.

A pesar de que las brechas son múltiples y que en última instancia están ancladas en un modelo socioeconómico que genera y acepta las grandes desigualdades entre las personas, más una base social discriminadora y poco democrática, para este estudio se han seleccionado seis:

- Las deficiencias que tiene el sistema de educación en materia de cobertura en preprimaria y primaria.
- Los altos índices de deserción escolar que se registran en la región.
- La poca calidad educativa reflejada en mediciones oficiales anuales en relación con matemáticas y comprensión lectora.
- Falta de compromiso con la educación con pertinencia cultural a través de la Educación Bilingüe Intercultural.
- La violencia física y psicológica que aún es parte del modelo educativo.
- La poca participación de toda la comunidad educativa en la gestión escolar.

Cada brecha se encuentra justificada en el trabajo de gabinete y de campo realizado con diferentes sectores y además se plantea una aproximación respecto de la situación de los diferentes sujetos que intervienen en el proceso educativo.

ÍNDICE

Lista de abreviaturas utilizadas en este informe 05

1. INTRODUCCIÓN 07

1.1 Razones para un ASDN 07
1.2 Metodología 11

2. CLIMA DE DERECHOS 15

2.1 Contexto general 15
2.2 Medidas generales para la implementación de la Convención de Derechos de la Niñez de la Organización de Naciones Unidas 18

Aplicación de los principios generales de la Convención de Derechos de la Niñez de la Organización de Naciones Unidas 21

Estado de la sociedad civil 22

3. SITUACIÓN DEL EJERCICIO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN 24

3.1 Derecho a la educación 24
3.1.1 Derecho a la educación 26
3.1.2 Derechos en la educación 38
3.1.3 Derechos a través de la educación 53

3.2 Responsabilidades de los titulares de obligaciones, responsabilidades y derechos 57
3.2.1 Titulares de obligaciones 57
3.2.2 Titulares de responsabilidades 59
3.2.3 Titulares de derechos 60

4. Conclusiones Generales 62

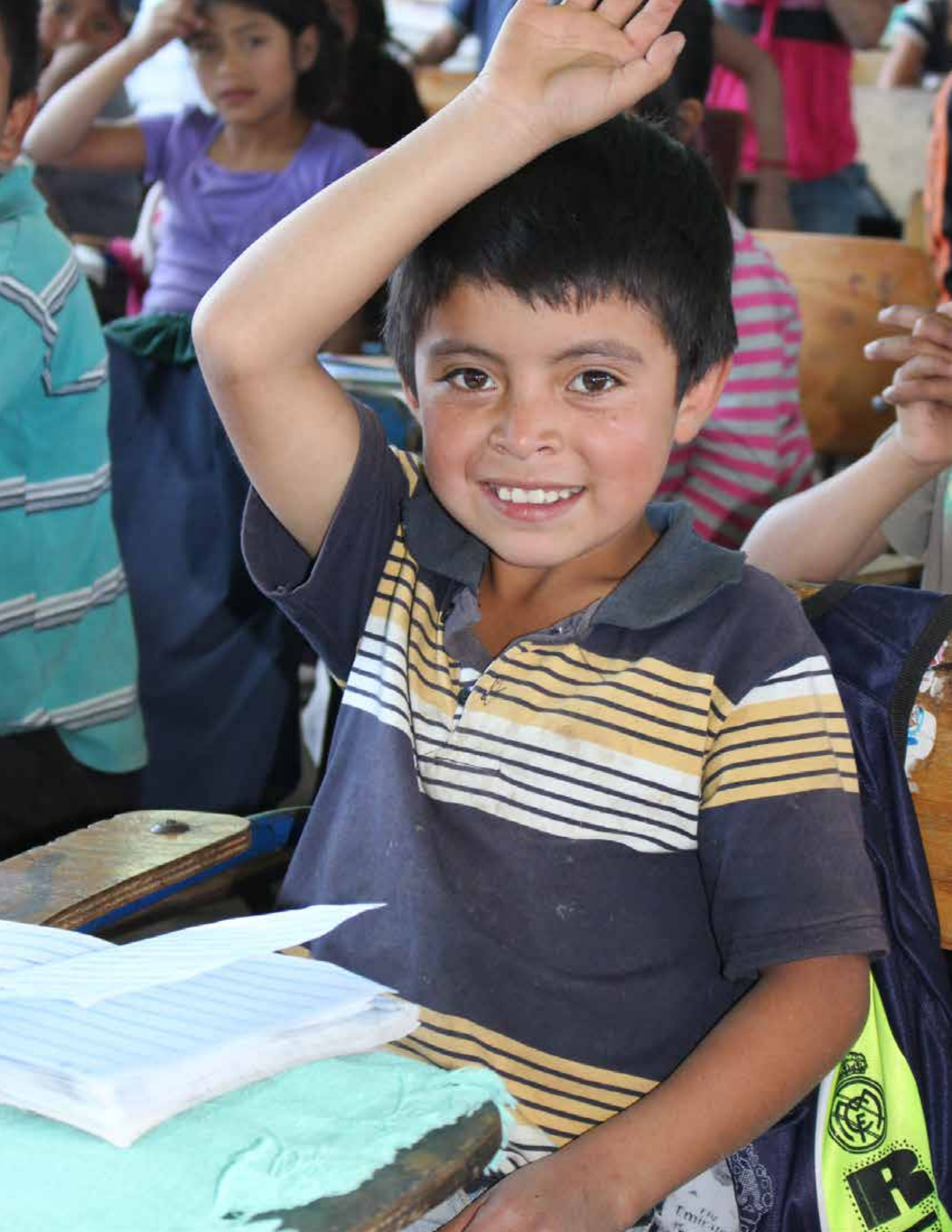
5.Recomendaciones 65

6. Anexos 70
Anexo A. Listado de tablas y gráficas 70
Anexo B. Bibliografía 71
Anexo C. Resumen metodológico 74

LISTA

Lista de abreviaturas utilizadas en este informe

Educo	Fundación Educación y Cooperación
ASDN	Análisis Situacional de los Derechos de la Niñez
NNA	Niñas, Niños y Adolescentes
CDN	Convención sobre los Derechos del Niño
CNB	Currículum Nacional Base
CONADI	Consejo Nacional de Discapacidad
CTA	Coordinador Técnico-Administrativo del Ministerio de Educación
DIGEMOCA	Dirección General de Monitoreo y Verificación de la Calidad Educativa
EBI	Educación Bilingüe Intercultural
ICEFI	Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales
LPINA	Ley de Protección Integral a la Niñez y Adolescencia
MINEDUC	Ministerio de Educación
ONU	Organización de Naciones Unidas
PDH	Procurador de los Derechos Humanos
PGN	Procuraduría General de la Nación
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
SBS	Secretaría de Bienestar Social
SNIE	Sistema Nacional de Indicadores Estadísticos
COCODE	Consejo Comunitario de Desarrollo



1. INTRODUCCIÓN

1.1 Razones para un ASDN

Educo, con sede en Barcelona, se encuentra actualmente en un proceso de reorganización en todos los países donde interviene con sus programas y proyectos. Este proceso implica la implementación del enfoque de derechos de la niñez en todo su actuar, por lo que supone la correspondiente planificación para el próximo cuatrienio.

Este enfoque tiene la intención de preparar al equipo de trabajo para desarrollar proyectos con sujetos de derechos y obligaciones y no con objetos necesitados de tutela. Es una apuesta para trabajar desde la perspectiva de que los derechos son inalienables e integrales y que existe un compromiso social y, sobre todo estatal, que debe materializarse. Además, parte de las raíces más profundas de las violaciones a derechos detectadas, para entender el fenómeno para así desarrollar estrategias a largo plazo.

Capacitado el equipo responsable para desarrollar este proceso en Guatemala, dio inicio el proceso del Análisis Situacional de los Derechos de la Niñez (ASDN) –para una visión más detallada, véase el anexo metodológico adjunto al presente informe–, cuyo gran objetivo es dar paso a la construcción del Plan de País. Se definió que el goce de derechos de la niñez que se trabajaría se centraría en la educación –particularmente en los niveles de educación pública de preprimaria y primaria– pues es el ámbito de "expertiz" de acción del equipo seleccionado para formar parte del equipo de Educo (en la materia se tiene experiencia desde 1999) y porque este derecho es fundamental para reducir la brecha de oportunidades entre las personas. Además, parte del trabajo que se realiza actualmente es de apadrinamiento en niñas y niños de 5 a 10 años de edad, por lo que están comprendidos primordialmente en el ámbito escolar.

Los municipios donde se trabajó fueron San Pedro Jocopilas, Santo Tomás Chichicastenango, Santa Cruz del Quiché (cabecera departamental) y Chiché, todos del departamento de Quiché. Dicha decisión data de 2009, cuando se evaluó conforme al Índice de Desarrollo Humano a ocho departamentos del occidente del país y, entre otros motivos, se determinó que Quiché era, en la mayoría de áreas, la circunscripción que presentaba los más grandes rezagos y que en el área norte del departamento existe más apoyo de la comunidad internacional que en el sur (donde se ubican estas localidades). La cabecera departamental, por otra parte, es importante porque generalmente es la sede de la mayor parte de autoridades regionales de gobierno y ello facilita la coordinación con las mismas.

El ASDN es una herramienta que tiene como eje orientador la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y el propio Plan Estratégico Global de Educo. Es una guía para:

- Entender cómo el país avanza hacia el logro de los objetivos de la CDN en materia de educación en los municipios priorizados.
- Identificar a los grupos vulnerables de niños y niñas que están siendo privados de este derecho.
- Identificar qué situaciones en concreto provocan violaciones a los Derechos de la Niñez en materia de educación.
- Conocer quiénes son los actores relevantes y sus fortalezas para transformar este contexto.
- Identificar cómo puede Educo contribuir y posicionarse mejor en relación con los demás actores.
- Tomar decisiones estratégicas tendentes al cambio social.
- Facilitar el seguimiento y evaluación de la institución en la región.

Las organizaciones que trabajaron conjuntamente este proceso pueden dividirse en tres grupos según el rol que desempeñaron mediante todo el proceso:

Tabla 1. Organizaciones participantes en el ASDN

GRUPO COORDINADOR

Verde y Azul / Educo	**MISIÓN:** Trabajamos con niñas, niños y su entorno para promover sociedades justas y equitativas que garanticen sus derechos y bienestar.	VERDE & AZUL educo Member of Childfund Alliance
Proyecto de Desarrollo Santiago (PRODESSA)	**MISIÓN:** Inspirados en la fe liberadora, la fraternidad, el servicio y la cultura maya, trabajamos solidariamente con las comunidades rurales especialmente mayas, apoyando procesos de desarrollo comunitario y educación e incidiendo en las políticas públicas que aseguren la equidad y la calidad de vida para contribuir a la construcción de una sociedad intercultural, equitativa y justa.	PRODESSA IXIMULEW

SOCIOS DE ASDN

Asociación Kemow Eta'manik Bilingüe Intercultural (AKEBI)	**MISIÓN:** Contribuir a la construcción de comunidades rurales articuladas, con capacidad de incidir para la mejora de la calidad de vida, entendida como mejor calidad educativa, mejores niveles en salud y elevar los ingresos familiares de manera consistente con la diversidad cultural y lingüística.	ASOCIACIÓN KEMOW ETA'MANIK BILINGÜE INTERCULTURAL AKEBI

Water for People	**MISIÓN:** Ayudar a poblaciones más pobres del mundo a ayudarse, mediante el mejoramiento de los servicios de agua y saneamiento y educación en higiene y salud, a fin de alcanzar mejores condiciones de vida.
Comité de Unidad Campesina (CUC)	¿Para qué nos organizamos? Trabajamos por el desarrollo rural integral y promovemos la equidad de género y la diversidad étnica, cultural y lingüística, como está expresada en los Acuerdos de Paz. Luchamos por arrancar de raíz la injusticia y el sistema opresor y excluyente, a través de la organización, formación política y movilización de las bases, generando propuestas políticas y técnicas, y desarrollando trabajo en espacios políticos y públicos de toma de decisiones. Coordinamos y promovemos la solidaridad con organizaciones hermanas campesinas, populares y otras de la sociedad civil, nacionales e internacionales, en la búsqueda de alianzas para lograr medidas en beneficio de la población pobre de Guatemala.
PIES de Occidente	**MISIÓN:** Contribuir a solucionar la problemática de salud del pueblo maya que habita en las áreas rurales del altiplano occidental de Guatemala, mediante acciones de promoción organización y participación social culturalmente adecuadas.

EQUIPO CONSULTOR

Instituto de Estudios Comparados en Ciencias Penales de Guatemala (ICCPG)

MISIÓN: Ser una institución académica que, mediante procesos de investigación, capacitación, incidencia y asesoría, en las áreas de justicia, política criminal, seguridad democrática y derechos humanos, contribuya a la construcción de un movimiento de pensamiento y acción político-criminal críticos.

ICCPG
Instituto de Estudios Comparados En Ciencias Penales de Guatemala

1.2 Metodología[1]

El ASDN es un enfoque y marco conceptual para facilitar el análisis, planteamiento, implementación, monitoreo y evaluación de programas destinados a fortalecer los derechos de la niñez.

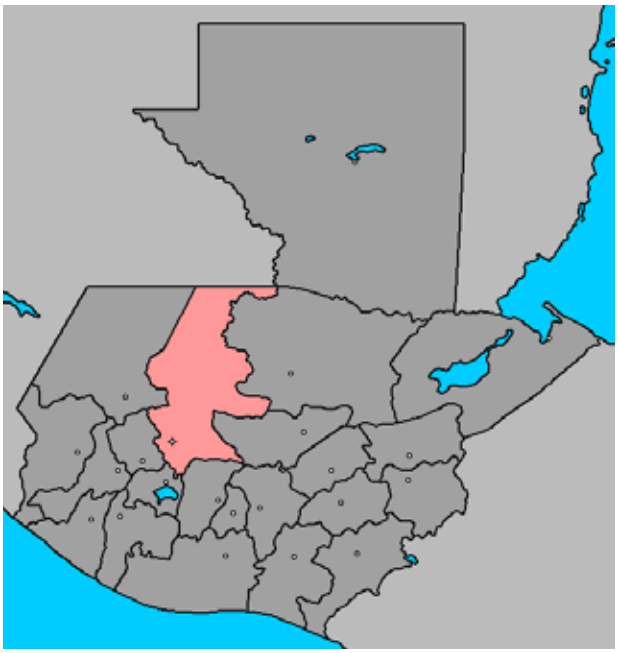
En virtud de lo anterior es un tipo de investigación cualitativa, que la trasciende en función de su orientación: la de contrastar obligaciones específicas del Estado respecto de determinado sujeto y la constatación de su cumplimiento o no –y en qué grado– en la práctica. Además, busca conocer cuáles son los actores que intervienen en estos procesos y hacer un análisis de sus capacidades e intenciones de garantizar que se cumplan los derechos de la niñez.

Una de las características fundamentales consiste en que es participativa, desde la definición misma de sus contenidos y su posterior validación, hasta la interacción que se tiene con quienes resultan ser las sujetas y los sujetos más indicados para proveer la información adecuada, a quienes se les devuelven los resultados.

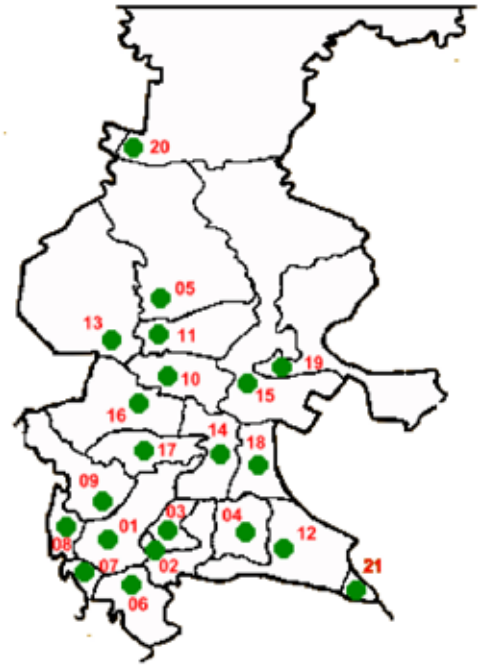
[1] Para ampliación de los aspectos metodológicos, véanse anexos C y D.

MAPA DE CENTROAMÉRICA: GUATEMALA

MAPA DE GUATEMALA: DEPARTAMENTO DE QUICHÉ



MAPA DE QUICHÉ:



1. Santa Cruz del Quiché
2. Chiché,
3. Chinique
4. Zacualpa
5. Chajul
6. Chichicastenango
7. Patzité
8. San Antonio Ilotenango
9. San Pedro Jocopilas
10. Cunén
11. San Juan Cotzal
12. Joyabaj
13. Nebaj
14. San Andrés Sajcabajá
15. Uspantán
16. Sacapulas
17. San Bartolomé Jocotenango
18. Canillá
19. Chicamán
20. Ixcán
21. Pachalum

Respecto del derecho a la educación se partió de que el mismo contempla tres componentes:

- Derecho a la educación propiamente, por medio del cual se debe analizar el acceso, la permanencia, el ausentismo y la promoción;

- Derechos en la educación, que contiene la pertinencia cultural, el enfoque pedagógico y el rendimiento escolar;

- Derechos a través de la educación, que fundamentalmente son gestión democrática y rendición de cuentas y transparencia.

Además de esta división material, para efectos de hacerla comprensible, se agregaron de forma transversal principios básicos de la CDN, los cuales, por su importancia, fueron seleccionados mediante un proceso de validación de la metodología de trabajo, y son:

- Protección
- Participación
- No discriminación
- Interés superior del Niño

2. CLIMA DE DERECHOS

2.1 Contexto general

Guatemala se ubica en el norte del istmo centroamericano. Tiene una extensión territorial de 108,889 km2. Se divide en: 8 regiones geográficas; 22 departamentos o entidades político-administrativas; 338 gobiernos municipales. Es una nación pluricultural, multiétnica y plurilingüe, en ella coexisten cuatro pueblos y se hablan 25 idiomas: 22 de origen maya, más garífuna, xinka y castellano. El pueblo ladino o mestizo representa el 60.36% de la población; el maya (que se subdivide en 22 etnias), 39.45%; el garífuna, 0.14%; y el xinka, 0.05%[2]. A pesar de su enorme diversidad, el país es altamente desigual y excluyente: el índice de Gini por ingreso familiar per cápita es del 56.5% y el índice de desarrollo humano (0.697 para el país y 0.470 –el más bajo– para el departamento de Quiché) la sitúa muy por debajo de la media latinoamericana: puesto mundial 131 de 187 (PNUD, 2012)[3]. El área de población de mayoría indígena –área occidental, altiplano central y norte– posee los niveles de desarrollo humano más bajos del territorio nacional (PNUD, 2005)[4].

En 2002[5] se estimó que la población para el año 2015 sería de 16,176,133, de la cual –al menos 1,088,942 personas– habitarían el departamento de Quiché. Además, sobre la base de dichas proyecciones, se estimó que la población comprendida entre 5 y 14 años de edad sería de 4,130,849 NNA, es decir, el 25.5% de la población total. Además, 7,903,664 (48.8%) del total de pobladores serían hombres; y 8,272,469 (51.2%), mujeres.

En cuanto a las características socioeconómicas de la población, las mismas reflejan un cuadro dramático de pobreza y desigualdad en las oportunidades. Para ello véase la tabla 2.

---

2 Estos porcentajes corresponden al dato que proveyó el último Censo General de Población, realizado en 2002, del Instituto Nacional de Estadística (INE). Debe aclararse que por la fuerza que tiene la discriminación, por motivos étnicos en el país, los porcentajes de población indígena, particularmente maya, pueden elevarse considerablemente, ya que muchas personas no admiten públicamente su identidad o los instrumentos de recolección la invisibilizan (PNUD, 2005).

3 Consultado en el portal del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo: http://desarrollohumano.org.gt/content/informe-nacional-de-desarrollo-humano-20112012, agosto de 2015.

4 Los informes nacionales sobre desarrollo humano, realizados bianualmente por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo en Guatemala, señalan constantemente la precariedad con la que viven las familias indígenas en el marco de un contexto social de exclusión, entendido como la ausencia estructural de oportunidades individuales y colectivas para el desarrollo. Las primeras nueve ediciones pueden ser consultadas en línea en: http://www.desarrollohumano.org.gt/content/informes-del-desarrollo-humano, visitada en agosto de 2015.

5 Es proyección sobre la base de datos del último Censo General de Población, realizado por el INE en 2002. Página web consultada:
http://www.ine.gob.gt/index.php/estadisticas/tema-indicadores, consultada en agosto de 2015.

Tabla 2. **Características socioeconómicas de la población guatemalteca**

CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS	REALIDAD NACIONAL
Población económicamente activa	El 65.4% de las guatemaltecas y los guatemaltecos se encuentran económicamente activos.
Desempleo total	La tasa de desempleo es del 2.9: para los hombres es 2.7; 3.3 para las mujeres; 1.6 para los no indígenas; y 3.6 para indígenas. Es de 7.1 para personas entre 15 y 24 años de edad; y 1.4 para quienes tienen 25 años o más; 3.8 para la población urbana y 1.8 para la población rural.
Empleo informal	Esta tasa es de 68.8: 80.3 para los indígenas y 57.7 para los no indígenas; es de 52.8 para el área urbana y 81.2 para el área rural.[6]
Subempleo	El subempleo alcanza 16.7% de los hombres y 19.8% de las mujeres.
Actividades económicas	Entre las principales actividades en las cuales se emplea o subemplea la población están la agricultura (32.3%), el comercio (29%) y el trabajo en industrias manufactureras (13.7%).[7]
Trabajo infantil	El 19.2% de niñas y niños, entre 7 y 14 años de edad, son trabajadores (PDH 2013:6).

