



**Reforma Educacional y
Prácticas Democráticas en
Guatemala: las Enseñanzas
de las Comunidades en el
Exilio.**

Vol 1, No. 2
Junio, 2008

Documento disponible en:
www.ried-ijed.org

ISSN: 1941-1799

Reforma Educacional y Prácticas Democráticas en Guatemala: las Enseñanzas de las Comunidades en el Exilio.

Dr. Michael O'Sullivan

Assistant Professor
Faculty of Education
Brock University.

St. Catharines, ON, Canada, L2S 3A1

(Tel) 905 688-5550 ext. 5345 (Fax) 905 641 5091

mosullivan@brocku.ca

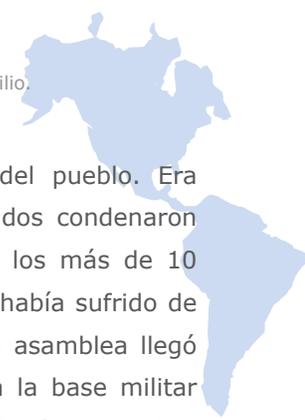
Resumen

La reforma educativa dispuesta en los Acuerdos de Paz de 1996, que pretendía introducir la historia, lenguaje y cultura del pueblo maya en el currículo nacional de Guatemala, aún no ha sido implementada. Los impulsores de la reforma educativa Pan-Maya, desde una posición de debilidad política, han sido incapaces de convencer a sucesivos gobiernos de implementar estas medidas. En consecuencia, pese a mejorar algunos indicadores de desempeño estudiantil, los cambios que han ocurrido no tocan el tema de los componentes culturales – ingredientes esenciales de una reforma educativa desde una perspectiva maya. Enfrentados a esta situación, las comunidades locales mayas, frecuentemente apoyadas por organizaciones civiles, están creando instancias de poder local en las que – con o sin ayuda del Ministerio – se implementa la educación desde una perspectiva Maya en las escuelas locales.

Introduction

La democracia y la educación están directamente ligadas a las acciones de movimientos sociales. Qué se entiende exactamente por democracia, en su relación con la educación, es algo que está siempre puesto en cuestión, especialmente con respecto a la educación pública. Si los movimientos populares no se hacen cargo del tema de qué tipo de educación quieren para sus hijos, entonces quienes toman las decisiones en los Ministerios de Educación pueden definir tales temas siguiendo imperativos políticos y burocráticos que pueden perfectamente no representar los intereses que perciben como suyos amplios sectores de una comunidad nacional de compleja composición demográfica. Ante la ausencia de perspectivas alternativas, el riesgo de la

exclusión curricular y pedagógica es particularmente agudo en sociedades multiculturales o sociedades marcadamente divididas en clases. Esto es tan cierto en Guatemala como en cualquier otra sociedad diversa étnica y socioeconómicamente. Consecuentemente, en este artículo asumimos que para poder alcanzar un sistema educativo que refleje y respete su cultura, historia, lenguaje y conocimiento, el tema de proporcionar una educación *desde una perspectiva Maya* en Guatemala debe ser entendido desde el marco conceptual de las aspiraciones del pueblo Maya, tal como aparecen articuladas en el Acuerdo de Paz de 1996 y posteriormente en el informe de la Comisión Paritaria para la Reforma Educativa (COPARE, véase más adelante). En un país en el que el pueblo maya constituye aproximadamente el 50% de la población nacional, la provisión de una



educación accesible y culturalmente relevante debe ser considerada un derecho democrático básico.¹

Prólogo: Represión y Resistencia en Santiago, Atitlán: El Comienzo Simbólico de la Lucha Comunitaria por la Democracia en Guatemala

El prólogo de esta historia tiene lugar en la municipalidad maya de Santiago, Atitlán a inicios de Diciembre de 1990.² Desde hace tiempo las villas que rodean el Lago Atitlán, en el Departamento de Sololá, eran asoladas por la característica violencia de la estrategia antirrevolucionaria del ejército durante las décadas de los 70 y 80. La guerrilla funcionaba activamente en el área y el ejército guatemalteco mantenía una presencia férrea, lo que condujo a la muerte de muchos civiles que – no siempre con acierto – fueron tomados por simpatizantes de los insurgentes.

El primero de Diciembre de 1990 un pequeño grupo de hombres vestidos como civiles ingresaron al hogar de un residente de 19 años con la intención de llevárselo a la fuerza. Los vecinos, alertados por los gritos de auxilio corrieron a la casa frustrando el intento de secuestro. Uno de los disparos que se produjeron en medio de la confusión resultante, hirió a un vecino en la pierna. Ninguno de los perpetradores logró escapar. Luego de su captura por parte de los vecinos los asaltantes fueron identificados como soldados de la guarnición local, situada a 2 kilómetros del pueblo. Eventualmente una patrulla militar llegó al lugar de los hechos para liberar a sus compañeros a punta de pistola.

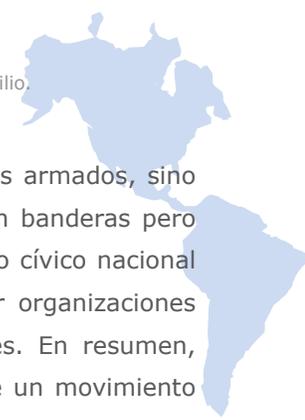
Los habitantes del pueblo, cuyo número a estas alturas se había elevado a 200, querían que los responsables del intento de secuestro fueran devueltos a las oficinas municipales. Recurrieron al Alcalde saliente, quien rehusó involucrarse en el asunto. No disuadidos por la indiferencia oficial, el pueblo convocó una asamblea pública a la manera tradicional, haciendo sonar las campanas de la Iglesia. En minutos, miles

de personas repletaban el centro del pueblo. Era ya el 2 de Diciembre. Los allí reunidos condenaron el secuestro e intentaron denunciar los más de 10 años de violencia que la comunidad había sufrido de manos de la unidad militar local. La asamblea llegó a la decisión de que se marchara a la base militar para pedir explicaciones por el intento de secuestro. Según testigos del evento, cerca de 15.000 personas acarreado improvisadas banderas blancas – hombres, mujeres y niños – caminaron los dos kilómetros hasta la base. Exigieron que el comandante de la guarnición se presentara ante ellos para escuchar sus quejas. En lugar del diálogo que buscaban recibieron disparos, primero al aire y luego directamente contra ellos. Al poco tiempo había 12 muertos y 23 heridos. Uno de los heridos moriría posteriormente también.

En el pasado, en tales circunstancias y enfrentados tal nivel de oposición, el ejército habría ocupado el área completa y eliminado a los líderes – reales o presuntos – de las protestas, como ocurrió por ejemplo tras la masacre de Panzos en 1978. Esta vez, en cambio, no hicieron nada pues la comunidad saltó a la acción. En pocos días se convocó una segunda asamblea general, a la que asistió el Mediador de los Derechos Humanos nacional de Guatemala, un cargo creado como parte de las obligaciones de Guatemala en el proceso de paz de América Central. Su presencia fue muy significativa, ya que en el pasado las víctimas de tal represión militar no recibían apoyo alguno de parte de autoridades nacionales.

Se formularon cuatro peticiones en la asamblea, las que se presentaron posteriormente al gobierno. Estas demandas eran que

- se realizara una investigación de la masacre;
- se castigara a los responsables de la masacre;
- el ejército se retirara del área; y
- que desde ese momento, la población local pudiera asumir la responsabilidad sobre su propia seguridad.



Miles de personas firmaron la declaración, la que fue aprobada en la asamblea, un acto increíblemente valiente para la Guatemala de 1990.

En un gesto significativo, el Comité de Emergencia que se formó para coordinar la respuesta de la comunidad ante la situación también exigió que las fuerzas de guerrilla de la insurgente Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG) dejaran de operar en el territorio de la municipalidad, pues eran estas operaciones en el área las que habían proporcionado la excusa a los militares para instalarse en la comunidad.

En lo que fue un verdadero renacimiento del movimiento cívico nacional que había sido aplastado durante la anterior década y media, la gente de Santiago Atitlán recibió el inmenso apoyo de organizaciones populares, agencias de desarrollo, sindicatos, iglesias, partidos políticos y grupos de derechos humanos nacionales e internacionales. Los eventos de Santiago Atitlán condujeron a la primera oportunidad real para las organizaciones civiles de Guatemala en muchos años.

