

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Ciencias Sociales

Racismo y discriminación étnica en el aula:
estudio de caso en tres colegios privados de clase alta en la Ciudad de Guatemala

Trabajo de investigación presentado por
Francisco Javier Martínez Melgar
para optar al grado de Licenciado en Antropología

Guatemala

2008

Racismo y discriminación étnica en el aula:
estudio de caso en tres colegios privados de clase alta en la Ciudad de Guatemala

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Ciencias Sociales

Racismo y discriminación étnica en el aula:
estudio de caso en tres colegios privados de clase alta en la Ciudad de Guatemala

Trabajo de investigación presentado por
Francisco Javier Martínez Melgar
para optar al grado de Licenciado en Antropología

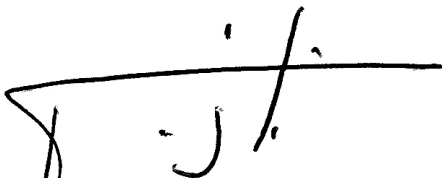
Guatemala

2008

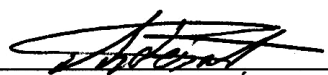
Vo. Bo.

(f.) 
M.A. Andrés Álvarez

Tribunal

(f.) 
Dr. Demetrio Cojtí

(f.) 
M.A. Alfredo Bedregal

(f.) 
M.A. Andrés Álvarez

Fecha de aprobación: 22 de octubre de 2008.

PREFACIO

Yo te debía un poema;
unas palabras que cambiaran la tierra
y te explicaran la existencia.

Yo te debía todo el listado de cosas
que hay y que no hay en el mundo:
un instructivo para ser feliz.

Yo te debía una declaración de independencia,
una nación unida, real y trascendente...
¡Aunque fuera un puñado de palabras
incomprensibles que sonaran importantes!

Busqué entre mis frases, entre mis tartamudeos:
¡Y nada! ¡Nada para darte!
Busqué entre mis cartas y mis libros viejos:
¡No encontré verdades, que no supieras ya!

Para Luisa y nuestra hija Fátima Talita.

A mis padres y abuelos, por su amor infinito.

*«Con la discriminación perdemos todas y todos,
las personas, las empresas, el Estado y el país»*

(Romero, 2006: 94).

CONTENIDO

	Página
PREFACIO	v
LISTA DE TABLAS	ix
LISTA DE FIGURAS	xi
RESUMEN	xiv
Capítulos	
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	2
A. La Fenomenología de Schütz	2
1. El mundo de la realidad social directamente vivenciada	5
2. El mundo de los contemporáneos como una estructura de tipos ideales	5
B. La <i>Práctica</i> y el <i>Habitus</i> de Bourdieu	7
1. La vida cotidiana de Bourdieu	8
2. Bourdieu y la educación	13
C. La pedagogía de Freire	17
D. La Antropología de la Educación	19
1. La etnografía educativa	23
III. LA DISCRIMINACIÓN Y EL RACISMO	26
A. Conceptos y definiciones básicas	26
B. El racismo desde la Psicología Social	33
IV. EL RACISMO EN GUATEMALA	38
A. Racismo en la sociedad guatemalteca: discusión conceptual	38
1. La clase alta guatemalteca	42
B. Prejuicios, estereotipos e imaginarios racistas guatemaltecos	43
C. Racismo en Guatemala: datos cualitativos y cuantitativos de fuentes primarias	54
1. Las encuestas y entrevistas de Casaús entre la élite, 1979-1980 y 1991-2001	54
2. La encuesta sobre percepciones de Prensa Libre, 2005	56
3. La encuesta sobre perjuicios en cuatro universidades, 2006	58
D. El racismo y el Estado guatemalteco	59

1. El racismo y la legislación guatemalteca	62
V. EDUCACIÓN Y RACISMO	66
A. Breve historia de la educación guatemalteca a partir de 1944	66
B. Situación actual de la educación guatemalteca	69
C. La <i>nueva</i> Reforma Educativa	72
D. Racismo en la educación guatemalteca	75
E. Combatiendo el racismo en el aula	78
VI. MARCO METODOLÓGICO	83
A. Objetivos	83
1. General	83
2. Específicos	83
3. Indicadores	83
B. Delimitación	84
1. Delimitación espacial	84
2. Delimitación temporal	84
3. Delimitación de la muestra	84
C. Sujetos	85
1. Los sujetos estudiados y la clase alta guatemalteca	87
2. El Colegio A	88
3. El Colegio B	89
4. El Colegio C	90
D. Instrumentos y procedimientos	92
1. <i>Rapid Assessment Procedures (RAP)</i>	92
2. El estudio de caso	93
3. La encuesta	95
4. El grupo focal	97
5. La entrevista y el cuestionario	99
6. La observación	101
E. Reflexión metodológica sobre el racismo	102
VII. RESULTADOS	105
A. El trabajo de campo	105

B. Resultados de la encuesta a alumnos	107
1. Preguntas relativas a los datos del encuestado	107
2. Preguntas relativas a la autoadscripción del encuestado	110
3. Preguntas relativas al contacto interétnico de los encuestados	115
4. Preguntas relativas al conocimiento histórico de los encuestados	131
5. Preguntas relativas a la discriminación económica de los encuestados	135
6. Preguntas relativas a los estereotipos e imaginarios de los encuestados	138
7. Preguntas relativas a la discriminación en la institución educativa de los encuestados	152
C. Resultados del grupo focal con alumnos	156
1. Resultados del grupo focal en el Colegio A	156
2. Resultados del grupo focal en el Colegio B	162
3. Resultados del grupo focal en el Colegio C	164
D. Resultados de las entrevistas y los cuestionarios a docentes	168
E. Resultados de la observación participante	173
VIII. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	179
IX. CONCLUSIONES	191
X. RECOMENDACIONES	203
XI. BIBLIOGRAFÍA	204
XII. ANEXOS	213
A. Encuesta para alumnos de bachillerato	214
B. Guía temática para el grupo focal entre alumnos de 5to. Bachillerato	217
C. Guía temática para entrevistas a maestros	218
D. Cuestionario por correo electrónico a maestros	219
E. Transcripción del grupo focal en el Colegio A	220
F. Transcripción del grupo focal en el Colegio B	233
G. Transcripción del grupo focal en el Colegio C	239
H. Transcripción de la entrevista a docente del Colegio A	271
I. Cuestionarios a docentes del 1 al 12	280
J. Diario de campo de la observación participante en el Colegio A	317
XIII. Epílogo	360

LISTA DE TABLAS

Tablas	Págs.
Tabla No. 1. Tabla cruzada de los datos del encuestado: Colegio, grado, sexo y edad	109
Tabla No. 2. Desglose, por colegio, de la pregunta 5 del cuestionario	111
Tabla No. 3. Categorías generadas de las respuestas a la pregunta 5.1, desglosadas por colegio	112
Tabla No. 4. Desglose, por colegio, de la pregunta 6 del cuestionario	113
Tabla No. 5. Desglose, por colegio, de la pregunta 30 del cuestionario	114
Tabla No. 6. Esquema modificado de tipos de racismo	116
Tabla No. 7. Desglose, por colegio, de la pregunta 7 del cuestionario	117
Tabla No. 8. Desglose, por tipo de racismo, de la pregunta 7 del cuestionario	118
Tabla No. 9. Desglose, por colegio, de la pregunta No. 9 del cuestionario	120
Tabla No. 10. Desglose, por colegio, de la pregunta 9 del cuestionario	121
Tabla No. 11. Desglose, por colegio, de la pregunta 9.1 del cuestionario	122
Tabla No. 12. Desglose, por colegio, de la pregunta 10 del cuestionario	124
Tabla No. 13. Desglose, por colegio, de la pregunta 11 del cuestionario	125
Tabla No. 14. Desglose, por colegio, de la pregunta 11.1 del cuestionario	126
Tabla No. 15. Desglose, por colegio, de la pregunta 12 del cuestionario	127
Tabla No. 16. Desglose, por colegio, de la pregunta 13 del cuestionario	129
Tabla No. 17. Desglose, por colegio, de la pregunta 13.1 del cuestionario	130
Tabla No. 18. Desglose, por colegio, de la pregunta 14 del cuestionario	132
Tabla No. 19. Desglose, por colegio, de la pregunta 15 del cuestionario	134
Tabla No. 20. Desglose, por colegio, de la pregunta 16 del cuestionario	135
Tabla No. 21. Desglose, por colegio, de la pregunta 16.1 del cuestionario	137
Tabla No. 22. Desglose, por colegio, de la pregunta 17 del cuestionario	138
Tabla No. 23. Desglose, por colegio, de la pregunta 18 del cuestionario	140
Tabla No. 24. Desglose, por colegio, de la pregunta 18.1 del cuestionario	141
Tabla No. 25. Desglose, por colegio, de la pregunta 19 del cuestionario	142
Tabla No. 26. Desglose, por colegio, de la pregunta 20 del cuestionario	143

Tabla No. 27. Desglose, por colegio, de la pregunta 21 del cuestionario	144
Tabla No. 28. Desglose, por colegio, de la pregunta 22 del cuestionario	145
Tabla No. 29. Desglose, por colegio, de la pregunta 23 del cuestionario	146
Tabla No. 30. Desglose, por colegio, de la pregunta 24 del cuestionario	147
Tabla No. 31. Desglose, por colegio, de la pregunta 24.1 del cuestionario	148
Tabla No. 32. Desglose, por colegio, de la pregunta 25 del cuestionario	150
Tabla No. 33. Desglose, por colegio, de la pregunta 26 del cuestionario	151
Tabla No. 34. Desglose, por colegio, de la pregunta 27 del cuestionario	152
Tabla No. 35. Desglose, por colegio, de la pregunta 28 del cuestionario	153
Tabla No. 36. Desglose, por colegio, de la pregunta 29 del cuestionario	155

LISTA DE FIGURAS

Figuras	Págs.
Figura No. 1. Pregunta 5: De los siguientes grupos, ¿en cuál considera que está usted?	110
Figura No. 2. Pregunta 5.1: argumentos de autoadscripción	112
Figura No. 3. Pregunta 6: ¿Qué sangre cree usted que corre por sus venas?	113
Figura No. 4. Pregunta 30: ¿Cree que usted es racista o que tiene actitudes discriminatorias hacia los indígenas?	115
Figura No. 5. Pregunta 7: Escriba las tres principales características que, según usted, califiquen mejor al indígena guatemalteco.	119
Figura No. 6. Pregunta 8.1: ¿Por qué (no) tendría usted un(a) novio(a) indígena?	121
Figura No. 7. Pregunta 9.1: ¿Por qué aceptaría usted a un indígena como sirviente en su casa?	123
Figura No. 8. Pregunta 10: Mencione dos sentimientos o “impresiones” que le generan los indígenas	124
Pregunta No. 9. ¿Aceptaría usted que sus padres adoptaran un niño indígena y que viva en su casa?	125
Figura No. 10. Pregunta 11.1: ¿Por qué (no) aceptaría usted que sus padres adoptaran a un niño indígena y que viva en su casa?	127
Figura No. 11. Pregunta 12: ¿A qué distancia de su casa, midiéndolo en kilómetros, cree que viva la familia indígena más cercana?	128
Figura No. 12. ¿Con qué frecuencia tiene usted contacto con otras personas indígenas?	129
Figura No. 13. Pregunta 13.1: ¿En qué consiste el contacto descrito en la pregunta trece?	131
Figura No. 14. Pregunta 14: Según usted, ¿cuáles fueron las dos mayores ventajas que trajo a Guatemala la Conquista española?	133
Figura No. 15. Pregunta 15: Según usted, ¿cuáles fueron las dos mayores desventajas que trajo a Guatemala la Conquista española?	134

Figura No. 16. Pregunta 16: Calculando en quetzales, escriba la cantidad de dinero mensual que debería ganar un profesor de bachillerato si es: Extranjero / Ladino o mestizo / Indígena.	136
Figura No. 17. Pregunta 16.1: Explicación de la pregunta 16	137
Figura No. 18. Pregunta 17: ¿Ser indígena puro es mejor que ser un indígena <i>ladinizado</i> ?	139
Figura No. 19. Pregunta 18: ¿Entre más blanco sea el color de piel, es mejor?	140
Figura No. 20. Pregunta 18.1: ¿Por qué cree que entre más blanco sea el color de piel, (no) es mejor?	141
Figura No. 21. Pregunta 19: Cuando usted habla con un indígena, ¿lo trata bien porque le da lástima?	142
Figura No. 22. Pregunta 20: ¿Cree usted que los indígenas son más violentos, resentidos y vengativos que otras personas?	143
Figura No. 23. Pregunta 21: ¿Cree usted que los indígenas de hoy son descendientes de los mayas que construyeron Tikal y otras ciudades arqueológicas?	144
Figura No. 24. Pregunta 22: ¿Es de mala educación que un indígena guatemalteco llegue vistiendo su traje típico y hablando su idioma materno a una reunión formal u oficial?	145
Figura No. 25. Pregunta 23: ¿Cree usted que discriminar a una mujer es peor que discriminar a un indígena?	146
Figura No. 26. Pregunta 24: ¿Cree usted que es igual discriminar a un afroamericano, a un judío y a un indígena?	148
Figura No. 27. Pregunta 24.1: ¿Por qué cree usted que es igual discriminar a un afroamericano, a un judío y a un indígena?	149
Figura No. 28. Pregunta 25: ¿Cree usted que el racismo es únicamente cosa del pasado?	150
Figura No. 29. Pregunta 26: ¿Cree que la discriminación y el racismo contra el indígena guatemalteco le afectan negativamente a usted y a su familia?	151
Figura No. 30. Pregunta 27: ¿Alguna vez sus profesores le han llamado la	153

atención o regañado por tener actitudes discriminatorias o racistas
contra el Pueblo Indígena?

Figura No. 31. Pregunta 28: ¿Alguna vez usted ha visto actitudes racistas o
escuchado comentarios discriminatorios de sus maestros sobre los
indígenas guatemaltecos? 154

Figura No. 32. Pregunta 29: ¿Cree usted que sus compañeros son racistas o que
discriminan a los indígenas guatemaltecos? 155

RESUMEN

Esta investigación, enmarcada principalmente en la Teoría Fenomenológica de Schütz, en la vida cotidiana de Bourdieu y en la Pedagogía de la Liberación de Freire, tuvo como objetivo general contribuir al conocimiento del racismo contra los indígenas, enfocado desde la clase alta guatemalteca. La construcción teórica fue deductiva, ya que desde las grandes generalizaciones fenomenológicas del mundo, se pasó a la vida cotidiana enfocándose específicamente en dos fenómenos sociales, el racismo y la discriminación, así como en una actividad específica, el proceso educativo.

Se logró acceder a la nueva generación de la clase alta guatemalteca a través de tres instituciones educativas, aquí denominadas colegio A, B y C. Estas instituciones destacan por concentrar en sus aulas jóvenes que pertenecen a la clase alta del país; donde destaca que no se encontró ningún indígena. La investigación trató a sus informantes con la mayor confidencialidad posible, para lo cual se omitieron nombres propios (de sujetos e instituciones) así como datos demasiado reveladores de sus identidades. Sin embargo el material aquí presentado posee gran riqueza cualitativa, suficiente para argumentar los hallazgos encontrados y las conclusiones obtenidas.

Los objetivos específicos de la investigación fueron: 1. Conocer la percepción que la nueva generación de la clase alta tiene del indígena; 2. Determinar la frecuencia y el grado de conciencia con que los docentes permiten o rectifican este tipo de acciones y expresiones racistas en los alumnos; 3. Verificar si persiste, o no, el racismo contra los indígenas según investigaciones precedentes; y 4. Detectar y diagnosticar las variaciones o continuidades que haya tenido el fenómeno del racismo entre la clase alta guatemalteca. Para ello, la metodología consistió en una investigación bibliográfica y tres estudios de caso. Estos últimos incluyeron la ejecución de cinco diferentes instrumentos aplicados en la modalidad *Rapid Assessment Procedures* (RAP): con los estudiantes se realizaron 339 encuestas y tres grupos focales donde participaron 26 personas, con los docentes se llevaron a cabo una entrevista a profundidad y 12 cuestionarios; por último también se hizo una observación participante de cinco semanas en el Colegio A.

Los resultados fueron que muchos de los estereotipos e imaginarios encontrados por investigadores anteriores sobreviven, pero modificados en cuanto a su calidad de expresión: de manifiestos pasaron a ser sutiles para encajar en un discurso “políticamente correcto”. Dos nuevas formas de racismo sutil han ganado más terreno que las otras, tanto que fue necesario crear categorías propias para ellas: la *lástima* y la *indiferencia* por el indígena. Entre los docentes, se encontró que falta interés por el tema, ya que muchos no lo asocian al contenido de sus clases ni les parece un asunto relevante como para proponer actividades de contacto interétnico o, siquiera, buscar libros que reflexionen sobre la realidad nacional guatemalteca. El *laissez faire* de algunos profesores permite, refuerza y legitima las actitudes racistas de sus alumnos; aunque hay que señalar que otros docentes sí discuten el tema y promueven el contacto interétnico, incluso con el consentimiento y apoyo de sus respectivas comunidades educativas; pero estos son la minoría. Se concluye, por lo tanto, que la construcción teórica que sostuvo la investigación fue acertada y útil para alcanzar sus objetivos, pues los datos evidencian que todavía existe racismo en el *habitus* de la clase alta nacional, sostenido por una *práctica* de todas las demás clases sociales que recrean a la primera. Entre los sujetos que reproducen a la clase alta se encuentra la mayoría de docentes, aunque algunos pocos sí han logrado *liberar* a sus estudiantes y a sí mismos de los males del racismo. Por otro lado, se encontró que muchos de los hallazgos de las investigaciones precedentes persisten, aunque modificados en sus aspectos más manifiestos y confrontativos.

