

Racismo y educación. El caso de los pueblos originarios de Guatemala

Racism and education. The case of the native peoples of Guatemala

Antonia María Sánchez Lázaro
René Humberto López Cotí

RESUMEN

Es bien sabido que Guatemala es uno de los países del mundo con mayor índice de analfabetismo, alcanzando el 59% en jóvenes entre 20 y 29 años (Rico, y Trucco, D., 2013), y, en todos los casos, esto fue después de 20 años de esfuerzos políticos destinados a una educación primaria gratuita universal para que los ciudadanos mejoren la calidad de vida (Bellei et al.2012) y facilitar la igualdad de oportunidades en la participación social (OCDE, 2013), siendo este uno de los factores esenciales para la cohesión social. Por lo tanto, es necesario realizar un análisis de la baja tasa de alfabetización registrada y sus consecuencias, y establecer el debate necesario para identificar las causas que generan estas dificultades para lograr una mayor cobertura de la educación, ya que nos permite participar activamente también en el logro de los derechos colectivos, que son esenciales para la dignidad humana. Para este propósito, un proceso democrático requiere que las personas participen activamente. Y es esencial en el proceso contar con personas que sepan leer y escribir correctamente (Martínez, Trucco y Palma, 2014). Creemos que uno de los problemas que limitan el acceso a la educación está directamente relacionado con esta diversidad cultural en el país. Estamos hablando específicamente de la diversidad que se encuentra en los pueblos indígenas, que es la población que más sufre de analfabetismo global, lo que da lugar a una situación de discriminación, junto con otros sectores populares (Schmelkes, 2010).

Palabras clave: Calidad de vida; educación intercultural; personas originales; racismo y diversidad cultural

ABSTRACT

It is well known that Guatemala is one of the countries in the world with the highest rate of illiteracy, reaching 59% in young people between 20 and 29 years old (Rico, and Trucco, D., 2013), and, in all cases, this was after 20 years of political efforts aimed at universal free primary education for citizens to improve the quality of life (Bellei et al. 2012) and facilitate equal opportunities in social participation (OECD, 2013), this being one of the essential factors for social cohesion. Therefore, it is necessary to carry out an analysis of the low registered literacy rate and its consequences, and to establish the necessary debate to identify the causes that generate these difficulties in order to achieve greater coverage of education, since it also allows us to actively participate in the achievement of collective rights, which are essential to human dignity. For this purpose, a democratic process requires that people actively participate. And it is essential in the process to have people who know how to read and write correctly (Martínez, Trucco and Palma, 2014). We believe that one of the problems that limits access to education is directly related to this cultural diversity in the country. We are specifically talking about the diversity found in indigenous peoples, which is the population that suffers the most from global illiteracy, which gives rise to a situation of discrimination, along with other popular sectors (Schmelkes, 2010).

Keywords: Quality of life; intercultural education; original people; racism and cultural diversity.

Los autores declaran que no tiene ningún conflicto de interés. El estudio fue financiado con recursos del autor.

Recibido: marzo 27 de 2020 | *Aceptado:* julio 28 de 2020 | *Publicado:* octubre 30 de 2020

Sobre los autores

Antonia María Sánchez Lázaro. Universidad de Murcia, Murcia, 30100, España.

René Humberto López Cotí. Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala. Contacto: renehlc@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

1. El derecho a la educación de los pueblos originarios

Según la UNESCO y el UNICEF (2008), el derecho a la educación comprende tres derechos: a) acceso a la educación, b) una educación de calidad y c) respeto por el entorno de aprendizaje. Esto implica que la educación se establece culturalmente teniendo en cuenta la población en la que se desarrolla, adaptándola también a las necesidades y el contexto local. Por lo tanto, el cumplimiento de esos derechos depende del reconocimiento de la diversidad cultural de la cual las personas originales son portadoras (Pacheco et al., 2015, p. 99).

Los Acuerdos globales sobre reforma educativa también contemplaron entre sus grandes declaraciones la lucha contra la pobreza y la exclusión social (UNESCO, 2000), y también dentro de los objetivos educativos para el año 2021 (OIE, 2008) participación social, educación en la diversidad y garantía de acceso a la educación. Además, con la adopción de la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la Organización de las Naciones Unidas en 2007, los estados latinoamericanos han internalizado un discurso democratizador e intercultural (Kuper, 1999, y López, 1996). (Sartorello, 2009, p. 79). Sin embargo, recientemente la Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2015) muestra analfabetismo, bajas tasas de asistencia a la escuela, pobreza y miseria de los pueblos indígenas.