El abrumador repudio nacional e internacional ante los eventos ocurridos sumado a una protesta masiva en Ciudad de Guatemala, convencieron al Presidente Cerezo, quien inicialmente había aprobado la acción militar, de retractarse. Como consecuencia, el ejército se retiró efectivamente de la base, muchos oficiales de bajo rango fueron sentenciados a largas condenas de cárcel por su participación en la masacre del 2 de Diciembre, y la comunidad local asumió la tarea de custodiar la municipalidad.

Las implicancias de los eventos del 1 y 2 de Diciembre de 1990 y la movilización resultante fueron, en un sentido simbólico, significativos para el país entero. Para los residentes de Santiago Atitlán, estos eventos fueron el inicio de un proceso de desmilitarización de la municipalidad y la construcción de una forma de *poder local* autónomo del Estado. Los eventos representaron una primera derrota para

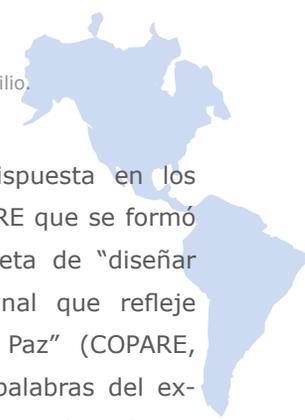
los militares, no ante sus adversarios armados, sino ante civiles armados únicamente con banderas pero respaldados tanto por un movimiento cívico nacional sin miedo a tomar acción como por organizaciones religiosas y solidarias internacionales. En resumen, fue el despertar y fortalecimiento de un movimiento cívico nacional.

Santiago Atitlán no forma parte de las comunidades incluidas en este artículo, pero ningún estudio del proceso de poder local y democracia en Guatemala durante la era que siguió al conflicto estaría completo si no reconociera que gran parte de lo que está ocurriendo hoy en muchas comunidades de Guatemala empezó, al menos simbólicamente, en aquella municipalidad el 2 de Diciembre de 1990. Aquel día la gente dijo *basta*, y marcharon por miles hasta una base militar cuyos ocupantes habían sembrado el terror durante tanto tiempo, para exigir el derecho democrático básico de poder vivir en paz.

Inicios Prometedores/Frustraciones a la larga: lo que hubiera podido ser

El lapso entre estos eventos a fines de 1990 y la promulgación, seis años después, de los Acuerdos de Paz que finalizó formalmente la guerra civil de 36 años, se caracterizó por negociaciones entre el Gobierno de Guatemala y, sus oponentes armados, la URNG (Jonas, 2000). Podría decirse que el 28 de Diciembre de 1996, día en que se firmó el último Acuerdo de Paz, fue el punto más alto en la lucha contemporánea por la democracia y la justicia social en Guatemala.

De haber sido implementadas, las provisiones de los Acuerdos de Paz habrían iniciado una transformación de la sociedad Guatemalteca. La URNG negoció exitosamente provisiones diseñadas para crear una Guatemala multicultural, multirracial, multiétnica, social y democrática (Jonas, 2000; Warren, 1998). Las provisiones más significativas guardan relación con la marginalización cultural y socio-económica del pueblo maya. Al presenciar la



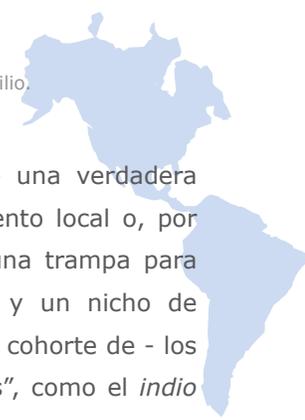
euforia de las celebraciones de aquel tan largamente anhelado día de Diciembre, hubiera sido difícil creer que en menos de 3 años las promesas representadas por los Acuerdos de Paz estarían hechas trizas. El 16 de Mayo de 1999, contra todas las predicciones, el electorado rechazó un referendo que, de haber sido aprobado, habría incorporado muchas de las provisiones de los Acuerdos de Paz en la constitución del país. El fracaso fue aún más sorprendente pues menos del 20% de quienes estaban inscritos para votar, lo hicieron, situación que demostró claramente la incapacidad de los líderes mayas para movilizar a su base social en pos de un resultado tan claramente beneficioso para los intereses colectivos del pueblo maya (Jonas, 2000). A este contratiempo le siguió al año siguiente la elección del presidente Alfonso Portillo. Portillo era el candidato de los *opositores de la paz*, como los llama Jonas, partidarios del partido político del General Ríos Montt, ex-dictador militar.

Pero los mayas de Guatemala no eran los únicos que pese a los “inicios prometedores” sufrían reveses en sus aspiraciones (Stavenhagen, 2002). Stavenhagen señala que en los 80 y 90, muchos países latinoamericanos incluyeron en sus constituciones provisiones que garantizaban derechos a los pueblos aborígenes.³ Sin embargo, por muy celebradas que fueran dichas enmiendas constitucionales como gestos simbólicos, el valor práctico de tales garantías está puesto en jaque dado que “no han sido implementadas como debieran” (Stavenhagen, 2002, p. 33). Stavenhagen observa que tras la aprobación de esos primeros cambios constitucionales “los indios (sic) y sus aliados no han sido capaces de plantearse objetivos claros de mediano y corto plazo ni de desarrollar una estrategia política efectiva para alcanzar sus aspiraciones” (p. 34). Para ilustrar su punto, Stavenhagen menciona en forma particular la derrota del paquete de reformas educativas en Guatemala, pero también podría haberse referido al fracaso de la implementación de la reforma educativa COPARE.

Esta reforma educativa fue dispuesta en los Acuerdos de Paz. La Comisión COPARE que se formó en consecuencia, lo hizo con la meta de “diseñar una reforma del sistema educacional que refleje el contenido de los Acuerdos de Paz” (COPARE, 1998, p. 11). Específicamente, en palabras del ex-viceministro de cultura Manuel Salazar, la reforma educativa tenía dos orientaciones: “modernización con descentralización (de los servicios educacionales) ... (e incorporar al interior del sistema educativo) nuevos conceptos en torno a la identidad de Guatemala como nación y la identidad de las gentes que la componen ...” (Entrevista a Manuel Salazar, 28 de Julio, 2000). La comisión estuvo integrada por diez miembros, cinco provenientes del gobierno y cinco de la sociedad civil, entre quienes estuvieron Demetrio Cotj, prominente intelectual del movimiento Pan-Maya y posteriormente viceministro de educación y Pedro Guorón, empleado de PRODESSA/ESEDIR, las dos ONGs que juegan el rol principal en el estudio reportado a continuación. Los integrantes confeccionaron un reporte que definía 11 “áreas de transformación”, cuyos detalles serían revisados por una segunda comisión e implementados el 2008. Pero, si bien los detalles fueron proporcionados a tiempo, la implementación jamás se llevó a cabo.

Neoliberalismo, el Estado Minimalista y las Organizaciones No Gubernamentales

Decir que el estado de Guatemala es neoliberal es una declaración que difícilmente puede considerarse polémica. Un estado neoliberal es aquel que “privilegia al individuo y otorga al Mercado el rol de garante del bien común” (Gill, citado en Postero, 2007, p. 15). A diferencia de muchos antiguos *estados de bienestar social* del mundo industrializado (e.g., Canadá y los Estados Unidos en América del Norte) y algunos de los estados latinoamericanos más prósperos, (e.g., Brasil y Chile) que pasaron del asistencialismo al neoliberalismo a fines del siglo XX, los países menos desarrollados de la región, entre los que se incluye Guatemala, que nunca alcanzaron el status de estados de bienestar social, efectivamente encontraron una



ideología concordante con su realidad sociopolítica. Los estados que operan desde un marco neoliberal no están precisamente ansiosos por ampliar el rango de los servicios sociales que proporcionan. Por el contrario, tales estados están perfectamente dispuestos a permitir que el sector privado y las organizaciones comunitarias entreguen servicios que antes se consideraban únicamente responsabilidad del Estado, como es ya la costumbre entre las naciones industrializadas. En este modelo neoliberal de entrega de servicios, el gobierno

... promueve un modo específico de participación civil orientado a un funcionamiento más eficiente y menos conflictivo del sistema económico. Se busca que las organizaciones civiles, más que pelear con el gobierno por el tema macro de la asignación de los recursos, participen en decisiones locales sobre programas de desarrollo pequeños con financiamiento limitado o compartido (Postero, 2007, p. 16).

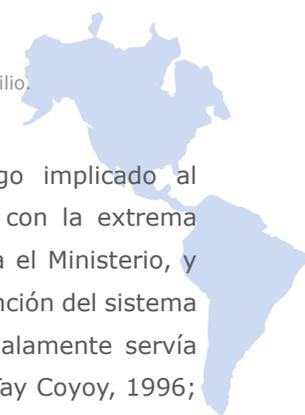
Generar instancias de control local para el desarrollo comunitario es presumiblemente una espada de doble filo tanto para el estado como para la sociedad civil. Por una parte, tal estrategia puede liberar al estado de la obligación (y la presión política) de proveer servicios sociales necesarios. Al transferir esta responsabilidad a la sociedad civil, las organizaciones locales se vuelven dependientes del estado, o de agencias internacionales, para el financiamiento de sus operaciones. A la vez, este modelo otorga una dosis de autonomía y poder local a las comunidades, lo que en consecuencia le proporciona a la población lo que muy posiblemente sea su primera oportunidad para experimentar la democracia, al permitirles tomar decisiones acerca del desarrollo de su comunidad y manejar recursos que generan efectos relevantes en sus vidas. El estudio de las Comunidades en el Exilio que aquí se presenta constituye un excelente ejemplo de la emergencia de un liderazgo local fuerte en el que las comunidades, entregadas a sus propios medios, debieron asumir responsabilidad para poder sobrevivir. Esta transferencia en la provisión de servicios puede,

en el mejor de los casos, tornarse una verdadera escuela de liderazgo y empoderamiento local o, por el contrario, puede convertirse en una trampa para organizaciones originalmente libres y un nicho de cargos inútiles para alojar una nueva cohorte de - los así llamados - burócratas "populares", como el *indio permitido* al que alude Hales, (2006).

Cualquier colaboración que involucre un estado relativamente fuerte y socios comparativamente débiles trae riesgos, particularmente la posibilidad de cooptación. El estado de Guatemala, según Hale (2002), tiene una estrategia muy consciente a este respecto, a la que él llama "paquete cultural mínimo". Los contenidos de este paquete de derechos culturales se limitan, en su mayoría, a los clásicos derechos liberales individuales. Tales derechos están lejos de abarcar toda la gama de *derechos colectivos* sociales, económicos y culturales dispuestos sin ambigüedad alguna en los Acuerdos de Paz y que están a la base de cartas tan fundamentales como la Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas de las Naciones Unidas. Hale (2002) argumenta que este paquete mínimo y los derechos individuales inherentes a él incluyen:

- la identidad como producto de la decisión individual y no de la movilización colectiva;
- anti-racismo que adopta la forma de una oposición a los actos individuales de discriminación más que una lucha contra las desigualdades estructurales dependientes de la raza;
- la valoración de la cultura maya como reforzamiento de autoestima individual antes que la reivindicación colectiva del pueblo maya y su derecho de autodeterminación; y
- autoayuda en vez de empoderamiento colectivo (p. 521).

El mensaje implícito de la oferta del "paquete mínimo" es que a los líderes populares (tanto Mayas como no Mayas) que accedan a operar bajo su lógica se les dará la oportunidad de asumir niveles limitados



de autoridad y tener acceso a recursos que pueden emplear a favor de sus partidarios. Esto nos plantea el tema del riesgo de cooptación. ¿Es participar desde este marco una capitulación a la agenda política y socioeconómica del Estado o, por el contrario, una oportunidad para expandir el espacio democrático, incluido el sistema educacional, mientras se espera la emergencia de un balance de fuerzas políticas más favorable, que fortalezca la capacidad del movimiento maya para avanzar su agenda política?⁴

Al reflexionar, se vuelve obvio el *carácter seductor* de aceptar el “paquete cultural mínimo”. Dados los contratiempos sufridos desde 1996 y, especialmente, dados los peligros asociados con formular demandas que provoquen a aquellos sectores a los que Jonas (2000) llama opositores de la paz, que han demostrado ser capaces de recurrir a la violencia política, el ofrecimiento de tal espacio resulta tentador. Especialmente si se considera que los “espacios de multiculturalismo ... [son] en algunos casos ... substanciales” (Hale, 2002, p. 521). La posibilidad de obtener oportunidades “substanciales” para ayudar a conseguir los objetivos de un pueblo históricamente excluido no puede descartarse impulsivamente. No es sorprendente que muchos líderes, locales y nacionales, hayan escogido trabajar al alero de este paquete cultural mínimo.

Por ejemplo, la decisión de ser viceministro de educación del gobierno de Portillo el 2000, por parte de Demetrio Cotj, hombre de gran habilidad y talla incuestionable, podía traer beneficios significativos para las comunidades mayas tan largamente ignoradas por las autoridades educacionales. Había, empero, varios riesgos al aceptar tal posición. Entre ellos está la “aguda desconexión entre los intelectuales mayas y el resto mayoritario del movimiento indigenista en Guatemala” en palabras de Carol Smith (Smith, citado en Petty, 2004, p. 3). Esta desconexión permitiría que el gobierno de Portillo ignorase a Cotj sin miedo a posibles consecuencias políticas, a la vez que cosecha el beneficio de aparecer asociado a una figura cuya

legitimidad es tan alta. Otro riesgo implicado al aceptar el cargo guardaba relación con la extrema escasez de recursos disponibles para el Ministerio, y su empleo casi exclusivo en la mantención del sistema escolar público existente que tan malamente servía los intereses de la población maya (Tay Coyoy, 1996; Sazo de Mendez, 1997; Cojtí, 2002).

Sin embargo Cotj estaba resuelto a aceptar un puesto clave en la estructura estatal. Tenía razones para pensar que como viceministro podría tener un impacto positivo en la entrega servicios como el Programa de Educación Bilingüe a las comunidades más desvalidas. Sin embargo, esto no ocurrió. Para fines de la administración Portillo, en 2004, la misión de las Naciones Unidas en Guatemala declaró que con respecto a la implementación de los Acuerdos de Paz poco se había logrado, *incluso en el sector educacional* (MINUGUA, 2004).

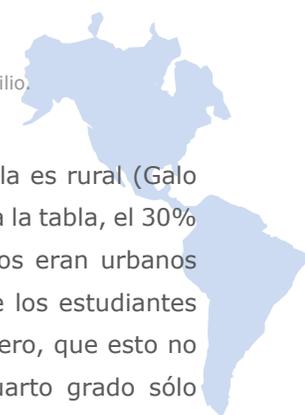
El Sistema Educacional y el Pueblo Maya

Al estudiar las principales estadísticas de la realidad educacional de Guatemala, y especialmente las del pueblo maya, podemos apreciar por qué el tema de la reforma educativa es central al movimiento maya y a las comunidades individuales que lo sustentan.

Tabla 1: Déficit en el Acceso a las Escuelas por Nivel Educacional, en Porcentajes por Grupo Etnico, (1988)

Nivel	Porcentaje de Indígenas Inscritos	Déficit de Indígenas Inscritos	Porcentaje de Ladinos Inscritos	Déficit de Ladinos Inscritos
Preprimaria	25	75	27	73
Primaria	33	67	74	26
Secundaria	7	93	27	73
Post Secundaria	1	99	9	91

Fuente: Estadísticas educacionales 1988. SEGEPLAN y USIPE, citadas por Tay Coyoy (1996), p. 44



En base a datos de los 90, la ONU (1999) hizo notar que en toda América, el sistema educacional público de Guatemala es el segundo peor – luego de Haití – en cuanto a su capacidad para proporcionar un nivel básico de alfabetismo a su población (p. 51). Cinco años más tarde el reporte MINUGUA de 2004 confirma que no se han hecho avances desde la generación de esas estadísticas, y tal opinión es confirmada por los datos aún más recientes del Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE Américas, 2007).

Incluso sin revisar los datos actuales, las estadísticas recolectadas en las dos décadas precedentes pintan un sombrío panorama. A mediados de los 80, el número de estudiantes mayas en el sistema educacional estaba muy por debajo del de los *ladinos* (i.e., aquellos estudiantes que hablan el español como primera lengua), a lo que hay que agregar que las estadísticas para los ladinos no son tampoco nada alentadoras.

Por ejemplo, el año de preprimaria, o kindergarden, está garantizada en la constitución de 1985; sin embargo el alto nivel de abstención en la participación de ese programa demuestra la gran distancia que existe entre las garantías constitucionales y la realidad.

Otro factor que contribuye a la baja presencia comparativa de estudiantes mayas en los primeros grados es la tasa de deserción de las escuelas rurales, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2: Porcentaje de Estudiantes por Grado en Escuelas Primarias Urbanas y Rurales, (1994)

Grade	Urban	Rural
Grade 1	30	70
Grade 2	36	64
Grade 3	43	57
Grade 4	49	51
Grade 5	55	45
Grade 6	59	41

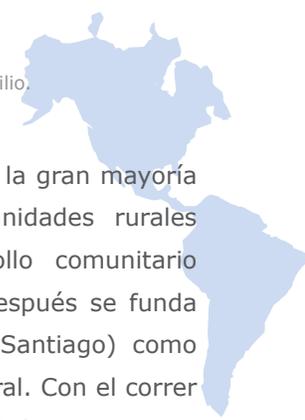
Fuente: Galo de Lara (1997a), p. 17.

