



Magisterio Intercultural

Magisterio Bilingüe

## Capítulo II Escenario de Investigación

## 1. Escenario de la investigación: un espacio de interculturalidad, la Escuela Pedro Molina

### 1.1 Algunos elementos de su historia

Oficialmente a la escuela se le conoce como “Escuela Normal Rural Pedro Molina” desde 1954 (EPM, 1979: 4) pero desde sus inicios se le llamaba escuela de “La Alameda”, por haberse constituido en una finca del mismo nombre y con esas características. Actualmente para nombrarla se utilizan indistintamente “escuela de la Alameda” o “escuela Pedro Molina”.

Fue la primera escuela destinada a capacitar maestros rurales. Luego de una serie de antecedentes que intentaron su conformación y funcionamiento, en gobiernos anteriores, finalmente este se concreta en julio de 1945, durante el gobierno de Juan José Arévalo. Se le reconoce como la primera “Escuela Normal Rural Regional” que vino a relevar a la “escuela de maestros de enseñanza elemental” que ya funcionaba en la finca de “La Alameda”. Inicia formalmente en 1946 y los fines para los que fue creada, se resumen en lo siguiente:

“...la primera Escuela Normal Rural Regional (...) tendrá por objeto el conocimiento de la producción agrícola, riquezas naturales, desarrollo industrial, condiciones de vivienda, dialectos y demás características de los departamentos de Sacatepéquez, Chimaltenango y Sololá” (Acuerdo Gubernativo No. 185: 1945).

En este centro educativo, se empezó por capacitar maestros rurales empíricos en servicio<sup>1</sup>, lo que duró alrededor de tres años, para luego dedicarse específicamente a la formación profesional de maestros rurales, eligiendo a estudiantes desde sexto primaria (González Orellana, 1970: 416).

Carlos González Orellana (1970: 414-417) hace un recorrido histórico de los antecedentes que dieron lugar a su conformación. Según este autor, los inicios de esta escuela se enmarcan en la prioridad que el gobierno de Juan José Arévalo otorgó a la educación y especialmente a la educación popular y rural del país, por considerar que esta se encontraba en completo abandono y atraso.

Según González Orellana (1970: 412, 413) las cifras demuestran que durante el gobierno de Jorge Ubico, de 331,000 niños en edad escolar en el medio rural, se atendían a 35,779 a través de 998

---

<sup>1</sup> González Orellana (1979: 412), explica que anterior a la Revolución de Octubre de 1944, la totalidad de maestros del área rural eran empíricos, lo cual consideraba era la causa principal del “atraso”. En este sentido, la escuela de La Alameda, inició profesionalizando a los maestros empíricos del área Kaqchikel.

escuelas.<sup>2</sup> Esta escasa cobertura se debía fundamentalmente al desinterés gubernamental por la educación rural. Sin embargo ello se veía favorecido por la dispersión poblacional, la falta de vías de comunicación, las condiciones de pobreza, la situación monolingüe de grandes sectores de la población que no sabía hablar castellano, etc., lo que provocaba grandes problemas de ausentismo y deserción escolar (González Orellana, 1970: 412, 413). A ello se sumaba que:

“...El desarrollo de las regiones rurales del país se halla retardado por la destrucción inconsciente, no obstante, rápida y sistemática de los recursos naturales, inclusive de la tierra por medio de sistemas anticientíficos de explotación; por las enfermedades y la mala salud, debido a la desnutrición, a la ignorancia de los elementos de protección a la salud y la falta de necesidades sanitarias; y por la inercia intelectual y social intensificada por el porcentaje alto de analfabetos...” (Ibid. p. 415).

En este sentido, el gobierno de Arévalo estimaba que Guatemala solo podría ver el progreso si se cumplía con la “inaplazable cancelación de la deuda de cultura (...) con los grandes sectores del país” (Ibid.p.395). La educación se convertiría en uno de los vehículos fundamentales para lograr tales propósitos. Es así que la Constitución del 11 de marzo de 1945, en su Artículo 80, estipula que:

“A la educación se le asigna la función cardinal de “conservar y acrecentar la cultura universal, promover el mejoramiento étnico e incrementar el patrimonio espiritual de la nación. La educación debe abarcar simultáneamente la defensa de la salud corporal, la formación cívica y moral, la instrucción y la iniciación en actividades de orden práctico” (Ibid. p. 395).

Es en este marco de pensamiento y en este contexto que se crea la Escuela Normal Rural Pedro Molina. En su conformación, intervino de manera directa la Cooperación Técnica Norteamericana a través de la American Education Fundation, Inc, desde donde se estableció el Convenio Básico del Servicio Cooperativo de Educación. Por medio de este convenio se cooperó con el programa educativo de Guatemala en dos campos operativos: en la educación rural y en la educación técnica (Ibid.p.415). Siendo así, los primeros pasos en la formación profesional de maestros rurales, así como la dirigencia de la Escuela Normal Rural, estuvo bajo la responsabilidad directa de técnicos norteamericanos en los primeros años. Fueron también los técnicos norteamericanos quienes trasladaron las metodologías de enseñanza, los materiales didácticos para formar a los primeros grupos de maestros.

---

<sup>2</sup> A pesar del aumento de escuelas en 1944, el censo realizado en 1946, reveló que 251,000 niños del área rural quedaban sin educación, y para el censo de 1950 se supo que la casi totalidad de niños indígenas no asistían a la escuela (González Orellana, 1970: 413).

La primer promoción de maestros rurales contó con no más de 40 maestros empíricos en servicios, elegidos a nivel regional: Chimaltenango, Sololá y Sacatepéquez (Ibid.p.416). Su formación duró dos años y estuvo en manos de los técnicos norteamericanos. A partir de junio de 1948 se procedió a la selección de maestros guatemaltecos para que se hicieran cargo gradualmente de la administración y dirección de la escuela (Ibid). El plan de capacitar maestros en servicio duró aproximadamente tres años, egresando dos promociones. En agosto de 1948, la escuela sufre una reforma en la cual se proponía un plan de estudios de cinco años, y se asignaba un número de becas para toda la república, de esta manera la escuela deja de ser regional para convertirse en nacional (González Orellana, 1970: 416-417).

Así mismo como parte del compromiso con la educación rural, se implementaron los Núcleos Escolares Campesinos; experiencia que los técnicos norteamericanos trasladaron de Bolivia y buscaba reorganizar las escuelas del campo y darles una orientación originada desde un esquema central y general. Por ser la Escuela Normal Rural de La Alameda, pionera en la educación rural, se le responsabilizó como centro superior de divulgación pedagógica para el funcionamiento de los Núcleos Escolares Campesinos (Ibid. p. 419) y se puso bajo su responsabilidad 400 escuelas. El Acuerdo Gubernativo que en 1949 da vida a este programa, contempla, entre otros, lo siguiente:

“Considerando que el fomento y la divulgación de la cultura en todas sus manifestaciones, constituyen obligación primordial del Estado; que la educación debe abarcar simultáneamente la defensa y la conservación de la salud corporal, la formación cívica y moral, la instrucción y la iniciación en actividades de orden práctico; Que en la Escuela Normal Rural de la finca “La Alameda”, Chimaltenango, se ha capacitado dos promociones de maestros rurales con los conocimientos y la práctica suficiente para proceder a la reorganización de la escuela rural adoptando nuevos sistemas y procedimientos de enseñanza que tiendan a implantar una escuela activa y funcional en el país: Por tanto, (...) Acuerda: Artículo 1°. Reorganizar las escuelas rurales del país, adoptando para ello el sistema de Núcleos Escolares Campesinos, sistema que consiste en la organización de escuelas de trabajo, coordinado con una escuela central y varias seccionales que reciban orientación de aquella para la orientación integral del niño campesino, de uno u otro sexo” (...). (Ibid. p. 418-419).

