



La bandera maya (al centro) es uno de los símbolos reivindicados en la EPM

Capítulo III

Interculturalidad: sus interpretaciones

En Guatemala el origen étnico ha sido motivo de exclusión, discriminación y racismo. La desigualdad se ha creado sobre la base de la utilización de la diferencia étnico/cultural y “racial”. El reconocimiento de Guatemala como un país multiétnico, pluricultural y multilingüe, a partir de los Acuerdos de Paz, marcan sin duda el inicio de nuevas formas de entender y vivir las relaciones étnicas. El Acuerdo Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas señala la necesidad de que en Guatemala se empiece a enfrentar la discriminación y el racismo, que han conllevado a enormes desigualdades. Desde allí, se plantea que el desarrollo del país debiera lograrse mediante la participación igualitaria real de todos los grupos de la sociedad.

En este contexto, la multiculturalidad e interculturalidad se plantean como unas de las formas para gestionar este proceso de construcción de un país igualitario. Sin embargo estos términos, son nuevos en el contexto guatemalteco y se plantean para una realidad con una larga historia de discriminación, racismo y violencia.

Según Duque y otros (2001) el debate sobre la multiculturalidad e interculturalidad en Guatemala es tan reciente que todavía carece de conceptos claros que orienten la discusión y la práctica. Esa es quizá una de las razones de sus múltiples interpretaciones. Asimismo, la discusión está marcada de contradicciones, desconfianzas, temores pero también de retos. De allí la importancia de explorar como se piensa y que planteamientos pueden hacerse desde la interculturalidad.

La escuela Pedro Molina –escenario de la presente investigación- es una de las instancias educativas que ha adoptado la interculturalidad en el proceso de formación de maestros de educación primaria. Esto supone el interés de la escuela por superar los viejos paradigmas de la educación e incorporar nuevas modalidades de acuerdo a la exigencia y necesidades de la realidad. Es en este contexto se inserta la presente investigación la cual busca fundamentalmente conocer la forma en que se interpreta, los problemas y los retos que se visualizan a partir del reconocimiento de la interculturalidad. De la misma manera, busca conocer como se abordan temas como racismo y discriminación desde lo que se interpreta como interculturalidad.

Siendo así, lo que a continuación se presenta es un análisis de cómo la interculturalidad es interpretada al interior de la escuela Pedro Molina. De hecho hay diversidad de interpretaciones y visiones; de acuerdo a ello se han seleccionando las tendencias que se visualizan como las más recurrentes y se han agrupado en tres posturas, mismas que a continuación se presentan.

La primera postura, entiende que la interculturalidad tiene como meta lograr la presencia e interrelación armónica de diversos grupos étnicos en un espacio determinado. Coloca su atención en la superación de las desigualdades sociales por medio de las cuales cree que todo individuo pueda alcanzar “el desarrollo”. Trata de ignorar las diferencias étnicas, que considera, son un obstáculo para que el país supere. Busca darle una dimensión no conflictiva a la interculturalidad y a la historia, cuando considera que la interculturalidad en Guatemala surgió desde la “Conquista” asemejándola a un proceso de mestizaje biológico y/o cultural.

El segundo planteamiento sostiene que la interculturalidad debe lograr una interrelación y convivencia pacífica sin diferencias ni conflictos. Considera que si existen conflictos no puede haber interculturalidad (entendida como convivencia pacífica). Para neutralizar los posibles conflictos cree en la necesidad de fomentarse la idea liberal de la “igualdad” y una identificación como “guatemaltecos” antes que dimensionar las identidades étnicas. Está de acuerdo en que en Guatemala existe diversidad étnica, sin embargo lo étnico es asemejado a lo cultural y lo cultural a lo folklórico. Considera que el resurgimiento del movimiento indígena puede ser un peligro para el país, porque su postura provoca divisionismo, sectorización, discriminación y racismo al revés, lo que podría conducir a posibles conflictos étnicos.

Para la tercera postura, la interculturalidad es un proceso orientado a facilitar el camino para la superación de la desigualdad en que viven los pueblos indígenas. Considera fundamental abordar y no evadir el tema de la diferencia. En este sentido, la “igualdad en la diferencia” y “unidad en la diversidad”, son sus apuestas de futuro. Para lograrlo esto, ve prioritario el conocimiento, valorización y revitalización de las culturas indígenas. El diálogo es uno de los mecanismos que plantea para como una de las vías para construir la interculturalidad.

Estas tres posturas tienen diferencias pero también coincidencias. La primera y la segunda comparten la defensa de la igualdad y la negación de las diferencias, que se resumen en la frase “todos somos iguales, no hay diferencias. Sin embargo (estas dos posturas) se diferencian sustancialmente, en que la primera trata de ignorar el tema étnico y la segunda lo aborda dándole una dimensión orientada al folklor; lo contrario sería potencialmente conflictivo. Mientras tanto, la tercera se diferencia de las dos, en tanto que plantea como fundamental el abordaje de las diferencias étnicas, como una de las bases en que debiera sustentarse la interculturalidad. A continuación se presentan las tres posturas.

1. Interculturalidad como asimilacionismo y mestizaje

*“Aquí no hay racismo, aquí hay interculturalidad.
Siempre hemos sido interculturales”.*
(Maestra entrevistada)

*“Yo no se por qué tanto alarde con lo de la interculturalidad (...) recuérdese (...) que en el tiempo de la Colonia empezó a darse una interculturalidad no solo en cuestiones culturales sino biológicas. Eso se dio (...) como se está dando a nivel de todas las culturas en la actualidad”.*¹

Este primer planteamiento lo sostienen cuatro docentes, dos hombres y dos mujeres, autoidentificados como ladinos. Asimismo, varios de sus ángulos son compartidos por un 41% de estudiantes, ladinos, mestizos, indígenas, mayas y xincas, tomando en cuenta la manera en que se autoidentificaron. Se dice que los estudiantes comparten varios de sus ángulos en la medida en que están de acuerdo con algunos aspectos, pero a la vez comparten elementos de las otras posturas que se verán más adelante.

Con este grupo se inició discutiendo tres conceptos; el primero la “multiculturalidad”, segundo la “interculturalidad” y tercero la “educación intercultural”. Con respecto al primero, algunos lo visualizan como un primer paso para llegar a la interculturalidad, es decir la multiculturalidad se entiende como “*la diversidad existente pero segregada*”, mientras que la interculturalidad es la interacción de la diversidad. En otros casos, identificaron los dos términos como sinónimos. En lo que respecta a la educación intercultural argumentaron que viene siendo una formación específica y no una vivencia práctica. En suma, este grupo prefiere hablar de interculturalidad planteando que este concepto es más amplio y encierra los otros dos.

Estas maestras y maestros parten de la idea que la EPM ha sido intercultural desde su fundación, pues su orientación rural, su apertura y cobertura geográfica a todo el país hizo posible la presencia de “*ladinos e indígenas*” en una época en que los indígenas no tenían acceso a las escuelas. A este aspecto se le suma la presencia de garífunas y xincas en los últimos diez años, lo cual se visualiza como el reflejo de la capacidad de “*inclusión*” y “*no discriminación*” que tiene la EPM. Así lo comenta esta profesora autoidentificada como ladina:

¹ Entrevista No.9, profesora autoidentificada ladina.

“La verdad es que a la Escuela no se le llamó intercultural sólo porque así se quisiera, sino porque ya se vivía la interculturalidad en todo sentido. (...) Esa es la filosofía de la Escuela desde sus inicios, abrazar a todas las etnias sin distinción, porque es la primera que se preparó para el área rural; aquí se recibieron a jóvenes indígenas cuando en ningún otro lado lo hacían. Ahora tenemos a garífunas y algunos xincas, o sea hay de todas las razas. Eso explica que la Escuela no discrimina, sino incluye a todos”.²

Además de la presencia étnica diversa en la EPM, otro elemento de carácter “histórico” que identifican estos docentes y que lo consideran parte de una práctica intercultural, es la enseñanza del kaqchikel desde 1949. Adujeron que la justificación para incluirlo dentro del pénsum de estudios fue que el desconocimiento de los idiomas indígenas era una barrera que obstaculizaba la comunicación entre “los guatemaltecos del área rural y del área urbana”, lo que retrasaba el desarrollo de los primeros. Por tanto, un camino viable fue enseñar el kaqchikel a los alumnos con la intención de que estos dirigieran la instrucción de manera más eficiente en el área rural. Una profesora autoidentificada como ladina lo comenta así:

“La Escuela nació a raíz de la revolución del 44, como una necesidad de desarrollar el área rural. Estaba abierta para cualquier guatemalteco, y sigue teniendo la filosofía de desarrollar las comunidades rurales, tan abandonadas, tan atrasadas. Pero para eso nosotros tenemos que saber alguna lengua, para que nos puedan entender y nosotros entenderles; por eso durante mucho tiempo a los alumnos se les ha enseñado el Kaqchikel, cosa que ¿en que escuela lo hacían? Es por eso que yo sostengo que desde allí somos interculturales...”.³

La enseñanza del idioma kaqchikel regularmente se menciona como una acción “pionera” de la EPM para extender la comunicación con el área rural, más que para reivindicarlo como un derecho. Asimismo, se considera que la sola enseñanza en los idiomas indígenas basta para “solucionar las barreras en la enseñanza”, desligándolo de un proceso más amplio y complejo que implique el respeto por la identidad cultural de los pueblos indígenas. Demetrio Rodríguez (1999: 122) considera que este tipo de medidas caen dentro de las políticas integracionistas, las cuales proponen utilizar los mismos elementos culturales de los indígenas para integrarlos más rápidamente “al desarrollo”, promovido desde los parámetros culturales de un modelo oficial dominante, en el caso guatemalteco, predominantemente criollo/ladino.

² Entrevista No. 6, profesora autoidentificada como ladina.

³ Entrevista No. 9, profesora autoidentificada como ladina.

Así, la enseñanza del kaqchikel en la línea ya indicada, la *“inclusión”* y la *“no discriminación”*, son aspectos que este grupo de profesoras y profesores conciben como elementos de interculturalidad dentro de la EPM. La *“inclusión”* se está entendiendo como la integración de diversos grupos étnicos en un espacio determinado, bajo condiciones ya establecidas. Es una visión que resalta aspectos cuantitativos (el número de indígenas) pero no amplía su horizonte a aspectos cualitativos, es decir a las condiciones bajo las cuales se da la *“inclusión”*. Por otro lado, la *“no discriminación”*, hace referencia a un tratamiento “no preferencial” “ni sesgado” a favor de algún grupo, sino pensando en que “todos son iguales” y merecen un tratamiento igualitario. Por ejemplo, algunos profesores y profesoras critican la actitud de las escuelas que ahora sólo *“solo admiten indígenas”* o dan prioridad a los indígenas, lo cual consideran es un acto que fomenta el divisionismo y contradice el mismo ideal de interculturalidad.

*“Si decimos que somos interculturales, es porque no hay racismo ni discriminación y porque no queremos más divisionismo”*⁴ explica una profesora autoidentificada como ladina, porque si existiera, *“ni siquiera hubiera indígenas en la EPM y actualmente son la mayoría”*, indica. Estas maestras y maestros insisten en que el clima de interculturalidad que se vive, no hasta ahora, sino desde los inicios de la EPM les ha llevado a ser un *“modelo de interculturalidad”*.