Un 65% de la población de Guatemala es rural (Galo de Lara, 1997b, p. 37). Como muestra la tabla, el 30% de los niños de primer grado inscritos eran urbanos y el 70% eran rurales. Parecería que los estudiantes rurales están sobrerrepresentados. Pero, que esto no nos deje tranquilos pues para el cuarto grado sólo eran rurales un 51% de los estudiantes aún inscritos, mientras que un 49% era urbano. Ya en el sexto grado, el último año de la escuela primaria – y el último año al que puede accederse en la mayoría de las escuelas rurales – sólo el 41% de los estudiantes eran rurales mientras que el porcentaje de estudiantes urbanos había llegado al 59%.

A la vez, los datos para la franja entre el séptimo y el noveno grado (*escuela básica*) estaban absolutamente desbalanceados en cuanto a la razón entre la población urbana y rural. Un 89% de los estudiantes era urbano y sólo un 11% rural. Entre el décimo y el duodécimo grado (*escuela diversificada*), 98% de los estudiantes eran urbanos, siendo rurales el 2% (Galo de Lara, 1997b, p. 42).

Otro problema enfrentado por los estudiantes rurales son las tasas de reprobación y repetición de grado. En las escuelas primarias rurales 42,5% de los estudiantes había reprobado al menos un grado. El porcentaje en las escuelas primarias urbanas era del 23.7% (Galo de Lara, 1997a, p. 19).

Al analizar datos más recientes (PRIE Américas, 2007), se hace evidente que en general los niveles de inscripción y logro escolar han mejorado en el período de 1999 a 2005. Sin embargo, los datos no contradicen la realidad esencial vislumbrada en los años 80 y 90. Más aún, los datos recientes no hacen más que indicar que las cosas están peor para las escuelas rurales (a las que asiste la mayoría de la población maya) que para las urbanas. Pese a las mejoras, Guatemala continúa anclada dentro de los tres peores lugares entre todos los países de América en la mayoría de las categorías, y está en último lugar con respecto al número de adultos jóvenes que han completado su educación primaria. No hay nada en estos datos



que nos haga creer que ha habido una mejoría en la situación de los estudiantes mayas con respecto a la de los últimos 10 o 20 años. Además el reporte PRIE no dice nada acerca del tema central de la relevancia cultural del currículo para el pueblo maya. Por lo tanto no es sorprendente que la reforma educativa haya tenido tal prominencia en los Acuerdos de Paz (ONU, 1998), y que continúe ocupando un lugar central en las preocupaciones de los activistas mayas.

Enfrentados a estas deficiencias, debemos ahora concentrarnos en cómo se está manejando este déficit educacional a nivel comunal y especialmente en el rol que en ello juegan las organizaciones civiles mayas.

PRODESSA y ESEDIR: Dos Protagonistas Importantes del Movimiento Maya⁵

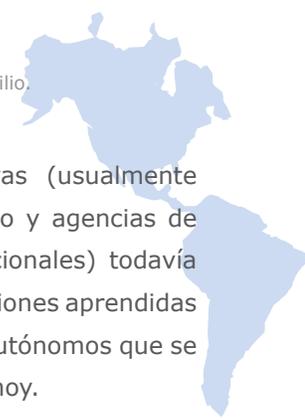
PRODESSA y ESEDIR no son organizaciones políticas mayas. Son ONGs guatemaltecas creadas a fines de los 80 para apoyar el desarrollo de la comunidad maya y fortalecer al conjunto de líderes mayas. Y aunque fueron fundadas para cumplir con dos propósitos marcadamente distintos, con el pasar de los años se han vuelto difíciles de distinguir entre sí. ESEDIR y PRODESSA fueron fundadas en 1988 y 1989, respectivamente, por miembros de una comunidad religiosa católica, los hermanos de La Salle quienes poseen una larga historia de trabajo en conjunto con las comunidades maya y cuyas prácticas han sido profundamente influidas por ese compromiso. En 1956 fundaron el Instituto Indígena Santiago (IIS), una escuela secundaria para niños mayas. Una de las opciones que el IIS ofrece al nivel de la *escuela diversificada* es un certificado de profesor de primaria, el que califica a sus graduados para volver a sus comunidades y poder enseñar los cursos de primaria en su lengua materna maya. ESEDIR (La Escuela Superior de Educación Integral Rural) fue fundada específicamente para ofrecer un programa de diez meses en régimen presencial intensivo que otorga un *Diploma en Desarrollo Comunitario desde una Perspectiva Maya*.⁶ El objetivo de este programa

era desarrollar en los líderes mayas, la gran mayoría de los cuales provienen de comunidades rurales aisladas, competencias en desarrollo comunitario y prácticas democráticas. Un año después se funda PRODESSA (Proyecto de Desarrollo Santiago) como agencia de desarrollo comunitario rural. Con el correr de los años, PRODESSA se ha convertido en una gran y muy respetable ONG que continúa trabajando bajo su directriz original de desarrollo comunitario, a la vez que actúa a nivel nacional por implementar el espíritu de la reforma educativa COPARE – desatendida por las autoridades oficiales – a través de sus programas de educación de profesores.⁷ Pese a sus orígenes claramente no-mayas, ambas organizaciones se han transformado hasta convertirse en parte integral del componente maya de la sociedad civil guatemalteca, relacionándose tanto con organizaciones populares como con organizaciones Pan-Maya.

A lo largo de los 13 años (1988-2001) en que ofreció su programa de liderazgo intensivo de 10 meses, ESEDIR ganó experiencia sobre el trabajo con profesores, quienes constituían un importante porcentaje de los participantes.⁷ Tras la decisión de cancelar el programa los funcionarios de ESEDIR pudieron modificar la modalidad del programa desde el modelo residencial intensivo – centrado en el entrenamiento de líderes mayas y el desarrollo de prácticas democráticas a nivel de la comunidad – a un modelo de educación a distancia de tiempo parcial centrado en ofrecer programas culturalmente sensibles para profesores en varias regiones rurales del país de difícil acceso.

Reforma educativa, Poder Local, y la Emergencia de una Conciencia Maya: La Experiencia de las Comunidades en el Exilio

La narrativa que a continuación presentamos da cuenta de una compleja experiencia popular que ocurrió bajo las más duras circunstancias. Posiblemente, tal situación sólo podría haber ocurrido en condiciones similares a las que se describen.



Yashar (2005) resumió de la siguiente manera las precondiciones para los eventos que se desarrollaron en los campos de refugiados de México y luego en las comunidades reubicadas, en Guatemala:

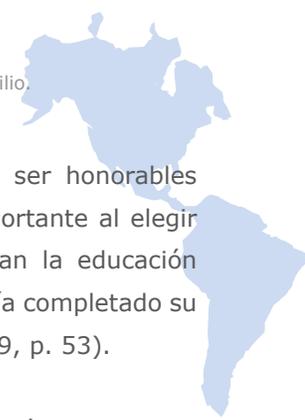
- la creación de *enclaves*, por los que entiende comunidades donde el aparato estatal tiene poco *alcance* para imponer su voluntad de forma efectiva. Yashar se refiere a tal situación como un *espacio de asociación política* que otorga “la oportunidad política de organizar”. (p. 8). Como resultado de esta falta de alcance por parte del Estado, tanto en México como en Guatemala, estas comunidades mayas lograron entablar relaciones negociadas con las autoridades estatales de ambos países bajo términos y condiciones dictados por la comunidad, lo que posibilitó que un creciente número de comunidades mayas ejercieran el *poder local* (MacLeod, 1997); y
- una colaboración negociada con las organizaciones civiles mayas y no-mayas de dos países, lo que estableció una relación de trabajo basada en términos y condiciones aceptables para las comunidades. Esto les hizo acceder a los recursos y redes necesarios para poder sobrevivir y madurar política y organizacionalmente. De hecho, durante los años de exilio se establecieron y fortalecieron *redes transcomunales* (Yashar, 2005). Por redes transcomunales nos referimos a la capacidad de conexión que posibilita “la comunicación y cooperación imprescindible para trascender la dispersión geográfica ... [y que facilita] la plataforma para el encuentro entre futuros líderes indígenas, compartiendo experiencias comunes, desarrollando un lenguaje común, identificando problemas comunes y estableciendo metas comunes”. (p. 71).