Figura 1. Niños de la comunidad maya mam que migró a San Rafael Pie de la Cuesta y fundó la comunidad Arizona



Fuente: Archivo fotográfico de Erick I. de León

Es por eso que se hace necesario abrir el debate sobre las causas que están afectando esta situación y promover una verdadera educación intercultural (García y Sánchez, 2012) reconociendo los valores de los pueblos indígenas mediante la creación de espacios de respeto y diálogo. Estos aspectos deben tenerse en cuenta tanto en la formación del profesorado como en los criterios aplicados por el Sistema Nacional, reduciendo el racismo, la discriminación y la exclusión presentes en la actualidad. Podría hacerse enfocándose en el desarrollo de políticas apropiadas benéficas para toda la población y fortaleciendo el estado de derecho (Entreculturas, 2007).

Entre las muchas preguntas que podemos hacernos para comprender esta realidad ambivalente, algunos autores (Gros 2000, págs. 177) afirman que el reconocimiento legal de los derechos de los pueblos indígenas, específicamente la promoción de la educación intercultural, podría ser parte de un neoindigenismo. A este respecto, Zizek (2001) argumenta que el capitalismo global articula un discurso multicultural que integra las diferencias, pero que anula sus significados

y los neutraliza al mismo tiempo. Por lo tanto, la educación intercultural podría usarse para perpetuar e incluso aumentar ese modelo, conocido por ser un generador de asimetrías sociales (Barquín Cendejas, 2016).

La interculturalidad entendida a partir de esta hegemonía neoliberal se convierte en un concepto estratégico que reemplaza el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura, siendo un concepto muy útil para hacer invisibles las crecientes asimetrías socioeconómicas causadas por las políticas neoliberales, que finalmente resultan en un concepto subordinado a la economía hegemónica económica. y modelo político (Sartorello, 2009, p. 82)

Sin embargo, hay otras formas de entender la interculturalidad. Reclamando nuevas formas de ciudadanía participativa e inclusiva, afirmando que la educación intercultural implica la dimensión holística del respeto y la apreciación de la diversidad cultural del medio ambiente para aumentar la equidad educativa, superar el racismo, la discriminación y la exclusión, promover las habilidades culturales y de comunicación, y apoyar un proceso de cambio social (Aguado, Gil Jaurena y Mata, 2005). Esto sería avanzar hacia un modelo de “realización de los derechos” que presenta la educación comunitaria como una herramienta clave (García 1993; Pacheco et al, 2015, p.100.).

2. Reconociendo la diversidad cultural en el sistema educativo

Como colectivo humano que pertenece a pueblos originarios / nativos, se sienten prisioneros en el mundo occidental atados a la colonialidad del conocimiento y, por lo tanto, a la colonialidad del Poder y el Ser, fuertemente interrelacionados con las formas modernas de explotación y dominación. Los lazos históricos de los sistemas educativos latinoamericanos caracterizados por ser: homogeneizante, egocéntrico, masivo, descontextualizado, impuesto, repetitivo, basado en la banca tradicional y la memoria, comienzan con la invasión española, que es la cultura de los pueblos nativos que sucumbió a través de la opresión militar, imponiendo una cultura silenciosa de sumisión y colonización.

Hasta ahora es realmente difícil que el Sistema Educativo reconozca la diversidad cultural de los pueblos nativos porque no está interesado en iniciar un diálogo que cultive la ciencia educativa mesoamericana al alentar el debate sobre la educación cultural y social y, por supuesto, no contribuir también con las

posibilidades emergentes de intelectuales capaces de imaginar un nuevo camino educativo separado del imperativo currículo educativo único y contenidos fuera de contexto.

La imposición del modelo único ha debilitado a los pueblos nativos y a las comunidades empobrecidas, despreciando la riqueza plural de los pueblos maya, Xinka y garífuna. Guatemala reconoce 24 idiomas de más de 105 existentes, con sus propias variables dialécticas. De acuerdo con el Decreto 19-2003 de la Ley de Idiomas Nacionales, el Congreso de Guatemala y sus reglamentos, el Acuerdo de Gobierno número 320-2011 del 28 de septiembre th 2011, Artículo 3, reconoce: Mayas: Achí, Akateko, Awakateko, Chalchiteko, Ch'orti, Chuj, Itza', Ixil, Jakalteko, K'iche', Kaqchikel, Mam, Mopán, Popti', Poqomchi, Poqomam, Q' anjob'al, Q'eqchi, Sakapulteko, Sipakapense, Tektiteko, Tzutujil, Uspanteko, Xinka, Garífuna y español. Cada uno con una profunda conciencia cultural intangible patrimonial diaria, con su propia identidad, tradición, forma de vida y ser.