[6] Datos consultados en el portal del Instituto Nacional de Estadística. http://www.ine.gob.gt/index.php/estadisticas/tema-indicadores, en agosto de 2015.
[7] Datos obtenidos del Instituto Nacional de Estadística: http://www.ine.gob.gt/index.php/estadisticas/caracterizacion-estadistica consultado en agosto de 2015.

CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS	REALIDAD NACIONAL
Acceso a seguro social	El 7.6% de la población está afiliada al seguro social (lo cual se agrava en Quiché donde solo lo está el 1.3%) [8]
Remesas familiares	Durante el año 2012 fue el segundo país receptor de remesas en América Latina, con US$4,782 millones[9]
Pobreza y pobreza extrema	En cuanto a los indicadores de pobreza, en 2012 se evaluó a Guatemala con una pobreza total de 51.0%; la pobreza extrema se situó en 15.2%. Nuevamente Quiché se encuentra entre los departamentos más pobres con una incidencia de 16.8% de pobreza extrema; y 71.9% de pobreza total (INE, 2013:22-25) [10].
Analfabetismo	Para 2012 fue de 16.6%, Quiché es el departamento más afectado con un rango de 26.6% a 31.6% (INE, 2014:25). La Comisión Nacional para la Alfabetización (CONALFA) indicó que, tras una disminución constante, en 2014 la tasa nacional era de 14.46% y la de Quiché de 28.73% [11].

[8] Datos extraídos del Informe Anual 2014 de Afiliación del Instituto Guatemalteco de Seguridad Social: http://www.igssgt.org/informes.php, Consultado en agosto de 2015.
[9] Moneda. Periódico Financiero de Centroamérica. Lunes 10 de junio de 2013. Pág. 5.
[10] Datos obtenidos del Instituto Nacional de Estadística: http://www.ine.gob.gt/index.php/estadisticas/caracterizacion-estadistica, consultado en agosto de 2015.
[11] Fuente: http://www.conalfa.edu.gt/estadisticas2014/index.html, página 20, consultado en agosto de 2015.

CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS	REALIDAD NACIONAL
Niñez fuera del ámbito escolar	El Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales (ICEFI) plantea que, a nivel nacional y para 2012, al menos 1.4 millones de niñas y niños no recibían educación inicial; 505,900 no cursaban educación preprimaria; 84,082 no tenían acceso a la educación primaria; 1,999,300 no entraban a básicos y al menos 455,200 no tienen estudios de diversificado (ICEFI 2014: 47).
Niñez migrante sin acompañamiento	Se estima que entre 2013 y 2014, al menos 17,000 niños, niñas o adolescentes salieron sin acompañamiento rumbo a Estados Unidos, la mayor parte para buscar trabajo (ICEFI, 2015:35).

Fuente: elaboración propia con base en información oficial e informes varios.

2.2 Medidas generales para la implementación de la Convención de Derechos de la Niñez de la Organización de Naciones Unidas

El informe nacional mediante el cual cada Estado debe indicar a la Comisión de Derechos de la Niñez (CDN), de la ONU, los avances en la implementación de la Convención sobre los Derechos de la Niñez (CDN) es una obligación bianual que asumen aquellos que han incorporado esta herramienta internacional a su sistema jurídico interno. En 2006 al Estado de Guatemala le correspondió entregar los informes tercero y cuarto y a partir de ello se inició una serie de conversaciones entre el gobierno de Guatemala y la CDN-ONU.

Tras esta serie de comunicaciones el organismo internacional emitió finalmente en 2010 más de un centenar de recomendaciones al país. De todas ellas –por su relevancia en materia de niñas, niños y adolescentes, así como por su vinculación directa con el sistema educativo– fueron seleccionadas 19 de ellas, para verificarse con fuentes primarias y secundarias si los avances habían sido negativos, no los había habido, o si eran mínimos, adecuados o fuertes. Se obtuvieron estas conclusiones:

- **Recomendaciones en las que ha habido retroceso:**

El presupuesto destinado a la NNA no se aumentó, ni se garantizó que la planificación presupuestaria fuera participativa e incluyente, ni se destinaron fondos de emergencia para este sector de la población. En general la inversión social en 2010 fue de 8% en relación al PIB y disminuyó a 7.5% en 2011. Se fue recuperando y es hasta 2015 que ascenderá de nuevo a 8.2%. Sin embargo, el Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales (ICEFI) indica que ello debe verse a la luz del valor real del dinero. La inversión propiamente invertida en NNA en 2014, según metodología de ICEFI, fue de 17,822.6 millones de quetzales y que en 2015 es de 18,642.8 millones de quetzales; empero, medida esta cantidad en precios del propio 2014, la cantidad asignada real sería de 17,404 millones de quetzales. Es decir, los aumentos son nominales y no reales. La CDN-ONU recomienda que el interés superior del NNA se traduzca en que se le escuche e involucre en la toma de decisiones en cuanto a lo que le compete. Sin embargo, no existe una política tendente a aumentar el presupuesto de educación.

En 2012 se criminalizó la participación de las y los jóvenes de las escuelas públicas que exigían que se sostuviera la carrera de magisterio en el nivel medio, cuando fue abolida por parte del Ministerio de Educación. Al terminar la crisis, se emitió el Acuerdo Ministerial 1505-2013, en el cual se faculta a las autoridades de un establecimiento a expulsar a estudiantes que obstaculizaran el desarrollo de las clases. Ello no contribuye en cuanto al derecho a la educación pública ni a la democratización de la misma.

Se recomendó la educación gratuita, lo cual desde 2009 había sido regularizado por disposición ministerial. Sin embargo, en 2011 se permitió nuevamente que los centros educativos hicieran cobros a título de aportes voluntarios a los padres de familia durante la inscripción –o en el transcurso del ciclo escolar– en virtud de que ciertamente la ayuda ministerial para reparaciones de infraestructura, compra de material u otros llega tarde o no llega.

- **Recomendaciones en las que no ha habido avances:**

No existe un Sistema de Protección Integral, sino diferentes instituciones que se reúnen en la Comisión Nacional de la Niñez y Adolescencia (CNNA) pero que depende de la Secretaría de Bienestar Social de la Presidencia de la República.

Financieramente no ha habido modificaciones sustantivas al presupuesto nacional derivado de la práctica que se tiene en el Congreso de la República, la cual consiste en que la oposición bloquea al oficialismo los proyectos de presupuesto para que se mantenga el anterior, salvo que se hagan pactos entre ambos bloques (ICEFI 2015). Analistas consultados para el presente estudio (Francisco Cabrera y Zoel Franco) indican que ello afecta a tal grado que hacia julio del año en curso operan entidades que trabajan con niñez que ya han agotado sus presupuestos.

En el Congreso de la República está engavetada la propuesta de creación de un Ministerio de la Familia, el cual podría asumir la conducción de los temas relativos a NNA.

Existe un esfuerzo oficial, el del Clasificador Presupuestario, por resaltar qué parte del presupuesto se dirige a mujeres o pueblos indígenas. Pero ello no alcanzó a NNA y

además no funciona en la práctica por falta de competencias técnicas para el efecto en las instituciones. La recomendación era que se tomaran decisiones con base en información y en cuanto a ello se tienen indicadores sobre eficiencia en el sistema educativo, pero no se observan programas para paliar dichas brechas en donde corresponde.

Se reconoce que se han contratado más docentes indígenas, pero en la medida en que se han contratado más docentes. Es decir, no ha habido una política que se oriente a la educación bilingüe intercultural y, como más adelante se verá, ello se refleja en que el programa esté desatendido, sin controles reales.

No existe una campaña nacional de sensibilización contra el maltrato infantil.

No hay mecanismos de prevención ante violaciones a los derechos a la niñez y juventud.

Son mínimas las acciones afirmativas respecto de la niñez en peores condiciones socioeconómicas. Una de ellas es la de Telesecundaria, programa que implica una clase magistral y el resto a distancia, cíclicamente. Sin embargo, debe evaluarse la calidad de dicho programa.

No existen planes en materia de descallejización y la escuela, lejos de retener, expulsa jóvenes, como será tratado más adelante en este informe.

Se carece de programas eficientes de prevención de la violencia juvenil. Aunque existe un viceministerio (2012) y una ley destinada a prevenir la violencia en general, un índice importante es de los homicidios que en 2014 ascendió a 5,924; en 2013 fue de 6,072; en 2012 de 6,025; y en 2011 de 6,240. Es decir, al menos 24,261 personas muertas en cuatro años, en una población eminentemente joven.

No existe una currícula nacional orientada a la multiculturalidad en todo el sentido de la palabra, solo versiones de la currícula nacional para los pueblos indígenas, sin que sea obligatorio su cumplimiento.

- **Finalmente, se detectaron avances en algunos sentidos:**

Aunque no está aprobada, desde 2014 en la CNNA se está construyendo una Política Pública de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia, la cual busca armonizar los presupuestos y acciones de distintos ministerios. No ha sido concluida.

Diferentes instancias de la sociedad dan formación en temas de derechos humanos a funcionarios que interactúan con NNA. No es política del Estado, pero las instituciones aceptan el apoyo. El MINEDUC proporciona formación a docentes en servicio, aunque lentamente en cobertura, pero se estima que es una orientación más técnico-pedagógica que una perspectiva de derechos.

Aplicación de los principios generales de la Convención de Derechos de la Niñez de la Organización de Naciones Unidas

Protección

La legislación internacional obliga al Estado y a los padres de familia a proteger y cuidar a la niñez a su cargo (artículo 3 de la Convención sobre los Derechos de la Niñez). Esto significa que debe promover todas las medidas necesarias para que la niñez esté y se sienta segura; en el ámbito escolar, esto se traduce en que el entorno de los centros sea seguro y en prevenir la violencia y todo tipo de maltrato contra la niñez. Sin embargo, ello no sucede, pues los establecimientos se encuentran muchas veces localizados en lugares peligrosos (orillas de carreteras, lugares retirados para llegar a los mismos se debe pasar por ríos); por otra parte, las relaciones docentes-estudiantes y entre estudiantes mismos tienen muchas veces contenidos violentos.

Participación

Este principio se encuentra diseminado en la CDN. Así, se plantea que la niñez debe participar en los procesos judiciales en donde se le afecte (artículos 9, 21), en la comunidad, aun cuando sean niñas o niños con capacidades diferentes (artículo 23) y, en general, de la vida cultural del país (artículo 31).
Sin embargo, ese derecho no se ve garantizado en la práctica, fundamentalmente porque existe una cultura poco democrática y adultocéntrica, que desconfía de las capacidades de la niñez y que no promueve su integración a los procesos de gestión escolar.

No discriminación

La CDN preceptúa que todas las niñas y los niños tienen los mismos derechos, sin distingos de ninguna clase (artículo 2). Esta disposición es refrendada por la Ley de Protección Integral a la Niñez y Adolescencia en su artículo 10.

A pesar de que la discriminación está absolutamente prohibida, en la práctica se encuentra que el sistema educativo, por no establecer también otros ámbitos de la vida pública, promueve y genera desigualdad para determinadas niñas y niños. Así, por ejemplo, la eficiencia de la educación es distinta según áreas geográficas, afectando primordialmente al área rural de mayoría de población indígena.

Interés superior del niño

El interés superior de la niña y el niño es uno de los fundamentos de la doctrina de protección integral de la niñez y la adolescencia. Está regulado en el artículo 3 de la CDN y establece que toda persona e institución deben priorizar, en sus decisiones, las acciones más idóneas para garantizar a la niñez el disfrute de sus derechos en cada caso concreto. La Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia recoge dicho principio en el artículo 5.

A pesar de su importancia, el interés superior no es respetado porque, como se observará en el presente estudio, la educación gratuita, obligatoria y de calidad no es la principal apuesta de la sociedad guatemalteca, ni de las autoridades y comunidades.

Estado de la sociedad civil

Se define a la sociedad civil como el conjunto de actores no estatales, pero reconocidos por las leyes nacionales, que conjunta o individualmente inciden en procesos colectivos, en asistencia e incluso en sustitución del Estado, ante su precariedad.

En este apartado nos centraremos en los espacios más importantes que en el ámbito nacional y, sobre todo departamental, tienen acción-participación en relación con la materia NNA/educación, y que lo hacen como plataforma de confluencia de diversas organizaciones no gubernamentales.

Comisión Nacional de la Niñez y Adolescencia

Es un espacio mixto en donde participan representantes estatales previamente determinados por la Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia y de las organizaciones de la sociedad civil que trabajen con este grupo etario, cuyo trabajo esté acreditado. Se considera un espacio de discusión, articulación e incidencia en materia de políticas públicas para la NNA, pues su mandato es trasladar sus acuerdos a los Comités de Desarrollo Urbano y Rural tanto como a los ministerios de Estado. Aunque dependen financieramente de la Secretaría de Bienestar Social de la Presidencia, ha sido un espacio exitoso de convergencia.

Consejo Nacional de Educación

Deriva de una ley ordinaria, la Ley Nacional de Educación Decreto del Congreso 12-91. Trabaja directamente con el Despacho Superior del Ministerio de Educación y se divide en secciones para analizar y recomendar a la autoridad competente el tipo de programas y acciones que deben realizar para mejorar determinados aspectos de la realidad educativa. A ella se integran organizaciones sociales, técnicos en educación, universidades, empresarios en educación, iglesias, magisterio y otros. Por su riqueza en cuanto a conformación, implica importante asesoramiento para los tomadores de decisiones, pero requiere de su voluntad y orientación política el que se los tome en cuenta para sus acciones.

Red Educativa de Quiché

Es una plataforma local que cobija a la Dirección Departamental de Educación (DIDEDUC) y a las organizaciones sociales que trabajan en el área geográfica en cuestión y que manejan fondos y proyectos proveídos por la comunidad internacional. En dicho espacio se busca el consenso respecto de la intervención de cada institución y parte de la red como tal en función de la mejora de la calidad educativa en el departamento.

Red de la Niñez de Quiché

Espacio colectivo en donde las organizaciones no gubernamentales y algunas organizaciones gubernamentales convergen para evaluar y determinar el grado de respeto de los derechos de las NNA en la localidad, así como la incidencia para incrementar la inversión en programas dirigidos a NNA.

RZA

3. SITUACIÓN DEL EJERCICIO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

A continuación se presentarán seis brechas que por medio del trabajo de análisis y discusión colectiva –por parte del equipo del ASDN– han sido detectadas como prioritarias en relación con la educación en los municipios de intervención. La metodología consistió en contrastar fuentes primarias y secundarias, ejercicio a partir del cual surgió un listado más amplio y fue debidamente sistematizado, jerarquizado y valorado.

La estructura de presentación de cada brecha es la siguiente:

- Se plantea el enunciado final, se hace referencia a la información que lo sustenta, particularmente información empírica (estadística) y análisis de expertos.

- Se van explicando las causas que mayor incidencia tienen en el fenómeno, según fueron consensuadas en el taller de análisis del equipo ASDN, siempre que hubiera información proveniente de las fuentes secundarias y/o primarias que las respalden. Se presta especial atención a las afirmaciones e interpretación de las niñas y niños, docentes, líderes, lideresas sociales y autoridades educativas y de protección a la niñez en general.

Cabe resaltar que existen causas estructurales, como la pobreza, que han sido desarrolladas en una brecha y que en las siguientes solamente se mencionan.

Cada brecha aparece como una viñeta y se resalta con negrilla la parte medular de la misma.

3.1 Derecho a la educación

En Guatemala los instrumentos internacionales de Derechos Humanos –todos los referidos a niñez y educación– han sido ratificados y están en armonía: la Constitución Política de la República y la Ley Nacional de Educación (Decreto 12-91 del Congreso). Al hacer una interpretación integral puede afirmarse que la educación está suficientemente garantizada en el plano del “deber ser” o normativo (véase tabla 2).

Para impartir la educación escolar se establecen tres tipos de centros escolares: públicos, privados (pero bajo las directrices del Ministerio de Educación) o por cooperativa (los cuales se adecúan a las necesidades locales de cobertura de cada municipio). Estos prestan el servicio en cuatro niveles y diversos ciclos, como se expone en la tabla 3.

Tabla 3. **Niveles y ciclos de educación en Guatemala**

Nivel Educativo	Ciclo	Edad esperada
Primer nivel	Educación inicial	0 a 3 años de edad
Segundo nivel	Educación preprimaria (conformada por los grados parvularios 1, 2, 3)	4 a 6 años de edad
Tercer nivel	Educación primaria * de 1º. a 6º. grados, niños y niñas * 1a. a 4a. etapas en educación acelerada para adultos	7 a 12 años
Cuarto nivel: Eduación Media	Ciclo de educación básica, de 1º a 3º grado Ciclo de educación diversificada (se divide en carreras aprobadas por el MINEDUC)	13 a 15 años de edad 16 a 18 años de edad

Fuente: Elaboración propia con base en la Ley de Educación Nacional.

Algunas modalidades de la educación escolar son:

- Educación experimental, que incluye de forma paralela la formación teórica y validación práctica.
- Educación especial, conjunto de programas adicionales o complementarios destinados a personas con dificultades de lenguaje, intelectuales, físicas o sensoriales, así como para quienes evidencien capacidades superiores a la media.

Por otra parte, la educación extraescolar o paralela aplicable –tanto al ámbito público como privado, en los niveles primario y secundario– se dispone como servicio para quienes han sido excluidos o no han tenido acceso a la educación escolar, o quienes –habiéndola tenido– desean afianzar sus conocimientos. Sobre la base de criterios técnico-pedagógicos, sin un régimen de grados o edades, busca el desarrollo de habilidades académicas, sociales y culturales. Las modalidades pueden ser: enseñanza libre, alternancia o educación a distancia, en los distintos niveles.

3.1.1 Derecho a la educación

En Guatemala el 49.7% de la población en edad de estudiar preprimaria está siendo atendida por el sistema educativo. Es decir, menos de la mitad de niñas y niños de entre 5 y 6 años de edad. Este dato se vuelve más alarmante cuando se analiza el estudio del departamento de Quiché, en donde apenas lo está el 32.3% (peor incluso: el 23.8% de niñas y niños de San Pedro Jocopilas). En el nivel primario el país tiene una tasa neta de 81%, en tanto que Quiché presenta un 72% y Santa Cruz del Quiché, la cabecera departamental, solamente un 60.5%.[12]

Las siguientes referencias hacen alusión específicamente a la educación preprimaria y primaria pues, como se indicó en la sección introductoria, es el grupo con el cual Educo ha venido trabajando.

3.1.1.1 En el departamento de Quiché el 67.7% de las niñas y los niños no tiene acceso para estudiar preprimaria (59,215 de 87,467) y primaria el 28% (68,198 de 243,566), lo cual representa una grave violación a su derecho humano a la educación[13].

A la luz de dichos datos puede afirmarse que la situación departamental es notablemente inferior a la de la media nacional, la cual se sitúa en 50.3% para la educación preprimaria y 19% para la primaria.

Los avances para reducir dicha brecha se vislumbran bastante lentos, centrándonos solamente en el periodo 2012-2015:

- A nivel preprimario el país avanzó en el último cuatrienio en tasa neta de escolaridad en 5 puntos porcentuales (de 44.9% a 49.7%), pero el departamento solo lo hizo en 3 (29.3% a 32.3%), tal como puede observarse en la gráfica 1.

- En el nivel primario ha habido un pronunciado descenso en la escolarización de 11 puntos porcentuales en todo el departamento en igual periodo (de 83% a 72%), en tanto que fue de 8 a nivel país (de 89.1% a 81%), como se observa en la gráfica 2.

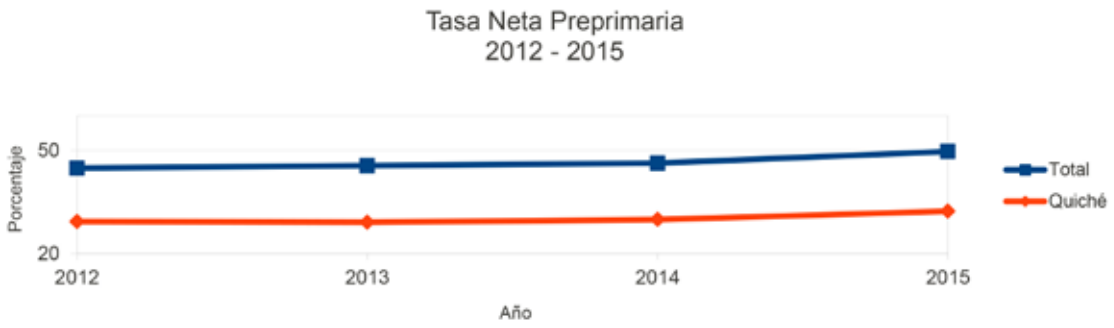
Este descenso en la escolarización tiene múltiples causas, algunas se deben al retroceso que se ha tenido en cuanto a la gratuidad de la educación pública (véase 2.2); porque aunque ha aumentado la inversión nominal en programas sociales, en realidad no llega a la misma cantidad de familias (entrevista al experto en educación, Francisco Cabrera Romero, 13/07/2015); y porque tras una política exitosa de incentivación a la matriculación escolar por medio del programa de transferencias condicionadas –que inició en 2009-, el Estado no se preparó a la misma vez con más escuelas y más maestros (Unesco, 2014:4 y ss).

---

[12] Datos del Sistema Nacional de Indicadores Estadísticos (SNIE), disponibles en la página: http://estadistica.mineduc.gob.gt/

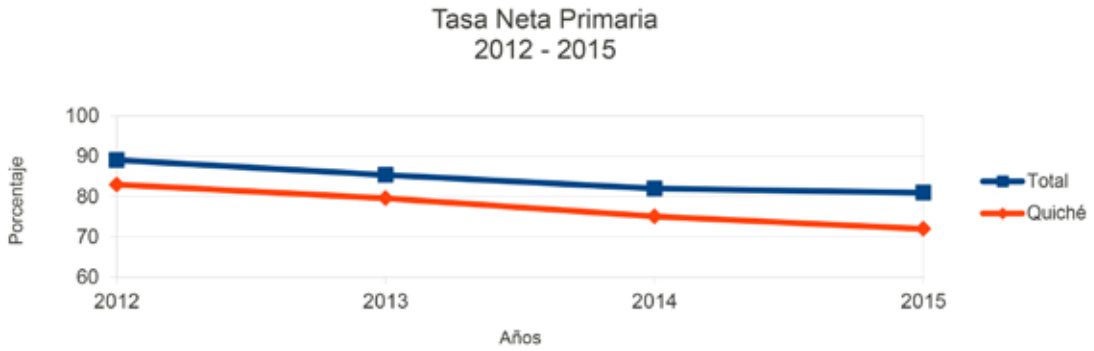
[13] Se utilizarán las tasas netas de escolaridad proporcionadas por SNIE al ser el referente que aparece en la información secundaria que se consultó. Esta se refiere a la proporción existente entre población total que tiene la edad para estudiar ciertos grados y la cantidad de población efectivamente inscrita * 100. Dado que se presenta la tasa neta y la cantidad de inscritos en la documentación electrónica oficial, la población real que esto representa puede calcularse mediante la siguiente adecuación de la fórmula: Población total = cantidad de inscritos en edad / (tasa neta * 100).

Gráfica 1. **Tasa neta de escolarización preprimaria a nivel nacional y departamental, 2012-2015**



Fuente: Elaboración propia con base en datos de SNIE.

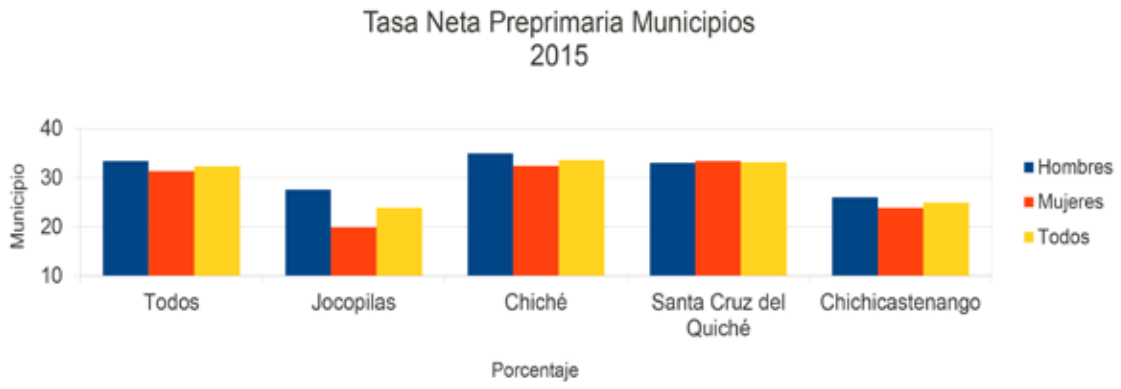
Gráfica 2. **Tasa neta de escolarización primaria a nivel nacional y departamental, 2012-2015**



Fuente: Elaboración propia con base en datos de SNIE.

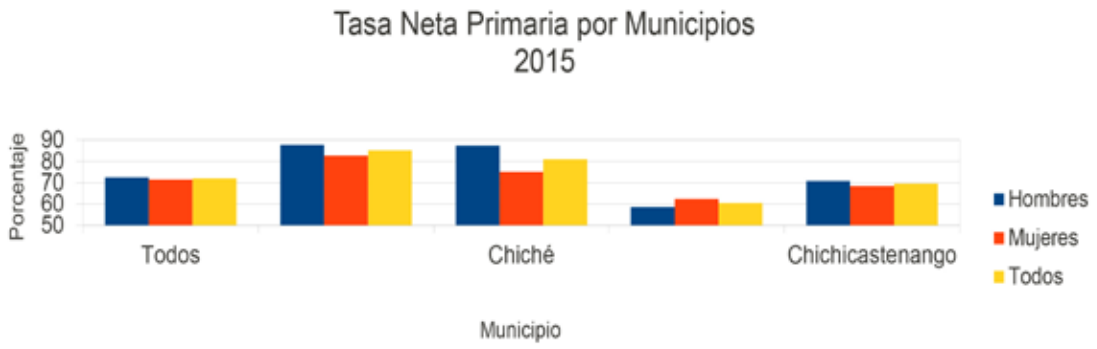
Sin embargo, existen diferencias sustantivas –según el ciclo– si comparamos la media departamental y las tasas de los municipios de intervención del ASDN. Así, por ejemplo, las tasas netas de escolaridad más bajas en preprimaria las presenta San Pedro Jocopilas, inmediatamente seguido por Chichicastenango; pero en primaria este fenómeno sucede en Santa Cruz del Quiché. Para el efecto, véanse gráficas 3 y 4, respectivamente.

Gráfica 3. **Tasa neta de escolaridad preprimaria a nivel departamental y por municipios, 2015**



Fuente: Elaboración propia con base en datos de SNIE.

Gráfica 4. **Tasa neta de escolaridad primaria a nivel departamental y por municipios, 2015**



Fuente: Elaboración propia con base en datos de SNIE.

¿Cuáles son las principales causas por las que ocurre este fenómeno?

En primer lugar, tómese en cuenta que una de las causas profundas que limitan el acceso a la educación por parte de la población es **el nivel socioeconómico de vida.** Como se indicó, en 2009 se elevó la matriculación, entre otras causas, porque se alentó mediante las denominadas transferencias condicionadas. Ello debe entenderse como un programa social que no fue centro de atención del gobierno del periodo 2012-2016 y que tuvo efectos negativos en la matriculación.

También debe entenderse en el contexto de que Quiché es uno de los departamentos que presenta un cuadro de mayor pobreza total y pobreza extrema. Según el INE, de cada 100 habitantes de Quiché, 72 son pobres y 16 son extremadamente pobres. Además, el departamento presenta el índice de desarrollo humano más bajo del país.

- *Un niño comentó que "No va a la escuela porque en ocasiones su papá le pide que lo ayude para los gastos que hay en el hogar. El niño menciona que se siente triste cuando no puede ir a la escuela"* (Entrevista a niño fuera del sistema escolar, Chiché).

- *Otro niño indicó que "La razón por la cual no estudia es que debe trabajar y además le gusta hacerlo. [Dijo que] le encanta ganar dinero para comprar sus propias cosas y ayudar a su mamá"* (Entrevista a niño fuera del sistema escolar, Chiché)

- Otro factor clave para medir las condiciones de **acceso,** se centra alrededor de **la inversión que el Estado realiza en el área de educación.** En los Acuerdos de Paz se instituyó que progresivamente el Estado debía invertir el 7% de su PIB en esta materia. Sin embargo, según estadísticas oficiales, para 2012 esta se localizaba en el 3.0% y en 2014 en 3.1%, según ICEFI (2014a); de acuerdo con Unesco, países como Costa Rica invierten hasta un 20% y otras economías más pequeñas como Lesoto hasta un 13% (2014:5).

El presupuesto 2015, aprobado para el MINEDUC asciende a Q12,275.9 millones (apenas superior en 4.6% al vigente en 2014). Este supone al fin un aumento respecto del 2014, el cual era el mismo desde 2013 debido a que la oposición política en el Congreso castigaba al ejecutivo no aprobándole su proyecto de presupuesto mediante medidas dilatorias. Esto originaba que el gobierno tuviera que volver a planificar bajo las mismas circunstancias que un año anterior. El principal problema que generaba esta situación era que no alcanzaba para que el MINEDUC honrara su deuda con el magisterio en virtud del nuevo pacto colectivo firmado en 2012. Por lo anterior, el actual incluye: aumento del 61.2% a gastos administrativos; reducción de 28.9% al programa de educación física; reducción neta de Q8.2 millones de quetzales a preprimaria; y Q21.2 a la primaria (ICEFI 2015:39). La orientación del presupuesto 2015, en todo caso, está dirigida a los ciclos básicos y diversificado, los cuales recibieron aumento de Q118.5 y Q55.4 millones, respectivamente.

También es clave para entender este fenómeno **la cantidad que el Estado invierte en cada NNA**, que para 2015 será de Q2,366.83, 1.05% menos que en 2014, pero que analizado en términos de su valor real, es decir de su poder adquisitivo, puede llegar a ser una reducción hasta del 3.93%. Otra forma de analizarlo es que diariamente se invirtieron Q6.55 por NNA en 2014, y en 2015 pasaría a Q6.48, pero eliminando la inflación podrían ser Q6.30 (ICEFI 2015:38).

• **Limita el derecho al acceso a la educación la falta de escuelas en las comunidades y que tengan déficit de docentes.** En cuanto a las escuelas, en la entrevista realizada al Director Departamental indicó que sí está funcionando a pesar de solamente atender al 60% de la población que lo requiere (refiriéndose en promedio a la tasa neta de escolaridad), por lo que su jurisdicción sí requiere fortalecerse con más establecimientos y al menos 120 maestros más solo en primaria. Las opiniones de los Coordinadores Técnico-Administrativos fueron en la misma línea, pues indicaron que en Chichicastenango hace falta un 10% de establecimientos; en San Pedro Jocopilas no proporcionaron datos pero informaron que ya se hacía notoria la falta de maestras y maestros; en Santa Cruz del Quiché, que se cubre el 100%; y en Chiché que eran suficientes, aunque indicó que hay docentes que atienden seis grados.

En cuanto a las y los docentes se obtuvo información relevante por parte del Director Departamental (véase tabla 4).

Tabla 4. **Proporción de docentes/estudiantes (preprimaria y primaria) por municipio, 2015**

Municipio	No. de Docentes	No. de Estudiantes	Proporción
Santa Cruz del Quiché	417	15,859	38.03
Chiché	262	5,776	21.28
Chichicastenango	1117	56,521	50.6
San Pedro Jocopilas	284	6,183	21.7

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la Dirección Departamental de Educación (DIDEDUC)

La media nacional de proporción docentes/alumnos (as) era de 26 para 2013, misma que reporta para Quiché, en igual periodo, el Ministerio de Educación (SNIE).

El Procurador de los Derechos Humanos, en su Informe Circunstanciado de 2014, recoge información de diferentes encuestas nacionales y presenta estos datos relativos al **trabajo infantil:** 9.8% de la niñez está trabajando en 2014. De ellos, 65.9% son hombres; y 34.1%, mujeres. Además, 69.2% es indígena. El 64.7% labora en la agricultura, 21.4% en el comercio y 8.1% en industria manufacturera (PDH 2015:165).

Uno de los participantes en los grupos focales indicó que *"...debe trabajar porque su mamá le ha pedido que le ayude vendiendo limones y lustrando ya que sus necesidades son muchas"* (Entrevista a niño fuera del sistema escolar, Chiché).

Una niña refirió que *"Trabaja en un comedor, lo hace para apoyar a su mamá con los gastos de sus hermanos ya que ella ya no tiene papá"* (Entrevista a niña fuera del sistema escolar, Chiché).

También es alarmante el número de **embarazos en niñas y adolescentes** de entre 10 y 19 años de edad para Quiché porque lo sitúa como el cuarto departamento en donde tiene más incidencia durante los años 2011, 2012 y 2013, según informe temático del Procurador de los Derechos Humanos (2013a). La caracterización estadística departamental registra que el 19.1% de los nacimientos en el departamento es de madres menores de veinte años. En otro sentido, Quiché tiene una tasa de natalidad de 4.0, muy superior a la media del país, la cual es de 3.1.

Otro factor a tomar en cuenta es **la migración**, tanto interna como externa. En cuanto a la migración interna ocurre principalmente del área rural a las ciudades, pero también del área rural a áreas de producción temporal. Así, el Perfil Migratorio de Guatemala establece que los departamentos receptores de migrantes son: Guatemala, Sacatepéquez, Escuintla, Petén e Izabal, en tanto los expulsores son San Marcos, Quiché, Huehuetenango y Alta Verapaz. Según este perfil, para 2002, el número de migrantes internos rebasaba 1,236,062. También refiere que en 2004 el número de personas que laboraban en la agricultura era de 1,851,143; de ellos, 521,325 se definían como jornaleros y 112,026 eran empleados de cosecha (OIM, 2013:74 y ss.).

En cuanto a la emigración dicho estudio señala que el perfil de la niñez migrante es: familia pobre, área rural, mayoritariamente indígena (sobre todo las etnias mam y ki'che'), 83% hombres, 17% mujeres; edades predominantes: 14-17 años. El estudio indica que el 90% tiene una escolaridad de nivel primario, 8% básico y 2% diversificado. Apunta que para el 80% de la niñez migrante tener que trabajar es percibido como normal.

El Coordinador Técnico-Administrativo indicó que ve con preocupación que en el país *"...no hay políticas que propicien desarrollo... que mejoren calidad de vida... Ve niños que viajan a la Capital a atender tiendas [y] niñas que trabajan en casas, etc."* .

En este sentido la migración es un factor que impide el acceso a la educación y también que fomenta la deserción escolar, misma que será abordada en una brecha aparte; es importante tomar en cuenta lo que informó una docente de Santo Tomás Chichicastenango para este informe:

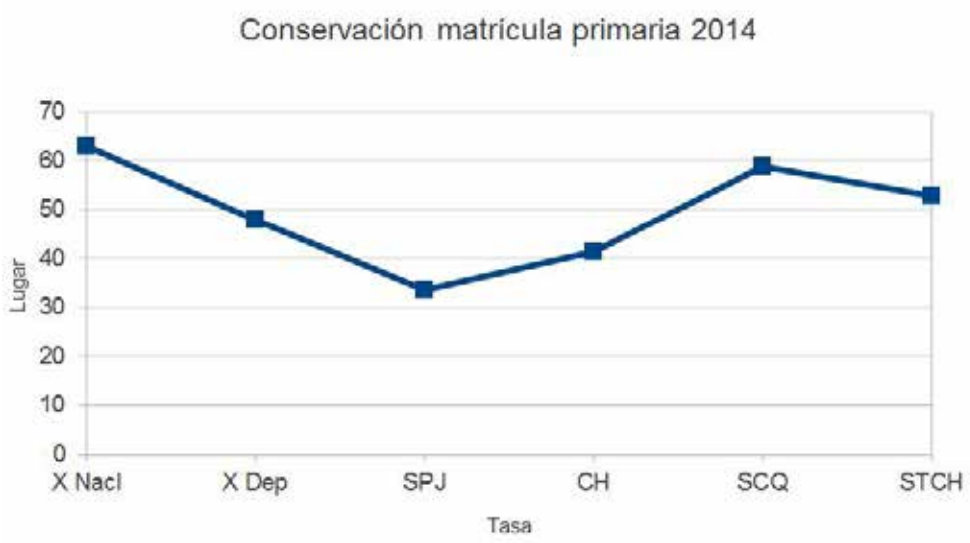
"...hay mucha migración, la mayoría de las niñas y de los niños de [la escuela a la que pertenece] tienen en mente... salir de sexto primaria [para] irse a la Capital. Entonces, se ha tratado de trabajar el tema de proyecto de vida, para saber qué es lo que quieren hacer, y lo único que escriben es ir a la Capital a trabajar. Se les dan a conocer los riesgos de ir, pero prefieren salir de la escuela e irse. La motivación que los niños tienen es que sus hermanos más grandes lo han hecho, y cuando regresan a sus comunidades llevan ropa nueva, se visten a la moda, llevan celulares bonitos y esto llama la atención de los pequeños" (Grupo focal con docentes, Santo Tomás Chichicastenango).

3.1.1.2 El 52.0% de las niñas y niños que ingresan a la escuela primaria en el departamento de Quiché no la completan en el tiempo esperado (SNIE 2014, MINEDUC).

El manual del Sistema Nacional de Indicadores Educativos del Ministerio de Educación indica que se entiende por conservación de la matrícula la proporción de estudiantes inscritos en un año base y que permanecen dentro del sistema educativo, completándolo en el tiempo esperado. Se refiere a niñas y niños que en edad de 7 años ingresaron a primero primaria y la concluyeron seis años después sin haber sido reprobados y sin haber sido expulsados del sistema educativo (por la razón que fuere).

La media nacional de conservación de la matrícula es de 63% para 2014, lo cual quiere decir que de cada cien inscritas e inscritos en primero primaria en 2009, solamente 63 concluyeron la primaria en el tiempo deseable. Esta cifra es bastante superior a la media departamental, la cual se localiza en 48%, siendo de 50.3% para hombres y 45.7% para mujeres. Los municipios más críticos en esta situación, como se nota en la gráfica 5, son San Pedro Jocopilas (33.7%) y Chiché (41.5%).

Gráfica 5. **Tasa de conservación de la matrícula en el nivel primario, 2014**



Fuente: Elaboración propia con base en datos de SNIE.

La causa directa principal de la no conservación es la no promoción escolar. Se sabe que en 2014, 291,106 niñas y niños reprobaron algún grado escolar en primaria a nivel nacional. Esto representa al 12% de la población total inscrita. En Quiché la cifra aumenta a 28,365 reprobados y reprobadas, es decir al 15.9%. El caso más grave ocurre en San Pedro Jocopilas, donde la tasa de no promoción es de 18.84%; las tasas de los restantes municipios de estudio son: 14.5% para Chiché; 13.1% para Santa Cruz del Quiché y 14.6% para Santo Tomás Chichicastenango (véase gráfica 6).

Gráfica No. 6. **Porcentaje de aprobación y reprobación de algún grado de nivel primaria**

Fuente: Elaboración propia con base en datos de SNIE.

La deserción escolar es otro componente de la no conservación de la matrícula. Sin adentrar en las causas, el Ministerio de Educación señala que en 2014 abandonaron el sistema escolar 85,939 estudiantes, los cuales representaban el 3.6% del total de inscritos. Para el departamento de Quiché la cifra se situó en 4,411 niños y niñas que abandonaron el sistema, 2.5% del total de inscritos. Las tasas de deserción escolar en los municipios de estudio fueron: 2.99% para San Pedro Jocopilas, 4.7% para Chiché, 0.7% para Santa Cruz del Quiché y 0.9% para Santo Tomás Chichicastenango.

Gráfica 7. **Deserción escolar en el nivel primario durante el ciclo escolar 2014.**

Fuente: Elaboración propia con base en datos de SNIE.

• ¿Por qué las niñas y los niños no promueven de grado y/o abandonan el sistema escolar? Además de dos causas fundamentales –ya señaladas en la falta de acceso a la educación: **la situación socioeconómica de las familias** y el fenómeno de las **migraciones**– se vislumbra como causa importante la realidad de una **estructura estatal que no prioriza la educación**, no invierte en ella y que, al esquivar dicha tarea, promueve más la desigualdad social.

• Quizás uno de los datos más impactantes para comprender la falta de oportunidades de la niñez guatemalteca y particularmente la del Quiché sea la de la desnutrición. Guatemala, según el estudio Derecho a la Alimentación y a la Nutrición, es el país con mayor índice de desnutrición crónica en América (Zepeda et al 2014:65). En Quiché constituye, según la caracterización departamental del INE, la cuarta causa de atención médica

"En Guatemala, uno de los principales problemas de la niñez es la desnutrición crónica. En el período 2008-2009, el 49.8% de los niños y niñas menores de 5 años padecía desnutrición crónica, mientras que el 21.2% se veía aquejado por desnutrición crónica severa. El Tercer censo nacional de talla (2008) reveló que el 45.6% de niñas y niños de primer grado de educación primaria del sector oficial, comprendido entre los 6 y los 9 años, fue clasificado con desnutrición crónica, con base en retardo en talla para su edad" (MINEDUC 2014:47).

Según información de la Dirección de Salud de Quiché, la situación es tan grave en el departamento que solamente en 2015 se han presentado 285 casos de desnutrición crónica, mediante el indicador de retardo peso/talla en niñas y niños menores de 5 años (Departamento de Salud de Quiché, 2015).

Tabla 5. **Total casos de desnutrición evaluados mediante el indicador peso/talla en niñas y niños menores de 5 años.**

Distritos de Salud	Desnutrición aguda por sexo		Total
	Niños	Niñas	
Chichicastenango	61	45	106
Santa Cruz del Quiché	51	33	84
Chiché	37	24	61
San Pedro Jocopilas	19	15	34
Total	**168**	**117**	**285**

Fuente: Departamento de Salud de Quiché con base en datos PROSAN.

Según dicha fuente la desnutrición crónica: *"Indica la historia nutricional de niña/o menor de 5 años, siendo la relación de la talla de acuerdo a la edad del infante. Esto va asociado al retardo de crecimiento y el retardo del desarrollo cerebral. Este indicador marca el comportamiento físico, psicológico, psicométrico y psicomotor del niño o de la niña. Así mismo repercute en la edad pre-escolar y escolar, al verse el o la niño/a con retardo de crecimiento, aumenta la repitencia escolar (sic)".*

Estos datos se agravan con cifras que reflejan desnutrición crónica según el indicador talla/edad, pues entonces la cantidad de niños y niñas desnutridos llega a 15,866 casos (Departamento de Salud de Quiché, 2015).

- Otro factor importante para comprender las razones de que una niña o niño no concluyan en tiempo sus estudios primarios es **el conjunto de creencias sociales que se tienen respecto del rol de la niñez,** diferenciado para niñas y niños.