Aunque las experiencias que a continuación se describen podrían parecer “históricas” en el sentido que los orígenes del caso estudiado se remontan a

los 80, muchas comunidades mayas (usualmente en colaboración con grupos de apoyo y agencias de financiamiento nacionales o internacionales) todavía operan dentro de este marco. Las lecciones aprendidas sirvieron de modelo a los proyectos autónomos que se desarrollan a lo largo de Guatemala hoy.

Esta narrativa particular hace referencia a dos desarrollos paralelos. Uno tuvo lugar en los campos de refugiados en México a donde se trasladaron las comunidades mayas ante el genocidio que estaba ocurriendo en su propia patria. Es una historia acerca de tomar la situación en sus propias manos para construir comunidades que reflejaran su cultura, valores y aspiraciones mayas (Sieder, 1998). Ya hemos hecho alusión al segundo desarrollo, que tuvo lugar en Guatemala. Se trata de la emergencia de de PRODESSA y EDESIR como actores política y profesionalmente sofisticados en el campo del desarrollo comunitario, la reforma educativa y la formación de profesores desde una perspectiva maya y socialmente progresiva.

A comienzos de los 80 la violencia de la guerra civil de Guatemala había llegado a tal punto que los militares estaban empleando una estrategia de “búsqueda y destrucción”. Las aldeas del Ixcán sufrieron especialmente. El Ixcán es un extenso municipio rural en el departamento de Quiché, en la frontera con México. Dado que contaba con un alto nivel de organización comunitaria y un liderazgo local bien desarrollado fue considerado por los insurgentes como una base de operaciones posiblemente ventajosa. Como parte de su “política de tierra quemada” contra los insurgentes, a inicios de 1982 el ejército incendió aldeas, masacró a la población completa de un campamento y aumento dramáticamente el empleo de asesinatos y secuestros (CEH, 1999; Falla, 1992; ODHA, 1998). En consecuencia miles de mayas que vivían en Ixcán escaparon a México, en donde se unieron a otros refugiados que habían sobrevivido a un trato similar en otras partes de Guatemala (Nolan Hanlon, 1997). Los refugiados vivieron más de una década en los campos bajo la protección del



gobierno de México, representado por su agencia de refugiados, la Comisión Mexicana de Ayuda a los Refugiados (COMAR), y el Alto Comisionado de la ONU para Refugiados (AEN, 1999).

Inicialmente la vida en los campos era muy difícil pues la ayuda tardaba en llegar. Con el paso del tiempo la asistencia de México, la ONU y organizaciones no gubernamentales y eclesiásticas posibilitó la organización de los servicios básicos, incluida la educación entre ellos (AEN, 1999, p. 49).

Educación en los Campos de Refugiados Mexicanos: Los Nuevos Líderes se Forjan en las Aulas de las Comunidades Exiliadas

En los campos no había profesores por lo que los jóvenes que habían completado al menos el tercer grado fueron elegidos por los líderes de los campos para ser entrenados como *promotores*. Se empleaba el término promotor para distinguirlos de los profesores calificados. En un comienzo este proceso educacional fue apoyado por el Comité Cristiano de Solidaridad de la Diócesis Católica de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México. El Comité Cristiano entregó unos cuantos suministros y materiales para construir precarias escuelas (que al inicio no solían ser más que un techo sobre palos). También les pagaban un pequeño sueldo a los promotores, de unos cuantos dólares al mes. A meses de la fundación de los campamentos los promotores dieron sus primeras clases (AEN, 1999, p. 43).

Los promotores eran, en primer lugar, líderes reconocidos en la comunidad, o jóvenes con potencial para llegar a serlo y cuyo nivel de logro educacional era sólo una de sus múltiples características personales. Un líder de la comunidad dijo:

La selección de los promotores educacionales se hizo sobre la base de su experiencia y sus capacidades. Se propuso a un grupo de posibles candidatos, los que debían poseer un historial

de trabajo por la comunidad y ser honorables y disciplinados. Esto era lo importante al elegir a los *promotores*. Algunos tenían la educación primaria básica y la mayoría había completado su sexto grado (citado en AEN, 1999, p. 53).

La filosofía detrás de esta elección era que si alguien ha alcanzado un cierto grado y cuenta con la confianza de la comunidad, puede dar clases en cualquier grado por debajo de éste. Así a veces incluso niños de 13 años podían ser elegidos como promotores.

Irónicamente, pese a que a menudo los promotores sólo contaban con uno o dos años más de educación que sus alumnos y que trabajaban en condiciones adversas, la tasa de éxito de estas escuelas improvisadas fue significativamente mayor que la de las escuelas rurales de Guatemala. Esto fue posible dado que los padres de estos estudiantes ya no tenían parcelas de tierra cultivables que requirieran el trabajo de toda la familia por lo que alentaban a sus hijos a ir a la escuela como un modo de mantenerlos ocupados. En consecuencia, el 80% de los niños en edad escolar de los campamentos asistía a la escuela, y un 50% de ellos completó el sexto grado. En cambio, para 1988 sólo el 33% de los niños indígenas estaban inscritos en las escuelas primarias de Guatemala (Tay Coyoy, 1996, p. 44) y, por supuesto, sólo una fracción de este ya bajísimo porcentaje completó sus estudios primarios. En el departamento de Quiché, donde se ubica la municipalidad de Ixcán, el promedio de los alumnos sólo asistió a la escuela durante 1,1 años en 1995 (COPARE, 1998, p. 129). En comparación a estos estándares lo que se logró en los campos fue extraordinario.

Afirmando la Autonomía del Enclave Frente al Estado Distante: Manteniendo a la Secretaría de Educación Mexicana en su Lugar

Con el paso del tiempo la Secretaría de Educación Pública (SEP) intentó asumir la responsabilidad por



la educación de los niños refugiados y sustraerles tal responsabilidad a los líderes del campamento, que estaban siendo asesorados por el Comité Cristiano de Solidaridad. Al comienzo, las autoridades mexicanas exigieron que para que sus estudios fueran acreditados por el SEP, los promotores guatemaltecos tendrían que enseñar el currículo mexicano. Los líderes del campamento se rehusaron a este requisito, argumentando que querían que los niños siguieran el currículo de Guatemala, en el que estaban presentes la historia y los valores culturales mayas. Luego de gran controversia se alcanzó un acuerdo en el que tanto los líderes de la comunidad como los oficiales del SEP aceptaban que se enseñaría el currículo desarrollado por los guatemaltecos, pero que se lo complementaría con un curso sobre la historia de México y la sociedad contemporánea.

El currículo no fue el único conflicto entre las comunidades y las autoridades mexicanas. Otro decía relación con quiénes estarían a cargo de supervisar las escuelas.

Los mexicanos querían designar coordinadores (o supervisores) regionales mientras que los guatemaltecos querían que estos puestos fueran ocupados por promotores ascendidos de sus tareas de enseñanza y elegidos por los líderes de los campos. Finalmente, cada región contó efectivamente con dos coordinadores educacionales para cada región; un *promotor* encargado de la coordinación académica del área y un funcionario mexicano designado por el SEP a cargo de las tareas administrativas (AEN, 1999, p. 49).

Este arreglo permitió que los mexicanos salvaran las apariencias a la vez que la supervisión académica permanecía firmemente en manos de los líderes mayas de campamento mayas. Esta división de funciones aseguró la capacidad de proporcionar una *educación fundada en la realidad de Guatemala* en los campos (AEN, 1999). Los líderes comunitarios mayas definieron 'la realidad de Guatemala' desde una óptica

maya o, para tomar prestada la terminología de ESEDIR *desde una perspectiva maya*.

Formación sobre la marcha de los Promotores

Debido a su falta de educación formal y a su falta de formación pedagógica era esencial que los promotores se perfeccionaran. De esta forma, los promotores enseñaban por las mañanas y recibían clases en las tardes de parte de un grupo emergente de activistas y educadores mayas. Entre los contenidos de sus programas de formación se incluían técnicas de educación popular del tipo que frecuentemente se asocia a Paulo Freire (1970), clases sobre cómo integrar la educación ecológica en el currículo, técnicas participativas, teatro, derechos humanos y otros contenidos más convencionales como mecanografía, contabilidad y estudios religiosos (AEN, 1999, p. 57).

En un principio, como los promotores sólo podían echar mano de sus propias experiencias como estudiantes, la educación que ofrecían era muy tradicional. Sin embargo, luego de un tiempo y gracias a los contenidos de sus talleres esto cambiaría, aunque la profundidad del cambio fue muy variable en los distintos campos (AEN, 1999, p. 56).