Por último, la investigación recomienda promover la investigación social sobre racismo, discriminación y educación, pues en esta coyuntura se encuentran las soluciones a problemas que hoy aquejan a esta sociedad, como la pobreza y la inseguridad. Dichas investigaciones deben ser interdisciplinarias y abarcar diferentes líneas teóricas-metodológicas de las Ciencias Sociales. Sobre las posibles soluciones, la investigación recomienda dos estrategias pedagógicas con la finalidad de erradicar la discriminación y el racismo en el aula: la educación en valores y el contacto interétnico. Por último, se subraya la necesidad de devolver esta investigación a las comunidades educativas que voluntariamente participaron en ella y a la sociedad en general, pues el trabajo académico no tiene sentido si no se difunde y el antropológico, si no se dialoga y pone en práctica.

I. INTRODUCCIÓN

Según Casaús (2006) durante el año 2003 el racismo y su forma cotidiana, la discriminación, ocasionaron una pérdida económica de Q.6.5 millardos, casi el 3.3% del PIB de ese año. Sin embargo el costo económico es apenas uno de los múltiples problemas que el racismo acarrea para el país; en el mismo estudio se afirma que otras de sus consecuencias son la desnutrición, la pobreza, la mortalidad materno-infantil, el escaso acceso a la educación y abrir brechas significativas en cuanto a diferencias socioeconómicas, de género y laborales entre indígenas y no indígenas. Dichas brechas ocasionan, a su vez, un mayor gasto social por parte del Estado y por ende un mayor gasto familiar en impuestos. Esto dificulta el ahorro, la movilidad social, el acceso a recursos y luego comienza de nuevo el círculo vicioso.

Por las razones anteriores es imperante que las Ciencias Sociales y las organizaciones estatales y no gubernamentales inviertan en resolver el problema del racismo ya sea para determinar sus causas, para combatirlo o para disminuirlo. La presente tesis abarca los tres aspectos ya que es en el aula, además del hogar, donde se aprenden los prejuicios, estereotipos e imaginarios de los futuros ciudadanos. Es ahí también, en el aula, donde se evidencian —consciente o inconscientemente— las actitudes, muchas veces intolerantes, de los mismos profesores.

Ya que el problema de la discriminación y de la convivencia intercultural en el aula ha sido tomado en cuenta por el Estado guatemalteco; sin embargo las acciones han sido pocas, con bastante énfasis a las clases sociales bajas y medias. Resulta, entonces, novedosa esta investigación que estudia a un grupo de jóvenes perteneciente a la más alta de las clases sociales guatemalteca, la llamada “Criolla” por Casaús (1992). La importancia de estudiar el racismo en las élites la explica mejor el famoso analista del discurso, Teun Van Dijk, al afirmar que:

«...a éstas [clases] corresponde la reproducción y reformulación del racismo, ya que son las que dispersan la ideología y establecen las prácticas sociales al conjunto de la sociedad» (Van Dijk, 2003: 29).

II. MARCO TEÓRICO

A. La Fenomenología de Schütz

Schütz (1970) se plantea el problema de cómo el ser humano conoce al *Otro* a través de las vivencias que se tienen de él. En otras palabras, trata el tema de la subjetividad, el planteamiento solipista de la existencia del “tú” y del mundo social donde ese “tú” y el “yo” viven y comparten experiencias. Sin embargo ese mundo y ese “compartir experiencias” hacen que dicho mundo social se vuelva multiforme¹, dando así partida a las interrogantes filosóficas: ¿Cómo es posible dicha diferenciación interna?, ¿Si todos experimentamos el mismo mundo, entonces existe unidad y diferenciación interna a la vez?, ¿Si hay diferenciación interna, hay alguna más válida que otra?

Schütz (1970) contesta a estas preguntas de la siguiente manera: cuando el ser humano observa el mundo desde una perspectiva “natural” no se pueden responder estas preguntas, pero cuando el ser humano logra clasificar ese mundo social en categorías que todos comparten, entonces comienza la validación científica pues dicha clasificación permite reflexionar sobre ciertos aspectos específicos o «*estratos profundos*», como los llama Schütz (1970). Dichos estratos profundos, o segmentos de la realidad, se encuentran definidos en función de las relaciones sociales del “yo” con el *Otro* y de cómo las vivencias del “tú” afectan la acción y la propia vivencia del “yo”. Toda persona debe tener en mente que cuando vivencia el mundo lo hace con distintos grados de intimidad y que esos grados de intimidad también son vivenciados por el *Otro*. Como dice Schütz:

«...mi Aquí y Ahora es el mismo que los tuyos, mi Aquí y Ahora te incluyen con tu conciencia de mi mundo y viceversa» (Schütz, 1970: 34)

El mundo, para Schütz (1970), es el dominio donde diferentes personas son coasociadas, contemporáneas, predecesoras o sucesoras entre sí; se vivencian mutuamente y el actuar es recíproco de distintos modos. El “yo” existe en este mundo y no debe olvidarse que sólo se es capaz de percibir un fragmento de la experiencia vivenciada, y que

¹ Una forma para cada “yo” que lo vivencia (Schütz, 1970).

dicho fragmento es, a su vez, otro fragmento de la «*experiencia total posible*». Esta fragmentación de las experiencias del mundo hace que éste se divida en tres clasificaciones:

- **Mundo social de los contemporáneos** (*Mitwelt*): es aquel que coexiste con el “yo” y es simultáneo a su duración. Se vive *con* él pero no *a través* de él, en otras palabras no hay experiencia directa total. En este mundo contemporáneo existen dos tipos de hombres: los **congéneres** (*Mitmenschen*) que son aquellos “tú” que se vivencian junto con sus vivencias (se les conoce personalmente) y los **contemporáneos** (*Nebenmenschen*) que son aquellos “tú” que se supone que existen, no se vivencian directamente pues resultaría imposible hacerlo por lejanía física, por ejemplo, pero que se supone que son similares a los congéneres. Se puede influir sobre la conducta y la vivencia de ambos, a lo cual Schütz (1970) denomina “*motivo para*” de la acción.
- **Mundo social de los predecesores** (*Vortwelt*): existió antes que el “yo”, se puede ser un observador de él pero no un actor. Es la Historia, en otras palabras.
- **Mundo social de los sucesores** (*Folgewelt*): es aquel que existirá cuando el “yo” ya no exista. No se vivencia a los sucesores ni a sus vivencias, pero se pueden suponer en su forma típica basándose en los congéneres y en los contemporáneos para hacer proyecciones.

La Fenomenología de Schütz (1970) parte de que las vivencias intencionales conscientes del “yo” van dirigidas hacia el “yo del *Otro*”, al cual se le concibe como un ser vivo y consciente. Schütz (1970) trata, siguiendo su propia Fenomenología, de clasificar dichas vivencias conscientes: cuando el “yo” realiza un acto intencional que proviene de la actividad espontánea, sin importar si dicho acto fue proyectado o no, el pensador germano lo llama **acción social**. Pero cuando un “yo” tiene vivencias conscientes intencionalmente relacionadas con el “otro yo” en forma de actividad espontánea se le llama **conducta social**. Hay ocasiones en que un “yo” simplemente enfoca su atención hacia el “tú” al que considera un “yo consciente y vivenciante”, ese enfoque de atención es conocido como “**orientación-otro**” y, aunque puede ser unilateral y carente de signos interpretativos, usualmente no lo es. Cuando esta “orientación-otro” implica un “motivo para” o sea la

intención de producir una vivencia específica en el “otro”, entonces se le llama “**actuar-sobre-el-otro**”; este tipo de actuar suele llevar implícita la intención de alcanzar metas intermedias o finales. La conducta social, u “**orientación-hacia-el-otro**” como le llama Schütz (1970), es la carencia de proyección, no busca *actuar-sobre-el-otro* o influenciarlo de ninguna manera. Resulta entonces que una **acción social** es tal, no porque haya sido estimulada o activada por una conducta, sino porque su objeto intencional es la conducta esperada del otro (el *motivo porque*). El **signo** es, entonces, la suma de la “orientación-otro” más el significado subjetivo en mi vivencia y en la vivencia del otro. Se vuelve una “acción sobre el otro” (**comunicación**) cuando produzco el signo para ser interpretado. El “*motivo-para*” de la comunicación es producir vivencias conscientes en la mente del otro, por lo que toda acción comunicativa es un actuar social, y toda atención a la misma presupone la orientación-otro. El proceso educativo, vale decir para esta tesis, es entonces un proceso comunicativo.

Para Schütz (1970) la Ciencia Social la hace el observador sobre una “probabilidad objetiva” de que exista una relación social, dicha probabilidad se basa en los indicios de que exista determinada vivencia en el *Otro*, dicha vivencia se expresa en su cuerpo y los procesos mentales se evidencian en la cultura. Estos indicios externos deben estar en una relación de correspondencia con procesos conscientes. El observador interpreta las vivencias de los otros tomando en cuenta el significado que el otro le da a sus vivencias. Se interpretan los *motivos-para* y los *motivos-porque* con sus metas intermedias o finalidades, dichas interpretaciones deben ser coherentes con la experiencia total del mundo social directamente vivenciado y con la interpretación de la vivencia del observado. Cuando hay *acción-sobre-el-otro* es más fácil que el investigador observe y hay mayor confianza de que exista una relación social. Mientras que por el otro lado, cuando hay actos intencionales de *orientación-otro* resulta más difícil la observación pues hay menos seguridad de que exista una relación social². La relación social entre observador y observado se da por el acto de **atención**, la cual se puede verificar de dos formas: 1) Experimentar directamente las vivencias (relación social viviente); y 2) Salir del mundo social para contemplarlo (observador/científico).

² V.g.: la seguridad con que alguien puede afirmar que entre dos personas hay sentimientos mutuos.

1. El mundo de la realidad social directamente vivenciada. Este tipo de mundo existe cuando dos personas comparten espacio y tiempo (Schütz, 1970). En esta modalidad, se puede dar la situación *cara a cara* consistente en la experiencia directa de una persona que está al alcance de la otra; dos corrientes de conciencia separadas que son simultáneas. Schütz (1970) también define la “**orientación-tú**” que consiste en la suma de la *orientación-otro* más el *cara-a-cara*, es el modo puro en que «*estoy consciente de otro ser humano como persona*» (Schütz, 1970: 79) y sin embargo esto no es un juicio. La “orientación-tú” es unilateral, la “**relación-nosotros**” es una orientación-tú pero en modalidad recíproca. Ambos son conceptos ideales, consisten en coordinar vivencias a través del lenguaje.

Respecto al lenguaje, Schütz (1970) piensa que se interpreta para suponer un flujo de conciencias simultáneo. Es gracias al “tiempo solitario”, al abstraerse del *continuum* y al salir del cara-a-cara que se puede reflexionar sobre la relación-nosotros. En otras palabras: entre mayor sea la reflexión, mayor será la cosificación del pensamiento. Schütz (1970) se da cuenta de que no se puede estar cara-a-cara con uno mismo y que el cara-a-cara permite conocer las «*modificaciones atencionales*» del *Otro* porque ambos comparten el mismo ambiente y mundo. La **observación social directa** es una *orientación-tú* unilateral pero presenta la siguiente interrogante: ¿Cómo saber lo que ocurre en la mente del otro?

La respuesta es: a través del “análisis de productos”. El cuerpo es el campo de expresión de la vida interna del ser humano (gestos, expresiones, movimientos, etc.). Esas manifestaciones son “productos” de vivencias y se interpretan subjetivamente. Al interpretar productos para suponer motivos se puede: 1) Buscar en la memoria acciones propias similares con sus motivos (*para y porque*) e interpretar a través de la empatía; 2) Deducir, de la conducta habitual del observado, sus motivos o 3) Observar el acto, suponer el efecto y luego deducir el motivo.

2. El mundo de los contemporáneos como una estructura de tipos ideales. Schütz (1970) afirma que pasamos de la experiencia directa a la indirecta decreciendo el número de vivencias y su amplitud. Al pasar del *congénere* al *contemporáneo*, se pasa de acciones

entrelazadas a otras simplemente relacionadas. Durante este proceso la vivencia de los *Otros* en el mundo de los contemporáneos se vuelve anónima y remota gradualmente; este “*distanciamiento*” lo ha clasificado Schütz (1970) en la siguiente escala:

- Los *Otros* que conocí cara-a-cara y que puede que vuelva a ver.
- Los *Otros* que alguna vez encontré.
- Los *Otros* contemporáneos que talvez conoceré.
- Los *Otros* que no conozco pero sé de su función en el mundo.
- Las entidades colectivas cuyas funciones conozco pero a sus miembros no.
- Las entidades colectivas abstractas (como el Estado o la Nación).
- Las configuraciones objetivas de significado (como reglas o normas).
- Los artefactos que testimonian el contexto subjetivo de significado.

Para Schütz (1970) el contemporáneo sólo es indirectamente accesible y sus vivencias sólo pueden conocerse en forma de “tipos generales” como estereotipos; en *la relación-nosotros indirecta* se infieren las características del *Otro*, pero no se les conoce pues al inferir hago uso de mis experiencias directas pasadas, pudiendo caer en el peligro del etnocentrismo y de la generalización estereotipada, pues los “tipos ideales” no son más que esquemas interpretativos del mundo social en general, al modo de los imaginarios colectivos. El tipo ideal es la sombra de una persona real, su tiempo es *nunca-nunca* (Schütz, 1970: 97) y se supone que siempre tendrá la misma reacción al experimento del científico, por lo que no goza de libertad (no se le considera un igual). Cuando la *relación-nosotros* usa una *orientación-tú anónima*, quedan dudas en la relación (en sus características y en su existencia en sí) pues ambos sujetos de la experiencia indirecta se comprenden como “tipos ideales”.

El tipo ideal varía según los intereses de quien lo construye, y luego se identifica con él para suponer sus vivencias. La **observación social** es una construcción típico-ideal: el actor observado (A) se auto identifica con un tipo ideal (1) y encaja a su copartípe (B) en otro tipo ideal (2); ambos tipos (1 y 2) son determinados por el punto de vista del observador (C). Para evitar esta subjetividad, Schütz (1970) propone que la **Sociología**

Comprensiva construya tipos ideales para actores sociales que sean compatibles con el tipo ideal creado por los mismos participantes de dichos actores sociales.

B. La *Práctica* y el *Habitus* de Bourdieu

La Escuela de Frankfurt es una corriente de pensamiento que pertenece al materialismo histórico, específicamente se centra en la función crítica y reflexiva de éste. A pesar de haber abordado gran diversidad de temas, la Teoría Crítica –como también se le conoce a la Escuela de Frankfurt- no profundizó específicamente en el tema de la educación (Hernández, 2008). Sin embargo, sus aportes bien pueden sugerir algunas generalidades del proceso educativo; para comenzar Habermas se detiene en analizar la realidad bajo una teoría de la acción comunicativa, comprendiendo por lo tanto la escuela como una institución donde dicha comunicación se materializa. Dentro de la Teoría de la acción comunicativa, destaca Axel Honneth quien propone una «*gramática moral de los conflictos sociales*» (Hernández, 2008: 4) basada en el **principio del reconocimiento** que consiste en considerar que:

«...los sujetos humanos dependen constitutivamente, por lo que respecta a la formación de su identidad, de la aprobación normativa de los otros, porque sólo pueden validar sus aspiraciones y objetivos de orden práctico a partir de la reacción positiva de una contraparte» (Hernández, 2008: 4).

Sin embargo, Honneth no centra su propuesta en la educación formal escolarizada pues la considera una «*extensión de los sistemas educativos postrevolucionarios*» (Hernández, 2008: 5); por el contrario su Teoría del reconocimiento está dividida en *estaciones* que relatan episodios independientes pero interrelacionados que cobran sentido al comprender el todo. La idea general de Honneth, entonces, es que «*el saber se fundamenta en definitiva en el reconocimiento [y en que] ...toda cosificación es un olvido*» (Hernández, 2008: 6); de hecho en esta teoría el *olvido* es la relación entre cosificación y reconocimiento.

Simplificando la propuesta educativa de la Teoría Crítica: si para Marx el hombre estaba condenado a producir, para Lukács la condena es producir mercancías; dicha

producción lleva a una dialéctica de choque definida por Gramsci cuya síntesis se alcanza a través de la propuesta liberadora de Freire (Hernández, 2008). Tenemos entonces una educación liberadora que cambia el principio del reconocimiento para beneficio de la humanidad entera; gracias a los aportes de la Escuela de Frankfurt la educación ya no será la institución que se basa en la dualidad igualdad/mérito para legitimar y reproducir la dialéctica de reprimir/liberar (Marcuse, 1968). El hombre siempre querrá liberarse de esa represión que representa la escuela porque en su inconsciente queda la etapa utópica de la niñez (Adorno, 1962) con la que compara la vida cotidiana experimentada en la escuela ya que esta última se convierte en un *Campo* y un *Habitus* que legitiman el poder simbólico del sector hegemónico de la sociedad:

«Se puede plantear la relación del reconocimiento con la educación a partir de la distinción de tres sentidos de esta noción: la educación como institución, como campo y como ámbito. Como institución, la educación presenta disfunciones. [...] Otra cosa es la educación como campo. Si es cierto, como indicaba Bourdieu, que el campo queda definido por reglas que determinan la distribución de capital simbólico, y en definitiva del resto de capitales, se podría entender que algunas de estas reglas implicarían procesos de cosificación, desprecio u “olvido” [...] La “invisibilización” a la que se refiere Honneth bien se podría entender en el marco de la violencia simbólica que describía Bourdieu. Y además, en cuanto ámbito, acoge procesos de reconocimiento y desconocimiento que tienen su fuerte en otras instituciones o campos sociales. En definitiva, en la educación como institución y como campo pudieran darse procesos contradictorios, desde la perspectiva del reconocimiento, a su vez opuestos a otros derivados de la índole de ámbito de la educación» (Hernández, 2008: 13).

1. La vida cotidiana de Bourdieu. El modo de conocimiento fenomenológico refleja una experiencia que por definición no se refleja a si misma, y sin embargo permanece perfectamente segura. Pero no puede ir más allá de una descripción de lo que específicamente caracteriza la experiencia vivida del mundo social porque excluye la cuestión de las múltiples condiciones y posibilidades de dicha experiencia en la vida cotidiana. El objetivismo precisa, por su lado, el establecimiento de regularidades objetivas (estructuras, leyes, sistemas de relaciones, etc.) independientes de las conciencias y voluntades individuales, introduciendo una discontinuidad radical entre el conocimiento teórico y el práctico, rechazando más o menos explícitamente las representaciones de las que este último se vale como racionalizaciones, premoniciones, o ideologías. Bourdieu

(1990) plantea cuestionarse sobre las condiciones particulares que convierten la experiencia en la *doxa* del mundo social posible.

Con base en lo anterior, Bourdieu (1990) propone que los nuevos estudios sociales se dejen llevar por el principio de la *práctica*, el cual es mejor que sus antecesores modelos de conocimiento porque toma en cuenta que lo que enmarca la acción humana son los productos de la economía y el proceso social, ambos concebidos en función del determinado momento en que se hace el estudio. La economía de la *práctica* se basa en el cálculo racional, y debe tenerse en claro que al hablar de economía no se habla de que la práctica tenga fines o intereses económicos, sino que la *práctica* parece tener una lógica económica en el siguiente sentido:

«Objetivism constitutes the social world as a spectacle offered to an observer who takes up a 'point of view' on the action and who, putting into the object the principles of his relation to the object, proceeds as if it were intended solely for knowledge and as if all the interactions within it were purely symbolic exchanges»³
(Bourdieu, 1990: 52).

En la cita anterior se resume la visión que Bourdieu (1990) tiene sobre el conocimiento humano que se autodenomina objetivo; para él esta visión concibe al mundo social como una pura representación, como un registro pasivo cuya principal función es esperar que el científico lo analice. Para este pensador francés es importantísimo no olvidar que el mundo social está construido en un “*sistema de estructuración*” cuya base principal es el *Habitus*, el cual a su vez se constituye en la *práctica* que siempre va orientada a funciones prácticas. En otras palabras, el mundo social se construye, según Bourdieu (1990), de acuerdo a las relaciones cotidianas que se usan y evalúan constantemente. El actor social debe situarse en «*the practical relation to the World, the preoccupied, active presence in the World through which the World imposes its presence*»⁴ (Bourdieu, 1990: 52).

³ «El objetivismo constituye el mundo social como un espectáculo ofrecido a un observador, quien toma su punto de vista sobre la acción y quien, además, procede como si el acto fuera ofrecido sólo para su conocimiento y como si todas las interacciones internas fueran puramente intercambios simbólicos» (Traducción libre del autor de la tesis).

⁴ «la relación práctica con el Mundo, la preocupada y activa presencia en el Mundo a través de la cual el Mundo impone su presencia» (Traducción libre del autor de la tesis).

Resumiendo el barroco lenguaje de Bourdieu (1990), el *Habitus* es el producto de algunas condiciones de la vida; las cuales, a su vez, son condicionadas por el contexto de la vida de los otros seres humanos. La importancia del *Habitus* es que gracias a su cotidianidad crea la durabilidad, la estructura, la credibilidad y la verosimilitud de las estructuras que forman más estructuras o instituciones. Este mismo *Habitus* condiciona la forma en que el sujeto experimenta los resultados de dichas estructuras e instituciones en su vida. A pesar de que el *Habitus* parezca orquestado colectivamente, resulta ser que no es el resultado de una “mente maestra” que lo maneja o que busca a través de él un determinado fin. El mundo que nos da el *Habitus* para habitar en él es uno en que los fines ya han sido alcanzados, ya hay caminos definidos para andar o maneras y procedimientos específicos para hacer las cosas. El *Habitus* es tan fuerte que no solamente afecta la concepción cosmológica del mundo, también puede llegar a moldear el proceso cognitivo de percepción del mundo y las experiencias que de él se adquieren. Es importante también resaltar que el *Habitus* es un producto de la historia que a través de la práctica colectiva e individual genera más historia y sus esquemas de interpretación. Por lo tanto el *Habitus* es el que hace capaz el discurso en el cual se crea —coherentemente— el pensamiento individual y colectivo propio de ese mismo *Habitus* y que genera la *práctica*. No se trata de que el *Habitus* y la *práctica* generen un marco inflexible en el cual se desarrolla el mundo social; por el contrario, estos mismos elementos permiten y generan nuevas *prácticas* tan infinitas como contextos puedan existir en la vida. Es importante también mencionar que existen eventos innovadores o impredecibles que alteran la coherencia o ruta del *Habitus* y que crean así variaciones inesperadas que hacen imposible la “*repetición experimental*” en el caso de las Ciencias Sociales. En palabras de Bourdieu (1990: 55):

*«...being the product of a particular class of objective regularities, the habitus tends to generate all the ‘reasonable’, ‘common-sense’, behaviors (and only these) which are possible within the limits of these regularities, and which are likely to be positively sanctioned because they are objectively adjusted to the logic characteristic of a particular field whose objective future they anticipate”*⁵.

⁵ «...siendo el producto de una particular clase de regularidades objetivas, el *Habitus* tiende a generar todo lo “razonable”, el “sentido común” y los “comportamientos” (y sólo eso) que son posibles dentro del límite de dichas regularidades, y las cuales son susceptibles de ser positivamente sancionadas porque son objetivamente

El *Habitus* es entonces lo que permite que una institución alcance su realización total y su durabilidad en el tiempo (en la lógica que trasciende al individuo). El *Habitus* crea un mundo de “*sentido común*” compartido, lo cual permite que las *prácticas*, los roles y los trabajos sean inteligibles y coherentes para los agentes sociales e individuos. La homogeneidad en la clase social permite compartir un mismo *Habitus* que a su vez permite compartir una misma *práctica*; sin embargo también existe un *Habitus* individual, el cual descansa en la singularidad de la trayectoria social de cada individuo, enmarcándolo en un orden cronológico determinado y determinante. Los esquemas de percepción son análogos a lo que se conoce como “*referentes sociales*” o imaginarios colectivos ya que son compartidos por individuos que han experimentado la misma *práctica*. La existencia de esquemas de percepción compartidos por grandes grupos de individuos permite entonces suponer que si puede existir cierto nivel de predictabilidad en el mundo social; sin embargo Bourdieu (1990) afirma y subraya que eso solamente sucedería bajo ciertas condiciones sociales que no define.

Sobre el tema de la predictabilidad del mundo social, Bourdieu (1990) habla específicamente sobre la relación entre el *Habitus* y el Campo; esta relación permite la relativa predicción del mundo social ya que el individuo se “siente pertenecer” al mundo, siente el «*compromiso de vivir y de participar en el juego de la vida*». Por eso Bourdieu hace la analogía entre los juegos deportivos y el sentimiento de pertenencia al equipo con el individuo que *vive* en el Campo donde se experimenta el *Habitus* del mundo social. Bourdieu hace la importante reflexión de que el ser humano no puede escoger entrar al juego de la vida, por el contrario ya «*nace en él y con él*». De ahí nace una paradoja: el compromiso con la vida social que un individuo tiene, es más incondicional entre menor conocimiento de su existencia tenga. Un buen ejemplo de esto es el aprendizaje infantil del lenguaje, ya que el niño «*aprende a hablar a través de y enmarcado por el mismo lenguaje*» (Bourdieu, 1990: 67). Es por esto que una persona no puede escoger pertenecer al mundo social, solamente puede pertenecer a través del nacimiento o a través de un lento

ajustadas a la característica lógica de un particular campo cuyo futuro objetivo se puede anticipar»
(Traducción libre del autor de la tesis).

proceso de iniciación en una nueva sociedad, que Bourdieu (1990) considera una forma de “renacer”.

La práctica es causada por el “sentido práctico”, la necesidad social convertida en “naturaleza humana”⁶; y es por la naturaleza “obscura” de estas causantes que la práctica es invisible para el individuo: «*It is because agents never know completely what they are doing that what they do has more sense than they know*»⁷ (Bourdieu, 1990: 68). Para Bourdieu el cuerpo, a través de sus gestos y posturas, es un constante recordatorio social de toda esta realidad creada por el *Habitus*, la *práctica* y el Campo. El comportamiento, los patrones musculares y la lingüística profunda que el colectivo toma como “normal” son los que permiten que los cuerpos y las creencias de los individuos sean convertidos en entes de poder simbólico. Bourdieu (1990) presenta algunos ejemplos de cómo la forma de hablar, caminar, sentir y hasta de pensar son símbolos de poder; para esto presenta el caso de cómo la sociedad espera encontrar diferencias en el cuerpo y maneras del individuo según su género o cómo las formas de comer son interpretadas de manera diferente según el grupo social y el individuo. Basados en estas divisiones, también se han construido ciertos paradigmas en torno a la belleza del cuerpo y normas de conducta (Bourdieu, 1990).

Por otro lado, la *práctica* es una práctica mecánica que se opone a la lógica del pensamiento y la dialéctica. La *práctica* está presente en todas las actividades sociales que se manifiestan diariamente en la sociedad. El hecho de realizar rituales de intercambio, corresponde a una práctica preestablecida que ayuda a mantener el orden social. La *práctica* está vinculada con la temporalidad, pues todo debe suceder en un tiempo específico. Sin embargo, la *práctica* se destemporaliza cuando sucede en campos como la Ciencia. La *práctica* entonces se piensa y se prevé, aún antes de realizarse en un momento específico. La *práctica*, dice Bourdieu (1990), no siempre es rígida y tiene contradicciones en su realización, lo cual contribuye al equilibrio del orden social y a conocer lo que es útil o no para la sociedad.

⁶ V. g.: Esquemas de percepción del mundo y la autoconcepción del cuerpo.

⁷ «Es porque los agentes nunca saben completamente qué están haciendo, por lo que su acción tiene más sentido de lo que ellos se percatan» (Traducción libre del autor de la tesis).

Las *prácticas* rituales están presentes en toda sociedad, corresponden a la aplicación de un valor simbólico a los elementos presentes en la naturaleza. Generalmente estos elementos tienden a ser opuestos en una dualidad para alcanzar un equilibrio. El rito tiene una estructura que indica qué hacer y qué decir; lleva consigo una contextualización cultural y la interpretación de los individuos que lo practican.

Todas las *prácticas* realizadas por los individuos tienen una lógica preestablecida, según el orden social que es necesario mantener. Es posible que esta observación de Bourdieu (1990) contenga una perspectiva funcionalista implícita, ya que supone que las cosas tienen que servir para un fin específico o que todo debe tener una función en el *Habitus*. La forma en que las personas actúan o llevan a la *práctica* sus actividades, corresponden a una serie de ideas que están en la mente del individuo, como los prejuicios y los imaginarios sociales.

2. Bourdieu y la educación. Puede resumirse la teoría de Bourdieu en que ésta estudia la práctica de la violencia simbólica y «*su relación con la reproducción social en las sociedades*» (Feito, 2008: Internet). Dentro de este contexto, el pensador francés toca el tema de la educación principalmente en dos de sus publicaciones: *La reproducción* (1981) y *Los estudiantes y la cultura* (1973). La propuesta teórica de Bourdieu, respecto al proceso educativo, consiste en afirmar lo siguiente:

«Los estudiantes más favorecidos aportan hábitos, modos de comportamiento y actitudes de su medio social de origen que les son enormemente útiles en sus tareas escolares. Heredan saberes y un savoir faire, gustos y un buen gusto cuya rentabilidad escolar es efecacísima. El privilegio cultural se hace patente cuando tratamos de averiguar el grado de familiaridad con obras artísticas o literarias» (Feito, 2008: Internet).

Para Bourdieu (1981) el proceso educativo implica un conjunto de conocimientos que son propiedad exclusiva de las clases cultas de la sociedad donde la escuela funciona como la institución encargada de controlar la difusión de ese conocimiento a aquellas personas que se sometan a la violencia simbólica que legitima la existencia de dicha institución. El concepto de “violencia simbólica” es difícil de entender en los documentos

de Bourdieu (1973; 1981) pero Feito (2008) lo simplifica describiéndolo como *«la imposición de sistemas de simbolismos y de significados sobre grupos o clases de modo que tal imposición se concibe como legítima. La legitimidad oscurece las relaciones de poder, lo que permite que la imposición tenga éxito. En la medida en que es aceptada como legítima, la cultura añade su propia fuerza a las relaciones de poder, contribuyendo a su reproducción sistémica»*. Raramente el sistema escolar puede darse cuenta de la violencia simbólica que se ejecuta sobre él, esto por el concepto que Bourdieu (1981) bautizó como *meréconnaissance*, el cual es un proceso a través del cual las relaciones de poder se aprenden a concebir y a legitimar de forma subjetiva dentro de un concepto cultural que, por antonomasia, es siempre arbitrario. Wieviorka (2003) explica mejor este último concepto:

«Por una parte, el individualismo reenvía a la participación de cada uno como individuo en la vida moderna: el individuo consume, cada uno a su manera, trabaja —o es excluido del empleo—, accede al dinero, a la educación, a la salud. Por otra parte, cada uno quiere construir sus elecciones, dominar su existencia, definir por sí mismo su existencia, ser sujeto personal. Ahora bien, si la participación individual en la vida moderna es difícil, o juzgada insatisfactoria, una respuesta podrá ser entonces escoger remitirse a una identidad colectiva, sea para participar más, gracias a la presión que puede ejercer una comunidad sobre el poder, por ejemplo, o gracias a la solidaridad que se ejerce en su seno, sea para sustituir referentes simbólicos a la participación imposible o insatisfactoria. Si la identidad colectiva es escogida, y no es solamente el fruto automático de la reproducción, es debido a la efectuación de una decisión subjetiva». (Wieviorka, 2003: 24).

La acción pedagógica, dice Bourdieu (1973; 1981), es la base cotidiana del ejercicio de la violencia simbólica y se practica de tres formas: **la educación difusa**, que no es más que la interacción con otros miembros de la sociedad; **la educación familiar**, que se aprende sobre todo a través del ejemplo; y **la educación institucionalizada**, que es el caso de la escuela. El argumento base de Bourdieu, dice Feito (2008), es que si todas las culturas son arbitrarias entonces el proceso de socialización difundirá sus arbitrariedades; y dado que el sistema educativo es un proceso de socialización, entonces la escuela transmite arbitrariedades culturales, específicamente las arbitrariedades de las clases dominantes. La conclusión del silogismo es que los estudiantes de la clase dominante encuentran inteligible y útil la educación, al contrario de las clases dominadas. En otras palabras, la educación es

mucho más *rentable* económica y socialmente para las clases altas, como bien lo demostró el estudio de Porta *et. al.* (2006). Por su lado, Feito (2008) incluso llega a afirmar que existe un “*ethos pedagógico*” en cada clase social que lleva hacia el éxito diferencial de la acción pedagógica. Para ello da el siguiente ejemplo: «*la legitimidad de la educación para muchos de los chicos de clase obrera está en función de los empleos que puedan conseguirse con las credenciales educativas*».

El maestro, en este sistema educativo concebido por Bourdieu (1973; 1981), recibe la autoridad delegada por la sociedad (específicamente por su élite) pues toda enseñanza descansa en la autoridad (Feito, 2008). En palabras del mismo Feito (2008) la relación entre educación y autoridad es la siguiente:

«*La gente debe aceptar el derecho de aquella persona que tiene autoridad a hacer o decir cosas, o de otro modo esta autoridad se desvanece. Es así como en la escuela los alumnos han de aceptar el derecho del profesor a decirles lo que han de estudiar. Esto tiene una serie de implicaciones para el profesor. El docente cuenta con una serie de límites sobre lo que legítimamente puede enseñar*». (Feito, 2008: Internet).

Según Bourdieu (1973) los criterios bajo los cuales se juzga al estudiante y su desempeño en la institución educativa están determinados subjetiva y unilateralmente por las clases dominantes; dichos criterios se transforman en currículos y contenidos educativos, leyes magisteriales, acuerdos ministeriales y todo un aparato burocrático que legitima periódicamente lo aprendido por los estudiantes. Siguiendo al mismo Bourdieu (1981), la clase dominante tiene una especie de división del trabajo: por un lado están los agentes que poseen el capital político y económico, y por el otro los agentes que poseen el capital cultural⁸; el primero es dominante pero el segundo controla el sistema educativo que justifica, legitima y da permanencia al primero. A través del monopolio del “*capital cultural*” se permite la “*reproducción*” que mantiene en juego el “*sistema simbólico*”; a través del monopolio del “*poder simbólico*” se permite la “*violencia simbólica*” que hace encajar a los estudiantes dentro de las necesidades de los agentes que poseen el “*capital*”

⁸ Para Bourdieu el capital cultural es el concepto que sirve para «*analizar las diferencias en los resultados educativos que no eran explicados por las desigualdades económicas. Los bienes culturales o simbólicos difieren de los bienes materiales en que el consumidor solo puede consumirlos aprehendiendo su significado*» (Feito, 2008).

político y económico” (Bourdieu, 1973; 1981; 1990). La educación es violencia simbólica porque impone una arbitrariedad cultural por parte del grupo de poder; el efecto de dicha violencia es «*la producción de disposiciones que generan las respuestas correctas a los estímulos que emanan de las agencias dotadas de autoridad pedagógica*» (Feito, 2008).

Al igual que el trabajo redistribuye la riqueza, el sistema educativo distribuye el capital cultural entre las clases (Feito, 2008); como el capital cultural es patrimonio de las élites, el otorgamiento de mayor o menor cantidad de capital cultural permitirá a determinados grupos acercarse o alejarse más de las clases dominantes; además «*en una sociedad dividida en clases el capital cultural está muy desigualmente distribuido*» (Feito, 2008). La manera en que se distribuye el capital cultural hace que las clases sociales deseen pertenecer (o al menos parecerse) a la élite que lo monopoliza, y por eso la siguen, imitan y *reproducen*. El monopolio del capital cultural que ostenta la clase dominante se aprecia también, dice Feito (2008), en que son ellas las que poseen y asisten a los establecimientos educativos de mayor prestigio.

Es por lo anterior que la acción pedagógica reproduce la arbitrariedad de los grupos de poder aplicándolo a su contenido: se difunden ciertas ideas mientras que se excluyen otras que se comienzan a prohibir tildándolas de “*impensables*”. Nada se puede prohibir si no hay relaciones de poder claras y bien jerarquizadas; es por eso que la autoridad es un requisito indispensable en el proceso educativo, el cual recurre muchas veces a estereotipos “*naturales de poder*” como el de la relación padre-hijo (Feito, 2008). En otras ocasiones, el proceso educativo utiliza la reproducción de jerarquías sociales a través de un sistema de reconocimientos académicos jerarquizados: reconocimiento de méritos, alcance de destrezas o competencias establecidas y sanciones (Bourdieu, 1973; 1981).

El proceso educativo tuvo que institucionalizarse, dice Bourdieu (1981), porque la acción pedagógica necesita más tiempo y estabilidad para rendir sus frutos, a diferencia de otras formas de *violencia simbólica* como la religión. La razón de necesitar más tiempo en parte se debe a que el capital cultural se acumula lentamente; esta inversión rendirá sus dividendos a través de «*contactos sociales, en el mercado matrimonial y en el mercado de*

trabajo» (Feito, 2008). De hecho Bourdieu (1973; 1981; 1990) afirma que el capital cultural se produce, distribuye y consume a través de diferentes formas de relaciones sociales –semi autónomas entre sí- que a su vez producen otras formas de capital.

C. La pedagogía de Freire

Esta investigación toma a Paulo Freire (1971), el famoso pedagogo brasileño, como su principal referencia en lo que a teoría de la **Antropología de la Educación** se refiere. Freire (1971) a su vez ubica su propuesta teórica conocida como “**Educación liberadora**” dentro de la *Fenomenología Social* de Alfred Schütz (1970) aunque nunca lo acepta abiertamente en sus publicaciones. Por un lado considera que el hombre es «*capaz de trascender*»⁹ (Freire, 1971) y que está «*inmerso en el tiempo*» (Freire, 1971), el cual puede ser pasado, presente o futuro, al igual que lo define Schütz. Ambos teóricos consideran, además, que es el contacto, o la *acción-para* (Schütz, 1970), la que logra los cambios en el mundo. El postmodernismo de Derrida (1972) es otra corriente que influencia a Freire, pues el brasileño intenta hacer una deconstrucción de la educación y para esto aconseja analizar su situación histórica. Sin embargo en la teoría de Freire hay un nuevo elemento muy latinoamericano: el cristianismo como fuerza de cambio cultural, pues se puede leer entre líneas su influencia de la Teología de la Liberación en frases como:

«*Su trascendencia [la del ser humano], para nosotros, se basa también en la raíz de su finitud, en la conciencia que tiene de esta finitud, del ser inacabado que es y cuya plenitud se halla en la unión con su Creador*» (Freire, 1971: 29)

Es entonces esta mezcla de teorías modernas donde puede ubicarse el pensamiento de Freire, y es precisamente esa unión teórica la que se convierte en su principal aporte pedagógico. Freire (1971) comienza por abordar el término “*trascendencia*”, comprendida ésta como el salir de la línea temporal⁹ para reflexionar sobre el *accionar humano*¹⁰; dicha *trascendencia* tiene como finalidad alcanzar la Libertad. Es por ende que la masificación o la cosificación son el peor de los males humanos, alcanzando únicamente los intereses

⁹ Freire se refiere a este concepto indiferentemente como *destemporalización*, *desalinearse* o *decosificarse*.

¹⁰ Puede apreciarse el mismo concepto en Schütz (1970) como la “*reflexión*”.

egoístas de ciertos líderes negativos que desean mantener al pueblo alejado de las decisiones importantes y así concentrar en sus manos todo el poder. Respecto al poder, es un tema que Freire toca someramente, sin reconocer la influencia directa o indirecta de otros pensadores como Foucault. Por ejemplo, Freire (1971) crea el concepto de “**Sociedad cerrada**”, la cual identifica con una sociedad que monopoliza el poder, la riqueza y la educación en un pequeño grupo burgués-alienado con identidad aculturada, sin reconocer el obvio aporte del citado teórico social francés. El tema de la *transición* o del cambio sociocultural es también abordado por el autor brasileño para dejar en claro que su propuesta consiste en la «*educación dialogal y activa, orientada hacia la responsabilidad social y política, [que] se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas*» (Freire, 1971: 55) como la única solución viable.

Un aporte novedoso de la teoría de Freire (1971) que ya se mencionó, es el concepto de **Sociedad cerrada**, muy ligado a las fuentes del prejuicio y la discriminación ya que este tipo de sociedad se caracteriza por «*su alienación cultural, de la cual nació su posición como sociedad “refleja” y a la cual correspondía una tarea alienada y alienante de sus élites distanciadas del pueblo, superpuestas a su realidad. Pueblo ‘inmerso’ en el proceso inexistente en cuanto a su capacidad de discernir a quién correspondía una mínima tarea, siempre oprimido, ser guiado por los apetitos de la élite que estaba sobre él*» (Freire, 1971: 37). En otras palabras el actual racismo es un producto colonial, donde la opresión sobre los indígenas y los esclavos negros los alienó hasta el punto de no poder reflexionar sobre su propia situación y llegaron al punto de la conformidad, aceptando la presión del grupo dominante que los etiquetaba con características estereotipadas como tontos, borrachos, haraganes, etc. La forma en que Brasil salió de dicha sociedad cerrada fue, dice Freire, a través del mismo capital esclavista: cuando se abolió la esclavitud, el capital que estaba disponible para este rubro tuvo que reencausarse en nuevas formas, generando así la creación de una pequeña burguesía local que luego se convirtió en la impulsadora de la industrialización y, posteriormente, en la defensora de los derechos civiles.

Paulo Freire (1971), en su libro *Educación como práctica de la Libertad*, propone un cambio educativo basado en renovar (re etiquetar) las relaciones sociales que se viven

diariamente en la vida cotidiana; incluyendo convertir al amor en la finalidad de la educación. El buen proceso pedagógico, según Freire (1971), creará seres humanos libres, no alienados y reflexivos. Freire enfatiza que la educación debe democratizar a la población y ser accesible para todas las personas pero sin “masificarla”; esto se lograría a través de una educación que lleve al continuo cuestionamiento y a la reflexión profunda.

Aplicando la teoría de Paulo Freire (1971) en Guatemala, tenemos a M. Heckt (2003) quien examina los intentos por crear una sociedad multiétnica en nuestro país luego de la firma de la Paz; teniendo en cuenta los múltiples intentos que con tal finalidad se han llevado a cabo en Guatemala, la autora llega a la conclusión de que es la educación el rubro más importante en el que se debe trabajar para lograr construir una nacionalidad no basada en el racismo ni en la negación del otro como hasta el momento ha sucedido. Luego de presentar varios datos estadísticos se muestra la triste realidad nacional: la baja tasa de asistencia de mujeres e indígenas a la escuela, los altos índices de deserción escolar y la gran cantidad de población analfabeta (Heckt, 2003). La autora prosigue con los problemas que la Educación, como meta estatal, enfrenta: la falta de fondos, los problemas burocráticos, la falta de estrategias claras y concisas, la falta de material didáctico, novedoso y diseñado para la educación bilingüe, entre otros. Sin embargo, el principal problema para hacer de la Educación un arma contra el racismo es su misma concepción racista intrínseca que de ella tiene el Estado y la población ladina hegemónica. Como Heckt afirma *«los planes curriculares, los métodos de aprendizaje y el ciclo del año escolar corresponden más bien al mundo vivencial de los ladinos que al de los indígenas»* (2003: 21).

D. La Antropología de la Educación

Si bien es cierto que la educación es el sujeto de estudio propio de la Pedagogía, y el racismo y la discriminación, dos fenómenos que usualmente aborda la Psicología Social (Rodríguez, 2002; Íñigo, 2002; Guil, 2004; Moral, 2004); el fenómeno de la discriminación y racismo en el aula resulta ser también un objeto de estudio para la Antropología, específicamente para una de las ramas de la Antropología Aplicada conocida como

Antropología de la Educación o Antropología educativa. Sin embargo, debido a que la Antropología Aplicada es una categoría relativamente nueva de esta ciencia social en Guatemala, aquí se prefiere argumentar de forma tradicional y decir que la Antropología se compone por la Antropología Física, la Arqueología, la Etnología, la Lingüística y la Antropología Social (Radcliffe-Brown, 1958) y que esta última se define de la siguiente manera:

*«We come finally to social anthropology –the general theoretical study of social institutions- law, religion, political and economic organization, etc. »*¹¹ (Radcliffe-Brown, 1958: 99).

Por lo tanto, si la educación se institucionaliza para reproducir a las élites a través la educación formal como ya se dijo antes (Bourdieu, 1973; 1981 y Van Dijk 2003; 2003a) entonces el fenómeno educativo sí pertenece, al menos desde esta perspectiva, a la Antropología (Greenman, 2005). Queda todavía solucionar el problema de la pertinencia de los fenómenos “discriminación” y “racismo” a la Antropología. Como ya se dijo, ambos fenómenos han sido usualmente abordados por la Psicología, por lo que vale la pena hacer la distinción entre ambos campos de las Ciencias Sociales:

*«The distinction between psychology and social anthropology may therefore be stated, somewhat roughly, by saying that the former deals with individual behavior in its relation to the individual; the latter deals with the behavior of groups or collective bodies of individuals in its relation to the group»*¹² (Radcliffe-Brown, 1958: 17).

Aunque más adelante se abordarán los conceptos de “discriminación” y “racismo”, vale decir desde ya que en ellos hay un obvio factor grupal, lo que los hace, entonces, susceptibles de abordarse desde la Antropología. De hecho, es precisamente la rama conocida como Antropología Cognitiva la que tradicionalmente ha abordado este tipo de

¹¹ Finalmente llegamos a la Antropología Social –el estudio teórico general de las instituciones sociales- leyes, religión, política y organizaciones sociales, entre otras (Traducción libre del autor de la tesis).

¹² La distinción entre Psicología y Antropología Social podría afirmarse, burdamente, diciendo que la primera trata el comportamiento individual en su relación con el individuo; la segunda trata el comportamiento grupal (o de cuerpos colectivos de individuos) en su relación con el grupo (Traducción libre del autor de la tesis).

temas (Greenman, 2005). Dicha rama antropológica es definida por Johnson (1978: 158) de la siguiente manera:

*«the description and analysis of “structure”, by which is generally meant those orderly mental phenomena, such as rules, designs, or “meaning systems”, characteristic of the members of a community and thought to organize their perceptions and behavior [...] The majority of such studies fall within the subdiscipline known as “cognitive anthropology”».*¹³

La interacción entre educación y sociedad se constata, entonces, en la forma en que los objetivos educativos (percepciones) y modelos de programación didáctica (sistemas de significados) se relacionan directamente con las *«metas sociales en las sociedades en que se desarrollan»* (Jimeno, 2000: 220). De hecho las metas educativas coinciden muchas veces con los valores y expectativas culturales de las sociedades donde se lleva a cabo dicho proceso y por eso es que *«los estudios sobre educación no son más que una parte del estudio de la sociedad»* (Jimeno, 2000: 220). Algo parecido piensa Domínguez (2006) al afirmar que *«los fenómenos culturales situados en los márgenes de las relaciones personales formales [...] dotan de sentido al fenómeno de la educación»*. Por lo tanto, la Antropología Educativa se convierte en el instrumento a través del cual el educador descubre y comprende *“la forma en que los agentes generan significaciones, rutinas y formas de comportamiento social en el seno de las culturas que son construidas y deconstruidas permanentemente en el curso de la acción educativa”* (Domínguez, 2006: 3). Según este último autor el origen de la Antropología de la Educación es el siguiente:

«La antropología de la educación nace como prolongación al campo educativo del hacer etnográfico de la antropología clásica. De hecho el comienzo de esa disciplina no tuvo lugar dentro del contexto formal del aula o el centro educativo; más bien, su génesis se fundamenta en proyecciones de estudios etnográficos clásicos en culturas primitivas y grupos sociales lejanos al objeto de la etnografía escolar» (Domínguez, 2006: 3).

¹³ La descripción y análisis de la estructura, por la que generalmente se entienden los fenómenos de orden mental, tales como reglas, esquemas o “sistemas de significados”; características de los miembros de una comunidad y a través de la cual organizan sus percepciones y comportamientos [...] La mayoría de tales estudios caen dentro de la sub disciplina conocida como Antropología Cognitiva (Traducción libre del autor de la tesis).

Domínguez (2006) clasifica los diferentes tipos de estudios que se han realizado desde la Antropología Educativa logrando crear la siguiente tipología:

- Procesos educativos fuera de la escuela: son aquellos influenciados por la corriente de Cultura y Personalidad.
- Etnografía escolar: relacionan la escuela con su medio y su entorno social inmediato.
- Estudios sobre los agentes escolares y sus relaciones exclusivamente dentro del marco escolar. Usualmente toman la forma de una micro-etnografía.
- Estudios de organización escolar: abordan el proceso de escolarización formal.
- Estudios sobre los sistemas de comunicación en el aula.
- Estudios sobre rituales escolares o acontecimientos especiales dentro de la escuela (Parra, 2008).

La Antropología Educativa desea comprender la complejidad intrínseca del proceso educativo, y esto implica desde comprender las instituciones educativas hasta comprender el contexto sociocultural próximo y lejano que le rodea (Greenman, 2005). En palabras de Domínguez (2006: 4) la Antropología Educativa, influenciada sobre todo por Giddens y Geertz, tiene como objetivo comprender *«los conjuntos de relaciones mediadas socioculturalmente que ponen en práctica y constituyen, a la vez, a los sujetos individuales en un contexto diseñado para generar conocimiento»*. Vale destacar que la Antropología Educativa no siempre se centra en la escuela, ya que ésta *«supone un estadio trascendente pero no central»* ni único para el proceso educativo (Domínguez, 2006: 4). En palabras de Bertely (2000: 111):

«El etnógrafo educativo en formación, más que ampliar su horizonte comprensivo y reformar el sentido epistemológico de su quehacer como investigador, tiende a buscar en las megateorías sociológicas y políticas actuales la escala macrosocial que le ayude a superar la limitación empírica que caracteriza a sus descripciones microsociales»

Para la recién citada Bertely (2000) un etnógrafo educativo debe comprender desde el punto de vista *emic* las representaciones sociales que conforman el entramado cultural de

la educación institucionalizada; de hecho según la misma autora y Parra (2008) la función del etnógrafo educativo no es legitimar el proceso educativo, sino por el contrario *«inscribir e interpretar las múltiples verdades que ponen en duda la legitimidad del discurso escolar hegemónico y que permiten desentrañar las lógicas discursivas, las producciones y amalgamas significativas, las fisuras y vacíos ocultos tras una racionalidad aparente, así como las voces silenciadas que conforman la cultura escolar»* (Bertely, 2000: 117).

1. La etnografía educativa. A través de la etnografía educativa se han estudiado diversos fenómenos que ocurren durante el proceso educativo; para esto se comprende a los actores que participan dentro de ese proceso como una “comunidad educativa” que usualmente también resulta ser una “comunidad cerrada” pues tiene pocas –o ninguna– variaciones en cuanto a la relación entre los actores y está bien delimitada temporal y físicamente (Parra, 2008). La etnografía escolar funciona también como una fuente de reflexión sobre el quehacer educativo ya que:

«Los etnógrafos de la escuela han observado cómo con frecuencia se introducen los valores y normas de la cultura de los discentes y chocan con los de la escuela, en aquellos lugares donde tal escuela reproduce las pautas de una sociedad hegemónica que no cuestiona su papel al aplicarse a modelos de sociedad diversos o diferentes» (Jimeno, 2000: 221).

En algunos países, específicamente en España, la Antropología Educativa se aborda como una *mediación intercultural*¹⁴ en contextos escolares (Ortiz, 2006) donde el término *mediación* se define como *«una acción llevada a cabo entre personas o grupos por un tercero, en el cual las partes participan libremente y a ellas pertenece en exclusiva la decisión final; y que está destinada a provocar el nacimiento de una comunicación, previendo o curando relaciones perturbadas»* (Ortiz, 2006: 564). No debe confundirse la mediación intercultural con la mediación escolar; las funciones de esta última son preventivas y formativas, usualmente llevada a cabo por un psicólogo, mientras que la mediación intercultural se lleva a cabo:

¹⁴ Después de investigar sobre el tema, el autor de la presente investigación entiende el concepto de “Mediación intercultural escolar” como la versión *aplicada* de la Antropología Educativa.

«...entre grupos culturalmente diversos y se concreta, al igual que en la mediación escolar, en actuaciones dirigidas a facilitar la comunicación y la resolución del conflicto, si bien en este caso son conflictos derivados, supuestamente, de la falta de entendimiento entre culturas; es decir, conflictos interculturales. En este sentido, el concepto de interculturalidad, tal y como se ha venido construyendo en distintos aspectos de la vida escolar y su entorno, se ha introducido con la incorporación del alumnado extranjero» (Ortiz, 2000: 568).

En todo caso, uno de los principales aportes de la Antropología Educativa es proveer conocimiento para lograr que la escuela deje de servir como instrumento al dominio cultural de la hegemonía, ya sea definiéndola como «un espacio de negociación, resistencia y lucha dentro del Estado» (Jimeno, 2000: 222), introduciendo modelos alternativos de otras culturas que sirvan de contrapeso a la “validez” del modelo hegemónico de la sociedad dominante (Jimeno, 2000) o bien resolviendo conflictos interculturales (Ortiz, 2006).

Aunque parezca contradictorio, a la etnografía escolar le ha costado ganarse la total aceptación de la academia antropológica, porque esta última ha considerado que las comunidades educativas no deben ser tan pequeñas y cerradas como los alumnos de un colegio o una promoción de graduandos; sin embargo la Antropología se ha caracterizado precisamente por hacer análisis cualitativos de pequeños grupos humanos (Radcliffe-Brown, 1958). Sobre el tema Johnson (1978: 9) afirma que «*Depending on the purposes of the research, the unit of social-science analysis may be as small as one individual plus family and friends*»¹⁵. Específicamente sobre la observación participativa, principal método de la etnografía escolar, el mismo autor afirma lo siguiente:

«*The first goal is intuitive understanding, which can only be acquired slowly through the researcher's integration of his experiences [...] The gathering of accurate and dependable data is the second goal of participant observation [and] The third goal [...] is the development of holistic descriptions*». ¹⁶ (Johnson, 1978: 10).

¹⁵ Dependiendo de los propósitos de la investigación, la unidad de análisis de las Ciencias Sociales puede ser tan pequeña como un sólo individuo más su familia y amigos.

¹⁶ La primera meta es la comprensión intuitiva, la cual solamente puede ser adquirida lentamente a través de la integración de las experiencias del investigador [...] la obtención de datos precisos y confiables es la segunda meta de la observación participativa [y] la tercera meta [...] es el desarrollo de descripciones holísticas (Traducción libro del autor de la tesis).

Por lo tanto, si la etnografía escolar aborda grupos humanos que van desde los pequeños a los medianos, buscando alcanzar las tres metas a las que Jonson (1978) se refiere, entonces ésta encaja perfectamente dentro del quehacer antropológico, específicamente dentro del campo de la Antropología aplicada conocido como Antropología educativa.

III. LA DISCRIMINACIÓN Y EL RACISMO

A. Conceptos y definiciones básicas

En Guatemala la discriminación étnica-racial es la principal causa de las diferencias socioeconómicas entre indígenas y no indígenas; sus costos directos e indirectos afectan a ambos grupos así como al Estado, al mercado y al pueblo en general (Casaús & Dávila, 2006). La discriminación en sí, se observa en patrones de comportamiento susceptibles de medirse como desigualdades en el empleo, el salario y, sobre todo, en las oportunidades que un grupo pierde frente al otro bajo las mismas condiciones. Desgraciadamente, dicen Casaús y Dávila (2006), la discriminación es un círculo vicioso cuyas repercusiones económicas llegan a igualar el 3.3% del PIB y a generar un retraso en el crecimiento económico del 0.83% para el caso de Guatemala¹⁷. Debido a la discriminación, se limitan los ingresos de familias indígenas, se restringe el consumo y la productividad, y el Estado tiene menor recaudación de impuestos y mayores gastos al generar servicios públicos. En el caso de esta tesis, se centrará el estudio específicamente en la discriminación de tipo étnico, definida por Romero (2006: 69) como:

«trato desigual o diferenciado derivado de actitudes, estereotipos, prejuicios y comportamientos explícitos o implícitos que se llevan a cabo en forma sistemática, conllevan una relación de poder o de superioridad (real o imaginaria) y colocan al discriminado en una situación de desventaja, de marginación o de exclusión. Es decir, desigualdad y discriminación están estrechamente relacionadas».

Entonces, un peligro inminente al abordar el tema de la discriminación y el racismo, es caer precisamente en él a través de la invisibilización, pues al unificar a todas las etnias y grupos bajo la misma categoría de “indígena” se puede llegar a *«ocultar la precariedad más pronunciada de determinados grupos, como es el caso de los mames y los quekchíes¹⁸»* (Casaús & Dávila, 2006: 9). El problema de la invisibilización es un gran peligro

¹⁷ Datos para el año 2003 (Romero, 2006).

¹⁸ *Sic.*

metodológico, ya que al vivir en una *Cultura del Racismo*¹⁹, ésta puede ocurrir involuntariamente en la mente del investigador. La invisibilización, como proceso de negación racista, comienza durante el período liberal guatemalteco como lo afirma Casaús (2006).

Resulta importante definir también el concepto de *racismo* con que se trabaja, y aunque éste está definido por varios autores nacionales e internacionales de peso como Wieviorka²⁰ (2003) o Albert Memmi²¹ (2000) se prefirió utilizar para esta investigación el creado por Casaús (2006) debido a la difusión e influencia que su obra ha tenido entre la Academia guatemalteca a través de varias publicaciones como: *Guatemala: Linaje y racismo* (1992), *La metamorfosis del racismo en Guatemala* (2002), y *Diagnóstico del racismo en Guatemala* (2006), así como otros artículos compilados en diferentes tomos y estudios. El concepto de Casaús sobre racismo es el siguiente:

«Racismo es la valoración generalizada y definitiva de unas diferencias, biológicas o culturales, reales o imaginarias, en provecho de un grupo y en detrimento del otro, con el fin de justificar una agresión y un sistema de dominación. Estas actitudes pueden expresarse como conductas, imaginarios, prácticas racistas o ideologías que como tales se expanden a todo el campo social formando parte del imaginario colectivo. Puede proceder de una clase social, de un grupo étnico o de un movimiento comunitario; o provenir directamente de las instituciones o del Estado, en cuyo caso hablaremos de racismo de Estado. Puede ocupar distintos espacios de la sociedad, dependiendo de que la relación de dominación tenga su origen en una clase, un grupo étnico, un movimiento comunitario o el Estado (2006: 41).

Además del aporte conceptual de Casaús, debe mencionarse la hipótesis que ella ha trabajado en los tres libros recién mencionados; dicha hipótesis consiste en afirmar que

¹⁹ Por tal *Cultura del Racismo* se entiende «la manera determinada de entender y explicar el mundo y las relaciones sociales, y de percibir a otros grupos desde una lógica de desigualdad étnica» (Casaús & Dávila, 2006: 19).

²⁰ Este autor define racismo como «afirmar de sus “blancos” y de sus víctimas que son culturalmente diferentes, irreductiblemente diferentes, incapaces, de manera fundamental, de integrarse a la sociedad y de compartir los valores del grupo dominante» (Wieviorka, 2003: 20).

²¹ Este autor afirma que racismo «es la valoración generalizada y definitiva de las diferencias biológicas, reales o imaginarias, en beneficio del acusador y en detrimento de su víctima, con el fin de justificar una agresión» (Memmi, 2000).

«la expansión o reducción de los espacios del racismo en Guatemala estará en función de la composición étnica de la sociedad, de los criterios de jerarquización social, del proyecto de construcción de la nación, de la vertebración del tejido social y de la naturaleza del Estado» (2006: 41).

El fenómeno del racismo, con las características con que se conoce hoy, puede rastrearse hasta la Época Colonial²² donde éste sentimiento abarca todo el *ethos* de la sociedad y de la vida cotidiana, basándose en dos lógicas: segregación y racismo (Casaús, 2006). Ambas lógicas, dice la misma autora, *«son complementarias, se entrecruzan y yuxtaponen, según el período histórico y la coyuntura política»* (Casaús, 2006: 44). Sin embargo, a pesar de que la política segregacionista de la Corona española causó una sociedad dual y de castas, al mismo tiempo permitió la relativa autonomía de sociedades indígenas que sobrevivieron hasta el siglo XVII cuando comenzaron a reconstruir sus identidades (Casaús, 2006).

Aunque la discriminación y el racismo, como hoy los entendemos, tienen sus orígenes en América durante la Colonia²³ como el principal mecanismo de opresión, explotación y justificación del sistema de dominación (Casaús, 2006), los conceptos de raza y racismo han cambiando y “evolucionado” dentro de la comunidad académica durante los últimos dos siglos. Es por eso que resulta necesario hacer una breve, pero concisa, explicación de los giros lingüísticos que ha sufrido dicho concepto. Casaús & Dávila (2006) esbozan dicha historia conceptual dividiéndola en siete períodos:

- **Positivismo racial (1840-1930):** la raza se concibe como una caracterización jerárquica y fenotípica de hombres y mujeres. La pureza racial será la característica a medir, donde el nivel más alto lo ocupa la raza blanca y los niveles descendientes dependen del grado de eugenesia, hibridación, regeneración y hasta degeneración que se les atribuya. La influencia del Darwinismo es obvia aunque retorcida.
- **Espiritualismo y Vitalismo (1890-1930):** resulta ser la contraparte de la etapa anterior ya que considera precisamente a la hibridación como la forma de

²² Para Mario Roberto Morales (2008a) la “supremacía blanca” tiene como origen el eurocentrismo.

²³ De hecho Pop (1994: 26), basándose en *La patria del criollo* de Martínez Peláez, afirma que *«el indio es producto colonial»*.

superación de razas y al mestizaje como el origen de un sentido nacional mesiánico. La raza mestiza se convierte en el elemento principal de la identidad nacional, supranacional y continental.

- **Antropología cultural y el estructural-funcionalismo (1945-1970):** ante la derrota nazi, se intenta borrar el concepto de “raza” y sustituirlo por el de “cultura”; esto bajo la influencia de Parsons, Durkheim, Pareto y Malinowsky, entre otros. Se trató de convertir al racismo y al concepto raza como ideas “políticamente incorrectas” y socialmente reprimibles; se le intentó sustituir por conceptos como etnia, cultura, comunidad, folklore, entre otros.
- **Marxismo evolucionista (1945-1970):** bajo esta filosofía se concibió al racismo como un instrumento de dominación de la clase burguesa y dominante. La raza y la cultura eran visiones tergiversadas de la realidad a través de determinada ideología de clase, pues no consistían ninguna de las categorías de análisis marxistas. El indígena no existía, pues para ser sujeto histórico de la revolución debía ladinizarse o proletarizarse.
- **Teoría Anticolonialista de la liberación y el Indigenismo (1970-1990):** durante esta etapa los conceptos de raza y racismo vuelven a cobrar vigencia pues se considera a “la raza indígena” como sujeto histórico con voz y destino propio, pero el concepto “raza” deja de tener connotación negativa. Surgen temas como la discriminación racial, opresión, explotación, sistemas de dominación y otros.
- **Racismo como categoría de análisis de la realidad histórico-estructural:** durante esta etapa los movimientos mayas utilizan el concepto para tomar conciencia de su situación de opresión y discriminación y así movilizar a sus bases social y políticamente. Se analiza la función del Estado como último responsable de la situación de exclusión y discriminación étnico-racial que puede llegar hasta el genocidio y etnocidio como sus más extremas expresiones.
- **Empoderamiento de los discriminados:** sucede cuando los grupos excluidos, sobre todo mujeres e indígenas, se apropian del concepto “racismo” para hacer demandas sociales. El racismo se considera ahora un instrumento de opresión y dominación, no sólo por parte de las élites si no también existente en la vida cotidiana y en los valores y cosmovisión de los mismos oprimidos. El concepto se

convierte, por último, en un instrumento de «*liberación individual y colectiva, y en un potente mecanismo de movilización social*» (Casaús & Dávila, 2006: 20).

La publicación de la Vicepresidencia de la República, el *Diagnóstico del Racismo en Guatemala* (Casaús & Dávila, 2006), es tal vez el proyecto más reciente, multidisciplinario y de mayor envergadura académica que se haya hecho en el país sobre el tema en cuestión. En él se afirma que no para todos los guatemaltecos está clara la importancia e impacto de la discriminación y el racismo, precisamente porque la Cultura del Racismo permea en todos los niveles y una de sus principales funciones es invisibilizar y ocultar el tema; otra razón por la cual no se le había dado estatalmente importancia es porque no siempre está clara la diferencia entre ambos conceptos, así como las diferencias entre los tipos de discriminación que existen. Sin embargo dos cosas quedan claras: 1. La discriminación es injusta porque va en contra del principio de la igualdad; y 2. «*El racismo, en cuanto fenómeno sistémico, es blanco (pigmentocrático), criollo y ladino*» (Casaús & Dávila, 2006: 21). Si esto no fuera suficiente, los autores citados afirman que la discriminación es económicamente ineficiente ya que está directamente vinculada a la pobreza y el subdesarrollo. Al abordar el tema del racismo, se puede hacerlo desde tres posiciones básicas que Casaús & Dávila (2006) han detectado en la Academia guatemalteca:

- **Reivindicación político-cultural:** la cual da mayor importancia al racismo como fenómeno histórico-estructural e institucional. Se interrelaciona el accionar del Estado (o su falta de acción) con la existencia del racismo, la pobreza y la desigualdad apuntando hacia el aparato estatal como un ente racista en esencia.
- **Reivindicación socioeconómica:** esta segunda posición se preocupa más por analizar cómo el racismo lleva a la exclusión social, la desigualdad económica, la falta de capital social, y la pobreza. No se analiza la naturaleza e historia del racismo sino sus consecuencias.
- **Indiferencia o negación:** consiste en evadir, encubrir o incluso negar la existencia del racismo y la discriminación. Aunque muchos de los académicos que toman esta posición no se atreven a defender abiertamente una posición racista, tampoco

consideran que el Racismo y la Discriminación sean temas relevantes o dignos de un análisis científico social, negándoles importancia en el desenvolvimiento histórico y social del país.

Gracias al trabajo de historias de vida realizado por Aura Chojlan, Marcela Gereda, Alba Cap y Modesta Pérez (Casaús & Dávila, 2006) se puede afirmar que el racismo es un fenómeno cotidiano acentuado por la sociedad guatemalteca, a la cual se le califica de fragmentada, asimétrica, indiferente y apática. La Cultura del Racismo, además de ser machista y ensañarse contra las mujeres indígenas, está caracterizada por la violencia, la discriminación, la exclusión y la pobreza generando así una segregación étnica, clasista y de género. La segregación, separación física y distanciamiento social de los grupos humanos, puede ser deseada tanto por los discriminadores como por las propias víctimas, según sea el caso:

«la segregación no se debe solamente a las preferencias del Estado guatemalteco o del sector no indígena, sino también al hecho que importantes sectores indígenas la promueven por medio de la política “juntos pero no revueltos”, que se expresa en una oposición a los matrimonios interraciales o en la promoción de un control sobre las tierras y las propiedades de los miembros de las comunidades (Taracena, 2004: 415).

Benavente (2005) define seis clases o tipos de discriminación que pueden y han existido en Guatemala:

- **Discriminación legal:** cuando las leyes no se adaptan a las necesidades de una sociedad multiétnica.
- **Discriminación interpersonal:** manifestada en actitudes de rechazo y exclusión hacia los indígenas por parte de la población dominante.
- **Discriminación institucional:** consiste en la inequidad de la distribución del gasto público y de bienes colectivos.
- **Discriminación estructural:** consiste en la exclusión histórica a los indígenas de recursos económicos, políticos e institucionales.

- **Doble discriminación:** las víctimas sufren formas múltiples o agravadas de discriminación. Es el típico caso de la mujer indígena, que sufre discriminación étnica y por género (Romero, 2006).
- **Discriminación directa o de hecho:** es aquella que va abiertamente dirigida contra un grupo; es la única prohibida dentro de las leyes guatemaltecas.
- **Discriminación indirecta:** es cuando, a través de recursos, prácticas o criterios que aparentan no ser discriminatorios, se obtienen resultados igualmente dañinos.

A la anterior clasificación, Ajsac (2005) y Casaús & Dávila (2006) agregan la **discriminación económica**, evidenciada en el desempleo, subempleo, bajos niveles de ingreso y escaso acceso a instituciones. Por su lado, Ajsac (2005: 22) también define otro tipo de discriminación, **la cultural**:

«se basa en la cultura a que pertenece cierto grupo étnico determinado que por sus costumbres, idioma, vestuario y rasgos hereditarios o descendencia, sufren el fenómeno ideológico de discriminación apartándolos de la vida cultural y social de la sociedad que se encuentra superpuesta con la creencia de proceder de otra cultura»

Casaús (2006: 65) afirma entonces que *«el racismo en Guatemala es un factor histórico y estructural»*. Histórico porque se encuentra presente en casi toda la línea temporal de la República, y estructural porque se permea y atraviesa todas las instituciones de la sociedad y del Estado.