Figura 2. Inauguración EORM, caserío Arizona, San Rafael Pie de la Cuesta, 2020



Fuente: Archivo fotográfico Erick I. de León

Sin embargo, el número original de estudiantes de: preescolar (29%), primaria (39%), secundaria (25%), secundaria (15%), (Ministerio de Educación de Guatemala, 2015), Nivel universitario (7%) (Sacayon Manzo, 2012) contrasta con el 75% de las personas pobres y el 27% de la pobreza extrema en que se encuentran los pueblos indígenas. Esto muestra la inconsistencia ontológica del Estado hacia la riqueza de las culturas maya, xinca y garífuna. Inhibiendo la relación profunda y fructífera de la población multiétnica, multilingüe e intercultural.

La educación requiere desencadenar procesos culturales, sociales, políticos y económicos aún desconocidos para el público, con una visión descolonizadora de la mente y el conocimiento, comprometidos a reconocer las similitudes y diferencias entre culturas: Maya, Xinca, No Nativo y Garífuna, porque está comprobado. que se ha forjado una educación inteligente con el poder movilizador del conocimiento de su gente, que sensibiliza a los estudiantes sobre las inherencias del mundo (Giménez y Malgesini, 2000, p. 131) donde la regla principal es: “ *Tratar a todos como libres e iguales.*” (Taylor, 2001).

En analogía con esto, los pueblos nativos plantean una educación igual, inclusiva e histórica que valora la diversidad en la unidad, entendiendo que todos conocen una parte deslizante de todo, consolidando la paz y la armonía. Esta educación se enfoca especialmente en el holismo cuyo centro es el amor donde reside la fuerza del corazón.

3. Reproducción dominante / dominada cultural

Con una estructura educativa oficial colonial basada en: jardín de infantes dos años, primaria seis años, secundaria media tres años, secundaria dos años, universidad seis años y, si a la gente le va bien, una maestría de tres años, una dominante, opresiva, La base ideológica racista, discriminatoria y excluyente apoya una pedagogía de insensibilidad, bloqueando la empatía para generar un cuerpo patriarcal en el estudiante. Una pedagogía de la crueldad, que es la mutación histórica y las normas morales. (Bidaseca, 2016).

Obviamente durante más de cinco décadas, impusieron un modelo único de pensar, sentir y vivir una verdad que no es la nuestra. Ese pensamiento y conocimiento establecido por el sistema hegemónico eurocéntrico /

norteamericano durante más de quinientos años se ha encapsulado en el oeste, generando “progreso / desarrollo” –expansión capitalista / sistema neocolonial moderno de acumulación y lleno de violencia, desigualdades, iniquidades e insostenibilidad (De Souza Silva, 2012).

El proyecto de colonialidad implica la apropiación de Poder, Know and Be (Maldonado-Torres, 2004), lo que genera la originalidad de una manera terrible. Sus acciones rompen nuestras tradiciones pulverizan nuestra cultura, pensamiento, política y nuestras categorías de juicio moral (Bidaseca, 2016, p. 77). Aquí está el punto principal donde el Sistema Educativo juega un papel importante a través de la “Escuela”. La cultura de escolarización masiva que actúa sobre el cuerpo, disciplina, clasifica, silencia, castiga, crea mercados cautivos, reduce los costos laborales y las mentes complacientes, y doméstica y disciplina a los cuerpos.

Como parte de la Colonialidad, en general, la escuela se convierte en otro centro oficial de agresión racista, discriminación y exclusión, donde los estudiantes reciben más crueldad por lo que hace el sistema y la intimidación es frecuente entre compañeros, maestros y gerentes, como una característica de dominación. (Giménez y Malgesini, 2000). Es bueno decir sin temor a equivocarse que una de las primeras experiencias traumáticas que sufren los niños guatemaltecos en el área rural y en la ciudad es la discriminación. Podemos relacionarlo con el rendimiento escolar, con un alto índice de fracasos y repetición.