Una consecuencia importante de la creación de promotores educacionales fue la formación de líderes comunitarios capacitados. Todos los promotores, incluso los más jóvenes, como hemos señalado, fueron escogidos por sus cualidades de liderazgo. Estas cualidades unidas a la educación que recibieron durante el ejercicio de su labor y a la responsabilidad asumida tanto en la sala de clases como ante la comunidad, les permitió desarrollar plenamente los valores, destrezas y conocimientos asociados al liderazgo comunitario. No es sorprendente por tanto que muchos promotores estén entre los representantes de sus comunidades en las asambleas regionales o los líderes clave de los comités de desarrollo local. Estos atributos de liderazgo retornarían a Guatemala cuando los refugiados volvieran de su exilio desde comienzos



hasta mediados de los 90.

Esto constituye un ejemplo de las redes transcomunales de Yashar (2005) ya que los promotores tuvieron la oportunidad de asistir a reuniones en otras comunidades con representantes de numerosos asentamientos y de las distintas agencias que apoyan su labor. De estos debates traerían de vuelta consigo ideas que reflejaban los debates políticos que estaban teniendo lugar en Guatemala, profundizando así su comprensión del empoderamiento y autonomía locales.

A principios de los 90, la presión internacional ejercida contra el gobierno de Guatemala y su alto mando militar unida al proceso de paz en América Central sentó las condiciones para que los refugiados pudieran salir de México y retornar a sus hogares. La situación se formalizó con la firma de dos acuerdos entre el Gobierno de Guatemala y la Comisión para los Derechos Humanos de las Naciones Unidas en 1991 y 1992 (Jonas, 2000).

La Educación en las Comunidades Reubicadas

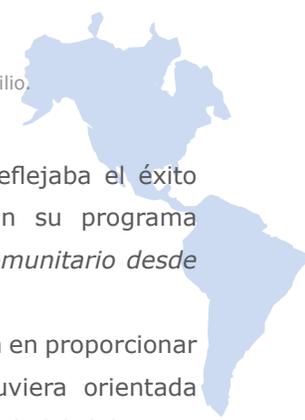
Una vez ubicadas en sus nuevas comunidades en Guatemala, una de las primeras cosas de las que los ex-refugiados se encargaron fue del reestablecimiento de las escuelas. Quienes habían sido promotores en México pudieron continuar enseñando si así lo deseaban y donde hubo necesidad se designó a nuevos promotores. Entre las primeras preocupaciones de los líderes comunitarios se contó lograr que las autoridades educacionales de Guatemala reconocieran y acreditaran los estudios que los niños habían cursado en México. También querían que los promotores – y los cursos que éstos tomaron en México – fueran reconocidos por el Ministerio de Educación. Desde luego, como es posible anticipar a partir de sus conflictos con el SEP de México, las comunidades querían que dicho reconocimiento se hiciera bajo sus propios términos.

Las relaciones entre los retornados y el Ministerio variaron de lugar en lugar y también de acuerdo a

la personalidad de las autoridades locales, pero, a su debido tiempo, las tensiones entre el Ministerio y los recién llegados se resolvieron. Esto incluyó un acuerdo por medio del cual el gobierno reconoció los estudios completados por los escolares en México y la experiencia mexicana de los promotores, a quienes se consideró profesores no-acreditados que necesitaban de educación continua para obtener sus certificados de enseñanza de primaria (AEN, 1999, p. 77).

El Ministerio le entregó muy poco a las comunidades en términos de recursos humanos o materiales. En 1993, sólo en el Ixcán hacían falta 200 profesores en las escuelas recientemente fundadas. Los líderes comunitarios exigieron que todos los profesores asignados a sus escuelas fueran capaces de proporcionar educación bilingüe fluida, pero dada la escasez de profesores bilingües el Ministerio no estuvo siquiera cerca de poder satisfacer tal demanda. Las comunidades no habrían aceptado bajo ninguna circunstancia a profesores ladinos monolingües. Pero la comunidad requería profesores, por lo que, al igual que en México, se designaron promotores para cubrir la brecha. Las comunidades tenían acceso a fondos internacionales administrados en su mayor parte por organizaciones no gubernamentales locales. Fue en este contexto que PRODESSA y ESEDIR iniciaron su colaboración educacional con las comunidades mayas de Ixcán. Los líderes comunitarios pidieron en 1993 a ambas organizaciones – conocidas por su trabajo con las comunidades mayas incluso durante los días más oscuros de la represión – trabajar en el desarrollo profesional de los promotores recién designados en la comunidad de Victoria 20 de Enero. Esta experiencia en consecuencia abrió la puerta a la expansión del rol de PRODESSA y ESEDIR en la región de Ixcán.

Los promotores formados en México que querían continuar enseñando debían ser – y de hecho deseaban – ser acreditados como profesores de primaria. Esto implicaba finalizar la escuela diversificada con una especialización para impartir educación de primaria. Tal programa sólo podía ofrecerse a través de una serie de



sesiones de educación a distancia los fines de semana, ocasión en las que ocasionalmente los promotores podían viajar desde las villas en las que enseñaban a una ubicación central. El Ministerio de Educación a través de su programa de preparación docente SIMAC (*Sistema de Mejoramiento de Adecuación Curricular*), aceptó proporcionar la formación que le permitiría a los promotores completar su escuela diversificada y obtener sus certificados de enseñanza. Pero el programa SIMAC estaba plagado de problemas y la agencia responsable se desentendió de él (AEN, 1999).

Mientras este drama tenía lugar, Redd Barna, una agencia no gubernamental noruega, apoyaba un proceso de fortalecimiento institucional con la *Asociación de Educadores del Noroeste* (AEN), un grupo de apoyo profesional que representaba a los promotores de Ixcán y las áreas circundantes. Ante el fracaso del programa SIMAC, Redd Barna manifestó su interés por financiar un programa de preparación docente maya alternativo si la AEN podía encontrar una agencia adecuada que se hiciera cargo de él. La AEN contactó a PRODESSA y ESEDIR y los invitó a ofrecer el programa.

El Trabajo de PRODESSA para Implementar la Educación desde una Perspectiva Maya en el Ixcán⁸

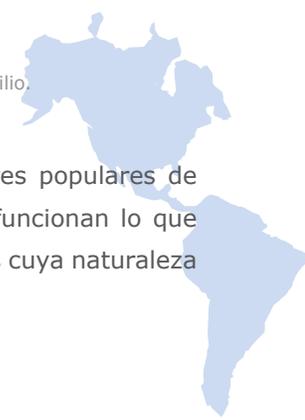
El hermano Oscar Azmitia, Director Ejecutivo de PRODESSA, aceptó la invitación de la AEN para entregar el programa SIMAC, aunque sugirió que se le realizaran importantes modificaciones concordantes con la pedagogía transformativa y centrada en el alumno de PRODESSA. El equipo de PRODESSA comprendió que un programa dirigido a perfeccionar el nivel académico y profesional de los profesores tenía el potencial de fortalecer un movimiento social emergente “que contribuiría a la creación de comunidades más participativas y democráticas” (AEN, 1999, p. 94). Esta creencia estaba fundada en un análisis de la experiencia de los campos en México donde los promotores se habían vuelto líderes

comunitarios invaluable. También reflejaba el éxito que ESEDIR estaba obteniendo con su programa intensivo de liderazgo: *Desarrollo Comunitario desde una Perspectiva Maya*

Para PRODESSA la meta consistía en proporcionar una experiencia educativa que estuviera orientada tanto a desarrollar la ya elevada capacidad de liderazgo de los promotores como a aumentar sus competencias como profesores de escuela. Adicionalmente a los requerimientos mínimos exigidos por el Ministerio para el programa SIMAC, PRODESSA sugirió el desarrollo de cursos sobre (i) educación ecológica, (ii) educación sanitaria, (iii) derechos humanos y (iv) cultura maya. Los detalles de esta propuesta se discutieron en una reunión con las autoridades locales del Ministerio y los promotores que cursarían el programa. En la reunión se habló de la metodología que se emplearía y del contenido curricular y en base a lo conversado se adaptó la propuesta, que fue finalmente aceptada por el Ministerio.

PRODESSA contrató a un equipo maya especializado en la confección de currículos quienes desarrollaron materiales educativos que fueron aprobados por los *Comités Educativo de Autogestión Educativa* (COEDUCAS), los consejos escolares designados localmente, responsables de la supervisión de las escuelas establecidas en las comunidades mayas reubicadas.

En Julio de 1994, PRODESSA inauguró un programa de 5 meses a tiempo parcial pensado para nivelar a los promotores que no hubiesen alcanzado una educación de sexto grado, a fin de que alcanzaran ese nivel para finales de año. El programa combinaba un componente a distancia con un componente presencial los fines de semana. Al año siguiente, en 1995, PRODESSA organizó un programa de 12 meses para condensarle a los promotores en un solo año, los contenidos de los tres años del ciclo básico de la educación media. Esta segunda etapa fue cumplida por 39 promotores. En 1996, ofreció el programa de la escuela diversificada condensando los 3 años a



tiempo completo en 2 años a tiempo parcial. Una vez completada con éxito esta formación, los promotores obtenían su certificación como profesores de primaria. Treinta y cinco promotores se graduaron como profesores en cada una de las clases de 1997 y 1999.

Hoy, ya transcurrida una década desde el desarrollo de los eventos que hemos narrado, tanto PRODESSA como EDESIR siguen proporcionando posibilidades de desarrollo profesional con poder para la transformación social a los profesores mayas de Ixcán y otras villas indígenas a lo largo de Guatemala. Su enfoque, como es tradicional, consiste en preparar a los profesores para enseñar desde una perspectiva valórica que puede considerarse anclada en las dos corrientes del movimiento maya. La “opción por los pobres,” extraída del *Proyecto Educativo* (ESEDIR, s.f.) y un gran número de documentos de planificación de PRODESSA (e.g., PRODESSA, s.f.a; s.f.b; s.f.c; and s.f.d; PRODESSA, 1998a; 1998b), refleja las políticas de clase de la izquierda popular maya, mientras que su compromiso con la “educación desde una perspectiva maya” refleja la orientación cultural Pan Maya. Todo esto tiene lugar en el espacio negociado entre estas ONGs y el estado guatemalteco, que surge como resultado de casi dos décadas de administrar sus escasos recursos humanos y financieros con inmensa astucia política.

Hoy los graduados de los programa de PRODESSA y ESEDIR están implementando las recomendaciones de la Comisión Paritaria para la Reforma Educativa (COPARE, 1998) en sus salas de clases. Esta capacidad para implementar las reformas educativas que el Ministerio aún no aprueba transcurrida una década desde su publicación, es un ejemplo del uso creativo del espacio generado por el “bajo alcance” del estado y la aceptación cautelosa del “paquete cultural mínimo” de Hale para crear una base social sobre la cual construir – cuando las condiciones lo permiten – un movimiento democrático maya. La ironía es que no son en primer término los *políticos* del movimiento maya quienes están construyendo esta base, sino que es el trabajo

de ONGs experimentadas y los líderes populares de las comunidades donde esas ONGs funcionan lo que hoy abre camino a nuevos desarrollos cuya naturaleza exacta no podemos todavía percibir.

Conclusiones

“Lo que hubiera podido ser” a lo que hice referencia al comienzo de este artículo, es un peso sobre las aspiraciones de la población maya guatemalteca. ¿Y si el naciente movimiento maya no se hubiese dividido en 1991? ¿Y si en 1999 se hubieran aprobado las enmiendas constitucionales que hubiesen institucionalizado las provisiones esenciales de los Acuerdos de Paz? ¿Y si se hubiesen implementado las propuestas principales de la reforma educativa COPARE y cada niño de Guatemala hubiese recibido una educación básica culturalmente relevante? ¿Y si las provisiones socioeconómicas de los Acuerdos de Paz hubiesen comenzado a implementarse? ¿Y si...?

La mayoría de estos “y si” no se deben a la casualidad. Con excepción de la división del movimiento maya en 1991, cada otro “y si” imaginable para Guatemala ocurrió – o más precisamente, no ocurrió – porque fuerzas políticas con intereses personales en alcanzar un resultado se organizaron para lograr tal resultado, mientras que otras fuerzas no lograron obtener el resultado que deseaban. Pese a que los Acuerdos de Paz de 1996 dieron fin al conflicto armado bajo términos que reflejaban las aspiraciones del pueblo maya, la verdad del asunto es que las organizaciones políticas mayas no han sido capaces de presionar al gobierno para que implemente las provisiones de los acuerdos. A diferencia de Bolivia y Ecuador, donde el movimiento indígena ha alcanzado un desarrollo político y organizacional y ha logrado asegurar exitosamente que sus intereses se tomen en cuenta de forma seria (Selverston-Sher, 2001; Postero, 2007), sus contrapartes de Guatemala continúan reponiéndose de la devastación dejada por la estrategia antirrevolucionaria y de un desmantelamiento de sus sociedades civiles en los 70 y 80, de magnitud tal



como no hay otra en América.

Al mismo tiempo, a nivel de las bases populares se está llevando a cabo un importante aunque descoordinado trabajo, al interior de los espacios proporcionados por el estado, o incluso en los que han sido creados por las comunidades sin la participación de éste. Es cierto, como dicen críticos tales como Veltmeyer (1997) que una colaboración con el estado acarrea el riesgo de la cooptación. A su vez Hale enfatiza acertadamente el carácter seductor del paquete cultural mínimo. (Hale, 2002, 2006). También acierta Hale al señalar ciertas oportunidades substanciales que el paquete cultural mínimo ofrece. Planteo, sin intención de exagerar, que PRODESSA y ESEDIR son organizaciones que han realizado contribuciones substanciales al desarrollo de un futuro movimiento maya a la vez que promueven el modelo de educación democrática desde una perspectiva maya. Y lo han logrado, no sólo aprovechando los espacios negociados con el estado (e.g., implementar el desprestigiado programa SIMAC de forma completamente nueva, preparar a los profesores rurales para su acreditación) sino especialmente aprovechando los espacios creados por su propia iniciativa (e.g., el Diploma en Desarrollo Comunitario desde una Perspectiva Maya de ESEDIR). En este último caso, ESEDIR ofrecía un programa de diploma postsecundario que prepararía a una nueva generación de líderes socialmente progresivos y con perspectivas culturalmente relevantes, para hacer frente al asesinato o desaparición de los líderes comunitarios mayas en mano de los escuadrones de la muerte. Al mismo tiempo se dispusieron fondos para que PRODESSA pudiese ofrecer asistencia sustentable al desarrollo de las mismas comunidades de las que se extrajo a los estudiantes de ESEDIR, para que no retornaran bien entrenados, pero con las manos vacías.

El resultado final de este trabajo, y del de multitud de otras organizaciones, es prepararse para la apertura de espacios más promisorios en los cuales poder, bajo nuevas circunstancias, aplicar estas competencias desarrolladas a nivel local para

construir un movimiento nacional coherente. Este movimiento debiera ser capaz entonces de insistir en la implementación del espíritu de las provisiones de los Acuerdos de Paz, incluyendo las relativas a la reforma educativa desde una perspectiva maya. Tal reforma es, en último término, el prerrequisito para una ciudadanía democrática en una sociedad multicultural como Guatemala.