Todas estas investigaciones han llevado el tema del racismo a la mesa de discusión académica guatemalteca, y se puede afirmar que desde la Firma de la Paz -en 1996- a la fecha, las investigaciones, debates, mesas de discusión y foros que abordan el tema se han multiplicado ofreciendo así una basta literatura en constante revisión y diálogo. Algunos ejemplos son la *XI Jornada de discusión sobre Racismo, Niñez y Adolescencia* coordinada por AVANCSO y el reciente *Séptimo Congreso de estudios Mayas* (URL, 2007: Internet). En el caso del *Séptimo Congreso de estudios Mayas* se presentaron, entre otras, cuatro exposiciones sobre racismo: la primera de Alejandra Hurtado que estudió la relación entre el Movimiento Pan-Maya y las acciones contra la discriminación (especialmente la de

género); la segunda exposición estuvo a cargo de Ruperto Montejo, quien bajo el título *Sociedad Civil y Estado: ¿socios para la erradicación del racismo en Guatemala?* abordó el tema de cómo el Estado puede deshacerse de su historia racista para entablar un diálogo con la sociedad civil, específicamente con los Pueblos Indígenas. La tercera exposición fue la de Marta Elena Casaús, titulada *El concepto de raza, racismo y discriminación en las Ciencias Sociales en Guatemala*; y la cuarta exposición fue la titulada *La producción historiográfica sobre racismo en Guatemala durante la última década* presentada por Regina Fuentes Oliva (URL, 2007: Internet).

B. El racismo desde la Psicología Social

La Psicología Social ha abordado el tema del racismo desde diferentes puntos de vista y ha ahondado, sobre todo, en su metodología de diagnóstico y medición; es por eso que no puede dejar de abordarse, aunque sea brevemente y de forma general. Dentro de esta rama científica, el fenómeno del racismo se basa en la **percepción social** (la forma de entender al otro y a nosotros mismos). En términos generales dicha percepción no es más que el intento por interpretar las pistas que los otros dejan ver para saber qué comportamiento tener hacia ellos en determinadas situaciones (Rodríguez, 2002). Dichas pistas pueden ser incluso no verbales y las personas las interpretan atribuyéndoles significados distintos que no siempre coinciden con el que el emisor deseaba. Esta mala interpretación se llama **atribución** (Rodríguez, 2002) y se debe a la variedad de canales utilizados para la percepción social, los cuales no siempre son fidedignos.

La **cognición social** es la forma en que notamos, interpretamos, recordamos y usamos la información sobre el mundo social (Iñigo, 2002). El científico social debe siempre tener presente que los seres humanos somos entes que preferimos usar la “ley del mínimo esfuerzo” cognitivo para interpretar situaciones sociales. Con esto se busca no tener una sobrecarga de información y para ello se usan estrategias designadas de interpretación (estereotipos) que facilitan o acortan el proceso de atribución. Dichas estrategias de mínimo esfuerzo son básicamente dos (Guil, 2004):

- **Las Heurísticas:** que son reglas para tomar decisiones, facilitan inferir o sacar conclusiones de forma rápida y fácil. Son atajos mentales pero también prejuicios basados en la apariencia.
- **Las Vías:** son errores y distorsiones que aparecen en el pensamiento social, se ocasionan por la heurística (prejuicios sociales). Se definen también como la forma de asociar grupos taxonómicos en base a lo primero que venga a la mente; por ejemplo: los indígenas son tontos, borrachos, sucios, conformistas y haraganes, por eso son pobres.

Respecto a las **actitudes racistas**, Iñigo (2002) afirma que éstas se aprenden socialmente de los otros a través tres métodos: el **condicionamiento clásico** (aprendizaje basado en la asociación), el **condicionamiento instrumental** (aprender a expresar la visión políticamente correcta) y el **modelado**, que implica aprender a través del ejemplo. En otras palabras, las actitudes se aprenden por experiencia directa de la vida cultural y la convivencia social.

Es importante mencionar que Van Dijk (2003; 2003a), Linares (2004) e Iñigo (2002) afirman que los medios masivos de comunicación pueden moldear las actitudes a través de la **persuasión** (el proceso de cambiar actitudes). La persuasión tiene dos vías para cambiar actitudes: a. **La ruta central**, que es el cambio ocasionado por el mensaje y sus argumentos centrales; y b. **La ruta periférica**, que consiste en un cambio automático e inconsciente. El **Modelo de influencia social** (Moral, 2004) afirma que entre menor sea el grupo, mayor presión individual ejercerá sobre sus miembros; esto implicaría para efectos de esta tesis que un grupo elitista, pequeño por antonomasia, ejercerá mayor presión sobre los individuos que quieren pertenecer a él. Por el otro lado, existe el llamado “**Efecto de aliados**” que consistente en que varios individuos se unen para soportar mejor la presión, este es el caso de las **minorías** y representa su resistencia cultural para el caso de los indígenas guatemaltecos, quienes no son minoría étnica pero sí una minoría en el poder.

En cuanto al prejuicio, éste lo define Rodríguez (2002) como una actitud negativa hacia determinado grupo social; dicha actitud implica negatividad en los tres componentes

actitudinales: afectivo, cognitivo y comportamiento. La discriminación, por su lado, es concebida por el mismo psicólogo como *acciones negativas*, ya sean abiertamente confrontativas o de formas sublimes.

Para el caso guatemalteco, una definición psicosocial válida del racismo es la que hace Pop (1994) en su investigación:

«El racismo es el componente psíquico de determinado conglomerado, en sostener la superioridad de su grupo, con argumentos biológicos y posteriormente se matizan con los valores del grupo en contraste. El objetivo principal del racismo es la exclusión para justificar la sujeción y explotación de unos sobre otros» (Pop, 1994: 12).

Según la misma autora (Pop, 1994) el racismo tiene diferentes fuentes, según la teoría psicosocial desde la cual se le aborde; por ejemplo, desde el Psicoanálisis el racismo no es más que la manifestación inconsciente de la energía sexual reprimida, proyectada de forma modificada en el proceso social de las relaciones interhumanas. Desde la Teoría Crítica, sigue diciendo Pop (1994: 36) *«el racismo es una forma determinada de sentir el mundo y con un tipo de personalidad subyacente»*. Existe también la **Teoría del chivo emisario** (Pop, 1994; Rodríguez, 2002; Guil, 2004) que consiste en desplazar las frustraciones personales hacia determinado grupo o persona. Otros psicólogos sociales, sigue diciendo Pop afirman que el racismo y la discriminación se aprende por imitación y conformismo (el individuo adopta la actitud por ser aceptado en el grupo). Por otro lado, el **Enfoque de las diferencias** se basa en la disonancia cognitiva afirmando que las diferencias raciales, étnicas y de creencias favorecen la susceptibilidad del que lo percibe, sintiendo angustia por lo que considera “incongruente”, provocando conflictos y por consiguiente, hostilidad. Por último, Pop menciona la **Teoría de acceso a recursos**, donde se afirma que el racismo y la discriminación provienen de una lucha intergrupala por acceder a recursos escasos. Se determina, por último, que la teoría general de la Psicología Social sí se aplica a Guatemala, y que ésta podría usarse para explicar la realidad social nacional.

Un importante aporte que la Psicología Social hace al tema del racismo es diferenciar entre discriminación y prejuicio, ya que el primero es una conducta²⁴ y el segundo una actitud²⁵ (Pop, 1994; Rodríguez, 2002; Iñigo, 2002; Guil, 2004; Moral, 2004). El estereotipo, por su parte, es *«la caracterización de un conjunto de rasgos distintivos, sean negativos o positivos, dirigidos hacia las personas o grupos sociales con el fin de facilitar la ubicación de los mismos y emitir juicios de valor. Regularmente no tienen fundamentos sólidos pero adquieren con facilidad perpetuidad en la clasificación»* (Pop, 1994: 47). Sin embargo, el uso de estereotipos no evidencia más que el desconocimiento entre las partes, así como la necesidad del contacto intergrupar.

El trabajo de la ya citada Pop (1994) consistió en estudiar los efectos psíquicos del racismo en un grupo de jóvenes indígenas; para esto la Psicóloga definió tres indicadores: angustia, conflicto y hostilidad. La investigación buscaba confirmar si la discriminación causa desvalorización de la persona y del grupo al que pertenece, rechazo, humillación cotidiana o sentimientos de culpa. Específicamente, entre el grupo indígena, Pop (1994) encontró que la discriminación y el racismo provocan las siguientes reacciones defensivas: represión, evasión, proyección, identificación hostil, aislamiento, intelectualización e indiferencia; por el lado ladino, las reacciones defensivas consisten en represión, negación, racionalización, sublimación, desplazamiento, simbolización, perfeccionismo, ideas de referencia, proyección y evasión. Como más fácilmente lo pinta Torres-Rivas (2006: 26) *«La proyección sobre “el otro” de una imagen inferior o humillantes puede deformar y oprimir hasta el grado en que esa imagen sea internalizada. Puede constituir entonces una forma de opresión. Esa es la situación que ocurre en Guatemala»*.

Es por todas estas trágicas evidencias que en Guatemala se han llevado a cabo varias investigaciones de Psicología Social sobre los efectos del racismo en la población indígena. La investigación de Ventura (1998: 46), por ejemplo, encuentra que *«el conflicto, el prejuicio, el paternalismo y el etnocentrismo constituyen los principales componentes*

²⁴ La conducta está definida por Pop (1994: 47) como *«el conjunto de la actividad observable [...] procesos intelectivos y la voluntad de la dirección de las acciones»*.

²⁵ La actitud se concibe como *«la constitución y disposición estable de creencias, sentimientos e inclinaciones de la conducta dirigidas hacia determinado objetivo»* (Pop, 1994: 47).

psicosociales de la discriminación étnica y agresión social en Guatemala»; mientras que sus formas observables son el etnocidio, el genocidio, la agresión institucional y el acceso diferenciado a los servicios básicos.

El trabajo realizado por Velásquez & Castro (2002), por su lado, encontró que entre las adolescentes indígenas de Chimaltenango, el racismo provoca diferentes efectos emocionales como la desvalorización, resentimiento, ambivalencia y baja autoestima, todo esto ocasionado específicamente por el rechazo ladino y el prejuicio contra el vestuario. Otra evidencia de los problemas psicosociales que el racismo crea en la mente del discriminado es el trabajo que Dubón (2002) realizó entre un grupo de jóvenes poqomames de Palín, Escuintla, donde descubrió que los medios de comunicación masiva, específicamente la publicidad, están afectado negativamente la cultura e identidad de dicho grupo al fomentar la aculturación.

IV. EL RACISMO EN GUATEMALA

A. Racismo en la sociedad guatemalteca: discusión conceptual

Durante su investigación sobre Racismo y Derecho Internacional, Garzaro (1998) concluyó que el término *racismo* tiene su propia interpretación en Guatemala. Basada en la percepción social que la población tiene sobre *raza* y la imprecisión biológica del vocablo, la autora citada afirma que *«para el conocimiento cotidiano no es difícil diferenciar un grupo de otro, aunque no se tenga claro si es sobre la base de diferencias culturales o físicas. En esta noción social predominan, en mayor medida, elementos culturales y queda subordinado el criterio biológico»* (Garzaro, 1998: 120). En Guatemala, dice la misma autora, el término *raza* designa a un grupo con cualidades culturales y sociales que lo diferencia de otros; de hecho ni siquiera importa que existan, o no, razas biológicas fenotípica y genotípicamente diferentes, puesto que *raza* es también una construcción cultural y *«un instrumento político bastante útil para subordinar grupos humanos a otros, sobre la base de diferencias reales o imaginarias»* (Garzaro, 1998: 120). La discriminación en el país es entonces racial y étnica, además de presentar otras formas como género o por capacidades especiales.

Santiago Bastos concuerda en que el fenómeno del racismo en Guatemala no es una cuestión biológica sino más bien *«una forma de entender la realidad social»* (2006: 26) que presenta gran diversidad de posturas y construcciones teóricas; incluso la lucha antirracista puede concebirse como una forma de lucha social. El tema del racismo deja entonces de ser un asunto de divisiones étnicas para convertirse en un argumento que explica:

«el nivel de desigualdad de este país, un racismo ejercido por una minoría sobre el conjunto de la sociedad que no es “blanca” y por tanto –consideran ellos- es normal/natural que sean “pobres”. Pero aunque no sea exclusivamente, esa desigualdad sí que afecta en grado máximo a los indígenas» (Bastos, 2006: 28).

En concordancia con lo anterior, Guzmán Böckler (1986: 17) afirma que *«la violencia colonial es, pues, el eje sobre el cual gira desde hace casi cinco siglos la*

totalidad de la vida colectiva de Guatemala»; dicha violencia a la que se le suma la brutalidad, la arbitrariedad y la impunidad de quienes la ejercen es el marco social de la desigualdad cuya razón de ser es «*el mantenimiento de relaciones jerarquizadas, tanto en el interior de la sociedad como en el trato de ésta con el exterior*» (Guzmán Böckler, 1986: 17).

Esta investigación no tiene como fin principal ahondar en la discusión ontológica de qué es el indígena²⁶ a pesar de que el debate sociológico y antropológico sobre el tema ha sido largo y acalorado (Casaús, 2005). Sin embargo, sobre este actor social colectivo Guzmán Böckler (1986) dice que dejó de ser un habitante de un lugar para pasar a ser la síntesis de todas las injurias ocasionadas por la agresión colonial; es, dice Guzmán Böckler (1986: 19), un ser «*sometido, desposeído de bienes y de derechos*». El indio, dice el mismo autor, es un ser que se ha sobrevivido gracias a su actitud de resistencia.

Lo que esta tesis intenta es comprender cuál es la percepción que el **grupo hegemónico, oligarca y elitista** tiene sobre ese *Otro* con quien comparte su *lebenwelt* (Schütz, 1970) y del que habla en la vida cotidiana (Bourdieu, 1990). Es por eso que a continuación la investigación se centrará en definir estos últimos conceptos a pesar de la abundancia de definiciones que sobre dichos términos se han hecho. En esta tesis, se utilizarán algunas de las definiciones de Pop Bol ya que recogen y sintetizan el debate referido:

«**Ladino:** *las personas que se autodenominan como tal, argumentando no ser indígenas lo justifican mediante sus orígenes biológicos y culturales, especialmente ideológico matizado con discriminación y prejuicio racial hacia el indígena, sin distinción de clase, religión, educación y rasgos físicos y en general a todos los sujetos que no se adscriben como indígenas sin distingo de su situación socio-económica, pero reconocen cierto grado de mestizaje en su genealogía.*» (Pop, 1994: 33).

«**Mestizo:** *sujeto que se denomina como tal, por la mezcla racial que conlleva recientemente o por historia.*» (Pop, 1994: 34).

²⁶ A juicio del autor la respuesta a qué es el indígena la tienen únicamente aquellas personas que bajo tal identidad se adscriben y cualquier intento no-indígena por responderla sería una cosificación academicista y colonialista.

El mestizo, dice Guzmán Böckler (1986), surge en los cascos de fincas (centro de operación rural) por lo que «*permaneció al lado de los colonizadores tanto en lo que respecta a su emplazamiento físico como en lo tocante a las actividades desarrolladas por los segundos*» (Guzmán Böckler, 1986: 23). El mestizo, poco a poco, ganó un lugar más importante en las formaciones político-administrativas (Guzmán Böckler, 1986).

Por su parte, el grupo **criollo** o “*blanco-criollo*” —como le llama Casaús (2006) — está conformado por aquellos que pertenecen a familias de ascendencia europea y que consideran «*carecer de sangre india*» (Casaús, 2006: 53). Dichas familias no han perdido poder a través de los diferentes períodos de la historia nacional y hasta la fecha siguen perteneciendo a grupos que ostentan el control de los principales medios económicos del país: agroindustria (principalmente del café), industria y servicios (principalmente financieros, comercial e intelectual). Con base en las diferentes investigaciones de Casaús en el *Diagnóstico del Racismo en Guatemala* (Casaús & Dávila, 2006) así como en otras publicaciones de su autoría (Casaús, 1988, 1992, 2002 y 2006) se puede afirmar que para esta investigadora los términos **grupo blanco-criollo**, **élite**, **grupo oligárquico** u **oligarquía** y **grupo hegemónico** son sinónimos, y es por eso que en esta investigación también se considerarán como tales.

Respecto a las **élites**, en esta tesis se entenderá bajo tal concepto la siguiente definición (Van Dijk, 2003a: 75):

«las élites de poder son aquellas que concentran una cantidad desproporcionada del poder económico, político y social de su sociedad y poseen la capacidad para hacerse obedecer y que se cumpla su mandato por medio del consenso».

En *La ideología de la clase dominante guatemalteca*, tesis doctoral de Casaús (1988), se aborda el tema del origen, configuración y pensamiento de la oligarquía nacional. Según la mencionada autora (Casaús, 1988; 1994) la oligarquía guatemalteca nace durante la primera mitad del siglo XVI y se ha logrado mantener en el poder gracias a una elaborada red de parentesco a través de la cual monopoliza el capital económico, humano y cultural. La persistencia temporal de las redes familiares oligárquicas han

permeado todas las facetas de la vida cotidiana guatemalteca, y de esto no se escapa la academia científica en la cual Casaús (1988; 1994 y 2005) ha detectado la presencia de juicios y estereotipos racistas, específicamente en los postulados y presupuestos etnocentristas que manejan las Ciencias Sociales que se han aplicado y aplican en el país.

Aquí encaja el concepto de **élite blanca** que Van Dijk (2003a) define como el grupo con influencia social o acceso a medios de difusión masiva (políticos, intelectuales, comerciantes, etc.) ya que son ellos quienes permiten, ejecutan, legitiman e invisibilizan los actos racistas. Una prueba de ello es la identidad mestiza que, según Morales (1998), es una mera *ficción* literaria, un producto de escritores como Miguel Ángel Asturias. Del mencionado escritor destaca en su obra una tesis que, según Morales (1998), podría resumirse así: Guatemala es mestiza porque es híbrida y el comportamiento maya ocupa un lugar central en el imaginario mestizo de la identidad ladina; entendiendo “lo maya” como Arqueología y folclor.

Por otro lado, la bipolaridad indio-ladino es una *«construcción histórica que ha influido en el desarrollo de la historia étnica de Guatemala, simplificando la diversidad étnica que caracteriza a la sociedad guatemalteca, pues unos son lo que no son los otros»* (Velásquez, 2006: 52); a pesar de la tan criticada simplicidad de dicha bipolaridad, resulta que es una dicotomía funcional para la presente tesis ya que lo que se desea es estudiar precisamente esa bipolaridad en las representaciones sociales, prejuicios, imaginarios y estereotipos de las nuevas generaciones de la oligarquía guatemalteca porque *«el racismo no es más que otra forma de describir la bipolaridad cultural, o bien viceversa»* (Velásquez, 2006: 113). Sobre la importancia de comprender la bipolaridad indio-ladino, Morales (2008b: Internet) afirma que *«si queremos analizar en qué consiste y cómo funciona el racismo en Guatemala, es necesario determinar el origen de la dicotomía indio-ladino como una bipolaridad de la Corona española fortalecida por los criollos, quienes de esta manera se invisibilizan como responsables de la vigencia de los criterios de discriminación que rigen nuestra interculturalidad»*. Respecto a la utilidad del racismo y sus dicotomías de percepción, Casaús (2006: 42) dice que *«un hecho que se repite a lo largo de la historia del país [consiste en que] cuando se produce una crisis de hegemonía y*

las élites de poder creen que pueden perder el control del Estado, recurren a políticas eugenésicas o al genocidio para controlar la situación y para asegurar el sistema de dominación».

1. La clase alta guatemalteca. En Guatemala la estructuración de la sociedad en clases sociales se ha abordado usualmente desde la teoría marxista, como es el caso del famoso libro *Guatemala: una interpretación histórico-social* de Böckler y Herbert (1995) donde se afirma que «*la apropiación de los medios de producción hasta el monopolio, el antagonismo, la conciencia de clase dominante, la ideología, en fin, la relación ladina/indígena constituye una relación de clase*» (Herbert, 1995: 111). El mismo autor citado admite que aunque los ladinos monopolizan los medios de producción en el país, esto «*no significa que todos los ladinos tengan la misma situación*» (Herbert, 1995: 111) ni constituye, uniformemente, una burguesía. Lo anterior se debe a la falta de capitalización originada en una mentalidad colonialista; a su vez, esto imposibilita al surgimiento de una verdadera clase obrera.

Otros estudios, hoy considerados *clásicos*, han abordado específicamente también el asunto de clases en el país; por ejemplo, en la publicación de Monteforte Toledo (1959) *Guatemala, monografía sociológica* se define a la clase alta a través de los siguientes indicadores: 1. Tendencia a vivir de rentas sin trabajar; 2. Tendencia a no reinvertir para obtener máximas y rápidas utilidades; 3. Otorgar gran valor a las relaciones de parentesco; 4. Desprecio por lo nacional e indígena; y 5. Tendencia al consumismo. Esta clasificación ha sido altamente debatida (Méndez Domínguez, 1997) porque algunos de sus indicadores ya no son funcionales y otros no discriminan entre clase media y alta.

En esta investigación se prefiere la perspectiva de Méndez Domínguez (1997: 230) quien «*desliga el concepto de clases de una concepción economicista y del proceso político de la lucha de clases*» para darle un abordaje antropológico. Según el citado autor, las clases sociales son:

«...manifestaciones del proceso de estratificación social que comprende actividades competitivas, enre las que figura la contienda por la adquisición de los bienes que

otorgan poder y prestigio, y la contienda ideológica mediante la cual se definen estos bienes y se establece su valor relativo. Las clases sociales son manifestaciones sub-culturales derivadas de la distribución desigual del poder y del prestigio. Como unidades culturales difieren de los grupos étnicos estratificados en que las variaciones culturales entre estos últimos tienen un basamento más profundo y, al nivel conceptual del científico y también al psicológico del involucrado, sirven de arraigo y origen a las manifestaciones de desigualdad» (Méndez Domínguez, 1997: 223).

Bajo esta perspectiva, la clase social surge cuando las diferencias culturales profundas pasan a ser diferencias estatigráficas; sin embargo dichas diferencias son usualmente *«conjuntos difusos, sin límites claros, y con variaciones internas grupales e idiosincráticas»* (Méndez Domínguez, 1997:223). Las clases sociales dependerán de la “posición social”, la cual se define a través de una constante “contienda posicional”; al respecto Méndez Domínguez (1997: 223) afirma que:

«grupos de familias reclamarán para sí la membresía en una clase de mayor prestigio y poder tras haber adquirido algunos bienes. Otros grupos de ésta y otras clases someterán a juicio tal reclamo, aceptándolo o rechazándolo. De esta manera la 'contienda posicional' puede desembocar en algunos casos en una intensificación de la 'contienda ideológica', con lo cual se cerraría el círculo».

Los bienes a los que se refiere la cita anterior pueden ser tanto materiales (dinero o tierras, por ejemplo), intelectuales (como el gusto estético) y vinculativos (redes sociales por consanguinidad, afinidad y asociación, entre otros). La movilidad social depende del acceso a dichos bienes (Méndez Domínguez, 1997), y entre más bienes de este tipo se posean, más alta será la clase social a la que se pertenece.

B. Prejuicios, estereotipos e imaginarios racistas guatemaltecos

El racismo cambia o muta a través del tiempo (Wieviorka, 2006), aunque únicamente de forma superficial pues sus “argumentos” básicos nunca cambian en realidad. La mutación es meramente una adaptación a los nuevos paradigmas históricos y científicos que van surgiendo con el tiempo; de hecho Wieviorka (2006) ha estudiado cómo el discurso racista, aprovechado de la coyuntura actual, se reinventa en términos globales y

postmodernos, haciendo uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación para expandirse y ganar adeptos.

En algún momento cabría la posibilidad de preguntarse qué tan reales, como para estudiarse, pueden llegar a ser los prejuicios, los estereotipos y los imaginarios; en otras palabras, preguntarse si son ideas susceptibles de medir o de concretizarse fenomenológicamente para ser objetos de estudio científico. La respuesta la da Casaús (2006) cuando describe las acciones de las élites *blanco-criollas* al encarar el enfrentamiento armado interno guatemalteco:

«...por primera vez, las élites de poder tuvieron un temor fundado, de cara a los acontecimiento de Nicaragua y El Salvador, de verse desplazadas del poder. Frente a todo ello se reactivaron todos los prejuicios y estereotipos del pasado que seguían vigentes en la mente y en el imaginario de gran parte de los guatemaltecos» Casaús (2006: 53).

Los estereotipos, prejuicios e imaginarios sociales son, al menos en parte, responsables o justificadores de los *«200,000 asesinatos, 100,000 desaparecidos, 626 aldeas masacradas y más de un millón y medio de refugiados y desplazados durante los años 1978 y 1983»* (Casaús, 2006: 56). Esa es la importancia de estudiar estas concepciones sociales, ya que a pesar de encontrar su origen en la Colonia, todavía hoy persisten y funcionan tanto en ladinos, como en indígenas, ya que ambos grupos reproducen e interiorizan los estereotipos. Así lo afirma Casaús (2006) al analizar los datos recogidos por Prensa Libre (Seijo, 2005) a través de una encuesta nacional:

«El estereotipo funciona: los mayas son “trabajadores, honrados y sucios”. Por otra parte, los ladinos son “holgazanes, limpios de cuerpo, pero muy corruptos”. El estereotipo colonial del indio vago y haragán se modifica y se invierte al ladino» (Casaús, 2006: 64).

Por lo tanto los estereotipos, prejuicios e imaginarios cambian, se transforman; no son ahistóricos ni estáticos. A través de la historia el prejuicio contra el indígena ha pasado de considerarlo durante la Colonia un *«vago, conformista, mentiroso y salvaje»* (Casaús, 2006: 64) a concebirse durante el Siglo XIX como *«inferior, irredimible, sucio, feo y*

degenerado físico y psicológico, inculto e ignorante». Ya en el Siglo XX, durante la época de la contrainsurgencia, «*se le añadieron los epítetos de comunista, revolucionario, traidor, satánico y de nuevo, irredimible y degenerado*»²⁷.

Los prejuicios guatemaltecos de hoy provienen, entonces, directamente de las estructuras coloniales (Pop, 1994; Garzaro, 1998; Benavente, 2005; Ramos, 2001; Ajsac, 2005; Casaús, 2006) y de la política liberal positivista del siglo XIX (Casaús & Dávila, 2006)²⁸; llegando a través del tiempo a reproducirse sin cesar en el imaginario colectivo del guatemalteco y a materializarse en el trato habitual y cotidiano a través de relaciones interétnicas caracterizadas por ser «*esencialmente conflictivas, preñadas de discriminación, desprecio, insulto y acrimonia*» (Solares, 1989: 29). El problema de este tipo de prejuicios, estereotipos e imaginarios racistas es que obstaculizan el establecimiento de relaciones de igualdad, y de hecho justifican y legitiman la existencia de las condiciones de desigualdad y las relaciones de asimetría haciendo casi imposible la convivencia interétnica, o al menos limitándola a fines puramente pragmáticos y superficiales (AVANCSO, 2006). Según Pop (1994) dicha relación interétnica ya se percibe, a un futuro inmediato, como angustiada y de incertidumbre; esto porque para el imaginario de la clase dominante:

«El “indio” es una entidad cultural que representa en grado sumo los vicios de la haraganería y la suciedad» (Casaús & Dávila, 2006: 28).

En algunos casos se concibe también al indígena con base a «*ideas preconcebidas, cuyos referentes se asientan en un pasado histórico precolombino y colonial folclorizado: el indígena con su traje, con sus caites y con sus bailes. [...] las periferias indígenas pasan por ser en realidad, propiedad de su pueblo, son “sus indígenas”*» (AVANCSO, 2006: 198-199). Algunas personas piensan que esta concepción es menos racista que las

²⁷ Respecto a estos prejuicios en concreto, Guzmán Böckler (1986: 22) los racionaliza de la siguiente manera: «*El indio es un ser que vive y trabaja en forma miserable en el campo. Dentro de la estrategia de resistencia, el colonizado sabotea muchas veces la empresa del colonizador, sea trabajando con lentitud, sea torciendo la dirección de las instrucciones recibidas, etc.*».

²⁸ Para Morales (2008a: Internet) el racismo blanco tiene su origen en el eurocentrismo, mientras que el racismo mestizo lo tiene en «*un mestizaje no asumido cuya enorme dificultad radica en que no es uniforme sino múltiple, porque, como se puede comprobar con sólo estar en Guatemala, hay muchísimas posibilidades de ser un mestizo cultural guatemalteco*».

anteriores, cuando realmente no es más que la forma sublime del mismo racismo estructural.

Por el otro lado, el indígena concibe al ladino como extranjero y extraño, entre otras cosas (Pop, 1994). La experiencia cotidiana de los prejuicios, estereotipos e imaginarios tienen repercusiones en la vida de los discriminados de diferentes formas y en diferentes ámbitos, algunas de dichas consecuencias son: baja autoestima, escasa representación política, precariedad de trabajo, ingresos, y nutrición, violencia doméstica, deserción escolar, división desequilibrada de labores en función del género (Benavente, 2005), ausencia de lenguaje étnico o de discurso “mayista” y ausencia del Estado (Casaús & Dávila, 2006). Pero no todo es negativo, ya que la misma discriminación lleva a un ansia de vida más justa y digna, por lo que la resistencia ocurre en toda la República:

«la discriminación es más palpable en la ciudad capital que fuera de ella; sin embargo, a menudo los imaginarios estereotipados de la capital son hallados también en el campo» (Casaús & Dávila: 29).

Según Benavente (2005) el papel que los medios masivos de comunicación juegan en la difusión y perpetuación de dichos prejuicios e imaginarios es muy grande, como se puede ver también en las investigaciones de Lucía Verdugo *et al.* (2006) y Karla Linares (2004). En el caso de la última investigadora, quien abordó los medios escritos *Prensa Libre, Siglo XXI* y *El Periódico*, su conclusión es que los tres medios escritos dan por igual mayor cobertura a la nota roja y a los asuntos gubernamentales, pero cuando abordan temas del Movimiento Maya sucede lo siguiente:

«Cuando aparece un problema del Pueblo Maya, es presentado escuetamente, mientras que cuando aparece el presidente de Guatemala entre pobladores mayas es presentada la nota ampliamente» (Linares, 2004: 4).

En conclusión, Linares (2004) afirma que los medios de comunicación guatemalteca no dan cobertura a los problemas del Pueblo Maya y que, de hecho, la construcción misma de la agenda informativa es racista ya que muchas veces cae en la invisibilización:

«Los medios de comunicación impresa siguen negando en sus noticias la existencia del pueblo maya por medio de adjetivos como: “campo”, “rural”, “campesino”, que siguen promoviendo la invisibilidad del pueblo maya. Esto por la falta de conocimiento de los colaboradores para aplicar el vocabulario adecuado» (Linares, 2004: 57).

Por otro lado, la investigación de Verdugo *et al.* (2006) se centra en determinar los tópicos y términos que la sociedad guatemalteca, a través de los medios de comunicación, utiliza para referirse a los indígenas²⁹. Para este análisis discursivo, se escogieron cuatro casos paradigmáticos que fueron ampliamente cubiertos por la prensa: la candidatura y gobierno municipal de Rigoberto Quemé en 1996, la Consulta Popular de 1999, el caso de discriminación de la Dra. Irma Alicia Velásquez Nimatuj en 2002, y la agresión hacia la Dra. Rigoberta Menchú en la Corte de Constitucionalidad en 2003. En resumen Verdugo *et al.* (2006) llega a concluir que existen catorce discursos básicos asociados a ciertos estereotipos específicos cuando se trata públicamente el tema del racismo:

- **El racismo no existe en Guatemala:** se asume que es un fenómeno del pasado o se invisibiliza el problema. Por ejemplo, como confirma Garzaro (1998: 119) *«las opiniones de los entrevistados [...] argumentan que dentro del territorio nacional no se puede hablar de discriminación racial, debido a que el mestizaje es característico de todos los guatemaltecos».*
- **La incapacidad de los indígenas para ejercer el poder:** ya sea porque éstos no tienen la capacidad mental para ejercerlo, o porque aprovecharán la posición de poder para vengarse del ladino. Aquí sobresale el estereotipo del indígena como tonto; también vale la pena resaltar el imaginario social implícito: el *miedo ladino*³⁰ que consiste en temer a la reacción de los indígenas cuando se les reconozcan sus derechos ciudadanos.
- **Injerencia de los organismos internacionales favorece a los indígenas:** se concibe a la comunidad internacional como simpatizante de la causa indígena y

²⁹ Debe mencionarse que Mario Roberto Morales tiene un artículo publicado en la Red (Morales, 2008: Internet) donde critica y descalifica dicha investigación, específicamente el análisis que ahí se hizo sobre sus artículos.

³⁰ El nombre “*Miedo ladino*” que se le da aquí al imaginario social en cuestión, se toma de Casaús y Dávila (2006: 31) quienes a su vez se basan en González Ponciano (2004). Las mismas fuentes le llaman indistintamente “*Miedo oligárquico*” también.

por lo tanto en oposición a los grupos de poder tradicionales. El estereotipo aquí se basa en afirmar que la influencia internacional en el tema atenta contra la soberanía nacional.

- **El reconocimiento de la multiculturalidad de Guatemala significa fragmentación del Estado:** aquí funciona el estereotipo del indígena como ser violento y vengativo.
- **Los grupos antirracistas son revolucionarios:** se utiliza este argumento para invalidar el discurso antirracista.
- **Descalificación de la identidad maya:** se niega el “privilegio” a los indígenas de identificarse como mayas; el estereotipo es el mismo, afirmar que los indígenas no son descendientes de los mayas prehispánicos.
- **El racismo es “normal”:** se minimiza el problema afirmando que el racismo es normal en el país. Estereotipo: el racismo es natural.
- **El racismo es parte de la vida cotidiana:** se afirma que los indígenas deben saber “a qué lugar pertenecen”; el estereotipo consiste en afirmar que los indígenas deben permanecer en el lugar que les corresponde.
- **Los profesionales sujetos de racismo:** esta estrategia discursiva consiste en llamar por el grado académico a la persona a quien se discrimina, como un distractor del verdadero prejuicio implícito en el discurso.
- **Paternalismo:** consiste en una actitud supuestamente positiva hacia el discriminado, expresada por el grupo de poder que sí ejerce ciudadanía. El estereotipo consiste en concebir al indígena como pasivo y pobre. Según Pop (1994: 122) «*las prácticas paternalistas del ladino hacia el maya, permiten desplazar sus sentimientos de culpa y hostilidad*».
- **El racismo es un problema del Estado:** el individuo racista descarga la responsabilidad de la problemática en el Estado y piensa que él no debe o no puede combatirlo. Se espera, además, que la acción del Estado sea superficial, a un nivel simbólico. El estereotipo consiste en creer que el racismo es ajeno al individuo.
- **Internalización del racismo por los indígenas:** consiste en no luchar por los derechos que les corresponden y optar por permanecer únicamente en los

espacios autorizados o que “les corresponden”. El estereotipo aquí es el del indígena borracho y tonto.