Respecto a cómo se refleja (la interculturalidad) en la práctica, mencionaron varios ejemplos, entre ellos: la enseñanza del Kaqchikel; la distribución de liderazgos entre estudiantes ladinos/mestizos, indígenas/mayas, garífunas y xincas, que puede observarse en su participación tanto a nivel de las juntas directivas en las aulas como en el Consejo Estudiantil y otras comisiones; la no discriminación de los alumnos abanderados, *“por razones de raza, etnia o género”* que según ellos, sucede en otros establecimientos; la participación *“sin distinción de raza o etnia”* en la elección de reinas en donde participan jóvenes ladinas/mestizas, indígenas/mayas y garífunas, y el uniforme, que tiene como intención el que *“todas y todos se sientan iguales”*. Estas maestras y maestros enfatizan en que la participación de las y los estudiantes no se mide por su raza, etnia, religión, género o posición social, sino por las capacidades que demuestren, de lo contrario estarían cayendo en actos discriminatorios; un maestro ladino, lo expresa con estas palabras:

⁴ Entrevista No. 9, profesora autoidentificada como ladina.

*“Yo creo que aquí hay que olvidarse de las diferencias y tratar a todos por igual. Porque si vamos a ver las diferencias, no sólo son las de raza; hay también diferencias entre mujeres y hombres, entre los de oriente y los de accidente, entre los de campo y los de ciudad, entre los católicos y los evangélicos; no digamos las diferencias de carácter, o sea las individuales. No, aquí todos somos iguales, por eso siempre digo y vuelvo a repetir que el uniforme es una gran cosa, eso ayuda tanto a que nosotros los profesores no estemos haciendo distinciones y ayuda a que los patojos se sientan iguales también. No, lo mejor es saber que todos somos humanos, hijos de Dios, allí sí, y resolver las cosas como seres humanos civilizados, con valores y principios bien cimentados”.*⁵

El panorama de la EPM parece ser rico y complejo por la diversidad que existe en su interior, por eso llama la atención cuando las y los maestros aciertan *“... aquí se les enseña a convivir en armonía, como hermanos, sin ninguna diferencia, todos se respetan, todos se toleran”.*⁶ Es decir, se considera que el clima de armonía se logra obviando las diferencias, uniformizando a las y los estudiantes y fomentando valores y principios morales.

A los valores se les concede un papel fundamental, como parte del modelo educativo de la EPM. Por ejemplo dentro de valores cívicos se inculca el amor a la patria, el sentimiento de ser guatemalteco y buen ciudadano; como parte de los valores morales se fomenta el apego a la verdad, honradez, responsabilidad, respeto y tolerancia; pero los que más sobresalen son los valores espirituales cristianos, incluso aunque la EPM sea laica estos tienen un lugar importante en el entendimiento de la “igualdad”; *“todos somos hijos de Dios”, “todos fuimos creados por Dios”, “hay que amar al prójimo como a uno mismo”*, son frases muy presentes en el discurso de maestros, maestras y estudiantes. Tal parece ser que estos valores cristianos son muy efectivos para crear un clima de tolerancia; una maestra autoidentificada como ladina, por ejemplo refiriéndose a que muchos estudiantes cuando ingresan a la EPM llevan ideas discriminatorias, dice:

*“...yo les digo a los estudiantes: “miren mis hijos, Dios nos hizo a todos igualitos, su creación es perfecta, ¿porque entonces hablamos de ladinos e indígenas, y peor aun, creemos que la clase ladina es mejor que la clase indígena?” No es así, les digo yo, eso nos lo han metido en la cabeza pero no es así, y los estudiantes entienden que no es así, entienden que están equivocados. Porque el que discrimina es ignorante, pero si no hay tolerancia de la otra parte también hay ignorancia porque se paga con la misma moneda y eso no debe ser así. Por eso es tan necesaria la tolerancia, así nos evitamos de muchos problemas y conflictos...”.*⁷

⁵ Entrevista No. 5, profesor autoidentificado como ladino.

⁶ Entrevista No. 9, profesor autoidentificado como ladino.

⁷ Conversación informal con profesora autoidentificada como ladina.

El respeto y tolerancia tal como se plantean, tienen un significado de aceptación de los Otros y del espacio y sus condiciones, que no alcanza la dimensión de un debate profundo que enfrente las diferencias y las respete, lo cual implicaría la necesidad del diálogo, la discusión y la crítica abierta. En este sentido, como dice Aura Maria Arriola (2001: 39), se está haciendo de la tolerancia una virtud débil que nos permite sobrevivir a las diferencias, pero que no nos enseña a respetarlas ni a vivir con ellas en condiciones de equidad e igualdad.

Es así que la diferencia, y más allá, la diferencia étnica y cultural tiene la suerte de un tema tabú desde esta primera perspectiva. Cuando se habla de diferencia se piensa inmediatamente en inferioridad, discriminación y subordinación, y no es casual, puesto que la ideologización de la diferencia étnica ha conducido precisamente a la inferiorización de los pueblos indígenas. En el discurso de estos maestros y maestras se enfatiza en que marcar las diferencias, significa contribuir a fomentar discriminación y desigualdad, por lo tanto es mejor no insistir en ellas. No se está pensando en la posibilidad de un concepto de diferencia sin una connotación de subordinación. De esa cuenta, una actitud que sobresalió pero con mayor énfasis en los maestros (hombres) fue la aparente indiferencia hacia el tema étnico, y cualquier insistencia en abordarlo generó incomodidad. Al parecer, cualquier tema suele ser importante, menos el (tema) étnico, al que también se le considera improductivo porque no permite avanzar en el desarrollo del país; este profesor autoidentificado como ladino lo dice con estas palabras:

*“Eso de los problemas entre indígenas y ladinos es algo superado, ya no nos deja nada bueno hablar de eso, despierta rencores innecesarios, promueve rencillas; hablemos mejor de la calidad de la educación, del empleo, de la tecnología, de la música, del arte, etc. que al final de cuentas sí nos deja provecho ¿Qué sería de nuestros estudiantes si les llenamos la cabeza de rencores? Mire, los países más desarrollados son los que no alimentan las diferencias entre sus ciudadanos, y si ahora eso de la interculturalidad ayuda a mantenernos en paz, entonces ¿que estamos esperando?, no compliquemos las cosas; hombre”.*⁸

El tema étnico, según este discurso, es el principal responsable de que el país no supere, por lo tanto se busca evadirlo y concederle mayor importancia a las oportunidades de superación económica. Esto tiene relación con lo que también manifiesta otra maestra ladina⁹ quien comenta que en una conversación con un maestro indígena, este le indicó que *“las escuelas pierden su tiempo con esas cuestiones culturales y de educación bilingüe, lo que se necesita más bien son oportunidades y*

⁸ Conversación informal con profesor autoidentificado como ladino.

⁹ Conversación informal con maestra autoidentificada como ladina.

recursos económicos para tener todo lo que los ladinos tienen y llegar a ser iguales". Esta maestra se extraña de la actitud de este profesor que siendo indígena reniegue de las cuestiones culturales.

Demetrio Cojtí (1995: 15) considera que ignorar la diferencia étnico/cultural constituye un argumento favorable a la solución asimilacionista, cuyo propósito es la anulación cultural de los considerados inferiores y su adaptación a los cánones hegemónicos (Dietz, 2003: 158). De la misma manera, la afirmación que supone que *"todos somos iguales"* impide toda consideración positiva de las diferencias (Dietz: 159), lo que constituye la base para negar la existencia de poblaciones diferentes (Adams y Bastos, 2003: 46). Desde un discurso asimilacionista quedaría anulada la posibilidad de pensar en la redefinición del país, sus instituciones y en este caso el sistema educativo, con el concurso de las poblaciones que han sido inferiorizadas y excluidas por ser diferentes étnica y culturalmente. Asimismo, el discurso asimilacionista entra en contradicción con los principios fundamentales de la interculturalidad que plantean el derecho y reconocimiento de la diferencia, la lucha por superar la desigualdad y la relación positiva entre culturas diferenciadas (Duque y otros, 2001: 11).

Si dentro de esta primera forma de interpretar la interculturalidad, el tema étnico genera una actitud de indiferencia e incomodidad, y se prefiere ignorarlo por considerársele improductivo y un obstáculo para el desarrollo del país, otros temas como la discriminación étnica y el racismo tampoco son trascendentales. Se asegura que estos problemas hacia los indígenas *"se daban antes"* en Guatemala, pero *"ahora están prácticamente erradicados"*. Dentro de la escuela no existe (racismo), o si existe, son acciones aisladas que se dan *"entre todos"*, no solo de un grupo hacia otro, pero por ser producto de la *"ignorancia"* y el *"salvajismo"* se superarían mediante *"la educación"*, por el poder que ésta tiene de transformar a los individuos en personas *"cultas e ilustradas"*.

En este caso, se le está concediendo a la educación un papel casi único en la solución de los problemas del racismo y la discriminación, sin embargo paralelamente se niega la importancia de su tratamiento y comprensión, lo que significa que la forma en que se espera superar estos fenómenos es obviando su tratamiento. En todo caso, la idea que está presente en este discurso es que todo individuo "educado" deja de ser racista porque automáticamente deja de ser "ignorante", esta postura es muy parecida a la que Adriana Puiggros citada en AVANCSO (1998: 12) llama "educacionista":

“...Hija del individualismo y el idealismo esta corriente sostiene que todos los problemas de la humanidad se originan en la falta de educación de los individuos, en su ignorancia, en su falta de ilustración que los hace incapaces, ineficaces, indolentes, egoístas e inmorales. Obviamente todos los problemas de la humanidad se resuelven por medio de la educación que formará hombres virtuosos y sabios”.

Esta visión mágica de la educación contrasta no sólo con la escasa cobertura y con la incapacidad de cubrir la demanda social, sino sobre todo con la imposibilidad de reflejar o contener en ella la realidad que pretende transformar (Ibid. p. 14). En este caso si la educación oficial no reconoce el carácter multiétnico del país, lo que automáticamente conlleva a desconocer la especificidad de pueblos indígenas, ignora también los problemas que les atañe. Adams y Bastos (2003: 183), consideran que la instrucción -en Guatemala- no está pensada para los indígenas, sino para los criollos y ladinos, por lo tanto el entorno ha sido discriminatorio para los indígenas que han tenido acceso a la escolarización.

Esta no parece ser la realidad de la EPM, cuando constantemente se recuerda *“aquí no hay racismo, aquí hay interculturalidad”*. Es decir, hay un convencimiento de la ausencia de estos problemas, dentro de esta primera interpretación.

El hecho intercultural que estas maestras y maestros defienden para la EPM, lo llevan también al plano de la sociedad guatemalteca, cuando afirman que Guatemala ha sido intercultural desde la “Conquista” y asemejan la interculturalidad al mestizaje biológico y/o cultural, tal como lo plantea esta maestra autoidentificada como ladina:

*“Yo no se por qué tanto alarde con lo de la interculturalidad (...) recuérdese (...) que en el tiempo de la Colonia empezó a darse una interculturalidad no solo en cuestiones culturales sino biológicas. Eso se dio (...) como se está dando a nivel de todas las culturas en la actualidad”.*¹⁰

*“La mezcla o interculturalidad fue un aspecto favorable para el desarrollo y la modernización”*¹¹

Este punto de vista, en primer lugar, prefiere ver la “Conquista” y colonización como un aspecto favorable, y no abordarlo como algo complejo que pudiera tener efectos en las relaciones sociales creadas a partir de entonces. En segundo lugar, asume que la *“mezcla”* o el mestizaje biológico y/o

¹⁰ Entrevista No.9, profesora autoidentificada ladina.

¹¹ Entrevista No.9, profesora autoidentificada ladina.

cultural se dio desde una fusión voluntaria, lo que contradice otra visión documentada, entre otros, por Severo Martínez (1990: 257) quien sostiene que durante la Colonia, el mestizaje, en este caso, biológico se dio en un ambiente de violencia y sometimiento de las poblaciones indígenas. Luego este mestizaje fue repudiado al plantearse un país basado en el blanqueamiento y en la negación de la sangre indígena.

Por otro lado, llama la atención que se hable de un mestizaje cultural, cuando en Guatemala esa realidad, suponiendo que existe, es generalmente negada, pues la cultura indígena suele ser considerada como “atrasada”, salvo por los elementos que han sido folklorizados y forman parte de la “identidad” de país.

Lo anterior hace suponer que quienes proponen dichos argumentos, defienden, en cierta manera, la ideología del mestizaje, lo que se concretaría en una identificación abierta con tal propuesta. No obstante, todas y todos los maestros que comparten estas ideas se identificaron como ladinos. Algunos adujeron no decirse mestizos por no encontrar “*un indígena en su árbol genealógico*”. Otros en cambio, opinaron que posiblemente existió, pero no de manera reciente. Es decir para decirse mestizos, los aspectos culturales no cuentan ni pesan, como sí los aspectos biológicos. Por lo tanto, asemejar discursivamente la interculturalidad al mestizaje es entonces mucho más fácil que asumirlo.

Un 41% de estudiantes (ladinos mestizos, indígenas, mayas y xincas) también asemejan la interculturalidad a ideas de mestizaje cultural y biológico en el contexto de la “Conquista”. Las ideas que se manejan en torno a este acontecimiento es que fue un encuentro entre dos mundos en donde pareciera ser que uno vino a rescatar al otro. A uno se le considera “*atrasado*”, “*primitivo*” e “*ignorante*”, pero “*con gente buena*” y al otro “*civilizado*”, “*desarrollado*” y con “*mucho progreso*”, el resultado de esta fusión dio como resultado “*un país un poco modernizado*”.

Este 41% (de estudiantes) ve dos lados de “Conquista”. Los efectos negativos expresados en la esclavitud, el trabajo forzado, el robo de las riquezas, etc. Y los efectos positivos determinados por “*la civilización*”, “*la tecnología*”, “*el desarrollo*”, “*el progreso*”, “*el idioma*”, “*la religión*”, “*la mezcla de razas*”, “*la interculturalidad*” o el surgimiento de “*varias etnias*”. Tres estudiantes autoidentificados como: guatemalteco, indígena y ladina, expresan lo siguiente:

En Guatemala “*había mucha cultura pero poco progreso o desarrollo*”.¹²

Los “*aborígenes aportaron la cultura y los españoles ayudaron a los indígenas (...) a tener deseos de superar*”.¹³

La “Conquista” “*Contribuyó también a que pudiéramos despertar y desarrollar*”.¹⁴

Tal como está planteado, parece ser que las ideas que giran alrededor de asemejar la interculturalidad al mestizaje biológico y/o cultural no es tanto la reivindicación de la propuesta del mestizaje, sino más bien hay una tendencia a querer relativizar de cierta manera el impacto de la violencia durante la “Conquista”; argumentos que según Arturo Taracena (2003: 405), han sido recreados en la historiografía guatemalteca a lo largo del siglo XIX y XX desde donde se ha sostenido la idea de la supuesta decadencia en que se encontraban las poblaciones indígenas, o más específicamente, la “degeneración” en que se hallaba “la raza indígena” desde el colapso de la Civilización Maya. Es decir, con esto se ha tratado de justificar el sometimiento de los indígenas, exaltando la “Conquista” como un evento que vino a detener, de alguna manera, la supuesta decadencia, pues no se está hablando de una fusión equilibrada de las dos culturas.

En repetidas ocasiones, las y los estudiantes hicieron alusión a que si no hubiera ocurrido la “Conquista”, en Guatemala habría “*mucha cultura*” pero “*poco desarrollo civilización, progreso y tecnología*”, lo que remite a considerar que la idea de cultura tiene una interpretación folklorista, unida a una connotación de inferioridad, atraso y tradicionalismo que va contra el progreso y la modernización del país (Cojtí, 1995:124). Una estudiante autoidentificada como mestiza campesina, nos da una idea de cómo este pensamiento está presente en el imaginario colectivo, cuando dice:

Si Guatemala está “*un poco modernizada es gracias a la civilización que se trajo durante la Conquista*”.¹⁵

Según las anteriores consideraciones, de manera explícita se responsabiliza a los indígenas del atraso de Guatemala y se produce un mensaje en donde indígena es igual a cultura y atraso, español igual a salvador e inyector de la civilización y progreso, y ladino igual a constructor de la modernización. Las ideas relacionadas al atraso de los indígenas se ligan a su forma “natural” de vivir, o siendo más específicos, hay una relación estrecha, indígena/naturaleza. Por ejemplo las y los estudiantes

¹² Encuesta E-78, estudiante autoidentificado como guatemalteco, 17 años.

¹³ Encuesta A-7, estudiante autoidentificada como indígena/guatemalteca, 17 años.

¹⁴ Encuesta C-51, estudiante autoidentificada como ladina, 16 años.

¹⁵ Encuesta E-49, estudiante, autoidentificada como mestiza campesina, 16 años.

argumentaron que de no haber sucedido la “Conquista” “viviríamos en chozas”, “comeríamos solo vegetales”, “estaríamos entre la selva conquistándonos unos a otros”, o “vivíamos primitivamente como los indígenas amazónicos”. Mientras tanto, las ideas de modernización se asemejan al consumismo, al mejoramiento material del nivel de vida, tal como lo expresan las y los estudiantes cuando dicen: “ahora conocemos mucha tecnología”, “ya manejamos el dinero y podemos comprar muchas cosas”, “podemos trabajar como civilizados”, etc. Las ideas aquí planteadas tienen relación con la visión de los intelectuales liberales del siglo XIX, quienes según Arturo Taracena (2003: 238):

“Retomaban la idea de los filósofos ilustrados, que identificaban la civilización a la idea de un mejoramiento cuantitativo de la prosperidad material y del desarrollo tecnológico, haciéndose eco de la visión binaria en que se dividía el género humano: “pueblos salvajes o bárbaros” y “pueblos civilizados”.

La interculturalidad en esta perspectiva no deja de tener una relación racista, cuando utiliza elementos de la ideología racista para sostener y justificar sus argumentos. El identificar a los pueblos indígenas como salvajes e incivilizados y sin deseos de superar son ya elementos de la ideología racista que buscan naturalizar una condición para justificar una relación de dominio. Alicia Castellanos (2000: 610), indica que el pensamiento racista buscó bases “científicas” para legitimar las diferencias y los desarrollos desiguales entre los europeos y los pueblos colonizados. Desde muy diversas disciplinas, se intentó demostrar la supuesta inferioridad biológica y cultural de estos, para mantener un sistema de dominación. Por su parte, Arturo Taracena (2003: 406) indica que:

“...el elemento de donde se deriva fundamentalmente el *racismo* en Guatemala (...) parte de una ideología dominante que considera que los indígenas encontrados por los españoles en 1524 ya eran víctimas de un proceso de “degeneración” social y cultural que venía dándose desde el desfundamiento de la civilización maya, pero que se había agravado con los efectos de la Conquista y la Colonia”.

En conclusión, dentro de esta primera interpretación de la interculturalidad, se está utilizando este término para justificar viejas prácticas dentro de la EPM. La presencia étnica diversa, la enseñanza del kaqchikel que ahora se sustituye con la implementación de una Escuela Bilingüe anexa; un tratamiento igualitario y no diferenciado hacia las y los estudiantes, son elementos que se incluyen dentro de la práctica de la interculturalidad. Por otro lado, el tema de las diferencias étnicas suele causar incomodidad; su tratamiento es ignorado bajo el argumento de la “inclusión” y la “no discriminación”. Hay, asimismo, una tendencia a construir y valorar las relaciones armónicas,

tolerantes y respetuosas, que se persigue mediante el fomento de valores cívicos, morales y cristianos, teniendo éstos últimos un papel preponderante en el entendimiento de la igualdad.

Se ha visto que, equipar la interculturalidad a un tratamiento étnico igualitario y no diferenciado podría tener una tendencia asimilacionista, puesto que anula, abierta o discretamente la cultura, en este caso de los pueblos indígenas, tomando en cuenta que la educación está elaborada sobre parámetros de la cultura criolla/ladina. Es decir cuando se dice “*lo que queremos son oportunidades para todos sin hacer diferenciaciones*”, se entraría en contradicción con la propuesta de los pueblos indígenas, quienes reclaman un tratamiento diferenciado dentro de un marco de igualdad y equidad. Por otro lado, se continuaría con la visión hegemónica que pone a una sola cultura como el centro de todo, a la cual las otras deben integrarse.

Lo anterior está muy relacionado a la idea de mestizaje. Asemejar la interculturalidad a la mezcla cultural y/o biológica suscitada durante la “Conquista”, es considerar que la interculturalidad puede darse a través de medios violentos y relaciones de dominio, lo cual no concuerda con “el diálogo horizontal y equilibrado” que plantea el mismo concepto de interculturalidad. Es decir, la asimilación y el mestizaje son conceptos que contradicen la misma noción de interculturalidad. Ambos niegan el derecho a la diferencia, que es uno de los planteamientos centrales de la interculturalidad. En el caso guatemalteco, para algunos “La noción de mestizaje tiende además a invisibilizar las relaciones de dominación en que todavía viven los pueblos indígenas y tiende a negar los derechos que estos reclaman” (Duque y otros, 2001: 51), lo cual nuevamente los pondría en desventaja.

La interculturalidad, tal como la piensan y viven estos maestros, maestras y estudiantes, se utiliza para nombrar un hecho, una realidad diversa, en la cual pareciera no haber conflictos, desigualdades ni contradicciones, y donde el racismo y la discriminación están ausentes. Sin embargo, paralelamente se demuestra que hay un manejo discursivo de la ideología racista, internalizada tanto en maestras y maestros como en estudiantes.

Es suma, si esta visión de la interculturalidad se acopla a una realidad existente, se pierde la capacidad y voluntad de transformación que tiene este concepto, pues con ella se está legitimando y tolerando una realidad, un orden social existente, lejos de verla como una oportunidad para cuestionar la dominación racial/étnico/cultural/ y la desigualdad social existente.

2. Interculturalidad como el discurso de la igualdad abstracta

“La interculturalidad nos ayuda a evitar problemas y privilegios. Si no, se voltea la tortilla”.
(Maestro entrevistado)

*“... ahora, el temor mío es éste: es justamente que ese resentimiento que estaba guardado por tantos años vaya a provocar un problema interno, otra guerra interna (...) Por eso yo creo que lo mejor que debemos hacer es identificarnos todos como guatemaltecos que somos, verdad, porque (...) antes que mayas, garífunas, xincas o ladinos, todos somos guatemaltecos, y esa bandera nos debe unir (...) Desde que existe una Constitución, ello nos hace iguales y así debe ser. Más que resaltar las diferencias culturales hay que resaltar lo guatemalteco. Ya es el momento, y en eso va a ser fundamental la interculturalidad”.*¹⁶

En esta segunda interpretación de la interculturalidad, se ubican cinco profesores y profesoras, tres mujeres y dos hombres; tres se identifican como ladinos, uno como guatemalteco y uno como mestizo. Respecto a las y los estudiantes, no es posible ubicar un porcentaje exacto, debido a que su intervención varía de acuerdo al tema de que se trate, como se verá a lo largo del texto.

Al igual que en la primera perspectiva, estas maestras y maestros orientan la discusión en torno a la “interculturalidad” y no abordan de manera espontáneamente los conceptos de “multiculturalidad” y “educación intercultural”. Cuando se habla de la diferencia entre los tres conceptos, la mayoría prefiere ubicarlos como sinónimos, pero para algunos la multiculturalidad hace referencia solamente al conocimiento de las diferencias culturales en un “*plano superficial*”, mientras la interculturalidad es un concepto “*más profundo*” que incluye al primero puesto que no se queda solamente en conocer las diferencias sino en “*compartir, convivir e interrelacionarse*”.

Esta forma de entender los conceptos de multi e interculturalidad, concuerda con la definición del Proyecto Q´anil (1999: 11, 18) cuando dice que la interculturalidad tiene en cuenta no sólo las diferencias entre personas y grupos, como lo hace el multiculturalismo, sino también las convergencias. Además (la interculturalidad) motiva la convivencia, la interacción y no solo la coexistencia. Con respecto al tercer término “educación intercultural”, lo entienden como un “*proceso de enseñanza pedagógico*” en tanto que la interculturalidad sería el hecho intercultural, es decir “*lo que se da en la práctica*”.

¹⁶ Entrevista No. 9, maestra autoidentificada como ladina.

Según este grupo de profesoras y profesores, la interculturalidad debe promover el respeto, la tolerancia, la resolución pacífica de los conflictos, la convivencia pacífica y una cultura de paz en el marco de un “tratamiento igualitario y no diferenciado”. Argumentan que el planteamiento de la interculturalidad “*es muy claro*” pero de existir una “*interpretación inadecuada*”, podría caerse también en una “*mala o negativa aplicación*”. Así, cuando algunos grupos, en este caso los indígenas, quieren utilizar la interculturalidad para reclamar derechos “exclusivos”, están “desvirtuando” la misma noción de interculturalidad, pues fomentan por una parte, “*el divisionismo, y la sectorización*” y por la otra, “*la discriminación y el racismo al revés*”; esto estaría obstaculizando la convivencia pacífica que se busca, pues remueve “*resentimientos*” que pueden desencadenar en conflictos violentos. Por tanto, lo más indicado sería, fortalecer una identificación como guatemaltecos “*todos iguales*”, antes que defender identidades particulares como la maya, garífuna, xinca y ladina.

Una posición muy clara en este grupo de docentes, es su crítica abierta al racismo, la discriminación y las políticas de ladinización y asimilación, que consideran han estado presentes en el sistema educativo. Ven a la EPM como un “*modelo de interculturalidad*” que ha logrado respetar la cultura de los indígenas (llámese mayas, garífunas, xincas). El respeto a las culturas se concretiza en primer lugar, en la valorización de los idiomas, con la enseñanza del kaqchikel dentro de la EPM y posteriormente con la implementación de la Escuela Bilingüe como anexo. En segundo lugar en la valorización de los trajes, las costumbres y tradiciones, que a decir de estos docentes, son elementos importantes que se tratan de rescatar en los eventos culturales y folklóricos dentro de la EPM.

Estos aspectos de acuerdo a estos profesores y profesoras, han ayudado a eliminar la discriminación puesto que ya no se ve a los indígenas “*como raros*”, al contrario se les valora “*por la capacidad que tienen de conservar su cultura*”. Sin embargo, un detalle que no dejan pasar por alto, es el “*sentimiento de inferioridad que traen*” algunos indígenas pero especialmente mayas, “*ya no quieren usar su traje*”, “*aunque tengan apellidos indígenas dicen que no son*”, “*les da vergüenza hablar en su idioma*”, enfatizan; de manera contraria se refieren a las garífunas, de quienes se considera “*no traen ese problema*”, es “*gente alegre, amigable y sin complejos*”, “*hablan en su idioma frente a quien sea*” y “*no se avergüenzan de ellas mismas*”.

“Somos iguales, ni ellos más ni nosotros menos, lo que nos diferencia es la cultura”, indica una maestra autoidentificada como ladina. En esta escuela los estudiantes aprenden a valorarse así mismos y a los otros, es por ello que *“racismo no se ve, como quizá en otros establecimientos donde los indígenas son vistos como cosa aparte, porque la ignorancia no les hace ver que eso de que no somos iguales ya acabó; la gente indígena también ha demostrado que quiere sobresalir”*¹⁷ indica.

El discurso entre la segregación y el igualitarismo no es casual, puede ser mejor entendido si se ubica en un contexto histórico concreto. Según Arturo Taracena (2003: 210), a finales del período colonial, la excusa en el tratamiento diferenciado o segregador la daba el razonamiento del estado de “barbarie” en que se encontraban los indígenas, vistos como personas naturalmente inferiores, sufriendo un proceso degenerativo desde siglos atrás. Mientras tanto, el discurso liberal de la igualdad universal impuesto en la etapa republicana (1871) no podía justificar tal segregación por razones de superioridad, para ello se tuvo que recurrir a las consecuencias lógicas de ese mismo discurso: el Estado trata a todos por igual y no distingue a nadie en virtud de su origen, pero asume que existe una sola cultura y un solo tipo de ciudadanos desde el punto de vista de la cultura (Adams y Bastos: 2003: 45). Es desde allí que se justifica la necesidad de “civilizar” a los indígenas y a los mestizos para asimilarlos a la cultura occidental, en tanto que su cultura y su presencia eran vistas como el reflejo del “atraso”. En este sentido, “el Estado guatemalteco le otorgó a la educación la calidad de mejor instrumento para transformarlos y asimilarlos, primero a la “civilización” – entendida como occidental- y luego a la nación guatemalteca” (Taracena, 2003: 207).

No obstante al discurso de la igualdad, la lógica de acumulación de la riqueza garantizada por la mano de obra forzada, especialmente indígena (Taracena, 2003: 209), permitió continuar con la práctica de la segregación de tinte colonial que sujetaba a los indígenas al trabajo forzado. Mientras tanto los ladinos se vieron favorecidos por varias situaciones, entre ellas: su calidad de mestizos que los ubicaba en un estatus intermedio en la jerarquía de castas colonial. Asimismo el dominio del castellano (más aún si eran alfabetos), su condición de trabajadores libres y propietarios en el campo y la ciudad, así como su participación en las milicias, entre otros; situación que les permitió ingresar a la “civilización” y ser sujetos de ciudadanía (Taracena, 2003: 392, 393).

¹⁷ Entrevista No. 14, profesora autoidentificada como ladina.

Los mismos aspectos que otorgaron ciertos privilegios a los ladinos respecto a los indígenas, les facilitó paulatinamente el acceso al poder económico y político, no solo a nivel de central sino en niveles locales. Por otro lado, el grado de subordinación en que se encontraban los indígenas, que se creía, se debía a su “degeneración”, hizo a los ladinos despreciar una parte de sus raíces, resaltar su origen hispano y albergar un profundo sentimiento de superioridad frente a los indígenas. Esta misma situación fue creando un distanciamiento entre indígenas y ladinos, que se magnifica con el triunfo de la bipolaridad, que divide al país en dos polos, por un lado a los indígenas y por el otro a todos los considerados “no indígenas” bajo el apelativo de ladinos.

Es así que previo a la revolución democrática del 44, a poco más de medio siglo de haberse proclamado la igualdad universal de derechos, Charles Hale (2000: 1) encuentran que las relaciones sociales entre indígenas y ladinos en Chimaltenango, como en el resto del altiplano guatemalteco, se caracterizaba por una ética que daba a los indígenas la categoría de “separado y desigual”. Esta misma situación legitimaba una práctica abierta de discriminación y racismo contra los indígenas, a pesar del discurso de los derechos universales de ciudadanía. Para Hale tal práctica de segregación y racismo daba al discurso de la igualdad una condición de “rito político”, desconectado de la realidad.

Medio siglo después, en los años 90, este mismo autor encuentra una inversión de las posiciones; la idea de que los indígenas “no son iguales a nosotros” ha desaparecido sustancialmente del discurso cotidiano de los ladinos, en cambio han adoptado el discurso liberal que reza “todos somos iguales”, además “todos somos guatemaltecos” hay que “olvidarse de la cuestión de indígenas y ladinos”. Este cambio, según Hale, se da en un marco, en que si bien el discurso oficial del Estado mantiene como eje central el liberalismo, a la vez ha avalado los ideales de la “multiculturalidad”, que implica el reconocimiento de las culturas indígenas, y el reconocimiento como sujetos de derechos colectivos diferenciados. De acuerdo a Hale, ahora que el Estado –aunque de manera ambigua- avala el discurso del “multiculturalismo”, “la elite ladina provinciana” de Chimaltenango prefiere asumir la fórmula clásica liberal: “igualdad sin diferencias”.

Los aportes de la investigación de Hale, ayudan a comprender la postura de las y los profesores en esta segunda interpretación de la interculturalidad, pues pone en contexto, de una manera crítica el por qué se prefiere, ahora, sostener el discurso de la igualdad universal.

Como se ha mencionado al inicio, el discurso de la interculturalidad, es utilizado como una oportunidad para reforzar la retórica de “la igualdad de derechos y oportunidades” y fomentar “lo guatemalteco” antes que lo xinca, lo garífuna, lo maya o lo ladino. Tal planteamiento de la interculturalidad, se estaría contradiciendo a sí mismo, si se toma en cuenta que no da lugar al reconocimiento y gestión de la diferencia que es uno de los principios fundamentales de la interculturalidad. Aquí vale entonces la pregunta ¿puede haber interculturalidad sin un reconocimiento y respeto de la diferencia?

Visto desde una dimensión conceptual, los elementos que estas maestras y maestros apropian de la definición de la interculturalidad tiene que ver con lo que hace alusión a una relación cordial en las relaciones interpersonales. En este sentido, hay referencias constantes al respeto, la tolerancia, la resolución pacífica de conflictos y la convivencia pacífica. En cambio, no se demuestra una apropiación de elementos como, el derecho a la diferencia, el derecho a la ciudadanía y a la igualdad en la diversidad, que podría decirse, es la parte más cuestionadora. Dos aspectos podrían estar influyendo en esta situación, primero un manejo un tanto superficial de la teoría, y segundo un empleo conveniente de la teoría, producto del miedo que causa la idea de que los indígenas puedan acceder a derechos diferenciados, más aún “si estos son colectivos” (Hale: 2000: 1) Pero al parecer, ambos aspectos se confluyen, cuando se considera que el significado de la interculturalidad es “*muy claro*”, pero que podría caerse en una “*interpretación y aplicación inadecuadas*”. Es decir, no se reconoce que se tenga un conocimiento insuficiente del concepto. Más bien, se considera que “son los otros” quienes tienen problema en entenderlo y por lo tanto podrían hacer una “*aplicación inadecuada*”.

Tal “*aplicación inadecuada*” está relacionada directamente con la función que los indígenas buscan dar a la interculturalidad, al aprovecharla para reivindicar sus derechos. Ese reclamo de derechos específicos de parte de los mayas, les ha llevado, no sólo a establecer organizaciones y espacios “exclusivos” sino a demandar cuotas de participación y acciones afirmativas, que excluyen a los ladinos y/o mestizos. Así, las organizaciones indígenas son consideradas en varios casos como “*movimientos extremistas*” que en vez de pensar en la “*unidad de Guatemala*”, están fomentando el “*divisionismo*”, promoviendo “*un racismo y discriminación al revés*”, y removiendo “*resentimientos*” que podrían desembocar en conflictos. Esto se evidenciaría en el hecho de que “*los indígenas creen que por ser mayoría pueden reclamar más poder*”, pueden organizarse “*solo*

ellos” excluyendo a los ladinos. Por lo que considera, la Escuela no debería caer en “*esa trampa de la división y sectorización*”.

Algunos maestros indican con disgusto que en la EPM se ha llegado al extremo de plantear que todo sea “*mitad indígenas y mitad ladinos*”, lo cual consideran imposible pues de ninguna manera se prestarían al “*juego de la división*”, porque “*dentro de poco nos querrán sacar de una vez*”, explica en todo de broma un maestro. Relacionado a esto último, se hace, por ejemplo, una crítica al “*acaparamiento*” que los indígenas han hecho de algunas escuelas, en donde “*ya no quieren admitir ladinos*”, ni como alumnos ni como maestros. Esta crítica va dirigida especialmente a las escuelas bilingües que funcionan a nivel nacional y que son “*totalmente indígenas*”. Según estos maestros y maestras, aparte de la sectorización de la sociedad, aquí se evidencia una discriminación y racismo al revés.

El discurso del “*racismo y discriminación al revés*” desde este grupo de docentes, tiene relación con el planteamiento de Demetrio Cojtí (1999: 213, 214, 215) quien considera que el “*racismo al revés*” en el ámbito guatemalteco nace principalmente del rechazo a las incipientes reivindicaciones, protagonismo y ascenso de los mayas, situación que pone en cuestionamiento los principios de organización social tradicionales, obliga a pensar en el reordenamiento de espacios y condiciones, así como a revisar el contenido de las relaciones étnicas. Así, aunque la reivindicación de los mayas sea incipiente, han logrado acceder a posiciones a las que anteriormente no tenían acceso; esto mismo genera miedo a la pérdida de posiciones y privilegios por parte de algunos grupos ladinos.

Para este autor, más que “*racismo al revés*” este es un nuevo racismo antimaya, es un racismo reformulado que logra revertirse, tornando a los indígenas en racistas y a los ladinos en sus víctimas. Y puede considerarse como racismo en la medida que encuentra excusas para negar el trato igualitario que los indígenas están buscando, en lo individual y en lo colectivo.

Señalar a otros de “*racismo al revés*” significa que la propia persona que acusa se exonera del problema (Hale, 1999: 286) y se siente afectada por el mismo. Esto parece suceder cuando se habla del “*resentimiento*” y “*complejo de inferioridad*” de los indígenas. Una profesora autoidentificada como ladina, compartió que dentro de la EPM hay quienes “*traen el problema de sentirse desplazados*”, lo que a su juicio “*es algo que tiene que irse curando porque son heridas que tienen*

500 años; ellos tienen que entender que nosotros no los estamos discriminando”,¹⁸ indica. Otro maestro autoidentificado como mestizo agrega: “tenemos que ir borrando de la mente la discriminación (...) porque son cosas mentales. Incluso ya no son los ladinos que discriminan, sino es entre ellos mismos”¹⁹.

Similar posición asumen algunos estudiantes, cuando un 35% (67% ladinos y mestizos y 33% indígenas, mayas y xincas) estima que los indígenas son “*acomplejados y resentidos*”. Estos problemas, tanto para maestras, maestros y estudiantes, tienen varias implicaciones, unas de las cuales sería el desaprovechamiento de oportunidades que la misma interculturalidad está otorgando a los indígenas/mayas y la otra sería la violencia que estas actitudes podrían desencadenar. Respecto a la primera implicación una estudiante ladina comenta lo siguiente:

(Los indígenas) “*antes eran muy discriminados, pero yo pienso que como antes eran (...) ellos piensan que todavía existe discriminación y se quedaron con eso. Pero yo creo que con la interculturalidad que se está viviendo ahora hay más oportunidades para ellos. Pero no las saben aprovechar porque se han quedado con eso de que no pueden y que son menos que los ladinos. Yo diría algo así como que tienen un complejo de inferioridad. (...) Es la misma gente indígena la que no quiere darse su lugar porque, ya ve, muchas se quitan su corte, su traje típico. Entonces no se aceptan tal y como son y ¿cómo van a esperar entonces que los ladinos las valoremos?*”²⁰

Respecto a la segunda implicación, hay una tendencia a considerar que si los indígenas “*no curan*” ese “*resentimiento*” si no “*perdonan y olvidan*”, podrían ser los causantes de una potencial violencia, pudiendo ocurrir las mismas atrocidades del pasado y “*ellos serían los más afectados*”. La masacre de Patzicía en 1944 y el conflicto armado interno salieron a relucir para ejemplificar la dimensión de la posible violencia si las cosas no se asumen con cuidado. Resolver el miedo con violencia parece ser una característica presente.

De esta manera, la solución que se plantea tiene que ver entonces con evitar el conflicto, haciendo entender a los indígenas que la “*discriminación es un estado mental en ellos*” y en tanto no lo superen, existe una amenaza latente. Al preguntarse entonces sobre cómo podría superarse ese “*resentimiento*”, una profesora autoidentificada como ladina responde:

¹⁸ Entrevista No. 9, maestra autoidentificada como ladina.

¹⁹ Entrevista No. 10, profesor autoidentificado como mestizo.

²⁰ Entrevista No. 4, estudiante autoidentificada como ladina, 17 años.

*“Creo que mediante la participación. Pero no que se cambien los papeles, sino que con participación en igualdad. No sectorizando ni creando divisiones, pues lo que nos diferencia solamente es la cultura, y de allí somos iguales. Y, por supuesto, diciéndoles “no compañeros, eso no es así, no es como ustedes lo piensan. Si a ustedes les han hecho daño, no somos nosotros, han sido otros”. Porque ya ve, aquí aceptamos la Escuela Bilingüe mientras en otros lugares, no. Fue fácil para los maestros decirles: “no los queremos” y los sacaron. Pero si no manejamos esto con inteligencia se nos puede escapar de las manos”.*²¹

Otro profesor autoidentificado como guatemalteco fijó su postura así:

*“El sentido de la interculturalidad es que debe haber una interrelación sin diferencias. Es más, se debe poner énfasis en el respeto, la tolerancia y romper los esquemas que nos han venido metiendo. (AC “¿A qué esquemas se refiere?”) A las divisiones, esas de ladinos e indígenas. A mí por eso no me gusta estar haciendo esas diferenciaciones. A mí me gusta decir: los guatemaltecos. Porque esas diferencias son las que han provocado las guerras intestinas en Guatemala que en nada nos benefician. Es más, les beneficia a los poderosos. Y en este caso los indígenas, por llamarlos así, son lo que salen perdiendo porque como no están muy ilustrados no tienen la suficiente capacidad para decidir qué les conviene o qué no les conviene”.*²²

Pero no debe mal interpretarse la interculturalidad, sigue explicando el profesor en mención, sino que hay que llevarla con sumo cuidado, poner énfasis en el respeto, la tolerancia y la convivencia pacífica porque ese es el fin último. De nada nos serviría *“pelearnos por culpa de la interculturalidad”* indica y para ilustrar su pensamiento recuerda lo siguiente:

*“Si nos causa o no problemas, depende de cómo se implemente. Porque ya ve lo que pasó en el tiempo de Jacobo Arbenz cuando hubo levantamientos de indígenas. Y no sólo trataron de quitar tierras a los ladinos, sino hasta mataron a algunos, fíjese. Pero ¿qué ideas fueron metidas en la cabeza de ellos? Por eso yo digo que lo que cuenta allí es la conciencia. Pienso que la palabra conciencia es determinante. Porque en ese tiempo no se supo conducir la conciencia de esta gente. Tenemos que entender, indígenas y ladinos, que somos iguales porque el riesgo sería que el grupo indígena, como es mayoritario, se sintiera con más derecho, con más poder. Pero por eso yo insisto, depende de cómo se implemente”.*²³

Si bien el análisis podría encaminarse por el lado de la interpretación que este maestro está haciendo de la historia y específicamente del acontecimiento de Patzicía en 1944, no nos detendremos en ello, más bien interesa aquí visualizar la categoría de minoridad que se otorga a los indígenas. Cuando este maestro indica que *“no tienen suficiente capacidad para decidir”* porque no están *“ilustrados”*, o que en el tiempo de Arbenz *“no se supo conducir la conciencia de esta gente”*, está presente la

²¹ Entrevista No. 9, profesora autoidentificada como ladina.

²² Entrevista No.11, profesor autoidentificado como guatemalteco.

²³ Entrevista No.11, profesor autoidentificado como guatemalteco.

idea de “incapacidad” o quizá “torpeza” y necesidad de tutela que tienen los indígenas, puesto que son considerados vulnerables a cualquier tipo de manipulación. Es decir, aquí puede verse una actitud paternalista hacia los indígenas, situación que no permite verlos como interlocutores en igualdad, sino más bien como “gente que necesita ser conducida”.

Si el discurso de “la igualdad” y de la idea de “*ser guatemaltecos antes que mayas, ladinos, garífunas o xincas*” está muy presente en la mentalidad de las y los maestros, no es casual entonces que también esté vivo entre las y los estudiantes. Un maestro autoidentificado como guatemalteco, refiriéndose a la importancia de inculcar estas ideas en los alumnos, refiere lo siguiente:

“...en las aulas y en el seno de la Escuela, a nuestros muchachos les preparamos con una mente de equidad, igualdad, respeto y tolerancia. Ellos como futuros maestros van a trasladar esas ideas a sus alumnos. Pero si ellos ven que hay discriminación, división, que hay prerrogativas para los, digamos, ladinos o si hay prerrogativas para los, digamos, indígenas eso va a crear un tipo de resentimiento y eso ellos lo van a proyectar después a sus estudiantes”.²⁴

En este sentido, puede verse que tal discurso (de la igualdad) en las y los estudiantes, tiene diversas respuestas y reacciones. Es decir, puede tener alcances pero también límites marcados. Lo que a continuación se presenta son algunos elementos de cuáles han sido los alcances y cuáles los límites, empezando por lo primero (los alcances).

Respecto a la pregunta de “si los ladinos debieran aprender un idioma indígena”, un 97% estuvo de acuerdo, justificando su utilidad para un futuro trabajo en el área rural, otros en cambio afirmaron que desean aprenderlo porque los idiomas forman parte de la cultura y no deben perderse. Otra pregunta que fue bien recibida, fue la siguiente “¿votarían usted por un presidente indígena?” un 94% de los estudiantes indicó que sí lo haría utilizando el argumento de la igualdad de derechos y oportunidades que estos merecen. Una tercera pregunta fue “¿está de acuerdo con la práctica de la espiritualidad maya?”, aunque aquí el apoyo disminuyó un 63% indicó que sí lo apoyaría, amparados en la libertad de culto. La disminución del apoyo empieza a indicar los límites de la igualdad.

²⁴ Entrevista No.11, profesor autoidentificado como guatemalteco.

Seguidamente cuando se preguntó a las y los estudiantes sobre si “¿en Guatemala todos somos iguales; por lo tanto, si hablamos de mayas, ladinos, garífunas y xincas, estaríamos dividiendo el país?”, un 75% de estudiantes estuvo “de acuerdo” mientras que solo un 18% se mostró en “desacuerdo”. Otra pregunta relacionada con la anterior fue la siguiente: “Desde su punto de vista, ¿qué diferencias hay entre ladinos e indígenas?” El 80% indicó que no existen diferencias, excepto por aspectos culturales como el traje, el idioma, las costumbres y las creencias. De lo contrario, “somos iguales”, afirmaron. Sin embargo, al indagarles sobre si ¿un indígena puede convertirse en ladino? poniéndoles el siguiente ejemplo: “si dejan de hablar el idioma o si dejan de usar el traje, ¿se convierten en ladinos?”, el 100% de estudiantes ladinos, mestizos y el 80% de estudiantes indígenas/mayas y xincas, respondieron que no. ¿Cuál es la razón? Una tercera parte de las y los estudiantes ladino/mestizos adujeron que los indígenas no pueden ser ladinos porque hay aspectos que los diferencian, que “no pueden cambiar”. Dentro de los más mencionados están “la sangre en la cual se lleva la raza, la etnia y la cultura”. A esto se suman “los rasgos físicos”, “la mancha mongólica”, “el color de la piel”, “la inteligencia” y el “deseo de superación”. Así lo describen estas estudiantes autoidentificadas como ladinas:

“Yo pienso que la inteligencia y el deseo de superarse se traen en la sangre. Un indígena dice: “yo no fui a la Escuela, mis hijos tampoco”. En cambio un ladino, si el padre es profesional sus hijos llegan a ser más”.²⁵

Además:

“¿Por qué toman mucho los indígenas? digo yo. Es que su sangre pide el licor. Aunque tengan dinero no se superan porque se lo gastan en licor; por eso son pobres. Mientras que los ladinos no. En nuestra sangre también traemos ese deseo de ser mejores”.²⁶

En los casos anteriores, la sangre -un elemento biológico-, está siendo utilizada para justificar una serie de prejuicios, que se piensan positivos para un grupo y negativos para otro. La naturalización de cualidades o comportamientos mediante la sangre conduce a creer que las diferencias entre grupos humanos o individuos no pueden ser modificadas por la acción humana. El siguiente ejemplo, es claro al respecto.

²⁵ Encuesta A-3, estudiante autoidentificada como ladina guatemalteca, 18 años.

²⁶ Conversación informal con estudiante, 18 años, autoidentificada como ladina guatemalteca.

“¿Por qué hay tanta gente ignorante digo yo? Tal vez como muchos ya lo traen, así es su raza, así se van a morir...”²⁷

Para Taguieff, citado por García y Sáez (1998:73) el ejemplo anterior podría ser consecuencia de lo que él llama “fatalismo biológico” que es propio del pensamiento racista, y busca hacer de la diferenciación de los grupos inferiorizados, categorías fijas e inmutables. Determinados elementos somáticos son usados como mecanismos eficaces para justificar un posicionamiento sin posibilidad alguna de modificarse.

En este orden de ideas, se pudo apreciar la opinión de algunos estudiantes ladinos, que influidos por un sentimiento de superioridad procuran diferenciarse de los indígenas/mayas. Respuestas como las siguientes, ofrecen una ilustración.

“Nunca podrán ser ladinos. Sus rasgos los delatan. Además, dicen que se diferencian por la mancha mongólica. Hay mucha gente que es indígena y que usa vestido, pero en su físico se ve bien que no son ladinos. Aunque ellos digan que sí”.²⁸

“Aunque no lo quieran siguen siendo indígenas, lo llevan en la sangre y no se pueden igualar”.²⁹

“En sus venas corre sangre indígena y eso no se puede cambiar ...”³⁰

Es evidente, entonces, que el discurso de la igualdad y de la “no diferencia” a que constantemente se hace alusión, tiene un límite y es precisamente la “raza” (la sangre, los rasgos físicos) es decir elementos biológicos, los que marcan dicho límite. Cuando se piensa en términos culturales los estudiantes dicen “no hay diferencia excepto el traje, el idioma, etc”. Pero cuando se les propone si mediante la desaparición de estos marcadores pueden llegar a ser ladinos, entonces recuerdan que hay aspectos biológicos que “no van a permitirlo”. Lo que tiene relación con las ideas de Ghidinelli, sobre las que Arriola (1997:14) hace la siguiente interpretación: “... hasta cierto punto de la escala social se discrimina al indígena sólo por su cultura, pero si llega a pasar de cierta altura de esa escala, se le discrimina por sus características biológicas”.

²⁷ Entrevista No. 31, estudiante autoidentificada como ladina, 17 años.

²⁸ Entrevista No. 25, estudiante, autoidentificado como ladino, 17 años.

²⁹ Encuesta A-48, estudiante autoidentificada como ladina, 19 años.

³⁰ Encuesta C-51, estudiante autoidentificada como ladina, 16 años.

En conclusión, la interculturalidad para este grupo de docentes se convierte en una oportunidad para abrazar “la igualdad de derechos y oportunidades”. El derecho a la diferencia, elemento cosustancial en la definición de la interculturalidad, es el principal elemento que se vuelve contra ella. Todo lo referente al reclamo de la diferencia de los indígenas se convierte en una amenaza que pone en peligro “la convivencia pacífica” que se presenta como el fin último de la interculturalidad. Si es así, ¿a qué igualdad se está haciendo referencia?, podría hablarse de una igualdad abstracta tal como lo define Hale (2000) puesto que es más una retórica que un compromiso concreto con reconocer la desigualdad y construir la igualdad a partir de ella.

En concordancia con lo anterior, el discurso de la igualdad y lo guatemalteco antes que nada, tiene tras de sí, un temor precautorio. A lo largo del discurso de este grupo de maestras y maestros, es evidente que existe un miedo a que los indígenas puedan hacer uso de la interculturalidad reclamando su derecho a la diferencia, el temor es causado principalmente por la posibilidad de que éstos lleguen a tener mayor poder y le “den vuelta a la tortilla”. Es decir los reclamos de “igualdad en la diferencia” planteado por los indígenas son vistos como rompedores del orden y del ideal de la igualdad liberal y abstracta. Por lo tanto la igualdad, en este plano, es una “igualdad concedida” y con límites, no es una igualdad construida por todos. Charles Hale (2000: 27) indica que en cualquier contexto en que rija, no hay ladinos ni indígenas, solo guatemaltecos, el ladino tendería a dominar por dos razones: las ventajas históricas de que ha gozado y la premisa implícita inserta en la ideología asimilacionista a favor de la cultura dominante. Demetrio Cojtí (1995: 15) también considera que decir “todos somos iguales” y “todos somos guatemalteco”, equivale a discriminar positivamente al ladino y discriminar negativamente a los indígenas, puesto que en Guatemala, ser guatemalteco ha sido sinónimo de ser ladino.

La mayoría de maestros y maestras (en esta segunda interpretación de la interculturalidad) considera que no existe discriminación y racismo hacia los indígenas, puesto que el haber entendido que “todos somos iguales”, significa haber superado la idea de que los indígenas son “inferiores y muy aparte”. Es decir, el mismo discurso igualitario ha contribuido en buena medida ha deslegitimar las acciones racistas segregadoras, lo que ha conllevado a creer que ya no existe. Sin embargo, tal como se demuestra a lo largo de esta sección, los discursos están influidos por lógicas y pensamientos que podrían ser catalogados como elementos de racismo y discriminación. Ello podría comprenderse no desde una culpabilidad individual, sino como parte de un fenómeno histórico y estructural que ha permeado las relaciones sociales y étnicas en Guatemala, pero cuyo tratamiento ha sido limitado.

3 Interculturalidad como la utopía frente a la desigualdad

*“La interculturalidad con la que sueño,
no es igual a la que quiere mi vecina
¿Cómo hacer para ponernos de acuerdo?
(Maestra entrevistada)*

“Interculturalidad le podemos llamar a cualquier cosa (...) Si eso es así, entonces hay Interculturalidad en los mercados, (...) O sea, no basta con el relacionamiento, (...) No. Yo lo que creo es que hay que buscar, por ejemplo, las desigualdades en ese relacionamiento y corregirlas, no esconderlas ¿verdad? (...) Porque bueno, es muy fácil para alguien decir: todo está bien. Pero ¿ya le preguntó al otro?...”³¹

En esta tercera postura intervienen siete maestros, cinco mujeres y dos hombres. Tres se consideran mayas kaqchikeles, dos indígenas kaqchikeles, una ladina y una mestiza. Cuatro de estos maestros y maestras tienen una especialización en “Educación Bilingüe Intercultural”. Asimismo, interviene un 6% de estudiantes. Para ubicar a las y los estudiantes, se utilizó como criterio, su interpretación de la interculturalidad que tiene similitud con el planteamiento de las y los maestros.

Este grupo de docentes, aunque prioriza hablar de interculturalidad, sí incluye dentro de su discurso los términos multiculturalidad y educación intercultural, aunque no lo hace de manera enfática. Para ellos y ellas, la multiculturalidad es un concepto corto que solamente hace referencia a las diferencias culturales, contrario a la interculturalidad que integra los dos conceptos y hace más referencia a la interrelación positiva entre las culturas; en tanto que la educación intercultural representa “*un modelo educativo que forma para entender y vivir la diversidad*”.³² La manera en que se manejan los conceptos de multi e interculturalidad, al igual que en la segunda postura tiene semejanza con la propuesta del Proyecto Q’anil. (Ver Proyecto Q’anil, 1999: p.15-19).

Una característica común en estos docentes es considerar que la EPM es de hecho “*multicultural*” por la diversidad étnica a su interior, pero que para ser intercultural “*le falta camino por recorrer*”. La interculturalidad, de acuerdo a este grupo, implica varias cosas, entre ellas: la revitalización de las culturas indígenas, la superación de la discriminación y el racismo, una interrelación positiva, una convivencia pacífica en el marco del respeto a las diferencias, una educación plural e incluyente,

³¹ Entrevista No.7, profesora autoidentificada como maya kaqchikel.

³² Entrevista No.3, profesora autoidentificada como ladina.

un diálogo en igualdad de condiciones, el replanteamiento de la historia y su enseñanza, un reconocimiento de la deuda histórica hacia los pueblos indígenas y la necesidad de acciones afirmativas para superar la desigualdad.

Este grupo de docentes y estudiantes considera que la interpretación de la interculturalidad debiera trascender el *“mero relacionamiento, la tolerancia y la convivencia pacífica en aparente armonía”* para afrontar temas difíciles como la discriminación y el racismo que han creado condiciones desiguales. Así lo dicen una profesora identificada como ladina, dos estudiantes identificados como mayas y un estudiante que se define como indígena:

*“Va a ver interrelación positiva y convivencia pacífica cuando ya no haya discriminación, no porque se esconda o porque a cualquiera se le ocurra decir que ya no hay, sino porque la hemos sabido enfrentar cara a cara sin quebrarnos los platos”.*³³

*“Voy a decir que hay interculturalidad cuando hayan leyes contra la discriminación porque es un delito y debe tratarse como tal”*³⁴

*“No hay interculturalidad mientras tengan dominados a los pueblos indígenas porque creen que no somos inteligentes”.*³⁵

*“Solo va a ver cuando se cumplan los Acuerdos de Paz”*³⁶

De igual manera, otra profesora identificada como maya kaqchikel, considera que el concepto de tolerancia que, *“siempre se incluye dentro de la interculturalidad”* puede tener varios significados, dependiendo de quien lo defienda:

*“Una interculturalidad cosmética y superficial puede usar la tolerancia para hacer que quienes siempre han tolerado, continúen tolerando (...) por ejemplo, bien se podría decir que yo debo aguantar la discriminación en nombre de la tolerancia y la convivencia pacífica; es por eso que hay que ver que conceptos entran en la interculturalidad y como lo define cada grupo, porque si no, no nos serviría mucho (...).”*³⁷

³³ Entrevista No.3, profesora autoidentificada como ladina.

³⁴ Encuesta C-22, estudiante autoidentificada como indígena campesina, 16 años.

³⁵ Encuesta C-34, estudiante autoidentificado como indígena, 19 años.

³⁶ Encuesta C-28, estudiante autoidentificado como maya, 18 años.

³⁷ Entrevista No.7, profesora autoidentificada como maya kaqchikel.

El concepto de convivencia pacífica también es puesto en una dimensión crítica. Para estos docentes la convivencia pacífica sin mayor análisis puede significar la continuidad de las condiciones actuales o puede frenar la lucha por las diferencias. Una maestra autoidentificada como maya kaqchikel afirma:

“La convivencia pacífica no debe confundirse con el conformismo, la indiferencia, con el miedo y con la alienación. De mí pueden decir que soy pacífica mientras no hable ni reclame mis derechos, pero si lo hago, dejo de ser pacífica y me miran como relajera. Yo creo que la convivencia pacífica debe respetar las diferencias y no creer que con las diferencias se acaba la convivencia”.³⁸

Lo anterior presenta una idea de cómo la interculturalidad no es un concepto acabado, tampoco aplicable por igual a todas las realidades cuyo denominador común sea la diversidad étnica. Sino por el contrario, es un concepto en construcción que necesita ser aplicado de manera crítica y de acuerdo a las características particulares de cada realidad.

Puede notarse que el interés de este grupo de docentes no va tanto inclinado a enfatizar las relaciones armónicas y pacíficas, sino lo que se puede interpretar es un temor a que estos conceptos puedan utilizarse para invisibilizar y permitir la continuidad de la discriminación. Esto último, es un elemento presente en todos los discursos anteriores, lo que lleva a considerar que la interculturalidad no está siendo aceptada como una solución para que no haya conflicto, sino se evidencia que puede ser un concepto conflictivo en sí mismo (Duque y otros, 2001: 62)

Meike Heckt (2003: 12, 13) considera que al hablar de interculturalidad es fundamental considerar el conflicto, pues es un aspecto inherente a las relaciones entre personas y grupos, por tanto, más que evadirlo es necesario trabajarlo. En este sentido aborda dos planteamientos: Educación del Encuentro y Educación del Conflicto. Si bien, según la autora, ambos conceptos contemplan la necesidad del diálogo en la diversidad, el primero pone énfasis en el individuo, acepta las diferencias y busca tender puentes para la comunicación. Sin embargo, presenta un riesgo, y es el de exagerar lo étnico y lo cultural en la enseñanza escolar. El segundo planteamiento, en cambio, pone su atención en los grupos y en las condiciones sociales, busca analizar los mecanismos de discriminación inherentes a las estructuras, y propone tratar los conflictos en forma constructiva. El riesgo de esta postura, es la posible negación de expresiones culturales particulares si se ubica una atención exclusiva a las estructuras sociales (Ibid).

³⁸ Entrevista No.7, profesora autoidentificada como maya kaqchikel.

La visión de estas maestras y maestros tiene puntos coincidentes con la segunda propuesta que plantea Heckt, principalmente en lo referente a visualizar la discriminación y el racismo, las desigualdades sociales y su propuesta de tratar el conflicto en forma constructiva. Estos elementos tienen un peso importante en esta tercera interpretación de la interculturalidad.

De acuerdo a este grupo de docentes, la interculturalidad debiera promover fundamentalmente el “conocimiento”, “valoración” y “fortalecimiento” de la diversidad étnica. Esta es entendida desde la clasificación oficial de garífunas, xincas, mayas y ladinos. Estiman que “no pueden valorarse las culturas sin conocerse y no pueden fortalecerse sin valorarse”.³⁹ Tal planteamiento se basa en considerar que, si bien es cierto, en la EPM existe diversidad étnica, la enseñanza monocultural y la visión occidental siguen siendo el eje central de la enseñanza, lo cual no ha permitido una valorización profunda de las culturas; así lo explican estas profesoras autoidentificadas como mayas kaqchikeles:

“Aunque para mí, el currículum todavía no es totalmente intercultural, le falta mucho, pero es un primer paso y muy valioso si lo sabemos aprovechar (...) El curso de Filosofía Maya, el de Educación Bilingüe Intercultural y el de Historia, son importantes para ir superando el monoculturalismo o incluso el asimilacionismo en la educación...”.⁴⁰

“(...) el sistema educativo se ha desarrollado bajo los parámetros de la cultura occidental o ladina, la cual se ha impuesto como pensamiento único y de lo que se trata ahora es de ofrecer otras formas de pensar y de ver la vida, a lo que la educación escolarizada siempre le ha huido”.⁴¹

Es así que, el planteamiento anterior busca trascender el solo respeto por la diversidad desde un punto de vista discursivo, para demandar una educación que responda de manera responsable a la realidad diversa del país. Esto implicaría superar la idea de que “...la Escuela es intercultural solo porque se valoran los trajes y se hacen actos donde se presentan las costumbres y las tradiciones”⁴² indica una profesora indígena kaqchikel. Es necesario dar otros pasos. Dentro de ellos, la reestructuración del currículum, los contenidos y la metodología de enseñanza con la participación de todas las culturas. Una profesora autoidentificada como maya kaqchikel lo dice de esta manera:

³⁹ Entrevista No.4, profesora autoidentificada como indígena kaqchikel.

⁴⁰ Entrevista No.7, profesora autoidentificada como maya kaqchikel.

⁴¹ Entrevista No.12, profesora, autoidentificada maya kaqchikel.

⁴² Entrevista No.4, profesora, autoidentificada indígena kaqchikel.

“No estamos buscando una competencia. No queremos decir: somos los mejores, ni que nuestra cultura es lo máximo. Lo que nos interesa es el respeto y la libertad de practicar nuestra forma de vida. Porque es cierto que en la Escuela se respetan los idiomas, los trajes los bailes. Pero esa es solo una pequeña parte de nuestra vida, que muchas veces sólo se presenta como folklor (...) El pensamiento maya todavía se ve como mitos y leyendas, o como algo aburrido. (...) No. Yo creo que hay que avanzar. Pero hasta allí no han llegado los cambios...”⁴³

El replanteamiento de la educación tiene relación con otros aspectos. Según estos profesores y profesoras, es necesario que a nivel de país se vaya rompiendo con el dominio de una “cultura o pueblo sobre otro” para ir logrando relaciones igualitarias y equitativas, pero ello no podría lograrse si no se revitalizan las culturas indígenas y si no se fomenta un “orgullo” y “autoestima” por las identidades. Esto se plantea, bajo la consideración de que los indígenas siguen siendo objeto de discriminación aún si lograr ascender en la escala social, es decir pueden tener condiciones sociales “igualitarias” pero “desigualdad étnica” (Cojtí, 1999: 44). Un profesor autoidentificado como maya, dice al respecto:

“Aquí en Guatemala los mayas, los garífunas, y los xincas siempre hemos estado abajo y aunque superemos, aunque estemos al nivel de los ladinos -hablando económicamente- siempre ellos están encima de nosotros, porque nuestra cultura y nuestra raza, por así decirlo, no es estimada, al contrario es despreciada, aún por nosotros mismos. Es por eso que mucha gente prefiere esconder su identidad y mejor decir que son ladinos, tal vez la vida así, es más fácil para ellos, pero ¿que hay de los que no queremos ser ladinos, vamos a ser despreciados siempre?, por eso pienso que la interculturalidad es una oportunidad para decir con orgullo yo soy maya, soy garífuna o soy xinca, soy diferente y desde allí luchar por nuestros derechos. Como decía un buen amigo, (...) queremos desarrollo con identidad”.⁴⁴

Esta propuesta que enfatiza en la revaloración de las culturas “inferiorizadas y subordinadas” ha acarreado críticas dentro de la EPM, pues precisamente toca el tema de las diferencias. Este tema, como ya se ha visto en las dos perspectivas anteriores, suele ser polémico. Para algunos, la diferencia conlleva necesariamente a la desigualdad y provoca divisionismo y desestabilización del orden y la “unidad nacional”. El planteamiento de este grupo de docentes, difiere de los ya señalados al proponer que es posible construir la “igualdad en la diferencia” y “unidad en la diversidad”. Sin embargo, estos puntos de vista, han sido poco discutidos abiertamente al interior de la EPM. Mientras tanto, la actitud de las y los maestros mayas por revalorizar su identidad etnico/cultural, ha generado controversia. Una profesora autoidentificada como maya kaqchikel lo dice así:

⁴³ Entrevista No.12, profesora autoidentificada como maya kaqchikel.

⁴⁴ Entrevista No.8, profesor autoidentificado como maya.

“Algunos creen que se está indigenizando la Escuela y les da miedo. Peor cuando ven los emblemas mayas en la carrera de Educación Bilingüe. “¡Qué es eso! - Comentan- ¿Qué es eso de los mayas? ¿Y no que ya desaparecieron pues? No hay que estar dividiendo la Escuela. Allí lo que deberían poner o mandar a pintar es una foto de don Pedro Molina y ya. Tanto relajo con eso”. Fíjese, mientras muchos queremos seguir viviendo la cultura maya, algunos siguen creyendo que ya desapareció. Por eso yo creo que la Escuela sigue impartiendo una educación monocultural y elitista. Y mientras eso no cambie no podemos decir: somos interculturales. Porque para mí interculturalidad significa: usted y yo iguales pero diferentes. Iguales en dignidad, derechos y oportunidad reales, pero diferentes en cultura. Pero para valorar algo primero hay que conocerlo. (...) Así que a los que piensan que estamos indigenizando la Escuela, no se trata de eso. Lo que queremos es conocernos, valorarnos y vernos de frente como ladinos, mayas, garífunas y xincas que somos. Dialogar, pero dialogar de verdad. No que solo uno hable y disponga por los otros...”⁴⁵

Más adelante esta misma profesora explica que los cambios son difíciles, no sólo en la EPM sino por lo que puede verse a nivel nacional; hay avances “*muy lentos*” en esta materia. Desde su punto de vista, que también es compartido por la mayoría de estos maestros y maestras, estos cambios no solamente son frenados por la discriminación y el miedo que existe hacia los indígenas, sino por el racismo internalizado, “*la alienación*”, el desconocimiento, la falta de solidaridad y la baja autoestima en los mismos indígenas. Por lo mismo consideran que los cambios “*deben empezar por los mismos indígenas*” y de allí la necesidad de que conozcan y revitalicen su identidad. Hablando de la baja autoestima una maestra autoidentificada como mestiza, comenta:

*“Hay muchos indígenas que se avergüenzan de su idioma, ya no lo quieren hablar; tampoco quieren usar su traje (...). Otra cosa es que se avergüenzan de su apellido y de sus padres cuando vienen aquí a la Escuela, cosa que no sucede con las garífunas porque ellas si se sienten muy orgullosas de lo que son”.*⁴⁶

Unido a la cuestión de la baja autoestima, una autocrítica muy presente es considerar que la falta de solidaridad entre los mayas, es un gran obstáculo para avanzar en la reivindicación, así lo expresa este profesor:

*“...No siempre nos miramos como hermanos, nos traicionamos. Cuando decimos, “es que yo soy de tal pueblo y soy mejor que usted”, o me burlo de usted porque soy kaqchikel y usted tzutujil, no nos estamos viendo como pueblo grande, sino como grupitos separados. Eso es lo que nos hace daño, sino estamos unidos, nunca vamos a avanzar como debiera ser”*⁴⁷

⁴⁵ Entrevista No. 7, profesora autoidentificada como maya kaqchikel.

⁴⁶ Entrevista No. 1 profesora autoidentificada como mestiza.

⁴⁷ Entrevista No. 2 profesor autoidentificado como indígena kaqchikel.

“Queremos elevar la autoestima de los mayas, garífunas, xincas y por qué no, la de los ladinos. Porque también la baja autoestima contribuye a la discriminación, al rechazo de nuestra propia cultura, de nuestro propio pueblo y a la identificación con nuestro opresor. Cuántos mayas hay que han sido alienados y se convierten en verdugos, en opresores de su propia gente. (...) Porque este sistema así está. Es como una máquina de opresores. Por eso es que cuestan mucho los cambios. (..) Pero ya le digo, no para decir somos mejores. No. No se trata de eso. Solo queremos ser seres humanos y tener derecho a nuestra propia civilización”⁴⁸.

El énfasis en que los indígenas conozcan su identidad cultural/étnica y sientan “*orgullo*” por ello suele tener mucha importancia. Según estas y estos docentes es una las maneras en que las culturas indígenas podrán desarrollarse. Es decir la revitalización de la identidad étnica es planteada como una de las soluciones para superar subordinación étnica en Guatemala. Demetrio Cojtí (1995: 21) también da importancia a ello cuando dice que de la representación o imagen que tenemos de nuestro ser étnico puede derivarse también las conductas. Una imagen positiva de sí puede dar orgullo y autoestima, y favorecer el desarrollo de la propia cultura, mientras una imagen negativa de sí mismos puede llevar a renegar de nuestra propia cultura y favorecer la identificación con culturas ajenas. En esta línea, un profesor identificado como indígena kaqchikel plantea lo siguiente:

“Lo más importante para mí en estos momentos dentro de la interculturalidad es hacer que los mayas acepten su identidad. Ese es el primer paso, porque los mayas hemos perdido la admiración por nosotros mismos. Pero eso no significa que yo vaya a desvalorizar al no maya. Yo quisiera decirle a la gente que desconfía de estos cambios que no tenga miedo y que no esconda su pensamiento. Que lo diga. Para que entonces haya un verdadero diálogo”⁴⁹.

Es precisamente el diálogo, otro de los planteamientos de este grupo de docentes. Sin embargo consideran que tal como están las cosas, aún no se dan condiciones para un diálogo de “*igual a igual*” puesto que detrás de muchas buenas intenciones sigue existiendo un trato “*paternalista*” y también “*autoritario*”. Estas actitudes favorecen a que el criterio de algunas personas o algunos grupos siga imponiéndose sobre otros sin que necesariamente ello sea considerado como un problema. De acuerdo a estas maestras y maestros, el trato autoritario y/o paternalista encierra, muchas veces, conductas racistas y discriminadoras no siempre abiertas, sino pueden ser sutiles, puesto que quien las presenta considera que está siendo una buena acción y si se le confronta considera que se actúa injustamente contra él o ella. Demetrio Cojtí (1999: 77) considera que el

⁴⁸ Entrevista No.12, profesora, autoidentificada como maya kaqchikel.

⁴⁹ Entrevista No. 2, profesor autoidentificado como indígena kaqchikel.

racismo en la vida cotidiana, pueden tomar formas tales como la violencia moral y psicológica, las que se traducen en formas viciosas de conducta política tales como autoritarismo y paternalismo, humillación y discriminación negativa.

Cuando se dan conductas autoritarias y/o paternalistas, regularmente se invisibilizan las conductas propias y se ve el “problema en los otros”. Esto indudablemente está relacionado con la larga historia de autoritarismo y racismo que existe en Guatemala, por lo tanto, no son hechos aislados ni exclusivamente individuales. Una profesora maya kaqchikel explica que muchas conductas cotidianas discriminadoras y autoritarias pasan desapercibidas, es decir, ni el discriminador ni el discriminado se dan cuenta de tales actos, y pone el siguiente ejemplo:

“Una cosa muy sencilla es que a los mayas nos obligan a identificarnos con don Pedro Molina pero a la mayoría de profesores ladinos ni siquiera se les ocurre identificarse con los símbolos mayas, para ellos es tan normal imponer las cosas ¿Dónde está allí la interculturalidad, donde está la equidad y la igualdad? Eso no se va a lograr hasta que haya diálogo de verdad y no imposición”.

Refiriéndose siempre a los problemas de autoritarismo y/o paternalismos otra profesora maya kaqchikel, expresa lo siguiente:

“Hay muchos maestros que nos dicen: “¡ah! Es que ustedes son resentidas. ¿Cuándo van a quitarse esas cosas de la mente? No sean acomplejadas. Entiendan. No las estamos discriminando. (...)” ¡Qué cosas! Es cómo que si usted tuviera un dolor y me dice que le está doliendo, y yo le digo: “No, eso no es dolor. A usted no le duele nada. Es cosa de la mente. Mentira. Olvídelo”. En vez de buscar las raíces que le están causando ese dolor para poder atacarlo. (...) Es difícil porque uno ve y vive la discriminación y no se puede hacer mucho. Es como algo normal”⁵⁰.

Al parecer, son las mujeres mayas quienes en mayor medida reciben el calificativo de “resentidas y acomplejadas”. Una profesora compartió que en una ocasión un profesor maya le dijo: “yo soy indígena pero yo no me siento discriminado; yo siento que no hay que ser resentidos. A ustedes a saber quién les está metiendo locuras en la cabeza”.⁵¹ Esto quizá tenga relación con que son las mujeres mayas en quienes recae la responsabilidad operativa de los cursos del nuevo pènsun, que tienen que ver con el tema intercultural. Además la mayoría de maestras del magisterio bilingüe son mujeres y regularmente se considera que tienen influencia sobre las maestras del magisterio

⁵⁰ Entrevista No.12, profesora autoidentificada como maya kaqchikel

⁵¹ Entrevista No.12, profesora autoidentificada como maya kaqchikel.

intercultural. De esa cuenta son tres mujeres kaqchikeles las que tiene bajo su responsabilidad los cursos de Filosofía Maya y Educación Bilingüe Intercultural. Asimismo, los cursos de Historia lo desarrollan dos mujeres ladinas. Entonces, no es extraño que sean las mujeres quienes además de estar involucradas en el ámbito pedagógico de la interculturalidad, también expresen una opción política.

Ya se ha dicho anteriormente que la “revisión de la historia” es otro de los planteamientos de este grupo de docentes quienes le apuestan a la necesidad de romper con el esquema tradicional de la educación para que las y los estudiantes analicen, “*tomen conciencia*” y critiquen su realidad a partir de sus vivencias. “*...es en el curso de Historia de Guatemala y Mesoamérica en que nos damos cuenta que la historia que hemos venido dando, no es real*”,⁵² explica una profesora ladina.

Otra profesora maya kaqchikel explica que la historia debe jugar un papel importante, para que se logre entender a profundidad el por qué de la realidad en que se vive, y romper con los prejuicios que buscan dar a entender que las desigualdades son producto de la “*ignorancia o de la pereza*”, “*mucha gente sigue creyendo que los indígenas son pobres porque no quieren trabajar, porque no quieren mandar a sus hijos a la escuela o simplemente porque tiene muchos hijos*”⁵³ explica una profesora autoidentificada como mestiza. Este planteamiento coincide con lo dicho por un 20% de estudiantes, quienes consideran que los indígenas son económicamente pobres porque “*se mandan en tener hijos*”, “*no han puesto de su parte para salir adelante*” o “*no les gusta educarse*”.

Retomando entonces, la propuesta de las y los docentes, es más fácil comprender los diferentes ángulos de la realidad y replantear el futuro cuando se tiene un mejor conocimiento de la historia. Este profesor autoidentificado como maya, lo explica así:

*“...qué fácil nos engañan cuando no conocemos la historia o cuando sabemos de una historia distorsionada (...) En cambio, el conocimiento de la historia nos libera, nos ayuda a entender el presente, nos abre los ojos y nos puede ayudar a buscar un mejor futuro”*⁵⁴

⁵² Entrevista No.3, profesora autoidentificada como ladina.

⁵³ Entrevista No.1, profesora autoidentificada como mestiza.

⁵⁴ Entrevista No.8, profesor autoidentificado como maya.

En suma, según este grupo de profesores, profesoras y estudiantes, más que ver en la interculturalidad un “*un mero relacionamiento*”, debe proponerse el realizar “*un trabajo profundo en las aulas*”. Revisar y replantear la metodología de enseñanza-aprendizaje para trascender los esquemas tradicionales en la educación, de manera que esta conozca, valore y fortalezcan las identidades étnicas. Superar la discriminación y el racismo es también una demanda que se visualiza a lo largo de sus discursos.

El gran vacío que ve en estos momentos es el escaso material educativo sobre interculturalidad y el activismo en que están inmersos, lo cual no permite buscar espacios para dialogar temas y propuestas. En lo inmediato, según ellos y ellas, lo que se necesita es material educativo y capacitación, de tal manera que se sepa aprovechar los espacio específicos que otorgan los cursos como Educación Bilingüe Intercultural, Filosofía Maya y a los nuevos cursos de Historia, para que estos se conviertan en herramientas iniciales de un cambio más profundo.

Puede decirse que esta visión busca darle un significado reivindicativo a la interculturalidad, al plantear como prioridad el reconocimiento, valoración y fortalecimiento de las identidades, principalmente las inferiorizadas, en este caso las indígenas. Plantean que debe trascenderse la visión monocultural en la educación, para convertirla en un sistema plural e incluyente, poniendo un énfasis especial en romper con la historia de desigualdad y subordinación de los indígenas.

Esta perspectiva de la interculturalidad coincide con lo planteado por Catherine Walsh (2000), citada en Duque y otros (2001: 21), cuando explica que en los países andinos “las organizaciones indígenas entienden la interculturalidad como un proceso y práctica que busca romper con la hegemonía de la cultura dominante para reforzar las identidades tradicionalmente excluidas y buscar espacios de cierta autonomía”. Para Duque y otros (2001: 22), esta interpretación se acerca más a lo que podría denominarse como multiculturalidad concepto que ubica mayor énfasis en las diferencias culturales.

Como puede verse a lo largo de esta última interpretación de la interculturalidad, la discusión se orienta a lograr que se reconozca que, la dominación y al mismo tiempo la invisibilización de que han sido objeto los pueblos indígenas han permitido los niveles de desigualdad en que se encuentran. Por lo tanto, el planteamiento de la interculturalidad va precisamente en el la línea de superar dicha desigualdad ¿Cómo hacerlo? Se propone, conocer, valorar y fortalecer la identidad étnico/cultural, y construir la interculturalidad a partir de diálogo y no de la imposición.