Para dar una idea de los logros de las Núcleos Campesinos, González Orellana (1970:420), indica que en el informe del Ministerio de Educación Pública, correspondiente a 1952, se expresa que la labor de estos se puede medir así:

“(…) se observa en la región nuclear el incipiente inicio de la aplicación de los métodos de la escuela activa y funcional, que se traducen en menos piojos, menos parásitos intestinales; el uso de agua hervida para beber; en construcción de letrinas en la escuela y en el hogar; en la introducción de nuevos sistemas para cultivar la tierra; en el combate del bocio por medio de la gota semanal de yoduro; en la organización de programas de recreación para los vecinos de una comunidad; en las aulas que pierden su austera seriedad como monasterios para tornarse en agradables aposentos de actividad creadora infantil, con sus áreas de interés, con su huerto, su gallinero, su conejera, su porqueriza, etc” (González Orellana, 1970: 420)

De esta manera puede observarse la orientación integral que se le daba a la educación, la cual iba más allá de la sola enseñanza de la lectoescritura. Sin embargo el aspecto idiomático era un factor que obstaculizaba la fluidez en la comunicación entre maestros y alumnos. De allí que, retomando uno los fines para los que fue creada la escuela, se incorpora la enseñanza del idioma Kaqchikel en 1949 como una forma de hacer eficiente la comunicación, no solo entre maestros y alumnos, sino entre área urbana y rural, porque:

“Estábamos incomunicados con nuestro pueblo desde hace más o menos quinientos años, debido a la cantidad de dialectos que se hablan (Estaba incomunicado el gobierno con el pueblo y regiones con otras y el fin era formar un solo guatemalteco) Y cúpole a Chimaltenango el orgullo de ser designado para la fundación de la Escuela Normal Regional No. 1, se tomó este departamento porque era una frontera étnica, económico-social ya que se le daba prioridad a los ladinos. El fin era comunicar las regiones, por medio de la expresión del dialecto propio de cada región, y en este caso cada uno de los estudiantes de esta escuela, tenía que saber Cakchikel, ayudando así a la superación del país” (EPM, 1979: 3-4).

Independientemente de los fines que perseguía la enseñanza del Kaqchikel, sin duda, su incorporación a escuela Pedro Molina en ésta época, fue un aspecto novedoso, por cuanto era más común abogar por su eliminación. Además, estaba planteado para un público estudiantil mayoritariamente ladino/mestizo y no a uno exclusivamente indígena como suele suceder.

La educación en esta época, no necesariamente partía de un reconocimiento específico de los pueblos indígenas, quienes generalmente eran reconocidos como campesinos, sin embargo las reformas educativas estaban encaminadas a lograron un mayor acercamiento de la escolaridad hacia la población rural, que se sabía, era mayoritariamente indígena.

En el caso de la escuela Pedro Molina, su apertura y orientación hacia las áreas rurales posibilitó la integración de estudiantes indígenas desde sus inicios. Según registros internos, se buscaba dar prioridad a los indígenas, “*conocer su idiosincracias*” y “*valorarlos como riqueza nacional*”. Es

así que, se encuentra el primer apellido indígena en año 1953, cuando aparece como alumno destacado en el área de Música: Lorenzo A. Guarchaj. Luego la promoción No. 3 de maestros profesionales en 1955 es denominada “Alma Indígena”. Posteriormente, en un registro de alumnos destacados que la EPM hizo en 1979, se encuentra que entre el período de 1953 a 1978, 23 de 330 estudiantes llevan apellidos indígenas. Asimismo para esas mismas fechas, dentro de 33 profesores destacados, se encuentran 3 cuyos apellidos son indígenas (EPM, 1979: 3-4).

Charles Hale (2000:7) considera que el caso de la escuela Pedro Molina puede ser calificado de excepcional, porque además que desde sus inicios había alumnos indígenas se podía ver el caso de algún profesor indígena enseñando a un grupo mayoritariamente ladino, situación que en su época no se veía, pues predominaba un tratamiento racista segregador hacia los indígenas.

No obstante a lo anterior, es interesante ver, que a pesar de la proyección rural de esta escuela, y siendo la población indígena mayoritariamente rural, su incorporación a la escuela fue paulatina y no masiva, desde sus inicios. Por supuesto, cómo dice Hale, el hecho de que algunos indígenas hayan tenido acceso, tanto en calidad de alumnos como maestros, era excepcional para su época. Sin embargo, no puede dejar de notarse la dificultad con que (los indígenas) ingresaban a la escuela. Dificultad condicionada a su posición histórica subordinada, no solo en el plano social sino étnico.

La escuela Pedro Molina fue heredera de un pensamiento desarrollista desde un marco social humanístico. Desde allí, se reconocía la existencia de las poblaciones indígenas, y sus precarias condiciones de vida eran asociadas a su explotación económica. Sus formas de vida, no se concebían como parte de una cosmovisión distinta, sino éstas eran vistas, generalmente, como producto de la “pobreza, la ignorancia y el atraso”. De allí que la lucha por hacerles partícipes de la “cultura universal” y de la “modernidad”, pasaba por buscar su integración al desarrollo, desde su calidad de ciudadanos guatemaltecos.<sup>3</sup>

Esto, en el ámbito oficial de la escuela Pedro Molina se traducía en un tratamiento igualitario: “los guatemaltecos”. Así mismo se evidenciaba en un planteamiento cultural homogéneo, pero integral

---

<sup>3</sup> Esto, por supuesto, estaba ligado a la abolición del trabajo forzoso, del cual los mayas se vieron beneficiados durante la época reformista.

desde el punto de vista social, de su proceso educativo, al cual se le encomendaba el deber de ser gestor del desarrollo.

Es así que, en adelante, la formación de las y los estudiantes incluía el cuidado de la salud, la producción agropecuaria, industrial, el manejo de las riquezas naturales, organización social y comunitaria, etc. y fomentaba la responsabilidad del maestro para con su comunidad (EPM, 1979: 9). Esta particularidad le hizo valer el reconocimiento a nivel nacional como “Alma Mater de la Educación Rural”.

El espacio físico de la escuela Pedro Molina, era apropiado a la orientación de su proceso educativo. Había áreas de cultivo, de crianza de animales, talleres de prácticas industriales, etc., lo cual constituía el principal medio de aprendizaje en las áreas técnicas. El estar ubicada un área boscosa y rica en recursos naturales, la convertía en un espacio ideal. Sin embargo, esa misma característica hacia de esas tierras, codiciable a otros ojos. Constantemente se intentaban hacer desmembraciones para proyectos gubernamentales.

A principios de los años setentas (del siglo XX) hubo intentos de construir un centro de veraneo particular para presidentes de turno y un centro de salud<sup>4</sup>. A finales de la misma década el Ministerio de Gobernación intentó construir una granja penal departamental. De igual manera, el Programa de Desarrollo de la Comunidad, con la autorización del Instituto Nacional de Transformación Agraria – INTA-, trató de apropiarse de una fracción de terreno para construcción de oficinas (EPM, sin fecha).

En ésta misma época, la EPM continuaba insistiendo en la escrituración de los terrenos, que a pesar de varias solicitudes no se lograba. Junto a ello se demandaba la reconstrucción de la escuela, destruida por el terremoto de 1976, debido a que los estudiantes permanecían en improvisadas aulas. Y por supuesto exigían el desalojo del INTA y solicitaban al gobierno deponer cualquier proyecto gubernamental que no fuese educativo, en los terrenos de la EPM. No encontrando respuesta a sus peticiones, se realizó una caminata multitudinaria (el 24 de agosto de 1978, en los inicios del gobierno de Lucas García) con el apoyo de estudiantes de varios centros educativos, entre ellos la Escuela Leonidas Mencos Avila de Chimaltenango, estudiantes del municipio de San Juan Comalapa y el Instituto para Varones Antonio Larrazabal de Antigua Guatemala, a quienes se

---

<sup>4</sup> Prensa Libre, 25 de agosto de 1978.

unieron varios planteles de la ciudad capital. Se calcula la participación de 6,000 estudiantes de la región y 40,000 de la ciudad capital (EPM: sin fecha).

El Ministro de Educación de ese entonces, coronel Clemente Castillo, en sus declaraciones a la prensa, indicó que la marcha podía tener influencias políticas, situación que los estudiantes negaron, argumentando que su único motivo era que “las autoridades se interesen por los problemas de la EPM”.<sup>5</sup>

Aunque las autoridades indicaron que no era necesaria una marcha para atender la situación de la EPM, a partir de allí se tramita la escrituración de los terrenos, desmembrándose de la Finca La Alameda 60 manzanas para uso exclusivo de este establecimiento. La propiedad queda inscrita a nombre de la Nación pero adscrita al Ministerio de Educación. Así mismo, el INTA y otras instituciones retiran sus propuestas de apropiación de varias fracciones de terreno. Estos resultados fueron considerados exitosos, de allí surge el 24 de agosto como el Día del Estudiante Alamedino. (EPM, sin fecha).

No obstante lo anterior, en noviembre de 1981 se inicia una nueva ocupación. Durante la época más álgida de la violencia, mientras maestros y estudiantes de la EPM se encontraban en período de vacaciones, el ejército instaló una tienda de campaña en un espacio de la escuela, prometiendo una estadía temporal. Sin embargo, su presencia se prolongó y paulatinamente fue ocupando más terreno, incluyendo las áreas de cultivo, de producción agropecuaria, de experimentación industrial, de deporte y recreación, y varias aulas. Con el terreno en sus manos, el ejército construyó infraestructura apropiada a los objetivos y forma de vida militares. De 60 manzanas propiedad de la EPM, el ejército llegó a ocupar 39, las cuáles asignó a su nombre mediante un supuesto mecanismo legal, tal como lo expresan en el presente memorándum dirigido a la EPM:<sup>6</sup>

“A. En el año 1981, por instrucciones del Presidente de la República, el Ministerio de la Defensa Nacional, aposentó en La Alameda, Chimaltenango, la actual zona militar 302.

B. Posteriormente en el año de 1985, dentro de las decisiones políticas del Gobierno de la República, el Ministerio de Educación renuncia por escrito a 39 manzanas en La Alameda, para uso del ejército de Guatemala, las cuáles fueron y están a la presente fecha, debida y legalmente inscritas en el Registro de la Propiedad de Inmueble a favor del Ministerio de la Defensa Nacional.

---

<sup>5</sup> Prensa Libre, 25 de agosto de 1978.

<sup>9</sup> Ministerio de la Defensa Nacional, República de Guatemala, C.A. Memorándum No. 13/VICE/pdj, Guatemala, 15 de octubre del 2001.



C. Desde estas fechas el ejército ha venido invirtiendo parte de sus recursos en la construcción de instalaciones, con el propósito de propiciar las condiciones de vida militar básicas. Son varios los millones de quetzales invertidos a lo largo de los últimos 18 años“.

Ante esta situación, la postura de la EPM es que la asignación de los terrenos es ilegal, puesto que en ningún momento se presenta públicamente la escrituración por parte del ejército, nunca se hizo saber oficialmente a la EPM sobre la decisión de otorgar los terrenos al ejército, pero principalmente porque la escritura es clara en indicar que los terrenos están destinados para fines educativos y específicamente para el funcionamiento de la EPM, tal como se indica a continuación:

“...que la referida fracción de terreno, se inscribirá a favor de la nación, pero adscrita al Ministerio de Educación Pública, específicamente para la construcción y funcionamiento de la Normal Rural “Pedro Molina” y que tiene una extensión superficial de 42 hectáreas, 46 áreas y trece punto cero centiáreas, equivalente a sesenta (60) manzanas, 7,648.84 varas cuadradas”.<sup>7</sup>

Sin embargo, los derechos legales de propiedad que tenía la EPM sobre los terrenos, no eran respetados. Lejos de ello, se buscaron mecanismos supuestamente legales para apropiarse de los mismos. Esto iba unido a la justificación ideológica que había detrás de la ocupación. La presencia permanente del ejército en ese espacio “estratégico”, como ellos mismos le llamaban, se legitimaba en función de brindar seguridad a la población frente a “los ataques subversivos”. Es así que, cuando la EPM inicia a solicitar la desocupación de sus terrenos, se argumentaba que:

“Las instalaciones militares en Chimaltenango, en terrenos de la Escuela Pedro Molina, La Alameda, Chimaltenango, fue por la necesidad de combatir la subversión, y de esa paz gozan los mismos estudiantes que piden el desalojo de nuestros efectivos castrenses (...). No les quitamos la razón (...) pero deben comprender que la seguridad del pueblo la tiene a su cargo el ejército, y a nadie escapa que en esa zona se formaron varios grupos de subversivos, a los cuáles se les ha desalojado, o mejor dicho, combatido con todo éxito. Quiero decir con claridad, que sí es necesario que el ejército permanezca en ese lugar, pues ante todo está la seguridad de la población (...).<sup>8</sup>

La insistencia de la EPM por recuperar sus terrenos, fue vista en muchas ocasiones como una actitud de apoyo, contubernio o manipulación de la guerrilla. Algunos profesores y estudiantes recuerdan que dentro de las agresiones verbales del ejército estaba el acusar a la EPM como “un sompopero de

<sup>7</sup> Escuela Normal Rural Pedro Molina. En: carta enviada al señor Presidente Constitucional de la República, Marco Vinicio Cerezo Arévalo, Chimaltenango, Guatemala, 12 de mayo de 1986.

<sup>8</sup> Prensa Libre, 29 de septiembre de 1983, declaraciones dadas por el Coronel Pablo Nuila Hub, jefe de Relaciones Públicas de la Jefatura de Estado.

comunistas”. Así, el vocero del gobierno de Mejía Víctores, al opinar sobre una caminata llevada a cabo por los estudiantes, afirmó que:

“...no se descarta la posibilidad de que los estudiantes de la Escuela Pedro Molina de – Chimaltenango, hayan sido manipulados por extremistas políticos (...) por dirigentes de agrupaciones clandestinas”.<sup>9</sup>

Desde que se ocuparon los terrenos en 1981, la EPM inicia solicitudes formales de desalojo, de las cuáles no se obtenía respuestas. De esa cuenta, se toman medidas de hecho, específicamente a través de caminatas pacíficas, la primera de las ellas fue el 27 de septiembre de 1983. En esta ocasión los estudiantes fueron detenidos por el ejército a inmediaciones de Sumpango, Sacatepequez, en donde una Comisión del Ministerio de Educación recogió los planteamientos ofreciendo trasladarlos al Despacho Ministerial para buscar solución al problema. Sin embargo, no hubo respuesta a la petición, por el contrario fue a raíz de ello que el ejército tomó más espacio, rodeando el sector de aulas de la EPM (EPM: sin fecha).

