



USAC

TRICENTENARIA

Universidad de San Carlos de Guatemala



50

P
olítica

y
S

Escuela de Ciencia Política

ociedad

2013

Únicamente los escritores son responsables del contenido de sus artículos.

Portada: Caja de lustre, Efraín Recinos.

Política y Sociedad

No. 50

IX Época

2013

Universidad de San Carlos de Guatemala

ESCUELA DE CIENCIA POLITICA

CONSEJO DIRECTIVO

DIRECTORA: LICDA. GEYDI MAGALI DE MATA MEDRANO

VOCAL I: LICDA. MAYRA VILLATORO

VOCAL II: LIC. JUAN CARLOS GUZMÁN

VOCAL III: LIC. JORGE LUIS ZAMORA PRADO

VOCAL IV: BR. MAYLIN VALERIA MONTUFAR ESQUINÁ

VOCAL V: BR. ROMÁN CASTELLANOS CAAL

SECRETARIO: LIC. MARVIN NORBERTO MORÁN CORZO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES POLITICAS Y SOCIALES

COLECTIVO DE INVESTIGADORES

LIC. JOSÉ EFRAÍN PÉREZ XICARÁ

LIC. LUIS FERNANDO LA PARRA

LIC. JUAN CARLOS GUZMÁN

LIC. CRISTIAN CALDERÓN CEDILLOS

LIGIA RIVERA ROLDAN

PAOLA ZAMORA SANTOS

CON APOYO DE: LICDA. BLANCA SOSA DE LEIVA

DIRECTOR: LIC. JORGE RUANO ESTRADA

POLÍTICA Y SOCIEDAD

FUNDADA EN 1976

EDITOR: LIC. JUAN CARLOS GUZMÁN

POLÍTICA Y SOCIEDAD ES EDITADA POR EL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
POLÍTICAS Y SOCIALES DE LA ESCUELA DE CIENCIA POLÍTICA.

EDIFICIO M-5, SEGUNDO NIVEL, OF. 219, CIUDAD UNIVERSITARIA ZONA 12, CIUDAD DE
GUATEMALA, GUATEMALA

CORREO ELECTRÓNICO: IIPSCP@USAC.EDU.GT

TELEFAX (502) 24188705

WWW.USAC.EDU.GT

Índice

Presentación	7
La mercantilización de la Educación Superior: ¿bien público o mercancía? <i>José Ramón García Menéndez</i>	9
Lectura Histórico-social de la incidencia del discurso confesional y laico en la configuración del Estado y educación guatemaltecos. <i>Jorge Luis Zamora</i>	25
La Educación Bilingüe Intercultural en Guatemala. <i>Rosaura Raguex</i>	41
Marco General de la violenta conflictividad desde la “guatemaltequidad” centro americana <i>Marcio Palacios</i>	55
Juventud e identidad étnica en Guatemala. Reflexiones críticas en torno a la etnografía Alicia. Explorando la identidad de una joven maya Ixcán, Guatemala. <i>Christian Calderón Cedillos</i>	65
Ley de minería en Guatemala: reglas de juego de un Estado racista <i>Negli Gallardo</i>	77

PRESENTACIÓN

Este año 2013 la Revista Política y Sociedad arriba a su edición número 50, luego de 37 años de publicada se ha convertido en un foro que ha dado espacio a varios investigadores y profesionales de las ciencias sociales en donde se han desarrollado temas de interés académico y social.

Para el Instituto de Investigaciones Políticas y Sociales de la Escuela de Ciencia Política, “Dr. René Eduardo Poitevin Dardón” es de suma satisfacción trasladarle este ejemplar que contiene estos ensayos producidos en la Escuela de Ciencia Política, por profesionales de la comunidad universitaria comprometidos a analizar e interpretar los fenómenos sociales de Guatemala y América Latina.

El objetivo de esta publicación es el de convertirse en un instrumento de apoyo a la actividad docente que se desarrolla en nuestra unidad académica, por lo que confiamos en que este material sea de utilidad para docentes, estudiantes y egresados de la comunidad académica.

LA MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACION SUPERIOR: ¿BIEN PÚBLICO O MERCANCÍA?

José Ramón García Menéndez

Dr. Economía y Prof. Titular Economía Aplicada

Universidad de Santiago de Compostela

1. “*Adversus ingenieros sociales...*”

“*Adversus ingenieros sociales...*” es el lema que cobra su pleno sentido cuando nos interrogamos si los economistas representan una nueva casta de intelectuales orgánicos. Una casta, por lo demás, al servicio de un pretendido *pensamiento único* y con una intensa predisposición al fraude científico no por una naturaleza perversa de este colectivo de científicos sociales. La perversión se produce, en suma, por las graves exigencias que supone el tributo a una ideología económica que no solamente tiene vocación dominante (legítima en el concurso pluralista) sino de exclusividad y, por tanto, de exclusión (característica de los sistemas autoritarios).

Desde la perspectiva gramsciana, todo grupo social que surge sobre la base de la producción económica establece, junto a él, colectivos de intelectuales de diversa procedencia disciplinar que tributan su adhesión al sistema-poder mediante propuestas de homogeneidad y legitimación de su función en el campo económico, social y político. Los economistas, como parte del mencionado colectivo, también dedican una parte importante de su actividad a la administración no sólo del orden material sino, también, del orden simbólico de la sociedad: la producción/reproducción de valores, creencias, representaciones..., en suma, las ideas e imágenes que la sociedad tiene sobre sí misma. En otros términos, el economista como intelectual orgánico contribuye a la construcción de un determinado orden socioeconómico y de la distribución del poder en dicho *status* (justificando o impugnando las desigualdades de todo tipo existentes). En la medida que los intereses económicos condicionan sutilmente la financiación de la actividad científica, una parte creciente del colectivo de intelectuales abandona su posición crítica frente al poder y se produce un éxodo vergonzante, especialmente en la periferia, hacia la integración en las estructuras de poder de los regímenes neoliberales.

El pensamiento neoliberal, hegemónico en esta larga etapa del capitalismo contemporáneo, busca habitar en las instituciones, incrustarse en las neuronas del poder y “cobrar cuerpo” en la Academia para reproducirse de forma ampliada en espacios-huésped que históricamente constituyeron territorios de espacios críticos de libre pensamiento. En este sentido, el neoliberalismo asedia sutilmente los procesos de reforma de financiación y de estructuración de planes de estudio con el objeto de imprimir un específico sesgo ideológico en la formación universitaria de futuros economistas (ingenieros sociales). La cuestión adquiere una resonancia singular ante el agotamiento del programa neoliberal por la superposición de la crisis económica sistémica detonada en octubre de 2008, la crisis de gestión político-económica de la aparente prosperidad de las burbujas especulativas y de la contestación crítica ante el llamado proceso de Bolonia de reforma y armonización del espacio de educación superior en la Unión Europea.

No es preciso caer en la sobredeterminación de la estructura de la educación superior sino en reflexionar acerca de cómo la universidad (y, muy especialmente, la universidad pública) posibilita y condiciona el discurso crítico sobre su naturaleza, su funcionalidad y las fórmulas alternativas que propone una intelectualidad (en una expresión no degradada) comprometida con la transformación de la sociedad.

Actualmente, la asfixiante gravitación del enfoque neoliberal como ‘pensamiento único’ sobre la organización y gestión de la reforma universitaria y de todos aquellos aspectos cualitativamente importantes en el desarrollo de Academia nos arrastra de forma ineluctable. Mientras quienes defienden la universidad pública son denostados, en el mejor de los casos, como anacrónicos y nostálgicos renacentistas, se asiste a una mercantilización difícilmente reversible de

la vida universitaria liderada por vocacionales “ingenieros sociales” (en el gobierno de las instituciones) y por una red de gestores empresariales, salarialmente blindados (en la “universidad paralela” de la extensión universitaria y de empresas propias o participadas). Y todos ellos imprimiendo en el “alma mater” de la universidad pública las ventajas que tienen los criterios economicistas, típicamente empresariales, para lograr un funcionamiento institucional con eficacia técnica (el beneficio a corto plazo) a expensas de la eficiencia social (la rentabilidad social a medio y largo plazo).

El proceso de cosificación de la educación superior es, cuando menos, alarmante en un tiempo histórico en el que asistimos a la agonía de la universidad pública como principal reducto, a pesar de las deficiencias de funcionamiento y del sistema viciado de promoción, de libre pensamiento y de crítica. Los máximos representantes de la corriente neoliberal (K. Popper, F. Von Hayek, I. Berlin, M. Friedman...) conocieron y se beneficiaron de la caja de resonancias de la universidad para propagar su ideario económico, social y político. En cambio, las posiciones heterodoxas y críticas, alejadas del paradigma neoliberal, son actualmente excluidas o tratadas como pintorescas en instituciones cuyos responsables miden la “excelencia” educativa en términos cuantitativos, impulsan la hiperespecialización experimental y sueñan, en consecuencia, con una “universidad de postgrados” mientras que el “grado” se convierte en una mera extensión de la enseñanza media y en un umbral de formación profesional de bajo nivel pero muy versátil, especialmente para aquellas capas de ingreso que no puedan exceder a las tasas recargadas de los “master”.

Simultáneamente, el gobierno de la universidad se ve sometido al ajuste condicionado de la financiación pública y abogan por una “universidad-empresa”, en la que la captación de ingresos desbanca las prioridades científicas, introduce una terminología de empresa privada en la gestión de la universidad pública (maximización de beneficios, minimización del déficit, emprendimiento, innovación, eficacia, productividad, competitividad...), al margen de los objetivos cualitativos, estratégicos, que una universidad pública defendía como aporte imprescindible para la dinámica de crecimiento/desarrollo económico de la sociedad en cuestión.

No es menos cierto que el necesario “aggiornamento” de las instituciones supone, también, cambios adaptativos que son imprescindibles alentar y aceptar si la organización tiene vocación de permanencia y de servicio. Pero las mutaciones presentes y previstas en la universidad pública tienen, a mi juicio, una dirección distinta. El sutil cambio, semántico y semiótico, en la denominación de los destinatarios de la educación superior, de “científicos” a “profesionales/tecnólogos/emprendedores/innovadores...” degrada los campos de conocimiento de Ciencias Sociales y de Humanidades. El deterioro del grado, esencial en la universidad pública por su generalización y efectos redistributivos; la vinculación del postgrado con un segundo ciclo socialmente diferenciador por su precio y sin estar garantizada la cobertura global de becas; la asimetría en dedicación de docentes y de financiación de investigación en perjuicio de las Ciencias Sociales y Humanidades, cuyos departamentos contribuyen tendencialmente más a los costes que a los ingresos respecto a los campos de conocimiento experimentales, etc.

Sin duda, cualquier debate que podamos plantear sobre el presente y futuro de la universidad pública adquiere un rango superior si el tema se sitúa en las relaciones internacionales. En efecto, las reformas de planes de estudio y del “corpus” normativo anexo sobre multitud de aspectos organizativos y de funcionalidad de instituciones de enseñanza superior en el marco del proceso de integración de la Unión Europea cobra una nueva dimensión si se relaciona en un doble debate que se produce en instancias reguladoras de la política económica internacional: primero, ¿es la educación superior una mercancía cuyo precio y cantidad se determina por el mercado a través de la adecuación de la oferta y demanda de estudios universitarios? o, en cambio, ¿se trata de un derecho social plasmado en un bien público cuya provisión y garantías corresponde al Estado?

En el seno de la corriente de contagio de intereses y de la red de “factorías” de pensamiento que articulan el discurso neoliberal actual, la identificación de la educación y, más específicamente, la educación superior que fundamenta la formación de los economistas como una mercancía transable en el mercado, con un precio de equilibrio según oferta y demanda, y no como un derecho social y un bien público de disfrute general, representa en mi opinión el **primer gran fraude que alienta esa peculiar figura del “economista impostor”**.

2. La “cosificación” de la Educación Superior

Sin duda, la educación universitaria representa uno de los principales factores de desarrollo integral de nuestra sociedad. La dotación de capital humano en todos sus escalones e itinerarios científicos, técnicos y profesionales, no garantiza por sí solo el desarrollo sostenible en un mundo solidario aunque sí es una condición *sine qua non* para responder a los retos científicos, técnicos, económicos y sociales implicados en el mismo. No obstante, en una reflexión colectiva sobre la naturaleza y el rol de la universidad no puede quedar al margen el conjunto de desafíos y oportunidades del actual proceso de globalización.

En efecto, el impulso que nos convoca responde a la necesaria y profunda comprensión del papel que desempeña la educación superior en una sociedad “sin fronteras”, “globalizada”, “mundializada”... -si se me permiten los neologismos al uso-, con la presencia de fenómenos de creciente importancia en el modelo de crecimiento “cuantitativo” y de desarrollo “cualitativo” de los últimos años. Entre otros factores, podemos destacar la fuerte gravitación de la innovación relacionada con las TIC, la denominada “economía del saber” y la mayor movilidad de agentes y de servicios, entre los que se destacan, también, los servicios de educación superior.

Este escenario tiene un indudable atractivo analítico pero implica para los responsables universitarios, igualmente, una densa agenda de trabajo como demanda el impacto del proceso de globalización en importantes aspectos de la educación superior: desde el acceso, calidad, diversificación y financiación de la enseñanza universitaria hasta cuestiones relativas a la producción y aplicación del conocimiento científico-técnico, la libertad académica, las exigencias de los derechos de propiedad intelectual... e, incluso, el grado de autonomía, dependencia o vulnerabilidad de cada proceso de desarrollo socioeconómico en el actual concierto internacional. Por tanto, la compleja y sugerente agenda de trabajo que ahora se nos abre a los responsables políticos y universitarios representa, también, un desafío adicional en términos de prioridades, financiación, medios y organización. Pero todo ello requiere, de forma ineludible, una reflexión previa sobre la naturaleza de la educación superior como bien público o como servicio mercantil.

Dicha reflexión, además, debe tener presente la aparición de inéditos proveedores internacionales de servicios educativos superiores en un contexto de debate ideológico y político –en ocasiones, de una intensa visceralidad– entre partidarios del libre mercado **versus** regulación pública como asignadores eficientes y alternativos del servicio educativo. Es necesario, por tanto, ahondar en la reflexión sobre la internacionalización universitaria derivada de la “educación sin fronteras”, fenómeno que actúa de catalizador en cruciales transformaciones para nuestras instituciones de educación superior. *Primero*, la aparición de nuevos oferentes internacionales y de nuevos productos educativos de las “universidades corporativas” vinculadas a empresas transnacionales. *Segundo*, diversificación de diplomas y títulos a partir de inéditas fórmulas de educación virtual y de una renovada oferta permanente y de postgrado. Y *tercero*, el significativo aumento de instituciones privadas en la oferta internacional de educación superior paralelamente al incremento tendencial de la movilidad de estudiantes/profesores/gestores y de proyectos internacionales de investigación.

En primer término, nos reafirmamos en que la educación superior no es una mercancía sino un **bien público** que contribuye a mejorar la **equidad** y **la calidad de vida** de los ciudadanos y, por tanto, la construcción de un espacio común de educación superior en este ámbito constituye, por encima de todo, un **bien social** que se sustenta sobre valores compartidos y se nutre de ellos, y que reconoce la importancia de la educación y del progreso científico y tecnológico en el **desarrollo integral, equitativo y justo** de nuestras sociedades.

Las instituciones de educación superior, especialmente las universidades públicas, atraviesan un singular momento histórico que genera tanta incertidumbre como expectativas. En tal encrucijada, los problemas se presentan en un contexto de acelerados cambios tecnológicos, geopolíticos y económicos del proceso de globalización que afecta directamente a las universidades. Y no sólo a sus recursos y métodos educativos sino, además, a importantes cambios de mentalidad y valores proclives a la seguridad y al crecimiento económico por encima del desarrollo equitativo, la solidaridad y la paz. Frente a ellos, la tendencia uniformadora del “pensamiento único” tiende a valorar la educación superior mediante un criterio mercantil que se debe plegar al mercado como referente primordial que informa de los precios, cantidades y destinos más adecuados del servicio educativo no como bien público sino como una mercancía demandada por meros consumidores.

Pero la disyuntiva entre la consideración de la educación superior como “bien público” o “mercancía” no representa un mero problema filosófico sobre la “cosificación” de la universidad ni es, únicamente, un debate ideológico y político que dirimen apologetas y detractores del pensamiento neoliberal sino que alcanza a los riesgos ciertos de desmantelamiento de la universidad pública ante la realidad incuestionable de los mecanismos internacionales de regulación del orden económico y comercial. El problema planteado no es, en absoluto, menor o una anecdótica disquisición de política económica. En este sentido, la comunidad académica internacional –en el marco de la Conferencia Mundial de la Educación Superior, organizada por la UNESCO en 1998- ratificó el compromiso de defensa de la universidad pública, alertando a la sociedad y a los gobiernos ante las pretensiones de la Organización Mundial de Comercio (OMC) para incluir la educación superior como una mercancía transable susceptible de ser regulada en el contexto del Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS).

Por supuesto, en el planteamiento de este debate no se cuestiona la actividad de instituciones de derecho privado que actúan con total legitimidad en el campo de la educación superior a tenor de la legislación vigente. Tampoco se somete a discusión el desarrollo fluido de la educación superior “sin fronteras”, dado el crecimiento de las redes de cooperación como la creciente importancia de la educación virtual. Ni se niega la funcionalidad de instituciones de educación superior que, legalmente y en uso de su autonomía, captan recursos en el mercado mundial por prestación de servicios de formación o gestión de resultados de investigación. Lo que, en realidad, está en el centro de la vorágine (que ha inquietado la atmósfera desde las reuniones oficiales de la Organización Mundial de Comercio hasta los encuentros del Foro Social Mundial) es la pretendida transformación de la educación superior en una mercancía de transacción internacional que deba someter su regulación a las normas de la OMC como propuso el organismo en 1999. Con ello desaparecería la excepción acordada en 1994, por la que se excluían de la regulación de servicios de la OMC aquellos prestados en el ejercicio de la autoridad gubernamental mediante la provisión de bienes públicos como la educación superior. La regulación del comercio internacional de la educación superior por parte de la OMC implica, *de facto*, su consideración como una mercancía destinada a un flujo plenamente liberalizado en el mercado mundial.

Incluso, la OMC propone una diversificación de “formas de suministro” que permitiría a los proveedores internacionales superar las barreras de proteccionismo encubierto que obstaculizan este flujo de comercio (discriminación fiscal, falta de transparencia en normas reguladoras internas, retrasos injustificados en permisos de instalación, etc.). Es más, las

obligaciones contraídas por todos los miembros de la OMC en términos de “igualación de trato comercial de nación más favorecida a todos los restantes”, de “condiciones de acceso al mercado” y “igualación de trato de proveedores nacionales y extranjeros”, implicaría una liberalización indiscriminada del “mercado” de la educación superior en que cada gobierno - debido a las normas de la OMC-, estaría obligado a generalizar y garantizar a los proveedores foráneos de servicios de educación superior las condiciones de acceso, instalación, ampliación, de apoyo presupuestario, crediticio y financiero; de trato legal, fiscal, laboral, etc. que a las universidades públicas nacionales.

La consideración de la educación superior no como un bien público regulado de modo gubernamental sino como servicio mercantil transable y susceptible de liberalización irrestricta en el marco del AGCS administrado por la OMC, obligaría a todos los países miembros de la institución multilateral acatar un conjunto de condiciones cuya superposición representaría, sin duda, un riesgo cierto para el futuro de la universidad pública en aquellos países en los que por su grado de desarrollo y de modelo educativo no permita un apoyo incondicional a las propias instituciones públicas de educación superior.

El tema, por lo tanto, no es baladí. No se trata, de forma exclusiva, de la supervivencia de la universidad pública de nuestro entorno porque, simultáneamente, nuestras universidades podrían convertirse también en proveedoras de servicios educativos liberalizados en el mercado mundial. Pero no es, en modo alguno, un juego cooperativo (ni siquiera de suma cero) sino parte de la dialéctica oferta/demanda de mercado en el que están en liza instituciones con una desigual dotación de partida. No estamos, como se puede comprender, con un simple ejercicio de adecuación de oferta internacional ante una demanda interna insatisfecha por la escasez de los proveedores domésticos. A escala planetaria, para unos y otros, en el centro del debate se encuentran la autonomía de los proyectos educativos nacionales, la calidad de la educación superior, la captación de los mejores expedientes, la fuga de cerebros, la “descapitalización” intelectual de los países en vías de desarrollo... Desde el ámbito universitario, la cuestión no es, en consecuencia, de “ajuste” de mercado sino que están en juego tanto la formación científico-técnica del capital humano, crucial factor de construcción del desarrollo integral y sustentable de nuestras sociedades, como el equilibrio de las relaciones internacionales, tan condicionado por los parámetros de la cooperación solidaria y pacífica.

3. Educación Superior y la Organización Mundial de Comercio: ¿una mercancía en el comercio internacional de servicios?

La educación tiene en el mundo actual una relevancia indiscutible, porque es uno de los factores que permite avanzar a los países generando un capital humano que asegure su competitividad internacional. También es cierto que la escolarización generalizada e incluso altas tasas de ingreso en la Universidad no son garantía de que se tenga una población suficientemente formada para que realice un desarrollo profesional o se dedique a la investigación con éxito. Se corre el riesgo de que la educación superior no alcance los objetivos que deben asegurar que un país progrese adecuadamente, afrontando el reto de lograr el desarrollo sostenible.

No obstante, existe la responsabilidad de la educación superior de lograr que al menos una masa crítica de sus licenciados tenga espíritu investigador y prosigan la formación académica hasta doctorarse, lo que habitualmente se considera como un signo de que la persona es capaz de dirigir un proyecto de investigación. En la economía actual, la extensión de los derechos de propiedad y los sistemas de protección de la propiedad intelectual han hecho ineludible contar con un capital humano capaz de contribuir mediante innovación y emprendimiento a que el país pueda tener posibilidades de participar en los avances tecnológicos y en los beneficios que ello aporta.

De ahí se deriva la singularidad de la educación en la Organización Mundial de Comercio (OMC) en el marco del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) pero, también, resalta que siendo la educación superior objeto de la OMC significa que es considerada un servicio mercantil que se somete a regulación internacional. El fraude, en este caso, es doble pues no sólo se facilita la internacionalización irrestricta de los canales de formación en campos de conocimiento interferidos por ideología y valores, sino que, también, genera dependencia cultural, científica y tecnológica, sin contribuir a proyectos nacionales de desarrollo pues la normativa transnacional limita el grado de autonomía de los responsables educativos del país subordinado en el comercio internacional de servicios educativos. Respecto a las rondas de negociación comercial debemos señalar algunas precisiones sobre la OMC y el AGCS puesto que las negociaciones de servicios educativos forman parte de las mismas y están afectados, por tanto, del actual fracaso de la Ronda Doha.

La Organización Mundial del Comercio fue creada en 1994 como sucesora del Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio y regulará casi la totalidad de los intercambios comerciales mundiales. Las reglas de la Organización sufrieron una profunda modificación a finales de la Ronda Uruguay, distinguiendo tres capítulos importantes, el tradicional de mercancías, ampliado por una serie de acuerdos, y dos nuevos, los servicios y la propiedad intelectual. En relación a los servicios se acordó el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios y en relación a la propiedad intelectual el Acuerdo sobre los Derechos de Propiedad Intelectual relacionados con el Comercio. Este conjunto de acuerdos es el que sigue vigente hoy en día hasta que finalice la Ronda actual de negociaciones, iniciada después de la Conferencia Ministerial de Doha de noviembre de 2001, con la excepción de los acuerdos alcanzados para facilitar el acceso a los medicamentos en los casos en que exista una crisis sanitaria (la Declaración Relativa al Acuerdo sobre los ADPIC y la Salud Pública y el Entendimiento acordado antes de la Conferencia de Cancún para solucionar el problema de los países sin capacidad de producción en el sector farmacéutico).

Las actuales negociaciones se caracterizan: a) por un mayor énfasis en la contribución del comercio para solucionar el problema del desarrollo; b) por una mayor participación de todos los Miembros en los procedimientos de la OMC, ya sea individualmente, ya sea como grupo de países (recordemos que en la OMC cada país tiene un voto y que las decisiones se toman por consenso); c) el principio de compromiso único, de que nada está acordado hasta que todo esté acordado (este principio permite que se compensen beneficios y pérdidas en los distintos capítulos de la negociación); d) mayor interés desde un principio por la liberalización agrícola, que centró gran parte de los debates anteriores y posteriores a Cancún; y e) mayor interés de los grupos de interés u organizaciones no gubernamentales por las negociaciones, teniendo algunas como objetivo paralizar el proceso de las negociaciones como finalmente fue el resultado de la Conferencia Ministerial de Cancún o el fracaso de la Ronda de Doha.

Las negociaciones en su conjunto están en estos momentos en un compás de espera hasta que los Miembros de la Organización Mundial de Comercio no muestren un interés claro en proseguir con las mismas y en realizar las concesiones que esto conlleva en los siguientes temas:

- Facilitación del comercio: es decir, la eliminación de barreras aduaneras y de tránsito a los intercambios comerciales.
- Transparencia en compras públicas: que crearía mercados de compras públicas más eficientes.
- Política de competencia.
- Inversión

Respecto a la liberalización de los servicios y, específicamente, de los servicios educativos el ritmo de las negociaciones es distinto al del conjunto de las negociaciones. La negociación sobre servicios se percibe como menos conflictiva que otros temas y en gran medida se condicionan los avances en la negociación de servicios a que se progrese en otras áreas, en particular, la agricultura. El ritmo de las negociaciones de servicios ha estado condicionado por la decisión adoptada en la Ronda Uruguay de que se iniciarían negociaciones de servicios con vistas a una liberalización progresiva en el año 2000. Recordemos que a principios del año 2000 estaba muy reciente el fracaso del lanzamiento de la Nueva Ronda que se pretendía en la Conferencia Ministerial de Seattle (finales de 1999). Ello, sin embargo, no evitó que se iniciaran las negociaciones sobre servicios, el denominado GATS 2000. El resultado de las mismas fue, que antes de la Conferencia Ministerial de Doha se llegara a un acuerdo sobre las modalidades de negociación, es decir, sobre cómo se debía negociar. La relevancia de esta cuestión se puede medir, considerando que en agricultura no se ha llegado todavía a un acuerdo sobre estas modalidades.

Para la OMC, la negociación de servicios parecía menos conflictiva. La razón fundamental es la libertad que deja el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios para abrir únicamente determinados sectores a la competencia de agentes de terceros países. La gran ventaja de esta característica tan flexible de este acuerdo de la OMC es la baja conflictividad del proceso liberalizador en servicios, que he mencionado, puesto que, de hecho, cualquier Miembro puede mantenerse al margen del proceso. La gran desventaja es que, dado que los compromisos realizados deben ser extendidos a todos los Miembros de la OMC, incluso si éstos no abren sus mercados. Por ello, puede llegarse a un freno en la negociación producido por el hecho de que los países que hayan abierto sus mercados tengan poco que ofrecer y los que no los han abierto prefieran mantener la situación.