En este sentido, las niñas y los niños que participaron en uno de los grupos focales coincidieron en que *"...necesitan trabajar para poder ayudar a sus padres..., [también refirieron que] cierta parte del dinero que obtienen lo utilizan para realizar sus trabajos escolares". De sus comentarios puede extraerse que "[Las niñas] trabajan en su casa y también en casas particulares... se dedican a lavar ropa, limpiar y otros oficios domésticos; por su parte, los niños se dedican más al trabajo de campo"* (Grupo Focal con niñas y niños, Santa Cruz del Quiché).

Uno de los asistentes a un grupo focal comentó que *"...las niñas ganan entre Q15.00 y Q20.00 por medio día de trabajo. Los niños, en un día de trabajo, obtienen Q45.00 o Q50.00. El dinero lo utilizan para sus estudios y ayudar a sus padres en los gastos del hogar"* (Grupo focal con niñas y niños, Santa Cruz del Quiché).

Las madres y padres de familia consideran que la educación para las niñas y niños solamente sirve para que sus hijos aprendan a leer y escribir, a sumar y restar, para con ello obtener las capacidades mínimas para trabajar en el comercio o en la ciudad.

Una directora de una escuela pública explicó: *"Se da la deserción por el factor económico, hay mucha migración, la mayoría de los niños de nuestra escuela tienen en mente lograr salir de sexto primaria e irse a la capital. Entonces se ha tratado de trabajar el tema de Proyecto de vida, para saber qué es lo que quieren hacer, y lo único que escriben es ir a la capital a trabajar. Se les da a conocer los riesgos de ir, pero prefieren salir de la escuela e irse. La motivación que los niños tienen es porque tienen hermanos más grandes que lo han hecho, y cuando estos regresan a sus comunidades llevan ropa nueva, se visten a la moda, llevan celulares bonitos y esto llama la atención de los pequeños"* (Grupo focal con directoras y directores de Santo Tomás Chichicastenango).

En palabras de un niño, la relación de la migración y la deserción ocurre de esta forma: *"Los hermanos mayores ya no estudian porque se van de viaje, porque algunos ya no les gusta estudiar, abandonan sus estudios y se van de viaje"* (Grupo focal con niños y niñas de 7 a 12 años, del área rural, Santa Cruz del Quiché).

En cuanto a las niñas aún se piensa que su rol está ligado a la atención de las tareas del hogar, con lo que la escuela adquiere un papel secundario. Por ello se planteó en la brecha anterior que los trabajos y oficios que ejecutan están más ligados al hogar, a la cocina, etc.

• En los grupos de trabajo con directores y principalmente con docentes fue enfático el señalamiento de que existen casos de **madres y padres de familia que no apoyan a sus hijas e hijos** para cumplir con los requerimientos de la escuela y que ello es fundamental para comprender la deserción.

Un director que participó en uno de los grupos focales indicó que existe *"Falta de interés por parte de los padres, no se involucran ni dedican tiempo para preguntar cómo va el desarrollo de sus hijos dentro del aula y escuela"* (Grupo focal con directores y directoras de Chiché).

"Se ha visto que las causas principales de la deserción escolar son el factor económico, trabajo infantil, desinterés de los padres de familia" (Grupo focales con directores y directoras de Santa Cruz del Quiché).

• Los **costos de la educación** es otro elemento a considerar al analizar la conservación de la matrícula. Al no ser gratuita, como constitucionalmente se mandata, constituye un gasto extra para las familias y al ser ineficientes los programas sociales de compensación, el estudio carece de alicientes y se vuelve secundario respecto del trabajo.

El gobierno envía un porcentaje para la escuela, para las mejoras. Nosotros no podemos pedir ningún tipo de colaboración económica. Lo que se hace es que son los comités los que manejan sus cuotas. Los padres y madres se organizan para tener fondos y manejarlos" (Grupo focal con directoras y directores en Chiché).

Todo lo que se ha logrado es por el esfuerzo de muchos de los padres de familia, lo que manda el gobierno no alcanza para todas las necesidades que se tienen en la escuela.

¿En qué se gasta el dinero para el cual se piden aportes a los padres de familia, sea directamente de sus bolsillos o mediante los comités para que gestionen proyectos de apoyo? De los grupos focales se evidenció que es para los más variados usos, siempre relacionados con la escuela, tanto con aspectos estructurales (arreglar infraestructura) como propiamente didácticos (material, docentes de cursos especiales).

"Seria mentir decir que la educación es totalmente gratuita.

• El MINEDUC expone que lo es, pero se da el caso de los útiles: los envía hasta el mes de marzo o abril, y ante esta situación se debe buscar qué hacer, porque les exigen calidad educativa, pero no tienen material con el cual trabajar. La misma situación con los libros, no vienen a tiempo, y en nuestro caso este año no los han enviado. Se pide materiales a los niños, pero en consenso con los padres de familia.

• En caso de la refacción escolar, es cierto que vienen los fondos para preparar los alimentos, pero no hay quién los prepare, ¿de dónde sale el dinero para comprar el gas o la leña? Se quiera o no, se pide colaboración a los padres. Se pide una cuota anual para cubrir todos los gastos.

• Por otro lado, la escuela es grande, y para hacer la limpieza nos pasaríamos todo un día

haciéndola si se asigna una sección para cada día; entonces se pide también cuota anual para el pago del conserje.

- *...Se dice que la educción es gratuita, pero en el CNB hay ciertas áreas como L1, L2 y L3, que es idioma k´iche´e inglés, y como maestras no estamos capacitadas para trabajar estas áreas, y se debe pagar a un maestro de idioma inglés, y en nuestro caso nosotras hablamos el idioma k´iche´pero no sabemos escribirlo, y varios compañeros no lo saben hablar ni escribir. Estos pagos se hacen con el consentimiento de los padres y se levanta un acta.*

- *...En nuestro caso, tenemos un laboratorio de computación, pero no tenemos un maestro, entonces se debe contratar a alguien para que trabaje este curso y que lo conozca a profundidad, entonces se le contrata de enero-octubre. A inicios de año se pide uno cuota de Q10.00 por niño, y este fondo va para el consejo de padres, para gastos de ellos, papelería de gratuidad, gastos para movilizarse y hacer los trámites"*
(Grupo focal de directoras y directores de Santo Tomás Chichicastenango).

"La gratuidad es relativa, pero se hace gestión ante organizaciones gubernamentales y no gubernamentales para disminuir el aporte de los padres de familia. El aporte de los padres de familia se hace en consenso en asamblea general para definir la cuota por niño, y esto se hace a inicios de cada ciclo escolar, pero si se presentara alguna emergencia se convoca para plantearles la situación para que en conjunto se llegue a algún acuerdo" (Grupo focal de directoras y directores de Santa Cruz de Quiché).

- Lo expuesto puede sintetizarse en que **no hay una convicción social de que la educación vaya a servir tangiblemente para mejorar la vida de las y los NNA**, lo cual será abordado en la sección 3.1.3.1. Por ello no se percibe interés y por eso mismo el Estado no invierte lo necesario.

- La educación no debe basarse en un modelo único al cual estén obligadas y obligados las niñas y niños en relación a cómo aprender. **En Quiché no existe una estructura de acompañamiento a la niñez con dificultades especiales para el estudio.** En Santa Cruz del Quiché sí existe un centro especializado, pero el mismo es tratado presupuestariamente como un centro común (Entrevista con directora del centro de educación especial). Sin embargo, una voluntaria de CONADI indicó que el Ministerio de Educación, además de las dotaciones generales, brinda 100 becas de Q1,000.00, cada una para niñez especial.

*"Actualmente se tienen 6 escuelas de educación especial en los municipios de Santa Cruz del Quiché, Joyabaj, Pachalum, Nebaj, Uspantán y Chicamán atendiendo a un promedio de 270 alumnos. Los docentes que atienden estas escuelas son alrededor de 42, quienes no son especialistas en Educación, solamente han recibido diplomados que imparte la Organización Senderos de Maíz que tiene una duración de 2 años, entre los docentes también hay algunos psicólogos" (*Entrevista con voluntaria de CONADI).

"En relación a los niños que tienen capacidades diferentes, se retiran de la escuela porque si no tienen el apoyo, no pueden seguir. Otro factor es que como docentes o escuela no estamos capacitados para darles una atención diferenciada" (Grupo focal con directoras y directores de Chiché).

3.1.2 Derechos en la educación

Tres son las brechas priorizadas que giran alrededor de los derechos en la educación. En primer lugar, que la educación que se ofrece sea de calidad, que represente un beneficio para las niñas y los niños, para sus familias y para la comunidad. En segundo lugar, dicha educación debe promover la identidad de cada una de las personas involucradas en el proceso educativo y fundamentalmente respetar a los pueblos indígenas, tanto su cosmovisión como sus propias formas de organización. Finalmente, se abordará en este apartado el hecho de que la escuela debe ser un lugar libre de violencia para las niñas y los niños, tanto física como psicológicamente.

3.1.2.1 Existe una brecha en relación al rendimiento escolar que no permite el disfrute a una educación de calidad de todas las niñas y niños. Una manifestación clara de esto es que en Quiché 78.19% de estudiantes del nivel primario no superan la prueba estandarizada de matemáticas; y en lectura un 71.21%.

El país tiene niveles de calidad educativa bastante deficientes, esto ha sido señalado por diversos estudios. Por ejemplo, el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (versión preliminar) indica que el desempeño de las niñas y niños de sexto primaria en lectura, matemáticas y ciencias naturales es significativamente inferior al promedio de países del área.

Desde el 2006 el Ministerio de Educación (2015:26) hace una evaluación anual a las y los graduandos en materia de matemáticas y lectura. Las cifras indican que para 2014, 3 de cada 4 graduandos no alcanzaron el logro en matemáticas (26.02% sí lo alcanzó) y 9 de cada 10 estudiantes no alcanzaron el logro en lectura (8.47% sí lo logró). La muestra utilizada para dicho año fue de 171,993 estudiantes (de la cual la mayor parte pertenece al área urbana, centros privados, jornada vespertina, plan regular y región metropolitana y suroccidental, mayor a 16 años de edad; 4.19% es de Quiché, principalmente de Santa Cruz del Quiché).

Esta brecha, además de que refleja un sistema educativo ineficiente, se ve agravada por la desigualdad de oportunidades para el futuro. Contiene diferencias significativas para niñas y niños en determinadas condiciones (MINEDUC, 2015:27 y ss), por ejemplo:

- El sector que mejores resultados alcanzó fue el privado, siguiéndole, en su orden, el oficial, municipal y por cooperativas, lo cual ha ocurrido desde 2010 tanto en matemáticas como en lectura.

- A su vez obtiene mejores resultados la jornada matutina que la vespertina.

- El plan regular tiene mejores resultados que los planes de fin de semana o a distancia.

- A nivel regional es el área metropolitana la que alcanza mejores resultados y las áreas peor evaluadas son la región norte (Petén) y noroccidente (Huehuetenango y Quiché).

- Los mejores resultados se obtienen en la ciudad capital y en el departamento de Guatemala.

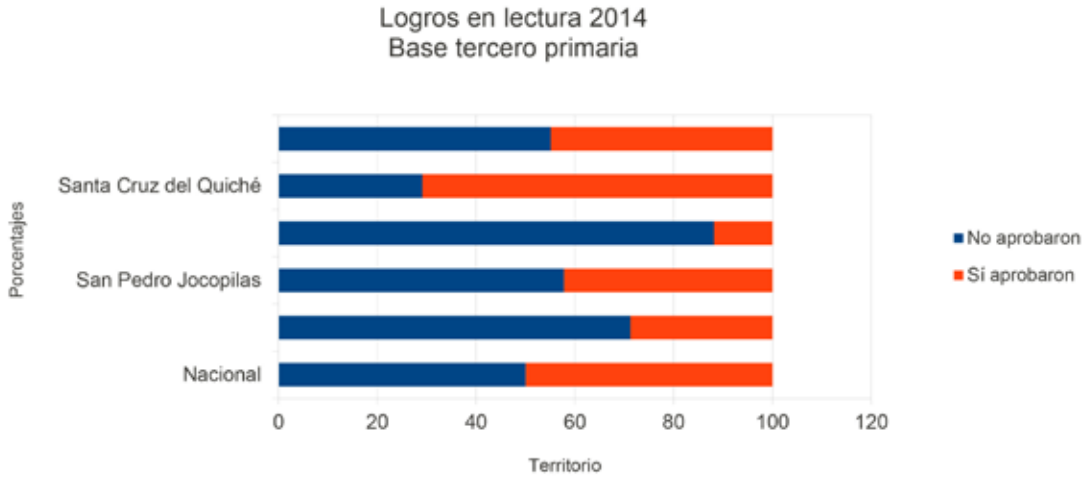
- Los mejores resultados en ambas materias han beneficiado más a los hombres que a las mujeres.

• En el nivel diversificado las carreras de bachillerato y perito han tenido mejores resultados que magisterio y secretariado.

• Obtienen mejores resultados los estudiantes que se identifican como extranjeros y como ladinos, que los mayas, xinkas y garífunas (en su orden).

En relación específica al nivel primario de educación en el departamento de Quiché, el Informe Departamental y Municipal de Primaria 2014 (2015b:74 y ss) indica que la localidad ocupa el último puesto de 23 en cuanto a los porcentajes de logro en lectura y matemáticas. En tanto el porcentaje nacional de logro para lectura en educación primaria en 2014 (medida para tercero primaria) se situaba en 49.93%, en Quiché era de 28.79%. A nivel municipal los resultados fueron: 70.87% en Santa Cruz del Quiché, 44.89% en Santo Tomás Chichicastenango, 44.23% en San Pedro Jocopilas y 11.86% en Chiché (véase gráfica 8).

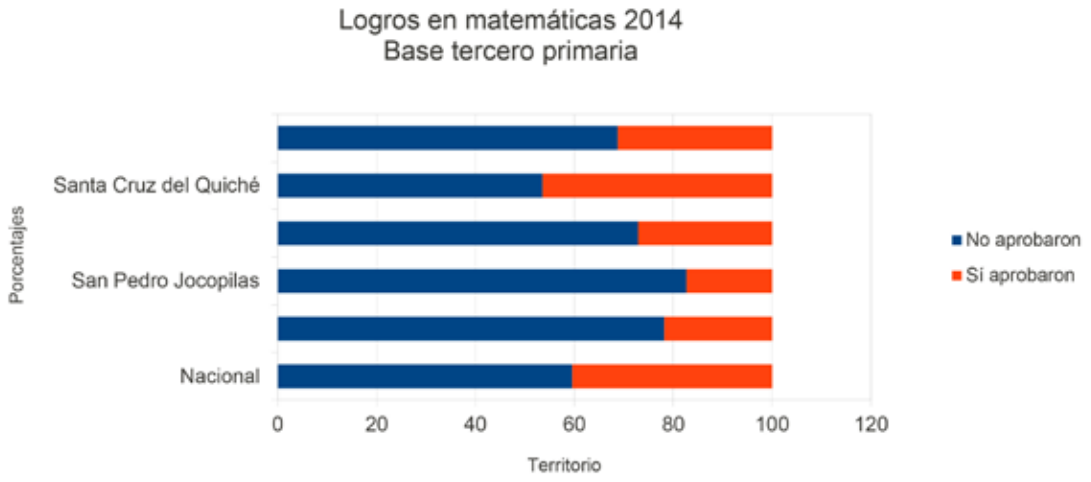
Gráfica 8.



Fuente: Elaboración propia con base en datos de SNIE.

En cuanto a matemáticas, en tercero primaria el promedio de logro a nivel nacional fue de 40.47% y apenas del 21.81% para Quiché. Ello nuevamente lo posiciona en la última casilla de 23 a nivel de país. En el ámbito municipal los resultados son: 46.46% para Santa Cruz del Quiché, 31.25% para Santo Tomás Chichicastenango, 27.12% para Chiché y 17.31% para San Pedro Jocopilas (véase gráfica 9).

Gráfica 9.



Fuente: Elaboración propia con base en datos de SNIE.

- Las causas de que la calidad de la educación sean tan baja son múltiples. El equipo de ASDN considera que en el fondo en ello interviene que el Estado no invierte lo necesario en educación, que las autoridades centrales no tienen diseñadas e implementadas políticas públicas tendentes a mejorar la calidad con los recursos que se cuentan y que en general la sociedad no le da la importancia que el acto educativo tiene para la niñez.

- Existen otras causas más concretas. Debe tomarse en cuenta la realidad de Quiché en donde existen casos de **docentes multigrado.** Lo anterior no es negativo en sí mismo, pues existen planteamientos y técnicas pedagógicas para el efecto; sin embargo, si el o la docente carecen del conocimiento necesario para aplicarlas, el modelo puede traducirse en desatención de las particularidades de cada niña y niño.

- Respecto del docente sucede también que **no recibe formación constante en nuevos métodos y técnicas de enseñanza,** lo cual provoca que repita patrones tradicionales en sus aulas, tanto en la enseñanza como en la evaluación del aprendizaje.

"[Una causa importante del bajo rendimiento se debe a] las competencias limitadas de los maestros, ya que reciben capacitaciones muy básicas y solamente teóricas, no tienen una parte práctica de aplicación ni un proceso de monitoreo y evaluación" (Entrevista con Coordinador Técnico-Administrativo del municipio de Chiché).

El Director Departamental de Educación indicó que tanto el MINEDUC como la Red de Educación facilitan procesos formativos, aunque mínimos, pero no existe actitud docente para aprovecharlos; asegura que ello se evidencia en que no cambian de prácticas dentro del aula. Respecto de las estrategias que se tienen desde el ministerio para procurar la innovación, se planten las estrategias en lectura (Leamos juntos), matemáticas (Contemos juntos) y valores (Convivamos juntos); sin embargo, no dio detalles sobre su funcionamiento.

Un instrumento que ha sido concebido para apoyar el mejoramiento de la calidad educativa en las escuelas es el de las Comisiones Pedagógicas. Las opiniones al respecto son diversas:

"[Sobre si la comisión pedagógica en la escuela ayuda a mejorar la calidad educativa] Creo que va a depender de los maestros que tienen la actitud de aprender, de mejorar y de dar una mejor calidad en la educación, pero en mi escuela no hay esta actitud" (Grupo focal con docentes de Santo Tomás Chichicastenango).

"En los centros educativos grandes sí existe una comisión pedagógica, pero se formó solo para cumplir con el requisito, ya que no está cumpliendo con las funciones que deben de realizar" (Grupo focal con docentes de San Pedro Jocopilas).

- **El material que provee el Estado mediante el Ministerio de Educación es mínimo, muchas veces inadecuado o de mala calidad y se proporciona tarde.**

La Dirección Departamental de Quiché aseguró que durante 2015 (datos a julio) se habían otorgado 17,451 cuadernos de trabajo en idioma k'iche' en los municipios de estudio, distribuidos así: 5,531 en Santa Cruz del Quiché, 1,593 en Chiché, 8,618 en Chichicastenango y 1,709 en San Pedro Jocopilas, cuando la cantidad de alumnos y alumnas inscritas para estos municipios fue de 38,199 (fuente, estadística Verde y Azul 2015). También informó que en el año en curso se había entregado 511 cajas de libros para preprimaria y primaria, distribuidos así: 178 para Chichicastenango, 173 para Santa Cruz del Quiché, 68 para San Pedro Jocopilas y 92 para Chiché. Sin embargo, la entidad no detalló las fechas de entrega.

"Otra forma en que el Estado viola los derechos de los niños es que el dinero que está presupuestado para algo no llega y si llega, es de mala calidad" (Grupo focal Red Educativa del Quiché).

- El equipo de ASDN también apunta que la **desnutrición infantil** es determinante para la formación de las niñas y niños; del mismo modo, los distintos tipos de morbilidad infantil. Estas afectan no solamente cuando ocurren en la primera infancia, con efectos a largo plazo, sino diariamente, durante el propio ciclo escolar.

Al respecto un docente refirió en relación a las diversas oportunidades que tiene la niñez: *"...la mayor parte [de] problemas de aprendizaje [es] causado por la falta o mala alimentación, ya que muchos niños [y niñas] llegan a la escuela sin haber desayunado" (*Grupo focal con docentes, San Pedro Jocopilas).

Otro docente también explicó respecto al rendimiento escolar: *"Influye lo familiar, porque hay niños que no llegan bien alimentados, aunque se le dé su refacción, los niños son felices se toman hasta dos o tres vasos de atol si hay, algunos que hasta llevan pachón para llevar atol a su casa y hay niños que están con bajo peso, están desnutridos aunque se llame a los padres, pues ellos sabrán su entorno familiar, eso afecta el entendimiento y la concentración en las clases y falta interés de algunos niños"* (Grupo focal con docentes, Chiché).

En Chichicastenango una docente expuso en cuanto a la morbilidad infantil que las enfermedades extremas (junto a la desintegración familiar y la pobreza) eran causa fundamental de deserción escolar y bajo rendimiento.

Un ejemplo paradigmático de la influencia de las enfermedades en la eficiencia escolar se relaciona con la visión. Según los expertos de Verde & Azul/Educo, durante el año en curso, de 37,000 escolares cubiertos con la estrategia de atención institucional, 1,244 fueron priorizados (3.34%) y 710 atendidos (1.90%), mayormente de grados iniciales y con problemas en los que el pronóstico es bueno al ser atendidos a edades tempranas, variando desde problemas de refracción hasta de ceguera.

"Se puede inferir que problemas oculares no tratados en niños, provocan bajo rendimiento escolar, ya que en la escuela los niños tienen un contacto continuo con libros, cuadernos y pizarras. Su rendimiento en las aulas está directamente relacionado con su salud ocular, ya que más del 80% de la información que reciben es visual. ***En muchas ocasiones, los problemas de aprendizaje están relacionados directamente con deficiencias en la visión de los escolares.*** *El niño no se queja si no ve bien.*

De hecho, su cerebro se acostumbra a esa deficiencia y, muchas veces, pasa totalmente desapercibida para sus padres y educadores. Luego, en las aulas, el pequeño no rinde, simplemente, porque no ve la pizarra, porque no puede leer adecuadamente o porque no puede seguir las explicaciones del maestro. Todo ello se traduce en unas malas calificaciones que, en la mayoría de casos, no se corresponden con las verdaderas aptitudes y capacidades de aprendizaje del niño" (Verde & Azul/Educo).

- La niñez pierde oportunidades de desarrollar mejor sus procesos pedagógicos cuando se observa que el **promedio de días efectivos de clases,** que debiera ser de 180 al año, se reduce entre 30 días (según el Procurador de los Derechos Humanos, PDH, 2014:182) y 45 días (según empresarios por la Educación)[14] por ciclo. Estos últimos agregan que en departamentos, como Quiché en 2014, solamente se cubrieron 97 días efectivos de clases.

[14] http://empresariosporlaeducacion.org/content/una-herramienta-invaluable-15012015

Además de no cumplirse con los periodos, también ocurre que hay establecimientos y/o docentes que **no cumplen con el horario** normal de clases.

"Sobre la pérdida de tiempo puede usted ir al IGSS por las mañanas y verá una gran cantidad de maestros, cuando ellos pueden pedir sus citas por las tardes y aprovechar trabajar en las mañanas" (Grupo focal con la Red Educativa de Quiché).

- Finalmente, aunque ello será tratado por aparte, el ASDN concluye que son causas del bajo rendimiento académico la deserción escolar: **la existencia de castigos físicos, la falta de compromiso estatal con la Educación Bilingüe Intercultural y el no involucramiento de las personas responsables de las niñas y niños en la educación.**

3.1.2.2 A nivel nacional se cuenta con una base legal para la implementación de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), especialmente en zonas indígenas; sin embargo, los avances son muy escasos, lo que provoca pérdida de identidad, bajo rendimiento escolar, entre otros. Esto no permite el pleno disfrute del derecho a la educación en la población indígena, fundamentalmente.

La calidad de la educación depende en gran medida de que se imparta con pertinencia cultural y en el idioma propio de la comunidad. Pero ante todo es un derecho consagrado en la Constitución Política de la República, la cual se funde con los instrumentos internacionales de derechos humanos, que lo reconocen para los pueblos indígenas.

"El bilingüismo es reconocido, entre otras razones, porque promueve el desarrollo cognitivo de las personas. Por ese motivo, una educación bilingüe de calidad es una valiosa herramienta educativa que puede ser muy bien utilizada para mejorar los resultados de los aprendizajes. Además, favorece el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural, y promueve la interculturalidad"
(MINEDUC, 2014:144).

"Por su parte, en la comunidad lingüística k´iche´, el 71.4% de los hogares le enseña a sus hijos el idioma materno, pese a que, en los municipios donde tiene fuerte presencia esta comunidad, más del 95% de la población es indígena. En este caso, al igual que el kaqchikel, es posible que las actividades económicas (sobre todo el comercio) hayan dado paso a una fuerte presencia del idioma castellano, en contraposición a los idiomas maternos"
(ICEFI – Save The Children, 2011:09).

Según la Coalición Guatemalteca a favor del Cumplimiento de los Derechos de la Niñez y Adolescencia en Guatemala:

"Durante los últimos 10 a 12 años, los avances para la provisión de una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se han visto limitados. Son muy pocas las personas que se han capacitado como maestros y maestras bilingües; la EIB solo se dispone para unos pocas idiomas, y se ve limitada a la educación preprimaria y primaria y se enfoca especialmente en temas lingüísticos. En términos generales, la tasa bruta de matriculación para escolares indígenas en todos los niveles educativos se estima en un 57%" (2012:8).

Es decir, formalmente se reconoce la importancia de la Educación Bilingüe Intercultural y según el Director Departamental de Educación, ello es una política en el departamento:

"Desde la DIDEDUC se ha dado la instrucción de que todos los docentes deben trabajar EBI en las aulas, ya que la composición cultural, étnica y lingüística del departamento es diversa; esto significa que todos deben responder a las necesidades de los estudiantes. Asimismo, el Currículum Nacional Base (CNB) establece que todos los docentes deben trabajar todas las áreas y subáreas del Currículum con base a las necesidades culturales de los alumnos y alumnas (sic)"

- A propósito de este tema, el equipo de ASDN considera que la no implementación de la EBI en Quiché, departamento en su mayoría de población indígena, refleja racismo estructural de la sociedad guatemalteca y la incapacidad estatal para actuar en contra de ello. Significa que en el fondo, aunque se reconocen formalmente los idiomas indígenas, se sigue considerando que el idioma español es el más importante. Ello también alcanza a la propia población.

- El andamiaje legal para impulsar la educación bilingüe es suficiente en el país. Sin embargo, su implementación en la práctica enfrenta problemas fundamentales. El primero de ellos es que **los programas y docentes bilingües contratados no son suficientes** y que aun los que laboran bajo este paradigma no necesariamente dominan los idiomas de la región donde imparten clases.

"Existe una metodología dentro del CNB para aplicar [la EBI], asimismo la mayor parte de plazas son bilingües. Sin embargo, sólo un 25% a 30% de docentes son bilingües... (Entrevista a Coordinador Técnico-Administrativo de Chiché).

"En educación bilingüe se da acompañamiento y se trabaja en círculos de calidad con docentes bilingües... Lamentablemente ya no se siguió con el apoyo debido a que no se tiene un técnico específico para ello, por lo que no se han tenido mayores avances" (Entrevista a Coordinador Técnico-Administrativo de San Pedro Jocopilas).

Así, un estudio sobre la situación de la educación inicial en el país señala que los centros oficiales o de la sociedad civil, que atienden a niñas y niños de entre 0 a 6 años de edad, pueden ser bilingüe o no (en referencia a los idiomas mayas). Indica que de 1,361, solamente 168 (12.34%) son bilingües. Ello a pesar de que se encuentran distribuidos en todo el país, incluyendo áreas eminentemente indígenas. En términos absolutos, de 14,995 niñas y niños atendidos en cualquiera de estos centros, solamente 5,443 son atendidos en su idioma materno (Informe para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Inicial y Derechos de la Infancia, 2010:33 y ss).

Esta situación constituye una dificultad fuerte para el éxito de los programas escolares, pues es bien sabido que el idioma es fundamental en la comunicación y logro de la empatía, especialmente en los primeros años de vida. Igualmente, para las niñas y los niños ser atendidos en otro idioma complica su integración al programa, afecta su autoestima e identidad y puede obstaculizar el éxito en el aprendizaje (ídem).

Según el Ministerio de Educación, en el nivel primario 7,827 establecimientos oficiales eran bilingües en el 2013, (de 19,070 en total), es decir, el 41%.

- En cuanto a la **adaptación cultural,** el Ministerio de Educación reconoce que el Currículum Nacional Base solo tiene adaptaciones generales para el nivel primario, que no está en todos los idiomas y que no se ha centrado en todos los pueblos que conforman Guatemala, más aún cuando se requiere de concreción local para ser efectiva (2014:144).

- Según un estudio sobre calidad educativa, la educación oficial solamente ofrece educación bilingüe en 14 idiomas indígenas y, a excepción del kaqchikel, ninguna se acerca a la potencial demanda en un 50% (Cátedra Unesco y otros t. ii, 2014:5). Concretamente en 2011 la educación bilingüe solamente llegaba al 20.3% de los k'iche' hablantes. Algunos pueblos como el sipakapense y el garífuna no eran atendidos en absoluto en su idioma (ICEFI- Save The Children, 2011:43).

A criterio del Consejo de Educación Maya, la escuela no practica ni desarrolla los conocimientos, prácticas y valores que viven en la cotidianidad las personas que se identifican con los pueblos maya, xinka y garífuna. La educación Bilingüe Intercultural –EBI– no se practica y por ende no se propicia el ejercicio de la ciudadanía multicultural e intercultural como un derecho. No se respeta ni fomenta el desarrollo de la cultura e idioma maternos. Lamentablemente, en el MINEDUC se observan visiones diferentes y no compartidas sobre EBI. No se implementa el Currículo Nacional Base –CNB– y menos aún, su concreción regional o Currículo de los Pueblos .
(Cátedra Unesco y otros t.i, 2014:6).

Del total de comunidades lingüísticas del país, los idiomas más hablados son: q'eqchi', mam, kaqchikel y k'iche'. De estos, los dos primeros tuvieron los mayores incrementos en cobertura primaria de EBI durante 2000 a 2009. Por ejemplo, en 2000 se le daba cobertura al 22.2% de los niños q'eqchi' en el nivel primario en la modalidad bilingüe; en 2009 aumentó al 40.0%. Las dos últimas tuvieron incrementos pero en menor cuantía; la comunidad lingüística k'iche' incrementó su cobertura en el nivel primario, de 17.8% en 2000, a 22.8%, en 2009 .
(ICEFI – Save the Children, 2011:10).

- El otro factor que incide es que **no existe un órgano que monitoree y evalúe la impartición efectiva de la EBI.** Esta queda a completa discreción del centro educativo. Aunque desde 2003 existe un Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural, con su respectiva Dirección General como responsable de velar porque sus objetivos se cumplan, no se reconoce que su trabajo sea efectivo.

"El MINEDUC ha abandonado esta área o metodología, ha quedado bajo la responsabilidad de la Coordinación Técnica Administrativa y esta no cuenta con los recursos necesarios... Prodessa está apoyando en mínima parte capacitando a los maestros... En conclusión, la EBI en los últimos cuatro años se ha debilitado en lugar de haberse fortalecido" (Entrevista con el Coordinador Técnico-Administrativo de Chiché).
(Entrevista con el Coordinador Técnico Administrativo de Chiché).

- Lo tercero es que **ni los docentes ni la población ven la educación bilingüe como prioritaria**, en función de que no se le atribuye a la escuela la función de generar identidad, sino la de proveer herramientas básicas para el empleo. En este sentido puede considerarse que la educación bilingüe es vista más como un mecanismo de integración para niños y niñas, pero en función de aprender el idioma español.

"Los docentes bilingües están ubicados en los primeros grados del nivel primario. Hay un 80% de docentes bilingües que trabajan en el primer ciclo (1º. a 3º. primaria). Casi no se da acompañamiento a este tipo de docentes, específicamente en el tema bilingüe"
(Entrevista a Coordinador Técnico Administrativo de Santa Cruz del Quiché).

Como ejemplos veamos comparativamente las afirmaciones de algunas y algunos directores de establecimientos educativos oficiales y de docentes, respecto de la EBI (véase tabla 6). En dicho ejercicio podrá constatarse que no existe una conciencia integral de la importancia de la EBI.

Tabla No. 6. **Significado de EBI para directoras, directores y docentes**

Planteamientos de directoras y directoras	Planteamientos de docentes
• Es una deficiencia presente en los establecimientos. Los docentes no cuentan con esta habilidad (Chiché). • En la escuela se trata de implementarla, pero se hace como un curso (Chiché). • Debe hacerse una diferencia sobre qué es educación bilingüe, es decir, que la educación sea en k'iche' en un 50% y el otro 50% en castellano (Chiché). • Se imparte como un curso dos veces a la semana. Los padres de familia prefieren que se les enseñe en castellano (Chiché). • La educación bilingüe intercultural formal y sistemática no se imparte en los centros educativos, se enseñan palabras comunes como el saludo, nombres de animales y colores, en realidad son pocos los maestros que se comunican con las niñas y niños en k'iche' (Chiché). • Algunos padres de familia no permiten que se les hable en k'iche' a sus hijos, porque lo ven como un atraso para la educación, han solicitado que se les	• De 1º. a 3º. los maestros deben ser bilingües. En 1º. y 2º. (primaria) las clases se les imparte en idioma k'iche'; en 3º. se inicia en español. Los maestros de 4º. a 6º. somos monolingües, porque ya les estamos enseñando el español. Pero sí cuesta adaptarlos, porque en el grado de 4º. primaria los primeros cuatro meses no se puede avanzar porque se les enseña a que aprendan el español, entonces se tiene retroceso en el contenido que el CNB pide (Santo Tomás Chichicastenango). • El idioma materno es una herramienta que apoya mucho a las niñas y niños a comprender los contenidos. El problema es que cuando pasan a 4º. grado solo se les habla en español y el alumno no se anima a hablar, no tiene confianza. Ellos aún quieren que se les siga enseñando en su idioma (Santo Tomás Chichicastenango). • En nuestro caso no tenemos ese problema, porque la mayoría de los niños que asiste a la escuela hablan muy bien el español... (Santo Tomás Chichicastenango).

Planteamientos de directoras y directoras	Planteamientos de docentes
enseñe hablar bien el español para que puedan comunicarse fácilmente (Santa Cruz del Quiché).	• Hay compañeros maestros que se les dificulta la enseñanza, porque la mayoría de las niñas y niños hablan k'iche' y ellos no lo entienden (Santo Tomás Chichicastenango). • En mi caso yo hablo los dos idiomas, las niñas y niños me preguntan en k'iche' y yo les respondo en español para que se vayan acostumbrando (Santo Tomás Chichicastenango). • La práctica del idioma k'iche' en las escuelas ha disminuido con el tiempo, los docentes bilingües que son conscientes de la importancia del idioma materno lo practican... reconocen la importancia con las niñas y niños de primer grado, por la dificultad de hablar y entender el castellano (Santa Cruz del Quiché). • Existen escuelas monolingües donde no se practica el idioma materno... (Santa Cruz del Quiché). • ... Ciertamente el Ministerio de Educación les provee libros pero no están contextualizados y el contenido es meramente k'iche' sin traducción al español (Santa Cruz del Quiché). • El monolingüismo se manifiesta en áreas urbanas y áreas rurales, incluso algunos padres manifiestan su inconformidad de que a sus hijos se les enseñe idioma materno porque creen que es una pérdida de tiempo y un factor que impide la superación profesional (Santa Cruz del Quiché). • En la mayoría de los centros educativos los docentes sí practican el idioma materno con las niñas y niños, priorizando a los de

Planteamientos de directoras y directoras	Planteamientos de docentes
	primer ingreso. Pero, la pronunciación y la escritura no las hacen por la complejidad (San Pedro Jocopilas). • Los maestros y maestras bilingües son los que imparten los grados iniciales (San Pedro Jocopilas). • No se tiene una metodología clara... (Santo Tomás Chichicastenango) • La educación bilingüe se implementa con deficiencia y lo hacen porque está en el CNB, las autoridades exigen un punteo del mismo; sin embargo, no tienen personal calificado para el tema. (Santo Tomás Chichicastenango). • Parece fácil o sencillo, pero a veces no se tiene la habilidad de escribir o leer en idioma k'iche'. No voy a enseñar algo que no sé (Chiché). • No se implementa porque no sabemos hablar el idioma k'iche'. El niño o la niña se acopla a hablar el español (Chiché).

Fuente: Elaboración propia con base en trabajo de campo para ASDN.

También es importante analizar las respuestas de los grupos focales de niñas y niños. Los más pequeños de edad informaron en general que las clases se les ofrecen en español y en algunos grupos, principalmente urbanos, resaltaron que el k'iche' se impartía, aunque poco. Ningún participante indicó que no le gustara su idioma.

Las niñas y niños, de entre 7 y 12 años de edad, indicaron que recibían clases en los dos idiomas y aseguraron que ello les gustaba. La excepción fue el grupo focal de niñas y niños del área urbana de Santa Cruz del Quiché, quienes solamente mencionaron el castellano como idioma en que les impartían sus clases.

Es necesario cerrar el análisis de esta brecha con una propuesta concreta de diversas organizaciones que trabajan alrededor del tema educativo:

"ICEFI ha realizado en alianza con Unicef un estudio sobre estimaciones de costos para disminuir la exclusión educativa en los 125 municipios más pobres del país, considerando aumentos de cobertura en todos los niveles (inicial, primaria, secundaria y diversificado), por su parte en alianza con Save The Children, se realizó otro estudio también sobre la misma temática pero específico para la educación bilingüe en los niveles pre primario y primario.

En su totalidad, ambos estudios indican que para que estos 125 municipios disminuyan la exclusión educativa, el país necesita incrementar (por ejemplo) a partir de 2015 un 1.6% como porcentaje del PIB el presupuesto para la finalidad educación hasta llegar al 2.3% en el año 2021. Estos ejercicios de costeo han considerado entre otros aspectos: formación docente (en servicio), infraestructura y equipamiento, acompañamiento educativo, útiles, materiales escolares, transferencia condicionada y alimentación escolar" (Cátedra Unesco t. iv, 2014:5).

3.1.2.3 No debe de existir ningún tipo de maltrato hacia niñas y niños, además debe haber respeto recíproco y un trato digno entre educadores y educandos (se ha detectado maltrato físico en 15.8%, verbal en 20.88% y psicológico); sin embargo, se evidencia aún la existencia de maltrato, como medida correctiva de parte de algunos docentes y directores. Situación que hasta se percibe normal por parte de niñas y niños consultados. Esta brecha afecta el desarrollo psicosocial.

El contexto de la niñez y juventud guatemalteca y latinoamericana es violento. Ello tiene sus raíces en los distintos conflictos armados y dictaduras militares de la segunda mitad del siglo XX, pero fundamentalmente en estructuras económicas que promueven la desigualdad y una injusta distribución de las riquezas (Cfr. CEPAL 2014). Debido a que la región es eminentemente joven, el sector poblacional más afectado es la juventud, tanto en función de las víctimas como de los victimarios.

"En América Latina existe amplia documentación que refleja la gran magnitud del problema de la violencia entre los y las jóvenes, sobre todo la directa interpersonal, medida a través de indicadores como las tasas de mortalidad, que ascienden a 31 muertes por cada 100.000 habitantes en la subregión (más del doble que las tasas medias a nivel mundial)" (Cepal, 2014:143).

Según el informe Panorama Social de América Latina, en 2008 entre el 25% y el 30% de la juventud percibía un contexto de violencia en el ámbito escolar, familiar, pandilleril o vecinal. Concretamente el 29% de las y los jóvenes latinoamericanos sentían inseguridad en el ámbito escolar, en Guatemala la percepción ascendía a 33%.

Ante esta situación el MINEDUC emitió el Acuerdo Ministerial 01-2011, normativa de convivencia pacífica y disciplina para una cultura de paz en los centros educativos. Este se complementa con diversos instrumentos destinados a informar y generar pautas para detectar el acoso escolar, así como mecanismos para conducir denuncias. Según la Guía para la Identificación y Prevención del Acoso Escolar (MINEDUC, 2011:5), las manifestaciones de la violencia escolar son: castigos físicos y psicológicos, acoso escolar (entendido como pauta de comportamiento más que como hechos aislados), violencia sexual y de género, violencia por discriminación y racismo, violencia extrema (que involucra pandillas, riñas, armas).

Entre otros datos importantes, de un estudio realizado por la autoridad ministerial en todo el país se obtiene que el 34% de estudiantes de sexto primaria (sobre una muestra de 18,780) sufren acoso escolar.

"Además el estudio evidenció que la incidencia es mayor en niños que en niñas, en el área rural que en el área urbana, en escuelas pequeñas que en escuelas grandes y en estudiantes con sobre edad. Las conductas agresivas más frecuentes que se dan en los centros educativos son la agresión verbal y la menos común es la violencia física" (MINEDUC, 2012:2).

Lo más importante es que se cuenta con un "Modelo pedagógico para la prevención de la violencia y convivencia pacífica a nivel del aula y centro educativo", más no se tienen evidencias de que el mismo sea de obligatorio cumplimiento. El experto Francisco Cabrera, entrevistado para este ASDN, indicó que de hecho era tomado en cuenta según la voluntad de las autoridades de cada centro pero que no conocía de datos respecto de su grado de implementación.

La CEPAL y el Banco Mundial, en una muestra de 5,560 estudiantes, determinan que el 35.6% de estudiantes denuncian que les robaron pertenencias dentro de los centros escolares y por sus pares; el 20.9% asegura que ha sido amenazado o insultado; y el 15.06% informa que ha sido agredido físicamente. En general el 39.34% indica haber sido objeto de algún episodio de violencia (Román y Murillo 2011:36)[15].

Por otra parte, el 43.21% indica que conoce a un compañero o compañera de clase que ha sufrido un robo, 24.93% sabe de alguien que ha sido insultado o amenazado, 31.58% conoce a alguien que ha sido golpeado y en general el 57.66% sabe de alguien que ha sufrido cualquier tipo de episodio de violencia (Román y Murillo 2011:37).

A pesar del gran avance que implica la adopción del paradigma de protección integral, contenido en la Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (Decreto 27-2003 del Congreso de la República), aún priva una concepción violenta respecto de las prácticas correctivas a la niñez.

"[La corrección a las y los estudiantes] se hace de una manera verbal, lamentan que ya no se pueda corregir como antes ya que ahora los padres de familia se avocan a los derechos humanos y por lo mismo solo se hace corrección de manera verbal y esto consideran que es lo que está provocando las malas conductas de los niños y niñas (Grupo focal con docentes de Santo Tomás Chichicastenango).

- La violencia tiene la característica fundamental de que se internaliza en los sujetos que la propician y los que la reciben. Así, puede "normalizarse" y actos claramente violentos pueden ser vistos como naturales, lógicos o necesarios. Ello sucede con el castigo en las escuelas, pues existe abundante información respecto de que los malos tratos son cotidianos y recurrentes.

[15] Este informe de CEPAL, publicado por Banco Mundial, se encuentra disponible en: http://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/44073/RVE104RomanMurillo.pdf

La pregunta que se realizó a las niñas y niños de las áreas rurales y urbanas de los cuatro municipios de estudio, divididos en grupos etarios (5 a 6 y 7 a 12 años de edad) sobre este tema requería información sobre si eran castigados en la escuela y qué tipo de castigos se utilizan comúnmente. Además de hablarles en confianza ("regaños", dicen los niños), se obtuvieron estas respuestas:

- La maestra les jala la oreja (Grupo focal a niñas y niños de 5 a 6 años de edad de Santo Tomás Chichicastenango).

- [Las y los niños] han observado que cuando las niños y niños se pelean los maestros les pegan con regla (Grupo focal a niñas y niños de 5 a 6 años de San Pedro Jocopilas).

- La maestra los regaña y les grita cuando se pelean (Grupo focal con niñas y niños de 5 a 6 años de Chiché).

- Los dejan sin recreo... (Grupo focal con niñas y niños de 5 y 6 años de edad).

- Cuando surgen peleas en la escuela los docentes y el director llaman a los padres de familia; en otras ocasiones los castigan pegándoles con una regla o paleta, por ejemplo (Grupo focal con niñas y niños de entre 7 y 12 años de edad de Santo Tomás Chichicastenango).

- El director o el docente los castigan con trabajos comunitarios estudiantiles como barrer, realizar tareas, realizar planas con palabras relacionadas a la pelea, se les prohíbe el recreo, llaman a sus padres para indicarles que están provocando problemas... (Grupo focal con niñas y niños de entre 7 y 12 años de edad de Chiché).

- [Lo que] los docentes [hacen ante una riña] es separarlos, darles de reglazos y si es mayor el problema llaman a sus padres para indicarles el error que cometieron (Grupo focal con niñas y niños de entre 7 y 12 años de edad de San Pedro Jocopilas).

- No los dejan entrar cuando no portan el uniforme de física. Les ponen libros en sus cabezas y parados, los dejan parados contra la pared y no tienen recreo (Grupo focal con niñas y niños de entre 7 y 12 años de edad de Santa Cruz del Quiché).

Las directoras y los directores y docentes también fueron consultados sobre el tipo de correcciones que se aplicaban en sus salones y en todos los casos coinciden en que no aplican ningún castigo corporal, aunque en su discurso refieran prácticas que de hecho lo son (como dejar de pie a determinadas alumnas y alumnos hasta que se cansen). Algunos indican que eso sucedía antes, pero que en la actualidad ello ya no era posible porque los padres los denunciarían en caso sucediera.

"Lo que ya no se utiliza es castigar o pegar. En el caso de que ya es demasiado, (no se han dado estos casos, pero si se llegaran a dar) aplicarían llamadas de atención desde dirección [dirigidas a los] padres, para que estén enterados de lo que está pasando, [a través de] un conocimiento. Si esto sigue, se toman otras medidas como la expulsión de 3 días. Si fuese grande el desacato del niño, se les llama a sus papás, se levanta conocimiento y se da la expulsión de 1 semana" (Grupo focal con docentes de Chiché).

"Cada escuela tiene sus normas de corrección, por ejemplo: dejarlos sin recreo, algunos maestros todavía dejan a niños parados frente a la pared con las manos elevadas por largo tiempo. El dialogo debe ser la medida correctiva para solucionar conflictos" (Grupo focal con docentes de Chichicastenango).

"En una ocasión un docente trató mal a un niño y este se quejó con sus padres; la mamá llegó al establecimiento y se trató de investigar al docente. Estaba cometiendo otro tipo de abusos con niñas y niños por lo que se le denunció ante autoridades correspondientes y fue destituido del cargo y consignado a tribunales de justicia" (Grupo focal con docentes de San Pedro Jocopilas).

• Se preguntó a las directoras y directores si sus escuelas contaban con **reglamento disciplinario** y respondieron que había normas de convivencia y a veces con un reglamento propio de la escuela (Grupo focal con docentes de Santa Cruz del Quiché). Sin embargo, el juez especializado en niñez y adolescencia considera que a veces los reglamentos son mal aplicados, pues ha conocido de múltiples denuncias por expulsiones severas, sobre todo en Santa Cruz del Quiché y en Chichicastenango, afectando sobre todo a adolescentes (Entrevista con Juez especializado en niñez, Santa Cruz del Quiché).

• Contrario a lo expresado, el Auxiliar Departamental de la Procuraduría de los Derechos Humanos en Quiché argumentó que en la localidad había **poca cultura de la denuncia y que privaba mucho el temor a las autoridades.** Indicó que se conocen sobre todo denuncias por abuso de autoridad, pero también por abusos físicos y hasta sexuales. En estos casos, indicó, se remite la denuncia a la fiscalía especializada del Ministerio Público.

Lo anterior está refrendado por otras y otros funcionarios: *"No hay cultura de denuncias, hay que educar para que haya denuncia"* (Entrevista con Juez de Niñez, Departamento de Quiché).

Otra explicación que puede tener la omisión sistemática de denuncia es el desconocimiento de los derechos de la niñez (lo cual se explica en parte por el analfabetismo de la población adulta) y en todo caso de la existencia de otros paradigmas que no conciben la violencia como estrategia de educación. También debe analizarse, como se ha indicado, que al haber desinterés por parte de algunos padres de familia en cuanto a la educación de sus hijos, los malos tratos pasarán inadvertidos.

3.1.3 Derechos a través de la educación

El proceso educativo debe transmitir conocimientos y también valores. Estos últimos no pueden trasladarse por la vía cognitiva si no se aplican en la práctica. Así, vivir en democracia o tolerancia y participación, deben ser elementos cotidianos del quehacer escolar. Directores, directoras, docentes, padres de familia, las niñas y los mismos niños deben convivir y ser copartícipes del proceso de planificación, ejecución y evaluación de la enseñanza aprendizaje.

3.1.3.1 Participar en la gestión escolar es un derecho y una obligación de toda la comunidad educativa y no es competencia exclusiva de la autoridad de la escuela. Sin embargo, directores y docentes no generan las condiciones favorables para que el resto de actores participe plenamente en aquella, reduciendo al mínimo la rendición de cuentas. Esto se agudiza porque la comunidad educativa se desinteresa y no ejerce su derecho y obligación de participar en el mejoramiento de la calidad educativa.

El sistema escolar no está preparado para generar mecanismos modernos y democráticos de gestión educativa; refleja una organización vertical que no fomenta el sentido de participación y que se desvincula del contexto en donde cada escuela se encuentra ubicada. Ello se evidencia en que las autoridades de los centros toman por sí mismas todas las decisiones importantes para el proceso educativo, sin consultar a la comunidad, a madres y padres de familia y sobre todo a la niñez. Cuando se acercan a ellas y ellos es para trasladarles información mínima o para pedirles apoyo ante problemas que por deficiencias del Estado no pueden solucionar.

Las autoridades educativas tienen una concepción muy limitada de transparencia. La reducen al hecho de presentar cuadros de gastos respecto de aportes económicos del Estado o de los mismos padres de familia. Esta situación excluye el uso de otro tipo de recursos, como la distribución del tiempo del personal docente o administrativo, las evaluaciones al trabajo pedagógico de las y los docentes, los niveles de eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otros.

"Según Acuerdo Ministerial **No. 1,335-2013**... [las autoridades escolares] deberán publicar, divulgar, y actualizar permanentemente en un sitio público dentro del establecimiento, la información que se establecerá en los procedimientos, instructivos, guías y otros documentos que se implementen para promover los principios de transparencia y rendición de cuentas. [Ello sucede] en el departamento de Quiché [donde] se realiza constantemente con la colaboración de los técnicos de servicios de apoyo quienes realizan el proceso de liquidación contable para cada desembolso... Cada establecimiento Educativo tiene su Mural de Transparencia, en la cual detallan para conocimiento público, todo el apoyo que brinda el MINEDUC" (Entrevista con el Director Departamental de Educación).

"Sí [se informa a la comunidad], definitivamente a través de Dirección General de Monitoreo y Verificación de la Calidad (DIGEMOCA), quien monitorea los establecimientos y a las juntas escolares, les exigen por medio de liquidaciones para que el manejo de los fondos sea transparente con el apoyo de los directores" (Entrevista con el Coordinador Técnico-Administrativo de Santa Cruz del Quiché).

"Se brinda información [a los padres de familia] a través del Mural de Transparencia y se les informa a los maestros, maestras, ellos son los encargados de avisar a los niños y niñas cómo se ejecutan los fondos" (Grupo focal con directoras y directores de Santo Tomás Chichicastenango).

- Al tratar de explicarse por qué no hay participación de la comunidad en la gestión escolar, aparece de inmediato que **existe una confusión por parte de las autoridades escolares**, al referir recurrentemente que un acto de transparencia es entregar calificaciones o informar sobre el rendimiento de las niñas y niños a sus padres, cuando en realidad es parte del proceso pedagógico mismo.

"... A los directores se les ha notificado que trimestralmente deben informar a los padres de familia el avance en la educación de sus hijos, y para ello que se apoyen en las tarjetas de calificaciones y otros instrumentos, como los cuadros de registro..." (Entrevista al Coordinador Técnico-Administrativo de San Pedro Jocopilas).

Las y los docentes fueron consultados sobre el tipo de información que brindan a los padres de familia y se logró constatar que los datos que se trasladan son bastante generales y en todo caso los mínimos necesarios.

"Generalmente se hace una asamblea a inicios de cada año y al finalizar cada bimestre en la entrega de calificaciones, momento oportuno de dar información respecto a la escuela y plantear situaciones que requieran de la toma de decisiones de los padres de familia..." (Grupo focal de directoras y directores de Santa Cruz del Quiché).

- Además se evidencia **desconfianza de parte de las autoridades de la escuela en cuanto a las capacidades de la comunidad**, para involucrarla. Cuando se hace partícipe a los distintos liderazgos sociales es generalmente para pedirles apoyo en temas de gestión de fondos, pero nunca para discutir aspectos relativos a la administración educativa.

"En reuniones generales de la comunidad y con los consejos de padres de familia se plantean las necesidades de proyectos y se toman decisiones conjuntamente" (Grupo focal con docentes de Santo Tomás Chichicastenango).

"Es mínima la información que se da [a los padres de familia]. Al que le compete esta situación es al director. Como docentes no podríamos ocupar su espacio. No hay confianza con director y comunidad" (Grupo focal con docentes de Chichicastenango).

- Otro aspecto importante es que existe temor a la fiscalización, razón por la cual se restringe la información, más allá de lo que se expone en los denominados Muros de Transparencia.

"Los maestros casi ya no trabajan de corazón. Ahora hay algunos que están por obligación. La vez pasada, Verde y Azul creo que regaló computadora y televisión [a la escuela] y ellos [los docentes] no las utilizaron. Las llevaron a su casa. Por otro lado, son personas muy enojadas, no le dedican tiempo a sus hijos, y nosotros como padres de familia no podemos decir nada porque [si lo hacemos] nos señalan como malos y tal vez con nuestros hijos se desquitan. Y por todo eso ellos menos dan a conocer las cosas que sucede en la escuela" (Grupo focal con padres de familia de San Pedro Jocopilas).

• También se percibe que las y los docentes carecen de conocimiento en gestión administrativa en el aspecto escolar. Así, por ejemplo, la dirección de la escuela depende de las decisiones de los Coordinadores Técnico-Administrativos, aunque en varios establecimientos se evidenció que el [el puesto de] director la asumía a la suerte, cualquier docente [puede obtenerla] y que incluso era rotativa (Grupo focal con directoras y directores de Chiché).

"A veces se hacen sorteos entre los maestros para ver quien tendrá a su cargo la dirección del año siguiente, todos nos rotamos" (Grupo focal con directoras y directores de Santo Tomás Chichicastenango).

"En la mayoría de los centros educativos los docentes tienen que asumir el cargo de director ya sea por turno, por sorteo o porque el CTA así lo decide, pero nunca se enfocan en la capacidad de la persona" (Grupo focal con docentes de San Pedro Jocopilas).

Si bien los padres de familia son involucrados solo de forma superficial, más grave es la situación de la niñez, la cual –a pesar de ser la actora principal del proceso educativo– es excluida de la concepción y planificación del mismo:

"Son pocas las escuelas que involucran a los niños, cuando preguntan se les informa, caso contrario la información es más para los padres y no para los niños" (Grupo focal con docentes de Santa Cruz del Quiché).

• **A los padres de familia se les ha instrumentalizado** en el sentido de que solamente se les toma en cuenta para que presten servicios a la escuela, lo cual es positivo, pero no es sinónimo de participación en los procesos escolares.

"Con nosotros, el director siempre da a conocer primero al Consejo [de padres de familia] qué hacer cuando hay algo que informar o cuando falta algo o se arruina algo; el director da aviso a los consejos y los consejos a los padres para informar de todo lo financiero: si hay que reponer o comprar algo. No todos podemos aportar a veces y por eso tenemos que buscar apoyo para cocinas, para computadoras o para cualquier cosa y por eso buscamos apoyo de las instituciones [de sociedad civil]..." (Grupo focal con padres de familia de Chiché).

[En la escuela a] diario hay dos consejos: uno para velar por la buena preparación del atol y otro que vigila a los estudiantes [durante el recreo o en las salidas] (GF PFR SCQ).

• **Las autoridades también demuestran poco compromiso con la comunidad** y desconocimiento del instrumental legal y de derechos humanos que la ampara en relación a su participación en todos los asuntos que le atañen. Para ello tómese en cuenta que el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo es enfático en que en lugares donde existen pueblos indígenas, se deben respetar sus formas propias de organización social y se deben involucrar en cualquier decisión que de una forma u otra les afecte.

• En cuanto a **la comunidad se observa que existe poco interés de su parte para informarse y también para participar** en los procesos colectivos, particularmente alrededor de la gestión educativa. Ello puede deberse a diversas causas, siendo las principales el desconocimiento de derechos y la necesidad y carga de trabajo de ambos padres.

"La representación de los padres de familia lo conforma el consejo educativo de padres de familia del nivel primario y pre primario; se encarga de hacer gestiones y llevar control, máxime del fondo de gratuidad y en algunos casos del fondo rotativo, pero muchos no asumen el rol tal y cual" (Grupo focal con docentes de Santa Cruz del Quiché).

"... En la mayoría de las comunidades no se toma en cuenta a los líderes o a los COCODES. Solo son algunas comunidades que los lideres participan y es que otros no quieren o no aceptan las invitaciones porque eso no es trabajo de ellos" (Grupo focal con organizaciones de padres de familia de Santo Tomás Chichicastenango).

• Debe mencionarse que en el presente estudio se evidenció que **las y los docentes prefieren tratar con los padres que con las madres de familia.** La razón en general es porque las madres no toman las decisiones importantes, sino el padre. Incluso se argumentó que las madres no pueden comprometer, por ejemplo, económicamente o en tiempo de trabajo al padre, quien por su parte no siempre acude a los llamados de las autoridades escolares, generalmente por razones laborales. Esta práctica es contraria a los fines del proceso educativo, pues, como la CDN lo plantea, mediante este se deben fomentar también valores y el respeto a los derechos humanos, por lo que cualquier tipo de discriminación es inaceptable.

"Hemos observado que cuando se requiere del apoyo de los padres de familia, solo la madre es la que participa en este tipo de reuniones. Situación que limita la realización de algún proyecto porque no están los papás, las madres se limitan mucho, participan pero no toman decisiones" (Grupo focal de docentes de Chiché).

3.2 Responsabilidades de los titulares de obligaciones, responsabilidades y derechos

En el presente análisis situacional se ha perfilado que las brechas más importantes que surgen en la educación preprimaria y primaria de los municipios de estudio, en el departamento de Quiché, son profundas y están ligadas a procesos que van más allá de las voluntades de los mismos actores que giran alrededor del proceso educativo. Algunas, por ejemplo, tienen sus raíces en la estructura económica del país, la cual en general propicia desigualdades, las perpetúa y atisba por medio de una educación excluyente y de poca calidad. Otras, en cambio, tienen sus orígenes en aspectos culturales de la población, como la discriminación y también debe mencionarse la debilidad de una cultura democrática en la población.

Por lo anterior se advierte que las responsabilidades deben competir a todos los sectores y que sin el concurso oportuno, inmediato y consciente de todos, no se logrará contrarrestar ni siquiera superficialmente con los efectos que se han presentado.

Otro factor a considerar es que aunque la educación es un derecho, y por lo tanto una obligación del Estado, su situación precaria obliga no solo al monitoreo de las políticas públicas, sino compromete también a la sociedad a colaborar desde sus ámbitos de acción, conociendo mejor sus derechos y exigiéndolos de forma organizada, por ejemplo.

3.2.1 Titulares de obligaciones

Desde una perspectiva de derechos la educación es una obligación del Estado, lo cual significa que a toda la estructura de gobierno puede requerírsele que cumpla con las funciones que las leyes les asignan para que esta sea gratuita, pertinente y de calidad. Sin embargo, cada actor está obligado desde distintos niveles y cada uno se analiza desde la perspectiva de sus roles asignados.

El **Ministerio de Educación** está constituido por las autoridades centrales o nacionales y también por el aparato burocrático que lo representa en Quiché, sustentado sobre todo por el Director Departamental de Educación, los Coordinadores Técnico-Administrativos, las y los directores de escuela y los docentes.

A continuación se presentan algunos de los grandes retos que este ente debe asumir en función de las brechas abordadas:

Garantizar una educación gratuita. Debe exigir en principio que se le destine el presupuesto necesario, según los Acuerdos de Paz y los requerimientos de la población e invertirlos con eficacia y transparencia en mejorar la cobertura; también en preparación técnica y en materia de derechos humanos para su personal. Asimismo, debe destinarse especial atención con programas sociales a la población en situación de vulnerabilidad por condiciones económicas.

Promover las políticas necesarias para que la educación pública sea un servicio igualitario y de calidad. Esto requiere que ponga atención en los resultados nacionales y que oriente su proceder conforme a las deficiencias detectadas según los resultados. Se debe mantener el buen desempeño del área que presenta buenos resultados y reforzar aquellas áreas cuyo rendimiento es precario. Sin embargo, debe remarcarse que para que la educación sea de calidad e igualitaria, las maestras y los maestros deben tener la capacidad necesaria para impulsarla y ello inicia desde su propio proceso de formación docente.

Fortalecer normativamente y también en la práctica la participación de la comunidad educativa en la concepción y ejecución del plan educativo. Particularmente en las poblaciones donde la sociedad es mayoritariamente indígena, la ley garantiza que los propios pueblos deben involucrarse en las gestiones administrativas que les atañen.

La Educación Bilingüe Intercultural debe ser asumida con responsabilidad, por lo que no es un programa más sino más bien un paradigma que debe instalarse transversalmente en la estructura escolar en Quiché. Los docentes que dominan el idioma de la región son mínimos y quienes conciben el idioma materno como un derecho lo son menos. En este sentido, el actuar del MINEDUC está sirviendo para que los pueblos pierdan su identidad, sirviendo como canales de castellanización. La autoridad departamental y municipal debe vigilar que la educación bilingüe sea realmente aplicada y gestionar todos los recursos didácticos para el efecto.

Recuperar el liderazgo en las comunidades, abriéndose a discutir y planificar conjuntamente con la comunidad, a informar permanentemente y a mantener una relación de cercanía con la niñez y sus familias en cuanto a su rendimiento y demás necesidades humanas y sociales.

Esforzarse por que las niñas y niños, que están excluidos del sistema educativo, puedan ingresar o reingresar al mismo, facilitando más escuelas y programas flexibles, con calidad. Evidentemente lo primero que debe generarse es condiciones para ampliar la cobertura, además que esta sea digna, culturalmente adaptada, gratuita y de calidad. Para quienes tienen condiciones especiales, deben impulsarse programas de educación flexibles para que puedan laborar y estudiar, con la intención de que se reinserten a la educación formal en el corto y mediano plazo. Deben redoblarse esfuerzos por atender a la niñez que presenta problemas especiales de aprendizaje, pues existen recursos pedagógicos avanzados para ello y no se están utilizando. Finalmente, debe mediarse para que las maestras y los maestros estén motivados, pues ello incidirá directamente en que la escuela se vuelva atractiva para la niñez.

El Ministerio de Desarrollo Social debe coordinar esfuerzos con el Ministerio de Educación y el de Salud Pública y otros, para invertir más y mejor en la niñez, pues la educación se vuelve incomprensible si no se satisfacen previamente necesidades básicas como la alimentación y la vivienda.

La Academia de Lenguas Mayas de Guatemala debe asumir su rol protagónico en función de que los idiomas mayas se revitalicen. Por ello deben trabajar conjuntamente con el Ministerio de Educación para formar docentes y producir material que sirvan como apoyo en las aulas.

Instancias públicas de denuncias. Los juzgados de niñez y adolescencia, la Procuraduría de los Derechos Humanos, la Secretaría de Bienestar Social, la Procuraduría General de la Nación y otras que deriven de la organización estatal están obligadas a permanecer vigilantes respecto de los derechos humanos de las niñas y niños. Su rol no es pasivo en el sentido de esperar denuncias sino deben considerar a la escuela como un centro especial de atención y al tenerse conocimiento de cualquier maltrato o vejación debe ser prioritaria para ser resuelta conforme a la ley.

Los gobiernos locales están obligados a generar políticas de protección de atención a la niñez y deben invertir en ella, abandonando sus intereses partidarios y electorales.

3.2.2 Titulares de responsabilidades

El Estado es el obligado a que el derecho a la educación se cumpla. Existe una responsabilidad de velar porque este cumpla, la cual recae en todos los sectores sociales.

Los principales titulares de responsabilidades son las **madres y padres de familia, tutores.** A pesar de que viven insertos en un contexto de pocas oportunidades, tanto económicas como de formación, son los principales llamados a tomar conciencia de la importancia que tiene la educación para sus hijas e hijos.

Lo anterior debe llevarlos a comprometerse con ellos no solamente enviándolos a las escuelas a pesar de las dificultades económicas, sino también a apoyarlos en el plano subjetivo, a alentarlos a permanecer dentro de su educación formal. Dentro del hogar deben velar por que la niñez no esté sobrecargada de trabajo, doméstico o de cualquier otro tipo, para que tengan tiempo para estudiar y para distraerse. Es decir, deben facilitar el derecho a la educación.

Además deben tener un papel protagónico dentro de la escuela: asistir a las reuniones que las autoridades educativas convoquen, participar en los comités o comisiones que se formen, aportar con esfuerzos y propuestas. Deben asumir un liderazgo en cuanto a la fiscalización no solo de los recursos sino en general de todo el proceso educativo; particularmente deben fortalecer sus capacidades en gestión de recursos, para con ello apoyar a los establecimientos.

También son los llamados a velar por que la educación sea un vehículo con pertinencia cultural y a la vez con calidad en relación a los contenidos que se les presentan a sus hijas e hijos.

La comunidad, representada mediante sus diversos liderazgos (autoridades comunitarias, indígenas, religiosas, etcétera) debe comprometerse con la educación dentro de sus poblados, como una responsabilidad común, independientemente de que sean padres de familia o no. En este sentido, deben comprender el principio de interés superior de la niñez, para dejar atrás los grados de politización que algunos espacios como los Comités Comunitarios de Desarrollo alcanzan.

Las organizaciones no gubernamentales que trabajan aspectos de niñez o educación reciben aportes económicos de diversas fuentes de financiamiento y tienen los recursos técnicos necesarios para apoyar los procesos formativos de autoridades, docentes, niños y niñas y en general de liderazgos comunitarios. Su actuar debe centrarse mínimamente en dos sentidos: apoyar por que las condiciones materiales en las que se desarrolla la educación mejore y facilitar herramientas analíticas para mejorar el planteamiento educativo de las autoridades y de la propia población.

A su vez deben fortalecer las redes de trabajo porque así se evita duplicar esfuerzos e invertir sistemáticamente en las comunidades, en cuestiones prioritarias y con objetivos precisos. Estas organizaciones no deben suplir el papel del Estado por lo que toda acción debe llevar implícita trasladar capacidades al Estado y a la comunidad y no debe tender a perpetuarse.

El sector privado tiene un compromiso doble en relación a este aspecto. El primero es que no debe contratar niñas, niños y adolescentes en etapa y épocas de educación, pues ello constituye una violación a su derecho a la misma. A la vez deben pagar salarios dignos y promover condiciones laborales estables para los trabajadores, pues las madres y padres de familia requieren de ello para prestar más atención a la educación de sus hijos e hijas.

3.2.3 Titulares de derechos

El paradigma de la protección integral establece que la niñez es un sujeto de derechos y responsabilidades. Por ende, garantizar la educación significa tener a la vista ambos aspectos.

Las niñas y niños viven en medio de un contexto complejo. Por una parte, un medio hostil para la niñez porque es sumamente adultocéntrico, está pensado en función de los intereses de los adultos y en gran medida niega las posibilidades creadoras de la infancia. Ello se refleja en la poca inversión en niñez y adolescencia y en los sesgos de las políticas públicas, que no atienden los principios de la doctrina de protección integral.

Además la pobreza generalizada y la discriminación son dos realidades que se les imponen a las niñas y niños, particularmente en Quiché. Ante ello la educación no se perfila como la prioridad principal de los hogares y, por ende, de las niñas y niños. Ello va acompañado de determinadas manifestaciones, por ejemplo: la carencia de recursos educativos para recibir una enseñanza participativa, moderna, llamativa acorde a sus intereses etarios.

Tampoco se les presenta la educación como el recurso que servirá más adelante en la vida para comprenderla y para vivirla. En este estudio se ha evidenciado que está sirviendo más para prepararlos técnicamente para el trabajo, sin ese sentido humanista que lleva implícito su concepción como derecho. Por otra parte, de los grupos focales trabajados se percibe que a la niñez le gusta estudiar, argumentan que saben cuáles son sus derechos y señalan a la educación como uno de ellos.

Un problema serio que se evidenció es que tienen internalizada la violencia, al punto que los castigos son vistos como normales y no existe un cuestionamiento respecto de esta práctica.

En cuanto a la responsabilidad que tienen de estudiar, de comprometerse con su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, se detecta en este ASDN que las niñas y niños carecen de las condiciones contextuales (en la comunidad y en la familia) y personales o subjetivas óptimas para hacerlo. Los resultados de las pruebas del MINEDUC lo demuestran. En este sentido no se evidencia una posición activa para exigir más y mejor educación y hasta de la propia educación bilingüe intercultural. Esto se ve exacerbado cuando se toma en cuenta que la propia escuela niega la oportunidad de democratizar la educación.

HERE COMES

4. Conclusiones generales

En el departamento de Quiché el 67.7% de las niñas y niños no tiene acceso para estudiar preprimaria (59,215 de 87,467) y el 28% a la primaria (68,198 de 243,566), lo cual representa una grave violación a su derecho humano a la educación.

Titulares de obligaciones

• La poca voluntad política y la baja asignación presupuestaria al MINEDUC inciden en la falta de acceso a la educación preprimaria y primaria. Quiché es uno de los departamentos en donde más se vulnera el derecho a la educación en relación al acceso, derivado de las altas tasas que reflejan la cantidad de niñas y niños que no acceden al sistema educativo.

• Las autoridades del MINEDUC no asumen su rol de garantes de obligación, ya que sus acciones se orientan más en función de aspectos político-partidistas y personales y no tanto en el interés superior de la niña y el niño para su desarrollo integral.

Titulares de responsabilidades

• Los padres de familia no asumen su responsabilidad por carencia de motivación; asimismo, por patrones culturales y situación económica precaria, no tienen como prioridad la educación de sus hijas e hijos. La baja calidad educativa y la desigualdad que ella reproduce inciden también en que no se conciba a la educación de la niñez como derecho y como oportunidad para el desarrollo.

• En función de la evolución de la brecha identificada, se puede concluir que la misma ha tendido a abrirse más respecto al interés que tienen las familias que han priorizado el enviar a sus hijas e hijos a las escuelas a cambio de una bonificación económica, más que velar por el desarrollo de los mismos.

El 52.0% de las niñas y niños que ingresan a la escuela primaria en el departamento de Quiché no la completan en el tiempo esperado (SNIE 2014, MINEDUC).

Titulares de obligaciones

• Es un problema conectado a otros de carácter estructural, que requiere la intervención decidida del gobierno central en conjunto con el gobierno local y con la sociedad.

• Los programas que se implementan para reducir la brecha por parte del Estado, y las decisiones sobre estos, generalmente no están basados en evidencia (investigaciones) luego de la aplicación en contextos diversos (rural, urbano, indígena, mestizo, etcétera).

Titulares de responsabilidades

• Aunque la brecha está asociada a condiciones estructurales, como la pobreza y la ineficacia del Estado, las y los docentes y las madres y padres de familia juegan un papel clave en su reducción o mantenimiento.

• La sociedad civil ha tenido poca incidencia en el Estado en relación a la reducción de la brecha, sobre todo en que se asigne más presupuesto, que la educación sea pertinente y que se apoye económicamente a las familias para que puedan enviar a sus hijas e hijos a estudiar y en prohibir el trabajo infantil.

Titulares de derechos

• El problema de que las niñas y niños no completen el nivel primario en el tiempo oportuno les afecta de forma importante en el goce del derecho a la educación, como medio de desarrollo integral.

Existe una brecha en relación al rendimiento escolar que no permite el disfrute a una educación de calidad de todas las niñas y niños. Una manifestación clara de esto es que en Quiché, 78.19 % de estudiantes del nivel primario no superan la prueba estandarizada de matemáticas; y en lectura un 71.21%.

Titulares de obligaciones

• La asignación presupuestaria al MINEDUC es baja (3.1% del PIB) y la administración de esta asignación está orientada a salarios y funcionamiento, por lo que la inversión en ampliar cobertura y calidad educativa es ínfima.

• Las prácticas pedagógicas de los docentes no están orientadas a mejorar la calidad educativa, por ende no tienden a incrementar el rendimiento escolar.

• El rendimiento escolar en el nivel primario del departamento de Quiché es el más bajo a nivel nacional; esto a pesar de que se cuenta con la información necesaria por parte de las autoridades educativas.

• Aunque tradicionalmente la calidad educativa se ha medido conforme a los parámetros de la rendición en pruebas de matemáticas y comprensión lectora, también existen otras materias importantes incluso para la comprensión misma del significado e impacto de la educación y de la participación de la comunidad y la niñez en el proceso. Un ejemplo de ello es la formación ciudadana e histórica.

A nivel nacional se cuenta con una base legal para la implementación de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), especialmente en zonas indígenas; sin embargo, los avances son muy escasos, lo que provoca pérdida de identidad, bajo rendimiento escolar, entre otros. Esto no permite el pleno disfrute del derecho a la educación en la población indígena, fundamentalmente.

Titulares de obligaciones

• Como parte de los compromisos internacionales del Estado de Guatemala, en los lugares donde se asienta población indígena se deben respetar sus propias formas organizativas y de concepción del mundo. Por ello, además de promover la identidad y el derecho a la autogestión, los servicios públicos deben tener pertinencia cultural y no competir con las prácticas ancestrales, como el idioma, los valores, etc.

• El Estado no asume su obligación de garantizar el derecho a la EBI para todo los NNA, lo cual se expresa en la baja inversión para favorecer las condiciones físicas, materiales y profesionales.

• Se constata una actitud negativa por parte del docente en cuanto a implementar prácticas pedagógicas con pertinencia cultural de los NNA.

Titulares de responsabilidades

• Existe poca información y conciencia por parte de las madres y padres de familia respecto a la importancia de la EBI y antes bien reclaman una educación homogeneizante y transculturalizada, en detrimento del derecho de identidad de la niñez y ello también incide en su bajo rendimiento.

No debe existir ningún tipo de maltrato hacia niñas y niños, además debe existir respeto recíproco y un trato digno entre educadores y educandos (se ha detectado maltrato físico en 15.8%, verbal en 20.88% y psicológico); sin embargo, se evidencia aún la existencia de maltrato, como medida correctiva de parte de algunos docentes y directores. Situación que hasta se percibe normal por parte de niñas y niños consultados. Esta brecha afecta el desarrollo psicosocial.

Titulares de obligaciones

• El maltrato físico, verbal y psicológico ha sido una constante en los centros educativos de Quiché.

• El maltrato físico, verbal y psicológico en las aulas ha llegado a considerarse como una medida de corrección normal hacia las niñas y niños.

• Se refleja una cultura de violencia en todos los ambientes donde las niñas y niños se desarrollan (a nivel comunitario en general y en la propia escuela).

• A pesar de tener la autoridad y estructura suficientes para actuar, los distintos actores (Ministerio de Educación, madres y padres de familia, comunidades, docentes, etcétera) no encuentran la motivación necesaria debido a la falta de recursos que les permitiría incidir en la reducción de esta brecha.

Participar en la gestión escolar es un derecho y una obligación de toda la comunidad educativa y no es competencia exclusiva de la autoridad de la escuela. Sin embargo, directoras, directores y docentes no generan las condiciones favorables para que el resto de actores participe plenamente en aquella, reduciendo al mínimo la rendición de cuentas. Esto se agudiza porque la comunidad educativa se desinteresa y no ejerce su derecho y obligación de participar en el mejoramiento de la calidad educativa.

Titulares de obligaciones

• La escuela no es un espacio democrático en el que toda la comunidad se involucre. Las autoridades escolares son reacias a permitir que población, padres de familia y niñas y niños, planifiquen en conjunto el proceso educativo, en parte porque desconocen los métodos adecuados para ello y en parte porque no existe una cultura de construcción colectiva.

Titulares de responsabilidades

• La organización comunitaria en general no está orientada a fomentar la participación de todas y todos sus miembros en el proceso educativo de las niñas y niños.

• La comunidad no conoce mecanismos de exigibilidad de derechos o no los aplica en materia educativa.

5. Recomendaciones

En el departamento de Quiché el 67.7% de las niñas y niños no tiene acceso a estudiar preprimaria (59,215 de 87,467) y el 28% a primaria (68,198 de 243,566), lo cual representa una grave violación a su derecho humano a la educación.

A los titulares de obligaciones

• El Estado debe cumplir con su compromiso de acrecentar la inversión pública en materia de educación mediante la extensión de la cobertura en todo el país.

A los titulares de responsabilidades

• Se debe fomentar el empoderamiento de la sociedad civil para la exigencia del cumplimiento de sus derechos, particularmente los derechos de la niñez.

• Es necesario establecer alianzas estratégicas con organizaciones socias que tienen en común el enfoque basado en derechos en relación a la educación. Los padres y madres de familia deben asumir su rol como titulares de responsabilidades, inscribiendo y velando porque sus hijas e hijos completen su educación primaria. Ello puede hacerse por medio de: jornadas y eventos de sensibilización y concienciación, talleres sobre derechos humanos y particularmente de la niñez, estrategias de comunicación social.

• Autoridades, madres, padres de familia y ONG están llamadas a promover estrategias que contribuyan al cierre de la brecha de acceso a fin de garantizar el derecho a la educación para todas y todos los niños del departamento, particularmente para quienes han sido expulsados o excluidos.

El 52.0% de las niñas y niños que ingresan a la escuela primaria en el departamento de Quiché no la completan en el tiempo esperado (SNIE 2014, MINEDUC).

A los titulares de obligaciones

• El Estado debe diseñar acciones concretas para reducir las posibilidades de que los NNA se retiren de la escuela o pierdan el grado, tanto acciones de incidencia en política pública como en acciones en el territorio.

• Las autoridades educativas tienen la obligación de implementar procesos que posibiliten a padres de familia y a docentes desarrollar acciones o iniciativas para que los NNA continúen y culminen el nivel primario.

• En toda la administración pública se deben implementar mecanismos de rendición de cuentas que motiven a las autoridades de los ministerios de educación y de desarrollo social a impulsar iniciativas para reducir la brecha.

• Las y los docentes son los principales obligados a desarrollar estrategias para promover la participación organizada de los NNA en las decisiones escolares orientadas a reducir los porcentajes de ausentismo, abandono de la escuela, así como para aumentar la promoción escolar. Para que esta situación pueda lograrse es necesario intervenir desde la misma formación docente; y las autoridades educativas deben garantizar el pleno acceso de las escuelas al material necesario.

A los titulares de responsabilidades

• La sociedad debe realizar acciones estratégicas para incidir en el quehacer del gobierno central, especialmente para que establezca políticas y programas que no dependan del cambio de gobierno.

• Los programas que se implementen desde la sociedad civil deben orientarse a ser replicables por el Estado, ofreciendo evidencias (estudios, sistematizaciones) que orienten la toma de decisiones por parte de las autoridades educativas.

Existe una brecha en relación al rendimiento escolar que no permite el disfrute a una educación de calidad de todas las niñas y niños. Una manifestación clara de esto es que en Quiché, 78.19% de estudiantes del nivel primario no superan la prueba estandarizada de matemáticas; y en lectura un 71.21%.

A los titulares de obligaciones

• El personal docente debe sensibilizarse respecto de la importancia de su rol en el proceso educativo y fortalecer y/o desarrollar sus capacidades técnicas para desarrollar su labor. La dirigencia magisterial debe orientarse al fortalecimiento del sistema educativo.

A los titulares de responsabilidades

• Las organizaciones sociales deben impulsar acciones de investigación, difusión y sensibilización de la realidad educativa del departamento, a la población en general.

• Es obligación de todos los actores incidir a nivel nacional y local en el aspecto educativo, para incrementar la asignación presupuestaria en relación al PIB, la administración de esos recursos por parte del MINEDUC para que se incremente el porcentaje de inversión directa y en la creación de políticas educativas.

A nivel nacional se cuenta con una base legal para la implementación de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), especialmente en zonas indígenas; sin embargo, los avances son muy escasos, lo que provoca pérdida de identidad, bajo rendimiento escolar, entre otros. Esto no permite el pleno disfrute del derecho a la educación en la población indígena, fundamentalmente.

A los titulares de obligaciones

• El Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI) debe asegurarse presupuesto y lineamientos dirigidos para la concreción de la EBI.

• Las Direcciones Departamentales de Educación deben gestionar y exigir presupuesto y otras condiciones favorables para que la EBI sea implementada en las aulas de todos los niveles de educación.

• Los CTA deben monitorear, acompañar, evaluar y dar seguimiento a los procesos de implementación de la EBI en el marco del CNB en todos los niveles de educación.

• Directores y docentes deben ser los garantes de la implementación de la EBI.

A los titulares de responsabilidades

• Incidir en las políticas de las instancias gubernamentales y locales afines a la EBI.

• Impulsar campañas de difusión para la sensibilización y toma de conciencia de padres de familia.

• Las autoridades centrales tanto como la sociedad civil deben sensibilizar y capacitar a los docentes para la efectiva aplicación de la EBI.

No debe existir ningún tipo de maltrato hacia niños y niñas, además debe haber respeto recíproco y trato digno entre educadores y educandos (se ha detectado maltrato físico en 15.8%, verbal en 20.88% y psicológico); sin embargo, se evidencia aún la existencia de maltrato, como medida correctiva de parte de algunos docentes y directores. Situación que hasta se percibe normal por parte de niñas y niños consultados. Esta brecha afecta el desarrollo psicosocial.

A los titulares de obligaciones

• Promover cultura de derechos en los ámbitos escolar, familiar y comunitario.

• Creación de una comisión permanente de acompañamiento a la comunidad educativa para evitar el maltrato escolar, en los ámbitos nacional, departamental y municipal.

A los titulares de responsabilidades

• Realización de estudios que evidencien aún más el maltrato a niñas y niños a nivel escolar y sus posibles soluciones, además de tratar de encontrar experiencias nacionales positivas alrededor del tema.

• Apoyar los programas educativos del Ministerio de Educación por parte de las organizaciones no gubernamentales dedicadas a la educación y protección.

• Fortalecimiento de la red educativa y red de niñez y adolescencia para que armonicen sus acciones para contrarrestar el maltrato escolar.

Participar en la gestión escolar es un derecho y una obligación de toda la comunidad educativa y no es competencia exclusiva de la autoridad de la escuela. Sin embargo, directores y docentes no generan las condiciones favorables para que el resto de actores participe plenamente en aquella, reduciendo al mínimo la rendición de cuentas. Esto se agudiza porque la comunidad educativa se desinteresa y no ejerce su derecho y obligación de participar en el mejoramiento de la calidad educativa.

A los titulares de obligaciones

• El MINEDUC debe asumir sus obligaciones respecto de la apertura a la comunidad en los centros escolares.

• El MINEDUC debe evitar en sus políticas y reglamentos generar más burocracia.

• Las autoridades locales deben sensibilizar al personal docente en cuanto a la importancia de la participación comunitaria en el proceso educativo.

A los titulares de responsabilidades

• Se propone a la población que conozca sus derechos, los exija y que conozca mecanismos de organización escolar.

• Se sugiere el fortalecimiento de la organización comunitaria, que haga uso de sus atribuciones y competencias y que se interese en aprender sobre derechos y mecanismos de exigibilidad.

• Que visualicen desde su rol de acompañantes el énfasis que deben darle a la comunidad para que se fortalezca, desde la perspectiva de que, si esta no se involucra, los cambios son insostenibles.

• Sensibilizar a la población para que demande y también participe.

• La sociedad necesita fortalecer la organización comunitaria (padres y madres de familia, COCODES y otras organizaciones comunitarias) para que participe más en el proceso educativo y exija este derecho.

Recomendaciones específicas para Verde y Azul/Educo-Guatemala

En relación a Verde y Azul/Educo, en función del Plan de País que construirá para Guatemala, se le recomienda:

• Fortalecer las relaciones técnicas y políticas con distintos actores de la sociedad civil en el departamento de Quiché, para incidir estratégicamente ante las autoridades educativas para que dicho servicio se preste con calidad, pertenencia y gratuidad. En este sentido, debe procurar integrar la Comisión Nacional de Educación y que se fortalezcan las redes departamentales de niñez y de educación.

• Generar los programas y proyectos necesarios para abordar de forma integral cada una de las anteriores brechas encontradas, fomentando la generación de conocimiento por medio de investigaciones y el fortalecimiento de su capacidad institucional de incidencia.

• Organizar planes de formación para directores y directoras, docentes, madres, padres de familia y niñas y niños en materia del derecho a la educación y mecanismos de exigibilidad del mismo. También son importantes otros asuntos como gestión educativa, participación democrática y otros.

• Involucrar a la comunidad en los proyectos que ejecute para ir fomentando la participación de todos los sectores que la conforman (asociaciones, grupos juveniles, autoridades indígenas, lideresas y líderes religiosos, etcétera).

• Proponer políticas públicas realizables para reducir las brechas detectadas y evaluar constantemente las que existen o se aprueben.

6. Anexos

A. Listado de tablas y gráficas

Tablas

Tabla 1. Organizaciones que participaron en el ASDN

Tabla 2. Características socioeconómicas de la población guatemalteca

Tabla 3. Niveles y ciclos de educación en Guatemala

Tabla 4. Proporción de docentes / estudiantes (preprimaria y primaria) por municipio, 2015

Tabla 5. Total casos de desnutrición evaluados mediante el indicador peso/talla en niñas y niños menores de 5 años de edad

Tabla 6. Significado de EBI para directoras, directores y docentes

Gráficas

Gráfica 1. Tasa neta de escolarización preprimaria a nivel nacional y departamental, 2012-2015

Gráfica 2. Tasa neta de escolarización primaria a nivel nacional y departamental, 2012-2015

Gráfica 3. Tasa neta de escolaridad preprimaria a nivel departamental y por municipios, 2015

Gráfica 4. Tasa neta de escolaridad primaria a nivel departamental y por municipios, 2015

Gráfica 5. Tasa de conservación de la matrícula en el nivel primario, 2014

Gráfica 6. Porcentaje de aprobación y reprobación de algún grado de nivel primaria

Gráfica 7. Deserción escolar en el nivel primario durante el ciclo escolar 2014

Gráfica 8. Logros en lectura 2014

Gráfica 9. Logros en matemáticas 2014

B. Bibliografía

Comité de Derechos Humanos (2012). Examen de los informes presentados por los Estados partes en virtud del artículo 40 del Pacto. New York: Naciones Unidas.

Comité de los Derechos del Niño (2008a). Examen de los informes presentados por los Estados partes con arreglo al artículo 44 de la Convención. Ginebra: Naciones Unidas.

Comité de los Derechos del Niño (2010b). Examen de los informes presentados por los Estados partes en virtud del artículo 44 de la Convención. Ginebra: Naciones Unidas.

Comité de los Derechos del Niño (2010c). Aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño. Ginebra: Naciones Unidas.

Comité de los Derechos del Niño (2010d). Examen de los informes presentados por los Estados partes (continuación). En N. Unidas (Ed.), Acta resumida de la 1546a. sesión (Sala A) (pág. 11). Ginebra: Naciones Unidas.

Comité de los Derechos del Niño (2010e). Examen de los informes presentados por los Estados partes en virtud del artículo 44 de la Convención. Ginebra: Naciones Unidas.

Comité de los Derechos del Niño (2010f). Respuestas por escrito del Gobierno de Guatemala a la lista de cuestiones (CRC/C/GTM/Q/3-4) preparada por el Comité de los Derechos del Niño en relación con el examen de los informes periódicos tercero y cuarto de Guatemala (CRC/C/GTM/Q/3-4). Ginebra: Naciones Unidas.

Consejo de Derechos Humanos (2012). Resumen preparado por la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos con arreglo al párrafo 5 del anexo de la resolución 16/21 del Consejo de Derechos Humanos Guatemala. Ginebra: Naciones Unidas.

Departamento de Salud de Quiché (2015). Resultado nutricional: Estado nutricional mediante indicadores peso/talla, talla/edad y peso/edad de población menor de 5 años. Guatemala.

EDUCO (s. f.). Plan estratégico EDUCO: 2015-18. La infancia, oportunidad para transformar el mundo. España: EDUCO.

ICEFI (2011). Educación bilingüe en Guatemala. Logros, desafíos y oportunidades. Guatemala: ICEFI-Save the Children.

ICEFI (diciembre de 2013). Análisis del presupuesto general de ingresos y egresos del Estado de Guatemala 2014 enfocado en niñez y adolescencia. Serie de documentos de análisis ¡CONTAMOS! (Boletín No. 15).

ICEFI (diciembre de 2014a). Presupuesto para 2015: los grandes desafíos para lograr resultados y retomar el camino para una mayor transparencia. Documentos de análisis ¡CONTAMOS! (Boletín No. 19).

ICEFI (2014b). ¿Hacia dónde va la educación pública en Guatemala? Acceso y cobertura. No. 1. Guatemala: ICEFI.

ICEFI (2014c). ¿Hacia dónde va la educación pública en Guatemala? Calidad educativa y educación bilingüe intercultural. No. 2. Guatemala: ICEFI.

ICEFI (2014d). ¿Hacia dónde va la educación pública en Guatemala? Modelo de gestión del sistema educativo guatemalteco. No. 3. Guatemala: ICEFI.

ICEFI (2014e). ¿Hacia dónde va la educación pública en Guatemala? ¿Es posible financiar la educación pública en Guatemala? No. 4. Guatemala: ICEFI.

ICEFI (2014f). ¿Hacia dónde va la educación pública en Guatemala? De los problemas a las soluciones. No. 5. Guatemala: ICEFI.

INE (2012). Caracterización estadística. República de Guatemala 2012. Instituto Nacional de Estadística, Guatemala.

INE (2014). Caracterización departamental. Quiché 2013. Instituto Nacional de Estadística, Guatemala.

MINEDUC (2011). Protocolo de identificación, atención y referencia de casos de violencia dentro del sistema educativo nacional. Guatemala: MINEDUC.

MINEDUC (24 de febrero de 2012). Estrategia de prevención de la violencia en el sistema educativo. Guatemala: Ministerio de Educación.

MINEDUC (2015a). Informe de resultados. Evaluación de graduandos 2014. Guatemala: DIGEDUCA.

MINEDUC (2015b). Informe departamental y municipal de primaria 2014. Guatemala: DIGEDUCA.

MINEDUC (2015c). Modelo pedagógico para la prevención de la violencia y convivencia pacífica a nivel del aula y centro educativo. Guatemala: DIGEDUCA.

OACNUDH-Guatemala (2015). Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre las actividades de su Oficina en Guatemala 2014. Guatemala: Naciones Unidas.

ODHAG (2013). Análisis de Políticas Públicas de Juventud. Proyecto Inserción, Guatemala.

OIM (2013). Perfil migratorio de Guatemala 2012. Guatemala: OIM.

PDH (2012). Violencia sexual en contra de niñas, adolescentes y mujeres en Guatemala. Guatemala: PDH.

PDH (2013a). Análisis de la situación de embarazos en niñas y adolescentes en Guatemala 2011-2013. Informe temático, Procurador de los Derechos Humanos, Guatemala.

PDH (2013b). Informe anual circunstanciado. Informe de situación. Guatemala: Procurador de los Derechos Humanos.

PNUD (2014). Informe sobre Desarrollo Humano 2014. Sostener el Progreso Humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia. Guatemala: PNUD.

PNUD-UNICEF (2007). La niñez guatemalteca en cifras: compendio estadístico sobre las niñas, niños y adolescentes guatemaltecos. Guatemala: PNUD.

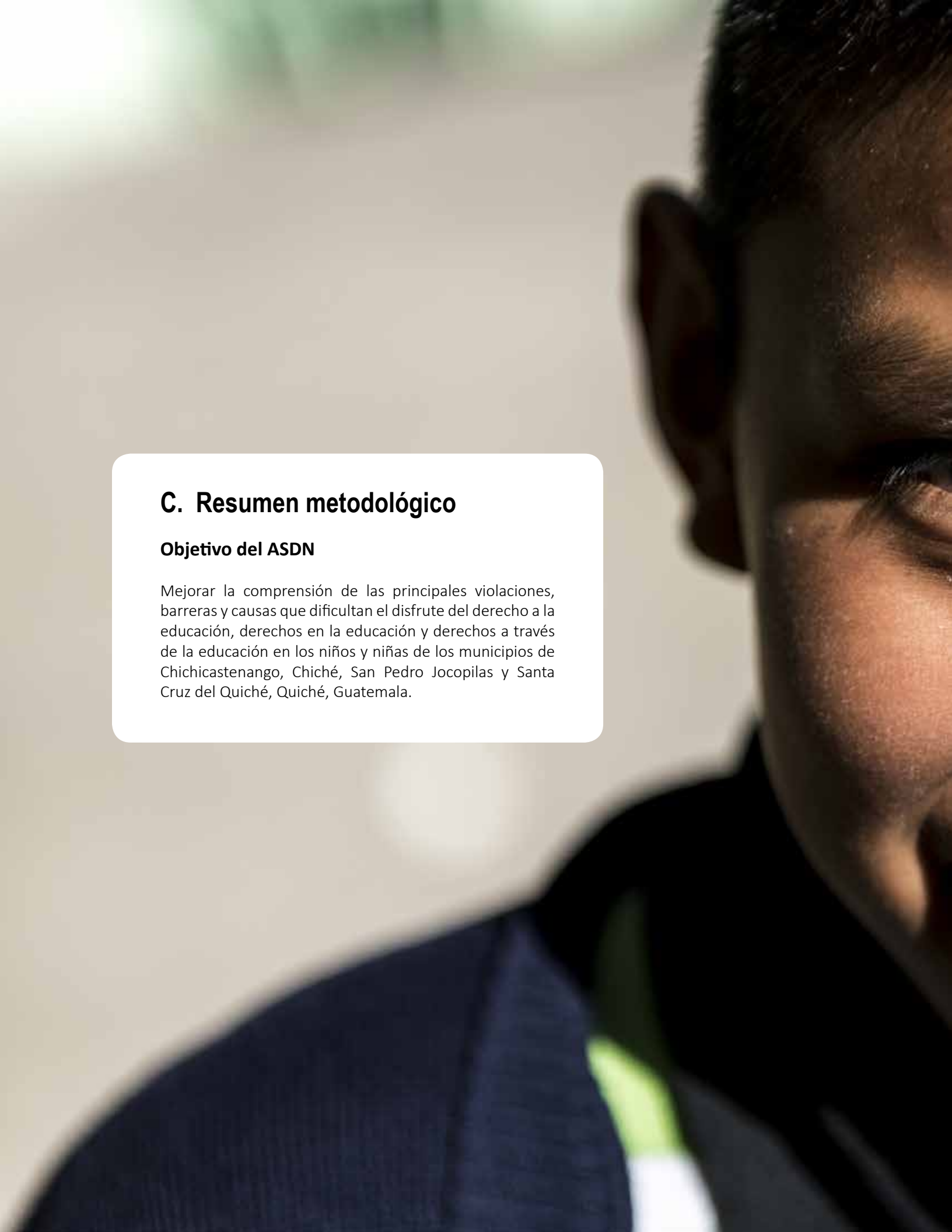
Román, M., & Murillo, J. (agosto de 2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. (C. E. Caribe, Ed.) Revista Cepal (104), 37-54.

UNESCO (2015). La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos. París: UNESCO.

USAID (2005). El éxito escolar en medio de condiciones difíciles: finalización del primer grado en el área rural de Guatemala. Guatemala: USAID.

USAID (agosto de 2010). Reporte de investigación de campo / San Pedro Jocopilas. Los fundamentos de la lectura y escritura: ¿Qué habilidades tienen los niños(as) al ingresar a primero primaria? Guatemala: USAID/Reforma Educativa en el Aula.

Zepeda, R. (2014). La lucha por la justiciabilidad del derecho a la alimentación en Guatemala. Seguimiento del litigio por desnutrición infantil en el municipio de Camotán. En Observatorio del derecho a la alimentación y a la nutrición (págs. 65-69).



C. Resumen metodológico

Objetivo del ASDN

Mejorar la comprensión de las principales violaciones, barreras y causas que dificultan el disfrute del derecho a la educación, derechos en la educación y derechos a través de la educación en los niños y niñas de los municipios de Chichicastenango, Chiché, San Pedro Jocopilas y Santa Cruz del Quiché, Quiché, Guatemala.

Pasos metodológicos

Paso 1.
Reuniones de planificación y capacitaciones

Desde 2014 Verde y Azul/Educo ha realizado un Diagnóstico Institucional de Derechos de la Niñez (DIEDN) para identificar el avance de los centros de trabajo institucionales en relación al enfoque de derechos.

A partir de ello ha generado diversas capacitaciones al personal, para conocer conceptualmente y en la práctica este paradigma.

Paso 2.
Definición de nota conceptual

Esta estrategia fue diseñada específicamente para alcanzar como resultado el presente informe en Nicaragua, en 2015. A partir de dicho instrumento se generan los relacionamientos correspondientes con socios locales y equipo consultor a cargo de implementar la metodología del enfoque de derechos.

Paso 3.
Taller de planificación

Mayo de 2015. Participó el equipo coordinador, equipo consultor y representantes de los socios y contrapartes de Verde y Azul/Educo, en el cual, entre otros temas, se: a) validaron los componentes propuestos; b) realizó un FODA para determinar el contexto en el que se realizaría el ASDN; c) construyó una matriz en donde se incluyeron las fuentes primarias y secundarias, así como las técnicas para abordarlas.

Paso 4.
Recopilación de información secundaria y sistematización

Mayo a julio de 2015. Con los aportes del equipo coordinador y de los socios del ASDN, se recopilaron los libros, informes, ensayos, leyes y demás referencias útiles para la construcción del informe final. Estos fueron debidamente sistematizados conforme al instrumental presentado por Verde y Azul/Educo.

Paso 5.
Construcción de instrumentos para recopilación y sistematización de información primaria

Se realizaron las guías de entrevista y de grupos focales que se trasladarían al equipo coordinador y a los socios del ASDN para que los validaran e implementaran en el trabajo de campo correspondiente, el cual se realizó entre junio y julio de 2015. También se presentaron las matrices de vaciado de información.

Paso 6.
Taller de análisis

Agosto de 2015. Con la información secundaria y primaria debidamente sistematizada, se realizó una presentación de las principales brechas identificadas a todo el equipo ASDN. Este las discutió y valoró, aportó la información que fuera necesaria para su correcta interpretación y posteriormente las organizó según los ámbitos previstos en cuanto al derecho a la educación y las jerarquizó para que se trabajaran solamente las más abarcables.
De cada una de las brechas seleccionadas se hizo un análisis causal y una identificación de actores clave.
Finalmente, se hizo una propuesta de conclusiones y recomendaciones para el informe final.

Paso 7.
Elaboración de informe final

Con base en el índice preliminar aportado por Verde y Azul/Educo, se construyó el presente informe, el cual ha sido validado por el Equipo Coordinador y por el experto regional de Educo, así como por los socios del ASDN.

Instrumentos utilizados [16]

Guías de entrevista

29 Guías de entrevistas para:

- Director Departamental de Educación
- 5 Coordinadores Técnico-Administrativos, uno por cada municipio de estudio y dos de San Pedro Jocopilas, (CTA)
- Delegado departamental de la Procuraduría de Derechos Humanos en Santa Cruz del Quiché (PDH)
- Director Regional de la Secretaría de Bienestar Social (SBS)
- Juez de Femicidio de Quiché
- Juez de Niñez de Santa Cruz del Quiché
- Representante departamental de la Procuraduría General de la Nación (PGN)
- Directora y docente del Centro de Educación Especial de Santa Cruz del Quiché
- Voluntaria del Consejo Nacional de Discapacidad (CONADI) Santa Cruz del Quiché

[16]Cada una de las herramientas utilizadas para este informe se encuentran debidamente resguardadas por Verde y Azul/EDUCO en sus oficinas, así como las herramientas electrónicas de vaciado de las mismas.

• Miembro activo del Consejo Nacional de Educación (CNE)

• 15 niños o niñas trabajadores dentro o fuera del sistema educativo en alguna de sus vertientes (plan fin de semana, nocturna), cinco por cada municipio, exceptuando a Santa Cruz del Quiché

Guías de grupos focales

54 Guías de grupos focales (con un intervalo de participación de 8 a 12 personas)

• 3 grupos focales con directores de establecimientos públicos, incluyendo áreas urbanas y rurales, preprimaria y primaria, uno por municipio de estudio, exceptuando San Pedro Jocopilas, quienes por la cantidad de asistentes participaron en un mismo grupo con docentes.

• 8 grupos focales con docentes de establecimientos públicos, distribuidos así:

▪ Dos grupos focales que intercalaban docentes de áreas urbanas y rurales de Chichicastenango

▪ 6 grupos focales, uno para área urbana y uno para área rural, en cada municipio de estudio restante

• 2 grupos focales de redes departamentales del Quiché: Red de la Niñez y Red por la Educación

• 24 grupos focales con personas de la comunidad, organizados de esta forma:

- 8 grupos focales con padres de familia, uno para área rural y otro para área urbana, por municipio de estudio

- 8 grupos focales con organizaciones de padres de familia, uno para área rural y otro para área urbana, por municipio de estudio

- 8 grupos focales con líderes y lideresas, uno para área rural y otro para área urbana, por municipio de estudio

- 8 grupos focales con niños y niñas de 5 a 6 años, estudiantes de educación preprimaria, uno para área rural y otro para área urbana, por cada municipio de estudio

- 8 grupos focales con niños y niñas de 7 a 13 años, estudiantes de educación primaria, uno para área rural y otro para área urbana, por cada municipio de estudio

- 1 grupo focal con niños y niñas trabajadores

Guías de observación

- Guía de observación de establecimientos escolares

Operacionalización: aspectos, ejes transversales y variables

DERECHO A LA EDUCACIÓN	EJE TRANSVERSAL	VARIABLES
ACCESO	**PROTECCIÓN**	¿Las condiciones físicas de la escuela generan ambientes protectores a la niñez?
	PARTICIPACIÓN	
	NO DISCRIMINACIÓN	¿Todos los niños y niñas tienen la oportunidad de ingresar al sistema educativo?
	INTERÉS SUPERIOR DEL NIÑO	¿Qué nivel de prioridad tiene la educación de la niñez frente a otras necesidades?
PERMANENCIA / AUSENTISMO	**PROTECCIÓN**	¿Existen las relaciones adecuadas entre personas (entre pares y entre niñez y adultos) que contribuyen a la permanencia escolar?
	PARTICIPACIÓN	¿La escuela genera ambientes participativos que contribuyen a la permanencia escolar?
	NO DISCRIMINACIÓN	¿Todos los niños y niñas tienen igualdad de oportunidad para concluir el ciclo escolar?
	INTERÉS SUPERIOR DEL NIÑO	¿Existen iniciativas que dan seguimiento a niños que abandonan la escuela?
PROMOCIÓN	**PROTECCIÓN**	
	PARTICIPACIÓN	
	NO DISCRIMINACIÓN	¿Tanto niños y niñas tienen igualdad de oportunidad para promover al grado inmediato superior?
	INTERÉS SUPERIOR DEL NIÑO	¿Existen iniciativas que dan seguimiento a niños que no promueven al grado inmediato superior?

DERECHOS EN LA EDUCACIÓN	EJE TRANSVERSAL	VARIABLES
PERTINENCIA CULTURAL	**PROTECCIÓN**	¿Se aplican prácticas correctivas a la niñez que no son violatorias de sus derechos? ¿Incluye el cuestionamiento hacia las prácticas correctivas culturalmente aceptadas?
	PARTICIPACIÓN	¿El proceso participativo en la escuela es pertinente con la cultura de la región?
	NO DISCRIMINACIÓN	¿El proceso educativo en general es pertinente (Idioma, Contenido curricular, intercultural, competencia docente) a la cultura de la región?
	INTERÉS SUPERIOR DEL NIÑO	¿Se aplican efectivamente en la práctica las iniciativas que concilien la pertinencia cultural con lo que es más importante y necesario para la niñez? Ej. ¿Cómo se enfrenta la educación de niños que hablan un idioma distinto al que reciben las clases?
ENFOQUE PEDAGÓGICO	**PROTECCIÓN**	¿Se utilizan metodologías que promueven la protección de la niñez y relaciones sin violencia?
	PARTICIPACIÓN	¿Se usan metodologías de participación (solicitadas y espontáneas) que son activas?
	NO DISCRIMINACIÓN	¿Se utilizan metodologías diversas y adaptadas al entorno?
	INTERÉS SUPERIOR DEL NIÑO	¿Se usa una metodología centrada en la niñez? ¿Incluyendo la atención de necesidades individuales?
RENDIMIENTO ESCOLAR	**PROTECCIÓN**	
	PARTICIPACIÓN	
	NO DISCRIMINACIÓN	¿Se hacen análisis que valoren el rendimiento escolar de la niñas versus los niños y se toman acciones en base a ello?
	INTERÉS SUPERIOR DEL NIÑO	¿Existen prácticas concretas para conocer, divulgar y analizar el rendimiento escolar y a partir de ello tomar medidas que permitan mejorar el proceso educativo?

DERECHOS A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN	EJE TRANSVERSAL	VARIABLES
GESTIÓN DEMOCRÁTICA	**PROTECCIÓN**	¿Las organizaciones de Padres de familia y gobiernos escolares priorizan la protección de la niñez incluyendo la tramitación de posibles denuncias?
	PARTICIPACIÓN	¿Existen Organizaciones de padres de familia (OPF) y gobiernos escolares? ¿Estas asociaciones funcionan democráticamente? ¿E inciden en toma de decisiones?
	NO DISCRIMINACIÓN	¿Hay igualdad de oportunidades para la participación en las organizaciones de padres y de estudiantes (Género, conocimiento, rendimiento, puntos de vista)?
	INTERÉS SUPERIOR DEL NIÑO	¿Las organizaciones de padres actúan en función del interés superior del niño?
RENDICIÓN DE CUENTAS Y TRANSPARENCIA	**PROTECCIÓN**	¿Existe rendición de cuentas a la población que incluya el tema de la protección infantil?
	PARTICIPACIÓN	¿Está la información de la escuela disponible para la gestión de las OPF y Gobiernos escolares?
	NO DISCRIMINACIÓN	¿Existen procesos de rendición de cuentas que abiertos a cualquier persona o sector de la comunidad?
	INTERÉS SUPERIOR DEL NIÑO	¿Existen procesos de rendición de cuentas que incluyen a la niñez?

Ningún fragmento de esta publicación podrá ser copiado, fotocopiado, reproducido, transmitido o traducido sin la previa autorización de Educo. Sin embargo, se podrán reproducir extractos con fines de investigación, incidencia y educativos, siempre que se mencione la fuente.

Para más información sobre los temas tratados
en este documento póngase en contacto al siguiente correo
ramon.gonzalez@verdeyazul.org

ANÁLISIS SITUACIONAL DE LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ EN MATERIA DE EDUCACIÓN EN LOS MUNICIPIOS DE **SAN PEDRO JOCOPILAS, SANTO TOMÁS CHICHICASTENANGO, CHICHÉ Y SANTA CRUZ DEL QUICHÉ, DEPARTAMENTO DE QUICHÉ.**