

De los escenarios políticos a la práctica: el desarrollo de la identidad cívica en distintos contextos educativos de Guatemala

Beth Rubin¹ y Matilde Ivic de Monterroso², ¹Profesora de Rutgers, The State University of New Jersey, ²Investigadora, Centro de Investigaciones Arqueológicas y Antropológicas, Universidad del Valle de Guatemala
ivic@uvg.edu.gt

RESUMEN: Este trabajo se basa en una investigación cualitativa realizada en distintos contextos educativos de Guatemala. Explora las complejas formas en que se intenta crear una identidad nacional con las políticas de los Acuerdos de Paz, plasmadas en el Marco General de la Transformación Curricular de 2003 (Currículo Nacional Base, 2007:6). En el análisis se utiliza el enfoque interpretativo de estudios de caso, que es el más apropiado para indagar el significado de fenómenos complejos desde las perspectivas de los participantes. Los datos se obtuvieron mediante grupos focales, observaciones en el aula y entrevistas. Analizamos este proceso en tres tipos de establecimientos educativos: 1) escuelas que atienden a estudiantes indígenas mayas pobres; 2) un colegio al que asisten estudiantes mestizos/ladinos de clase media alta; y 3) un instituto que atiende a una población estudiantil mixta de mestizas/ladinas e indígenas mayas con ingresos medios y bajos. En las escuelas de estudiantes indígenas mayas pobres, los maestros y los escolares interpretan el currículo desde la perspectiva de la represión pasada y presente. En los colegios de estudiantes mestizos/ladinos de clase media alta, tanto los profesores como sus pupilos buscaban distanciarse del pasado indígena y de sus conciudadanos indígenas. En el contexto educativo integrado (mestizas/ladinas e indígenas mayas), las jóvenes buscan desarrollar un sentido común de ciudadanía, al involucrarse en prácticas culturales indígenas, lo cual les permite observar críticamente el pasado del país.

PALABRAS CLAVE: Identidad, ciudadanía, mayas, mestizos, ladinos, acuerdos, paz, currículo, Guatemala.

Policy scopes to practice: civic identity development in varied Guatemalan educational contexts

ABSTRACT: This paper, based on qualitative research conducted across diverse Guatemalan educational settings, considers

the complexity of attempting to create a national identity through the curricular reforms implemented in the wake of the 1996 Peace Accords. This study utilizes the interpretive, case study approach, appropriate for investigating the meaning of complex phenomena from the perspectives of diverse participants. The data were obtained through focus groups, classroom observations and interviews. The enactment of the civic learning aspects of the new national curriculum is analyzed in three distinct types of schools: 1) schools serving low income, Maya indigenous students; 2) schools serving upper middle class and affluent mestizo/ladino students; and 3) a school serving a mixed mestizo/ladino and Maya indigenous low to middle income student body. Students and teachers in indigenous schools interpreted the curriculum against the backdrop of past and present repression, while those in affluent mestizo/ladino schools sought to distance themselves from both the past and their indigenous co-citizens. In an integrated setting, young people developed a common sense of citizenship as they engaged with indigenous cultural practices and looked critically at the nation's past.

KEY WORDS: Identity, citizenship, mestizos, ladinos, accords, peace, curricula, Guatemala.

Introducción

En 1996, con la firma de los Acuerdos de Paz, llegó a su fin el conflicto armado de 36 años entre el ejército de Guatemala y las fuerzas de la guerrilla. Estos acuerdos, auspiciados por Naciones Unidas, incluyeron una promesa por parte del gobierno para "...diseñar e implementar un programa de educación cívica y así desarrollar la democracia y la paz, promover la protección de los derechos humanos, renovar la cultura política y la resolución pacífica de los conflictos" (Acuerdos de Paz, 1997:55).

Para enfrentar la prolongada segregación y persecución de la mayoritaria población indígena de Guatemala, el Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas¹ declaró que: “La cultura maya es la base original de la cultura guatemalteca” y enfatizó que “es inconcebible el desarrollo de una cultura nacional sin el reconocimiento y promoción de la cultura indígena”. Por tanto, la política educativa “...debe ser orientada con un enfoque basado en el reconocimiento, respeto y promoción de los indígenas”. Al igual que en muchos contextos pos-conflicto, en estos documentos se incorporaron directrices políticas centradas en la creación de un nuevo ciudadano guatemalteco a través del Currículo Nacional Base,² que estuviera orientado a la paz, a los derechos humanos, al multiculturalismo y la democracia. A cambio de su ratificación de los Acuerdos de Paz, las reformas educativas fueron centrales en las demandas presentadas por los indígenas guatemaltecos. Según Demetrio Cojtí Cuxil:

“Uno de los rasgos revolucionarios de los Acuerdos de Paz... fue que buscaron cambiar las políticas neo-coloniales hacia la etnicidad para un reconocimiento positivo del multiculturalismo... El (AIDPI) estableció más claramente las obligaciones del gobierno respecto del carácter que tenía que tener sistema educativo a fin de respetar los derechos indígenas” (2002, 104-5).

El AIDPI conectaba a la “cultura maya” tanto al pasado (“las bases originales de la cultura guatemalteca”) como al futuro de la nación (“un factor activo y dinámico en el desarrollo y progreso de la sociedad guatemalteca”). A la vez buscaba reorientar la política educativa y cultural hacia el “reconocimiento, respeto y promoción de los valores culturales indígenas”. En el currículo, estos compromisos emergieron como poderosas declaraciones acerca de la preservación de los idiomas y la cultura indígena y/o como afirmaciones menos entusiastas hacia un multiculturalismo tolerante.

Cotjí Cuxil (2002: 15) describe que durante el proceso de la Reforma Educativa “...los conceptos de multiculturalismo e interculturalismo fueron ‘guatemalizados’, es decir contextualizados de acuerdo a la manera y el lugar en que serían utilizados. Su significado era cambiante según los planes y los temores de cada parte”. Los delegados indígenas aspiraban a lograr equidad, mientras que los delegados mestizos/ladinos temían al multiculturalismo, pues consideraban que resultaría en el separatismo del sector indígena. Por ello, se oponían al mismo y preferían el interculturalismo para asegurar buenas relaciones entre los distintos grupos culturales.

Por ello, las partes negociadoras escogieron dar el mismo peso a ambos conceptos en la propuesta final de la Reforma Educativa. Claramente el proceso para emitir los Acuerdos que transformarían a la ciudadanía guatemalteca a través de las iniciativas educativas fue difícil y complejo.