Como Bourdieu dice que no hay un racismo único relacionado con la raza, pero está bien hablar sobre el “racismo inteligente” que clasifica y se esconde en el Currículo como parte del proceso de producción de un sistema de clases que se reproduce en el estudiante y su aprendizaje de una clase imperante. (Boudieu, 2016) La forma en que han sido tratados los estudiantes pertenecientes a los pueblos originarios ha resultado en la pérdida de identidad (Giménez y Malgesini (2000, p. 237), citando a Murphy), su “yo” individual y colectivo, dejando de estar orgullosos de su propia cultura, idioma, creencias y tradiciones, llegando al extremo de sentirse avergonzado de su nombre y apellido, dejando de usar sus ropas tradicionales, no hablando más su idioma nativo y manteniéndose alejado de evite vivir su cultura y conocimiento original.

La falta de participación en la toma de decisiones de los pueblos indígenas en la cultura, la política y la economía son síntomas visibles de exclusión, pero eso no ha sido decisivo para la práctica y la transmisión de formas creativas contextualizadas que prometen mantener y construir una nueva conciencia cívica para restaurar la identidad nacional. Una tarea históricamente pendiente desde hace más de 500 años.

Es importante pensar en el cambio social para desarrollar el proceso educativo, con una pedagogía que contribuya a la emergencia de una sociedad sin privilegios, donde las clases dominantes no existen. Para evitar la dualidad de aquellos que se sienten los mejores solo por sus títulos académicos que son su garantía de inteligencia, y en contraste, otras personas dominadas que son vistas como las peores solo por su cultura. Debemos alejarnos de las certificaciones y estándares de calidad que son los símbolos ideológicos y el comportamiento simbólico del racismo, la discriminación y la exclusión moderna.

Figura 3. Niños de la EORM del caserío Arizona, San Rafael Pie de la Cuesta en la inauguración del centro educativo



Fuente: Archivo Fotográfico de Erick I. de León

4. Conclusión: La educación intercultural desde una perspectiva holística

Ignorar las condiciones de vida de la población de pueblos indígenas, sus valores y diversidad cultural, dificulta en muchos casos la posibilidad de acceso a la educación (Schmelkes, 2009), pero la situación se vuelve más complicada cuando los niños indios que tienen acceso a la escuela El sistema sufre situaciones de discriminación y racismo dentro del campo educativo. En muchos casos, la falta de conocimiento de la lengua castellana por parte de los estudiantes, o la falta de profesores de sus lenguas nativas se utilizan como elementos discriminatorios, y todo esto a pesar de la Ley Nacional de Educación, el artículo 21 defiende explícitamente los derechos de las personas contra tales discriminaciones

Nuestra intención es que la educación intercultural resuelva el problema de desigualdad en el que hemos colocado a los pueblos indígenas. Para esto necesitamos una reflexión seria sobre las prácticas que se están desarrollando, y comprender la interculturalidad desde los parámetros integrales de desarrollo humano. La verdadera integración no se genera solo al aportar conocimiento, educación formal y el uso de sus lenguas maternas. Por el contrario, el resultado, como hemos visto, es más de lo mismo. Ya destacado por otros autores (Sandoval y Guerra, 2007, p. 286), “la indigeneidad oficial continúa desarrollando, programando y controlando la educación diseñada e implementada por no indios para los indios”.

Concebir la interculturalidad desde la perspectiva holística del respeto y la apreciación de la diversidad, implica profundizar los enfoques que apoyan las diferentes propuestas educativas interculturales y bilingües generadas por diferentes actores sociales, entre los que figuran organizaciones internacionales, gobiernos nacionales, secretarías de educación, ONG, asociaciones civiles, movimientos, organizaciones étnicas y otros (Sartorello, 2009, p. 87).

A nuestro entender, se podrían implementar dos estrategias clave para ver en qué medida estamos progresando en el desarrollo de programas de educación intercultural que reconocen la diversidad cultural de los pueblos indígenas; el primero tenía como objetivo reconocer los valores de las sociedades indígenas, como la vida comunitaria, la integración profunda entre la sociedad y la

naturaleza, la realización de acuerdos, la solidaridad, el respeto, el trabajo, la palabra y la cooperación (Bertely Busquets, 2007), y a partir de estos valores analizamos críticamente el conocimiento escolar / universal (Gasché 2005, p. 1). Se desarrollaría un proceso de articulación intercultural crítica, analizando, discutiendo y contrastando el conocimiento escolar / universal con los propios valores culturales y sociales de las comunidades indígenas. Este proceso de articulación y contraste entre “uno mismo y los demás” (Bonfil 1983) se desarrollaría a partir de lo que se ha llamado el “método inductivo intercultural” (Gasché, 2008).