En el estado actual del proceso negociador con especial referencia a la educación superior existe el proceso de intercambio de demandas. El intercambio de demandas se realiza dirigiendo peticiones de liberalización a un país determinado, es decir, que son específicas de cada país. Las demandas pueden dirigirse a cualquiera de los cuatro modos de suministro que considera el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios:

1. Suministro transfronterizo (modo 1): para el caso de la educación serían relevantes los servicios educativos prestados por Internet.
2. Consumo en el extranjero (modo 2): sería el caso de un estudiante que se dirige a un tercer país para consumir servicios educativos.
3. Presencia comercial (modo 3): cuando los servicios son prestados desde un centro educativo abierto en otro país.
4. Servicios prestados a través de personas físicas con carácter temporal (modo 4): por ejemplo, profesores que imparten clases en otro país o directivos de los centros que he mencionado en el punto 3 y que proceden del país de origen de la inversión.

Como hemos visto, todos los modos de prestación de servicios contemplados por el Acuerdo pueden ser relevantes para la educación superior, aunque no todos pueden tener la misma importancia. La Unión Europea, uno de los miembros de la OMC más activo en las negociaciones realizó hasta 2004 109 demandas a otros tantos miembros. Sin embargo y curiosamente, en el sector educativo únicamente se realizó una demanda a Estados Unidos relativa a la educación superior: *Estados Unidos debe adoptar compromisos en las diversas formas de suministro de servicios para servicios de educación superior de financiación privada*. Con esta demanda se pretende que Estados Unidos asuma un nivel de compromisos igual al de la Unión Europea.

Pero el proceso es escasamente transparente por su bilateralidad. A las administraciones de los miembros de la OMC no les es posible saber si un país ha recibido muchas o pocas

demandas y para qué sectores las ha recibido. El motivo es que este proceso tiene un carácter fundamentalmente bilateral. Por ejemplo, España no puede saber (a no ser que se lo comuniquen los Miembros implicados expresamente) si Estados Unidos ha realizado importantes demandas en el sector educativo a países iberoamericanos. En el caso de la Unión Europea, sí se puede asegurar que no se dirigieron otras demandas en este sector salvo la mencionada y, por tanto, no se han dirigido demandas a países iberoamericanos.

Respecto a los compromisos anteriores en educación superior en el marco de la OMC son, por tanto, los asumidos durante la Ronda Uruguay, que fueron ya bastante amplios. Estos compromisos admiten la prestación de servicios de educación primaria y secundaria sin ninguna restricción a agentes de terceros países, siempre que cumplan la regulación vigente en el país. Para los servicios de educación superior se mantiene la siguiente limitación: en la apertura de un centro de educación superior se requiere un examen de las necesidades para la apertura de universidades privadas autorizadas a expedir títulos o grados reconocidos; el trámite incluye una decisión del Parlamento. Para que un ciudadano de un país tercero trabaje en una Universidad foránea, el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios contempla el movimiento para trabajadores de una misma empresa y visitantes de negocios. Sin embargo, se debe advertir que el régimen para profesores, técnicos, investigadores y científicos es más abierto que el que se recoge en los compromisos del AGCS y está recogido en la legislación general de inmigración.

En el caso europeo, la educación se considera un servicio público que puede ser prestado por agentes públicos o privados. En el caso de los agentes puramente privados existe competencia entre los mismos. Esta situación de liberalización de la educación primaria y secundaria ha sido incorporada a los compromisos del Acuerdo y, por ello, se entiende que no se cambiará radicalmente de modelo como sería devolver las competencias educativas de prestación del servicio plenamente al Estado. En ese caso, habría que tener en cuenta a los demandantes privados, pero también sería necesario compensar a los Estados miembros de la Organización Mundial del Comercio por privarles del derecho concedido a prestar ese servicio. La realización de compromisos debe ser cuidadosamente estudiada, porque un retroceso en los derechos concedidos a los agentes extranjeros, puede llevar a tener que compensar a otro Estado por la pérdida de derechos sufrida. Lo anterior lleva a que normalmente se inscriban en el Acuerdo compromisos que responden a un modelo de prestación de servicios que está ya muy afianzado en el país. En relación con la prestación de servicios a través de la presencia de personas físicas se debe destacar que la situación en relación con la educación superior es más abierta que lo que está consignado en los compromisos. A pesar de no estar inscrito en los compromisos, se considera que este tipo de prestadores de servicios podrían elevar el nivel de la educación superior en Europa y por ello se les concede estas facilidades de entrada.

La situación europea en relación a la educación superior muestra una amplia apertura hacia la prestación de servicios por parte de extranjeros. En el caso de la prestación de servicios a partir de una inversión, es decir, la apertura centro educativo, existe una regulación que pretende asegurar el nivel de las instituciones de educación superior. A esto se añade, que en la prestación de servicios a través de personas físicas, se es de hecho más liberal que lo que está consignado en los compromisos.

La educación superior es un sector particular en el contexto de las negociaciones. De hecho, se parte de una situación en la que relativamente pocos países han realizado compromisos. Esto se pudo deber en un primer momento a los miedos asociados a un Acuerdo tan reciente, en el que prácticamente se iban realizando los compromisos al mismo tiempo que se negociaban las reglas del acuerdo. Sin embargo, esta singularidad se ha mantenido en el curso de las actuales negociaciones, habiendo recibido la Unión Europea relativamente pocas solicitudes en este sector (como he indicado más arriba la Unión Europea únicamente ha realizado una solicitud). Aunque no se puede contar con el panorama global de las demandas, dado que la Unión Europea es uno de los agentes más importantes en el comercio internacional

de servicios, no es demasiado arriesgado aventurar, que existe un consenso tácito en los países de la Organización Mundial de Comercio de no considerar a los servicios educativos como prioritarios para la liberalización comercial.

Esta idea general que se trasluce de la escasa demanda existente por aumentar el nivel de compromisos en este sector no impide que determinados países deseen utilizar a la Organización Mundial de Comercio como plataforma para dar a conocer su régimen abierto en cuanto a educación superior. En este sentido deben entenderse que sean en su mayoría los países en desarrollo los que han optado por introducir en su oferta nuevos compromisos en servicios educativos.

Los servicios de educación superior están a la cola entre los servicios cuya apertura está consignada en el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios. Por tanto, la “globalización”, expresión que yo prefiero sustituir por la *posibilidad de ofrecer el servicio por parte de agentes de terceros países* se realiza en gran medida en primer lugar al margen del AGCS en un proceso de liberalización autónoma, conforme el país lo considere oportuno. Se debe resaltar en este contexto que en el caso de que la situación cambie y se refleje la apertura del sector en los listados de compromisos, los miembros mantendrán su posibilidad de regular el servicio y una regulación adecuada es la garantía para permitir una apertura hacia proveedores de terceros países.

En el preámbulo de AGCS se reconoce el derecho de los Miembros a reglamentar el suministro de servicios en su territorio, y a establecer nuevas reglamentaciones al respecto, con el fin de realizar los objetivos de su política nacional. Se reconoce asimismo, la especial necesidad de los países en desarrollo de ejercer este derecho, dadas las asimetrías existentes en cuanto al grado de desarrollo de las reglamentaciones sobre servicios en los distintos países.

En este sentido, por último, siendo la experiencia de la OMC tan oscilante y su retórica tan precisa, la garantía frente a fraudes presentes y futuros en la provisión de un bien público como el de la educación superior sería detraer de las competencias regulatorias de la OMC un referente crucial para el desarrollo de los distintos países. El Acuerdo General de Comercio de Servicios de 1994 preveía una excepción: estarían fuera del área de los servicios comerciales regulados por la OMC aquellos que fueran provistos por la autoridad gubernamental y, por lo tanto, no contarán con una base comercial ni permitiera la competencia con otros proveedores de servicios. En setiembre de 1998, según documento interno de la OMC considerado *altamente confidencial*, la secretaria de la OMC defendía la tesis según la cual, desde el momento que el Estado permite la existencia de proveedores privados en la educación, los gobiernos están aceptando el principio de que la educación superior puede y debe ser tratada como un servicio comercial y, en consecuencia, debe ser reglamentado por las normas de la OMC.

En realidad, la OMC exponía un peligroso sofisma, pues en realidad la educación es un bien público y los gobiernos están facultados soberanamente a delegar esta función en múltiples instituciones de la sociedad civil, incluida también, la iniciativa privada, si y sólo si se actúa dentro de un sistema de concesión sometido a rígidos controles y en una tupida red de normas de control de calidad y respeto de principios de ordenación constitucional. Formado parte la liberalización de servicios de educación superior en las negociaciones multilaterales de liberalización de comercio promovidas por la OMC, una entente de tres países EEUU, Australia y Nueva Zelanda, propusieron al resto de países una apertura irrestricta, total, de sus mercados internos de educación superior a los proveedores de los postulantes y, en suma, de cualquier proveedor internacional y recomendado la desarticulación de toda restricción a la acción educativa exterior.

Si abogamos por una Educación superior como bien público, estamos considerando la

provisión de un servicio basado en orientaciones a medio y largo plazo que responda a objetivos científicos, sociales, económicos, políticos, etc. al servicio de las necesidades socioeconómicas propias. El riesgo para la vertebración de un estrategia de desarrollo autocentrada es evidente y en caso de sometimiento a las presiones de las instituciones transnacionales de educación superior se evaporarían, en una fase de dominio progresivo de la nueva economía y de las TIC, las posibilidades de autonomía, de soberanía, de los estados para implementar no sólo directrices educativas sino la capacidad de regulación de sectores de actividad cruciales para el proceso de desarrollo: servicios de salud, servicios de transporte y comunicaciones, financieros, de medio ambiente, etc.

Estos sectores de actividad están íntimamente conectados con el pulso y el dinamismo de la educación superior como mecanismo de transmisión investigación-desarrollo-innovación en el sistema ciencia-tecnología. La conexión universidad-sociedad, en el caso de una presencia reguladora de la OMC en un mercado abierto de educación superior, no está dirigida por gobiernos representativos elegidos por procesos electorales de la sociedad civil sino que estos sectores estarán directa o indirectamente regulados por la OMC cuyos compromisos, con frecuencia, son distantes e incluso beligerantes con los objetivos políticos, sociales, económicos de los diferentes países que componen la organización.

Al respecto, cabría hacer las siguientes consideraciones.

1. Cualquier estado que incumpla los compromisos firmados en la OMC en el ámbito de la educación superior serán sancionados al pago de altísimas indemnizaciones a las universidades privadas extranjeras que actuarían como empresas transnacionales que se consideran perjudicadas por restricciones de entrada a los mercados educativos y sujetos a represalias de los países proveedores de educación superior.

2. Este hecho representa una disfunción no confesada de la globalización según está conducida por instituciones multilaterales como el FMI o el BM. La estrategia de apertura irrestricta de los servicios educativos en el mercado mundial por parte de la OMC no es ajena a las implicaciones político-económicas de los programas de ajuste recomendados por el FMI (desde los tradicionales planes de estabilización a esta pretendida novedad del Consenso de Washington) o los condicionados programas de cooperación al desarrollo del BM.

3. No admitir la mercantilización de la educación superior y oponerse a que sea regulada como cualquier bien comercial que sea susceptible de transacción en el mercado mundial, no es defender, en absoluto, la autarquía y el aislamiento sino no aceptar que estemos ante un negocio, una transacción de servicios con contrapartida monetaria.

Desde la Conferencia de París sobre Educación Superior en 1998, pasando por los sucesivos Foros de Porto Alegre, se sostiene que las universidades como agentes principales de la educación superior deben insertarse al proceso de internacionalización como reflejo del carácter mundial, agregado, colectivo, de la docencia y de la investigación sobre temas cruciales de nuestro tiempo que nos afectan, directa o indirectamente, a todos; una apertura basada en la asociación cooperativa y en la solidaridad.

Oponerse a la mera comercialización de la educación superior no significa, en absoluto, rechazar las ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ni dejar de utilizar la rendición de cuentas que nuestras instituciones deben prestar a la sociedad mediante las acciones y procesos objetivos y bien calibrados de acreditación y evaluación de calidad

4. Globalización, la “excepción cultural” y canje de deuda externa: ¿cooperación internacional o dependencia educativa?

Como a gran parte de los científicos sociales, los economistas sufren una peculiar “angustia ontológica” en la que se debate no sólo la esencia del fenómeno sino, además, representaciones y dependencia cultural e informativa. En unos, se despiertan las filias y fobias del maniqueísmo ideológico más vulgar. En otros, se conjuran los riesgos del desconcierto teórico mediante un velo que oculta/disfraza la realidad, provocando una duplicidad en el objeto de estudio: el referente principal (la globalización) y el secundario (el velo). Porque la globalización económica y comunicativa representa la definición de cómo nuestro campo de conocimiento se ve a sí misma y de cómo se interroga. Pero también en el orden cultural y educativo, la globalización constituye un test de importancia para conocer la naturaleza sistémica del fenómeno como sucede, en concreto, con los casos de tratamiento de bienes y servicios vinculados a la “excepción cultural” y al canje de la deuda externa por activos vinculados a la educación, temas que cobran una renovada actualidad tanto en el Acuerdo Multilateral de Inversiones como en la OMC.

En efecto, en los últimos años el triángulo cultura/educación/comercio internacional delimita una controversia en la que participan gobiernos afectados, grupos de presión y profesionales que reflejan opciones ideológicas sobre la naturaleza del libre mercado y la pertinencia de segmentaciones excepcionales. Pero, además, implican a importantes intereses económicos a escala mundial de industrias culturales y educativas en mercados emergentes. Para los defensores del libre mercado que apoyan la exportación sin trabas de bienes y servicios culturales y educativos sostienen que estas mercancías son similares a cualquier otra perteneciente a los flujos de comercio exterior y, como hemos mencionado en la anterior sección, sujetas al mismo tratamiento legal y reglamentario en el comercio internacional. En definitiva, la cultura y la educación se entienden como industrias ordenadas por las leyes de mercado.

Para los defensores de la “excepción cultural” y de la “excepción educativa”, los bienes y servicios culturales y educativos tienen un valor intrínseco de rango superior que no permite ser regulados por el mercado, beneficiando la diversidad en la producción cultural y educativa en contra de la estandarización y la uniformidad consustanciales con el mercado globalizado. En este sentido, las excepciones comentadas sirven al pluralismo y la autonomía frente a la práctica comercial de grupos de poder económico a escala mundial que dominan el mercado internacional de exportaciones de este tipo de bienes y servicios que contienen, aparte de su valor económico, una difícilmente ponderable carga ideológica y política. En suma, a pesar de las dificultades de evaluación de este tipo de categorías analíticas, el rechazo de las excepciones cultural y educativa en el comercio internacional supone, de hecho, aceptar un peculiar fenómeno de “dumping” cultural y educativo por cuanto los bienes y servicios producidos y distribuidos por industrias de fuerte concentración transnacional pueden distorsionar la estructura de costes y administrar precios finales de exportación con la finalidad de conservar e incrementar hasta el monopolio la oferta en el mercado internacional, generando una mayor dependencia y vulnerabilidad de los países receptores.

La doctrina de la “excepción” cultural/educativa se traduce, en cambio, en medidas de política económica intervencionista plasmadas en marcos de prolija reglamentación con el fin de protección y/o subsidio de industrias culturales y educativas domésticas. Es curioso constatar que EE.UU., principal adalid actual en el rechazo de las excepciones cultural y educativa en el comercio internacional, fue el primer país en invocar el principio de “excepción” en los años 50

del siglo pasado, cuando en el marco de la UNESCO se firma el Acuerdo de Florencia sobre Comercio Multilateral de importaciones/exportaciones de material educativo, científico y cultural.

La dureza de los términos del debate sobre la excepcionalidad cultural/educativa en el comercio internacional en los últimos años podría ser explicable como reacción ante el desequilibrio de comercio exterior en esta gama de productos entre Estados Unidos y la Unión Europea. Pero esta visión economicista es parcial porque descarta las componentes ideológica y política e, incluso, geoeconómica, que subyacen en argumentos aparentemente técnicos y de tipo sectorial/empresarial. No sorprende, por tanto, que la defensa de la “excepción” cultural, cuestión prioritaria en las cancillerías europeas en los años 90 del siglo pasado frente a la posición de EE.UU., liderada por Francia (con todo su arco parlamentario, incluido el Frente Nacional y con el apoyo del gobierno conservador español) no contó con el activo respaldo del gobierno laborista inglés que, en cambio, engrosó las filas de los partidarios de mercado mundial libre de excepciones para las mencionadas industrias de sensibilidad cultural. Por tanto, el debate sobre la “excepción” cultural/educativa no obedece estrictamente a fronteras políticas sino a diversas maneras de entender la propiedad intelectual de los productos culturales, por una parte, y a la consideración de la educación como bien público o mercancía transable, por otra.

La parálisis de la OMC y la continua frustración de la Ronda Doha, a pesar de la aparente vocación refundadora de las instituciones multilaterales de Breton Woods como el GATT que anticipaba en más de una década el desconcierto de la crisis económica visible con alarma desde octubre de 2008, no ha logrado cerrar la tensión en torno a las “excepcionalidades” del mercado mundial. El mismo Renato Ruggiero, a la sazón director general de la OMC, ante el cúmulo de dificultades para armonizar las posiciones de los principales miembros de la institución ante la firma de los acuerdos generales sobre Comercio de Servicios (GATS) y de Inversiones (AMI), reconocía que la redacción de ambos acuerdos y el apoyo mayoritario a los mismos representaban “una verdadera constitución para la economía globalizada”. Advierta el lector que ambos instrumentos de regulación multilateral, de configuración y aplicación sumamente dificultosa, son cruciales para caracterizar las cuestiones planteadas en la anterior sección, sobre la naturaleza mercantil de la educación superior, y de la presente sección, en torno a la “excepcionalidad” cultural/educativa en el comercio internacional y al canje de deuda externa por educación.

Las inversiones en educación representan una de las principales palancas de desarrollo (tanto en términos de crecimiento económico como de lucha contra la desigualdad) aunque la tasa de retorno de este tipo de inversiones sea de largo plazo y condicionada no sólo por la cobertura de los diferentes niveles educativos en la población sino, además, por el rango de calidad e impacto innovador en el proceso productivo. En la fase actual de la sociedad de la información, el conocimiento se presenta como uno de los principales insumos para el crecimiento de la productividad y de la competitividad y para una participación más equitativa en la redistribución de renta. Más aún, la educación es una de las inversiones socialmente más rentables pues, simultáneamente a su impacto en el crecimiento económico, genera despliegue de creatividad, construye “ciudadanía” y contribuye a la consolidación de la democracia.

No obstante, la estrategia de canje de deuda externa por educación ha generado, también, recelos en ciertos círculos académicos y políticos latinoamericanos. En síntesis, se aduce que aceptar el canje como un instrumento de alivio del lastre financiero de la deuda externa supone reconocer la “legitimidad” de los compromisos adquiridos, en una parte sustantiva, por gobiernos de fuerza que dedicaron los créditos concedidos por acreedores irresponsables a destinos improductivos, fraudulentos y, en su caso, a “financiar” la corrupción

y la fuga de capital de esta “deuda perversa”. Existe, también, el temor a una injerencia de organismos internacionales y de intereses empresariales foráneos en el proceso de decisión de las políticas educativas de los países deudores que hubieran renegociado una parte de sus deuda externa a través de los canjes por educación (una cuestión de alta sensibilidad social y estratégica para el desarrollo) que desembocan, en definitiva, en el diseño de un mercado educativo iberoamericano abierto a inversionistas extranjeros, con los riesgos de mercantilización de un bien público de esta naturaleza.

Las cautelas mencionadas deben formar parte asimismo de la reflexión general sobre la iniciativa de canje deuda por educación. La creación de instancias de arbitraje internacional que determinara la frontera entre “deuda externa perversa”, “deuda externa legal” y “deuda externa legítima” susceptible de conversión y la transparencia en la dotación y gestión de los fondos de contra-valor generados con los recursos del canje constituyen dos de las más importantes garantías de este instrumento. Pero también será imprescindible la intervención de expertos financieros, de cooperación y de representantes de la sociedad civil organizada en los países deudores que no sólo marcarán prioridades y criterios de uso de los recursos liberados por la conversión sino, además, los mecanismos de control y vigilancia en inversiones en educación que serán estratégicas para el desarrollo integral de América Latina en el presente umbral del siglo XXI.

5. Mercantilización de la educación superior en procesos de integración

En esta fase histórica dominada por la Sociedad del Conocimiento, en la que la triada investigación+desarrollo+innovación se potencia con las iniciativas de emprendimiento y encaje en el tejido industrial, el objetivo de desarrollo económico integral de la sociedad cobra nuevos matices con las tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido, algunas de las manifestaciones del actual proceso de globalización afectan al carácter y tratamiento regulatorio de la educación superior, especialmente como tema de agenda de los procesos de integración supranacionales.

La cuestión es de interés pues el aporte de la educación, en todos sus niveles, a una hipotética función de desarrollo socioeconómico es crucial. En este sentido, las inversiones en educación superior generan un incremento proporcional de la productividad/competitividad del sistema económico a través de mejoras cuantificables en calidad del capital humano y de destrezas profesionales sin ocasionar costes de oportunidad en caídas de promedios salariales y/o de crecimiento de la sobreexplotación de la fuerza de trabajo.

Los efectos virtuosos de la educación superior en un determinado país en desarrollo inmerso en un específico proceso de integración pueden quedar anulados por la política económica interna. La preparación de una élite en la frontera tecnológica en un país cuya economía no pueda incorporar dicho capital humano es un claro aliciente a la “fuga” de cerebros. Si la educación superior genera un progreso técnico que se polariza en un centro económico de gran dinamismo, las energías se disuelven y aumentan las brechas socioeconómicas y las disparidades territoriales con una contribución neta a la heterogeneidad estructural asociada al subdesarrollo.

La heterogeneidad puede ser aprovechada por la Sociedad del Conocimiento en procesos de desarrollo/integración. En este sentido, la educación superior no sólo es un vehículo de conocimiento científico y de destrezas útiles para el mercado laboral; es, también, un vehículo de transmisión de activos simbólicos/ideológicos que si bien contribuyen a la producción también pueden contribuir a la equidad y a la vertebración política esenciales en un proceso de desarrollo, especialmente en un contexto de creciente dominación de las tecnologías de la información y la comunicación.

La interconexión comunicativa, la porosidad en la información y la inmediatez acción-reacción en tiempo real suponen la emergencia de valores culturales y educativos que merecieron un tratamiento “excepcional” en el mercado internacional de este tipo de bienes y servicios como se apreció en la sección anterior. Pero también implican al Estado en los desafíos planteados. En efecto, existe una presente sobredosis de estímulos mediáticos neoliberales que defienden la protección de la educación superior de las garras del Leviatán contemporáneo al mismo tiempo que se acude al Estado para que atienda exclusivamente (socializando costes) la financiación de la logística material de la sociedad del conocimiento sin preocuparse de los contenidos del mensaje. Ante esta pretensión los retos son de envergadura: para docentes y alumnos, discernir críticamente fondo y forma de esta nueva colonización del pensamiento; para el Estado, capitalizando la educación superior (y el aprendizaje en las TIC) como bien público, para democratizar no sólo el acceso al mercado profesional y al proceso de desarrollo económico sino, también, a la plena ciudadanía.

En el marco de las anteriores reflexiones, no sorprende la alarma provocada por la encrucijada de vacíos legales y de inercias institucionales de la OMC, por ejemplo, ante los planteamientos de algunos mecanismos de integración supranacional, como el ALCA, que tienen entre sus objetivos de armonización político-económica la “mercantilización” consensuada de la educación superior entre los países integrantes.

Dada la asimetría estructural y las disparidades sociales, económicas, espaciales... entre los hipotéticos socios del ALCA, la plena movilidad interna de instituciones de educación superior y el principio de no-discriminación en el beneficio de subvenciones públicas, independientemente del desarrollo del país de origen, han estimulado un sutil desembarco de las universidades públicas y, especialmente, privadas de EE.UU. en América Latina como un avance de integración del ALCA en una etapa de inquietante confusión en el seno de la OMC.

El proceso de implantación de sedes de instituciones foráneas de educación superior o de franquicias con delegados locales representa un horizonte de interés para universidades norteamericanas y canadienses que, aparte de un fuerte respaldo económico y diplomático, se enfrentan en origen a caídas demográficas de su futura población estudiantil y a una sobresaturada oferta académica. En este sentido, la instalación de franquicias o delegaciones de instituciones de educación superior en “mercados” alternativos tienen una relevante rentabilidad no sólo económica ni a corto plazo.

A través de una sutil red de intermediación y de eufemismos en la provisión de servicios al mercado educativo, las casas matrices de estas instituciones están en condiciones de recabar, en su propio país de origen, primas a la exportación, así como estímulos fiscales, laborales y de búsqueda de nichos de mercado. Pero, además, debido al *impasse* regulatorio estas instituciones podrían optar legalmente a todo tipo de ayuda (financiera, fiscal, laboral) que los países de instalación tengan asignado a sus instituciones locales.

En segundo lugar, las instituciones instaladas importan los insumos por educación presencial/virtual generados en el país de origen, canalizando una compra obligada de equipos y el pago de licencias y derechos de autor, encareciendo el coste del servicio educativo hasta el punto de realizarse en capas privilegiadas de ingreso de la sociedad y contribuyendo a una redistribución negativa de la renta y de la riqueza del país de instalación.

En tercer lugar, el acceso de este tipo de instituciones internacionales a recursos internacionales de investigación vinculados con la biodiversidad, con el control tecnológico e intelectual del germoplasma y con el archivo genético de las especies...de los países de instalación, generan un plus nada desdeñable (piénsese en el pacto entre este tipo de instituciones de educación superior y empresas transnacionales del sector farmacéutico) para generar dependencia y vulnerabilidad científica y económica.

6. Epílogo

“*Adversus* ingenieros sociales...”, por supuesto. La comprometida defensa de la educación superior como un bien público frente a la ola neoliberal que la considera como una mercancía en un mercado global requiere una activa y crítica intervención desde un ejercicio de ética profesional con el riesgo de ser una defensa inmunizada o neutralizada por un carácter supuestamente “político”, “partidista”, “corporativo”, etc., y exponer, en la parte que nos corresponde, los mecanismos de explotación social que subyacen en propuestas aparentemente técnicas como las defendidas por la OMC en lo referente a la educación superior y a la universidad pública. En definitiva, desde las ciencias sociales, nuestro reto es contribuir a instalar el debate en la Academia y en los medios de creación de opinión. Los términos del debate son de relevancia: la función social de la Universidad; el cómo y el para qué de los procesos de formación académica; la vigilancia epistemológica, ética y política de los contenidos curriculares; definición de plantilla docente e investigadora según campos de conocimiento e intereses sectoriales y empresariales en la transferencia de resultados... Nada nos debe ser ajenos pues la universidad pública no sólo es un recurso estratégico para el desarrollo socioeconómico de una sociedad sino, también, emancipativo. Secuestrar este debate en la propia institución y en los medios de comunicación es un error y uno de los más graves fraudes (dialécticos, de diagnóstico, de libre expresión..., científicos) de los que podamos ser “cómplices”.

Lectura histórico-social de la incidencia del discurso confesional y laico en la configuración del Estado y educación guatemaltecos

Por: MSc. Jorge Luis Zamora P.

Para poder llegar a comprender el alcance real del laicismo relativo a la educación en nuestro país se hace obligado repasar los antecedentes históricos que connotan su proceso. En Guatemala la educación laica, entendida como el desarrollo de un proceso educacional que prescinde de la instrucción religiosa, inició a sentar sus bases en forma limitada en la cuarta década del siglo XIX mediante la acción de la corriente liberal impulsada por el Gobierno del Dr. Mariano Gálvez, a quién se le reconoce con justicia como el impulsor de la primera reforma educativa, y a quién le corresponde el mérito histórico de concebir y ejecutar por primera vez en el país una política educacional.

Para facilitar la comprensión del laicismo en la educación, se dará un mirada relámpago a su contraparte: la educación confesional, desde sus raíces en el período colonial de nuestro país.

Tal como lo reseña Carlos González Orellana:¹ *“La organización educativa en Guatemala, durante el período colonial, estuvo regida por la forma feudal que los españoles habían trasplantado a América. Los servicios educativos fueron así un privilegio de la minoría dominante representada por los encomenderos, la aristocracia y el clero” (...)* *“Los objetivos de la educación eran asimismo dictados por esas clases dominantes, convirtiéndose la escuela en un instrumento de represión y tiranía”.* (...) *“La educación era de tipo confesional por haber quedado este servicio en poder de la Iglesia. En estas condiciones, como puede advertirse, la escuela se mantenía alejada de la realidad y del espíritu científico que pronto se empezaría a desarrollar en Europa.”*

Ejemplo de ello, fue la influencia y control de la educación que ejercían las Órdenes religiosas de los franciscanos, dominicos y los jesuitas. Especialmente estos últimos, cuya Orden fue formada con el propósito de reconquistar la fe por medio de la educación y cuyos objetivos concretos eran y siguen siendo: predicar, confesar y dedicarse a la educación. Los jesuitas llegaron a Guatemala en el año de 1582, según los estudios de Domingo Juarros. En 1615 ya disponían de templo, oficialmente inaugurado hasta 1626. En 1606 fundaron su Colegio San Lucas, y como refiere Mata Gaviria *“la institución de enseñanza superior más importante del siglo XVI, es sin duda alguna el Colegio de San Lucas de los jesuitas”*² exceptuándose naturalmente la Universidad de San Carlos.

Por el año 1653 prestaron servicio en ese centro educativo trece religiosos: nueve sacerdotes y los demás coadjutores. Los colegios que dependían de la Compañía de Jesús, tenían autorización para otorgar grados de bachilleres, licenciados, maestros y doctores desde el año 1622, según Real Cédula dirigida por el rey a los arzobispos; y los sacerdotes que impartían docencia en el tal colegio lo hacían a cargo de las materias de: Teología escolástica, Casos de Conciencia, Filosofía y dos cursos de Gramática. En todo ello se explica claramente la oposición manifestada desde el inicio por los religiosos de la Compañía de Jesús a la fundación de la Universidad, en defensa de sus licencias que poseían para otorgar grados, de donde arguyen *que no era necesaria la fundación de una universidad, toda vez que ellos disponían de un centro que desempeñaba esas funciones*. Toda esa oposición generó una controversia incluso con religiosos de otras órdenes, particularmente los de Santo Domingo y San Francisco, así como con los partidarios y defensores de la creación de la Universidad, que llevó a esperar que mediara una autorización especial para otorgar grados, la cual fue concedida solo por un plazo

¹ González Orellana Carlos, “Historia de la Educación en Guatemala”, págs. 69-70, Editorial Universitaria, USAC, Guatemala, 1980

² Citado por González Orellana, Ob. Cit.

de diez años a partir de junio de 1625, en razón de la presión e influencia ejercida por la pretendida práctica hegemónica de los jesuitas.

Posterior a la fundación del Colegio San Lucas, crearon el colegio de San Francisco de Borja, destinado a la juventud. Este colegio, incluso otorgó títulos con rango universitario, después de la creación de la Universidad de San Carlos.

Los jesuitas fueron expulsados la primera vez de Guatemala en el año de 1767, como lo fueron de España y de todas las colonias encomendando sus instituciones educativas a otras congregaciones religiosas.

A lo anterior cabe agregar el contexto inquisitorial en que se desenvolvía la época. El primer comisario que llegó a Guatemala enviado por el Tribunal del Santo Oficio, fue el tristemente recordado Diego de Carvajal, el cual presentó su nombramiento ante el Cabildo el 18 de febrero de 1572. Según relata González Orellana: *“El recién inaugurado tribunal guatemalteco, limitó al principio sus actividades a la persecución de los judíos, portugueses, bigamos, frailes apostatas, etcétera reservándose para después la persecución y enjuiciamiento de todos aquellos patriotas en quienes empezaba a despertar el anhelo de libertad y progreso para su pueblo”*.

El clero y las autoridades coloniales establecían una serie de limitaciones de extrema vigilancia para la edición y circulación de libros, el emperador don Carlos ordenaba desde el año 1543 *“...que no se consientan en las Indias libros profanos y fabulosos”*, lo que destinaba a que la sociedad colonial guatemalteca solo podía leer aquellas obras de carácter religioso.

Continúa diciendo González Orellana: *“El auge cultural de la segunda mitad del siglo XVIII y primeros años del siglo XIX, a la cabeza del cual se encontraba la Universidad de San Carlos, se tuvo que abrir paso dentro de penosas circunstancias ya que ese movimiento abarcaba la gesta de la independencia, tan duramente combatida por el clero y los encomenderos. Es digno de recordar aquí el sermón que predicara el arzobispo de Guatemala Casaus Torres y Lasplazas en el año de 1807, mediante el cual calificaba con los peores adjetivos a los filósofos franceses modernos como Diderot, Voltaire, Rousseau, Lametrie, etc.”*

Adentrados en el período independiente, a pesar del predominio conservador del criollismo y del clero, empiezan a filtrarse los aires liberales que inician a calcar el librepensamiento de corrientes como el laicismo, es así como el primer Congreso Constituyente del Estado de Guatemala, instalado en mayo de 1824 durante el gobierno de Juan Barrundia como jefe de Estado, redujo los diezmos a la mitad y trató de limitar la influencia clerical, tomando una serie de medidas, tales como la abolición de la exención del pago de alcabalas de la que gozaban iglesias y monasterios, sobre artículos que incluían los efectos comerciales; la obligación de obtener aprobación previa del Estado, sobre la provisión de beneficios del arzobispado, y la determinación de la edad mínima para profesar e ingresar en los conventos.

Relata González Orellana, *“...que el clero y la aristocracia criolla, que vieron amenazados sus intereses con las medidas dictadas por el gobierno, no vacilaron en buscar el camino de la conspiración, contando al efecto con el apoyo del presidente de la Federación señor Manuel José Arce. Como consecuencia Barrundia fue eliminado del gobierno, sustituyéndolo el señor Mariano Aycinena, de filiación conservadora. El nuevo gobierno instauró el primer régimen de represión de nuestra vida independiente, siendo una de las primeras medidas la restitución de los diezmos y demás privilegios del clero, creando nuevas contribuciones e impuestos que habrían de recaer sobre la raquítica economía del pueblo.”*

De acuerdo a Pinto Soria,³ “Según los liberales, para poder implantar una sociedad de carácter capitalista era necesario primero erradicar totalmente el antiguo orden colonial. Esto implicaba separar el Estado de la Iglesia y suprimir a ésta de todos los fueros. La igualdad ante la ley debía ser el principio rector de sociedad...” (...) “El ideario político del grupo conservador descansaba, en lo fundamental, en la continuidad del orden colonial. (...) Por ello, su visión sobre el régimen político y social independentista descansaba en la menor cantidad posible de cambios en las estructuras heredadas en 1821, manteniendo a la Iglesia como parte esencial del Estado.”

En ese contexto surge la figura de Mariano Gálvez, en medio de un panorama social y político nacional netamente conservador, caracterizado por una prolongación de la vida colonial, en donde imperaba el fanatismo en las conciencias que impedía el paso de nuevas corrientes ideológicas y la de verdaderas disciplinas científicas y filosóficas, lo que a su vez determinaba el contexto educativo de la época. Como lo describe Salvador Búcaro Salaverría: “Se establece categorías entre alumnos de familias humildes y de “rancio abolengo”, concentrando a cada grupo en aula separada. La enseñanza de la religión católica absorbe la mayor parte del período escolar, ya sea para instruir en el catecismo o para entregarse a la oración. Hay castigos de azotes aplicables sobre la ropa cuando la falta es leve y sobre la carne al desnudo cuando la infracción se reputa como grave. Se sistematiza y practica el memorismo, tal como ocurre con la doctrina cristiana, pues el alumno debe repetirla al pie de la letra.” (...) “En general, la situación es precaria para el progreso de Guatemala. El cordón umbilical de lo viejo y anquilosado, aún está sin cortar”⁴

Frente a ello a Mariano Gálvez, primero como presidente de la Asamblea Legislativa le toca impulsar el Decreto Legislativo del 15 de abril de 1831 que contenía las “Bases para el Arreglo General de la Instrucción Pública”, para hacer efectivo el arreglo de la instrucción pública y por el que autoriza al ejecutivo para organizar la enseñanza en Guatemala.

Al respecto dice Batres Jáuregui: “En 1831 desarrolló un vasto plan de instrucción, en la sociedad, no dejando fuera de él al indio y a la mujer. Al vetusto sistema de enseñanza cíclica, hija de la escolástica, sustituyó con la enseñanza moderna, con las ciencias naturales experimentales y con las ciencias económicas... Para apreciar el mérito de su obra, es preciso atender el estado deplorable que guardaba la educación y la instrucción en Guatemala aún después de la independencia.”⁵

Ya como jefe de Estado, Gálvez le otorga una mayor fortaleza a las llamadas “Bases para el arreglo general de la Instrucción Pública”, las cuales instituyen un organismo encargado de dirigir la educación en el Estado guatemalteco, primer paso fundamental para sustraer la educación del poder eclesiástico. Ese Organismo fue la Dirección de Estudios (a cargo del primer nivel de instrucción) conjuntamente con la Academia de Estudios, que fusionó a la Universidad de San Carlos, el Protomedicato y el Colegio de Abogados con su Academia de Derecho Teórico-práctico, instituciones coloniales que se encontraban a la sazón en plena decadencia.

Las “Bases para el Arreglo General de la Instrucción Pública”, entre los aspectos que trasciende dentro del pensamiento liberal están la garantía de la libertad del conocimiento (Art. 3), cuya finalidad indudablemente estaba orientada a reducir el monopolio de contenidos religiosos, así

³ Pinto Soria J. C. (1996), “Nación, caudillismo y conflicto étnico en Guatemala (1821-1854), Instituto de Investigaciones Políticas y Sociales, Escuela de Ciencia Política, Universidad de San Carlos de Guatemala.

⁴ Búcaro Salaverría Salvador, “El Doctor Gálvez en nuestra Educación”, Separata de la Revista “Universidad de San Carlos” No. XXXIV, Guatemala, 1955.

⁵ Citado por Alfredo Carrillo Ramírez, en “Evolución Histórica de la Educación Secundaria en Guatemala”, Tomo I, Edit. “José de Pineda Ibarra”, Guatemala, 1971.

como a combatir la prohibición y censura de toda aquella literatura que aperturaba a un conocimiento, que la iglesia expurgaba por considerarlo ya sea “herético”, “sedicioso”, “revolucionario”, “anónimo y lascivo”, “mala doctrina”, o “injurioso” con lo cual se fiscalizaba todo aquel conocimiento que no coincidiera o que fuera distinto al que pregonaba la iglesia. A pesar de ello, los contenidos religiosos no podían suprimirse de una vez de los procesos de instrucción o enseñanza, es así como en la división de la Instrucción Pública, que abarcaba la infancia, se continuaron viendo especialmente para el sector de niñas y mujeres elementos de religión y moral; mismos que se iban reduciendo en la segunda y la tercera instrucción.

Otro aspecto importante de las Bases, lo era la declaratoria de que toda instrucción o enseñanza sería costeadada por el Estado, y por lo mismo sería pública, uniforme y gratuita, (arts. 9 y 10), con lo cual la educación deja de estar bajo del control de las distintas órdenes religiosas y pasaba a ser parte de la obligación del Estado.

La Academia fue considerada como un establecimiento central de enseñanza del Estado y de la Dirección de Estudios que en ella debían hacerse, quedando bajo su cargo la inspección y organización de la segunda y tercera instrucción pública; se encontraba presidida por la autoridad de Gobierno, y en su inauguración Gálvez expreso: *“Yo he querido levantar el primer monumento a las ciencias en este bello país, cuya libertad no podría subsistir sin el espíritu público, ni este espíritu sin ilustración; tal es el único honor que he ambicionado, la única gloria que envidio, y tal es el misterio de toda mi política, que no temo revelar a los hombres de todas las opiniones...”*⁶

Se hace importante resaltar que en la promulgación de los estatutos de la Academia se declara que: *“La instrucción pública, considerada en su fin no debe tener otro que la perfección del hombre natural y social... y para alcanzar ese objetivo deben existir tres clases de métodos: el que enseñe el hombre a extender y perfeccionar su inteligencia, puesto que es un ser racional; el que le enseñe a comunicar sus pensamientos y afecciones, puesto que es un ser social, y el que le enseñe a obrar bien puesto que es un ser moral.”*

Más el logro que marca en el gobierno de Gálvez, la base inicial de la separación ente la escuela y la iglesia, se da el 31 de agosto de 1835, en que fue decretado el *“El Estatuto de Instrucción Pública Primaria”*, que amplía las Bases decretadas anteriormente. En este Estatuto, es donde por primera vez se proclama la **escuela laica, obligatoria y gratuita**. Donde se empieza por establecer que la instrucción moral se dará unida con la religiosa; pero el resto de la enseñanza religiosa quedará a cargo de los padres de familia y de los sacerdotes, es decir, fuera de la escuela primaria.

Tal como señala Alfredo Carrillo Ramírez: *“Con esta disposición se puso la primera piedra del edificio de una educación liberal: la educación laica, principio que años después fuera sostenido y desarrollado en la legislación que formulara la Revolución de 1871.”* (...) *“Por esa razón, el doctor Mariano Gálvez es llamado el “Padre de la escuela liberal guatemalteca”, por la organización que de ella hizo en una época difícil, cuando todavía imperaban los principios del régimen colonial español.*

Cupo a Gálvez y a los hombres que alrededor del ideal reformador de la instrucción le rodearon, como Marcial Zebadúa, Juan Barrundia, Pedro Molina, José Mariano González, Leonardo Pérez, José Cecilio del Valle, Alejandro Marure, Eulalio Samayoa, entre otros, la gloria de asentar por primera vez en la historia de la educación guatemalteca, el principio de laicidad, con lo cual se da principio a la escuela laica y a la libertad de enseñanza, y lo que marcó la irrupción del monopolio que el clero ejercía en el espacio educativo para abrir paso al establecimiento de la inicial construcción de un sistema educativo público.

⁶ Citado por Alfredo Carrillo Ramírez, Ob. Cit.

Como se dijera del propio Gálvez: “en su afán de progreso, pensó que ninguna reforma sería posible, mientras no se introdujera una reforma en la educación del pueblo y a ello dedicó sus primeras actividades”.⁷

Al respecto Bienvenido Argueta, cita: “Una de las tensiones de esta primera Ley de Educación, al igual que otras leyes de la época, la constituía la réplica que se quería hacer de los Estados nacionales modernos en Europa, sin tomar en cuenta las condiciones culturales, sociales, históricas, políticas y económicas del país. En este sentido, la ley incorpora una perspectiva laica, al igual que otros países europeos, con lo cual, se deja el fenómeno religioso como un espacio individual de la esfera privada y, por lo tanto, construyendo sus sistemas educativos con una orientación claramente de orden civil y de cara a la construcción de una ciudadanía basada en el régimen legal secular. Por ello, una de las preocupaciones de los grupos liberales al que pertenecía Mariano Gálvez era insertar la instrucción pública sobre la base de la rectoría del Estado, para formar “hombres de luces” capaces de interactuar en sociedad, de acuerdo a los progresos de las ciencias, con una perspectiva civil y que los habilitara para ejercer las profesiones y oficios en el marco del desarrollo económico de Guatemala”⁸

Si bien la apreciación del Dr. Argueta es sólida, la motivación que empujaba tal afán progresista, no era tan solo el hecho de replicar a los Estados modernos de Europa, ni tampoco se reducía al entorno geográfico nacional. Si no se estaba ante el influjo de las corrientes de pensamiento emergentes que incidían no solo en Europa sino en todo el continente americano. Tanto la influencia de la ilustración, el ejemplo del movimiento emancipatorio de los Estados Unidos y el rebote de la Revolución Francesa, se constituyeron en trampolines ideológicos que vinieron a socavar las bases de los sistemas monárquicos, y en el caso francés constituyó un movimiento revolucionario que enfrentó duramente a la tradición y poder de la iglesia católica, misma que incluso pasó a depender del Estado, empezando por la eliminación de impuestos, privilegios y confiscación de bienes que favorecían al clero. A la par de ello, fue surgiendo un discurso político y social alrededor de los derechos del hombre, que fue haciéndose cada vez más legítimo, como símbolo de la libertad, de la igualdad y de la fraternidad y de la democracia, todo lo que se asumía como del triunfo de la razón sobre el oscurantismo. Entonces, más que todo se estaba ante lo que identifica Luis Castro Leiva,⁹ como “el brusco advenimiento de las ideas ilustradas. Y que una de sus formas de mayor impacto como tal autor lo señala lo fue: “En primer lugar, el lenguaje de la libertad recibió la impronta universal de su vehículo literario privilegiado: el estilo constitucional. Para convertir lo intangible en empírico, la difusión universal de las declaraciones y de sus principios, relativos al derecho natural, a saber, derechos humanos y libertad de pensamiento, convirtieron la política en un escrito bíblico.”

Gálvez representa en ese sentido, como lo acuñara González Orellana: “...una existencia fecunda en una época turbulenta”, los poderes tradicionales que afectó de los grandes terratenientes y del clero reaccionario con los cambios progresistas que introdujo, llevó a que el sector conservador utilizaran toda clase de armas contra él, incluyendo la calumnia, haciendo difundir la falsedad que el propio Gálvez había mandado a contaminar las aguas a fin de propagar la epidemia del cólera morbos; lo que dio pie a que en el oriente se levantara el guerrillero Rafael Carrera animado por el clero y los conservadores. Lo que aunado a factores como la profunda división surgida en el Partido Liberal y la mala relación que lo dejó sin apoyo

⁷ Gordillo Miguel Ángel, “Mariano Gálvez: organizador de la Escuela guatemalteca”. Revista de Educación, año X No. 6-9, Guatemala, 1942.

⁸ Argueta Bienvenido, 2006, “Una perspectiva histórica de las leyes de educación en Guatemala y los desafíos actuales para una nueva Ley de Educación Nacional”, en “Memorias X Encuentro Nacional de Investigadores Educativos de Guatemala”, “Legislación e Investigación Educativa”, Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

⁹ Castro L. Luis, (1989), “Las paradojas de las revoluciones hispanoamericanas”, en “El impacto mundial de la Revolución Francesa”, Revista Internacional de Ciencias Sociales, UNESCO.

con el gobierno federal presidido por Francisco Morazán, quién cometiendo un gran error negó en el momento preciso ayuda a Gálvez; precipitaron el triunfo de la insurrección y la caída del gobierno del Estado de Guatemala.

Como señala Pinto Soria: “...entre 1838 y 1839, y sacando ventaja de la división liberal entre galvistas y partidarios de José Francisco Barrundia, los conservadores logran prácticamente hacerse dueños de la situación. (...) Este creciente activismo político conservador, se vio consumado a principios de 1840, cuando Morazán es derrotado definitivamente en la propia ciudad de Guatemala, en un intento militar desesperado del caudillo por inclinar la balanza a favor de la causa liberal federal. Desde entonces hasta 1871, los conservadores permanecerían en el poder.”¹⁰

Con la renuncia de Gálvez y la caída del gobierno liberal —el 2 de febrero de 1838—, dio lugar al establecimiento del régimen conservador, instaurándose el gobierno conocido en nuestra historia con el nombre de “*Régimen de los 30 años*” a cargo de Rafael Carrera, el que posteriormente en el Acta Constitutiva de 1851 se le proclama Presidente Vitalicio “...por favor de la Divina Providencia y voluntad de la Nación...” Tal período se caracteriza por un vertiginoso descenso del proceso educativo, restituyéndose la vieja organización colonial entregando la responsabilidad educativa al clero. Hay un retorno infeliz a la Cartilla, al Catón Cristiano, la Moral y Urbanidad de Escoiquiz, el Catecismo del padre Ripalda, aprendidos de memoria. Los sábados se debían dedicar completamente al estudio y explicación de la doctrina cristiana y por la tarde había salve cantada.

Al decir de Salvador Búcaro Salavarría: “*El obscurantismo antañón resurge entonces impetuoso y corrosivo, especialmente contra las realizaciones de Gálvez...*” (...) “*Un decreto del 26 de febrero de 1840, restaura la Constitución de 1686, emitida en tiempo de Carlos II de España. En 1852 se dicta una ley redactada por don Manuel Francisco Pavón, de acuerdo con el criterio de los jesuitas, por cuyo efecto se vuelve al imperio de la religión en todos los órdenes de la actividad nacional...*”(...) *Se manda que toda escuela tenga un santo como patrono, objeto de reverencias y ritos, y a quién debe dedicarse un día de fiesta al año. Habrá misa los domingos y festividades religiosas, oficio obligatorio para maestros y estudiantes*”.¹¹

La nueva Ley sobre Instrucción Pública, emitida en 1852 conocida como Ley Pavón, que convirtió la instrucción primaria en confesional y dogmática, se debió a don Manuel Francisco Pavón, consejero de Estado, ministro del Interior y uno de los más recalcitrantes reacciones de la época, brazo derecho del gobierno de Rafael Carrera; y el mismo que siendo ministro de Relaciones Exteriores promovió el retorno de los jesuitas a Guatemala.

Los jesuitas que volvieron a Guatemala en 1843, fueron objeto de mucho apoyo por parte del gobierno y del arzobispado. Al poco tiempo de llegados organizaron un gran colegio para la juventud adonde, según testimonio de don Antonio Batres Jáuregui, concurría la flor y nata de la sociedad guatemalteca. Al respecto Soria Pinto señala: “...la Iglesia católica fue sobre todo la portadora del proyecto integracionista conservador. A ella se le exigió por ejemplo, la utilización del español en la indoctrinación religiosa. Uno de los motivos del retorno de los jesuitas en 1843, era precisamente retomar el trabajo de evangelización y civilización en el indígena. El decreto 1851 se refiere claramente a la importancia que le daba el régimen a la política misionera: “El Gobierno, poniéndose de acuerdo con el Ordinario eclesiástico, podrá, con el objeto de civilizar y reformar las costumbres de los indios, restablecer las pensiones de religiosos misioneros como existían antes con igual fin.”¹²

¹⁰ Pinto Soria, J. C. Ob. Cit.

¹¹ Búcaro Salavarría Salvador, Ob. Cit.

¹² Idem.

Para que se tenga una visión de la concepción que a los jesuitas les merecía la educación como instrumento de sumisión en los artículos 1º. y 2º. de la disposición mencionada se declaraba que escuelas deben estar *“bajo la inspección inmediata de una comisión compuesta del padre cura, de un individuo que la Municipalidad nombrará de su propio seno, y uno de los principales vecinos de la parroquia, electo por el padre cura e individuo municipal”* En cuanto a los premios que se otorgarían a los alumnos distinguidos se dispuso que: *“Los niños que manifiestan capacidad, aplicación y aprovechamiento, y tengan buen porte, podrán ser empleados por el párroco, en el servicio de la iglesia, en clase de acólitos o cantores. Con tal objeto, después de las horas de la escuela, pasarán a la casa parroquial a recibir las lecciones convenientes, estando en todo sujetos al padre cura”*¹³

Al comentar tal disposición legal dice el pedagogo e historiador mexicano Rafael Aguirre Cinta: *“Esa ley se debió a don Manuel Francisco Pavón, y parece mentira que un hombre como él haya engendrado los despropósitos que contiene y que sólo se explican como el resultado de intensa obcecación tendiente a dominarlo todo por medio del oscurantismo.”*¹⁴ Lo que pasaba por alto Aguirre Cinta, es que Pavón no estuvo solo, y que ese dominio por el oscurantismo, fue el sello como la Compañía de Jesús, controló la cultura y la educación a favor del poder de la iglesia católica.

Porque tal como muy bien lo apuntó Búcaro Salaverría: *“La regresión se hace más grave cuando la cultura se da con limitaciones o se niega rotundamente a todos aquellos que por sus dotes de inteligencia y estudio, pueden asimilarla cien por ciento... (...) Y es que la ignorancia de las masas es principio y sostén de la minoría llamada aristocracia. La escuela así, no es más que reprobable instrumento demagógico... (...) Este tipo de escuela en vez de enaltecer aplasta. Allí el máspreciado galardón que se brinda al alumno inquieto, es el mandarlo a la iglesia para que, mediante ejercicios intensos y constantes se convierta en acólito o en cantor”*.

La citada Ley de Educación fundaba su institucionalización en que "... Teniendo presente: que el fundamento de toda buena y sólida enseñanza, consiste en el aprendizaje de la doctrina de nuestra religión, y en que a la juventud se inculquen desde los primeros años sus máximas, y las del respeto que deben tener a sus padres, a sus mayores, y a los funcionarios y autoridades a cuya protección y beneficencia deben los pueblos su bienestar." Y habiendo "oído el parecer del muy R. Prelado Metropolitano, por ser una materia tan inmediatamente enlazada con la religión y la moral; y descansando en su aprobación: de conformidad con el dictamen del Consejo de Ministros se decreta esta Ley de Educación."

Dicha Ley regulaba las disposiciones siguientes para efectos de los establecimientos educativos:

1. En cada parroquia se establecer por lo menos 2 escuelas de primeras letras: una para niños y otra para niñas. (Art. 1)
2. Las escuelas estarán bajo la inspección del padre cura, un representante de la municipalidad y un vecino de la parroquia electo por el padre cura. (Art. 2).
3. Los maestros elegidos deberán mostrar su religiosidad, costumbres puras, instrucción suficiente, carácter moderado y trato cortés. (Art. 6)

En cuanto a los deberes religiosos, la Ley establecía:

Todas las escuelas se pondrán bajo el patrocinio de un Santo, cuya efigie se colocará en el Altar que habrá en la testera de la escuela. Todos los días, los niños se arrodillaran delante del Altar e invocaran al Santo Patrono. Se acostumbrará a practicar actos religiosos con la mayor frecuencia y con su estandarte, todos los niños en hileras asistirán a Misa los domingos y fiestas solemnes. Se confesaran y comulgaran con la posible frecuencia. (Art. 15)

¹³ Historia General de la República de Guatemala, 1898.

¹⁴ Citado por Alfredo Carrillo Ramírez, Ob. Cit.

Argueta B. cita: *“El currículo estará fundamentalmente desarrollado por contenidos de la doctrina, moral y practicas cristianas. Adicionalmente, se les enseñaba la escritura y las operaciones aritméticas básicas. Igualmente, se le pedía al maestro la generación de actitudes de respeto, amor y obediencia a los padres, mayores, sacerdotes y autoridades dando la justificación de que eran los representantes de Dios en la tierra.”*¹⁵

En el año de 1852, Rafael Carrera celebra un Concordato con la Santa Sede, por medio del cual se hacían más concesiones al clero, y se dictaron nuevas disposiciones tendientes a eliminar el tímido espíritu laico que encerraba el Estatuto de la Instrucción Primaria de Gálvez, así como a suprimir la libertad religiosa. En el artículo 2º. de ese convenio se establecía que: *“la enseñanza de las universidades, colegios, escuelas públicas y privadas y demás establecimientos de instrucción, será conforme a la doctrina de la misma religión católica. A este fin los obispos y ordinarios locales, tendrán la libre dirección de las cátedras de teología y de derecho canónico y de todos los ramos de enseñanza eclesiástica; y a más de la influencia que ejercerán en virtud de su ministerio sobre la educación religiosa de la juventud, velarán porque en la enseñanza de cualquier otro ramo haya nada contrario a la religión y a la moral”*.¹⁶

Sobre el particular Pinto Soria, cita: *“Otro punto culminante, fue la firma en Roma en 1852, el cual oficializó la posición preponderante de la Iglesia en la sociedad guatemalteca y regularizaba sus relaciones con el Estado, quién obtenía participación en la elección de los altos cargos de la Iglesia. Es decir, el derecho de Patronato que gozaban los monarcas españoles, lo que obligaba a la vez a subvencionar anualmente las actividades del clero, permitir el establecimiento de cualquier congregación religiosa y contribuir “a la conversión de los infieles que aún habitaban el país”. La Iglesia católica, por su lado, obtenía la exclusividad de religión oficial del Estado y era la responsable de orientar la educación en todos sus niveles, con la reinstauración de la censura de libros y escritos. Se establecía, además, el fuero eclesiástico y el pago obligatorio del diezmo.”*¹⁷

El período de los 30 años se caracteriza, desde el punto de vista pedagógico, por el estancamiento de la educación y la limitación de la libertad de enseñanza. Termina este tercer momento con el derrocamiento del gobierno conservador de Carrera y Cerna al impulso victorioso de la Revolución Liberal de 1871.¹⁸

La Revolución Liberal, derogó el 14 de agosto de 1872, la oprobiosa Ley Pavón que estancaba y restringía la instrucción pública. Fue durante este período liberal cuando se consolidaron los principios de gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza y se declaró la educación laica. En análisis de González Orellana, el carácter laico de la educación no tuvo los alcances logrados por otras revoluciones liberales, en donde se dio al laicismo un carácter más avanzado, al establecerse que la educación laica, si bien es neutra con respecto de todas las religiones, debe ser beligerante ante los obstáculos que se opongan a la creación del espíritu científico y la lucha contra el fanatismo. La Revolución Liberal guatemalteca proscribió toda influencia clerical de la escuela y suprimió las órdenes monásticas creando en sus edificios escuelas públicas.

En la Ley Orgánica de Instrucción Primaria de 1875, y en la Constitución Liberal de 1879, se declara la libertad de enseñanza, estableciendo uniformidad en las escuelas sostenidas por el Estado. Las realizaciones llevadas a cabo en el orden pedagógico por el gobierno liberal fueron también el resultado de la orientación de ideólogos como Arcadio Estrada, Delfino Sánchez y Lorenzo Montufar. Dos objetivos fueron establecidos con toda claridad: el de la educación para

¹⁵ Argueta B. Ob. Cit.

¹⁶ Cerna José Rodríguez, “Concordato...” Pacto con países Europeos y Asiáticos”, Tipografía Nacional, Guatemala, citado por González Orellana, Ob. Cit.

¹⁷ Pinto Soria J. C. Ob. Cit.

¹⁸ González Orellana Carlos, Ob. Cit.

el ejercicio de la libertad, y el de la formación de un espíritu científico que correspondiera a las necesidades del momento; de donde se desprende con evidencia el ideario masónico pues se denotaba la incidencia de Montufar.

Sin embargo, como relata González Orellana, *“Este ideal tropezó con múltiples dificultades, la mayor parte de las cuales emanaban del fanatismo religioso y la resistencia del clero a los nuevos postulados que declaraban la religión de enseñanza y el espíritu laico en la educación”*.

A los nombres anteriores hay que agregar los de otros intelectuales representantes del librepensamiento liberal como Marco Aurelio Soto, Santos Toruño, Valero Pujol, Darío González, José María Izaguirre, Juan García Purón, Anselmo Valdés, Ramón A. Salazar, Fernando Cruz y Manuel Antonio Herrera, quienes indiscutiblemente fueron influidos por las corrientes filosóficas y de pensamiento de vanguardia en esa época como el laicismo y el positivismo.

Hay que tener presente que el laicismo se fortalece en la historia a partir de la Revolución Francesa, cuando los paradigmas de la concepción social cambian. De una concepción teocrática o monárquica se pasa a una concepción republicana. Y que el término “laico”, “laica”, viene del ámbito eclesiástico. Laica era la persona que no formaba parte de la clerecía. Desde su origen la educación laica obedece a una negación de una educación preponderantemente religiosa, confesional, en su intención es una negación a cualquier dogmatismo, posturas fanáticas, a privilegios de personas “iluminadas” ya sea por concepciones religiosas, racistas o políticas que pretendan utilizar la escuela como plataforma de adoctrinamiento. El laicismo en la educación no se implantó hasta la reforma escolar del pedagogo francés Jules Ferry en 1882, que abrió la puerta a la adopción de leyes que sustituyeron la enseñanza religiosa, hasta entonces dominante, por la enseñanza moral y cívica.

Durante el régimen liberal la legislación educativa fue amplia, no se limitó a una sola ley, pero de las diversas disposiciones emitidas dos trascienden, como señala el Dr. Bienvenido Argueta: *“... la visión y la perspectiva que inspira la Revolución Liberal, se ve con mayor precisión en las leyes de 1879 y 1882. En esas leyes se establece que la educación se rige bajo las ideas de libertad, igualdad, fraternidad, orden, progreso, unión centroamericana, amor a la patria, amor al trabajo y a todas aquellas ideas que elevan el sentimiento moral como base de una sociedad bien organizada.”*¹⁹

Continuando con González Orellana nos describe: *“La educación laica, que había sido establecida tímidamente durante el gobierno del doctor Mariano Gálvez, surge ahora vigorosamente, luchando contra el fanatismo dominante y favoreciendo el cultivo científico. En la Ley Orgánica de Educación de 1875, se da a la educación el carácter de civil, queriéndose con ello diferenciarla de la religiosa o confesional. En la Constitución de 1879, se establece claramente la educación primaria laica, y el año de 1887, por acuerdo del 15 de diciembre, se da este carácter a la instrucción complementaria y secundaria. El concepto de laicidad se refería tanto a la exclusión de la enseñanza religiosa en los establecimientos nacionales, como a la eliminación de los representantes del clero de los centros educativos que impartían enseñanza con validez legal.*

De esa suerte fue que como primer paso el régimen liberal abolió los privilegios del clero, dictando las medidas necesarias para hacer posible la separación entre la Iglesia y el Estado. Fue así que por considerar nociva la estancia de los jesuitas en Guatemala, de nuevo se acordó su expulsión a los tres meses de instaurado el régimen.

¹⁹ Argueta B. Ob. Cit.

Los jesuitas llegaron a detentar grandes latifundios y favorecían la fuga de las divisas nacionales, sin ningún beneficio para el país, como no fuera la dirección de una educación anacrónica y contraria a las aspiraciones progresistas.²⁰ Tampoco debe obviarse que los jesuitas fueron en la práctica los rectores de la educación durante el gobierno de los treinta años y que la tenían como apunta González Orellana sujeta al dogma y alejada de los problemas de carácter nacional. Ellos habían sido los coautores de la Ley Pavón que eliminaba el espíritu progresista de la educación que se había iniciado durante el gobierno de Mariano Gálvez.

El gobierno liberal consideró a la educación como un baluarte principal, fue así como entre otros logros destaca la creación del Ministerio de Instrucción Pública, cuya función de suya estratégica había sido desempeñada en el período colonial entre cabildos eclesiásticos y seculares. Luego en el período independiente, por una Comisión que dependía de la Municipalidad; en el período gubernamental de Mariano Gálvez, pasó a la Academia; para finalmente durante el gobierno conservador siendo sustituida y trasladada a una oficina de Negocios Eclesiásticos e Instrucción Pública que dependía del Ministerio del Interior.

Los logros de la Revolución y régimen liberal son de trascendencia histórica para el país, lamentablemente minimizados y hasta sesgados por la posteridad conservadora atizada por la siempre influencia eclesiástica. Se han resaltado a conveniencia más los errores del régimen como una forma de acallar la nueva y definitiva forma que legaron a la patria, como lo es el Estado laico, cuyos principios se sentaron de forma tal que si bien ha sido posible reducir el impacto, también lo es que una vuelta al Estado confesional es improbable en los destinos nacionales.

Posterior a la Revolución Liberal, el desarrollo creado por ésta fue frenado por un nuevo actor en la escena: el interés del capitalismo norteamericano, que sediento de riquezas, explotación y saqueo penetró en Centroamérica; generando de ello en el escenario político la figura de la dictadura que en complicidad con el clero conservador sesgaron el despegue que en progreso había marcado el período liberal.

La figura de educación laica como conquista de la ideología liberal se mantuvo incluso en la dictaduras de Cabrera y Ubico, al mantenerse vigente la Constitución de 1879, y la Ley Orgánica de Educación de 1882, la que si bien sufrió modificaciones parciales durante los gobiernos sucesivos se mantuvo en su integridad.

Y en el caso de la administración Ubiquista, en la reforma a la Ley Orgánica de Instrucción Pública en mayo de 1935, en el art. 2º. de la misma se estableció: *“la obra educativa es ajena al sectarismo político y religioso”*. Y aunque lamentablemente en dicho régimen se restringió la libertad de enseñanza garantizada por la Constitución de 1879, los principios de obligatoriedad y laicidad de la educación sostenida por el Estado, continuaron vigentes.

La Constitución de 1879 estuvo vigente hasta 1944, en donde producto de la llamada Revolución democrática de octubre, se derogó la misma por la Junta Revolucionaria de Gobierno, y en tanto se promulgaba la Carta Fundamental, se emitieron decretos, dentro de ellos el No. 18, el que en su artículo 5º. Estableció: *“...la instrucción primaria es obligatoria; la sostenida por la Nación es laica y gratuita...”*

El 11 de marzo de 1945 se emite la nueva Constitución, y en ella se continúa garantizando la educación laica en las escuelas oficiales (artículo 81), partiendo de lo preceptuado en el artículo 29 de las garantías individuales que estableció: *“Es libre la profesión de todas las religiones, así como el ejercicio de todos los cultos, sin preeminencia alguna y en el interior de los templos.”* Por su parte la Ley Orgánica de Educación, en su artículo 3º. Inciso a), en

²⁰ González Orellana Carlos, Ob. Cit.

consonancia con el texto constitucional reguló: *“la educación en las escuelas oficiales es gratuita y laica”*

Finalmente privó la disposición que introducía la dicotomía infortunada al postular una doble concepción con un estatus dual de tratamiento: mientras en las escuelas oficiales la educación se reconocía laica, en los centros educativos no oficiales, tal aspecto quedaba indefinido, algo muy cómodo hasta la fecha para el sector confesional. Sorprendentemente en un período revolucionario se impulsaba un tratamiento clasista de la educación, pero lo más determinante lo fue el retroceso en materia laica que experimentó la educación. Mientras en la revolución liberal de 1871, se fue categórico al definir la educación del Estado como laica, en la revolución de 1944, ya no se trataba de la educación, sino de las escuelas oficiales, procurando los intereses confesionales encubiertos dejar en salvaguarda el espacio de los centros educativos privados, cuyo campo de utilidades vendría a ser más que generoso para el sostenimiento del espacio confesional.

Sin lugar a dudas, la influencia clerical con una postura a ultranza, supo influir muy hábilmente en el gobierno revolucionario, el que centrado en el desarrollo político-social de la nación, evitó confrontar a los sectores conservadores y confesionales dando lugar a tales concesiones, que con el tiempo se fueron convirtiendo en los diversos privilegios consignados en los textos constitucionales que se fueron sucediendo.

La Constitución del 45 es derogada como consecuencia del movimiento contrarrevolucionario azuzado por la guerra fría, y es sustituida por una nueva Constitución en 1956, que recogía fundamentalmente las líneas del Plan de Tegucigalpa, *“oscuro y farragoso documento, que pretendía ser el marco ideológico del nuevo régimen”*.²¹

Si bien en la Constitución de 1945, ya no se habla de la educación, sino de las escuelas oficiales, al menos en ese espacio se mantenía el reconocimiento laico, y viene a ser en ese sentido la última Constitución en preceptuar la enseñanza laica en el sector público; dado que es a partir de la Constitución de 1956, que se suprime el término “laico” para caracterizar la educación del Estado de Guatemala, y es partir de la misma que se introduce un nuevo concepto, como forma de equiparar a lo laico, y que es el de “opcional”, incorporación sustentada en un contexto de pleno dominio de la más rancia política conservadora y por lo mismo proclive al sector confesional, y que a la fecha pervive en el constitucionalismo actual, ya que sin mayor variación fue retomado como una especie de legado continuado.

En dicha Constitución como señala el Dr. Edmundo Vásquez Martínez: *“...los temas religioso, laboral y de propiedad ocuparon el lugar preferente, en la línea conservadora que inspiraba el cuerpo dominado por representantes de la iniciativa privada... (...) La iglesia católica – estructuralmente vinculada al nuevo equipo de gobierno- inicio una eficiente campaña para influenciar el nuevo texto y dadas las circunstancias su triunfo fue fácil. Se reconoció su personalidad jurídica con derecho a adquirir bienes y disponer de ellos, con la única limitación que se destinaran a fines religiosos, de asistencia o educativos (artículo 50); se estableció con amplitud la libertad religiosa, autorizando el culto privado y público, especialmente las manifestaciones en el exterior de los templos (artículos 51 y 53); se admitió la enseñanza religiosa en escuelas oficiales, aunque optativa (artículo 97...”* **El laicismo oficial del constitucionalismo liberal había terminado**²²

En el artículo 97 de la Constitución de 1956, se expresó que la ley regulará lo relativo a la enseñanza religiosa en locales oficiales y que el Estado no la impartirá y la declara optativa. Por

²¹ García Laguardia Jorge Mario y Edmundo Vásquez Martínez, “Constitución y orden democrático”, Editorial Universitaria, USAC, Guatemala, 1984.

²² Idem.

su parte el inciso 23 del artículo 168 de tal Constitución, señalaba como función del Presidente de la República, dirigir, inspeccionar y desarrollar la educación pública y, en cuanto a la educación religiosa, por estar declarada libre y optativa su enseñanza en locales oficiales, es de carácter especial, siendo necesario dictar un reglamento para preservar el orden sin menoscabo de los derechos fundamentales de toda persona a su formación integral, que garantiza la Carta fundamental de la República.

Los hábiles manejadores del sofisma, una vez más habían logrado mediante su tradicional manejo del poder tras bambalinas, sustituir la “educación laica”, por la “educación opcional”, suprimiendo con ello hasta la fecha desde lo formal el avance progresista que el Estado guatemalteco había históricamente dado, en materia de reconocer la diferencialidad entre educación y religión, en el sentido que por tratarse esta última de un asunto opinable y de creencia debía evitarse en la escuela pública, por ser ésta destinada a un lugar para todos.

Fue así como en octubre de 1958, mediante el Acuerdo Gubernativo No. 10, el presidente Ydigoras Fuentes, aprueba el “Reglamento para la Enseñanza Religiosa Libre y Optativa en locales Oficiales”, el que entre sus diversas disposiciones regulaba: Art. 1º. “En cumplimiento de la Constitución de la República, se autoriza la enseñanza religiosa y moral en todos los establecimientos nacionales de educación, siempre que sea libre y optativamente solicitada por los niños, sus padres o representantes”. Art. 2º. “La enseñanza religiosa y moral deberá impartirse dentro del tiempo ordinario de trabajo docente, para hacer efectivos los derechos de formación integral de la niñez y la juventud.” Art. 4º. “La designación de los maestros o encargado de estas clases, será hecho por las autoridades religiosas competentes, quienes extenderán las credenciales del caso, debiendo los directores respectivos llevar un libro de registro de profesores y alumnos, según las distintas religiones que se enseñan.” Art. 6º. “Las clases de Religión y Moral tienen carácter de especiales. En tal virtud, la supervisión y programación de las mismas, serán de competencia exclusiva de los representantes de las diversas religiones, debidamente acreditadas.”

Como podrá colegirse, que si bien la Constitución de la época declaraba la “enseñanza religiosa”, oficiosamente las autoridades del Ministerio de Educación y de la Presidencia de la República, se encargaban de ampliar la misma a “enseñanza religiosa y moral”, de donde volvía a retomar forma la racionalización de la moral única devenida del discurso religioso.

En 1965 es inexplicablemente derogada la Constitución de 1956, si se toma en cuenta el origen y sustentación de afinidad ideológica del nuevo régimen; viabilizado tal cambio más como resultado de un golpe de Estado, producto de una asonada militar por la cual el ejército como institución tomó el poder, derrocando al presidente constitucional electo, acción que respondía a un acomodamiento de correlación de fuerzas internas tras el poder. El 31 de marzo de 1963, se emite la nueva Constitución cuya vocación es profundizar la tendencia anticomunista del régimen. Con tal cuerpo constitucional como expresa Jorge Mario García Laguardia: “*Termina definitivamente con la tradición laica, fijando un régimen especial para la iglesia católica a la que se ordena extender títulos de propiedad, autoriza a los sacerdotes a celebrar matrimonios civiles, y amplía la protección de la enseñanza privada religiosa...*”²³

Transcurridos veinte años, como preámbulo a la democratización del país, se emite la actual Constitución de 1985 que se encuentra vigente, la que en materia educativa continúa la tradición anti-laicista de sus antecesoras. Estableciendo: “*La enseñanza religiosa es optativa en los establecimientos oficiales y podrá impartirse dentro de los horarios ordinarios, sin discriminación alguna. El Estado contribuirá al sostenimiento de la enseñanza religiosa sin discriminación alguna.*”

²³ Idem

De nuevo el clero de la jerarquía católica había logrado salir avante, mediante la intermediación de los constitucionalistas de cuño clerical, que supieron sin mayor oposición continuar con la tradición conservadora de cuidar que no retomara la educación el principio de laicidad. Desde un sentido estrictamente constitucional desde 1945 a la fecha Guatemala, perdió en cuanto a la educación del Estado su condición laica, y pasó a involucionar primero con destino a los centros educativos públicos, hasta finalmente reducirse al conceptualizarse la enseñanza religiosa como optativa en las escuelas e institutos públicos, con lo cual además de suprimir todo principio de neutralidad educativa, se buscó evitar que pudiera surgir de nuevo una educación laica, entendida como el desarrollo de una actividad de aprendizaje que prescinde de la instrucción religiosa.

En términos generales, la mayoría de las constituciones latinoamericanas presentan la educación estatal pública bajo el principio "*Educación Laica, Gratuita y Obligatoria*", enunciado típico de los movimientos liberales. En ese contexto Guatemala dejó ser parte de ese reconocimiento, el avance progresista impregnado desde la Revolución de 1871, se perdió y con ello se dio un retroceso en lo formal de más de cien años. De tal tríada liberal, Guatemala conservó lo de educación gratuita y obligatoria y se deshizo de lo laico.

Lo anterior se deriva y se integra a partir de cómo en la Constitución actual se define la libertad de religión (art. 36), en el sentido que reconoce "*El ejercicio de todas las religiones es libre...*", principio de laicidad y conquista de la Revolución de 1871. Pero seguidamente instituye: "*... que toda persona tiene derecho a practicar su religión o creencia, tanto en lo público como en lo privado, por medio de la enseñanza, el culto y la observación, sin más límites que el orden público y el respeto debido a la dignidad de la jerarquía y a los fieles de otros credos.*" En donde introduce la negación a libertad de cultos como el laicismo lo proclama en cuanto a reconocer tal práctica de libertad religiosa limitada al ámbito de lo privado, no así de lo público; pero cuya intencionalidad se hace evidente de vincular al ámbito público, desde donde se justifica la enseñanza religiosa en los centros educativos y la prédica religiosa en cualquier espacio público institucional.

Y tal aspiración anteriormente del goce de concesiones estatales a partir de la Constitución de 1956, es retomada y continuada en la Constitución vigente, y en el artículo 37, la Constitución concede toda una serie de privilegios en forma desigual en relación a esa libertad de religión que consagra en un artículo anterior. Cediendo a la iglesia católica automáticamente personalidad jurídica y dejando a las demás sujetas a un proceso reglado posterior. Extendiéndole sin costo alguno, títulos de propiedad de los bienes inmuebles que posee; garantizando que no podrán ser afectados los bienes inscritos a favor de terceros ni los que el Estado tradicionalmente le ha destinado a sus servicios. Y otorgándoles el goce de exención de impuestos de dichos bienes muebles. Toda una serie de proteccionismos propios de la versión del neoconservadurismo más anacrónico.

De nuevo los poderes confesionales salieron airoso logrando disminuir los avances en cuanto a separación iglesia y Estado; más lo obtuvieron en el plano formal, en la realidad social los efectos gestados y logrados desde la Revolución Liberal, son irreversibles e irrevocables por más subrepticia que sea la influencia confesional, por mucho que la ley lo propugne, la ciudadanía en sus entornos sociales no retorna al pasado dogmático controlador de la conciencia individual.

El fundamento de la educación laica, se sustenta en la premisa que la escuela no es el lugar donde se examinan las creencias de los educandos, sino donde se ofrece un marco de valores universales que hace posible la convivencia de personas; en consecuencia a la escuela le corresponde proporcionar al alumno nociones y saberes a fin de que construya explicaciones y respuestas para las grandes interrogantes que lo inquietan, y para poder elegir con fundamento las propuestas a las que se adhiere y sobre las cuales desea edificar su propia vida.

Por ello es, que los valores y los principios que transmite la escuela laica al estudiante contribuyen a que sus creencias, sus costumbres y sus actos, sean acordes con la dignidad y los derechos de las personas. Tales valores apuntalan el respeto al libre pensamiento y a la tolerancia, como factores esenciales de la convivencia humana en un mundo cada vez más plural.

La influencia religiosa mantiene significativa incidencia y la acrecienta en la educación nacional, en forma directa e indirecta desde el espacio de carácter opcional que el mandato constitucional le ha venido otorgando. Desde una forma directa, ha copado la educación media, la cual mayoritariamente es de carácter privado, en donde destacan los colegios de diversa enseñanza religiosa. En el nivel primario de la escuela y el instituto público, la influencia ha sido indirecta, a través de programas educativos diversos y sobre todo en el desarrollo de los contenidos en la clase, donde continúan predominando los patrones culturales que han sido internalizados en la formación docente durante años. Lo que se refleja en una lectura “cristianizada” de algunos temas, principalmente de aquellos vinculados a las materias humanísticas y sociales. No es extraño observar en nuestras escuelas a docentes que enseñan a sus alumnos y alumnas contenidos relacionados, por ejemplo, en formación ética, filosófica o incluso histórica desde una perspectiva eminentemente religiosa.

Los poderes confesionales durante la historia de la humanidad y en particular en Guatemala, no han cesado en influir en la sociedad hasta donde sea posible, y del campo educativo han hecho un espacio de instrumentalización preferencial por su gran poder de influencia; ante lo cual el Estado históricamente tiene el desafío de promover el desarrollo de la científicidad y de la evolución humana, desde la concepción que para una sociedad laica, el servicio educativo es en efecto, el único espacio social capaz de garantizar una educación en condiciones de igualdad. Y ello porque la educación pública acoge a todos, sean cuales sean sus características personales, sociales y culturales o sus creencias religiosas. Los centros educativos de carácter público constituyen pues, un espacio de convivencia y de respeto por la diversidad, un espacio donde deben compensarse las desigualdades y las discriminaciones de cualquier tipo; en ello estriba la importancia del carácter laico de una educación.

Cabe acotar que corresponde a los sectores vanguardistas de la sociedad civil estar vigilantes y contribuir al desarrollo de una laicidad entendida como autonomía de la sociedad civil frente a las normas y creencias religiosas de imposición particular. De promover un laicismo moderno que comprende superar cualquier posición beligerante en torno a las creencias religiosas, pero obligado también a mantener una convicción firme en la defensa del conocimiento científico y del respeto a quienes no profesan ninguna religión. Y no sólo en la educación sino en todas las esferas de la vida pública. Propugnar por un laicismo moderno en la educación, que implica afirmaciones más que negaciones, inclusiones más que exclusiones. Pero que su base es clara: la educación debe estar fincada, esencialmente, en los resultados del conocimiento científico y en el resguardo de los valores democráticos y éticos que comparte la humanidad.

La escuela es un lugar para el saber no para el creer, por lo tanto la educación su lugar está en las escuelas y la religión lo está en las iglesias o en el ámbito privado de cada familia.

Por todas esas razones la influencia religiosa debe estar al margen de la educación y por ende de las escuelas, ya que en estas se forman ciudadanos y ciudadanas y no fieles, en donde no caben adoctrinamientos, la segregación o la exclusión de nadie.

Y como señalara Savater F. (2004) “...el combate por la sociedad laica no pretende sólo erradicar los pujos teocráticos de algunas confesiones religiosas, sino también los sectarismos identitarios de etnicismos, nacionalismos y cualquier otro que pretenda someter los derechos de la ciudadanía abstracta e igualitaria a un determinismo segregacionista.”