La transformación de la identidad nacional por medio de la educación no es una tarea fácil. En los estudios de caso de los establecimientos educativos aquí descritos, podrá observarse los resultados de la ambigüedad que rodea al mandato de enseñar la cultura, el lenguaje y el desarrollo histórico indígena.

A nivel local los jóvenes guatemaltecos construyen sus nociones de ciudadanía y pertenencia, que se desarrollan en medio de los legados dispares de la conquista y la colonización. Como se verá, aunque la Reforma Curricular afirma los compromisos adquiridos durante el proceso de paz, es cuestionada y transformada por profesores y estudiantes.

Para comprender los resultados de estas políticas en las instituciones educativas guatemaltecas, este análisis parte de un enfoque sociocultural crítico. Se estudia el proceso de formación de la identidad cívica concentrándose en la naturaleza de la experiencia, que es negociada localmente en medio de estructuras de inequidad más extensas. El análisis de los datos cualitativos recolectados en diversos establecimientos educativos, permite captar las perspectivas de los participantes. Estos actores se sitúan en varias ubicaciones del terreno cultural y económico del país, iluminando los retos y las oportunidades de utilizar la política educativa para elaborar nuevas identidades cívicas.

Métodos

Se partió de la siguiente pregunta central: ¿En qué manera se desarrollan los jóvenes guatemaltecos como ciudadanos? Esta investigación fue diseñada para mostrar la formación de la ciudadanía en estudiantes guatemaltecos escolarizados en un rango variado de instituciones educativas. Se usó el enfoque interpretativo, que es el más apropiado para investigar el significado de un fenómeno complejo desde las perspectivas de los participantes. Los datos cualitativos fueron recolectados en cinco instituciones educativas, seleccionadas para representar el rango de instituciones características de la escuela secundaria de Guatemala, las cuales aparecen descritas en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Instituciones donde se recolectaron los datos.³

Nuestro Futuro	Instituto público de Básico y Diversificado, rural, para indígenas mayas de escasos recursos.
El Básico	Instituto público de Básico, de una aldea rural, para indígenas mayas de escasos recursos.
El Colegio	Colegio privado de Básico y Diversificado, urbano, que atiende a estudiantes ladinos / mestizos de clase media alta.
El Internacional	Colegio privado de Básico y Diversificado, urbano, que atiende a estudiantes ladinos/mestizos de clase media alta y estudiantes internacionales.
El Instituto	Instituto público de Básico y Diversificado, urbano, que sirve a estudiantes femeninas indígenas mayas y ladinas / mestizas, de escasos recursos y recursos limitados, orientado al magisterio.

¹ De aquí en adelante AIDPI.

² De aquí en adelante CNB.

³ Los nombres de las instituciones escolares son ficticios.

Cuadro 2. Métodos de Recolección de Datos

Método	Participantes	Procedimiento
Grupos focales	Pequeños grupos de 4 a 6 estudiantes. (17 en total, con 71 participantes).	34 imágenes cívicas utilizadas para promover la discusión entre los estudiantes; incluyeron imágenes políticas, culturales, históricas y de cultura popular.
Observaciones	En el aula, celebraciones y actividades cívicas y del contexto en general. (52 en total)	Se tomó notas durante las sesiones de clase y en las escuelas, captando las expresiones lingüísticas exactas y las acciones a fin de usarlas en el análisis lingüístico.
Entrevistas	Con estudiantes, maestros, directores y funcionarios gubernamentales. (58 en total)	Seguimiento a los temas centrales de los grupos focales, discusión de las experiencias cívicas y prácticas educativas.

La recolección de datos se realizó durante seis meses, siguiendo el procedimiento que se explica en el Cuadro 2.

Resultados y discusión

• Memoria, pertenencia e identidad nacional en los contextos indígenas: *“Nosotros nos recordamos de esto, pues la cicatriz permanece”*

Nuestro Futuro es un instituto público rural de secundaria que atiende a cientos de estudiantes mayas. Su currículo se concentra en el desarrollo rural y en la memoria histórica. El Básico es una escuela dedicada al nivel de Básico, ubicada en una aldea mayoritariamente maya del Altiplano Central de Guatemala. Ambos establecimientos se encuentran en mal estado, cubiertos de polvo y pobremente equipados. Cuentan con muy pocos libros y recursos. Nuestro Futuro es considerablemente más pobre, con mesas plásticas en lugar de escritorios, paredes de concreto sin repellar y carece de agua entubada. En ambas escuelas los estudiantes visten uniformes, aunque también en ambos se observan niñas con el corte tradicional y la blusa del uniforme escolar.

Para enfatizar el impacto de la conquista española en los habitantes originales del área, el “Profe” Pedro⁴ de El Básico les contó una versión distinta (tanto en tono como en perspectiva) de la historia de los libros de texto aprobados por el Estado. Conectó a sus estudiantes directamente con la población maya anterior a la Colonia al decirles *“Tristemente, ellos [los españoles] vinieron a asesinar nuestra cultura. Ellos vinieron y mataron, asesinaron y violaron a la población maya. Y como parte de este proceso, robaron nuestro territorio”*.

En los grupos focales, los estudiantes se identificaron fuertemente con lo que interpretaron como los mayas vencidos, equiparándolos con los “guatemaltecos”. En una entrevista, el estudiante Josué explicó que uno de los peores momentos de la historia guatemalteca fue *“...cuando llegaron los españoles. Lo que hicieron, todo lo que robaron, en Santiago había minas de oro, ellos las tomaron y fueron malos, llegaron aquí a robar”*. Su compañero César coincidió y atribuyó la actual pobreza de Guatemala a los engaños de los españoles. Explicó que: *“Cuando los españoles llegaron, Guatemala no era pobre. Antes había oro y plata, había de todo, pero los españoles vinieron y esclavizaron a la gente de Guatemala, les hicieron creer que un espejo era más valioso que el oro y la plata”*.

A los estudiantes de El Básico que participaron en uno de los grupos focales se les pidió que seleccionaran imágenes que les daba orgullo por ser guatemaltecos. Escogieron una imagen de *“Tekum Umán”*⁵, el héroe nacional de Guatemala, uno de los últimos gobernantes de los Nima' K'iche'. Señalaron que lo escogieron porque *“Nos defendió contra los españoles”*. Expresaron una identificación directa e indicaron sentirse orgullosos porque *“él era indígena... (y) nosotros también somos indígenas”*.

Los estudiantes de Nuestro Futuro también seleccionaron a *“Tekum Umán”* como un símbolo de orgullo para los guatemaltecos porque *“Él era rey de los mayas y peleó hasta el final contra los españoles, pero no pudo contra ellos. Lo mataron y por eso siempre lo recordaremos”*. Estos estudiantes identificaron la llegada del conquistador Pedro de Alvarado como una de las peores partes de la historia de Guatemala porque *“...él invadió las tierras guatemaltecas”*, equiparando así a Guatemala, una construcción pos-colonial, con el territorio maya anterior a la Colonia.

⁴ Los nombres de los profesores y estudiantes son ficticios para proteger su identidad.

⁵ El nombre verdadero de este personaje histórico fue *Tekum* y tenía el título de *Rajpop Nima' Achi'*, es decir hijo o nieto del *Aj Pop* de los *Nima' K'iche's* y capitán de su ejército. *Uman* significa en k'iche' “nieto de”.

Asimismo, en Nuestro Futuro los educadores enfatizaron una orientación hacia el mundo indígena en el currículo y la pedagogía que usaron. Sonia, la Directora de la organización no lucrativa que está a cargo de la escuela, explicó que el enfoque es desarrollar la enseñanza rural como *“...una manera de aprender de los ancestros los caminos para cuidar de la tierra”*. Claramente la agricultura y la cultura están profundamente interconectadas con la herencia indígena. Uno de los estudiantes explicó que: *“Se nos enseñó el trabajo de los ancestros y las costumbres que no debemos perder”*. Otro enfatizó que *“Debemos seguir trabajando en el campo. Algunos de los establecimientos [educativos] no trabajan, sino sólo estudian y por eso no recuerdan cómo trabajaban nuestros ancestros y lo que sembraban”*.

La conexión con los ancestros también se encontró en la metodología de enseñanza de El Instituto. En las aulas, los jóvenes se sentaron alrededor de las mesas en grupos de cuatro: dos muchachos y dos muchachas. Cada grupo revisaba la fotocopia en mal estado de un texto sobre el reino animal, leyendo y discutiendo todos juntos. El “Profe” Rolando señaló que se sentaban siguiendo a la cosmología maya y que los estudiantes representaban los cuatro puntos cardinales y cuatro elementos diferentes, y juntos alcanzaban un balance. La forma en que conciben a la cosmología maya también se refleja en el logo de la escuela, que muestra *“los cuatro colores del maíz”*: amarillo, rojo, negro y blanco.

Uno de los estudiantes explicó: *“Todos tenemos nuestras propias perspectivas y podemos aprender unos de otros”*. Cuando el “Profe” Rolando les pidió que explicaran los valores de la escuela, lo primero que proclamaron fue el *“respeto hacia los ancianos”*. En ambas instituciones, la pertenencia indígena fue el hilo conductor a lo largo del currículo, con los estudiantes expresando su identificación hacia los antiguos mayas, su cultura y tradición en una manera más íntima de lo que se encontró en el CNB y en los estudios de caso que se presentarán más adelante.

Tanto el currículo como las prácticas educativas de Nuestro Futuro fueron fuertemente políticas, concentradas en recordar las injusticias sufridas por los indígenas a lo largo del tiempo. Para explicar el énfasis histórico que utilizaban en el currículo, la directora señaló que *“Ellos (los maestros) les enseñan acerca de la situación política y cómo desde el inicio se utilizaron mecanismos para apaciguar a la población a fin de mantener el poder. Se llevaron a la fuerza a los abuelos para trabajar en las fincas, los endeudaron y por eso tenían que quedarse trabajando en las fincas. (También les enseñan)...el papel que jugaron otros Estados en financiar esta situación”*. Explicó que ese año *“...usamos dos textos, uno en [idioma maya], acerca de la comunidad maya y la historia de [la comunidad]”*. Estos materiales fueron creados localmente, suplantando al CNB, que a criterio de los maestros no llenaba las necesidades de sus estudiantes para aprender su historia y prepararlos como futuros ciudadanos indígenas rurales.

Por otro lado, ningún otro tema de la historia nacional presentó una sensibilidad tan alta como el Conflicto Armado Interno, especialmente por la percepción de la pertenencia a una comunidad tratada injustamente. Los estudiantes aprendían

acerca de ello y discutían sobre sus repercusiones. El “Profe” Pedro de El Básico incluyó temas de interés que no se mencionan en el CNB, como la resolución de la Corte Suprema de Guatemala en el juicio por genocidio contra José Efraín Ríos Montt, presidente de facto de Guatemala durante los años más sangrientos. *“El tema es genocidio”* dijo el profesor. *“¿Qué sería genocidio? Matar, explotar, aniquilar a una cultura... Por ejemplo, hemos escuchado acerca de un alemán...del famoso “Hitler”* agregó José. El maestro agregó, *“El que cometió genocidio contra los judíos. Ahora aquí en Guatemala se dice que Ríos Montt cometió genocidio contra...”* “los indígenas” dijo Inés, completando la oración y tomando una postura en donde los textos estatales se reprimen. El maestro continuó:

“Contra nuestra cultura indígena, nuestra cultura maya. Pero, muchos dicen que no fue genocidio. (Entonces) hay tres cosas importantes para declarar genocidio: 1. Ellos mataron a niños y niñas, los eliminaron porque vieron que en el futuro se convertirían en defensores que irían contra ellos. 2. Ellos mataron a las madres de las familias, (las) que generan la vida, porque iban a tener más hijos y estos hijos lucharían por sus derechos. Y 3. Ellos mataron a los ancianos, que mantenían las costumbres, las tradiciones. Entonces, con estos datos podemos decir que hubo genocidio en Guatemala”.

Posteriormente, discutieron en pequeños grupos y los estudiantes expresaron su rabia por los crímenes de Ríos Montt durante el conflicto armado. El profesor les preguntó *“¿Qué piensan ustedes acerca del juicio?”* Pedro respondió *“Es bueno porque él va a pagar por todo el mal que hizo a los indígenas”*. Luego conectó ser indígena con ser guatemalteco, *“Él va a pagar por lo que le hizo a los guatemaltecos, por las masacres que hizo”*. Para estos estudiantes era claro a quién culpar por los años sangrientos que habían impactado directamente a su comunidad.

En Nuestro Futuro, el estudio del Conflicto Armado Interno fue una parte todavía más explícita del currículo. Este instituto fue fundado por un superviviente de una masacre cometida en la comunidad durante los peores años de la guerra. Provee educación secundaria a los descendientes indígenas de pequeñas aldeas agrícolas, en particular las que fueron impactadas por el conflicto. La única carrera que ofrece es desarrollo comunitario y rural. Dan la misma importancia a la formación en la memoria histórica del conflicto armado y la preservación de la cultura. Durante una visita de campo, celebraron una ceremonia para conmemorar una masacre ocurrida en esos años. Los estudiantes se reunieron en el campo de juego y formaron un círculo alrededor de un altar central en el que colocaron flores y velas. Cada grado pasó al centro para compartir distintas reflexiones y para presentar ofrendas en conmemoración de la quema de la Embajada de España en 1991, durante la cual asesinaron al padre de Rigoberta Menchú. Luego participaron en una procesión y rezaron a Dios. La Directora confirmó la centralidad de este tipo de acontecimientos en el currículo y señaló que *“No queremos que los jóvenes olviden la historia. Es doloroso pero importante. La memoria histórica es conocer la verdad histórica. La educación financiada por el Estado nunca la ofrece”*.

Los estudiantes de ambas instituciones educativas estaban familiarizados con los Acuerdos de Paz. En uno de los grupos focales, los estudiantes de Nuestro Futuro seleccionaron una foto de los coros que cantaron durante la firma de los Acuerdos de Paz, como uno de los momentos más importantes de la historia de Guatemala. Señalaron que *“antes de que se firmaran había mucha guerra, hubo genocidio”*. Consideraron que el crédito del fin de la violencia masiva fomentada por el Estado debe darse a los Acuerdos de Paz, pues *“desde que se firmaron todo ha cambiado”*.

Sin embargo, el enfoque del CNB para construir una nueva ciudadanía guatemalteca, siguiendo el mandato de los Acuerdos de Paz, no alcanza un punto de encuentro con el sentido de pertenencia de los estudiantes a un mundo indígena que, aunque enraizado en la cultura y la historia, también está conectado y politizado globalmente. *“Ellos no lo explican. Ellos no lo dicen”* señala el “Profe” Pedro. La Directora Sonia coincidió en que *“La educación patrocinada por el Estado nunca incluye esta perspectiva”*. Durante las observaciones de campo, fue notorio que los educadores indígenas dedicaron menos tiempo a las prácticas educativas orientadas al rescate cultural a través de enseñar los idiomas mayas y promover las nociones de la ciudadanía multicultural y democrática, y más tiempo a los enfoques creados localmente para discutir temas de indigenismo e injusticia. Al escribir su propio texto e involucrarse en desafiantes conversaciones sobre el trato a los indígenas durante el conflicto armado, estas comunidades educativas aprovecharon la apertura lograda por los Acuerdos de Paz y las políticas educativas derivadas. De esta manera, crearon su propio enfoque para el aprendizaje cívico enraizado en su pertenencia a una comunidad, que anhela reconciliarse con la historia y a la vez busca detener las injusticias a través de las promesas de la democracia.

• **La búsqueda de la identidad nacional en los contextos educativos que sirven a estudiantes ladinos/mestizos: “La guerra ya terminó”**

En el espacioso y verde campus de El Colegio y en las similares instalaciones de El Internacional, los estudiantes jugaban en jardines rodeados por edificios nítidos. En las aulas de El Colegio, los lockers abiertos dejaban entrever numerosos textos, cuadernos de notas y otros materiales. En El Internacional, una pila de *ipads* esperaba sobre un escritorio, listas para que los estudiantes las prestaran. En ambos colegios los estudiantes vestían uniformes de buena calidad.

El “Profe” Díaz, que imparte Ciencias Sociales y Formación Ciudadana en El Colegio, estaba de pie frente a 16 estudiantes que estudiaban el Bachillerato en Ciencias y Letras. Les presentaba una descripción del colonialismo español, usando un tono bastante diferente del que se usó para enseñar en El Básico. *“El asunto es que hay que tomar en consideración el pensamiento de la época”* explicó el maestro, tratando de elaborar su pensamiento acerca de un texto bastante corto sobre esta etapa histórica.

“Antes que nada, los españoles vinieron con la convicción de que eran los ‘elegidos por Dios’ para evangelizar a los indígenas, por lo que verdaderamente se creían con el derecho divino para hacer lo que hicieron. Para ellos no era malo...tenían la firme idea que Dios los había designado para ser conquistadores y convertir a los indígenas. Entonces... (como resultado), ustedes están muy aferrados a la fe católica”.

Se trata de una explicación racional, contada con algún grado de simpatía por los que sufrieron a manos de los frailes españoles, nacida de la suposición de que todos somos producto de nuestro tiempo. Esta versión de la conquista carece de una identificación directa con cualquiera de los actores involucrados. Además, es bastante distinta del relato de los engaños de los españoles y la destrucción de los indígenas que compartieron los estudiantes y educadores indígenas de los institutos rurales.

Victoria, una estudiante que estaba sentada en la primera fila y con una *iPad* frente a ella, llevó la discusión hacia el presente. *“Si eso no hubiera pasado, no estaríamos donde nos encontramos ahora, ¿me comprenden? Es como con el racismo. Por seguro habría sido muy diferente”*. El profesor Díaz comentó conectando el pasado colonial con la dividida sociedad guatemalteca contemporánea; definió su postura y orientó a sus estudiantes hacia uno de los bandos. *“Los indígenas de nuestro país todavía están resentidos contra los blancos...Ellos inclinan su cabeza cuando alguien como nosotros se les acerca de frente, hablan suavemente y todavía hay algunos que dicen ‘patroncito’”*. En esta historia, los estudiantes de El Colegio eran *“los blancos”*, en contraposición a los *“molestos y amargados”* indígenas.

Según el Director de El Colegio, los estudiantes toman la clase de un idioma indígena o estudian una cultura dada (como parte del mandato del CNB) *“...una vez al mes o algo así”*. Al preguntarle por qué no se impartía el idioma maya local, como se estipula en el CNB, respondió:

“¿Por qué no enseñamos kaqchikel? Es una buena pregunta. Pero nuestros estudiantes provienen de varios lugares; la mayoría de ellos no tienen un origen étnico, por lo que pensamos que no es necesario que aprendan ese idioma. Ellos son ladinos, por lo que es mejor darles una visión general de la cultura maya, en lugar de hacerlos aprender un idioma que... no es el propio y que no les será muy útil”.

Posteriormente, el Asistente del Director que está a cargo del currículo informó de las distintas situaciones que enfrentaban con la enseñanza del kaqchikel. Los estudiantes más pequeños de El Colegio, de kínder hasta tercero de primaria, cumplían indirectamente con el requisito del CNB de aprender un idioma al estudiar acerca de los mayas. Sin embargo, como se observa a continuación lo hacen desde la perspectiva de un pueblo antiguo (o aún mítico) y no de la población maya actual. De tal forma que cuando la maestra les preguntó: *¿Quiénes son los mayas?*, un estudiante levantó la mano y dijo *“Son los que vivieron antes”*. *“¡Sí! confirmó entusiasmada la maestra, empezó a mostrar una versión animada de “Los hombres de maíz”, acerca del mito de origen maya, adaptado a los niños.*

Por otro lado, cuando la maestra de kaqchikel llegó por primera vez vestida con su traje maya tradicional a impartir el curso de kaqchikel a los estudiantes mayores, éstos se burlaron de ella. Por ello, las autoridades del colegio decidieron que primero necesitaban que los estudiantes aprendieran acerca de la cultura, antes de su aprendizaje en el idioma kaqchikel y pensaron que así lograrían que comprendieran mejor. La "Seño" Hortensia vestida con un huipil, llevaba a cabo uno de los poco frecuentes talleres de kaqchikel. Inició su clase con una invocación espiritual maya. Luego confrontó directamente a sus estudiantes ¿Por qué creen ustedes que en Antigua existen esas majestuosas iglesias? "¿Quiénes creen que trabajaron para construirlas?" Luego habló de la destrucción de los documentos indígenas durante la conquista. Su intención era revelar una perspectiva desconocida para los jóvenes: "Si tuviéramos todos esos documentos, contaríamos con una historia diferente. No lo de La Niña, La Pinta, y La Santa María, sino sobre cómo llegaron los españoles y murió un montón de gente".

Con referencia al mandato gubernamental de impartir estas experiencias educativas para reafirmar los orígenes indígenas del país, la Seño Hortensia señaló que "En este momento el CNB dice que todos tienen que estudiar el idioma de este lugar, pero si no se tiene el origen étnico o amigos indígenas, es inimaginable que los estudiantes de El Colegio puedan encontrar la utilidad de tal conocimiento".

Las situaciones de los establecimientos educativos ya descritos son bastante distintas del rescate cultural descrito en los contextos indígenas. Esto no sólo responde a las diferencias étnicas de los grupos de estudiantes, sino también a la ambigüedad en los lineamientos del CNB acerca de preservar y proponer el idioma y la cultura indígena.

Por su parte, los estudiantes del Colegio Internacional ni siquiera tienen la oportunidad de algún contacto con la cultura y el idioma maya. Ms. Clara reflexionó:

"Pienso que es mejor que enseñemos a los chicos a ser ciudadanos del mundo, en lugar de enseñarles a ser ciudadanos de Guatemala. Nuestro currículo no tiene lugar para...aprender las costumbres (guatemaltecas), los idiomas y las tradiciones. Pienso que somos mucho mejores enseñando la historia del mundo".

En un grupo focal realizado en este colegio, al preguntar a los estudiantes si aprendían acerca de la cultura indígena, uno de ellos respondió:

"En realidad no, aprendemos acerca de la Semana Santa, de la marimba, pero no hablamos acerca de la cultura maya y a veces lo que dicen (los maestros) no es cierto...ellos no lo han cambiado [el currículo] en años y luego nosotros tenemos acceso a estudios más recientes que explican, y algunas veces (notamos que) enseñan cosas que no tienen ningún sentido".

Para aclarar más su punto se le preguntó al mismo estudiante "¿Te refieres a la cultura maya antigua o a la de hoy? A lo cual replicó "No, a la antigua; sabemos que los científicos han

realizado descubrimientos en los últimos años, pero ni así lo actualizan". Por lo tanto, el contacto de estos estudiantes con lo maya se limitaba a los mayas antiguos, como un tema de estudio arqueológico y no como una fuente de identidad.

En cuanto al curso de Seminario que es obligatorio por mandato del Estado, el Director de El Colegio comentó que tiene un papel central en la educación cívica de los estudiantes. En este curso, que corresponde al último año del nivel de Diversificado, los estudiantes se estudian primero a sí mismos ("¿Qué es lo que saben?, ¿Qué es lo que quieren?"), después sobre los distintos entes de poder de la nación ("¿Qué es el Tribunal Supremo Electoral?, ¿Qué son las elecciones y por qué ellos tienen que votar?"); luego realizan una investigación de proyecto. En los institutos públicos, los estudiantes investigan un problema del lugar donde se ubica su institución, mientras que en los colegios privados, realizan un proyecto para beneficiar a una comunidad pobre. "El tercer proyecto es una investigación-acción". La profesora Isabel encargada del Seminario en El Colegio, mencionó que "es fabuloso, me gusta porque así enfrentan la realidad de Guatemala".

Sin embargo, para los estudiantes de El Colegio, el Seminario reforzó su sentido de diferencia con los guatemaltecos pobres e indígenas. Al describir la visita que hicieron a la escuela pública de primaria que tenían asignada para su proyecto, ella relató que: "Los niños (de la escuela) los miraban como si fueran príncipes...La maestra era muy amigable y nos preguntó si queríamos tomar algo. Yo les dije a mis estudiantes 'nos van a ofrecer atol y ustedes van a beberlo'. No creo que alguna vez en sus vidas nuestros estudiantes tomaron algo en los vasos del colegio". La Seño Isabel enfatizó que sus estudiantes estaban en shock por lo que vieron, pero ella quería movilizar su conciencia social. "Yo se los repetía cada año, y también me daban ganas de llorar, pero uno puede hacer muchas cosas por estos niños".

Para ello, los alentó a pensar en qué forma podían ayudar a que las comunidades pobres alcanzaran sus metas. Les enseñaba acerca de la nutrición, los métodos para evitar embarazos, los embarazos en la adolescencia, la alfabetización, la higiene. En uno de los grupos focales, los estudiantes de El Colegio explicaron que los problemas principales que enfrenta el país eran la pobreza y la tasa de natalidad de las mujeres indígenas. Uno de ellos señaló que "Ellas tienen hasta 12 o 13 hijos y no piensan si cuentan con los recursos para criar a todos los niños que tienen...esto es lo que ha llevado a Guatemala a una situación extrema". Sus compañeros continuaron diciendo que: "La pobreza es lo que lleva a la delincuencia".

Entonces, puede observarse que a través del curso de Seminario estos estudiantes aprendieron a verse a sí mismos como benefactores conocidos (no anónimos) y a considerar a sus conciudadanos pobres e indígenas como la fuente de muchos de los problemas de su país.

En cuanto a la enseñanza del Conflicto Armado Interno, el Director de El Colegio respondió lo siguiente: "Usualmente se hace, pero nuestra posición con los maestros es que necesitan

basarse en hechos: hechos obtenidos durante investigaciones, contenidos de libros y otro tipo de literatura”.

Por su parte, el Director del Colegio Internacional comentó acerca de las dificultades que encuentran para incluirlo en el currículo:

“...aquí, si uno habla sobre este tema, la mayoría de la clase media y de la clase alta, simplemente ignoran que fue un gran acontecimiento de violencia e incluso de genocidio. Con esto quiero decir que durante la década de 1970 en Quiché y en Alta Verapaz hubo genocidio, pero algunas personas responderán que no es cierto”.

A la vez, se observó que las opiniones de los estudiantes de El Colegio sobre la guerra, se derivaban de charlas familiares y fueron completamente diferentes de las de sus colegas indígenas:

“Mi mamá me dijo que tal vez fue mejor, porque no había delincuencia”.

“Antes no había maras”.

“Mi mamá me dijo que cuando estaba el general [Ríos Montt], la violencia se redujo totalmente, porque había castigos. Si robaban, les cortaban un dedo, o cosas así”.

Francisco, un estudiante del Colegio Internacional coincidió con estas opiniones, señalando que: *“Mi mamá me dijo que era más seguro que hoy...actualmente en todas partes hay violencia. Pérez Molina ofreció eliminar la violencia, y por eso todos votaron por él, porque era un militar y Guatemala funcionaba cuando todos eran militares”.*

Al expresar sus comentarios por los años de la guerra, cuando los estudiantes de ambas instituciones miraron hacia atrás para reflexionar sobre esa etapa histórica, no establecieron una relación con las víctimas del Conflicto Armado Interno, sino más bien defendieron el régimen militar. A diferencia de los contextos indígenas en los que educadores y estudiantes abiertamente culpan a los militares guatemaltecos por los abusos, en estos colegios son muy cuidadosos en atenuar los términos y asignar culpabilidad. Lo anterior muestra que enseñar acerca del Conflicto Armado Interno es una tarea bastante difícil.

A primera vista, la metodología seguida en El Colegio en los cursos de Kaqchikel y Seminario se acerca a la visión de la educación cívica expresada en el CNB. No obstante, al operar en un contexto acomodado, urbano y ladino/mestizo, se observa que la comprensión de los estudiantes sobre los temas cívicos se caracterizó por el privilegio y el interés en sí mismos, con un deseo por distanciarse, en lugar de aprender acerca del conflicto armado que asoló a su país. Esto los aisló de las personas que se encontraban fuera de su clase social.

Según la profesora Isabel, *“ellos viven en una burbuja y desconocen cómo es Guatemala”.* El maestro Díaz tenía la esperanza que *“abrieran sus ojos para que por lo menos tengan más conciencia sobre la situación de nuestro país, la economía, la sociedad”.* Sin embargo, no se mostró muy optimista cuando expresó: *“ellos están buscando el derecho de su nariz. Lo que les es más cercano; lo que es mío; eso es lo que les interesa y*

el resto puede ser eliminado,... y si lo mío está bien, entonces todo está bien”.

Con pocos retos a su perspectiva del mundo, los estudiantes de estos colegios privados permanecen comprometidos con una versión del pasado contraria a la que sostienen sus conciudadanos indígenas, y con un sentido de superioridad hacia lo que es ajeno a su esfera social y económica.

- **La construcción de un nuevo imaginario nacional en un instituto integrado: “Todos venimos de los mayas”.**

El patio abierto de El Instituto, un establecimiento educativo público para niñas, estaba cubierto de concreto, con una superficie bastante gastada pero limpia. Estaba rodeado en sus cuatro lados por corredores techados. Al sonar la campana, las niñas que estaban sentadas en viejos escritorios de madera, salieron de las aulas en donde ya no caben más estudiantes, y se dirigieron a los corredores. De pronto había niñas por todos lados, la mayoría vistiendo uniformes pero con una considerable cantidad vistiendo el traje indígena.

Esta es una comunidad transicional, en la cual muchas estudiantes y sus familias han experimentado cambios, primero alejándose y luego regresando a la preservación de las tradiciones y los idiomas indígenas. A pesar que el currículo se enfoca en el lenguaje como un medio de preservar la cultura, para estas jóvenes la pertenencia al mundo indígena no es idéntica al dominio de un idioma que, en muchos casos, ya han perdido. Jenifer explicó: *“Cuando mis tíos querían aprender kaqchikel, él (su abuelo) no los dejó. Les dijo que vivían a sólo 20 km de la capital y que no necesitaban usar el idioma. Ellos no aprendieron a hablarlo. Mi mamá lo habla, pero no al 100%. Mi abuela si lo habla...mi abuelo hablaba kaqchikel, pero pensó que nosotros ya no necesitábamos más usar el idioma. Además, creo que él vio mucha discriminación si uno usaba este idioma”.*

Vilma, quien se auto identifica como una joven indígena, llevaba el uniforme escolar. Señaló un proceso similar de la pérdida del idioma, derivado de la discriminación contra los indígenas: *“Yo hablo español, mis abuelos y mis padres hablan kaqchikel. Cuando mi abuelo estaba vivo, no quería que nuestros padres nos enseñaran a hablarlo porque...estaban temerosos de que nos pasara algo porque habláramos nuestro idioma, ...realmente me hubiera gustado aprenderlo. Y por eso ellos nos preguntan “¿Ustedes son ladinos?” Yo no puedo decir que sí; no escondo a mi familia. Estoy orgullosa de ser kaqchikel aunque no hable el idioma”.*

En El Instituto todas las estudiantes estudiaban el idioma maya local durante un año completo como una clase regular, con sesiones semanales. La “Seño” Flor, maestra de kaqchikel, es una joven que viste el traje indígena de una aldea que no es la suya. Luego del tradicional saludo en kaqchikel entre ella y sus estudiantes inició la observación de la clase. Acerca del curso de kaqchikel ella explicó: *“Se trata de un rescate ya que aunque la mayor parte de ellas son indígenas, usualmente no hablan el idioma. Hay muchas vestidas en trajes tradicionales y se identifican como kaqchikeles en los formularios que piden*

identificación étnica. (Los del gobierno) Quieren saber cuántas mayas y cuántas ladinas hay. Entonces algunas escriben que son kaqchikeles, pero otras no quieren dejar constancia que lo son”.

La Señora Flor estaba complacida por los cambios que observó en las jóvenes que llevaban dos años en su curso, que se concentró en formas de saludar, vocabulario, canciones, juegos, proyectos expresivos y la cultura maya. En su clase, las jóvenes prepararon presentaciones acerca de las tradiciones locales de las comunidades cercanas. Un estudiante, con los pies descalzos y vistiendo el traje tradicional de la comunidad que se le asignó, describió el significado de los colores de su huipil: “El negro es por la tierra, el azul es por el cielo y el agua, el naranja es por el maíz”⁶ Otra joven mostró afiches con personas locales que vestían trajes occidentales e indicó que están perdiendo la vestimenta tradicional. Para explicar este cambio, ella describió que los huipiles tejidos a mano pueden ser más caros que las ropas occidentales y que muchos empleadores les piden a sus trabajadores que vistan uniformes.

Las que formaban el tercer y cuarto grupo vestían e interpretaban los trajes de las aldeas de otro departamento. Señalaron que los cuadros representaban a los volcanes, y que los colores blanco y negro del corte simulaban la noche y el amanecer. Con relación a otro huipil indicaron que “el blanco es la pureza y la paz, el cinturón es para la seguridad de la mujer”. La estudiante continuó expresando la conexión con lo maya, lo cual se hacía frecuentemente en El Instituto y agregó que “cada uno (de los elementos) tenía un significado para nuestros ancestros”.

En El Instituto se observó la fluidez y la complejidad de la identificación étnica en la Guatemala moderna. Para algunas estudiantes decir “guatemalteco” era equivalente a decir “indígena”. Teresita, que vestía el traje indígena tradicional, explicó que “Es lo mismo, guatemalteco o indígena”. Cuando se le preguntó acerca de los ladinos respondió: “Ellos también son guatemaltecos, pero no usan el traje tradicional, sino prefieren llevar pantalones o faldas, pero continúan siendo guatemaltecos por nuestra forma de hablar, nuestra forma de ser; por encima de todos somos ‘chapines’” (el término coloquial para referirse a los guatemaltecos). Nuevamente se le inquirió “¿Qué es para ti ser chapín?” “Significa ser guatemalteco de corazón...si usted es de aquí de Guatemala, puede usarlo”.

Carolina, una estudiante mestiza/ladina, describió a El Instituto como una mezcla diversa de estudiantes, en la cual valoraba mucho a sus amigas indígenas: “Hay de todos tipos...Aquí llegan miles de jóvenes, vienen de distintos lugares. Yo soy ladina, pero me gusta compartir con las personas indígenas porque son más respetuosas, se levantan por lo que quieren, luchan por lo que quieren, no lo abandonan a uno en el último minuto, porque respetan mucho la amistad”.

Heidy reflexionó sobre la etnicidad de forma un tanto distinta, apelando a la vestimenta y a los derechos: “...aquí la mayoría de nosotras somos ladinas, no vestimos el traje indígena, pero

hay un grupo que sí lo viste y es muy bueno compartir con ellas. Hay algunas que dicen que ellas (las indígenas) son marginalizadas, pero no es así, no hay una diferencia entre los grupos, porque tenemos los mismos derechos, sólo visten diferente, pero es igual”.

Estas jóvenes expresaron una distinción entre sí mismas y sus compañeras de clase, pero también incluyeron un sentido de respeto, de camaradería y de adherencia a la noción de un multiculturalismo tolerante ligado a etnicidad, vestimenta, idioma y los derechos. Esto coincide con lo que se encuentra en el CNB. Otras estudiantes desdibujaron todavía más estas líneas, ampliando las nociones de pertenencia a lo indígena, o más comúnmente mayanidad, para incluir tanto a ladinos como a indígenas. Bianca, una muchacha que se identifica como ladina explicó: “Ser guatemalteco es haber nacido en Guatemala. Amar al país. Yo pienso que sí, todos somos indígenas, porque aquí es donde nacieron los mayas. Por eso todos somos indígenas, pero no todos vestimos los trajes típicos. Y algunos no tienen apellidos indígenas. Pero yo pienso que todos somos [mayas]. De aquí era la raza maya por lo que de cierta manera es parte de nosotros, de nuestros ancestros”.

El “Profe” Carlos, Director ladino de la jornada vespertina, estuvo de acuerdo con esta idea. En una entrevista señaló que “Ladino’ o ‘no-indígena’, son los términos que se usan [para clasificar a las estudiantes] pero sabemos que todos nosotros venimos de los mayas”.

Las estudiantes de El Instituto mostraron un análisis de clase social más marcado que sus pares de otras instituciones educativas. En algunas de sus clases discutieron las injusticias económicas. Al argumentar sobre la propiedad extranjera en Guatemala, una estudiante explicó que “Nos dijeron que los propietarios eran estadounidenses y que la mayoría de las compañías que hay en Guatemala...son de otros lugares”. Cuando se habló de las clases sociales, esta misma joven indicó que “Hay nueve familias que se reunieron en una sociedad y que son las que tienen la mayoría del poder. Por eso los hijos de los propietarios quieren casarse solamente con las familias del mismo nivel, no más abajo”.

Como se puede observar en las siguientes citas, esta crítica de naturaleza económica se extendió a los políticos, ya que las jóvenes consideraron que tanto el ex presidente Otto Pérez Molina como sus promesas apoyaron las fuertes divisiones de clase.

Respecto del Conflicto Armado Interno, a diferencia de sus pares de El Colegio y de El Internacional, pero de manera similar a los estudiantes de El Básico y Nuestro Futuro, las jóvenes de El Instituto coincidieron en que Efraín Ríos Montt debería ser juzgado por genocidio, al tomar como justificación las historias familiares del terror durante los años de la guerra. En un grupo focal, las estudiantes discutieron acerca del juicio contra Ríos Montt, que se llevaba a cabo en ese momento. Una de ellas compartió:

⁶ Esta interpretación de los colores no coincide con la que aparece en las inscripciones jeroglíficas ni en los datos etnohistóricos.

“Yo tengo un tío que se lo llevaron al ejército. A las seis nadie podía salir (de sus hogares) y a las seis y cuarto él estaba en el parque y los del ejército lo agarraron y se lo llevaron. Estuvo ahí durante tres meses y participó en ataques entre la guerrilla y el ejército. Contó que fue a los bosques de Quiché y que se miraba como fuegos artificiales, las balas”.

Otras jóvenes, tanto indígenas como ladinas, compartieron historias similares acerca del impacto de la guerra en sus familias. A juicio de estas estudiantes, las cosas habían cambiado desde aquellos tiempos. Una estudiante explicó: “Ahora no es como antes. Si alguien hablaba acerca de esto, ellos iban detrás de la gente, se la llevaban y la mataban. Ahora, todo es más liberal”. Para estas estudiantes, el progreso social se veía reflejado en la posibilidad que tenían los ciudadanos de hablar sin miedo a la represión. Y hablar fue lo que hicieron. Una de ellas preguntó acerca del impacto de los Acuerdos de Paz, dada la violencia que seguía asolando al país. “Muchas de nosotras hemos dicho que los Acuerdos de Paz son sólo de papel, porque no hay paz ahora”. Otras cuestionaron por qué Otto Pérez que también fue un líder militar durante los peores años del conflicto armado, no estaba siendo juzgado junto a Ríos Montt. Para ellas, la formación cívica incluía aprender juntas acerca de las divisiones de identidad, interactuar en las tradiciones de unas y otras, así como tratar de comprender la difícil historia del país. Entonces, en este contexto de una institución educativa integrada, se dio un grupo de oportunidades únicas.

Conclusiones

A pesar de que los principios para la educación cívica guatemalteca están sustentados por los Acuerdos de Paz y en el CNB dominan los discursos ideológicos como la globalización, la democratización y la privatización, estos tres estudios de caso muestran la naturaleza profundamente contextualizada de la producción de identidad cívica al interior de las aulas, que son en realidad los objetivos directos de tales acuerdos o mandatos políticos (Wedel, et al. 2005:43).

En el primer grupo, los estudiantes y sus maestros hablaban abierta y frecuentemente del terrible pasado que marcó a su comunidad. Utilizaron prácticas educativas innovadoras para preservar la memoria histórica y conectar la pertenencia al mundo indígena con nuevas formas de aprendizaje, liderazgo, desarrollo y conciencia ambiental. Sin embargo, desde la perspectiva de los maestros de uno de estos contextos, los mandatos curriculares no ayudan a reconciliarse con un pasado marcado por profundas injusticias.

En el segundo grupo, los estudiantes interpretaron el estudio de las etapas represivas de la historia de Guatemala como acusatorio y como un pasado que avergüenza a Guatemala internacionalmente y obstaculiza el progreso del país. Expresaron incertidumbre acerca de si Guatemala era mejor o peor después del final del conflicto armado, al hablar con cierto resentimiento acerca de los movimientos pos-conflicto en favor de los derechos de los indígenas y expresando distancia de sus conciudadanos indígenas.

En el tercero, las estudiantes aprendieron junto a sus pares de diferentes grupos étnicos, reconstruyendo juntas una identidad nacional común basada tanto en un análisis de clase social como una identificación transcultural con el pasado maya.

En medio de los múltiples niveles de los escenarios políticos globales, las interpretaciones nacionales y la promulgación de las políticas de educación en comunidades que sufrieron los conflictos, los jóvenes forjan nuevos sentidos de pertenencia que no se esbozan de manera nítida en la identidad ciudadana liberal, multicultural y democrática visualizada en los discursos políticos globalizados. El desarrollo de identidad cívica es un proceso complejo, ligado al sentido de pertenencia que tienen las personas, a su memoria y a la manera en que se ubican en la estructura del poder social y económico de su sociedad. El análisis crítico y la discusión abierta acerca de la identidad, la historia y la inequidad debe ser una parte esencial de los esfuerzos de la educación cívica, para intentar transformar a la ciudadanía en sociedades pos-conflicto.

Bibliografía

- Carney, S. (2009) *Negotiating policy in an age of globalization: Exploring educational “policyscapes” in Denmark, Nepal, and China* Comparative Education Review 53 (1): 63-88.
- Cajití Cuxil, D. (2002) *Educational reform in Guatemala: Lessons from negotiations between indigenous civil society and the state*. En: Sieder, R. (ed) *Multiculturalism in Latin America*, pp. 103-128, New York: Palgrave MacMillan.
- Ministerio de Educación. Guatemala (2007) *Curriculum Nacional Base Ciclo Básico del Nivel Medio*.
- Ministerio de Educación. (s.f.). *Área de Ciencias Sociales y Formación Ciudadana, Curriculum Nacional Base, Guatemala*. Recuperado en el 8 de octubre, 2014, http://cnbguatemala.org/index.php?title=Área_de_Ciencias_Sociales_y_Formación_Ciudadana_-_Bachillerato_en_Ciencias_y_Letras.
- Ministerio de Educación, Guatemala (2013) *Ejes de la reforma educativa y su relación con los ejes del currículum*. Recuperado en octubre 8, 2014, http://cnbguatemala.org/index.php?title=Ejes_de_la_Reforma_Educativa_y_su_Relaci%C3%B3n_con_los_Ejes_del_Curr%C3%ADculum.
- PNUD (1995) *Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas* Editorial Saq'be y Editorial Cholsamaj. Guatemala.
- United Nations General Assembly (1997) *Procedures for the establishment of a firm and lasting peace and progress in fashioning a region of peace, freedom, democracy and development A/50/956*.
- Wedel, J.R., Shore, C., Feldman, G., Lathrop, S. (2005) *Toward an anthropology of public policy* Annals of the American Academy of Political and Social Science 600: 30-51.