El 9 de abril de 1986 la Directiva de la Asociación de Estudiantes Alamedinos, se entrevistó con el Comandante de la Zona Militar para conocer por qué se estaba levantando una pared que dejaba encerrada en el centro de la ocupación militar, el área docente de la EPM, pero no se logró entablar un diálogo sino solamente se dieron respuestas contundentes por parte del jefe militar. El 24 de abril de 1986, la Asociación de Estudiantes dirigió un memorial al Ministerio de Educación, en el que se señalaban distintos atropellos de que eran objeto, por parte miembros de la zona militar (EPM: sin fecha)

El 7 de mayo, el director, personal docente y representante de los estudiantes, se entrevistaron con el Ministro de Educación y Ministro de Cultura, para hacer de su conocimiento los constantes hostigamientos, e igual se hizo el 8 de mayo ante el Gobernador Departamental y la Comisión de Educación del Congreso de la República. El 11 de mayo de ese año, los padres de familia se unen a la demanda y apoyan las gestiones preocupados por la seguridad de sus hijos (EPM, sin fecha).

El 12 de mayo de 1986, se envió un memorial al Presidente de la República (Vinicio Cerezo Arévalo), solicitando nuevamente la desocupación de los terrenos. Como resultado, el mandatario entregó al ejército la finca Labor de Falla, ubicada también en Chimaltenango y ofreció iniciar el

---

<sup>9</sup> Prensa Libre, 30 de septiembre de 1983, declaraciones dadas por Ramón Zelada Carrillo, vocero del Gobierno.

traslado en octubre de 1987, pero éste no se cumplió. Durante el período presidencia de Ramiro de León Carpio, se presentó una nueva solicitud, sin resultados concretos (EPM: sin fecha).

En los años 1995 y 1997 se solicitó la intervención de MINUGUA y la Procuraduría de Derechos Humanos, “debido a que miembros de la zona militar hostigaban<sup>10</sup> con su presencia durante el día y la noche a estudiantes y catedráticos en el área de vivienda de la escuela.

De igual forma cuando a la EPM se le otorgó la Orden del Soberano Congreso en el Grado de Gran Cruz, en marzo de 1999 (durante el gobierno de Alvaro Arzú) se presentó al Presidente del Congreso (Leonel López Rodas) otra solicitud en la que se reiteraba el desalojo de la zona militar, sin que se haya obtenido respuesta positiva (EPM: sin fecha).

En el año 2001, a raíz de los Acuerdos de Paz, se proyecta el inicio de la Carrera de Magisterio en Educación Bilingüe Intercultural, así como la construcción de un Centro Educativo de Desarrollo Integral y un complejo deportivo, requiriendo para ello mayor espacio físico. Por lo que se prosigue con las gestiones de desalojo. El 7 de junio del 2001 (durante el gobierno de Alfonso Portillo) se presentó una nueva solicitud y se continuó insistiendo en su respuesta, al no obtener ninguna, se realizó una caminata hacia la ciudad capital; como resultado se entabló una mesa de diálogo, la cual se rompió poco tiempo después por el desinterés demostrado por el ejército. Para demandar la continuidad de las negociaciones, hubo necesidad de realizar varias caminatas más, una el 24 de julio, el 12 de septiembre, y otra más el 17 del mismo mes, en esta ocasión se contó con la participación y el apoyo de varias organizaciones y personas particulares del departamento de Chimaltenango.

Se instaló nuevamente una mesa de diálogo, planteando el ejército, tres opciones de solución: 1) Dirigir la demanda a un juicio legal, pero el ejército mismo descartó la opción. 2) Que la Finca Labor de Falla (otorgada por el gobierno de Cerezo en 1986) pasara a nombre de la EPM, pero que a cambio la Zona militar se extendía y se apropiaba del complejo de aulas. 3) Que el ejército podría trasladarse a la finca Labor de Falla, pero que a cambio debía otorgársele la suma aproximada de 40 a 50 millones de quetzales, para la construcción de sus nuevas instalaciones (EPM, sin fecha).

---

<sup>10</sup> Algunas formas de hostigamiento, eran: acoso sexual verbal contra las jóvenes, infiltración en el área de vivienda de señoritas en horas de la noche, infiltración de algunos militares en el área de vivienda de jóvenes varones, haciéndose pasar por estudiantes. Escándalos en estado de ebriedad, disparos al aire, gritos de consignas de guerra durante los ensayos, ruido de helicópteros, etc., lo que interrumpía las sesiones educativas.

En este sentido, la EPM reitera como respuesta que su pretensión específica es la recuperación de sus terrenos ocupados, lo que le desvincula de cualquier compromiso con el ejército. Además argumenta que la actitud del ejército no es congruente con su nuevo papel, según lo estipulan los Acuerdos de Paz, mismos que también demandan la desmilitarización del Estado y de la Sociedad Civil (EPM, sin fecha).

Las negociaciones por parte de la EPM tenían el respaldo de la gran mayoría de estudiantes, catedráticos, exalumnos, padres de familia, alcaldes municipales, gobernación departamental, varias Organizaciones Gubernamentales (Ministerio de Educación, Dirección Departamental de Salud etc.), organizaciones indígenas, organizaciones de derechos humanos, la mayoría de ONGs y Cooperativas en Chimaltenango, asociaciones de estudiantes de Chimaltenango, estudiantes de la USAC, la Asociación Magisterial de Quetzaltenango, Cámara de Comercio de Chimaltenango, entre otras.

El ejército, por su parte, contaba con el respaldo abierto de buena parte de los vecinos del área circunscrita a la Zona Militar y de varias organizaciones a nivel de la cabecera departamental de Chimaltenango, dentro de ellas, el Comité de Mujeres Pro-formación, con un peso fuerte; personas particulares, algunas municipalidades y la cadena de casas de trabajadoras del sexo que es un sector con considerable poder en Chimaltenango.

El avance de los diálogos en el 2001 y 2002 fueron lentos, y en muchos casos con retrocesos. En vista de ello, la EPM intenta dirigir su demanda a organizaciones internacionales de derechos humanos. El Equipo de Defensa Legal de los Pueblos Indígenas de la Organización Internacional del Trabajo –OIT-, brinda asesoría y apoyo legal a la EPM a través de la cual se conforma el Equipo Legal de Chimaltenango. Este equipo se integra por exalumnos, padres de familia, representantes de organizaciones sociales, profesores y estudiantes, quienes lideran el proceso de diálogo y negociación.

Para presionar el avance de las negociaciones, se realizaron algunas caminatas más en el año 2002. Todo el proceso llevado a cabo para recuperar los terrenos, empieza a tener resultados positivos para la EPM, el ejército empieza a ceder. En medio de ello, llega a Guatemala (en septiembre del 2002) el Relator Especial de los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas, Sr. Rodolfo Stavenhagen, ante quien se presenta el caso de la Escuela Pedro Molina. Finalmente, el ejército decide devolver los terrenos y la entrega oficial se realiza en 10 de enero del 2003, después de 21 años de lucha continua.