Guatemala, septiembre 2013

Bibliografía:

Argueta Bienvenido, 2006, “Una perspectiva histórica de las leyes de educación en Guatemala y los desafíos actuales para una nueva Ley de Educación Nacional”, en “Memorias X Encuentro Nacional de Investigadores Educativos de Guatemala”, “Legislación e Investigación Educativa”, Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

Búcaro Salaverría Salvador, (1955) “El Doctor Gálvez en nuestra Educación”, Separata de la Revista “Universidad de San Carlos” No. XXXIV, Guatemala.

Carrillo R. Alfredo, (1971) “Evolución Histórica de la Educación Secundaria en Guatemala”, Tomo I, Edit. “José de Pineda Ibarra”, Guatemala.

Castro L. Luis, (1989), “Las paradojas de las revoluciones hispanoamericanas”, en “El impacto mundial de la Revolución Francesa”, Revista Internacional de Ciencias Sociales, UNESCO.

García L. Jorge M- y Vásquez M. E., (1984), “Constitución y orden democrático”, Editorial Universitaria, USAC, Guatemala.

García L. Jorge M. (1985) “La reforma liberal en Guatemala”, Edit. Universitaria, USAC, Guatemala.

González Orellana Carlos, (1980) “Historia de la Educación en Guatemala”, págs. 69-70, Editorial Universitaria, USAC, Guatemala.

Gordillo Miguel Ángel, (1942) “Mariano Gálvez: organizador de la Escuela guatemalteca”. Revista de Educación, año X No. 6-9, Guatemala.

Pinto Soria J. C. (1996), “Nación, caudillismo y conflicto étnico en Guatemala (1821-1854), Instituto de Investigaciones Políticas y Sociales, Escuela de Ciencia Política, Universidad de San Carlos de Guatemala.

La Educación Bilingüe Intercultural en Guatemala: Una iniciativa inconclusa que ha sido más como plataforma para la asimilación y ladinización²⁴

Licda. Rosaura Raguex

La educación en valores en las familias mayas no sólo depende de la familia, sino intervienen e inciden otras instituciones sociales como la escuela, por ello, se analizará cómo la escuela ha sido parte e intervenido para la socialización del ser humano en la sociedad, específicamente en la educación de valores en las familias mayas y qué tanto ha contribuido para que esté en la misma línea que la iniciada y mantenida por la familia maya, dicho de otro modo, conocer su influencia social en las familias mayas.

De tal manera, es preciso resaltar que las poblaciones mayas no son ajenas a los cambios en las prácticas culturales, particularmente las familias; puesto que como resalta “Ferdinand Tönnies, si la familia contribuye a nutrir el vínculo social, es porque como institución, su fundamento no descansa sobre un contrato, sino sobre un tipo particular de vínculo: el formato por la comunidad” (Cicchelli, C.; Cicchelli, V. 1998:45).

En cuanto a los valores en las familias mayas, no se tiene una traducción tan literal como en español, puesto que se le conoce como *Pixab'*, el cual tiene una connotación de consejos, consejos que en la familia maya se concibe también como valores. Es decir, que los valores, principios y consejos no son distintos ni van separados, se complementan, son *Ruk'ux Qana'oj*²⁵ que son la centralidad de los pensamientos y conocimientos.

Los valores en la familia maya es uno de los elementos principales que por medio de los mismos se inserta al ser humano como ser social, que además han sido una de las principales herencias y raíces de los abuelos y abuelas del ser maya o indígena en el país, sintetizados en la Cosmovisión Maya; cosmovisión comprendida como los consejos, valores, enseñanzas, aprendizajes, historias, ejemplos, prácticas -y entre otros- de los ancestros mayas, que con el tiempo han sido adoptados y acomodados, e incluso olvidados y negados, esto de acuerdo al contexto socio-cultural de la población maya, en especial de las familias mayas.

La escuela mantiene el “proceso de producción de reproducción social” (Reyes, R. 2009. Versión electrónica) es decir que la escuela es un medio de producción social que llega a garantizar y fomentar la reproducción de lo que ella inculca en los niños/as y jóvenes a través de la enseñanza y aprendizaje. Entonces, desde allí radica la importancia y la necesidad de la escuela, como una institución que bien podría colaborar con el tratamiento y fin de las desigualdades y exclusiones de las poblaciones históricamente subordinadas e invisibilizadas.

²⁴ Este artículo es una síntesis de una de las partes de la Tesis de la Licenciatura en Sociología de la Universidad de San Carlos de Guatemala, titulada como: “La familia Maya: formación de valores y educación de los hijos e hijas en San Pedro Jocopilas, El Quiché, en el año 2011”

²⁵ Las mujeres mayas de Kaqla, lo definen como valores y principios, donde los “valores son instrumentos básicos, son una orientación para la conducta, que ayudan a evitar dificultades, que no se discuten, ya que todos estamos de acuerdo en partir de los ancestros y de su legado concreto que nos dejaron a través del idioma” (Kaqla. 2010:18). Sin embargo, esta noción es muy amplia, y lo que se comprende con *Ruk'ux Qana'oj* es el centro de los pensamientos, que también es relativo.

Sin embargo, en el caso de Guatemala la función de la educación oficial no es integral, puesto que las escuelas como resalta Anthony Giddens “refuerzan las variaciones de los valores y perspectivas culturales asimiladas en los primeros años de vida; cuando los niños dejan la escuela, esta asimilación tiene como efecto el limitar las oportunidades de unos y facilitar las de otros” (Giddens, A. 1999. 531).

La ladinización, es un proceso en el cual se busca eliminar los elementos étnico-culturales de las poblaciones mayas imponiendo una cultura uniforme y una sola identidad, es una transición del maya al ladino. “La ladinización como teoría y política descansa en el razonamiento racista” (Guzmán-Böckler, C.; Herbert, J. 2009:146).

-La Educación Oficial y la Educación Bilingüe Intercultural

Es necesario enfatizar que la noción de escuela no se limita solo al lugar físico donde estudiantes van a aprender y ser alfabetos, sino también es una institución social que instruye, construye y socializa conocimientos a niños/as y jóvenes para que puedan desenvolverse en la sociedad, que logren “desarrollar sus capacidades y aptitudes” (Giddens, A. 1999:533); concepción que en Guatemala como en algunos países de América Latina no ha logrado del todo ser real, principalmente en las poblaciones indígenas, porque “la educación escolarizada fue pensada desde el siglo XIX como un dispositivo pedagógico para que las diversas poblaciones se integraran al proyecto de nación homogéneo, y sobre todo para que lo hicieran también aquellas poblaciones que menos respondían al patrón sociocultural hegemónico” (González, M. 2011:11); aparte de homogeneizar las culturas, pensamientos y conocimientos a través de la educación escolar, se buscaba y se busca también “mano de obra alfabetizada y disciplinada” (Giddens, A. 1999:546), por tanto se ideó uniformizar el conocimiento, el pensamiento y formas de vida; en el caso de Guatemala -sobre todo- mediante procesos de asimilación, mestizaje y/o ladinización²⁶, los cuales son vigentes y constantes en las poblaciones mayas y no mayas (garífuna y xinka) del país.

“Dado que la nación se concibe como uniforme, hay resistencia a que exista una cultura distinta a la oficial. De ahí surgirá el discurso de asimilar a los indígenas, de incorporarles a la nación a través de su castellanización. Pero al mismo tiempo, la población indígena es vista como atrasada y por ello será segregada de la “nación” y excluidas de las ventajas del “progreso”... Cuando –alrededor de mediados del siglo XX- en el resto de América Latina se empiezan a poner en marcha las políticas activas de asimilación, en Guatemala ésta funciona más bien como una ideología. A través de la idea de la ladinización se pensó –y mucha gente lo piensa aún- que los indígenas que accedieran a la educación, la urbanización y ciertos niveles de consumo, dejarían de ser indígenas y pasarían a ser ladinos y con ello terminaría su situación de subordinación. Esto muestra varios de los elementos que están detrás de las construcciones étnicas

²⁶ Según Jean-Loup Herbert “el mestizaje parte de la suposición de que el problema está resuelto o en vías de resolución, confundiendo los niveles biológicos, sociales y culturales. El mestizo es la vértebra que articula dos mundos.” Pero, “es culturalmente insostenible, biológicamente limitada, social e históricamente de poca base, la ideología del mestizaje únicamente permite a la minoría pequeñoburguesa justificar su posición social, para mantener su oportunismo político e individual económico. Aún más, podemos decir que su resorte es racista, eliminando toda la identidad problemática del indígena como ser colonizado” (Guzmán-Böckler, C.; Herbert, J. 2009:139-142).

como la guatemalteca, como pensar que al cambiar los elementos culturales, debiera cambiar la situación de subordinación. Detrás de esta idea está la suposición de que quien cambia de cultura cambiaría también de identidad o, dicho de otra manera, que la identidad sólo es un mero reflejo de los contenidos culturales. Permite así una salida, que no involucra el examen del sistema social y cómo en su seno se genera la desigualdad, sino que concentra su atención en el grupo, en el indígena que se niega a cambiar, como la fuente del problema” (PNUD. 2005:18).

Partir de que la ladinización es una viabilidad al desarrollo social y económico en Guatemala, es partir de una idea conservadora y racista, puesto que el problema no radica en que las poblaciones mayas asuman y conserven sus culturas y sus idiomas, su cosmovisión, etc., sino está en que no se acepta que ésta estructura social del país existe, mientras, se niega la existencia de la diversidad cultural y étnica en Guatemala. Aceptar la diversidad étnica en Guatemala implica entonces eliminar el *monoculturalismo estructural* hegemónico que ha dominado desde la colonia.

El sistema educativo nacional según la Ley de Educación Nacional “*es el conjunto ordenado e interrelacionado de elementos, procesos y sujetos a través de los cuales se desarrolla la acción educativa, de acuerdo con las características, necesidades e intereses de la realidad histórica, económica y cultural de Guatemala*” (artículo 3). Y la estructura de este sistema educativo se conforma por (artículo 5) “*el Ministerio de Educación, la comunidad educativa, centros educativos*”. En la educación nacional de Guatemala, en cierto nivel, ha sido modificada su orientación sociocultural hegemónica especialmente a partir del planteamiento y aplicación de una educación bilingüe intercultural²⁷. Sin embargo, mediante la educación bilingüe intercultural se ha buscado y tratado de ajustar y acomodarla en el tipo de educación homogéneo, educación con una estructura y sistema educativo que sigue buscando la homogeneidad que la diversidad; la memorización que el aprendizaje, crítica y análisis; la asimilación que la conciencia étnica, etc.

De acuerdo a Klaus Zimmermann “el concepto de Educación Bilingüe e Intercultural (EBI) se viene estableciendo en el ámbito de la educación indígena en América Latina. Esta concepción es considerada como la más avanzada para responder a las necesidades étnicas y culturales de las poblaciones amerindias, pues concede la posibilidad de un desarrollo autodeterminado y una educación que integra realmente la propia cultura, después de tantos siglos de opresión y discriminación y de decenios de programas educativos asimilacionistas que se habían escondido bajo el término de educación bilingüe” (Moya, R.; López, L.; Valiente, T. 1999:97); efectivamente es lo que se pretendía con la Educación Bilingüe (EB) en Guatemala, puesto que no se basaba en la cultura, cosmovisión, conocimientos –entre otras-, de las poblaciones mayas, sino más

²⁷ Décadas anteriores se llamaba Educación Bilingüe, según el Ministerio de Educación “la educación bilingüe en Guatemala viene desarrollándose desde los años 60 como un enfoque alternativo de aprendizaje para los niños y niñas indígenas hablantes del idioma maya ixil inicialmente, extendiéndose más tarde a los idiomas k’iche’, kaqchikel, q’eqchi’ y mam. El programa de Castellанизación era atendido por Promotores Educativos Bilingües y personal denominado Orientadores de Castellанизación, los primeros no eran docentes, sino personas con cierto grado de educación (mínimo 6º grado de primaria). En la década de los 80, el programa de castellанизación se convierte en Programa Nacional de Educación Bilingüe Bicultural PRONEBI, con atención a los niños y niñas de las áreas lingüísticas k’iche’, kaqchikel, q’eqchi’ y mam; esto mediante el Acuerdo Gubernativo No. 1093-84” (Ministerio de Educación, consulta electrónica: 14 de mayo de 2012. <http://www.mineduc.gob.gt/DIGEBI/leyes.html>).

bien utilizaba el idioma o idiomas mayas para transmitir todo el conocimiento hegemónico.

Como resalta María Isabel González para el caso de Ecuador, “las críticas a la EB, llevan... a que comiencen a posicionar el discurso de la Educación Bilingüe Bicultural (EBB)” sin embargo ni una, ni la otra lograba integrar las verdaderas necesidades de las poblaciones indígenas, puesto que “la primera se centra en imponer un idioma sin reconocer la cultura, mientras que la segunda reconoce el idioma indígena para la enseñanza, pero el objetivo sigue siendo integrar al diferente al modelo social homogéneo”, sin embargo, “la idea de lo multilingüe y pluricultural permea no sólo la concepción sobre la educación indígena que se tenía, sino que provoca que la idea de educación bicultural se cambie por la nueva propuesta de una Educación Intercultural Bilingüe” (González, M. 2011:35-37); esto -similarmente- sucede también en Guatemala, donde, pareciera ser que la educación ha cambiado de enfoque pero en realidad sólo se ha modificado el nombre.

La Educación Bilingüe Intercultural o Intercultural Bilingüe plantea y busca reivindicar las necesidades y demandas de las poblaciones mayas a partir de su propia realidad sociocultural; donde el aprendizaje de niños, niñas y jóvenes es de suma importancia y lo esencial es que ellos se desenvuelvan y utilicen su conocimiento adquirido desde su cultura, y paralelamente aprendiendo el español. En este tipo de educación se resalta otra noción de enseñanza y aprendizaje, “Enrique Ipiña, hace énfasis en las experiencias de autoaprendizaje bajo la orientación del educador. La nueva educación debe pasar de ser una educación centrada en el aprendizaje; de una educación centrada en la mera repetición, debe pasar a ser una educación centrada en la lógica constructiva a partir de la experiencia, así se sientan las bases de la capacidad creativa” (Martínez, J. 1996:58).

Dejaría de ser, entonces, una enseñanza que impone pensamientos ajenos a las vivencias sociales de las poblaciones mayas a una educación real e incluyente; por consiguiente la formación e instrucción en valores, conocimientos, etc., adquirida por los niños, niñas y jóvenes en las familias mayas no se vería extraña ni antagónica con la que se enseña en la escuela.

En Guatemala, según Carlos González Orellana, “el proceso de Reforma Educativa, que se inicia en 1986, con la aplicación de la Constitución Política, y abarca diez años, durante los cuales se atendieron aspectos como la educación bilingüe intercultural, la regionalización de la educación, el proceso de adecuación curricular y la profesionalización del magisterio. La segunda etapa de la Reforma, se inicia con la firma de los Acuerdos de Paz” (González, C. 2007:459). La Educación Bilingüe Intercultural se ampara en varias normas tanto nacionales como internacionales.

En la Constitución Política de la República de Guatemala se reconoce la importancia de una educación basada en las realidades socioculturales del país, específicamente en el artículo 76. *“Sistema educativo y enseñanza bilingüe. La administración del sistema educativo deberá ser descentralizado y regionalizado. En las escuelas establecidas en zonas de predominante población indígena, la enseñanza deberá impartirse preferentemente en forma bilingüe”.*

En la Ley de Educación Nacional, se contempla la educación bilingüe a rasgos muy generales, en los artículos: 56, 57 y 58. No ha sido lo suficientemente vinculante y

pertinente para modificar el sistema y estructura de educación nacional.

Así como también se estableció, se aceptó y se comprometió en los Acuerdos de Paz de 1996, en el *Acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas (Aidpi)* donde se plantea la Reforma Educativa, “destaca que el sistema educativo²⁸ deberá responder a la diversidad cultural y lingüística del país, reconociendo y fortaleciendo los valores y sistemas educativos mayas y de los demás pueblos indígenas, el acceso a la educación formal y no formal e incluyendo dentro de la curricula nacional las concepciones educativas indígenas”, en dicho acuerdo, igualmente, se subraya “promover el uso de todos los idiomas indígenas en el sistema educativo, a fin de permitir que los niños puedan leer y escribir en su propio idioma o en el idioma que más comúnmente se hable en la comunidad a la que pertenezcan, promoviendo en particular la educación bilingüe e intercultural e instancias tales como las Escuelas Mayas y otras experiencias educativas indígenas” (Acuerdo de Paz, AIDPI).

En el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, destaca la importancia de la educación para dichos pueblos, y que “responda a sus necesidades particulares”, establecido en los artículos del 26 al 31.

A partir de lo anterior, se puede decir, que la escuela es un lugar y un medio fundamental para socializar, educar y formar a niños, niñas y jóvenes para su desenvolvimiento en la sociedad; pero sobre todo sí la enseñanza escolar es de doble vía, horizontal, dialéctica, que responda y se base en las particularidades de las poblaciones mayas. La educación escolar aparte de alfabetizar, difundir conocimientos, es del mismo modo una herramienta para poder incorporarse al mercado laboral, es decir, mediante la escolarización y/o profesionalización se pueden mejorar los ingresos económicos y condiciones de vida.

-La relación entre la escuela y la realidad social de la población maya

Es importante resaltar que niños/as y jóvenes mayas tienen la noción de la escuela y la familia como educadora, pero cada una con su orientación y objetivo; pero a pesar de visibilizar estas diferencias, al final llegan a compartir, aceptar y sobreponer la ladinización o asimilación sobre su cultura, esto se visualiza en la propia familia, la escuela, en la iglesia, en su vida cotidiana, etc., a través de la *vergüenza* y apatía hacia su cultura y etnia, especialmente hacia el idioma materno maya y/o traje maya, etc.

Hay que acentuar, que, aun estando en departamentos y municipio donde la población mayoritaria es maya; a las familias mayas o bien en general las poblaciones mayas que son monolingües y analfabetas no son consideradas, atendidas y tratadas en su idioma maya; asimismo ésta realidad no es ajena a la escuela, debido a que en las escuelas especialmente las urbanas, los maestros/as les hablan sólo en español tanto a estudiantes como a padres/madres de familia. Por ello gran parte de las familias mayas llegan a valorar aún más el idioma español que algún idioma maya, ya que el español es el que

²⁸El sistema educativo de Guatemala abarcado desde el nivel de educación inicial (atención a niños de 0 a 4 años) hasta la formación universitaria (de 18 años en adelante), pasando por los niveles pre primario (5 y 6 años), primario (7 a 12 años) y medio (13 a 15 años para ciclo básico y 16 a 18 para ciclo diversificado). El sistema se divide en escolar y extra escolar. El Ministerio de Educación es el ente rector de la educación hasta el nivel medio, con algunas excepciones. La formación terciaria estatal está bajo la rectoría de la Universidad de San Carlos. (PNUD. 2010:169)

predomina a nivel nacional además es el idioma oficial de Guatemala, y que de alguna forma, no hablarlo para ellos y ellas implicaría discriminación y marginación.

Desde esta perspectiva es que se genera una educación escolarizada *monocultural*, basada en la supuesta idea de una “cultura civilizada”, la cual muchas veces es asimilada y compartida por las mismas familias mayas, sobre todo por algunas familias mayas del área urbana que quizás tengan un ingreso económico mayor que los que viven en el área rural y así como también con algún grado de escolarización, por eso es que prefieren hablarles sólo en español a sus hijos/as.

Dicha idea la tienen también algunas familias mayas del área rural, quienes son las que han vivido mayormente las exclusiones de esta estructura social castellanizadora; quienes se enfrentan con una realidad que las excluye por ser monolingües en su idioma, por pertenecer a otra cultura, por haberse resistido en buena medida a la ladinización, pero que todo ello les ha hecho apreciar y optar por que se les enseñen a sus hijos/as sólo el español en las escuelas, porque “*en las casas pueden aprender su idioma maya*”; asimismo en la mayoría de los casos, se opta por el español, pero también para hacer valer sus derechos y no ser discriminados, que “*a través de la escuela, uno logra conocer y saber las leyes, los derechos, porque conocer ayuda mucho*”; y que “*la escuela despierta el conocimiento, sirve mucho para la vida, para defenderse y no ser discriminados*”.²⁹

La discriminación y racismo que enfrenta la población maya y no maya (garífuna y xinka), en este caso, particularmente las familias mayas ha generado que se desvalorice la cultura, la identidad, los consejos de los ancianos/as, el significado e importancia del idioma, entre otros. Esta situación mayormente se da en las nuevas generaciones, es decir, en niños, niñas y jóvenes.

La descalificación que se ha mantenido históricamente hacia las culturas e identidades étnicas en Guatemala ha generado *auto-negación y auto-rechazo* en la misma gente maya, el dejar de hablar su propio idioma o negar que se sepa hablar un idioma maya es un ejemplo de ella.

Lo anterior tiene mucha relación con lo que algunas familias mayas en décadas anteriores pensaban respecto de la escolarización; que para ellos/as la escuela era mala, que era solo para los mestizos, y que era un lugar que infundía la pereza. Sin embargo, posiblemente se pensaba de dicha manera en las familias mayas porque se percibía y notaba que la enseñanza de la escuela era contradictoria con su realidad y situación socio-cultural, además se tenía y/o tiene presente que la permanencia de los niños/as “en la escuela está definida, por las demandas familiares de su tiempo para contribuir al trabajo agrícola” (Martínez, J. 1996:76), en el caso de que sean campesinos, o bien en cualquier otro trabajo como el comercio.

La situación económica determina, en gran parte, el poder mandar a los niños/as a las escuelas, pero actualmente en la mayoría de las familias mayas se resalta lo esencial que es la escuela no sólo para los hijos/as sino también para los propios padres y madres de familia, por ello, varias familias hacen el esfuerzo por mandar a sus hijos/as a estudiar, tal como lo comentan algunas madres y padres: “*la escuela es muy importante, pero*

²⁹ Son algunas repuestas de los padres y madres de familia maya entrevistadas en San Pedro Jocopilas, Quiché, lugar donde se realizó la investigación en el año 2011.

esto depende de la capacidad económica de uno”; “no importa si se gasta porque sabemos que es necesario”; “no logramos que terminaran de estudiar porque

económicamente ya no pudimos”; “depende mucho de los padres/madres que los hijos/as vayan a la escuela”; “con esfuerzo los hemos mandado a la escuela”.³⁰

Los comentarios indicados reflejan que ser alfabeto es de mucho beneficio pero se requiere de sacrificios; la situación económica o el ingreso económico tiene mucho que ver en el desarrollo y logro escolar de las niñas, niños y jóvenes mayas, más aún si viven en el área rural; si bien, la educación es gratuita pero no así con los materiales y útiles escolares que se necesitan, así mismo la distancia con la que se ubican las escuelas es otro de los limitantes que enfrentan la niñez y juventud en las áreas rurales del país .

Ha habido apertura de los padres y madres mayas sobre el significado y valor de ir a la escuela, a comparación de generaciones anteriores; quizás los cambios a la curricula nacional de educación han favorecido en cierta medida, pero también las necesidades laborales han ejercido presión en ese sentido. Por eso como dice Edgar Esquit, refiriéndose a la población maya en Comalapa, Chimaltenango –Guatemala-, “algunos comprendieron que el aprendizaje del castellano, por ejemplo, era un medio para adquirir capacidades y competir con los ladinos en la obtención de derechos y privilegios” (2010: 192).

Aunque esto signifique ser asimilados por una educación de una sola vía, planteada y estructurada en base a una lógica distinta a la de ellas, no obstante en Guatemala la Educación Bilingüe Intercultural es ya parte importante en la educación de las poblaciones mayas, la cual está respaldada constitucionalmente y que lleva algunos años de ser aplicada, pero en un sentido muy limitado, orientado bajo la misma noción mestiza. Dicho de otra forma, se imparten cursos por ejemplo en el idioma k’iche’ pero pensado en el idioma español; el idioma k’iche’ entonces llega a ser un curso más dentro de la lógica de la enseñanza vertical, similar a lo que indica Juan Luis Martínez, en el caso de Bolivia en la década de los ochenta, que era “un experimento de educación bilingüe transicional, que tenía como puente hacia la castellanización” (Martínez, J. 1996:113). Y es lo que evidentemente sucede en Guatemala, más que una educación basada y respondiendo a la realidad sociocultural de las poblaciones mayas ha sido, más bien, un cambio para mantener la misma lógica de educación castellanizadora y de asimilación.

Es necesario resaltar que los valores inculcados en las familias mayas están muy entrelazados con sus vivencias cotidianas, pero no sucede lo mismo en la escuela; donde se conciben de otra forma la vida familiar y/o comunitaria.

El ser indígena o maya no es sinónimo ni mucho menos el propagador de la holgazanería como se ha creído y sostenido en Guatemala. Según Jean-Loup Herbert, refiriéndose al proceso de ladinización en Guatemala, especialmente desde las normas estatales, “en 1851 se establece que por su debilidad de esta clase debe ser regida con peculiaridad; para luchar contra las costumbres cada vez más corrompidas es necesario

³⁰ Son algunas repuestas de los padres y madres de familia maya entrevistadas en San Pedro Jocopilas, Quiché, lugar donde se realizó la investigación en el año 2011.

perseguir su embriaguez y holgazanería; por otra parte, se recomienda la educación en idioma español y se prohíbe al indio vivir en los montes o andar vagando” (Guzmán, C.; Herbert, J. 2009:147).

El esfuerzo y la lucha por subsistir en la pobreza y extrema pobreza no debe ser opacada con la etiqueta de “holgazanes o perezosos”, si la situación y condición de pobreza y demás exclusión y desigualdad que se vive, particularmente en las áreas rurales de Guatemala, es producto de este sistema social y de los acomodamientos que se han dado y permanecido en las autoridades tanto estatales como gubernamentales.

La educación en valores en las escuelas, si bien tiene de alguna forma relación y similitud con los *Pixab'*, pero en esencia es distinta, puesto que en la primera es homogénea, que no precisa lo familiar ni lo comunitario, mucho menos lo referente a la Madre Naturaleza; contrario a los *Pixab'*, puesto que estos responden a las experiencias, vivencias, enseñanzas de los abuelos y abuelas que procuraron vivir en equilibrio, complementariedad y en armonía con todo lo que les rodeaba, enfatizando en la importancia de la Madre Naturaleza.

Es decir, la gran diferencia es que el *Pixab'* hace referencia inmediata a las raíces ancestrales mayas, a la identidad hacia una determinada cultura y etnia, asimismo al sentido comunitario y familiar. Los *Pixab'* son amplios y contienen una diversidad de enseñanzas, aprendizajes, etc., que determinan toda la vida de la persona; sin embargo, se ven adaptadas y transformadas según las necesidades y situación social de la población. Los *Pixab'* como tales se ven trastocados y transformados por la incidencia de los valores como los de la escuela o iglesia; pero su referente es la identidad ancestral maya, es decir la Cosmovisión Maya.

La transformación y desvalorización de las enseñanzas o *Pixab'* por los niños/as y jóvenes, se da de manera y nivel distinto en las familias mayas que viven en el área urbana que las que viven en el área rural.

El respeto en las familias mayas es uno de los valores importantes para ser *Winäq*, el respeto a la gente, comunidad, a la *Madre Naturaleza* y todo lo que rodea al ser humano. La *Madre Naturaleza* es un elemento esencial en la vida de las poblaciones mayas, por ello el respeto hacia ella ocupa gran parte de los valores en las familias. Sin embargo, en las familias mayas, especialmente en niños, niñas y jóvenes muy poco se aplica o no se aplica, es un valor que muy poco interés ha recibido, debido a la influencia de distintos factores y situaciones sociales, tales como la influencia del trabajo, la religión, la tecnología, la migración, etc., han modificado la forma de concebir la vida en los pueblos mayas. La pertinencia e importancia de los valores mayas se da, entonces, de manera distinta en áreas, contextos, situaciones y condiciones sociales, etc., de las familias mayas.

Cabe recordar que también influyó en gran medida los años de conflicto armado interno como uno de los causantes del rompimiento social o del tejido social en las familias mayas; esté ha sido uno de los generadores de que en la población maya se haya desarticulado y desenraizado la identidad étnica-cultural y lo que ella implica y conlleva en dicha población.

Uno de los problemas que afronta y se tiene en la educación nacional, es que se piensa desde una lógica cultural y educativa castellanizadora dominante, creyendo que uniformizando el “conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje” se logrará incorporar a la población maya al modelo de vida occidental, obviando y negando la diversidad y realidad sociocultural del país; justificando y disfrazando la realidad social con ideas como: “*el problema en el país es que los valores se han perdido*”, cuando en realidad, históricamente se ha tratado de suprimir los elementos culturales y étnicos por una cultura dominante, legitimada en la educación escolar y justificada en la necesidad del desarrollo humano.

Si bien es cierto, algunos de los valores que se inculcan en las familias mayas son resaltados en las escuelas, como lo es el respeto, sin embargo no se puede admitir que son similares porque se parte de una concepción distinta, en la que la educación establecida y legitimada por el Estado de Guatemala tiene una orientación occidental y uniforme, aunque como se mencionó, se está dando paso y lugar a la educación bilingüe intercultural, pero bajo una lógica occidental.

Los valores que propicia el Estado guatemalteco son los valores cívicos, a través de la escuela, puesto que como indica María Isabel González para el caso de Ecuador, “por medio de la política educativa, el Estado, desde el siglo XIX y hasta el siglo XX, encontró una posibilidad para generalizar los valores nacionales, así como sus propuestas políticas y proyectos” (2011:21). En el caso de Guatemala, la escuela históricamente ha sido un medio e instrumento para favorecer y legitimar una cultura dominante.

En la Constitución Política de la República de Guatemala, se resaltan los *deberes y derechos cívicos y políticos*, en los artículos 135 al 137; estos de cierta manera son transmitidos en las escuelas como “*amor a la patria*”, que está muy ligado con lo establecido en el artículo 135, literal a, “servir y defender la patria”. A partir de la noción de identidad nacional, en las escuelas desde los primeros años de escolarización, se les enseña el valor y el respeto hacia los símbolos patrios, como el himno nacional de Guatemala; y que entre estos símbolos se contemplan algunos elementos culturales mayas, como la marimba, trajes regionales, etc., pero detrás de todo ello se refleja la concepción de *folklorizar los elementos culturales mayas*, es decir, que ciertos elementos étnico-culturales son tomados como elementos estáticos, de museos, para resaltarlos como inclusión de las poblaciones mayas para el *desarrollo del país*; ésta forma de concebir lo maya o indígena no es ajena a la concepción de educación bilingüe intercultural en el país, porque la “mayoría de los elementos educativos que son reivindicaciones por los movimientos indígenas, se acomodan a la antigua estructura de la escuela tradicional” (González, M. 2011:87).

De tal modo es necesaria una educación que no sólo se base en los idiomas mayas sino también en las culturas y etnias mayas y no mayas. Pero exigencias y reivindicaciones de una educación bilingüe intercultural real no se da en la mayoría de los y las maestras mayas, puesto que también se han acomodado o han sido asimilados por este sistema social y educativo.

Mediante las escuelas bilingües se ha logrado que se impartan las clases en algunos de los idiomas mayas –según sea el predominante en la región- y el español, pero la orientación no es maya sino una orientación *monocultural*, asimiladora y

castellanizadora, en la cual se resalta el conocimiento científico occidental, de tal manera los idiomas mayas han sido un trampolín para instruir y educar a los niños, niñas y jóvenes mayas a partir de la misma estructura y noción de escolarización.

Comprender los textos, cursos, valores, etc., basados en una realidad social ajena a los niños y niñas mayas, con un español limitado, en instalaciones con muchas precariedades y maestros que imparten sus clases bajo la idea conservadora de enseñanza en una sola vía -entre otras limitantes-, ha generado confusión e incluso desmotivación en los y las niñas y jóvenes para seguir estudiando.

El idioma ha sido unas de las dificultades a las que se enfrentan tanto los niños/niñas, jóvenes mayas como los maestros/as en las escuelas, y obviamente ha tenido mucho que ver la descontextualización y enajenación de la educación de su realidad, la cual pesa aún más sobre los y las estudiantes.

En esta forma de escolarización se sobrepone el español sobre los idiomas mayas, no se da una educación bilingüe según las necesidades de los niños/as sino más bien se educa según lo fácil, lo acostumbrado y lo práctico; se convierte en enseñanza bilingüe transitoria, la cual es según Colin Baker “asimilacionista, en que a los estudiantes se les permite temporalmente usar su lengua materna, y a menudo se les enseña en su lengua materna, hasta que se considera que tienen suficiente competencia en la lengua mayoritaria para hacer frente a la enseñanza general. El objetivo es incrementar el empleo de la lengua mayoritaria en la clase, a la vez que se disminuye proporcionalmente el empleo de la lengua materna en la clase” (1993:224). En vez de revertir la desigualdad, exclusión y racismo en la escolarización de las poblaciones mayas, se acentúa la desvalorización y negación de los idiomas mayas en las mismas poblaciones mayas.

Esta situación se agrava aún más cuando el maestro no es maya, o bien cuando su nivel en alguno de los idiomas mayas es muy bajo o nulo. Por eso es necesario repensar la forma en que se imparten las clases así también la formación y asignación de los maestros en las escuelas; es fundamental que en los primeros años de la primaria los maestros/as sean bilingües.

Las deficiencias en la escolarización de los niños/as y jóvenes, así como las dificultades que ellos y ellas afrontan, hacen que tengan perspectivas que chocan con su vida cotidiana, su realidad familiar y comunitaria. Valorando así el español, la vida y rasgos del mestizo, ladino o no maya/indígena, sobre su idioma, forma de vida, cosmovisión. El ejemplo más común y visible, es la negación y olvido del idioma; no sólo por niños/as y jóvenes, sino también por los adultos; en la mayoría de las poblaciones mayas el racismo y las exclusiones han generado autovergüenza de su propia cultura y etnia, como también discriminación entre la misma población maya.

Esto no quiere decir que la cultura y etnicidad se delimite en el idioma y/o el traje maya, sino más bien forman parte de ellas, y que estos elementos étnico-culturales van a ser de distinta apreciación y valoración en las poblaciones mayas, según su historia, área o situación y condición social-cultural.

Conclusiones

La idea que se tiene referente a la escuela en la mayoría de las poblaciones mayas es que mediante ella se logra “*comportarse y hablar bien el español*” independientemente de si la educación es bilingüe o no. Por lo tanto, se podría decir que los niños/as y jóvenes esperan ser parte y ser aceptados en este sistema social monolingüe y monocultural hegemónico en Guatemala, que al hablar bien el español sería un gran elemento a su favor tanto en lo laboral como en las relaciones sociales.

Ésta claro que en el sistema social guatemalteco impera el idioma español, y por consiguiente ha generado ésta diversidad de conflictos, rechazos, discriminación y racismo en Guatemala. Los idiomas mayas, en cambio, en la educación nacional ha pasado a ser un instrumento para la difusión e instrucción del maya hacia la “ladinización”. Los libros y demás textos para la educación escolar es un claro ejemplo de esta situación, puesto que sólo se traducen las palabras en algún idioma maya más no se comprende o se contextualiza según el conocimiento y cosmovisión de la población maya.

La Educación Bilingüe Intercultural o Intercultural Bilingüe en países como Guatemala es una necesidad que podría mejorar en gran parte la inclusión de las poblaciones mayas en la sociedad en general. Pero, a pesar de que en Guatemala desde la década de los ochenta se venía desarrollando una educación bilingüe, pero no ha logrado el cometido, que es el educar en base a la realidad y demandas de las poblaciones mayas. La solución no es adecuar los pensamientos, demandas y proyectos de educación bilingüe intercultural al sistema de educación nacional actual, puesto que sería reproducir la misma enseñanza.

La escuela no ha logrado revertir esta desvalorización, exclusión y racismo hacia los pueblos mayas –garífunas y xinkas-, así como entre ellos mismos, tomando en cuenta que en Guatemala desde la década de los ochenta se venía desarrollando una educación bilingüe; precisamente porque se encajó una nueva forma de educación sobre una base conservadora, y lo que generó fue prestigio, aceptación del español, mientras que se desvalorizan los otros idiomas.

Es necesario resaltar, que en algunas familias mayas, la educación escolar es importante pero han mantenido mecanismos de resistencia ante la ladinización que en ella se predomina. Es decir, que tienen presente que en la escuela se les enseñan nuevos saberes y conocimientos ajenos a su forma de vida, que mientras la escuela se encarga de enseñarles el español, la familia se encarga de que los y las niñas y jóvenes aprendan su idioma materno maya en sus casas.

Los y las maestras, específicamente mayas, que imparten clases en escuelas bilingües deberían ser parte difusora y fortalecedora del conocimiento maya, de mantener los *Pixab'* de los abuelos y abuelas; no obstante, no todos/as lo valoran no sólo en sus vidas sino tampoco en sus cátedras o labor como docentes. Más que docentes también deberían ser sujetos/actores que forjen y logren fortalecer la conciencia étnica como principio fundamental para la autovalorización étnica.

Si en la sociedad, en las instituciones gubernamentales y estatales, instituciones privadas, como también en todas las relaciones sociales, no hay cabida ni respeto a los

demás idiomas y por ende a la diversidad étnico-cultural, lo que se genera, es que en las familias mayas se priorice la asimilación a la castellanización para su subsistencia y sobrevivencia en esta sociedad, alejando así su idioma, cultura e incluso identidad como elementos importantes en su vida cotidiana.

Entonces la Educación Bilingüe Intercultural o Intercultural Bilingüe en países como Guatemala es una necesidad y una realidad para la inclusión y autodeterminación de las poblaciones mayas en el país; este tipo de educación generaría grandes cambios y armonía en la sociedad si se abordara completamente desde la realidad sociocultural, conocimientos ancestrales y particularidades de la población maya, donde la misma población sea sujeto y actor a la vez.

Y que la actual educación bilingüe intercultural sectorizada o según regiones en Guatemala habitadas por la población indígena/maya, pueda convertirse en una Educación Bilingüe Intercultural a nivel nacional, para que haya un respeto, reconocimiento y conocimiento de toda la diversidad étnico-cultural de Guatemala, tanto por el maya como por el no maya.

Bibliografía

Acuerdos de Paz. (1997) Acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas (Aidpi). Guatemala: URL y MINUGUA.

Baker, C. (1993) Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo. España: Ediciones Cátedra, S.A.

Constitución Política de la República de Guatemala de 1985.

Cicchelli-Pegeault, C., y Cicchelli, V. (1999) La teorías sociológicas de la familia. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión SAIC.

Esquit, E. (2010) La superación del indígena: La política de la modernización entre las élites indígenas de Comalapa, siglo XX. Guatemala: IDEI-USAC.

Giddens, A. (1999) Sociología. Madrid: Alianza Editorial.

González, C. (2007) Historia de la educación en Guatemala. Guatemala: Editorial Universitaria, USAC:

González, M. (2011) Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador. D.F., México: UNAM/CLACSO.

Guzmán-Böckler, C.; Herbert, J. (2009) Guatemala: una interpretación histórico-social. Guatemala: MAYAGRÁFICA.

Ley de Educación Nacional, Decreto No. 12-91. Guatemala.

Martínez, J. (1996) Contribuciones sobre Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia. Bolivia: Ediciones CEBIAE.

Moya, R.; López, L.; Valiente, T. (1999) *Interculturalidad y educación: Diálogo para la democracia en América Latina*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Mujeres Mayas Kaqla (2010) *Rub'eyal Qak'aslemal. Caminos para la plenitud de las mujeres mayas y nuestros pueblos*. Guatemala: Maya Diversa Ediciones.

OIT. (2009) *Los derechos de los pueblos indígenas y tribales en la práctica. Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes 1989 (Convenio Núm. 169)*. Guatemala: Organización Internacional del Trabajo (OIT).

PNUD. (2009/2010). *Guatemala: hacía un Estado para el desarrollo humano. Informe Nacional de Desarrollo Humano*. Guatemala: PNUD.

PNUD. (2005) *Diversidad étnico-cultural y desarrollo humano: La ciudadanía en un Estado plural: Informe Nacional de Desarrollo Humano*. Guatemala: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Reyes, R. (2009) *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-social, Tomo 1/2/3/4*. Madrid-México: Editorial Plaza y Valdés. Versión electrónica.

Ministerio de Educación, consulta electrónica: 14 de mayo de 2012.
<http://www.mineduc.gob.gt/DIGEBI/leyes.html>

Marco General de la violenta conflictividad desde la guatemaltequidad centro americana

Marcio Palacios Aragón³¹

La doble dimensión de la violenta conflictividad

Así como los conflictos tienen una doble dimensionalidad es decir representan algunas veces peligro, oposición y polarización. Otras veces en cambio abren ventanas para dialogar y ponerse de acuerdo. Lo mismo pasa con la realidad socio política (Wallerstein, 2001) la cual está impregnada de riqueza espiritual ancestral y contradicciones sociales.

Basta ir a diferentes partes de la región centro americana. Dialogar con las personas de diferentes departamentos, caseríos y aldeas de la región, para darse cuenta de esta riqueza humana espiritual que envuelve a la población de esta parte de latino américa (Gallardo, 1989). Esto en Guatemala se expresa desde la profunda hospitalidad del pueblo guatemalteco (Brett, 2006), que se configura alrededor de muchos grupos étnico culturales. Para el caso de Guatemala conformado por un interesante proceso de mestizaje, lo cual implica la existencia en el país de diferentes expresiones idiomáticas y culturales.

La mayor riqueza del país es la fusión de su capital natural y humano. Es un país con una climatología y riqueza de flora y fauna única en el planeta tierra. País de bellos lagos, volcanes, ríos, sierras y montañas. Por algo Guatemala es denominada el país de la eterna primavera (Wojtila, 1982). Pero lo más bello es su gente. En Guatemala hay solidaridad, sentido de celebración y fiestas desde la cotidianidad de la vida. Versus, alineación desde los deseados y lucrativos espacios para sentirse *very important persons* (VIP).

La otra cara de la moneda del país es la que se configura paralelamente al lado de lo bello y rico del país: su tierra y su gente. Se trata de las dinámicas cotidianas que se ven marcadas, determinadas y condicionadas por una serie de factores que afectan a la sociedad y al Estado (Chomsky, 2002) en su devenir histórico y coyuntural (Tischler, 1998).

La glocalidad de la violencia y el conflicto social

Es una condición de primer orden, frente a los acontecimientos que se desarrollan en el siglo XXI (Aguirre Rojas, 2010), hacer referencia a la importancia de articular, desde el análisis de

³¹ Sociólogo
ECP/USAC
Investigador, docente, escritor, consultor y asesor, pensador independiente.

la ciencia política (Mosca, 2002) y de la sociología (Torres Rivas, 1989), los acontecimientos globales y macro regionales impactan en la sociedad guatemalteca a nivel nacional (Guerra Borges, 2006). De allí la importancia de cuando en el país se piensa y se habla de vincular lo comunitario y municipal con lo nacional y global en torno a procesos de rehumanización político-social.

Guatemala fue famosa en el siglo pasado (XX), entre otras cosas, por la existencia de un conflicto armado interno (CEH, 1999). Llamado así para no tipificarlo como lo que fue: una guerra contra la población civil. Al denominarlo así, los responsables evitaron ser juzgados como criminales de guerra (REMHI, 1998). Ahora, en este nuevo siglo XXI (Aguirre Rojas, 2010), el país sigue siendo famoso en el mundo. Entre otras cosas por su neo conflicto armado interno. El cual se desenvuelve diariamente armadamente. Es determinado por el crimen organizado y fuerzas de seguridad del Estado, lo cual deja como saldo un alto costo en dolor y tragedia para la sociedad guatemalteca. El conflicto armado interno operativizado desde la violencia que se dio en Guatemala forjó la existencia de la lucha armada entre cuerpos de seguridad: policía y ejército *versus* insurgencia. De allí la claridad de la existencia de los actores en lucha.

En la actualidad esta lucha sigue siendo violenta y difusa. Provoca luchas tanto al interior del Estado como al interior del crimen organizado y la que se da entre estas dos partes. Una cosa es importante subrayar que el crimen organizado en Guatemala involucra al Estado y a la sociedad guatemalteca. De allí el carácter falaz de las tesis que propugnan y absolutizan en su análisis la afección del Estado frente al fenómeno del narcotráfico. Ello afecta directamente también a la sociedad en su conjunto (Aguilera, 2010).

La violencia una quimera social

Guatemala es una sociedad marcada por la violencia (Rojas, 1995) la cual se expresa en diferentes formas e intensidades. La violencia afecta a la sociedad a nivel micro y macro (Cardoza y Aragón 1995). Basta recabar los datos estadísticos para alarmarse por las cifras que evidencian la existencia de la violencia al interior de la estructura social guatemalteca. A nivel macro la ingobernabilidad existente y se ve determinada por la violencia imperante a través del aumento de masacres de familias y de bandos. Prueba de ello son los homicidios brutales y acciones extrajudiciales por parte del Estado y del crimen organizado. Esto ha significado un aumento significativo de sicarios a sueldo.

En el 2003 y 2011 vivimos en Guatemala las coyunturas políticas más violentas de los tiempos políticos electorales del país. El año 2008 fue el año más violento de la historia de los últimos siglos del país. Qué lamentablemente proceso de barbarie a la que los habitantes del país tenemos que enfrentarnos cotidianamente. De allí que el desarrollo del siglo (XXI) marque el desenvolvimiento de una sociedad conflictuada y violentada (Bagú, 1997).

Los nudos gordianos de la conflictividad de este país son de tipo histórico- estructural. La tenencia, distribución y demanda de tierra. Los contrastes étnicos nacionales. El aumento de la pobreza y desempleo. Ahora, desde finales del siglo XX (Hobsbawn, 1998), el aumento de la lucha por el control y manejo de la narcoactividad por parte de los carteles de la droga.

Génesis histórica de los conflictos violentos

Es así como la historia y estructura inciden en la conformación de complejas coyunturas. La mayoría de conflictos coyunturales tienen raíces histórico estructurales (Chomsky, 2002). Sus dinámicas se ven marcadas por la violencia. Importante será entonces plantearse escenarios a mediano y largo plazo (Aguirre Rojas 2010), que visualicen elementos que potencien cambios estructurales importantes a efecto de concretar espacios históricos de desarrollo humano integral.

Todo apunta a que, en los próximos años, vamos estar afectados de una u otra manera como sociedad. Por la crisis financiera mundial a través del aumento en la baja de las bolsas. Determinados por el ritmo del calentamiento global y por la lucha en torno al poder desde los carteles de la droga. Estas aristas pueden marcar el ritmo de las sociedades del siglo XXI tanto en la región centro americana como en Guatemala y México.

Impacto del conflicto en el tejido social

En el análisis de la conflictividad social (Chomsky y Dieterich, 2002) es imprescindible hacer mención de los actores, partes, grupos, élites y colectivos que por su rol social y realidad cotidiana existencial forman parte de las dinámicas de los conflictos (González Casanova, 1979). Paralelo a ello es importante, visualizar la correlación de fuerzas imperantes en las interacciones sociales desde la lógica de la posible diversidad de intereses en juego. Para el caso de la conflictividad guatemalteca (Solórzano, 1987) total es analizar los conflictos desde el manejo de los recursos. Lo cual hace referencia al fenómeno del poder (Lacan, 1975). De allí que desde las asimetrías de ese poder, gana más el que tenga acceso a más cuotas de poder de acuerdo a su capacidad de influir en los otros, desde la óptica de sus intencionalidades (Piaget, 2001).

De allí la innumerable letanía de problemas-conflictos que afectan a la sociedad guatemalteca (Torres Rivas, 1989). Estos afloran coyunturalmente. Tal el caso de la violencia que se vive diariamente, se registran un promedio de 22 asesinatos diarios en el país. El feminicidio y el asesinato de pilotos de buses urbanos y extra urbanos. La violencia intrafamiliar, la cual hace más vulnerable a la mujer de los espacios urbanos y rurales y a los niños. La deseada despistolización pareciera no ser una realidad a concretarse aun en el país.

Contradictoriamente en febrero de 2009, se celebró pomposamente la conmemoración de los 10 años del Informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico (CEH). Paralelo a ello fue evidente la protesta y demandas sociales de las víctimas del conflicto armado. Por el lado de la celebración oficial hubo todo tipo de elucubraciones en el marco de esta parte de la historia que nos enluta como país. Del lado de las víctimas hubo un claro clamor por la justicia contra la impunidad. Una cosa si queda clara: que después de 16 años de la firma de los Acuerdos de Paz impera la impunidad en Guatemala, ya que los culpables intelectuales del proyecto de muerte que se implementó a través de la política de seguridad nacional, operativizado vía las masacres, están actualmente no solo libres en torno a los delitos cometidos, entre ellos el genocidio, pese al juicio contra genocidio contra Ríos Mont³² y otros militares involucrados. Incluso, algunos siguen haciendo política y gobierno en los últimos años. Por ello la importancia de que el país tenga lecciones aprendidas del Caso de Lima, Perú, con Fujimori, ya que en Guatemala, va siendo hora de hacer justicia en relación a los casos de genocidio y delitos contra la humanidad que se han cometido en el devenir de la historia y están impunes en la actualidad.

Los derechos humanos son violados sistemáticamente por parte del Estado y la sociedad guatemalteca. Se ha perdido el sentido de la vida y el respeto por el Otro. Se evidencia en el número de muertos aparecidos diariamente. Por el gran número de desaparecidos. Por las mujeres violadas y ejecutadas extrajudicialmente, la existencia de niños y familias de la calle que se encuentran en condiciones paupérrimas. Toda esta pobreza y exclusión social (Kliskberg, 2002) es la mejor evidencia de que la ciudadanía (Sobrino, 1991) en el país es cosa pendiente de implementar. La mayoría de la población no tiene condiciones para ejercer sus derechos fundamentales (Hurtado, 2008) hay hambre y sed de justicia.

La actual crisis económica financiera a nivel glocal deja como saldo un crecimiento considerable en el aumento del desempleo y subempleo en el país. El hecho de la expulsión de Estados Unidos de una gran cantidad de guatemaltecos inmigrantes, que ascienden a más de

³²En 2013 después de 16 años de la firma de los Acuerdos de Paz (AP), cabe resaltar el histórico juicio contra Ríos Mont y otros militares involucrados en delitos de *lesa* humanidad y genocidio.

350,000 complejiza la realidad social de Guatemala. La situación de que se registre un descenso significativo en las remesas enviadas desde Estados Unidos traerá repercusiones en el acceso a la canasta básica y seguridad y soberanía alimentaria y en la calidad de vida de miles de familias guatemaltecas.

El sistema educativo del país más bien parece un método de domesticación en función de la incorporación de las personas a la sociedad (Trujillo, 1998) de manera acrítica y consumista. Los cuales pareciera a nivel de masa social estar entrenadas para sentirse y estar llenas de glamour. Los índices de insalubridad ascienden de manera alarmante. El medio ambiente se deteriora sin conciencia del calentamiento global y la afección de este fenómeno a las futuras generaciones. Los niveles de contaminación afectan la naturaleza y la dinámica de los seres humanos en la actualidad de manera acelerada.

Los expedientes secretos del ejército y de la policía parecieran no salir a luz pública. La información desclasificada hasta ahora no garantiza la aplicación de la justicia.

Una de las variables determinantes de la dinámica de la vida social de los guatemaltecos es el hecho del reacomodo en el país del crimen organizado. Éste comando por carteles de la droga es dinamizado por las maras y sicarios que están a la orden del caos y la muerte.

El conflicto como *continun*

Desde el 11 de septiembre de 2011 con el derribamiento en Nueva York de las torres gemelas se ha remilitarizado notablemente el mundo, Guatemala no es ajeno a ello. En el caso guatemalteco, bajo la justificación del combate al narcotráfico. La estrategia al otro lado del mundo es el combate al terrorismo la cual ha sido ejecutada a través de la implementación de mecanismos de inteligencia y espionaje. Se militarizaron las aguas de los océanos y se reconfiguraron algunas zonas militares, tal el caso de Izabal en el nor oriente del país. Se formaron algunos comandos élites para el combate a los narcos en la zona fronteriza de México. Todo ello bajo injerencia de la Embajada de los Estados Unidos, bajo la implementación del Plan Mérida.

La puesta en marcha de megaproyectos más que favorecer los intereses, necesidades y demandas de la población más bien tienden a fortalecer las intenciones neoliberales (Camacho et al. 1982) en función de intereses particulares y transnacionales que contrastan con el desarrollo integral de la población.

La implementación de los secuestros rápidos y extorsiones no cesan. Estos se comandan desde el presidio y se operativizan a través de gente sin escrúpulos al margen de la ley y del Estado de Derecho. La crisis financiera y los desastres naturales han incidido en el aumento de suicidios.

La variable dependiente para lograr cambios a nivel de seguridad y justicia pareciera ser el desmoronamiento del muro de la impunidad. La corrupción tiende a impregnar tanto al Estado como a la sociedad en general.

Las ansias de concretar proyectos en torno a la extracción de minerales y petróleo parecen no cesar. A este respecto se imponen las fuerzas del mercado en detrimento de la vida de las generaciones presentes y futuras.

Frente a este complejo contexto nacional y regional (González Casanova, 1979), es hora de concretar cómo afecta al Estado y a la sociedad guatemalteca esta violenta conflictividad. De manera específica cómo inciden los Partidos Políticos y la Cooperación Internacional desde su rol al cambio social guatemalteco.

No es tan cierto que el Estado somos todas y todos. En algunos espacios geoestratégicos y geopolíticos del país no se tiene conciencia por parte de la población de la adhesión y pertenencia al mismo. En la ruralidad guatemalteca poco existe el Estado. Estamos frente a un Estado débil, fallido, con resabios neoliberales, aún bastante autoritario.

El desgaste más grande del Estado se configura a través de la atomización de sus poderes (Dietrich y Chomsky, 2002). La débil conducción estatal desde el Ejecutivo debido a la injerencia de grupos de poderes económicos y fácticos determina la debilidad del mismo. El transfuguismo en el Poder Legislativo desgasta la concepción de una agenda social que permita el desarrollo humano integral. La pugna por la conducción de la Corte de Constitucionalidad refleja la injerencia de grupos que tienden a desestabilizar el sistema de justicia en función de la impunidad.

Más bien pareciera que los anteriores programas impulsados desde los dos últimos gobiernos tipo cohesión social y mi bolsa segura, hambre cero, tienden a ser botín político de cara a las elecciones políticas.

El tejido social guatemalteco está desarticulado y atomizado. La sociedad guatemalteca pareciera estar determinada por el recurso del miedo (Figueroa Ibarra, 2008), que brota por la lucha que se concreta entre Estado y los poderes fácticos. Impera la ingobernabilidad. Hay muy

poco espacio y condiciones para la organización social (Dussel, 1972) como mecanismo para hacer frente a los problemas que aquejan al país. La gente común tiene que trabajar arduamente para sobrevivir y subsistir. Los movimientos sociales (Brett, 2006) tienden a oenegizarse. Las organizaciones no gubernamentales son un *modus vivendi* que poco o nada incide en el cambio de estructuras. La iniciativa privada más bien pareciera no tener conciencia de lo que significa su acaparamiento, el cual repercutirá a la larga también al interior de sus familias.

Los partidos políticos más que conformarse en oposiciones alternativas son oposición de choque. Estos siguen siendo politiqueros y electoreros. Sus propuestas nada o poco tienen que ver con generar insumos para crear una agenda nacional de cambio. Más bien pareciera que la oposición política partidaria se concreta desde los intereses de campaña. Sus propuestas no dejan de ser ideológicas, al margen del verdadero ejercicio político, ético y científico. Los partidos políticos parecieran estar en campaña permanente.

La Cooperación Internacional resulta ser un andamiaje perfecto para el *status quo* de los que viven a costillas de la compleja realidad del país. Se siguen financiando a los mismos agentes, al margen de la base social.

Ante esta complejidad social y política (Gutiérrez, 1972) es menester subrayar la importancia de la urgencia de la reforma y modernización del Estado de Guatemala (INAP, 2001). Esto implica entre otras cosas apostarle a la unidad nacional no como discurso político sino como praxis social cotidiana (Ellacuria y Sobrino, 1991).

Es hora de desmitificar el negocio de la bandera de los pobres, del conflicto armado, de la paz y la democracia. Queda como lección aprendida que desde el terremoto de 1976, algunos malos guatemaltecos hicieron de los pobres su gran negocio de vida. El conflicto armado interno fue en el fondo un gran negocio para el Estado, ejército de Guatemala y la cúpula de la insurgencia, cristalizada en la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca. De allí, el negocio de la paz y la democracia, a partir del año 1996 al 2013 de algunas personas que hacen de ello su *modus vivendi* al margen del verdadero cambio de las estructuras injustas (Stein, 1985). Es menester por tanto visibilizar la denuncia contra los burócratas de la paz, que más que absolutizar lo técnico como política, tendrían que operativizar sus acciones desde la política como practica ética-espiritual y científica.

Bibliografía

- Aguirre Rojas, C. (2010). Braudel a debate, La Habana (Cuba): Imagen Contemporánea.
- (2010). Para comprender el mundo actual. Una gramática de larga duración, México: IPN/CIECAS.
- Aguilera, I. y Torres Rivas, E. (2010). Del autoritarismo a la paz, Guatemala: FLACSO.
- Bagú, S. (1997). Catástrofe política y teoría social, México: Siglo XXI.
- Brett, R. (2006). Movimiento social, etnicidad y democratización en Guatemala, 1985-1996, Guatemala: F & G Editores.
- Camacho, D. (et al.) (1982). Centro América condiciones para su integración, San José (Costa Rica): FLACSO.
- Cardoza y Aragón, L. (1995). La revolución guatemalteca, Guatemala: El Pensativo.
- Chomsky, N. y Dietrich, H. (2002). Los vencedores. Una ironía de la historia, México: UNAM.
- Dussel, E. (1972). Caminos de liberación latinoamericana, Buenos Aires, (Argentina): Latinoamérica Libros.
- Ellacuría, I. y Sobrino, J. (Coord.) (1991). Misterium Liberationis, Tomos I y II, San Salvador: UCA.
- Figueroa Ibarra, C. (2008). El recurso de miedo, Guatemala: FLACSO.
- Gallardo H. (1989). Elementos de política en América Latina, San José (Costa Rica): DEI.
- González Csanova, P. (1979) Imperialismo y liberación en América Latina, México, Siglo XXI.
- Guerra Borges, A. (2006). Guatemala 60 años de historia económica, Guatemala: ARAMAR.
- Gutiérrez, G. (1972). Teología de la liberación, España: Sígueme.
- Hobsbawn, E. (1998). Historia del siglo XX, Barcelona (España): Crítica.
- Hurtado, L. (2008). Conflictividad, dinámicas agrarias y Acuerdos de Paz, Guatemala: CMT/FPP.
- Kliksberg, B. (2002). Hacia una economía con rostro humano, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Lacan, J. (1975). Escritos 2, México: Siglo XXI.
- Mosca, G. (2002). La clase política, México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (2001). Adaptación vital y psicología de la inteligencia, México: Siglo XXI.
- Rojas, R. (1995). La investigación social, México: Plaza y Valdés.
- Stein, S. y Stein B. (1985). La herencia colonial de América Latina, Colombia: Siglo XXI.

Sobrino, J. (1991). *Jesucristo Liberador*, San Salvador (El Salvador): UCA.

Solorzano, M. (1987). *Guatemala autoritarismo y democracia*, San José (Costa Rica): FLACSO.

Tiscler, S. y Carnero, G. (Coord.) (1998). *Conflicto, violencia y conflicto social*, México: Universidad Autónoma de Puebla.

Torres Rivas, E. (1989). *Interpretación del desarrollo social centroamericano*, Costa Rica: FLACSO.

Trujillo Bolio, M. (1998). *Organización y luchas del movimiento obrero latinoamericano (1978-1987)*, México.

Wallerstein, I. (Coord.) (2001). *Abrir las ciencias sociales*, México, Siglo XXI.

Juventud e identidad étnica en Guatemala. Reflexiones críticas en torno a la etnografía *Alicia. Explorando la identidad de una joven maya Ixcán, Guatemala.* de Ricardo Falla

Por Christian Calderon Cedillos³³

Resumen

El presente trabajo se divide en dos partes. En una primera se aborda el desarrollo de la teoría antropológica en Guatemala. En una segunda se analiza la etnografía de Ricardo Falla Alicia, la identidad de una joven maya. Ixcán, Guatemala.

I. El desarrollo histórico de la teoría antropológica y la etnicidad en Guatemala

Una tendencia predominante en la disciplina antropológica sobre Guatemala ha sido la interpretación de la etnicidad como tema central.

El propósito de esta parte es dar una perspectiva global desde sus inicios y además de las nuevas interpretaciones como de las nuevas temáticas que a nivel nacional han surgido sobre el fenómeno étnico.

Por otra parte, se hace la aclaración que la orientación de este trabajo no apunta a discutir sobre la naturaleza de las categorías o conceptos de etnia, ladino o indio e indígena, sino solamente caracterizar las distintas interpretaciones sobre la interacción de los grupos étnicos en el contexto concreto de la sociedad guatemalteca.

Según Solares³⁴, en el análisis comparativo de las diferentes interpretaciones teóricas de la etnicidad se distinguen dos modelos básicos:

- el modelo reduccionista o simple
- el modelo no reduccionista o complejo

La clasificación central de la propuesta de Solares se basa en el énfasis puesto en el concepto de clase social o en el de etnia en cada una de las interpretaciones particulares.

El modelo reduccionista, tiende a privilegiar uno de los dos concepto centrales de la diferenciación social (clase social o etnia). Este modelo tiene dos posibilidades: el modelo de comunidad cerrada y el modelo de sociedad global.

³³/ Sociólogo e investigador del IIPS.

³⁴/ Solares J. Corrientes antropológicas sobre etnicidad y clase social en Mesoamérica. Pág. 12

El modelo de comunidad cerrada o culturalista, privilegia el concepto de etnia, concibiendo lo social “como un conjunto de comunidades, y éstas como sistemas cerrados y auto explicables de instituciones sociales interrelacionadas; se pone el acento causal en rasgos culturales, normativos o valorativos.”³⁵

Su ámbito es la microrregión o comunidad, y el objeto de estudio dentro de la misma es sistema cultural local. Por lo tanto, las interpretaciones de la etnicidad dentro de este enfoque se elaboran en base a contenidos culturales y no a relaciones sociales. Cabe agregar que el paradigma predominante en estos estudios es el estructural funcionalismo norteamericano.

En este enfoque se ubican casi la totalidad de publicaciones del Seminario de Integración Social Guatemalteca. Entre los autores destacados del Seminario, podemos mencionar a Sol Tax, Ruth Bunzel, Melvin Tumin y Richard Adams, entre otros.³⁶

En cuanto al denominado *modelo de sociedad global*, a diferencia del anterior, se su énfasis es el concepto de clase social. “El análisis se reduce a la estructura general de las clases sociales en el nivel nacional, minimizándose u omitiéndose totalmente las relaciones de nivel local, especialmente las étnicas.”³⁷

De fuerte orientación marxista este enfoque surgirá en oposición a las publicaciones del Seminario.

Aquí se ubicarían estudios como *El proletariado rural en el agro guatemalteco* (1980) de Carlos Figueroa Ibarra y *El adamsismo en Guatemala* (1971) de Humberto Flores Alvarado, fuerte crítica a la obra producida por los antropólogos del Seminario, por lo que es pertinente mencionarlo.

En lo que corresponde al modelo no reduccionista, se caracteriza por no enfatizar en el análisis, ni el concepto de etnia ni el de clase social. Este modelo también comprende dos posibilidades: el de clase social coincidente con etnia y de clase social no correspondiente a etnia.

En el primer caso, tenemos el trabajo ya clásico en la antropología nacional de Carlos Guzmán Bockler y Jean-Loup Hebert con el libro *Guatemala, una interpretación histórico social* (1979),

³⁵/ *Ibidem* Pág. 14.

³⁶/ Para una reconstrucción histórica véase Rosada H. *Indios y Ladinos*. Págs. 61-98.

³⁷/ Solares, op. Cit. Pág. 13

y el del antropólogo mexicano Rodolfo Stavenhagen *Las sociales en las sociedades agrarias* (1969), que dedica una parte al estudio de Guatemala.

Este modelo tiende a entremezclar clase, estrato y etnia, lo que tiende a confundir la especificidad de cada una de estas categorías.

En tanto que el segundo caso del modelo no reduccionista, considera a la clase social y la etnia como realidades diferentes pero coexistentes. Para el caso guatemalteco, se puede situar acá la obra de antropólogos como Joaquín

Noval con su *Comentarios a la visión de una estructura* (1972), Ricardo Falla con *Quiché Rebelde* (1978) y R. Cabarrús con *La estratificación, pista para la intelección de los grupos étnicos* (1979). Podemos mencionar también la obra de Colby y Van den Berghe. *Ixil Country. A plural society in highland Guatemala* (1969).

La característica fundamental de este tipo de estudios es que combina el análisis local (sincrónico) con un contexto global en su desarrollo histórico (diacrónico).

La investigación antropológica a partir de los años noventa

En esta parte comentaremos brevemente las nuevas temáticas sobre la interpretación de la interacción étnica que a nivel nacional se han producido a partir de los años ochenta.

Hacemos la acotación de que únicamente nos ocuparemos de las interpretaciones de orden académico disciplinario, básicamente antropológico, dejando de lado las publicaciones con orientación más ideológica o política, como es el caso de la mayoría de publicaciones de las denominadas organizaciones mayas o mayistas.

Es así como entre las interpretaciones antropológicas destacamos primeramente, la obra de los antropólogos españoles Santiago Bastos y Manuela Camus, quienes quizá más han influido en las nuevas temáticas sobre el estudio de la etnicidad en Guatemala.

Entre sus estudios más importantes podemos mencionar *Abriendo Caminos y los Mayas de la capital* (1995), *Ser indígena en ciudad de Guatemala* de Manuela Camus (2002) y *El movimiento maya en Guatemala* de Santiago Bastos (2003).

Cabe mencionar también la obra colectiva *Los contextos actuales del poder local* (1993) coordinada por el antropólogo Carlos F. Ochoa, *Masacres de la selva* de Ricardo Falla (1992), *Los derechos humanos desde la perspectiva indígena* (1995) de Jorge Solares y la obra histórico etnológica *El indígena guatemalteco y su lucha de resistencia en la colonia* (1995) de Julio Pinto Soria.

También, cabe mencionar las publicaciones derivadas del proyecto de investigación *¿Por qué estamos como estamos?*, principalmente su segundo volumen *Las relaciones étnicas en Guatemala, 1944-2000* a cargo de Richard Adams y Santiago Bastos (2003).

Finalmente y sin afán de ser exhaustivos, citamos algunos otros textos que sin ser propiamente de teoría antropológica han influido en el debate teórico del tema. Uno de ellos es *La articulación de las diferencias. El síndrome de Maximón* (1998) de Mario Roberto Morales, muy influenciado por la teoría posmodernista.

También de cierta relevancia es *Activismo Cultural Maya* (1998) de E. Fischer y R. Mckena que recopila diversos trabajos tanto de antropólogos como de otros especialistas de áreas como la lingüística, arqueología y la pedagogía.

II. Estudio de caso. La etnografía de Ricardo Falla *Alicia. Explorando la identidad de una joven maya. Ixcán Guatemala.*

La etnografía *Alicia. Explorando la identidad de una joven maya, Ixcán, Guatemala* es una etnografía escrita por el antropólogo guatemalteco Ricardo Falla³⁸, y es el primero de una serie de estudios sobre el tema de los jóvenes y su identidad hoy en nuestro país.

Según la reseña del texto, “*Alicia* es la puerta de entrada al entendimiento y la discusión de esos aspectos de la persona en sociedad, que en ocasiones se tornan difíciles y abstractos: ¿qué es la identidad?, ¿qué es la juventud?, ¿qué es ser joven maya hoy, en la era de la globalización?, ¿qué es ser mujer maya?”³⁹

^{38/} Antropólogo y sacerdote [jesuita](#) guatemalteco (1932) . Obtuvo la licenciatura en Humanidades Clásicas y Filosofía en la Universidad Católica de Quito y, luego, realizó estudios de Teología en Innsbruck (Austria). Asimismo, es doctor en Antropología por la Universidad de Texas. Ha sido profesor en las universidades jesuitas de Guatemala, Nicaragua y El Salvador. De orientación política de izquierda, sus análisis combinan un enfoque marxista con cierta influencia de la teología de la liberación por su formación como sacerdote.

^{39/} Cfr. Ricardo Falla. *Alicia. Explorando la identidad de una joven maya, Ixcán, Guatemala*. Ed. Universitaria: 2005. 224 páginas.

Descripción del método etnográfico de la obra

El estudio etnográfico fue elaborado en el marco de un proyecto de investigación que como ya indico, forma parte de una serie de publicaciones orientadas al análisis de la juventud y la construcción de identidades en la sociedad guatemalteca de la posguerra.

Su ámbito espacial correspondió al área del Ixcán guatemalteco, y concretamente en el municipio de Pueblo Nuevo, donde se realizó el trabajo de campo en diferentes etapas y teniendo como sujetos de estudio un grupo de jóvenes hombres y mujeres mayas retornados, durante los meses de diciembre de 2002 a junio de 2003.

El método central de la etnografía fue inductivo, inicialmente a base de una encuesta con preguntas cerradas y abiertas, seguido de la entrevista a profundidad grabada de la historia de vida de una joven indígena canjobal, de 22 años, cuya infancia y parte de su adolescencia transcurrió en un campamento de refugiados en México antes de retornar a Guatemala, donde tenía aproximadamente 8 años de residir.

Según el autor su objetivo propuesto fue “explorar su identidad y rastrear las profundidades. Primero, seguiremos la historia que ella misma nos narró, donde se muestra como se fue construyendo su identidad, y después, gracias a

entrevistas posteriores, dibujaremos el arco iris de sus identidades, unidas en un todo coherente por la experiencia que el ha dado sentido a su vida”.⁴⁰

La etnografía se divide en dos cortes fundamentales para reconstruir la historia de vida de Alicia. En un primer momento, denominado en la etnografía Construcción de una identidad, que parte de una participación de observación “sin hacer casi preguntas, dejándola (a Alicia) correr con su discurso, [...] Ella es la que va acentuando algunos aspectos y dejando en la sombra otros. Uno de los aspectos acentuados es la tensión con su padre. En el análisis posterior, puede ser que moleste tanta insistencia en el factor padre, pero no podemos torcer su propio relato. Ésa es la realidad cruda y patriarcalizada”.⁴¹

Después de un análisis de esta primera parte, refiere el autor “completamos puntos de su historia y añadimos cosas de su vida actual, con el fin de tener material, no sólo para abundar en el

⁴⁰/ Ídem

⁴¹/ Ídem Pág. 210

análisis de la construcción de su identidad, sino para dibujar el arco iris identitario actual de su personalidad. [...] De estas otras entrevistas subsiguientes proceden los datos para la segunda parte del estudio *Identidad e Identidades*.⁴²

Finalmente, ya una vez reunido el material se procedió al método de fichaje, elaborando una ficha temática según el tema central tratado por la informante, por ejemplo Educación, conflicto armado, trabajo agrícola, etc., el cuál se siguió al momento de la redacción del trabajo publicado, que en este caso fueron 70 temas debidamente fichados y clasificados.

Datos histórico etnográficos del Ixcán

El municipio de Ixcán se encuentra en la zona norte del departamento de Quiché ([Guatemala](#)). Limita al norte con el estado de [Chiapas](#) ([México](#)), al oeste con el departamento de [Huehuetenango](#), al sur con municipios quichelenses de [Chajul](#) y [Uspantán](#), y al este con el departamento de [Alta Verapaz](#). La cabecera municipal es [Playa Grande](#) y la mayor parte de sus habitantes pertenecen a diferentes grupos étnicos [mayas](#).

La población ixcaneca es primordialmente joven. La tasa de natalidad del 3.4% anual, la convierte en una de las más altas del país, por lo tanto el 60% de la población es menor de 14 años.

La densidad poblacional en el Municipio de Ixcán es de 39 habitantes por kilómetro cuadrado, mientras que a nivel nacional es de 103 habitantes por kilómetro cuadrado, según información del Censo 2002. Ixcán es el tercer Municipio con mayor población en el departamento de Quiché según el Censo 2002, después de la Cabecera Departamental y Chichicastenango.

La población de Ixcán fue una de las más afectadas por el conflicto armado interno. Ricardo Falla⁴³, relata ampliamente cómo fue la violencia en todos los poblados del Ixcán, la forma en que sus pobladores se desplazaron o los móviles que los hicieron permanecer en sus comunidades, razones por las que fueron masacrados, cuyo relato se comprende si se ubica la distribución espacial de las cooperativas en el área.

Entre 1979 y 1988 se cometieron allí 102 masacres, se documentaron más de 2.500 víctimas

⁴²/ Ídem Pág. 211 subrayado nuestro

⁴³/ Cfr. Ricardo Falla. Masacres de la selva. 1992

fatales y el desplazamiento forzado de 96 por ciento de la población del municipio, según la independiente Comisión para el Esclarecimiento Histórico (CEH).

En 1981, se produjo una llegada en masa de refugiados guatemaltecos al estado de Chiapas, en México. Después de resolver problemas iniciales, como el de que los instrumentos y prácticas de asilo no se ajustaban a los trámites de ingreso de grandes números de campesinos pobres, se establecieron campamentos a lo largo de la frontera.

En 1984, se trasladó a los refugiados alojados en 30 campamentos a lo largo de la frontera a asentamientos en los estados de Campeche y Quintana Roo. Para ese mismo año, se habían registrado casi 46,000 refugiados en más de 90 campamentos provisionales.

El área Ixcán comprende población residente en áreas de conflicto³⁴, puede tratarse de hogares integrados o grupos de viudas y huérfanos; población repatriada y desplazados internos.

Entendemos a la población repatriada, la que después de tener condición de refugiada en México retorna al país, y desplazado interno, aquel que también migró pero dentro del mismo territorio guatemalteco, por causas relacionadas con el conflicto armado, excluyendo cambios de residencia motivados por razones económicas (migraciones estacionales).

Después de que empezaron a retornar los primeros refugiados de México en 1993, el enfrentamiento armado se fue transformando en conflictos políticos que reproducían el enfrentamiento entre la guerrilla y el Ejército guatemalteco, pero que tuvieron como base la repartición del poder y la tierra en el Ixcán.

Falla relata al respecto algunos episodios de conflicto entre cooperativas y entre estas y las autoridades municipales.

Conclusiones de la etnografía

Aunque Falla no profundiza un análisis exhaustivo de las temáticas que aborda en su etnografía, se debe en parte, como el mismo aclara, a que su trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio donde la etnografía que comentamos es un estudio de una serie sobre el tema que se complementará con investigaciones etnográficas posteriores, no obstante. Cabe señalar que tiene hallazgos interesantes.

Trataremos de resumirlos a continuación en forma de conclusiones preliminares generales y de manera específica al comentar sobre la relación entre globalización e identidad juvenil indígena.

Hallazgos generales

1. En el caso de individuos jóvenes como Alicia que tienen dos nacionalidades (mexicana-guatemalteca) derivada de situaciones forzadas como un conflicto que los desarraiga de su entorno original, “aunque subjetivamente se defina por ser guatemalteca, su entorno familiar está nacionalmente fracturado”.⁴⁴
2. En el caso de jóvenes como Alicia ciertos roles sociales como ser “estudiante” o “esposa” son forzados por la realidad. “Queda claro que las identidades sociales no dependen sólo de subjetividades, sino de la realidad del entorno que a la vez que las suscita también las limita, provocando muchas veces grandes frustraciones.”⁴⁵
3. En comunidades con valores tradicionales como las comunidades indígenas “ser madre soltera” para mujeres jóvenes como Alicia “es un proceso que lleva su tiempo, porque está en juego la aceptación de la comunidad. El acto de dar a luz es un símbolo de aceptación no sólo un hecho biológico. [...] ‘Es una experiencia terrible’, no sólo de dolores físicos prolongados, sino de angustia espiritual, había aceptado ser madre al no abortar, pero con esa aceptación la niña no salía a la vista de todos todavía.”⁴⁶ La sanción social se manifiesta en la falta de visitas a la nueva madre y el aislamiento que tiene que sufrir en su casa.
4. Para las jóvenes mujeres como Alicia de entornos precarios los conflictos que se presentan tienden a resolverse o plantearse en términos religiosos. “Esta contradicción parece proyectarla a la imagen de dios. Por un lado, él es el amigo con quién habla íntimamente todo lo que piensa y siente. Y por otro lado, él es el garante de un orden social que ha sido gravemente golpeado según el juicio de la gente mayor, como sus padres que reaccionan contra ella (al principio) y que para ella se deben de tener en cuenta.”⁴⁷
5. La presencia y el papel de la familia es determinante en el desarrollo de la formación identitaria juvenil. “El caso de Alicia con una familia unida y solidaria, ilumina por contraste la formación de identidad de jóvenes que carecen de esta base. [...] Aunque

⁴⁴/ Falla op.cit. 35

⁴⁵/ ídem Pág. 37

⁴⁶/ ídem Pág. 54.

⁴⁷/ídem Pág. 78.

parezcan estar más libres en la toma de sus decisiones, están menos protegidos de los peligros del uso de una libertad sin el conocimiento de sus riesgos.”⁴⁸

6. Las posibilidades de estudio en los jóvenes generan una identidad ocupacional que se convierte en una identidad positiva y que en el caso de Alicia refuerzan su identidad también como mujer, “al poder tener la posibilidad de generar un ingreso para mantener a su hija”.
7. Las mismas posibilidades generadas por el estudio generan “una identidad negativa” en los jóvenes mayas frente a actividades tradicionales de un entorno campesino indígena. “Si venimos de la casa, si vamos en la parcela y vamos a trabajar, no queremos estar en eso. Por eso venimos a estudiar”. Contrastan el trabajo agrícola con el estudio, como dos mundos excluyentes.⁴⁹
8. También en contraste con su entorno, la preocupación central de jóvenes indígenas como Alicia no son “la tierra y las huellas de la guerra”, sino la falta de educación profesional, pues no basta con la educación para maestros pues el mercado se está saturando y el principal problema es “la falta de empleo” en las comunidades.
9. Con relación a la identidad étnica, los jóvenes como la informante consideran que el problema de la identidad se “en las mujeres que suben y que abandonan el uso de su traje y el idioma” y también por las mujeres mayores de la comunidad por lo tanto “la concientización” debe darse a las jóvenes porque serán madres. Al plantear esta estrategia, “acusa a la generación mayor de ser la responsable de la pérdida de la identidad étnica, cuando ordinariamente se cree que es al revés, que la gente mayor la quiere mantener y la juventud, no”. Las mujeres mayores “no se enfrentan”, las jóvenes sí están dispuestas “a luchar”. Su preocupación no se orienta por las mujeres indígena pobres, sino a las nuevas generaciones similares a ella.⁵⁰
10. La concientización sobre la discriminación es más sensible en las mujeres jóvenes que en los varones puesto que como señala la informante son las mujeres indígenas las que

⁴⁸/ ídem Pág. 87.

⁴⁹/ Ídem Págs. 92-93.

⁵⁰/ Ídem Págs. 114-115

más sufren la experiencia de la discriminación sobre todo en su relación con los servicios públicos.

11. En resumen, la identidad étnica de jóvenes como Alicia y del sector estudiantil con el que ella se identifica (estudiantes indígenas de educación media), se encuentra en un proceso paradójico. Por un lado experimentan un proceso de revalorización de su cultura en el Instituto donde estudian (estudio de la cultura maya, valores mayas etc.) que se usan como símbolos de identidad. Por otro lado, experimentan un proceso de erosión cultural, sobre el noviazgo, la autoridad paterna, su visión del trabajo agrícola, el rol de la mujer etc. Sin embargo, en estos dos procesos según Falla no parece haber contradicciones profundas, puesto que “la revalorización no va a revalorizar todos los elementos de la cultura, aunque así parezca, sino a revalorizar la identidad de pertenencia al pueblo maya. Son dos cosas distintas, elementos culturales e identidad de pertenencia”.⁵¹. En este proceso de revalorización se destacan unos elementos y se descartan otros.

La globalización y la identidad étnica

De acuerdo con Falla, el estudio en el Ixcán demuestra ciertos hallazgos interesantes sobre la relación entre las dinámicas de la globalización y la identidad de los jóvenes indígenas.

Por un lado señala lo que denomina el proceso de identidad agrícola negativa, que se refiere a que en contextos como el Ixcán donde la economía agrícola sigue siendo importante para la comunidad, en el caso de los jóvenes “no se sienten atraídos por la llamada de la tierra, porque no les abre un futuro que les cambie la vida”, esto tiene que ver con algunos factores como el descenso de los precios agrícolas, y la escasez de recursos para cultivarla, además de las dinámicas de poder que se asocian a su propiedad. Lo cual hace que los jóvenes indígenas como la informante busquen un horizonte en el estudio como medio de superación personal y fuente de ingresos.

En consecuencia, se abre otro proceso identitario de identidad positiva, la identidad educacional. Esta identidad tiene dos efectos clave en los jóvenes indígenas como Alicia.

⁵¹/ Ídem Págs. 124-126

Por una parte, les permite el desarrollo de la conciencia de sus capacidades como mujeres en el caso de las jóvenes, que poco a poco va nivelando las posiciones de género en el sistema escolar y en las comunidades mayas en general.

A su vez, facilita (y quizá esto sea el efecto más relevante) “a formación de *una nueva clase social de profesionales* dentro de la población indígena, [...] y su fortalecimiento se debe en parte a la globalización, ya que sobre esa clase descansa la nueva identidad maya”.⁵²

Para Falla, la etnografía sobre la historia de vida de Alicia muestra claramente una identidad maya en construcción y el proyecto de pertenecer a esta nueva clase social en la sociedad guatemalteca, fenómeno que caracteriza según otros estudios⁵³ un proceso recurrente y progresivo que se está dando en las comunidades indígenas guatemaltecas del siglo XXI, que a futuro reconfigurará la estructura de la sociedad guatemalteca en su conjunto, cuyo epicentro de cambio es esa nueva clase social indígena que cada día gana más espacios de poder político pero también económico.

⁵²/ *Ibidem*, Pág. 196

⁵³/ Cfr. Gustavo Porras Los pueblos indígenas y la cooperación internacional. PNUD. 2005

Bibliografía

Adams R. y S. Bastos Las relaciones étnicas en Guatemala, 1944-2000. Cirma: 2003.

Bastos S. y M. Camus Los mayas de la capital. Flacso: 1995

Calderon, Christian. Tendencias y enfoques de la Antropología Social y de la Sociología en la interpretación de las nuevas formas de interacción étnica. (manuscrito s/p)

Falla, Ricardo Masacres de la selva. USAC: 1992

----- Alicia. Explorando la identidad de una joven maya, Ixcán Guatemala. Editorial Universitaria: 2005.

Fisher E, et al Activismo cultural maya. Cholsamaj: 1999.

Guber, Rosana La etnografía. Norma: 2001.

Porras, Gustavo Los pueblos indígenas y la cooperación internacional. PNUD: 2005.

Rosada, Héctor Indios y ladinos. Ed. Universitaria: 1987.

Solares, Jorge Corrientes antropológicas sobre etnicidad y clase social en Mesoamérica. Flacso: 1992.

Wallerstein, I. Abrir las ciencias sociales. Siglo XXI: 1998.

Universidad Rafael Landívar Primer Congreso de Estudios Mayas. URL: 1997.

Ley de minería en Guatemala: reglas de juego de un Estado racista ⁵⁴

Por: Negli Gallardo⁵⁵

En el presente artículo se trata de discutir, y argumentar sólidamente, el rasgo racista del Estado guatemalteco, como concreción puntual de una dinámica de dominación asentada en la jerarquización de la diversidad cultural que caracteriza a Guatemala. Rasgo que se puede constatar en sus políticas públicas, en este caso, específicamente en su apuesta por la explotación de ciertos recursos como los mineros, en las que no se incorpora a los procesos de otorgamiento de licencias de reconocimiento, exploración y explotación a las personas que serán directamente afectadas por los proyectos extractivos.

Este racismo de Estado, tiene su raíz en la sociedad colonial que precedió a la vida republicana, un racismo que ha tenido la capacidad de acomodarse a las necesidades de la clase dominante en los momentos en que se ha concretizado el poder político organizado. Pues se ha internalizado vía socialización en múltiples espacios, que llega hoy a hacerse palpable en legislaciones puntuales en detrimento, sobre todo, de la población indígena del país.

La legislación vigente respecto a las actividades de extracción minera, viene a ser claramente excluyente, y racista, además refleja la cristalización de la correlación de fuerzas entre los grupos que conforman la sociedad guatemalteca en un momento determinado. En Guatemala, al salir del conflicto armado interno directo, precisamente después de la firma de los Acuerdos de Paz, se abre un espacio para modificar ciertas reglas de juego que le permitieran una mayor oferta de materias primas, vía la explotación de recursos naturales, al mercado mundial.

El racismo histórico ha generado tanto desigualdades económicas como de trato entre los grupos sociales que conforman el país, que se ven reflejadas dentro del sistema político, y el régimen que crea; este racismo ha permitido que la población que se auto-identifica como indígena en los lugares donde se conceden licencias de reconocimiento, exploración y explotación de minerales participen activamente en el momento de la toma de decisión de su otorgamiento. A estas poblaciones no se les toma en cuenta, no se les consulta desde el gobierno central, que es quien toma la decisión de otorgarlas o no mediante la Dirección general de minería, si quieren ser partícipes de un proyecto de extracción minera en su lugar de residencia; únicamente se les impone ser parte de ello, y llevarse la mayoría de daños.

La diversidad, de riqueza a justificación de la explotación

Guatemala cuenta con una sociedad multilingüe, multiétnica y pluricultural, reflejada en el hecho que está constituida por cuatro grupos étnicos (no indígena, que se auto-identifican de formas diferentes como blancos, mestizos y ladinos, entre otros, maya, a su vez compuesto por

⁵⁴ Este artículo tomó como punto de partida un ensayo realizado por el autor para el módulo socio-político del curso Pedagogía de la participación que se imparte desde el Área de estudios sobre educación de la FLACSO-Guatemala, mismo que se reformuló y amplió a partir del contenido del curso Problemas económicos y políticas públicas en Guatemala que se imparte en la carrera de Relaciones Internacionales de la Escuela de Ciencia Política de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

⁵⁵ Licenciado en Relaciones Internacionales, es candidato a Maestro por la Escuela de Ciencia Política de la USAC, y es docente interino de la misma casa de estudios. Ha impartido el curso de Problemas económicos y políticas públicas en Guatemala en el décimo semestre de la carrera de Relaciones Internacionales de la misma escuela.

grupos lingüísticos diferentes, xinca y grífuna), además de que se hablan 25 idiomas diferentes, el español, el xinca, el garífuna y 22 idiomas de origen maya. Así como en prácticas culturales diversas, entre las que se pueden comentar ceremonias religiosas (no únicamente cristianas), constitución de autoridades indígenas en muchos de sus municipios, entre muchas otras. Que no se reducen a lo cultural, sino que también a rasgos fenotípicos, ya que los diferentes ambientes en los que los seres humanos, a lo largo de toda su historia, han vivido generaron diferentes rasgos físicos, que se expresan en colores de piel, cabello y ojos diferentes, como estatura, corpulencia o rasgos faciales diversos. Para Guatemala, en gran medida se debe a los movimientos poblacionales que se han registrado en su territorio, por muchas épocas, que ha propiciado procesos de mestizaje cultural y biológico, que ha dado como resultado una amplia diversidad.

Las diferencias entre los grupos sociales, físicas y culturales, pues, se dan sobre todo por procesos sincrónicos de vida en espacios diferentes, que contribuyen a crear estas diferencias, más la valoración, negativa hacia unos y positiva hacia otros, no es natural, sino construida social e históricamente para poder establecer un orden, en el marco de la interrelación de los grupos sociales, que beneficia a uno de éstos en detrimento de los demás.

Esta gran diversidad, que de hecho es una riqueza, ha sido apreciada de forma negativa, en el caso de Guatemala, pues no permite una dominación sencilla, sin tener que recurrir constantemente al uso de la violencia para lograr la explotación en los procesos productivos. Y, hay que decir que desafortunadamente, se ha dado una jerarquización de ella, desde los tiempos coloniales, para lograr una inequitativa distribución de la riqueza socialmente generada mediante los procesos productivos en el país. Esa distribución desigual, muy polarizada de la riqueza, ha contribuido a marcar más las diferencias, para seguir logrando dicha polarización de los ingresos acrecentando una brecha en los niveles de vida de las personas. Estas diferencias, físicas, culturales y de ingresos, se convierten entonces en núcleo de la argumentación en favor de prácticas sociales discriminatorias y racistas.

El racismo como mecanismo de dominación

Hay que decir, que todo ello ha hecho complejo, e imposible, la implantación de un sentimiento colectivo homogéneo para lograr el nacionalismo que sirva de base al Estado moderno como aparato institucional garante de la dominación de un grupo o clase, que por el acaparamiento y control de recursos valiosos, es dominante. En Guatemala no existe este sentimiento homogéneo, de un *nosotros* en el mundo frente a los demás *nosotros* de otros países y sociedades, pues históricamente se utilizaron las diferencias culturales y biológicas para clasificar, calificar y someter a los grupos sociales (indígenas sobre todo) que debían ser la base de la explotación económica. Y, como su contraparte, se exaltaron algunas de las características de los grupos que debían ser los acaparadores de los beneficios económicos, y que lograron concentrar poder mediante ello. Marta Elena Casaús, en base a sus estudios, habla de la conformación de una pigmentocracia en Guatemala, que es el ejercicio del poder mediante la estratificación de la sociedad en función de rasgos biológicos, en sí del color de la piel. Se dio mediante la concentración del poder económico, y político por ende, a través de prácticas eugenésicas que buscaban blanquear la sangre con matrimonios arreglados entre familias descendientes de parientes europeos, o con europeos llegados a América (Casaús, 2010). Exaltando los rasgos fenotípicos de la blancura de la piel, en detrimento de las personas que no cuentan con ella.

Casaús, plantea que el grupo dominante en el caso guatemalteco está integrado por una red de familias, que mediante una estrategia de matrimonios ha concentrado el poder económico y político. Ella estudia a 22 familias con mucho poder actualmente, mismas que fueron consolidando esta situación a lo largo del tiempo desde la conquista, colonización, y ruptura política con la corona española.

Estas 22 familias, [...] forman parte de las principales facciones de la clase dominante y controlan la mayor parte de la industria, la agroexportación, las finanzas y el comercio. La principal fuente de acumulación de capital de estas familias procede de la agricultura, después han pasado a otros sectores de la producción [...] Estas 22 familias vienen ejerciendo directa o indirectamente el poder político en Guatemala, y miembros de todas ellas forman parte del CACIF, órgano de máximo poder de la iniciativa privada con una gran influencia política en sucesivos gobiernos, que concentra y representa el poder económico” (Casaús, 2010: 177).

Destacándose sus nexos, mediante matrimonios que acrecentaron su poder, y el ejercicio del poder político, directa o indirectamente, que han llevado a cabo desde la conquista y colonización de los territorios, y sus poblaciones autóctonas, hasta hoy.

Este grupo ha tratado de mantener esta situación de dominio, u obediencia a sus intereses, sobre los demás grupos que conforman la sociedad, y al no contar con un sentimiento colectivo que se lo permita sin el uso ilimitado de la violencia, se ha servido de diversos mecanismos, englobados o articulados por uno propio del nacimiento del Estado moderno; el racismo.

Según Casaús, 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. Estas actitudes pueden expresarse como conductas, imaginarios, prácticas racistas o ideológicas que como tales se expanden a todo el campo social formando parte del imaginario colectivo. Pueden proceder de una clase social, de un grupo étnico o de un movimiento comunitario; o provenir directamente de las instituciones o del Estado, en cuyo caso hablaremos de racismo de Estado. Puede ocupar distintos espacios de la sociedad, dependiendo de que la relación de dominación tenga su origen en una clase, un grupo étnico, un movimiento comunitario o el Estado (Casaús, 2006: 14).

Como se observa, el racismo es más que un sistema de ideas construido socialmente para la opresión y explotación de grupos humanos, implica, además de ideas sobre estos otros grupos sociales, prácticas desde los centros del poder político en detrimento de éstos. Porque así se logra el sometimiento a los intereses y objetivos de la clase dominante, ya que se justifica la supuesta superioridad de este grupo dominante para dictar las formas de organización social, la legislación que regule la convivencia, sobre todo las formas de la distribución de la riqueza socialmente creada (inequitativas en este caso), en fin, lo que es válido hacer y dejar de hacer. Con una repercusión fuerte para quienes no lo comparten. Definitivamente, que estas ideas y prácticas, se dan respecto a ciertas diferencias, biológicas (de fenotipo) y culturales, derivadas

de la heterogeneidad de la sociedad guatemalteca, pero su justificación se hace por el interés de mantener la dominación, explotación y opresión de las poblaciones para lograr un rendimiento económico alto dentro de los procesos de producción globales. Y ha sido dirigida de forma histórica, sobre todo, hacia la población indígena, al haber sido incorporada de forma violenta a los procesos productivos desde el tiempo de la colonia.

Y es una dinámica que permea todos los espacios sociales de interacción, tal vez destacándose, las familias, las escuelas, las iglesias, los lugares de trabajo, entre muchos otros. En estos espacios de socialización, como la familia o la escuela, se reproduce este sistema de ideas y sus prácticas, cuando las personas que pertenecen a ellas hacen interpretaciones de sí mismos/as y de los otros/as, garantizando la reproducción de este sistema de explotación.

Para Ajb'ee Jiménez, también los medios de comunicación social sirven de vehículo, ya que al ser empresas privadas se esfuerzan por reproducir esta ideología racista. Dice que,

Lo alarmante es que el discurso racista se "normaliza" como si se tratara de un fenómeno de sentido común. Por ejemplo, cuestionar las acciones represivas del Estado, demandar el cumplimiento de derechos, alzar la voz, pensar diferente o cuestionar los intereses de las empresas privadas en nuestro país se convierte en motivo para ser discriminada/o racialmente. El racismo se reproduce en los medios de comunicación por medio de palabras denigrantes y cargadas de significado como "opositor", "bochinero", "terrorista", "indio", "perezoso" "manipulado" hasta la palabra "campesino" [...] (Jiménez, 03/11/2012).

Lo que se da en las sociedades multinacionales es que las personas que pertenecen mantengan, mediante transmisión por la interacción, prejuicios negativos sobre otros grupos poblacionales de la sociedad que habitan, en el caso de Guatemala sobre todo el indígena, para que la estructura racista que permite la explotación y dominación siga vigente. Se ataca duramente todas las acciones de la población indígena dirigidas a cuestionar esa dominación racista, y más aún si éstas tratan de reivindicar el ejercicio de derechos negados históricamente son aún más vilipendiados. Se les nombra de forma peyorativa en la mayoría de los medios de comunicación, que tratan de vender la idea de brindar información neutral, pero son en el fondo sesgadas al interpretar de forma negativa las acciones reivindicativas de la población indígena.

Y ya es muy común escuchar, día a día, la reproducción de muchos de estos comentarios peyorativos, acentuándose sobre todo en lo referente a ciertos rasgos físicos y prácticas culturales valoradas negativamente, porque no encajan en el estereotipo occidental supuestamente más avanzado. Como lo es tener una pigmentación de la piel, ojos y pelo más oscura, o practicar ceremonias espirituales no cristianas y la persecución de objetivos no lucrativos en la producción de bienes y servicios. Y así, "[...] el racismo se hace tan cotidiano que se convierte en la mejor arma de reproducción de desigualdades económicas, de exclusión social y sobre todo en un mecanismo de dominación" (Casaús, 2006: 14).

La extracción de minerales metálicos como política racista del Estado guatemalteco

El Estado moderno se constituye como la organización del poder político en la que se delega la regulación de la convivencia, dotándole de recursos y potestades para que norme la interacción de las personas en la esfera, sobre todo, de lo que se considera en un momento y lugar como lo público. Misma organización que deberá establecer los parámetros de las formas

en que las personas de los diferentes grupos se relacionarán socialmente, específicamente en cuanto a la forma en que se ordenen los procesos productivos⁵⁶.

De esta forma es que se conforma el sistema político, y se crean una serie de instituciones políticas, como los órganos estatales y la sociedad civil, y los hechos y acciones políticas emanadas de ese sistema, como lo son las políticas públicas que en muchos casos se convierten en legislación que persigue intervenir en la regulación de los conflictos sociales. Las políticas públicas, como retroalimentación del sistema político a las demandas de la comunidad política, o en la mayoría de los casos de un grupo político privilegiado, se vuelven el vehículo desde el cual se ejerce la dominación de un grupo social sobre los demás. Y entonces, como plantea Roth, “El Estado es una institución que formaliza unas reglas de juego en ámbitos que pretende regular. Lo hace por medio de la promulgación de textos jurídicos y administrativos, de la creación de organizaciones y de redes de interacción que sirven de enlace entre la organización y el entorno pertinente en el cual desea desarrollar su acción” (2002: 19). Y es por ello que, respecto a las políticas públicas, “(...) se consideran las leyes, el derecho en general, y las instituciones estatales como un intento formal de modificación, en un cierto sentido, de las reglas de juego en los ámbitos escogidos” (Ibid, 2002: 19).

En esa línea, con la firma de los Acuerdos de Paz durante el año 1996, se abre una brecha para impulsar la inversión extranjera directa en el país, con un especial foco en la explotación de recursos naturales no renovables. Así, en el año 1997, desde la bancada del Partido de Avanzada Nacional (PAN) en el Congreso, el partido oficial en ese momento, se impulsa, y logra, la modificación de la ley de minería. Dicha reforma estableció las nuevas *reglas de juego* a las que se deben sujetar las empresas de capital nacional o internacional para la explotación minera, y como se buscaba en ese entonces alentar grandes proyectos que inyectaran capitales extranjeros a la deprimida economía nacional, la ley contempla un 1% en el pago de regalías (anteriormente era el 6%) más la exoneración de varios impuestos a la importación de insumos para los procesos de producción de la industria minera (Solano, 2005). Porque al final, “El Estado –como otros actores sociales con los recursos que tiene a su disposición- busca incidir o modificar en cierto sentido [de acuerdo a ciertos intereses y objetivos] la regulación operante en un espacio social preciso” (Roth, 2002: 25).

Pero, en el plano de las políticas públicas y las *reglas de juego* que establecen, esta reforma no incluyó dentro de su marco la consulta a las comunidades directamente afectadas por los posibles proyectos mineros. Lo que hace notar su perfil excluyente, y le caracteriza como un mecanismo más para la dominación, explotación y opresión en la búsqueda del mantenimiento de la desigualdad económica en Guatemala. Ya que, paralelamente a la firma de los Acuerdos de Paz, el Estado guatemalteco ratificó el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), sobre los pueblos indígenas y tribales, pero no ha sido incorporado a la legislación nacional por falta de voluntad política de los diputados que han integrado el Congreso de la República desde entonces. Y así, han permitido que empresas transnacionales exploten recursos naturales, mineros máximamente, sin el consentimiento de las personas que habitan en los lugares de la explotación y son receptoras de sus consecuencias directas. Porque,

⁵⁶ De acuerdo con Norberto Bobbio, una tesis que trata de hacer un recorrido histórico del surgimiento del Estado plantea que, “(...) el Estado, como ordenamiento político de una comunidad, nace de la disolución de la comunidad primitiva basada en vínculos de parentesco y de la formación de comunidades más amplias derivadas de la unión de muchos grupos familiares por razones de sobrevivencia interna (la sustentación) y externa (la defensa)” (1989: 97-98).

una política pública encarna el momento de toma de decisión dentro de la agenda pública, a la que únicamente tiene acceso ciertos actores privilegiados, decisión ésta, “(...) expresada por lo general bajo una formulación jurídica, [que] representa la cristalización de un momento en el estado de la relación de fuerzas entre los distintos actores que intervienen en el proceso de definición de las reglas de juego” (Roth, 2002, pág. 20). Hoy se sabe que en las discusiones y negociaciones de dicho reglamento, participaron representantes de las corporaciones transnacionales de la industria extractiva mundial a quienes les interesaba un acceso favorable a la explotación de minerales metálicos en Guatemala (Solano, 2005).

Por otro lado, el Convenio 169 de la OIT nació ante la necesidad de proteger a las poblaciones indígenas que habitan en un determinado territorio y no gozan de los derechos humanos como lo hacen otros grupos étnicos que habitan en el mismo territorio⁵⁷. Este es el caso de Guatemala, producto del racismo histórico, y la desventaja en la que se encuentran las poblaciones indígenas. Algo importante de tener en mente, es que un tratado internacional, como este convenio, es “(...) una manifestación de voluntades concordantes, imputables a dos o más sujetos de derecho internacional, y destinada a producir efectos jurídicos en conformidad con las normas del derecho internacional” (Reuter, 1998: 45). Los tratados “(...) se celebran para ser ejecutados, y su ejecución requiere su aplicación por los tribunales nacionales, sobre todo cuando se estipulan derechos y obligaciones para los individuos (...)” (Ibid, 1998: 35), incluso en los casos, como el de Guatemala que requieren “(...) la implantación previa de medidas reguladoras, administrativas o financieras, sin las cuales resulta materialmente imposible la ejecución de un acuerdo” (Ibid, 1998: 35).

Se ha dicho que, en Guatemala, las consultas previas e informadas a las comunidades que serán afectadas al otorgarse licencias de reconocimiento, exploración o explotación no se pueden celebrar, y si se celebran, como se ha dado en muchos lugares, no son vinculantes porque no hay un mecanismo interno, de legislación nacional, que lo contemple, e indique cómo hacerlo. O sea, como dice Reuter, hace falta la implantación, por el gobierno, de medidas para ello. Lo que no exime su responsabilidad de cumplir con sus compromisos internacionales, y además, al no crear dicho reglamento, evidencia la falta de voluntad política, propia de un Estado racista, que no es excusa para que éste no cumpla con sus obligaciones internacionales y nacionales. Porque la “...responsabilidad final de la aplicación de un tratado incumbe al gobierno y al poder legislativo” (Reuter, 1998, pág. 36). Lo que muestra la asimetría en la participación de la población en el proceso de formulación e implementación de las políticas públicas en Guatemala.

⁵⁷ El Convenio 169 en su artículo 15 establece que:

Los derechos de los pueblos interesados a los recursos naturales existentes en sus tierras deberán protegerse especialmente. Estos derechos comprenden el derecho de esos pueblos a participar en la utilización, administración y conservación de dichos recursos.

En caso de que pertenezcan al Estado la propiedad de los minerales o de los recursos del subsuelo, o tenga derecho sobre otros recursos existentes en las tierras, los gobiernos deberán establecer o mantener procedimientos con miras a *consultar* a los pueblos interesados, a fin de determinar si los intereses de esos pueblos serían perjudicados, y en qué medida, antes de emprender o autorizar cualquier programa de prospección o explotación de los recursos existentes en sus tierras. (OIT, 2002; énfasis propio).

El racismo aparece cuando una diferencia, física o psicológica, se convierte en desigualdad económica o de trato y esa desigualdad se manifiesta con actitudes discriminatorias con el fin de justificar una agresión, una humillación, una opresión o un sistema global de dominación de un grupo dominante frente a otros. En todo racismo se esconde una situación de poder asimétrico, de carácter cultural, político o económico, en donde el Estado y sus aparatos ideológicos y represivos, ejercen un sistema de dominio (Casaús, 2006: 15).

Al final de cuantas, el fenómeno del racismo, lo que ha hecho de forma histórica en esta sociedad, ha sido clasificar y jerarquizar las diferencias idiomáticas, culturales, fenotípicas para poder utilizarlas como justificación de la explotación y dominación de amplios sectores de la población. Ha ubicado rasgos de un grupo de la población como superiores respecto a los rasgos de los otros, como mecanismo para justificar la concentración de los beneficios y derechos, incluido el de decidir respecto a los proyectos económicos a llevarse a cabo a la localidad que se habita, ello en detrimento de los demás grupos. Con esto resta la posibilidad de crecimiento de la sociedad, al valorar de forma dicotómica la riqueza de una sociedad multilingüe, multiétnica y pluricultural, exaltando las características de unos y menospreciando las de otros, porque al final persigue seguir manteniendo la polarización de los beneficios económicos de los procesos productivos. Que implica, como contra cara, la miseria para una enorme proporción de la población que es discriminada y explotada.

Bibliografía

Libros

Bobbio, Norberto (1989). Estado, gobierno y sociedad. Por una teoría general de la política. México: Fondo de Cultura Económica.

Casaús Arzú, Marta (2010). Guatemala: Linaje y racismo. Guatemala, Guatemala: F y G Editores.

Reuter, Paul (1999). Introducción al derecho de los Tratados. D.F., México: Fondo de Cultura Económica, UNAM.

Roth, André-Noel (2002). Políticas Públicas. Formulación, Implementación y Evaluación. Bogotá, Colombia: Ediciones Aurora.

Revista

Casaús Arzú, Marta 2006 “La verdadera magnitud del racismo: ensayo para una definición y algunas consideraciones” en *Puntos de Vista. Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid* (Madrid) N° 6, Año II, Julio.

Páginas electrónicas

Jiménez, Ajb'ee 03/11/2012 Medios de Comunicación y Racismo. En <http://tvmaya.org.gt/opinion/Ajbee_jimenez/Medios_de_comunicacion_y_racismo.html> acceso 6 de noviembre de 2012.

Organización Internacional del Trabajo (OIT) 2002 “Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes”. En <<http://white.oit.org.pe/58AE7B7B-D26A-4E6A-BEEA-3DB0C75A4E3E/FinalDownload/DownloadId-D76946A7917D534C483A65FC9D98B43B/58AE7B7B-D26A-4E6A-BEEA-3DB0C75A4E3E/ipecc/documentos/169.pdf>>

POLÍTICA Y SOCIEDAD

N° 50 2013 IX EPOCA



CONTENIDO:

- LA MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿BIEN PÚBLICO O MERCANCÍA?
- LECTURA HISTÓRICO-SOCIAL DE LA INCIDENCIA DEL DISCURSO CONFESIONAL Y LAICO EN LA CONFIGURACIÓN DEL ESTADO Y EDUCACIÓN GUATEMALTECOS.
 - LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL EN GUATEMALA.
 - MARCO GENERAL DE LA VIOLENTA CONFLICTIVIDAD DESDE LA "GUATEMALTEQUIDAD" CENTRO AMERICANA
- JUVENTUD E IDENTIDAD ÉTNICA EN GUATEMALA. REFLEXIONES CRÍTICAS EN TORNO A LA ETNOGRAFÍA ALICIA. EXPLORANDO LA IDENTIDAD DE UNA JOVEN MAYA IXCÁN, GUATEMALA.
- LEY DE MINERÍA EN GUATEMALA: REGLAS DE JUEGO DE UN ESTADO RACISTA