Notes

- 1 Los reportes acerca del porcentaje exacto de los guatemaltecos que son (o se consideran) mayas, varían considerablemente. Incluso los reportes sobre la población del país varían ampliamente, como por ejemplo ocurrió en 1994, cuando los datos del censo reportaron 8,3 millones mientras que el Centro Latinoamericano de Demografía (CELADE) estableció la población en 10,3 millones para ese año. Ese censo indicó que el 47% de la población era maya. El Dr. Jorge Solares, un sociólogo de FLACSO, emplea la cifra de 50% y esa es la cifra que también he adoptado (O’Sullivan, 2001). En un artículo reciente, Demetrio Cotjé (2002) afirma que el 60% de la población es maya.
- 2 El siguiente recuento es un resumen del estudio de estos eventos realizado por Sosa Velásquez (1998, pp 83 – 95), quien basó su trabajo en entrevistas a testigos y fuentes documentales de los eventos de Diciembre de 1990.
- 3 Stavenhagen (2002) lista a los siguientes países que han incluido protecciones a los pueblos indígenas, presentados en orden según el año de sus enmiendas constitucionales: Guatemala, 1985; Nicaragua, 1986; Brazil, 1988; Colombia, 1991; Mexico, 1992; Paraguay, 1992; Peru, 1993; Bolivia, 1994; Ecuador, 1998; Panama, 1997; Venezuela, 1999.
- 4 Razones de espacio me impiden describir los eventos que contribuyeron a debilitar al movimiento maya en Guatemala. Entre ellos se incluye la separación entre la así llamada *izquierda popular* del movimiento y el componente cultural Pan-Maya (descrito por Hale, 1994 y Warren, 1998), y el compartiivo contraste con la fuerza de los movimientos indígenas en Bolivia (Postero, 2007) y Ecuador (Selverston-Sher, 2001).
- 5 La caracterización de PRODESSA y ESEDIR empleada en esta sección está tomada de mi disertación doctoral (O’Sullivan, 2001).
- 6 En este artículo hablo de “educación desde una perspectiva maya”. Tal terminología fue acuñada por ESEDIR. Hace referencia a una pedagogía que infunde la historia, filosofía, espiritualidad y lo que en efecto se conoce como *cosmovisión* maya en todo lo que enseñan, incluidos los programas para formar profesores. Ésta involucra respetar en todo lo que hacen lo que consideran la esencia del mayanismo – en definitiva, infundir el conocimiento, los valores y las conductas que reflejan el modo maya de ser, pensar y actuar. Claramente, no existe una definición exacta de lo que significa enseñar desde una perspectiva maya. Sin embargo ESEDIR y PRODESSA han articulado tal perspectiva y han logrado integrarla en todo su labor pedagógica.
- 7 La inclusión de un gran número de profesores en el programa de liderazgo no fue una decisión intencional. Dado que ESEDIR es una Escuela Superior, por requisito del Ministerio solo puede aceptar a aquellos alumnos que tengan el diploma de secundaria. En las comunidades mayas, con frecuencia sólo los profesores de la escuela primaria local poseen ese diploma. Afortunadamente, a menudo estos profesores son activos líderes comunitarios, por lo que el programa de desarrollo comunitario desde una perspectiva maya de ESEDIR se ajusta perfectamente a las necesidades de los profesores locales.
- 8 Si bien ESEDIR estaba trabajando en el Ixcán durante el período cubierto en este estudio y continúa haciéndolo hasta hoy, nos centraremos ahora en el trabajo de PRODESSA, por haber sido esta agencia la que fue contactada en primer lugar por Redd Barna y la que tomó el mando en los eventos que a continuación narraremos.



References

- AEN (Asociación de educadores del noroeste). (1999). *De la exclusión al derecho legítimo del pueblo a la educación*. Guatemala: PRODESSA/FRMT/ESF/AEN.
- CEH (Comisión para el Esclarecimiento Histórico). (1999). *Guatemala: Memory of silence*. Guatemala: CEH.
- Cojtí, D. (2002). Educational reform in Guatemala: Lessons from negotiations between indigenous civil society and the state. In R. Sieder (Ed.). *Multiculturalism in Latin America: Indigenous rights, diversity and democracy* (pp. 103-128). New York: Palgrave Macmillan.
- COPARE (Comisión Paritaria para la Reforma Educativa). (1998). *Diseño de la reforma educativa*. Guatemala: COPARE.
- ESEDIR (Escuela Superior de Educación Integral Rural). (n.d.). *ESEDIR: Proyecto educativo*. Guatemala: PRODESSA
- Falla, R. (1992). *Masacres en la selva: Ixcán, Guatemala (1975 – 1982)*. Guatemala: Editorial Universitaria.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury.
- Galo de Lara, C-M. (1997a). Diagnostico de sistema educativo de Guatemala. In AISES & PREAL. *Reforma educativa en Guatemala*. (pp. 3-31). Guatemala: Asociación de investigación y estudios sociales and Proyecto de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina.
- Galo de Lara, C-M. (1997b). Educación rural en Guatemala. In AISES & PREAL. *Reforma educativa en Guatemala*. (pp. 33-71). Guatemala: Asociación de investigación y estudios sociales and Proyecto de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina.
- Hale, C. (1994). Between Che Guevara and the Pachamama: Mestizos, Indians, and identity politics in the anti-quincentenary campaign. *Critique of Anthropology* 14(9). 9-39.
- Hale, C. (2002). Does multiculturalism menace? Governance, cultural rights and the politics of identity in Guatemala. *Journal of Latin American Studies*, 34, 485-524.
- Hale, C. (2006). *Mas que un indio/More than an Indian: Racial ambivalence and neoliberal multiculturalism in Guatemala*. Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- Jonas, S. (2000). *Of centaurs and doves: Guatemala's peace process*. Boulder, CO: Westview Press.
- MacLeod, M. (1997). *Poder local: Reflexiones sobre Guatemala*. Guatemala: Oxfam UK & Ireland.
- MINUGUA. (2004). *MINUGUA's 9th and final report on the fulfillment of the peace accords in Guatemala*. Guatemala: MINUGUA.



- Nolan Hanlon, C. L. (1997). *Guatemalan refugees and returnees: Local geography and Maya identity*. CERLAC Working Paper Series. Toronto, ON: York University.
- ODHA (Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala). (1998). *Informe proyecto inter-diocesano de recuperación de la memoria histórica (REHMH): Guatemala: Nunca Más*. Guatemala: ODHA.
- O'Sullivan, M. (2001). *From Santiago Atitlán to the pan Maya movement: National educational reform, local power and social change in Guatemala*. Unpublished Ed. D. thesis. University of Toronto, Toronto, ON, Canada.
- Petty, S. (2004). *Indigenous movements in context: Historical explanations in Ecuador and Guatemala*. Retrieved August 12, 2007 from <http://socrates.berkeley.edu:7001/Events/spring2004/03-15-04-smith/index.html>
- PRIE Américas. (2007). *Avances en el cumplimiento de metas de educación de las Américas*. Power Point presentation prepared by the Secretaría de Educación Pública de México for the Cartagena Meeting of Ministers of Education, Nov. 17.
- Postero, N. (2007). *Now we are citizens: Indigenous politics in postmulticultural Bolivia*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- PRODESSA (Proyecto de Desarrollo Santiago). (s.f.a). *Currículo de profesionalización de promotores educativos: maestros bilingües de educación primaria*. Guatemala: PRODESSA.
- PRODESSA (Proyecto de Desarrollo Santiago). (s.f.b). *Ejes temáticos (Campos de especialización de PRODESSA). Documentos de planificación estratégica*. Guatemala: PRODESSA
- PRODESSA (Proyecto de Desarrollo Santiago). (s.f.c). *Principios de nuestro trabajo. Documentos de planificación estratégica*. Guatemala: PRODESSA.
- PRODESSA (Proyecto de Desarrollo Santiago). (s.f.d). *Mapa estratégico de PRODESSA. Documentos de planificación estratégica*. Guatemala: PRODESSA.
- PRODESSA (Proyecto de Desarrollo Santiago). (1998a). *iPongamos la reforma educativa en movimiento!* Guatemala: PRODESSA.
- PRODESSA (Proyecto de Desarrollo Santiago). (1998b). *iEchemos a andar ... la reforma educativa local!* Guatemala: PRODESSA.
- Sazo de Mendez, E. (1997). Educación bilingüe intercultural. In AISES &PREAL, *Reforma educativa en Guatemala* (pp. 73-103). Guatemala: Asociación de investigación y estudios sociales and Proyecto de promoción de la reforma educativa en América Latina.
- Silverston-Sher, M. (2001). *Ethnopolitics in Ecuador: Indigenous rights and the strengthening of democracy*. Coral Gables: North-South Center Press.



- Sieder, R. (1998). Derechos indígenas y poder local. In Armon, Jeremy et al. (Eds.). *Guatemala 1983 – 1997 ¿Hacia donde va la transición?* (pp. 105-121). Guatemala: FLACSO.
- Sosa Velásquez, M. (1998). *Rupturas y construcción de poder en Santiago Atitlán*. Guatemala: SERJUS.
- Stavenhagen, R. (2002). Indigenous peoples and the state in Latin America: An ongoing debate. In R. Sieder (Ed.). *Multiculturalism in Latin America: Indigenous rights, diversity and democracy* (pp. 24-44). New York: Palgrave Macmillan.
- Tay Coyoy, A. (1996). *Análisis de la situación de la educación maya en Guatemala*. Guatemala: Proyecto de Educación Maya Bilingüe Intercultural (PEMBI).
- United Nations (1998). *The Guatemalan Peace Agreements*. New York: United Nations.
- United Nations (1999). *Guatemala: El rostro rural del desarrollo humano*. Guatemala: United Nations.
- Veltmeyer, H. (1997). Decentralization as the institutional basis for community-based participatory development: The Latin American experience. *Canadian Journal of Development Studies* 2, 303-325.
- Warren, K. B. (1998). *Indigenous movements and their critics: Pan Mayan activism in Guatemala*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Yashar, D. J. (2005). *Contesting citizenship in Latin America: The rise of indigenous movements and the postliberal challenge*. New York: Cambridge University Press.