## 1.2 La Escuela Pedro Molina en el 2003

La filosofía, los principios y los objetivos con que nace la EPM, se recuerdan hoy con insistencia. El compromiso con el desarrollo rural y la superación del país, la formación integral de los estudiantes, la enseñanza del Kaqchikel, entre otros, se rememoran como aspectos trascendentales en el que hacer de la EPM. Aunque actualmente su proyección directa al área rural haya variado sustancialmente y la instrucción no tenga una proyección exclusivamente rural, algunos maestros consideran que la “*fuera*” y el “*reconocimiento*” actual de la escuela, no pueden entenderse sin remitirse a sus raíces históricas (Coloma, 2000: 10).

Sin duda, los mismos antecedentes de la EPM contribuyen a abrir paso a los nuevos cambios planteados en un momento de transición histórica, marcada principalmente por los Acuerdos de Paz y específicamente por el Acuerdo Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas. Con el reconocimiento de Guatemala como un país multiétnico, pluricultural y multilingüe se marca una nueva ruta en donde la educación habría de jugar un papel importante como agente transformador y modelador de una nueva visión de sociedad. Para ello se plantea la necesidad de implementar una Reforma Educativa que aborde los problemas de forma y de fondo, lo que implicaría revisar el sistema educativo oficial vigente e incorporar en su agenda de trabajo los nuevos retos que de esta transición se desprenden (Palma y Mendizábal, 1999: 305, 306).

Es así que, como parte de la Reforma Educativa se busca replantear la modalidad educativa de las escuelas normales del país para proyectarse a los cambios requeridos. Uno de los primeros establecimientos que acepta incorporar estos cambios es la Escuela Normal Pedro Molina, que con 58 años de experiencia en la formación de Maestros de Educación Primaria Rural<sup>11</sup> asume oficialmente la “interculturalidad” en su proceso educativo el año 2002.

Este no es el único cambio que ocurre al interior de la EPM, más bien son varios los retos que asume paralelamente. En primer lugar, como ya se ha visto, ocurre la transición en la formación de “Maestros de Educación Primaria” a “Maestros de Educación Primaria Intercultural”; en segundo lugar, se implementa la carrera de “Educación Infantil y Educación Primaria Bilingüe Intercultural” para el área Kaqchikel. Aquí vale la pena destacar que inicialmente no se otorgó becas de estudio

---

<sup>11</sup> La especialización de esta Escuela es en la formación de maestros rurales. Sin embargo, desde hace algunos años se ha eliminado el calificativo “rural”, argumentándose que la formación actual es apta para el área rural y urbana.

para las y los estudiantes de bilingüe, de la que sí gozan las y los estudiantes del ahora magisterio intercultural. De igual manera los maestros de bilingüe inician trabajando en la modalidad “por contrato”. Esto conllevó a una serie de gestiones por parte de las autoridades de la EPM, tanto para la solicitud de becas como para la negociación de plazas fijas para las y los maestros, logrando obtener, a finales del primer semestre del 2003, la aprobación de becas (para bilingüe).

A estos cambios, se suma también el hecho de que el tiempo de formación de las y los estudiantes de magisterio, pasa de tres, a cuatro años, como parte del mejoramiento de la calidad educativa. Y, por supuesto, no puede dejar de mencionarse que es a principios del 2003 cuando la escuela logra recuperar gran parte de sus terrenos ocupados por el ejército desde 1981, lo cual implicó ponerle fin a 21 años de lucha permanente por tal reivindicación.

Los múltiples cambios y desafíos que ha enfrentado la EPM en los últimos años, sin lugar a dudas han impuesto un nuevo sabor a su dinámica interna. Cada acontecimiento o todos a su vez, pueden constituirse en temas importantes de análisis. Sin embargo dada la naturaleza de esta investigación, la atención se centrará en los cambios encaminados a la promoción y gestión de la diversidad, específicamente en lo que respecta a la orientación intercultural que se ha dado al proceso educativo.

La integración de la **interculturalidad en el magisterio** implicó principalmente, la transformación curricular; desde allí se realizó un replanteamiento de los cursos, proponiendo como eje transversal la interculturalidad. Junto a ello se introducen cursos nuevos y específicos en el tema, entre los cuales están: Educación Bilingüe Intercultural, Filosofía Maya e Historia de Guatemala y Mesoamérica.

De la misma manera, se facilitaron las condiciones para que todo el personal docente de la EPM participara semestralmente en talleres de capacitación de una semana, para abordar específicamente temas de Educación Bilingüe Intercultural. Así mismo, la totalidad de docentes, a partir del programa de Actualización Profesional denominado “Formador de Formadores” (apoyado por la Cooperación Internacional y el MINEDUC) cursan un profesorado de enseñanza media, licenciaturas o maestrías, según sea el caso. Las sedes de estudio son la Universidad Rafael Landívar y la Universidad Panamericana. El proceso de formación se basa en el conocimiento de nuevas modalidades pedagógicas, entre ellas educación intercultural y multicultural, lo que concuerda con los cambios llevados a cabo en la EPM.

Por aparte, el **establecimiento del magisterio bilingüe** (en la EPM), implicó la contratación de maestros mayas en su totalidad. De igual manera todos los estudiantes que ingresaron son mayas. La enseñanza y comunicación se hace en Kaqchikel, las estudiantes utilizan la indumentaria maya y no el uniforme occidental como se prefiere hacerlo en el magisterio intercultural. Se reivindica también la simbología maya, creándose como parte de ello, la bandera maya (que se le conoce como bandera intercultural). Así mismo, en más de una oportunidad se ha llevado a cabo ceremonias mayas, en vez de misas o servicios cristianos como se ha acostumbrado dentro de la EPM.

Esta orientación hacia lo maya, reivindicada principalmente por las y los líderes del magisterio bilingüe, era hasta entonces ajena a la EPM. Si bien, se ha fomentado el conocimiento y la “revalorización” de las costumbres y tradiciones indígenas, éstas se han realizado como parte de eventos culturales/folklóricos, por lo que no forma parte de la vivencia cotidiana de las y los estudiantes dentro de las aulas, sino es valorizada generalmente como estética.

Aunque tanto la integración de la interculturalidad como el establecimiento del magisterio bilingüe, son procesos nuevos dentro de la EPM, nada ha causado más controversia que la presencia del magisterio bilingüe. A pesar de que hubo algunas dificultades para aceptar la interculturalidad pronto estas “*se superaron*”. Sin embargo el magisterio bilingüe, tal cual se presenta, ha tenido mayores dificultades de aceptación. Su orientación hacia lo maya, que se intenta reflejar, no solo desde la reivindicación de elementos culturales externos, sino dentro del mismo proceso educativo, ha generado polémica. Algunos docentes del magisterio, ahora intercultural, ven a la bilingüe como un ejemplo de “*extremismo*”. Su insistencia en ser diferentes, según varios maestros, puede conducir al divisionismo dentro de la EPM

En el año 2003, durante el período de trabajo de campo, los dos magisterios (intercultural y bilingüe) se regían bajo las mismas normas, reglamentos y autoridades. Sin embargo, había desacuerdos entre el cuerpo docente de ambas carreras. Las y los docentes del magisterio intercultural buscaban que las dos carreras se integraran a una misma dinámica y organización interna, mientras los docentes del magisterio bilingüe buscaban autonomía en sus decisiones. Una de las preocupaciones del magisterio bilingüe, versaba en que, si se integraban a una misma dinámica terminarían adaptándose a los intereses del magisterio intercultural, por ser mayoría dentro de la EPM, y se socavaría el objetivo de bilingüe de plantearse como una modalidad distinta de educación.