Por otro lado, la segunda estrategia sería verificar en qué medida se logra un progreso real en la igualdad social de los pueblos indígenas, conociendo las condiciones en que viven estas comunidades. Uno de los indicadores adecuados para esta medición podría ser el índice de desarrollo humano (Jahan, 2015), en el que se contemplan diversos aspectos tales como; existencia de una vida larga y saludable, adquisición de conocimiento y disfrute de un nivel de vida decente, teniendo en cuenta también el nivel de participación política y comunitaria, la implementación de los derechos humanos y la promoción de la igualdad. Es necesario avanzar hacia la construcción de propuestas de educación intercultural acordadas basadas en el empoderamiento de las comunidades involucradas para que se conviertan en administradores de sus propios rasgos de identidad destinados a fortalecer su propia identidad dentro de un contexto global, articulando el conocimiento, las formas indígenas y occidentales. de la vida, incorporando la diversidad cultural como riqueza, construyendo nuevos espacios culturales que amplían el horizonte y divulgando y legitimando otras formas de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T., Gil-Jaurena, I. y Mata, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Catarata.
- Barquín, A. (2016). *Antropología y poder político*. Córdoba, México: Instituto de Antropología e Historia.
- Bertely Busquets, M. (Coord.) (2007). *Los hombres y las mujeres de maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*. **México: Fondo**

- Bidaseca, K. (2016). *Genealogía Crítica de la Colonialidad en América Latina. África, Oriente*. Buenos Aires: CLACSO.
- Bonfil, G. (1983). Lo propio y lo ajeno: una aproximación al problema del control cultural. En N. Rodríguez, E. Masferrer y R. Vargas, *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural* (pp. 249-256), México: UNESCO.
- Boudieu, P. (2016). El Racismo de la Inteligencia. *El Parapeto* s / n. CEPAL (2010). *Panorama Social de América Latina 2010*. Santiago de Chile: CEPAL. De Souza Silva, J. (2012). *La Pedagogía de la felicidad en una educación para la Vida*. Brasil: Nuevo Paradigma. Entreculturas (2007). *Alfabetización, puerta al conocimiento. Estudios e Informes, 1*. Madrid:
- Entreculturas García, A. y Sánchez, AM, (2012). A vueltas con las posibilidades de integración: pluralidad, inmigración y racismo. *Educación XXI*, 15 (2), 213
- García, A. (1993). Servicios sociales y participación ciudadana. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, (8), 33-40.
- Gasché, J. (2005). *Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global*. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*.
- Pátzcuaro* Michoacán, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Año 27, Núm. 1, págs. 177-200.
- Gros, C. (2000). *Los desafíos de la etnicidad en los estados-naciones del siglo XXI*. México: CIESAS-INI. Jahan, S. (2015). *Panorama general Informe sobre Desarrollo Humano 2015 Trabajo al servicio del desarrollo humano*. Nueva York: PNUD
- Küper, W. (1999). Interculturalidad y reforma educativa en tres países andinos. *Pueblos Indígenas y Educación*, 45-46, julio-diciembre, (pp. 77- 85) Ecuador: Abya-Yala.
- López, LE (1996). No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación. En J. Godenzzi (Comp.) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia* (pp. 23-82). Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.

- Maldonado-Torres, N. (2004). *Sobre la colonialidad del Ser: Contribuciones al Desarrollo de un concepto. Teoría crítica y descolonización*.
- Martínez, R., Trucco, D. y Palma, A. (2014). *El analfabetismo funcional en América Latina y el Caribe: Panorama y principales desafíos de política* Santiago, Chile: CEPAL.
- Ministerio de Educación de Guatemala (2015). Revisión nacional 2015 de la Educación para Todos 2000-2013. Guatemala: Ministerio de Educación
- OIE (2010). *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Documento final*. Madrid: OIE OCDE (2013), *OECD Skills Outlook 2013: primeros resultados de la Encuesta de adultos Habilidades*, Publicación de la OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>
- Pacheco-Ladrón de Guevara, CP, Cayeros-López, LI y Madera-Pacheco, JA (2016). Interculturalidad y derecho a la educación de la niñez indígena jornalera migrante. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14 (1), 92-105.

Cómo citar este artículo:

Sánchez, A., y López, R. (2020). Racismo y educación. El caso de los pueblos originarios de Guatemala. *Revista de Investigación Proyección Científica*, 2(1), 165-176. <https://doi.org/10.56785/ripc.v2i1.54>



Copyright © 2020 Antonia María Sánchez Lázaro, René Humberto López Cotí. Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0. Usted es libre para compartir y adaptar el documento para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia