



Instalaciones, Escuela Pedro Molina

Capítulo I

Marco Teórico e Histórico

1. Marco teórico

En Guatemala el racismo y la discriminación étnica son fenómenos de carácter histórico que se forjan, institucionalizan y recrean desde el período colonial, tal como se verá más adelante. En el contexto de esta investigación, se ha considerado importante tratar estos temas, bajo el supuesto de que las medidas interculturales que en este momento se plantean, se implementan en una realidad, que como la guatemalteca, refleja esta constante histórica. Respecto al caso concreto de la EPM una de las principales preguntas de investigación va en la línea de indagar en qué medida dentro del planteamiento intercultural se concede espacio para el análisis del racismo y la discriminación étnica.

1.1 Multiculturalidad e interculturalidad

En Guatemala, luego de la firma de los Acuerdos de Paz, se ha venido escuchando con mayor frecuencia los términos “multiculturalidad” e “interculturalidad”, al parecer nuevos para este contexto, pero que, según Malgesini y Giménez (2000: 127, 253) se vienen gestando en Estados Unidos desde 1960 con las primeras experiencias en educación pluricultural o multicultural, posteriormente aparecen en Europa en los años 1970 y en América Latina en la década de 1980.

Según Malgesini y Giménez (2000: 127) tanto la multiculturalidad como la interculturalidad han surgido en el campo educativo y han tenido como marco el paradigma del “pluralismo cultural”, que pretendía superar el modelo asimilacionista. Sin embargo consideran que la multiculturalidad tiene la limitación de poner un énfasis exclusivo en las diferencias culturales y no toma en cuenta la necesidad de interacción y el dinamismo entre las culturas. En este sentido, plantean que la interculturalidad pretende superar la limitante del multiculturalismo pues además de continuar la lucha por la igualdad y reconocimiento de la diferencia, propone propiciar la relación positiva entre culturas diferenciadas (Duque y otros, 2001: 11). Es decir mientras la multiculturalidad pone énfasis y prioriza la diferencia, la interculturalidad procura la interacción positiva entre actores culturalmente diferenciados, enfatiza las convergencias y no las diferencias entre culturas; motiva la convivencia, la interacción real, y no solo la coexistencia (Q’anil, 1999:11).

Esta forma de entender ambos conceptos son compartidos por algunas sociedades o grupos pero no por otros. En países como Canadá, se emplea el concepto de multiculturalismo para referirse a las diferencias nacionales y étnicas utilizando cultura como sinónimo de nación o pueblo (Duque y otros, 2001: 8). Kimlicka es uno de los autores que se ha dedicado a estudiar la ciudadanía multicultural distinguiendo entre los pueblos originarios y los grupos migrantes. Los primeros que fueron colonizados conformarían los estados multinacionales, y los grupos étnicos producto de la migración conformarían los estados poliétnicos (Ibid).

Otra forma de entender la multiculturalidad, pero con elementos similares al concepto anterior lo plantea Gunther Dietz (2003: 9) para quien “El multiculturalismo forma parte de un proceso más amplio y profundo de re-definición y re-imaginación del Estado-nación de cuño europeo así como de las relaciones articuladas entre el Estado y la sociedad...”. Bastos y Camus (2001: 6) consideran también que el multiculturalismo viene a significar que el Estado reconoce la existencia de diferentes culturas a su interior rompiendo con la supuesta homogeneidad previa. El multiculturalismo entonces estaría poniendo mayor énfasis en el respeto, la promoción de la diferencia, permitiendo fortalecer, empoderar y dar autonomía a las culturas subordinadas.

A criterio de Bastos y Camus (2001: 5, 8) en Guatemala, justo cuando se iniciaba un mayor acercamiento al tema de la multiculturalidad, aparece el término interculturalidad que en buena medida vino a opacar el primero. Hoy la interculturalidad, según estos autores, se convierte casi en el único término legítimo para hablar de la diferencia étnica. En un estudio realizado en el 2001 (ver Duque y otros, 2001) se demostró que varios actores, principalmente las organizaciones mayas, prefieren utilizar el concepto de multiculturalidad, porque precisamente hace mayor énfasis en el respecto a la diferencia y en la autonomía. No obstante el término interculturalidad ha tenido mayor facilidad para extenderse principalmente en lo que respecta al ámbito educativo.

1.2 Interculturalidad

La interculturalidad es un concepto en construcción. Se discute internacionalmente en el marco del pluralismo cultural. Si bien no es lo mismo hablar de interculturalidad en Europa que en Latinoamérica y específicamente en Guatemala, los planteamientos tienen como común denominador el reconocimiento y respeto por la diversidad cultural (García y Sáez, 1998: 37) y la oposición frente a la homogenización de las sociedades.

En Guatemala, el Proyecto Q'anil,¹ aportó una definición, que hasta ahora ha sido la más consultada en el campo educativo. Desde dicha fuente, la interculturalidad es entendida como *“la promoción sistemática y gradual, desde el Estado y desde la sociedad civil, de espacios y procesos de interacción positiva que vayan abriendo y generalizando relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje e intercambio, regulación pacífica del conflicto, cooperación y convivencia”*. (Ibid.p.26). Plantea, además, tres principios:

1. *“El principio de ciudadanía, que implica el reconocimiento pleno y la búsqueda constante de igualdad real y efectiva de derechos, responsabilidades, oportunidades, así como la lucha permanente contra el racismo y la discriminación.*
2. *El principio del derecho a la diferencia, que conlleva el respeto a la identidad y derechos de cada uno de los pueblos, grupos étnicos y expresiones socioculturales de Guatemala; y*
3. *El principio de unidad en la diversidad; concretado en la unidad nacional, no impuesta sino construida por todos y asumida voluntariamente”* (Ibid.p.26 y 27).

También propone un término “relacional”, mediante el cual se entiende la interculturalidad como:

... una relación de armonía entre las culturas; (...) una relación de intercambio positivo y convivencia social entre actores culturalmente diferenciados (Ibid.p.31).

Planteado en los términos anteriores, la interculturalidad pretende trascender el solo reconocimiento de la diferencia para ofrecer una forma de interacción. Superar la coexistencia para llegar a la convivencia y poner mayor atención en las convergencias que en las diferencias. La promoción de la “interacción positiva” en una sociedad hace suponer que la cultura es un factor fundamental de conflicto y desencuentros, los cuáles podrían superarse mediante la promoción de la confianza, la convivencia, el diálogo, el debate y la resolución pacífica de conflictos. Es decir esta forma de entender la interculturalidad valora más el encuentro, las coincidencias, los préstamos culturales, los intereses comunes que las diferencias. También busca prevenir conflictos interétnicos o bien regularlos y resolverlos pacíficamente (Ibid.p. 20, 21).

¹ El Proyecto Interculturalidad, Políticas Públicas y Desarrollo Sostenible, Q'anil B, fue apoyado por el PNUD, en los años inmediatos a la firma de la paz. Se le reconoce por haber iniciado la discusión sobre la Interculturalidad en Guatemala. Es clausurado en el año 2000.

Una concepción un tanto distinta a la anterior la plantea Catherine Walsh (citada en Duque y otros 2001: 12). Para dicha autora la interculturalidad “(...) intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimación entre todos los grupos sociales”.

Esta misma autora plantea que la interculturalidad debiera ser:

- “Un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad.
- Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia.
- Un espacio de negociación y traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos, sino reconocidos y confrontados.
- Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes, e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad” (Idem. 2001: 12,13)

Esta segunda propuesta empieza por reconocer la existencia de culturas subordinadas, las relaciones de poder, de dominación y las desigualdades en la sociedad, y plantea la posibilidad de que la interculturalidad pueda normar nuevas formas de relaciones sociales partiendo de la revitalización las identidades tradicionalmente excluidas. Plantea también la necesidad de reconocer y confrontar las relaciones de poder y de dominación. Esta postura, contrario a la anterior, no pone énfasis en la relación armónica, aunque sí en el respeto, en la legitimidad mutua y en la búsqueda de la simetría.

Ambos planteamientos tienen relación con lo que Meike Heckt (2003: 12 y 13) llama educación intercultural del encuentro y educación intercultural del conflicto. La primera propuesta tiene como propósito hacer suyo, mundos ajenos. Es decir cuestionar “lo propio” a través de la presencia de “lo ajeno” pero sin aniquilar lo ajeno en el proceso de apropiación. Se requiere, mantener lo específico,

lo diferente que tiene el “Otro”. Este proceso generaría la capacidad para la comunicación intercultural; además de que tiene presente la percepción del “Otro” como diferente.

La segunda propuesta (educación del conflicto) se centra en las condiciones sociales, analiza los mecanismos de discriminación y racismo inherentes a las estructuras. Parte de la idea de que se está viviendo en sociedades discriminantes y excluyentes en las que siempre habrá que tratar con conflictos entre actores sociales, por las condiciones desiguales en que se vive. Este concepto tiene como meta prepararse para confrontar los conflictos de una forma constructiva.

La autora en mención concluye que el elemento en común que tienen ambos enfoques es la intención de preparar a la gente para dialogar en la diversidad. La diferencia entre la educación del encuentro y la educación del conflicto consiste en el énfasis que la primera pone en el individuo y la segunda sobre las condiciones sociales. Por otro lado, el riesgo que presenta el enfoque de la educación del encuentro es la exageración de lo étnico y lo cultural a través de la enseñanza escolar, mientras que el peligro del enfoque de la educación del conflicto consiste en la posible negación de expresiones culturales particulares. En contextos como Gran Bretaña al enfoque de educación del conflicto también se le llama antirracista.

García y Sáez (1998: 136) plantean una propuesta que comparte elementos de las dos últimas autoras. Para estos autores, la interculturalidad debiera fundamentalmente, proponer a los sujetos y grupos que se conozcan entre sí como a iguales en la diversidad, sin atribuirse ninguna supremacía o mérito particular por pertenecer a determinada cultura. Pero sí reconocer la dominación social y cultural de unos grupos sobre otros, fomentando en las y los sujetos la capacidad crítica para reconocer los soportes ideológicos de los sistemas de dominación y su responsabilidad en la modificación de las situaciones sociales.

Como puede notarse, hay diversas maneras de entender la interculturalidad. Siendo un concepto en construcción, su discusión ha avanzado más en algunas sociedades que en otras. Para fines de esta investigación, más que elegir un concepto específico y ubicar un posicionamiento personal, lo que acá interesa es conocer y entender cómo se interpreta y se vive la interculturalidad en una realidad concreta, en la EPM, y a partir de allí, ubicar el análisis a luz de las propuestas conceptuales ya señaladas.

1.3 Racismo

Desde una definición clásica del racismo, este puede ser conceptualizado como una forma de pensamiento y práctica que sostiene la existencia de razas superiores e inferiores y sobre todo, la idea de que la raza determina el nivel civilizatorio y cultural de un grupo humano. De hecho, este era el eje central de la teoría racista con pretensión científica, en boga desde la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. Con el paso del tiempo, esta definición se ha ampliado en distintos sentidos, producto de las críticas que encuentran en este concepto un contenido excesivamente biologicista que no toma en cuenta otras expresiones y ángulos del problema, así como su variabilidad en el tiempo, dadas las características cambiantes del fenómeno racial (Castellanos, 2000; Malgesini y Giménez, 2000).

En este sentido, un nuevo concepto acuñado con mayor fuerza desde la década de 1980, especialmente en el contexto europeo, es el llamado “nuevo racismo, racismo culturalista o racismo diferencialista”. Según Malgesini y Giménez (2000: 306), este término ha sustituido la noción de raza por la de cultura, al considerarse que el viejo o primitivo racismo fundamentado en lo biológico, había sido reemplazado por un racismo étnico/cultural que tiene como objeto, no tanto la inferiorización física de los seres humanos, sino el rechazo de ciertas formas de existencia. Un caso concreto de este racismo lo constituye – en Europa- el rechazo hacia los extranjeros en quienes se ve una amenaza que obstaculiza la seguridad nacional y la idea de unidad, por sus supuestas especificidades culturales.

El reemplazo de la noción de “raza” por el de “etnia” y “cultura” tanto en el vocabulario cotidiano como en el de las ciencias sociales, según Verena Stolcke (2000: 34, 35) se produce por el rechazo que recibiera el uso hecho por los nazis, del término “raza”, como categoría antropológica aceptable para justificar las doctrinas y discriminaciones racistas. En este sentido, el término “étnico” se difundió más ampliamente en la postguerra. A partir de ese momento, muchos estudiosos rechazaron el término “raza” motivados por un repudio ético humanista de las doctrinas racistas de los nazis. Se trataba de enfatizar en que los grupos humanos son fenómenos históricos, culturales, en vez de agrupaciones dotadas de rasgos morales e intelectuales de origen “racial”, y por lo tanto hereditarios.

No obstante, poner de manifiesto la inconsistencia científica de la noción de “raza” no bastó para que desapareciera de las categorías mentales (García y Sáez, 1998: 61). Ni la comprensión ni la

utilización del concepto de “etnia” han desterrado por completo el componente biológico implícito en su significado (García y Sáez, 1998: 38). Es decir, el racismo contemporáneo puede haber sustituido de manera explícita la raza por la cultura, sin embargo los atributos raciales están con frecuencia “detrás” de los culturales (Castellanos, 2000: 609). Pero el debate no se reduce al carácter de las diferencias que se rechazan, que pueden ser biológicas, culturales, étnicas y nacionales, sino precisamente a la idea de que las diferencias son naturalizadas (Ibid).

Es por lo anterior que algunos estudiosos del tema consideran que para conceptualizar y entender el racismo es necesario tener en cuenta el carácter determinístico entre biología y cultura a que explícita e implícitamente (el racismo) ha hecho referencia. Michel Wieviorka (1992: 18), sostiene que para hablar de racismo, debe existir, de una u otra forma, la presencia de la idea de un vínculo entre los atributos o el patrimonio físico, genético o biológico de un individuo o grupo y sus caracteres intelectuales y morales.

Existe diversidad de formas de conceptualizar el racismo, cada una de las cuales estaría respondiendo, principalmente, a las formas de entender el fenómeno, al momento histórico y a las características del contexto que se analiza. Sin embargo aunque las concepciones sean distintas, en la práctica todo racismo crea desigualdad, jerarquiza sociedades y su finalidad es construir y legitimar un sistema de dominación, justificar privilegios y relaciones de poder.

Marta Elena Casaus (1999: 53) citando a Memmi, argumenta que el racismo se inicia con una opinión negativa del Otro, que se transforma en una conducta o una serie de prácticas discriminatorias hasta llegar a convertirse en una ideología que encubre fundamentalmente, un sistema de dominación. Cuando las ideologías son creadas por grupos con poder y privilegios, éstas se utilizan para asegurar la dominación a través del tiempo, haciendo a los subordinados aceptar el lugar que ocupan en la sociedad, como fundado en la voluntad de Dios, en la naturaleza o en el deber moral (Casaus, 1992), pues el racismo como procedimiento ideológico busca presentar como natural un orden social desigual (Stolcke, 2000: 47).

Para su difusión, la ideología racista utiliza diversos canales: los medios de comunicación, la familia, la escuela, la iglesia, el ejército, etc, y mediante mecanismos coercitivos violentos o sutiles, se expande a todo el campo social formando parte del imaginario y las prácticas colectivas, y tiene éxito en la medida en que los propios subordinados defienden como natural ese orden social

desigual y en muchos casos “incorporen ese mismo raciocinio racista discriminando a “otros” de su propia condición económica” (Stolcke, 2000:46-47), pero diferenciados por razones culturales, étnicas o sociales. Cuando el racismo es un elemento estructural, es decir, su naturaleza sistémica se evidencia desde el Estado, permeando todos los niveles y espacios de la sociedad, existe un terreno preparado que hace más fácil su difusión ideológica.

Los prejuicios y estereotipos son elementos que reflejan la existencia del racismo en el tiempo. Los prejuicios son opiniones que se formulan sin un juicio, examen previo, fundamento o base racional de la realidad (García y Sáez, 1998: 230, 231), éstos pueden ser positivos o negativos, dependiendo del interés que exista detrás de su formulación (Páez y González, 1996: 320) y cuando tienen la facilidad de ser socialmente generalizado se convierten en estereotipos. Los estereotipos pueden ser entendidos como un conjunto de características que se atribuyen a un grupo humano para generalizar su comportamiento, su aspecto, su cultura, sus costumbres, etc. Generalmente llegan a conformar imágenes y representaciones prefijadas y socialmente compartidas acerca de colectivos considerados (García y Sáez, 1998: 228 - 231).

Los **prejuicios y los estereotipos** mantienen una imagen simplificada y/o deformada de la realidad (Barrillas, 1999: 113). Y en la práctica tienen la capacidad de normar las relaciones sociales pues han sido creadas, con una función y sentido dentro de la misma. En una realidad permeada por el racismo, los prejuicios y estereotipos forman parte de la socialización cotidiana. De allí que los individuos los reproducen de manera consciente o inconsciente, pues en muchos casos, entran a formar parte de los hábitos y del sentido común (Heckt, 1997: 37).

El racismo se manifiesta de diversas maneras. Hoy se sabe que muchas formas de esclavitud, el antisemitismo, el apartheid, los genocidios, las operaciones de limpieza étnica, han sido manifestaciones de racismo. En las sociedades latinoamericanas, por su parte el racismo ha tenido formas un tanto distintas aunque con rasgos similares; su vigencia se remite a unas raíces coloniales. Diferencias culturales, fenotípicas y religiosas sirvió a los europeos para segregar, explotar en condiciones de esclavitud a indígenas y negros (Castellanos, 2000: 615). Tales formas de racismo estuvieron permitidas mediante mecanismos legales. Sin embargo, suprimidos tales mecanismos, el racismo adquiere nuevas formas. Investigaciones como la realizada por Marta Elena Casaus (1995) son un ejemplo de la vigencia del racismo en el pensamiento y la práctica de los grupos de poder en Guatemala. Es decir, está vigente un racismo abierto y visible. Sin embargo también se puede hablar

de un racismo oculto, vedado o reprimido, lo que en una forma general le podríamos llamar: racismo sutil o invisibilizado.

En general, el racismo visible se caracteriza por ser abierto y en muchos casos violento. Sus manifestaciones pueden ser de agresión física, verbal o psicológica. Y regularmente busca atacar los atributos culturales/fenotípicos y sociales de los individuos o grupos humanos. El racismo visible, segrega, excluye y explota. Quienes lo manifiestan, regularmente lo hacen en defensa de relaciones de poder que les otorga determinados privilegios.

Por su parte, **el racismo sutil** “Se trata de un racismo que no confiesa directamente su naturaleza que se niega a declarar expresamente su tendencia a discriminar (...) y se refugia en sobreentendidos, supuestos y afirmaciones implícitas” (García y Sáez, 1998: 84). Esto se asemeja a lo que Meike Heckt (1997: 39) llama: el racismo invisibilizado, el cual es difícil de detectar sino existe un análisis crítico al respecto. En su mantenimiento, juegan un papel muy importante, el sentido común y los hábitos (Heckt, 1997: 40). También esta forma de racismo tiende a tener una tendencia paternalista.

Unas de las formas de racismo invisibilizado, según Heckt (1997: 39, 40, 41), podrían ser el racismo institucional, el desplazamiento de problema y la sumisión voluntaria.

Por **racismo institucional** se entiende, el racismo enraizado en las estructuras de las instituciones, que se refleja en los niveles económicos, sociales políticos y culturales. Esta práctica surge como producto del desarrollo histórico de prácticas e ideologías racistas, a través de las cuáles se construyeron procesos de marginación amparados por el sistema legal, que siguen vigentes aunque el discurso y prácticas racistas hayan dejado de existir de forma explícita (Heckt, 2004: 11, citando a Miles, 1991: 113)

Es decir, si las instituciones fueron creadas en un contexto regido por prácticas e ideologías racistas, significa que su estructura está asentada sobre dichas bases y las expresiones actuales suelen ser la herencia de esa exclusión histórica. En este sentido, el racismo funciona como mecanismo ideológico de invisibilizar y naturalizar las relaciones de poder excluyentes. En la medida en que no se cuestionan dichas raíces históricas y los contenidos de estos mecanismos de poder, no se tocan las bases del racismo institucional (Ibid).

El **desplazamiento de problemas**, es una forma de ignorar, desconocer y negar los problemas fundamentales ligados al racismo y dedicarse a problemáticas secundarias, incluso ficticias. Generalmente se expresa en la actitud que evita el reconocer los problemas propios y la responsabilidad de actuar en ellos, para delegar la responsabilidad en los Otros. Esta conducta también evade los problemas y/o temas que considera peligrosos, o los aborda de una manera precautoria otorgándoles así una posición marginal (Heckt, 1997: 40)

El desplazamiento del problema, también hace de los Otros, un problema y los patologiza, los convierte en la razón del conflicto, mientras evade el papel de las estructuras en la construcción de las desigualdades. Siendo así, el individuo y su grupo son analizados desde una óptica terapéutica de ajustamiento y adaptación a la sociedad, se les hace creer que es mejor y más humano para ellos tener buenas y agradables relaciones humanas que malas y desagradables, que les conviene mejor tener armonía que conflictos (Marcuse: 1985). Esta forma de tratar los problemas, aísla y dispersa los hechos del centro de donde se originan, y según Marcuse (Ibid) se vuelven falsos en la medida en que se estabilizan dentro de una estructura de desigualdad y de represión, y se aceptan como términos únicos de análisis.

La **sumisión voluntaria**, considera que “la socialización ideológica” de cada individuo en la sociedad consiste en la búsqueda del equilibrio entre sumisión y resistencia. Si aparecen otras formas de vida, otras culturas o personas que no se adaptan a las reglas de la sociedad, se ven como amenazadoras para este equilibrio porque cuestionan las formas de vida existentes (Heckt, 1997: 40, citando Kalpaka y Rätzzel, 1990: 40). Para evitar que se cuestionen estas formas de vida, se trata de eludir la posición, dependencia, sumisión y responsabilidad dentro de las estructuras sociales.

Tomando en cuenta el mismo término, pero con algunas variantes en su definición, se entenderá como “sumisión voluntaria”, la actitud pasiva, resignada, hostil e indiferente, frente a los problemas de discriminación y racismo, aún cuando se tiene consciencia de ello y posibilidad de acción. Esta forma de invisibilizar el racismo, sucede tanto entre quienes son afectados por el mismo, como entre quienes reproducen y de alguna manera son beneficiados por este fenómeno.

Quienes se benefician de alguna manera del problema, generalmente ligan su sumisión voluntaria al miedo a la pérdida de privilegios y posiciones de poder dentro de la sociedad. Este poder defendido no siempre es real, puede ser simbólico o imaginario.

Por otra parte, los mismos afectados pueden caer en la “sumisión voluntaria” cuando buscan evadir el tratamiento del tema, ya sea porque no les resulta rentable, por temor a los costos políticos o porque no lo considera un problema relevante, entre otras situaciones. La sumisión voluntaria, suele estar ligada a actitudes de fatalismo y conformismo, muchas veces disfrazado de realismo.

En resumen, puede decirse que como todo fenómeno, el racismo no es estático. Wieviorka (1999: 209) sostiene que éste se modifica en sus manifestaciones según los cambios políticos y sociales en determinada realidad. Además sus fundamentos ideológicos generalmente varían “(...) en función de la etapa histórica y de la producción científica e ideológica de la época” (Casaus, 1999: 55).

En la actualidad (el racismo) no tiene necesidad de parecer intencional pues está enraizado en las prácticas rutinarias, en el funcionamiento de las instituciones y en las relaciones interpersonales (Cojtí, 1999:195). Muchas veces “su práctica no puede ser percibida como racismo sino como defensa de intereses económicos y posiciones sociales” (Ibid). De allí que Heckt (2003:2)² considere que las construcciones ideológicas del racismo normalmente se reproducen de manera oculta e inconsciente, lo cual puede conllevar a la invisibilización, negación y naturalización del problema.

En relación al contexto Guatemalteco, se concluye diciendo que el racismo ha sido un elemento histórico, “representa el hilo conductor de la ideología de la clase dominante y juega un papel importante para estructurar las relaciones sociales, o sea para mantener la desigualdad de derechos y oportunidades para los miembros de una sociedad” (Casaus, 1995: 227).

Demetrio Cojtí (1999: 194) y Marta Elena Casaus (1999: 53) han coincidido en que el planteamiento de Albert Memmi es una guía útil para entender el racismo en Guatemala. Casaus reformula el concepto y propone que:

El racismo es “la valoración generalizada y definitiva de unas diferencias, biológicas o culturales, reales o imaginarias, en provecho de un grupo y en detrimento del Otro, con el fin de justificar una agresión y un sistema de dominación” (Casaus, 1999: 55).

Vale decir que los elementos que se articulan alrededor del racismo adquieren tal complejidad que un solo concepto difícilmente explicaría la complejidad del fenómeno y sus distintos ángulos. En este sentido, se considera que cada uno de los conceptos señalados podría explicar una parte de la realidad que se quiere analizar.

² Documento en discusión.

1.4 Racismo y discriminación étnica

Racismo y discriminación étnica para fines de este estudio, no se entenderán como sinónimos, sino como dos categorías distintas pero que a la vez pueden ir interrelacionadas. Para ello es necesario hacer referencia a los conceptos de raza y etnicidad. Según Ana María Alonso (1994), la raza es una variante de la etnicidad que mide el estatus privilegiando los rasgos somáticos como el color de la piel, la estatura, el cabello, mientras que la etnicidad distingue el estatus privilegiando estilos de vida y rasgos distintivos como vestido, lengua, religión, comida, música u ocupación.

En ese orden de ideas, la discriminación étnica estaría dada por toda idea y/o acción que implique desprecio, denigración y exclusión, hacia determinados individuos y/o grupos humanos a quienes se les considera inferiores por justificaciones étnico/culturales. Mientras tanto, desde el racismo se estaría pretendiendo legitimar los argumentos de inferioridad tomando en cuenta aspectos biológicos y étnico/culturales en forma interrelacionada, o priorizando aspectos biológicos sobre los étnico/culturales. En todo caso, las fronteras entre el racismo y la discriminación étnica, suelen ser difusas. Para tratar de comprender uno u otro fenómeno será importante considerar la estructura de la argumentación en la que se basa la discriminación, el contexto y las condiciones particulares que se analizan (Heckt, 2004: 7, 8).

Siendo así, hay contextos en que estos fenómenos podrían manifestarse de forma separada y/o con preponderancia de uno sobre otro. Sin embargo, hay realidades en que podrían darse interconectados y en forma simultánea.

Charles Hale (1999:274) señala que para el caso de Guatemala “el racismo (...) por lo menos durante el último siglo, no se ha basado en preceptos exclusivamente biológicos ni exclusivamente culturales, sino más bien en una sutil fusión de ambos”. Y esta será una de las posiciones que se asumirán en la presente investigación. Es decir se utilizará la categoría “racismo” entendiendo por ello una entremezcla de aspectos biológicos y étnico/culturales, pero también se hará mención del concepto “discriminación étnica” atendiendo a que hay aspectos de la realidad explicables a luz de este significado, especialmente cuando se alude a situaciones de discriminación en donde el racismo no tengan una presencia fuerte y determinante, sino más bien pesen los argumentos de orden étnico/cultural.

Racismo, discriminación étnica e interculturalidad

Aunque tanto la discriminación étnica como el racismo, crean jerarquías, desigualdades y justifican un sistema de dominación, el racismo es una manera de hacer creer natural, necesaria y casi incuestionable la subordinación, pues biologiza las diferencias (de los subordinados) y las convierte en impedimentos perennes. Desde aquí se considera que utilizar, para el caso de Guatemala, solamente como categoría de análisis la “discriminación étnica” implicaría, de alguna manera, evadir o dar un tratamiento cauteloso al tema del racismo, cuya existencia no puede negarse si se toma en cuenta la manera en que se han construido las relaciones sociales y étnicas en Guatemala a lo largo de su historia, como se verá en adelante.

Actualmente, términos como la interculturalidad y la multiculturalidad, se discuten no solo a nivel nacional sino internacional. Sin embargo, son conceptos en construcción y muchas veces no hay consenso en cuanto a su contenido teórico. En algunas sociedades su aplicabilidad política se adelanta a su discusión teórica, como es el caso de Guatemala; sin que ello implique, por su puesto que su aplicación política sea masiva. No obstante, las ideas que surgen respecto a éstos términos van dando mayores elementos y estímulos para ir logrando una discusión teórica apegada a la realidad.

Pero lo que se busca, luego del preámbulo anterior, es precisamente visualizar cómo términos como la interculturalidad y multiculturalidad pueden contribuir a un proceso más amplio que signifique la redefinición de las relaciones sociales y étnicas marcadas por la desigualdad. Desde luego, esto implicaría conocer, reconocer y superar los fenómenos que han favorecido tales desigualdades.

No es un secreto que la discriminación y el racismo, no solo en Guatemala sino en muchas partes del mundo, han sido pilares fundamentales en la construcción de las desigualdades. Sin embargo, en Guatemala ha habido poco interés no solo en abordar sino en reconocer la existencia misma del racismo. Por lo mismo, existe un gran vacío teórico desde las mismas ciencias sociales. Sin duda, en esto pudo haber influido, de alguna manera, la postura de la antropología estadounidense de los años 1940 en adelante, que sostenía que en Guatemala no existía racismo. Pero para llegar a esta afirmación, se analizaba la realidad guatemalteca tomando como modelo el racismo hacia los afroamericanos en EE.UU (Hale, 1999: 274, 275). Algunos científicos sociales guatemaltecos debatieron estas conclusiones a partir de finales de los años 1960, mientras que otros las respaldaron y las repitieron (Ibid).

Entre los científicos que debatieron esta postura inicialmente están Carlos Guzmán Böckler y Severo Martínez (Ibid. p. 300) Aunque ambos autores no tienen una misma tendencia ideológica, los dos llegan a reconocer y demostrar con datos históricos -en sus diversas investigaciones- la existencia y permanencia del racismo en Guatemala. Más recientemente se tienen otros estudios, dentro de ellos, los de Marta Elena Casaus, en donde demuestra la persistencia del racismo en las elites de poder económica en Guatemala.

De manera que, nuevamente, si el racismo ha sido un fenómeno de larga duración muy ligado a la reproducción de las desigualdades sociales y étnicas ¿debiera la interculturalidad abordarlo? En países Europeos como Gran Bretaña, Alemania y España, las medidas antirracistas se consideran parte de las políticas interculturales. En otros países más como Australia y Canadá, también se incluye, el trabajo antirracista en las políticas multiculturales (Duque y otros, 2001: 9).

En el caso de Guatemala, no hay investigaciones que refieran de qué manera dentro de un proceso de interculturalidad hay un trabajo antirracista. Sin embargo, en una investigación realizada para el Instituto Indígena para la Educación, de la Fundación Rigoberta Menchú T.³ los autores explican la importancia que los entrevistados dieron a la posibilidad de realizar un trabajo antidiscriminatorio y antirracista, como una condición básica para el impulso de la interculturalidad en Guatemala (Duque y otros, 2001: 37). Estos planteamientos, son ya insumos para pensar en la construcción teórica de conceptos, como ya se dijo, apegados a la realidad. Pero ¿será este un sentir generalizado? La experiencia de interculturalidad que inicia la EPM (sujeto de esta investigación), es interesante para analizar que percepciones se tiene de problemas como el racismo y la discriminación, y cómo se abordan o se piensan abordar, tomando en cuenta su característica intercultural.

Finalmente, para entender la profundidad y la complejidad del racismo y la discriminación étnica, sin duda se hace indispensable recurrir a las raíces históricas. Esta búsqueda en la realidad, permitiría conocer sobre todo cuál ha sido el origen de la realidad en que se vive. Y no se trata de conocer la historia por sí misma, sino que una visión de proceso daría pautas para comprender que los procesos sociales actuales se sostienen aún por estructuras creadas históricamente.

³ Las y los autores de esta investigación explican que de 68 entrevistas realizadas, 57 veces se menciona la necesidad de hacer un trabajo antidiscriminatorio y antirracista. Dentro de los participantes en la investigación se encuentran Organizaciones Mayas, Centros de Investigación, Universidades, Agencias de Cooperación Internacional y Especialistas en los temas.

2. Marco Histórico

2.1 Rasgos históricos de las relaciones étnicas en Guatemala

Según Arturo Taracena (2003:11) la herencia colonial de la segregación y el tratamiento diferenciado hacia los indígenas, no fue superado por la retórica liberal de la civilización y la homogeneidad, porque pesó más la lógica de acumulación de la riqueza garantizada por la mano de obra forzada campesina, especialmente indígena.

El período liberal que empieza en 1871 se caracterizó por pregonar el discurso de la igualdad universal, por lo tanto retóricamente no podía justificarse la segregación de la población indígena (Adams y Bastos, 2003:45), sin embargo en la práctica se continuó ejerciendo la segregación y el trabajo forzado para los indígenas (Idem. p. 44), pues eran las bases para sentar un modelo económico que compitiera en el mercado mundial.

Las iniciativas desarrolladas durante la primera parte del siglo XX, tales como la asimilación, la integración y el indigenismo no pretendieron otorgar derechos específicos a los pueblos indígenas, sino vincularlos al Estado y a la nación guatemalteca. Así, la asimilación comprendía la idea de “civilizar” y luego homogeneizar (Taracena, 2003: 259), sin embargo la realidad segregadora junto a la resistencia cultural de los indígenas no les permitieron cumplir con los requisitos de la civilización que entre ellos eran: vestir y calzar a la española, el dominio del castellano, poseer los rudimentos de la alfabetización, convertirse en consumidores de productos occidentales, ser productores de cultivos no tradicionales, y profesar la religión católica (Ibid. p. 392).

De igual manera, la política del mestizaje no tuvo acogida en Guatemala como fue en países como México. Según Taracena (2003: 48) la visión de los liberales guatemaltecos fue similar a la de los mexicanos en el sentido que consideraba que la falta de civilización de los indígenas se debía más a cuestiones ambientales e históricas que biológicas, por lo tanto percibieron al mestizo o ladino como sujeto nacional. Sin embargo, la diferenciación la daba el creciente pesimismo al no ver indicios reales de aculturación en los indígenas. El peso real de los indígenas en la sociedad era a sus ojos la razón principal por la que el proyecto del mestizaje fuera considerado una posibilidad remota.

Por su parte Marta Elena Casaus llega a otras conclusiones. Según esta autora el pensamiento social guatemalteco influido por el positivismo y las corrientes racialistas de la época, vieron en el mestizaje la causa de la barbarie y la degradación en que se encontraban los indígenas, por lo que no se propuso una nación mestiza sino una nación basada en el blanqueamiento (Casaus, 2001: 27).

Por otra parte el indigenismo fue otra de las políticas ensayadas de manera superficial. Muy parecido al asimilacionismo, el indigenismo intentó integrar a los indígenas a la nación homogénea a través de la introducción gradual de nuevos hábitos y costumbres de consumo. El abandono de algunas costumbres y la adquisición de nuevos hábitos de consumo – no solo ayudaría al crecimiento del comercio y de la industria- sino ayudaría a los indígenas a adoptar más fácilmente los valores que caracterizaba a los pueblos civilizados (González-Ponciano, 1999: 20). Este enfoque buscaba también integrar ciertos elementos de la cultura indígena a la guatemalidad (Rodríguez, 122: 1999) pero con el afán de crear un solo guatemalteco (Barillas, 1999: 130).

Por aparte, la Revolución del 44 fue un movimiento que buscaba transformar la conformación económica y política del Estado. Realizó reformas sociales con amplia proyección que alcanzó a los indígenas, pero no tuvo un interés específico en los pueblos indígenas (Esquit, 1998: 298). Es decir buscaba superar la desigualdad social pero no la exclusión étnico/cultural. Aunque, según Hale (2000), a partir de allí muchos indígenas tuvieron acceso a mayores oportunidades sociales. Y de acuerdo a González-Ponciano (1999:28) con las reformas del gobierno de Arévalo se empezó a reducir las distancias entre ladinos e indígenas.

En los años 1960, la izquierda decide levantarse en armas, como una forma de luchar contra las injusticias económicas y sociales, mediante el discurso de la lucha de clases. Paralelamente se dio un surgimiento de cooperativas y de programas internacionales con metas economicistas. Asimismo, la iglesia católica a través de su programa de acción católica busca llegar a las comunidades rurales e indígenas (Hale, 2000: 8). Todo esto coincide con la organización de grupos indígenas culturalistas pero también de corte político en los años 1970 (Ibid. 9,10). En este contexto acontece el terremoto del 1976 que afecta gravemente a comunidades indígenas del altiplano central y occidental, dada las precarias condiciones en que habitaban. La catástrofe puso al descubierto muchos aspectos de la sociedad guatemalteca, que en otras circunstancias no habría sido posible observar” (Carmack en Adams y Bastos, 2003: 232). En varios lugares afectados, la cooperación internacional y los

programas de índole económica contribuyeron de alguna forma, a reforzar, aunque no de manera intencionada, la organización indígena (Hale, 2000: 8).

Pocos años después, el ejército guatemalteco emprendió una campaña militar a gran escala, destinada a destruir el ambiente social que se vivía, pues según creían los militares, alimentaba a la guerrilla en el norte y el occidente de Guatemala (Adams y Bastos, 2003: 231). Los 36 años que duró la guerra afectó con mayor fuerza a la población indígena, situación que no fue casual, puesto que la arremetida contrainsurgente por parte del Estado guatemalteco llevaba un contenido explícitamente racista y discriminatorio. Mientras que el ejército sí tomó en cuenta las diferencias étnicas para enfocar hacia allí -aunque no de manera exclusiva- su violencia; la izquierda, fundamentalmente trató de homogeneizar a la población en pobres y campesinos para unificar una sola lucha contra la oligarquía.

Para Adams y Bastos (2003: 233), la campaña intensiva contrainsurgente estuvo diseñada para exterminar grandes cantidades de habitantes rurales -la mayoría indígenas-, porque se consideraba, era el mar en que vivían los peces de la guerrilla. El exterminio, entonces, significaba quitarle el agua al pez. Según los autores, esto afectó la etnicidad y las relaciones étnicas de varias maneras. Primero se reforzó el sistema que había comenzado con la destrucción de la población indígena durante la época colonial. Segundo, en la población indígena todavía se vive el temor de que el Estado ladino utilice su capacidad de recurrir a la violencia física cuando lo desee. Y tercero, entre los ladinos por su parte, sigue presente la fantasía de la posibilidad de un levantamiento indígena que ponga en riesgo tanto la seguridad que disfruta gracias a su control del Estado.

Pasados los años más cruentos de la guerra, resurgen públicamente las organizaciones mayas, re-conformando lo que se denomina Movimiento Maya de Guatemala. Sus luchas buscan reivindicar la situación política, cultural, social y económica del pueblo maya. Su presencia pública, aunque para muchos, elitista, ha logrado visibilizar la existencia de un pueblo que exige justicia por la exclusión histórica de que ha sido objeto, pero que además rechaza la homogeneidad impuesta discursivamente y plantea “un cambio radical en la “ideología étnica” que rige las relaciones de la sociedad entre sí y con el Estado (Bastos y Camus, 2001: 6).

Es evidente que las relaciones sociales y étnicas en Guatemala están atravesadas por relaciones de poder. La subordinación actual de los pueblos indígenas obedece a que fueron un medio económico

de explotación sucesiva, justificada por teorías racistas que buscaban sustentar una supuesta inferioridad racial y por lo tanto natural. Tal ideología que ha surgido de los grupos dominantes y que se han beneficiado directamente de ella, ha logrado internarse en todos los sectores de la población, quienes ven en los indígenas un ser potencialmente explotable (Cabarrús, 1998).

Actualmente cuando se habla de conflictos étnicos se contraponen a dos grupos: indígenas y ladinos, exculpando a los grupos de poder de su responsabilidad histórica en la construcción profundamente desigual de esta sociedad. Sin embargo eso no significa que la polarización indígena ladino solamente sea retórica, sino más bien su construcción ideológica ha logrado materializarse en la práctica.

2.2 Elementos de la ideología racista y étnica

La escuela es la institución social más importante en la reproducción y legitimación de la ideología de los grupos hegemónicos (Barillas, 2001: 6). Cada grupo en el poder ha tenido su propio proyecto político de acuerdo a sus intereses o a los intereses de las clases dominantes. Históricamente el Estado ha sido creado y funcionado al servicio de los grupos de poder económico y militar, por lo tanto las ideologías socializadas a través de la escuela y otros canales de difusión como la familia, la iglesia, el ejército y los medios de comunicación han sido las dictadas por estos grupos.

Según Michel Wieviorka (1992: 76) las ideologías han sido creadas, perpetuadas y perfeccionadas como armas políticas, más que como doctrinas teóricas. El éxito es que quien las crea, logra socializarlas y hacerse que estas sean apropiadas y defendidas por el conjunto de la sociedad sin que necesariamente obtengan un beneficio por ello. Cuando las ideologías son creadas por grupos con poder y privilegios, éstas se utilizan para asegurar la dominación a través del tiempo, haciendo a los subordinados aceptar el lugar que ocupan en la sociedad, como fundado en la voluntad de Dios, en la naturaleza o en el deber moral (Casaus: 1992).

La ideología racista ha sido un fenómeno presente a lo largo de la historia de Guatemala, pues de acuerdo con Marta Elena Casaus (1999: 63) éste problema ha operado como ideología de Estado. Además no ha funcionado sola, sino de acuerdo a cada época se ha hecho acompañar por otras ideologías y doctrinas. Así en la época colonial, la religión jugó un papel fundamental para el sometimiento de los pueblos indígenas y la exclusión de los mestizos. Meike Heckt (1997: 14) citando a Schroeder, indica que:

“Aunque en las leyes de Burgos de 1513 (también denominadas Leyes de Protección) la población indígena fue declarada como libres súbditos, a la vez y debido a su supuesta “naturaleza perezosa y viciosa” se le obligó a realizar trabajos forzados: se formaban “uniones de trabajo entre españoles e indígenas” para “civilizar” y evangelizar a los indígenas”.

Según González-Ponciano (1999: 15) estas ideas dieron origen a diversas asunciones ideológicas fundamentales para la reproducción de la mentalidad hegemónica y el mantenimiento de las relaciones serviles durante el período liberal (1871-1944). Con el discurso de igualdad, libertad y fraternidad, si bien no se podía justificar en nombre de la igualdad la explotación de los indígenas, se justificó que éstos eran incapaces de tomar decisiones por sí mismos:

“Según esta mentalidad, los indígenas eran racial y culturalmente inferiores y su condición degenerada los inclinaba por naturaleza al vicio, la pereza, la vagancia y el crimen. Únicamente el trabajo forzado podría cumplir el doble objetivo de frenar la degeneración y lograr el avance de la civilización y el progreso en la República” (González-Ponciano, 1999:15).

Mas adelante, desde el pensamiento positivista que se hace acompañar del social darwinismo y la eugenesia, se ve en el “indio” un “problema nacional”, cuya solución se plantea en varias vías. Una de las cuáles fue la propuesta eugenésica de Miguel Ángel Asturias quien creía que los indígenas solo podían superar su degeneración mediante el cruce con otras razas superiores:

“Hágase con el indio lo que con otras especies animales cuando presentan síntomas de degeneración. El ganado vacuno importado la primera vez a la Isla de Santo Domingo, por Colón, en su segundo viaje experimentó grandes decaimientos. Para mejorar el ganado hubo necesidad de traer nuevos ejemplares...¿Cabe preguntar, por qué no se traen elementos de otra raza vigorosa y más aptas para mejorar a nuestros indios?” (Casaus, en Casaus y Peláez, 2001: 47)

“...El estancamiento en que se encuentra la raza indígena, su inmoralidad, su inacción, su rudo modo de pensar, tiene origen en la falta de corrientes sanguíneas que la impulsen con vigoroso anhelo de progreso” (Casaus, en Casaus y Peláez, 2001: 47).

El pensamiento que evoca la degeneración de la “raza” indígena, desde antes de la “Conquista” según Arturo Taracena (2003) ha sido el principal fundamento del racismo en Guatemala. Este pensamiento ha sabido recrearse en la historiografía guatemalteca, llegando a formar parte del sentido común.

Asimismo el desprecio por la “raza” indígena y mestiza según Marta Elena Casaus (2001: 26), no permitieron imaginar un proyecto basado en el mestizaje sino en la blancura. Según González-Ponciano (1999:15) la ideología de “la blancura y la limpieza de sangre” ha jugado un papel fundamental en la historia de las jerarquías raciales, culturales y sociales en Guatemala, pues ha afirmado la superioridad del blanco y del ladino oligárquico sobre el indígena, el ladino pobre, el afroguatemalteco y el guatemalteco de origen asiático, procurando internalizar en estos cuatro últimos un sentimiento de admiración por “los civilizados” y de desprecio por sí mismos (Ibid).

Dicho de otra manera, esa enajenación frente a la cultura externa y la interna se tradujo en un sentimiento de inferioridad hacia el mundo desarrollado y un sentimiento de superioridad hacia las clases subalternas (Taracena, 1993:173). Una admiración y subordinación hacia el modelo cultural europeo y posteriormente norteamericano y una actitud de desprecio hacia las formas de vida de los indígenas, mestizos y negros (Taracena, 1993: 172) pero principalmente de los indígenas, quienes representaban el lado negativo atrasado y por superar (Esquit, 1998:302). En esto ha jugado un papel importante la historia, logrando proyectar la imagen de una nación antiindígena (Taracena, 1993: 172) al mismo tiempo que se ha encargado de borrar la presencia y responsabilidad de los grupos de poder, quienes utilizaron el argumento de la degeneración de la raza y la cultura indígenas para lograr su explotación económica.

“La ideología dominante demostró su incapacidad de valorar las formas culturales de la población viviente india, mestiza y negra y se conformó con poner marginalmente de relieve un mítico pasado prehispánico, subordinado al legado de la colonia...” (Taracena, 1993: 173).

Es así que las relaciones étnicas actuales en Guatemala, permeadas por la desigualdad, surgen de un proceso histórico en que se construye todo un entramado ideológico que legitima, naturaliza y reproduce la dominación de un grupo sobre los demás (Bastos y Camus, 2001:9). A lo largo de la historia de Guatemala, las relaciones entre los grupos se han dado sobre todo, a partir de que los españoles, luego criollos y ladinos han considerado a los indígenas como inferiores por su raza y cultura. Con ese argumento se ha justificado su explotación y considerado que su falta de acceso al poder es consecuencia de la voluntad de Dios, de las diferencias naturales o por su cultura atrasada (Ibid).

2.3 Educación y pueblos indígenas

Según Carlos González Orellana (1970: 69) la organización educativa desarrollada durante el período colonial estuvo regida por la forma de organización feudal que los españoles habían trasplantado a América. De esta manera, la educación fue un privilegio de la minoría dominante representada por los encomenderos, la aristocracia y el clero, quienes además controlaban sus objetivos y contenido. Había, entonces, muy pocas escuelas y era reducido el número de alumnos que se atendía, en relación a la población existente.

Los mestizos y los indígenas permanecían al margen de la escolarización. Según el autor, las clases dominantes se oponían a la instrucción de los indígenas, pues consideraban que en nada mejoraría su rendimiento en los trabajos de la tierra, de las minas o las actividades derivadas del comercio. Pese a la insistencia de algunos frailes que abogaban por la enseñanza de las letras a los indígenas, “Durante el período colonial no hubo escuelas para los indios, de no ser para los hijos de los principales caciques...” (Ibid p. 81).

De acuerdo a González Orellana (1970: 70, 71), la organización de la educación en los primeros años de la colonia, estuvo a cargo del obispo español Francisco Marroquín, quien al llegar a Guatemala en 1530, tuvo como primera preocupación la educación de los niños españoles que iban naciendo en estas tierras. De esa cuenta, los conventos creados por él y por otros religiosos, no solo eran espacios de evangelización sino, también de enseñanza de las letras. Luego fundó la Escuela de Primeras Letras, (entre 1532 a 1534). Este centro tenía un carácter formal, superaba la tarea de la sola enseñanza de las letras y “preparaba a los alumnos a emprender estudios medios y superiores en los colegios conventuales” (Ibid). A este lugar solo podían acudir hijos de españoles y criollos, no mestizos ni indígenas. “La educación de las masas indígenas, que también formó parte de sus preocupaciones, prefirió dejarla al cuidado de las congregaciones religiosas” (Ibid).

Como se ha visto, el sistema educativo estaba ligado a la iglesia, por lo tanto todas las escuelas que fueron creándose estaban dedicadas a la evangelización. Los encomenderos tenían el deber de construir iglesias que también sirvieran como escuelas, en las que a la población indígena se les enseñaría los sermones y la religión cristiana. Además, los hijos de las autoridades tradicionales (también llamados caciques) tenían que aprender a leer y escribir, para convertirse en intermediarios y maestros en sus comunidades (Heckt, 1997: 14) para provecho de los encomenderos, pues la

educación era de tipo confesional e instrumento de control social y represión (González Orellana, 1970: 70).

En la época “independiente” que inicia en 1821 específicamente durante el gobierno (liberal) de Mariano Gálvez que duró siete años, se inició una reforma de la educación, encaminada según Barillas (2001:6) a “desterrar el orden colonial y el control social de la iglesia” sobre la educación. Tal reforma implicó la ampliación de la educación primaria, educación media y superior; establecimiento de educación laica gratuita y obligatoria y la creación de la primera escuela normal⁴ (González, 1970: 229), entre otros.

Respecto a los indígenas lo que se sabe es que se decretó un artículo en que cada cabecera municipal debería enviar por los menos a un niño indígena a educarse a la cabecera del departamento pagándose los gastos respectivos con fondos de la comunidad (Ibid. p.242. 243). Debido a que este período se caracteriza por la lucha entre liberales y conservadores, mientras que los liberales (1831-1839 y luego 1871), se proponían reformar la sociedad y asimilar culturalmente a los indígenas para así crear un Estado-nación homogéneo a semejanza de sus precursores europeos. Los conservadores (1839-1871), hacían énfasis en las diferencias que separaban a blancos e indígenas y en sus propuestas educativas reproducían la supremacía.

Retomado el poder por los conservadores en 1839, se restringió la educación laica, gratuita y obligatoria, su política desembocaba en un orden social de tipo estamental que convertía a los indígenas en ciudadanos de segunda y tercera clase. Durante esta fase, la iglesia católica volvió a conservar su decisiva influencia sobre la educación, por lo tanto el acceso de los indígenas a instituciones educativas se mantenía restringido, puesto que el sistema escolar introducido por la colonia se limitaba –al igual que en Europa- al ámbito urbano. Los indígenas que en su mayoría habitaban zonas rurales, quedaban casi siempre excluidos (Heckt, 1997: 15).

Finalizado el gobierno conservador de los 30 años, vuelve el poder a manos de los liberales en 1871. Con el lema de “Instrucción para el Progreso”, se redujeron los privilegios de la iglesia, desterrando los contenidos e influencias religiosas de las escuelas. Se consolidaron los principios de laicidad,

⁴ González Orellana (1970:246) explica que dada la falta de registros sobre la existencia de esta escuela, supone que su existencia fue corta y que desempeñó el papel de Escuela de Demostración del Sistema Lancasteriano, por lo que sus alumnos fueron, por lo general, maestros de educación primaria que pasaban a capacitarse temporalmente a ese centro.

gratuidad y obligatoriedad de la educación. También se establecieron escuelas nocturnas para la formación de artesanos e ingenieros, para formar el personal necesario para la modernización económica. Aunque a partir de 1879 se inauguraron escuelas especiales para indígenas y en 1871 también un Instituto Agrícola para Indígenas destinado a la formación del Magisterio, estas medidas educativas apenas llegaban a sus destinatarios, cuya base de sustento se había ido fuertemente empeorando por la explotación de su mano de obra en las fincas (Heckt, 1997: 16).

Después de 20 años de reformas del gobierno liberal en materia educativa, a partir de 1891 se inicia un estancamiento de lo iniciado por los liberales. Responsable de ello fue el gobierno del general José María Reina Barrios que duró siete años (1891-1898). Posteriormente continúan dos grandes dictaduras con grandes impactos sobre la educación. La de Manuel Estrada Cabrera que dura 22 años, luego la del general Jorge Ubico que permanece 14 años (González Orellana, 1970: 269). Cabrera (1898-1920) impuso un sesgo marcadamente militar en las escuelas. Del lema “Instrucción para el Progreso” se llega al de “Orden para el Progreso”.

La enseñanza de tácticas militares se convirtió en asignatura obligatoria en las escuelas primarias, al igual que los desfiles de armas en las escuelas de educación media. La militarización del sistema educativo, alcanzó su apogeo bajo la dictadura de Jorge Ubico (1931-1944). Varias escuelas fueron cerradas, la libertad de instrucción fue limitada, muchos maestros y maestras fueron perseguidos, la autonomía universitaria se revocó y las instituciones educativas se vieron sometidas al control de los militares (Heckt, 1997: 16). El magisterio organizado jugó un papel fundamental en el derrocamiento de Ubico, al constituirse en el principal medio de presión social (González Orellana, 1970:389).

Con la llamada Primavera Democrática (1944-1954), Arévalo y Arbenz, concedieron gran importancia al sector educativo como punto de partida para democratizar y modernizar el país. El “gobierno del pueblo para el pueblo” se pretendía alcanzar mediante reformas sociales y económicas (Heckt, 1997: 16). Los postulados pedagógicos de la revolución consistían en a) democratización de la cultura y desarrollo de la educación y, b) crecimiento y ampliación de los servicios educativos. (González Orellana, 1970: 389). Se puso particular importancia a lo que se denominó educación popular a través de la: Alfabetización y Educación para adultos, Misiones Ambulantes de Cultura Inicial, escuelas primarias nocturnas y la creación de la Universidad Popular.

Otro enfoque prioritario de esta época fue la cobertura básica con escuelas primarias, a las que en parte, se añadían programas de formación agrícola, industrial y técnica. Se crearon a nivel departamental las escuelas Tipo Federación (Ibid. p. 427).

Se inicia también la profesionalización del magisterio rural que en estos tiempos eran empíricos. Se crearon escuelas Normales Rurales, entre ellas la Escuela Normal Rural Regional No. 1 ubicada en la Alameda Chimaltenango, con cobertura para los departamentos de Chimaltenango, Sacatepequez y Sololá, y la Escuela Normal Rural No. 2, para la región Kiché. Se proyecta además que estas escuelas enseñen el idioma de la región para mejorar la comunicación de los maestros con las poblaciones indígenas. De esa cuenta, la Escuela Normal Regional No. 1, logra incorporar la enseñanza del Kaqchikel en 1949.

Asimismo, se crearon los Núcleos Escolares Campesinos, experiencia traída de Bolivia que consistía en la organización de las escuelas rurales bajo un núcleo central que dirigiera el desarrollo y cumplimiento de la enseñanza (Ibid. p. 418). Estos Núcleos Escolares tenían una orientación integral, es decir no solamente se proponían dirigir la enseñanza de las letras sino, se buscaba mejorar la calidad de vida de los niños tocando temas como salud, producción agropecuaria, etc.

Con todo ello se pretendía “librar al pueblo de la ignorancia, el atraso” y hacerle partícipe de la cultura universal que se consideraba moderna y oficial (González Orellana, 1970: 404). Las reformas buscaban una orientación social en la reducción de la pobreza, no iban dirigidas exclusivamente a la población indígena sino a la población rural campesina, sin embargo producto de ello muchos indígenas se beneficiaron de dichas reformas.

Luego de 1954, un golpe de estado puso fin a la experiencia democrática en Guatemala, las medidas de índole educativa perdieron importancia. Muchas escuelas y proyectos-piloto de los tiempos de “la primavera democrática” fueron clausurados. No obstante, ya en los años cincuenta agencias norteamericanas de “ayuda al desarrollo”, iniciaban sus actividades en Guatemala. Se trataba de programas de Alianza para el Progreso que también ejecutaba proyectos educativos en regiones rurales (Heckt, 1997: 19).

De acuerdo a Becker y Michael Richards (1999: 278) por primera vez en la historia post colonial de Guatemala, en 1965 se permitió utilizar los idiomas mayas en las escuelas. Con la modificación de la Constitución en 1965 se declaró al español como idioma oficial, comprometiéndose el Estado a integrar a las poblaciones indígenas a la cultura oficial. La Ley Orgánica de Educación establecida en la misma fecha, mandaba que la enseñanza se realizara en español, sin embargo dejó abierta la posibilidad de utilizar los idiomas indígenas para la instrucción, con el objetivo de hacer efectiva la castellanización de la población indígena, a través del uso transicional del idioma materno.

Bajo el paraguas de esta ley y la influencia indirecta de un seminario promovido por la UNESCO, que buscaba consolidar los esfuerzos educativos en el área, se creó el Programa de Castellización Bilingüe, orientado principalmente a facilitar la transición del idioma materno al español. Este Programa difiere del Programa de Castellización que se venía desarrollando desde los años 1940, el cual era conducido en español y con maestros monolingües (en español). La barrera idiomática entre maestros y alumnos, motivo el desinterés de los alumnos en participar, facilitando así su fracaso (Becker y Michael Richards, 1999: 278)

Aunque el uso de los idiomas indígenas se veía únicamente como un paso transicional, la utilización del método bilingüe ayudó a conseguir un incremento en los logros educacionales y a reducir la tasa de deserciones. Para 1982, el programa de educación bilingüe se había extendido a 13 áreas lingüísticas, había incorporado a 1200 promotores bilingües y 57000 estudiantes (Ibid. 239).

En el año 1980 se lanza el Programa Nacional de Educación Bilingüe con el apoyo de la USAID. Se hicieron traducciones del español a cuatro idiomas mayas: Kiché, Kaqchikel y Q'eqchí, operando siempre bajo un modelo transicional. El currículum bilingüe fue introducido en 10 escuelas modelos. Sin embargo, generalmente los líderes promotores de estos proyectos fueron objeto de represión. El ejército asesina a tres técnicos mayas principales, a varios maestros y promotores bilingües, durante la época de la represión (Ibid).

En 1984 durante la gestión de Mejía Vítores se institucionaliza la Educación Bilingüe. La USAID continúa su apoyo y la población maya logra mayor participación. Bajo una nueva ley fue creado el PRONEBI (Programa Nacional de Educación Bilingüe) (ibid) la cual ha ido asumiendo desde entonces una postura cada vez más mayanista. Paralelamente, con logros y contradicciones, como

todo proceso, se ha llegado también a la creación de Escuela Mayas y otras experiencias educativas bilingües.

El PRONEBI recibió muchas críticas. Una de ellas es que su atención se reduce a pre-primaria y los primeros cuatro años de primaria. El presupuesto con que funciona y su cobertura es escasa. Utiliza los idiomas mayas para enseñar la cultura ladina y sólo mientras se castellaniza a los alumnos mayas (Rodríguez, 1999: 122, 123). Asimismo, muchos maestros y padres de familia, no están convencidos de la utilidad del bilingüismo, y consideran que la instrucción en idiomas mayas es un recargo más y un obstáculo educativo para los estudiantes (Becker y Richards, 1999: 243).

En el marco de los Acuerdos de Paz, se suscribe el Acuerdo Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas –AIDPI-. Este apunta a la necesidad de un nuevo sistemas educativo que responda a la realidad multiétnica, pluricultural y multilingüe.

A raíz de ello, fue creada la Dirección General de Educación Bilingüe –DIGEBI- en 1995. Sus fines fueron: “a) Desarrollar científicamente la Educación Bilingüe Intercultural para la población escolar del país, en cualesquiera de los niveles y áreas. b) Fortalecer la identidad de los diferentes grupos étnicos del país, con sus propios valores culturales para promover la autorrealización de la persona y la unidad social. c) Desarrollar, implementar y evaluar el currículum de Educación Bilingüe Intercultural, de acuerdo a las características de las comunidades lingüísticas. d) Desarrollar, consolidar y preservar los idiomas maya, xinca y garífuna a través de acciones educativas. e) Desarrollar un bilingüismo aditivo y de mantenimiento para la población estudiantil maya hablante” (Cayzac, 2001: 274 y 75).

La educación bilingüe (desde el Estado)⁵ que hasta entonces se había implementado en pre-primaria y primaria, tenía, con la apertura de la DIGEBI, la posibilidad de extenderse a otros niveles. De igual manera, se podía dar un paso más del bilingüismo a la educación intercultural y/o multicultural.

⁵ A nivel no gubernamental, hay por lo menos treinta y ocho organizaciones que promueven la educación bilingüe y la educación maya en Guatemala (Cayzac, 2001: 276, 277).

Para 1995, la DIGEBI tenía presencia en 12% de los establecimientos educativos del país (Cayzac, 2001: 275), lo que se consideraba una débil presencia. Además funcionaba con pocos fondos, nunca ha representado más del 5% del presupuesto total anual del Ministerio de Educación. Se le criticaba también, poca participación de las poblaciones mayas en las decisiones de alto nivel, por ser una institución estatal. Y afrontaban como obstáculo a nivel local, la poca identificación de algunos maestros y padres de familia con el programa, lo cual incidía en la calidad de la enseñanza (Ibid). El desacuerdo de algunos maestros y padres de familia, al igual que sucedió con el PRONEBI se debía a que, según su criterio, la enseñanza de y en un idioma maya, representaba un retraso en la formación de los estudiantes, que no resultaba productivo para su desempeño futuro.

La propuesta de Reforma Educativa deriva del AIDPI contemplaba la reorganización de la educación y su replanteamiento en términos de cobertura y calidad, acorde a la realidad diversa del país. Según Cayzac (2001: 280, 281), la Reforma Educativa gira en torno a diez temas: la descentralización y la regionalización, la interculturalidad, calendarios paralelos, programas educativos culturales pertinentes, las relaciones en espacios bilingües y multilingües, presupuestos iguales, la comunidad considerada como centro de poder, la administración local con una pertinencia cultural como representación del Estado, la regionalización por áreas lingüístico-culturales y la participación ciudadana, y la necesidad de un nuevo Estado que refleja la naturaleza multicultural del país.

Para gestionar lo suscrito en el AIDPI se organizó la Comisión Paritaria para la Reforma Educativa (COPARE) integrada por 5 representantes del Gobierno y 5 de las poblaciones indígenas. Se recibieron considerable cantidad de propuestas para realizar esta reforma. Según Cayzac (2001: 283) de 41 propuestas 10 venían de organizaciones indígenas. Sin embargo, el gobierno, en octubre de 1997 decide conformar la Comisión Consultiva para la Reforma Educativa con poca representación maya: 3 de 27 (Cayzac: 288, 289) lo que causó desmotivación y detuvo su seguimiento de la COPARE. A ello contribuyó, las fisuras internas, los intereses particulares, las posiciones definidas y no complementarias.

Finalmente, la COPARE presenta su proyecto de Reforma Educativa en julio de 1998 (Idem. P. 284), para luego integrarse a la Comisión Consultiva de Reforma Educativa (creada por el

gobierno). Esta tuvo como responsabilidad preparar el Plan Nacional de Educación, de largo plazo⁶ (Idem. p. 290).

Sin duda, como fruto de las negociaciones al interior de quienes daban seguimiento a la Reforma Educativa, pero principalmente por la incidencia de las organizaciones mayas y otras organizaciones sociales solidarias, unido a la voluntad política de los gobiernos, se ha logrado avanzar algunos pasos en relación al tema de los pueblos indígenas en la Educación.

A partir de 1996, como parte de la política de descentralización en la educación, se institucionalizan las Direcciones Departamentales de Educación Bilingüe Intercultural. Se incrementa la cobertura en áreas mam, kaqchikel, kiché y q'eqchí. Se implementa un Sistema de Formación Regional Bilingüe (SICAREBI) y escuela B'é (camino), así como el Programa Piloto para Escuelas Unitarias Rurales (NEU), como centros modelos, la alfabetización se hace en algunos idiomas mayas y se elabora material educativo en idiomas mayas, entre otros (Cayzac, 2001: 290).

Posteriormente, para el año 2003, se considera que el 24% de la población maya, recibía educación en su idioma y la DIGEBI atendía a 12 de las 22 comunidades lingüísticas en Guatemala⁷. De igual manera, entre el año 2002 y 2003, se crean 3 Escuelas Normales Bilingües (ENBIs) y 2 Escuelas Normales Interculturales (ENI), más 1 Escuela Normal transformada en Educación Bilingüe Intercultural (EBI). Se esperaba también para este período contar con 17 ENBIs y 7 ENIs a través de un proceso de negociación con estas escuelas. Se inició también un proceso de profesionalización de maestros y actualización profesional para maestros de las Escuelas Normales.

Como parte de este proceso, una de las Escuelas Normales (oficiales) de Educación Primaria que se transforma en Escuela Intercultural y paralelamente crea Educación Bilingüe Intercultural es la Escuela Normal Pedro Molina en Chimaltenango, en la cual esta investigación ha puesto su interés.

⁶ Esta comisión agrupó a la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala (ALMG), al Comité Nacional de Alfabetización (CONALFA), a la Alianza Evangélica de Guatemala, a la Conferencia Episcopal de Guatemala (CEG), a la Asamblea Nacional de Maestros (ANM), al Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM), a la Asociación de Colegios Privados, al Ministerio de Educación, a las Universidades San Carlos, del Valle, Francisco Marroquín, Mariano Gálvez, Rafael Landívar, Universidad Rural, a la Comisión Nacional Permanente de Reforma Educativa de Saqb'ichil-COPMAGUA y al Comité Coordinador de Asociaciones Agrícolas, Comerciales, Industriales y Financieras (CACIF).

⁴ Ponencia del Consejo Nacional de Educación Maya CNEM, en Congreso de Estudios Mayas, agosto del 2003.