En suma, el magisterio bilingüe solicitaba autonomía, mientras varios maestros y maestras del magisterio intercultural buscaban la integración de los dos magisterios bajo una sola administración y organización interna. De esa cuenta las y los maestros de bilingüe han recibido constantes críticas de fomentar ideas “*divisionistas*” dentro de la EPM. Aún en el caso de las y los estudiantes puede verse un distanciamiento.

Muchas de las y los estudiantes del magisterio intercultural creen que los de bilingüe son “*muy cerrados*”. En los patios se ve una clara separación entre las y los estudiantes de ambas carreras. A pesar de que en el magisterio intercultural la mayoría de estudiantes son indígenas, el uso del uniforme occidental les da cierto orgullo de pertenecer al magisterio intercultural y no a bilingüe. Varios maestros del magisterio intercultural también critican la forma en que “*son educados*” los estudiantes de bilingüe. Una maestra identificada como ladina explica que cuando ella va por los pasillos ve la diferencia: las y los estudiantes de la intercultural saludan con mucho respeto mientras que las y los de bilingüe son “*mal educados*” porque esperan que se les salude. Otra maestra identificada también como ladina da otro ejemplo: “*cuando un maestro entra a las aulas de los dos magisterios se ve la diferencia, los estudiantes de la intercultural se paran ante nuestra presencia mientras que los de la bilingüe se quedan sentados como si nadie hubiera entrado*”. Estos aspectos tienen que ver con el orden y la disciplina que en el magisterio intercultural suelen ser muy importantes, y que quizá para el magisterio bilingüe tengan una interpretación diferente.

Lo anterior puede mostrarnos un breve panorama del antagonismo que existe entre los dos magisterios. La particularidad del magisterio bilingüe, es casi lo opuesto a lo que las y los maestros esperan del magisterio intercultural, en donde buscan regirse más por un discurso igualitarista, y aunque se respetan los marcadores étnicos fuera del aula hay una tendencia a la homogeneidad, al orden y la disciplina, que se cree, se rompe cuando se pone énfasis en las diferencias, tal como lo hace bilingüe. Esta postura orienta a interpretar que el magisterio intercultural busca reivindicarse en contraposición a bilingüe.

Si existe una crítica a la forma en que bilingüe se identifica, se organiza y orienta su proceso educativo, parece entonces interesante conocer cómo se piensa que debiera conducirse el proceso de interculturalidad en el magisterio intercultural. Esta es precisamente la intención de esta investigación. Sin embargo, se considera, que puede entenderse mejor si se ubica en el contexto de lo que acontece al interior de la EPM.



### 1.2.1 Aspectos organizativos de la Escuela Pedro Molina

La estructura administrativa de la EPM, está conformada por una dirección, una subdirección administrativa y una administración docente. Estos puestos son los que tienen mayor comunicación con el personal administrativo y operativo, Consejo Estudiantil Alamedino, Junta Directiva de Maestros, Consejo de Dirección y Asociación de Padres de Familia. El personal docente y administrativo a la vez conforma las siguientes comisiones: comisión de Selección, de Cultura, Civismo, Deportes, Finanzas, Juegos Florales, Medio Ambiente, comisión Técnico Pedagógica y Proyectos.

La EPM funciona con la modalidad de “estudiantes becados” internos y externos. Las y los estudiantes del nivel básico no son internos, es decir no viven dentro de la EPM, solamente llegan en horario de clase en jornada matutina. Las y los estudiantes de los magisterios estudian en doble jornada: matutina y vespertina, además en su gran mayoría son internos, lo que significa que viven dentro de la escuela (en módulos especiales de vivienda). La mayoría de las y los maestros también viven en la escuela. Esta particularidad se implementó con la intención de que el maestro esté al servicio de los estudiantes durante las 24 horas.

Las y los maestros consideran a la EPM una “comunidad educativa”, por las características en que viven y se relacionan maestras, maestros y estudiantes, por su dinámica interna, su infraestructura y el ambiente ecológico amplio.

De acuerdo a la mayoría de docentes, la organización particular que funciona en la EPM, principalmente la característica interna de las y los estudiantes, permite que exista entre ellos una relación de hermandad bastante cercana y constante. Ello significa que hay una socialización de la diversidad. El intercambio “inducido” permite no solamente un conocimiento de la diversidad, sino también el ejercicio del respeto y la tolerancia. Como dice un docente *“en la escuela los estudiantes crecen – intelectual y físicamente- apreciando la diversidad. Muchos alumnos cuando ingresan se asombran cuando escuchan la forma de vida de otros pueblos que existen dentro de nuestro país y que lamentablemente se ignoran”*.

Puede decirse entonces que una característica de la EPM es la diversidad étnico/cultural, de género, de clase, religiosa, etc, que existe a su interior, lo cual ya la hace un espacio interesante.

## Población estudiantil

Para el año 2003, se contaba con 1086 estudiantes, 287 de nivel básico, 643 de magisterio intercultural y 156 de magisterio bilingüe. Tomando en cuenta los datos que a continuación se presentan, el 52% de estudiantes son mujeres y el 48% hombres.

**Cuadro No. 1**  
**Estudiantes, Escuela Pedro Molina**  
**Año 2003**

Sección	Nivel básico									Magisterio Intercultural									Magisterio Bilingüe						Total
	1o.			2º.			3o.			4o.			5o.			6to.			4to.			5to.			
	M	H	T	M	H	T	M	H	T	M	H	T	M	H	T	M	H	T	M	H	T	M	H	T	
A	25	27	52	16	24	40	24	27	51	26	23	49	22	16	38			64			96			60	
B	30	20	50	25	19	44				24	23	47	25	20	45			60							
C	22	28	50							25	21	46	21	22	43			67							
D										27	19	46	22	20	42										
E										27	20	47	25	24	49										
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>75</b>	<b>152</b>	<b>41</b>	<b>43</b>	<b>84</b>	<b>24</b>	<b>27</b>	<b>51</b>	<b>129</b>	<b>106</b>	<b>235</b>	<b>115</b>	<b>102</b>	<b>217</b>			<b>191</b>			<b>96</b>			<b>60</b>	<b>1086</b>

Fuente: datos estadísticos oficiales de la Escuela Pedro Molina, año 2003.

Para analizar los datos de acuerdo a grupos étnicos, la escuela utiliza la agrupación oficial de: mayas, garífunas, xincas y ladinos. De acuerdo a ello, los datos que se tienen para el 2002 muestran que un 65% de los estudiantes son mayas, un 34% ladinos, un 0.9% xincas y 0.2 garífunas.

**Cuadro No. 2**  
**Estudiantes 2002**

Grupo étnico	Promovidos		
	F	M	T
Kaqchikel	246	194	440
Kichés	5	6	11
Mam	2	5	7
Otros	2	3	5
<b>Mayas</b>	<b>255</b>	<b>208</b>	<b>463</b>
<b>Xincas</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>7</b>
<b>Garífunas</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
<b>Ladinos</b>	<b>121</b>	<b>124</b>	<b>245</b>
<b>Total</b>	<b>378</b>	<b>339</b>	<b>717</b>

Fuente: datos estadísticos oficiales Escuela Pedro Molina, año 2002.

## Docentes

A nivel de toda la EPM hay 53 maestras y maestros de profesión. De quienes 3 pertenecen al sector administrativo (1 Director y 2 Sub-directores) y 50 tienen una función específicamente docente. Así mismo, hay 23 personas que integran el personal operativo. Sin embargo, esta investigación abordó a las y los integrantes del sector administrativo, y a las maestras y maestros, no así al personal operativo.

Respecto a las características de las y los docentes<sup>12</sup>, se encuentra que la mayoría comprende la edad adulta (ver Cuadro No. 3) lo que estaría sugiriendo una amplia experiencia en el campo educativo, pero no necesariamente dentro de la EPM, dado que la gran mayoría de maestras y maestros ingresan en los últimos cinco años a la EPM (ver Cuadro No. 4).

**Cuadro No. 3**

### Edades de las y los docentes

Rango de edades	Porcentaje
21 a 30 años	23%
31 a 40 años	46%
41 a 50 años	26%
51 a 60	5%
Total	100%

Fuente: Callejas, Velsi, Propuesta Curricular, Escuela Pedro Molina, 2003

**Cuadro No. 4**

### Tiempo de servicio de las y los docentes

Tiempo de servicio	Porcentaje
1 a 5 años	72%
6 a 10 años	18%
11 a 15 años	8%
16 a 20 años	0%
21 a 30 años	3%
Total	100%

Fuente: Callejas, Velsi, Propuesta Curricular, Escuela Pedro Molina, 2003

<sup>12</sup> Para fines de esta investigación se denominará docentes, tanto a las y los maestros como al personal administrativo (integrado por el Director y Subdirectores).

Aunque en las y los docentes hay una variedad de profesiones, sobresalen las relacionadas al ámbito pedagógico. La mayoría tiene un técnico universitario, una tercera parte tiene una licenciatura y una minoría tiene una maestría. Sin embargo, a inicios del año 2003, la totalidad de docentes (a excepción de una maestra), con el apoyo de becas participan en el Programa de Actualización Profesional, cursando el profesorado de enseñanza media, licenciaturas y maestrías, en un plan fin de semana, en las Universidades Rafael Landívar y Panamericana.

Esta modalidad ha facilitado a las y los maestros la oportunidad de actualizarse profesionalmente y familiarizarse con las nuevas modalidades educativas/pedagógicas, orientadas a mejorar la calidad de la enseñanza/aprendizaje. Uno de los temas presentes, como parte de las nuevas modalidades educativas, es lo relacionado con la revisión, crítica y propuesta de la pertinencia cultural de la educación en Guatemala. Por lo tanto, temas como interculturalidad y multiculturalidad están presentes como parte de este proceso formativo.

De las y los docentes en la EPM, un poco más de la mitad son mujeres, quienes representan el 53%, mientras el 47% son hombres. De ellas y ellos, 53% son ladinos y/o mestizos y 47% indígenas y/o mayas. Cabe señalar que la mayoría de maestros mayas, han ingresado a la EPM en los últimos cinco años, y son mayoritariamente mujeres. Esta situación es un tanto contraria al caso de los hombres mayas quienes, aunque no masivamente, si han tenido una presencia permanente en la EPM, casi desde sus inicios.

Para el caso exclusivo del magisterio intercultural (que interesa en esta investigación), 50% son mujeres y 50% hombres, lo cual parece ser un dato interesante que permite observar un equilibrio numérico entre hombres y mujeres (ver Cuadro No. 5).

**Cuadro No. 5**  
**Número de maestros en el 2003**

	Sexo/Grupo étnico						Total
	Ladino/mestizo			Indígenas/mayas			
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	
Magisterio Intercultural	11	10	21	5	6	11	32
Magisterio Bilingüe				6	3	9	9
Básicos	4	3	7	2	3	5	12
Total	15	13	28	13	12	25	53

Fuente: elaboración propia con datos obtenidos de la nómina oficial de docentes de la EPM.

Respeto a las identificaciones étnicas, si se retoman las categorías tradicionales (indígena/maya, ladino/mestizo). En el magisterio intercultural, el 66% son ladinos y/o mestizos y 34% indígenas y/o mayas. Se hace énfasis en el “y / o”, debido a que las autoidentificaciones suelen ser complejas tanto en las y los estudiantes, como en las y los docentes. Por ejemplo algunos se identificarán como ladinos/mestizos, otros solo como ladinos, o mestizos y algunos más preferirían definirse en términos generales como guatemaltecos. De igual manera, algunos preferirían reconocerse como indígenas/mayas, otros solo como mayas y algunos más como mayas/kaqchikeles, etc. En este sentido, el “y/o”, aunque también es una imposición simple, es un intento por respetar, de alguna manera, las formas de autoidentificación, para este caso en concreto.

Para dar un ejemplo de la variedad de autoidentificaciones, que muchas veces van más allá de la bipolaridad identitaria indígena/ladino, se tiene el caso de las y los docentes que tienen a su cargo la conducción de la EPM. El director general se identifica como mestizo guatemalteco, el subdirector docente se reivindica como kaqchikel de nacionalidad maya y la subdirectora administrativa se considera mestiza solidaria con la reivindicación maya.

El caso de las identidades, principalmente las étnico/culturales, tienden a generar polémica. De allí que, algunos prefieren definirse en términos de “guatemaltecos/as”. Sin embargo, como se verá en su momento, el reconocimiento y respeto de la diversidad étnico/cultural en Guatemala, obliga su discusión, principalmente porque reivindica las que han sido negadas y estigmatizadas. Un maestro indica, por ejemplo, que para él no es importante su identidad étnica, ni recuerda que es ladino, y cuando le preguntan prefiere llamarse con orgullo “guatemalteco”. Por otro lado, está otra maestra que indica que en Guatemala es difícil no recordar que es indígena, porque la discriminación se lo recuerda. Su opción política es hacer positiva su identidad reivindicándose como maya. Es decir, son dos formas de vivir la diversidad y por lo tanto dos planteamientos distintos.

Finalmente, otro signo importante de la identidad personal de las y los maestros es lo que respecta a la religión. Interesante es notar que el 46% son cristianos evangélicos y 38% son cristianos católicos, mientras que un 8% pertenecen a otras religiones y 8% indican no profesar ninguna (Callejas: 2003). Estos datos contrastan –y aquí es donde cabe lo interesante- con lo que refieren las y los estudiantes, en donde la gran mayoría son católicos, seguidos de los evangélicos, tal como se verá más adelante. La identidad religiosa es importante, porque aunque la EPM es laica, los valores y principios cristianos juegan un papel muy importante en la formación de las y los estudiantes.

## **2. Metodología y actores en la investigación**

En intercambios y apoyos entre organizaciones, desde una Organización no Gubernamental de salud en el año 2001, conocí a varias profesoras de la EPM. Pronto los intercambios fueron más constantes y la relación conllevó a conocer las instalaciones de la EPM y la forma en que funcionaba. En medio de las conversaciones informales tuve la oportunidad de familiarizarme con algunos de los cambios que se iban suscitando a nivel de la EPM, por ejemplo en esa época se estaba en conversaciones con Programa de Apoyo al Sector Educativo –PROASE- y el Ministerio de Educación para hacer algunas reformas, entre ellas se plantea la modalidad educativa de la interculturalidad y la educación bilingüe intercultural.

Me interesé –a nivel informal- en escuchar un tanto el proceso que seguía la negociación en el tema de la educación bilingüe y me pareció interesante el debate que generaba dentro de la EPM. Dos profesoras me invitaron a conocer de cerca la experiencia, sin embargo, no acepté por razones de tiempo, y recordé a la EPM cuando llegó el momento de plantear un tema de tesis en la Maestría de la FLACSO. Mi interés básico inicial no era tomar solo la EPM, sino hacer un estudio comparativo que permitiera analizar algunos aspectos de la ideología racista en la educación pública, haciendo una comparación entre escuelas urbanas y rurales. No obstante, dos factores me llevaron a elegir a la EPM, uno: la delimitación del tema y dos el hecho de que esta escuela haya aceptado incorporar la interculturalidad en la formación de maestros. La interculturalidad para mí era un tema nuevo, por lo que me interesaba saber que cambios conllevaría dentro de la EPM y cómo desde allí se visualizaba el interés por abordar temas como el racismo y la discriminación étnica.

### **2.1 Objetivo y preguntas principales de investigación**

El objetivo de la investigación fue entonces buscar un acercamiento a la comprensión de la interculturalidad en la escuela Pedro Molina, para conocer que cambios, retos y preocupaciones genera. Y hasta donde ha surgido el interés por abordar temas como el racismo y la discriminación étnica tomando en cuenta el trabajo multiplicador de las y los estudiantes. Este objetivo conllevó a las siguientes preguntas:

¿Qué significó asumir la interculturalidad en la escuela?

¿Qué se entiende por interculturalidad en el plano teórico, cómo se interpreta?

¿Cómo se entiende la práctica intercultural, cuáles son sus manifestaciones concretas?

¿Qué preocupaciones genera y por qué?

¿Qué retos plantea y por qué?

¿Cómo se perciben el racismo y la discriminación étnica?

¿Qué posiciones se asumen frente al racismo y la discriminación étnica?

¿Cómo se abordan los temas de discriminación y racismo en el aspecto pedagógico?

¿Cuál es la imagen de sociedad desde una visión intercultural?

## **2.2 Participantes**

Participaron en la investigación 135 estudiantes y 15 maestros y maestros del magisterio intercultural.

En términos simplificados y para fines de análisis se ha agrupado las autoidentificaciones étnicas, para el caso de las y los estudiantes así: 49% indígenas, 14% mayas, 30% ladinos, 4% mestizos, 2% xincas y 1% garífunas. En el caso de las y los maestros, se autoidentificaron como ladinos en un 53%, mestizos en un 13%, mayas en un 27% e indígenas en un 7%.

Respecto a la identificación por género, de las y los estudiantes el 51% son mujeres y el 49% hombres. Para el caso de las y los maestros, el 60% son mujeres y 40% hombres. Lo que significa que la mayoría de entrevistadas son mujeres.

La mayoría de estudiantes procede del área rural, lo que puede notarse en el hecho que el 60% reside en alguna aldea, el 36% en una cabecera municipal y solo el 5% viene de alguna cabecera departamental. Las y los estudiantes proceden de 17 de los 22 departamentos del país, sin embargo el 50% pertenece al área Kaqchikel.

Un dato que sobresale es que el 70% de estudiantes se consideran católicos, el 26% evangélicos, 2% de la religión maya, y 2% no se identifican con ninguna. El aspecto religioso es importante tomarlo en cuenta, por cuanto incide en la interpretación de los fenómenos sociales.

### 2.3 Recolección de datos

Los recursos técnicos que se utilizaron en la investigación fueron: encuestas, entrevistas, observación, conversaciones informales y revisión documental. Sin embargo, no todas estas técnicas se utilizaron con ambos grupos (maestros y estudiantes), como se verá a continuación.

La etapa de investigación se inició con el contacto inicial que fue facilitado por una maestra dentro de la escuela. Se hizo varios recorridos por las instalaciones, para conocer el ambiente y la interacción cotidiana de las y los estudiantes. Seguidamente se inició conversaciones informales con algunos maestros, maestras y estudiantes. Los elementos obtenidos en estas conversaciones informales contribuyeron a estructurar las guías para las entrevistas formales. El contacto con las y los maestros (para las entrevistas) fue facilitado por las maestras auxiliares quienes facilitaron el enlace entre las y los maestros y la investigadora. En total se realizaron 15 entrevistas con maestros y maestras.

Paralelamente a las entrevistas se realizó revisión documental, revisión de registros históricos de la escuela, así como de datos estadísticos. Sin embargo se encontró con la dificultad de que existe muy poca sistematización histórica e información sobre las características étnicas de los estudiantes.

El siguiente paso consistió en la realización de entrevistas con estudiantes. Al igual que con las y los maestros, fueron las maestras auxiliares quienes se encargaron de contactar a las y los estudiantes líderes de las 5 secciones de quinto magisterio intercultural con quienes se llevó a cabo las 13 entrevistas. El material obtenido en las entrevistas fue fundamental para reestructurar las encuestas que se habían preparado previamente y se pasaría a algunas secciones. Reestructuradas las encuestas se eligió al azar 3 aulas completas (de 5to. Magisterio) quienes participarían en ellas. En total participaron 122 estudiantes en las encuestas.

Se consideró importante trabajar por medio de encuestas, considerando que la investigación tocaba un tema, un tanto incómodo como lo es el racismo y la discriminación étnica. Por la delicadeza del tema y las afectividades que encierra, muchas veces existe dificultad en abordarlo abiertamente. Por lo tanto se pensó en una encuesta anónima para proteger la identidad de las y los estudiantes, y se sintieran en libertad para responder. La encuesta se estructuró con preguntas abiertas y cerradas. En varios casos se presentaba la misma pregunta de las dos formas, para tener mayor certeza en los



resultados. Los resultados obtenidos por medio de las encuestas fueron el principal referente en el análisis del racismo. Su carácter anónimo permitió que se reflejara tanto pensamientos influidos por lógicas racistas, como también, se convirtió en un medio que facilitó el conocimiento y en algunos casos la denuncia de algunas formas de racismo y discriminación.

El siguiente paso fue una revisión general de las encuestas y se continuó teniendo conversación informal con algunas maestras, maestros y estudiantes, para reforzar algunos temas que requerían de mayor información. De hecho algunos estudiantes y maestros se acercaron en varias ocasiones tomando ellos la iniciativa de hablar sobre los temas en cuestión.

Finalmente se realizó algunas actividades de observación intraula siendo estas muy reducidas. Se observó 1 sesión del curso de Historia y 4 sesiones del curso de Educación Bilingüe Intercultural. El curso de Historia fue en la etapa introductoria y de planificación, lo que permitió conocer el contenido del curso. Sin embargo no se pudo observar el dinamismo de los estudiantes, por la etapa introductoria en que se encontraban. En lo que respecta a los cursos Educación Bilingüe Intercultural, la observación se realizó en la etapa de presentar creativamente la obra del Rabinal Achí y el Poopul Wuuj esto permitió a visualizar las relaciones humanas entre las y los estudiantes, sus preferencias en cuanto a la elección de amistades, en la formación de grupos de trabajo, el interés por el tema, etc., lo cual dio algunos elementos más para analizar el contenido de las encuestas y las entrevistas con las estudiantes.

Las diferentes técnicas utilizadas en la recolección de datos se complementaron entre sí, y lograron aportar mayores elementos para contrastar, comprender y explicar los datos. Finalmente, un aspecto que facilitó el trabajo de campo fue la disposición y el apoyo incondicional de las autoridades de la escuela, las maestras auxiliares, y varias amigas que apoyaron desde el plano de la informalidad, que fue muy enriquecedor en este proceso.

### **Dificultades y limitaciones**

Una de las dificultades fundamentales fue el tiempo bastante reducido con el contaban tanto maestras, maestros y estudiantes. En la época en que se hizo el trabajo de campo (entre abril y mayor del 2003) recién había finalizado la huelga del magisterio que se suscitó en el 2003, por lo mismo los programas de trabajo estaban un tanto recargados.