- **Discriminación étnico-racial versus discriminación de género:** la problemática se desplaza de la discriminación racial hacia la de género para evadir el tema.
- **La discriminación hacia los *shumos*:** este discurso se basa en la complejidad de la dinámica social guatemalteca, la cual ha derivado en convertir en vergüenza el ser descendiente de indígenas.

Respecto al último tema discursivo, resulta importante subrayar la reciente emergencia del sentimiento *anti-shumo* que González Ponciano resume de la siguiente manera:

«La emergencia de este sentimiento “anti-shumo” es un agregado importante al conservadurismo antimaya y como tal refleja las posiciones abiertamente antimestizas de la élite y de las capas medias altas. Desde esa perspectiva el miedo oligárquico frente a los indios y frente a los shumos refleja la forma en que las relaciones serviles continúan modelando percepciones sobre el lugar que corresponde a cada individuo o grupo al interior de la sociedad guatemalteca. El sentimiento anti-shumo ilustra de manera ejemplar el enorme peso de las narrativas anti-mestizas en los estratos altos y medios que con más vehemencia defiende los valores de blancura y la racialización de la desigualdad» (González Ponciano, 2004: 87).

Según Verdugo *et al.* (2006) si bien el problema del racismo aún se encuentra en el discurso periodístico y social, éste al menos ya se aborda y se expone de forma mucho más abierta que antes. Tanto la firma de los Acuerdos de Paz, como la promulgación de la Ley contra la discriminación han promovido dicho fenómeno.

El análisis de los medios de comunicación es relevante en cuanto a la construcción del imaginario racista y la permanencia de prejuicios en la sociedad porque en parte son ellos quienes los crean, mantienen y legitiman a través de la práctica social. Analizar cómo los medios de comunicación tratan un tema, en este caso el racismo, permite:

«...poner a luz lo que se dice sobre el tema de racismo tanto en forma explícita, pero principalmente en lo que se restringe a través de estrategias lingüísticas que funcionan para dejar los mensajes implícitos ocultos en los textos. Lo dicho tanto explícita como implícitamente actúa en la mente quien recibe los mensajes y luego construye sus propias representaciones basadas en sus conocimientos y experiencia e imbuidas en la representación de la sociedad en la que se desenvuelve» (Casaús & Dávila, 2006: 30).

Tristemente los medios en Guatemala, en vez de unirse a la lucha antirracista, siguen siendo un instrumento, una tecnología de poder más, utilizada para seguir justificando un país segregado, discriminador y racista a través de la constante publicación de tópicos como los siguientes:

«el indio genética y psicológicamente inferior, la decadencia de las civilizaciones prehispánicas, su agotamiento vital y degeneración actual, la incapacidad intrínseca del indio para civilizarse y regenerarse, el indio como paisaje y como parte del folclore, el indio como obstáculo para el desarrollo y, lo que me parece más humillante, “el indio como una sombra, el indio que confunde la cosa con la sombra; en otras palabras [...] el indio como ficción, el indio como ser invisible, como fantasma errante» (Casaús, 2006: 52).

Los imaginarios sociales son realidades imaginarias expresadas en la subjetividad social o bien *«aproximaciones a la realidad subjetiva a partir de las imágenes e imaginarios que la sociedad construye para referirse y representarse a sí misma»* (AVANCSO, 2006). Según la investigación citada (AVANCSO, 2006) en Guatemala los imaginarios pueden agruparse en varios campos simbólicos referentes al orden y autoridad, al racismo y discriminación étnico-cultural, al poder, y al trabajo; como es obvio para esta tesis interesa el segundo grupo simbólico. Basándose en la imagen de *«la gran servidumbre»* o del *«temor a la pérdida del “Orden-Finca»*³¹ los investigadores de AVANCSO (2006: 191) definen este imaginario como el temor que el ladino tiene a que el indígena sea un *igualado*, en otras palabras que éste utilice el espacio cotidiano que usualmente le pertenece al ladino. Según AVANCSO la imagen de *«la gran servidumbre»* se refiere a que el ladino ve en el *Otro* la servidumbre de una finca, por lo que tiene un gran temor a la igualdad. Es por eso que causa gran revuelo social la imagen del *“indio invasor”*, quien altera la normalidad social rompiendo leyes, normas y esquemas

³¹ Los autores de AVANCSO dan crédito de esta tesis a Sergio Tischler.

legalizados por un Estado ladino. Es por eso que el grupo hegemónico racionaliza esta trasgresión social bajo la imagen del “*indio manipulado*” (y por lo tanto *engañado*) ya que dentro de su lógica funcionan otros estereotipos como el del indígena tonto y egoísta que le impiden concebir al *Otro* como un ser histórica y políticamente activo. De hecho, AVANCSO llega a afirmar que la defensa a la propiedad privada en Guatemala es, en realidad, una defensa del Orden-Finca y de la imagen del “*gran patrón*” o del “*gran finquero*”³² que no son más que una «*genealogía del apellido, la endogamia y la herencia familiar, la “pureza de sangre” como forma de ejercer poder de dominación en tanto derecho hereditario*» (AVANCSO, 2006: 194). La *blancura* de la élite es, entonces, una imagen socialmente construida que explica su realidad sumando las imágenes de la *gran servidumbre* con la del *gran finquero*; es importante señalar que dicha imagen es irreflexiva pues «*una mirada hacia sí mismos los comprometería con el riesgo de descubrirse “Fuera” de la blancura que estructura sus propias imágenes de superioridad*» (AVANCSO, 2006: 196).

En cuanto al imaginario del *miedo ladino* o *miedo oligárquico*³³, Casaús y Dávila (2006: 31) afirman que:

«han favorecido al incremento del miedo ladino a la fuerza numérica de los indígenas. Sin embargo, es interesante notar como este miedo ladino presenta algunos perfiles que manifiestan el poder movilizador de la blancura en el seno de la élite y de las capas medias guatemaltecas».

Otro imaginario importante es el que Casaús (2006: 49) describe como «*La sombra del indio como ser agónico y en decadencia*» que sostuvo toda la ideología de la eugenesia; y aunque Casaús ubica este imaginario entre los años 1927 y 1937, aquí se propone que dicho imaginario es el mismo que sustenta enfáticamente hoy el contradiscurso del

³² Tanto las imágenes del *gran patrón* como del *gran finquero*, admiten los investigadores de AVANCSO (2006), fueron tomadas del concepto “*ethos señorial*” del mencionado Tischler.

³³ A este imaginario Casaús (2006: 49) también le llama «*El indígena como amenaza pública y la necesidad de su exterminio*» afirmando que alcanzó su punto más álgido durante los años 1978 y 1985.

Movimiento Maya³⁴: que los indígenas actuales no son descendientes de la cultura maya clásica. Respecto al tema, Wieviorka (2003) afirma lo siguiente:

«debemos considerar todas las identidades de las que he hablado, no como tradiciones opuestas a la modernidad que las disuelve, lo cual constituye el punto de vista del evolucionismo clásico, sino como elementos inscritos en la modernidad, inventados o producidos por ella. Voy a decirlo incluso de manera más enfática: más nuestras sociedades son modernas, hiper-modernas —algunos dirían postmodernas, pero no entraré aquí en esa discusión—, más nuestras sociedades inventan diferencias, incluso dándoles el aspecto de la tradición, componiendo lo que inventan a partir de materiales tomados del pasado, de las costumbres, de las tradiciones, etc. (lo que Levi-Strauss designa con el término de “bricolage”» (Wieviorka, 2003: 23).

Bastos (2006), por su parte, propone cinco imaginarios sociales que ha logrado deducir de la ecléctica base ideológica guatemalteca; vale la pena resaltar también que el científico español no clasifica dichas deducciones como imaginarios sociales sino como *Propuestas básicas sobre la diversidad y la nación* las cuales son *«más un recurso expositivo que una clasificación analítica que [...] no pretende ser simétrica ni mostrar centros como extremos y posturas intermedias»* (Bastos, 2006: 9). Sin embargo, dichas *propuestas* encajan dentro de la definición de imaginarios sociales que se utilizan en la presente investigación por lo que se tomarán como tales. El aporte de Bastos (2006) consiste en cinco imaginarios sobre la nación guatemalteca:

- **Nacionalismo segregador:** concibe la nación como única e indivisible, y a su Estado como centralista. Los derechos deben ser individuales y restringidos ya que no reconoce la diversidad cultural pero sí jerarquiza a las culturas y grupos étnicos como inferiores y superiores.
- **Asimilación universalista:** también concibe a la nación guatemalteca como única, pero espera un Estado descentralizado capaz de proveer derechos

³⁴ Aunque el análisis del Movimiento Maya no forma parte del tema central de esta investigación, es relevante aclarar que *«La identidad de “maya” surge como una identidad nueva y emergente que responde a una elaboración político intelectual realizada por un sector de la población que aún no ha sido asumida por la totalidad de la población indígena de Guatemala, para la que todavía resulta difícil revertir la interiorización que siguen viviendo cotidianamente»* (Brett, 2006).

individuales universales. Sin embargo no se reconoce la diversidad cultural ya que la concibe como un tema del mundo privado o del *folklore*.

- **Multiculturalismo individual:** ve la nación guatemalteca como un concepto independiente de los pueblos indígenas; espera un estado descentralizado que defienda derechos individuales. Este imaginario sí reconoce la diversidad cultural y los derechos culturales.
- **Multiculturalismo colectivo:** como la anterior, considera por separado a la nación guatemalteca y a los pueblos indígenas. Del Estado, espera el otorgamiento de autonomías políticas para proteger y garantizar los derechos colectivos y específicos. Obviamente sí reconoce la diversidad cultural como una fuente de derechos culturales y políticos.
- **Nacionalismo indígena:** considera que las naciones mayas forman parte del Estado guatemalteco, concebido a este último como una federación que garantiza, ante todo, los derechos colectivos. Reconoce la diversidad cultural como fuente de derechos culturales y políticos.

Para esta tesis, se ahondará en el imaginario del *Nacionalismo segregador* ya que se intentará detectar si dentro de la población estudiada este es el imaginario imperante. Al Nacionalismo segregador, dentro del cual la desigualdad se entiende como natural, Bastos (2006: 10) lo define así:

«No se plantea que fuera de “lo ladino” como “guatemalteco” pueda haber derechos. Sobre esta base, que se comparte con el siguiente apartado, se actúa suponiendo –pero muy pocas veces diciendo– la inferioridad de la cultura indígena sobre la occidental. De esta forma, la misma diversidad que se niega es utilizada para mantener la segregación que de hecho existe en la sociedad, reproduciéndose un racismo presente en la ideología y los hechos. Dentro de esta visión, no existe razón ni para políticas específicas....»

Otro imaginario social guatemalteco identificado por Casaús (2006; 49) es el denominado por ella como “*Blancura en las élites de poder*” o “*Complejo de sangre azul*” por Torres-Rivas (2006). Este es el imaginario que da base al prejuicio pigmentocrático guatemalteco donde se considera que la *pureza racial* es preferible a cualquier tipo de mestizaje.

C. Racismo en Guatemala: datos cualitativos y cuantitativos de fuentes primarias

1. Las encuestas y entrevistas de Casaús entre la élite, 1979-1980 y 1991-2001.

Las dos baterías instrumentales de Casaús —cuyos datos ha discutido la autora en *Guatemala: Linaje y Racismo* (1992), *La Metamorfosis del Racismo en Guatemala* (1998) y en el *Diagnóstico del Racismo en Guatemala* (2006)— fueron realizadas en dos épocas diferentes: una de 1979 a 1980, y la otra, entre 1991 y 2001. Entre ambas aplicaciones se abordó a 110 individuos sin distinción de género, edad o estudios (Casaús, 2006). La encuesta, por su lado, se dividió en cuatro temas: identidad, historia, economía, y estrategias de integración. Resumiendo los resultados, Casaús (2006: 53) afirma que:

«...de los 110 entrevistados, 59 se consideraban blancos; 23 criollos; 12 mestizos; y 14 ladinos. Las razones para considerarse “blanco-criollos” fueron su ascendencia española o europea y carecer de sangre india [...] el 76% de las élites blanco-criollas perciben la diferencia entre indígenas y no indígenas en función de aspectos de carácter biológico-racial».

La características principales de los entrevistados y encuestados por Casaús fue que pertenecieran a la oligarquía, ya fuera ésta cafetalera, modernizante, industrial o de servicios. Casaús (2002) seleccionó su muestra dentro de las 22 familias que consideró como las de mayor influencia y poder en el ámbito político y económico de Guatemala; dichas familias fueron subclasificadas por la autora en aquellas que lograron, mediante enlaces matrimoniales, subsistir al tiempo (de origen colonial español), aquellas de origen extranjero y las “advenedizas” que entraron a la élite con la Revolución Liberal a través del comercio, la agricultura de exportación y la industria. El estudio de Casaús comprendió entonces a las siguientes familias: Castillo, Díaz Durán, Delgado Nájera, Aycinena, Arzú,

Urruela, Batres, Beltranena, Sinibaldi, Ziri6n, Aguirre, 6lvarez de las Asturias, Lara, Azmitia, Saravia, Dard6n, Herrera, Iburg6en, Samayoa y Novella. Para esta tesis, debe subrayarse que uno de los datos relevantes de Casa6s (2002) fue encontrar que entre mayor grado educativo tena una persona auto identificada como *blanco-criollo*, mayor resultaba su nivel de racismo. Debe destacarse tambi6n que casi la mitad de ellos admiten abiertamente no desear el contacto o roce inter6tnico por lo que su racismo se clasificarfa como manifiesto m6s que sutil; Casa6s (2006: 54) llega a afirmar que su racismo es incluso «*burdo, vulgar y cruel*»³⁵.

Casa6s (2002) ofrece una breve historia del racismo en Guatemala, considerando su origen en la 6poca Colonial, a causa de las pol6ticas de segregaci6n residencial y en la divisi6n territorial de Hispanoam6rica en Rep6blicas de Indios y Rep6blicas de espa6oles. Por su parte, el prejuicio social y racial nace a mediados del Siglo XVI, debido a las diferencias econ6micas entre las mismas clases sociales reconocidas por la Corona Espa6ola. Al analizar sus datos, Casa6s encuentra que el prejuicio tiene cuatro funciones: justificar el despojo y el sometimiento de los indios, legitimar la dominaci6n patriarcal espa6ola, cohesionar a las 6lites creando un sentido de pertenencia e identidad, y construir una cosmovisi6n coherente con el dominio mon6rquico centralizado en la metr6poli.

A partir de la independencia, dice Casa6s (2002), el racismo sufre un cambio: se convierte en una pr6ctica estatal cuyo objetivo es construir una naci6n homog6neamente blanca. Para esto las pr6cticas racistas se traducen en leyes que funcionan de forma sutil pero eficiente. Posteriormente, ya en el siglo XX, el racismo volvi6 a transformarse por las reacciones de la 6lite agrocomercial del pa6s, que se vea amenazada por la militarizaci6n del Estado y por la abierta confrontaci6n del conflicto armado interno. Durante esta 6poca el racismo se convirti6 en una nueva pol6tica estatal mucho m6s agresiva y sangrienta que la primera, al considerar al ind6gena como causa, apoyo y fin del enfrentamiento.

³⁵ Aqu6i debe hacerse el comentario de que para Solares & Morales (2003: 45) el ladino es, a la larga, v6ctima de sus propios esquemas racistas y que est6 tan consciente de esto que «*a6un los [ladinos] discriminatorios se diferencian en el grado de verg6enza que les da o no expresar sus sentimientos hacia el ind6gena*».

El mismo estudio de Casaús (2002) reveló que entre la élite existe una relación causal entre identidad y racismo (entre más blanco se considere un individuo mayor tendencia racista presenta), también se encontró que la élite rechaza fuertemente al indígena e intenta, a través de árboles genealógicos y la educación formal, desvincularse de Guatemala. Los miembros de las élites guatemaltecas aceptan consciente e inconscientemente la relación de dominación, subordinación y explotación entre ellos y los indígenas (Casaús, 2002), mientras que se niegan a un acercamiento afectivo o físico con el *Otro*. El eurocentrismo y el desconocimiento de la historia maya, en general, fue otra característica de casi toda la muestra entrevistada por Casaús. Por último, la investigadora obtiene tres importantes conclusiones: se intenta ocultar el racismo existente en el país, no se puede negar la existencia de una relación causal entre adscripción étnica y racismo, y la tendencia racista en la élite no está influenciada por variables de edad, género u ocupación.

2. La encuesta sobre percepciones de Prensa Libre, 2005. Entre el 29 de junio y el 10 de julio del 2005, la empresa *Vox Latina* realizó una encuesta a petición de Prensa Libre, uno de los principales medios escritos del país. La encuesta se llevó a cabo entre 800 guatemaltecos, hombres y mujeres, con un error estimado de 4.85% y conteniendo 60 preguntas (Torres-Rivas, 2006). Es importante hacer notar la incongruencia de datos entre Torres-Rivas (2006) y Seijo (2005) ya que el primero dice que la encuesta cubrió a 800 guatemaltecos, mientras que Seijo (2005), en la publicación oficial de la misma, dice que fueron 1421 encuestados en el 100% del territorio nacional, con 95% de confiabilidad a través de un cuestionario de 92 preguntas. La información ahí recabada, fue publicada de tres modos diferentes: un fascículo titulado *Intolerancia* adicionado a la edición del día 28 de agosto del 2005 de Prensa Libre (Seijo, 2005), un capítulo del *Informe Nacional de Desarrollo Humano 2005* (PNUD, 2005) y el análisis de la serie *Cuaderno de Desarrollo Humano* patrocinado también por el PNUD (Torres-Rivas, 2006). La misma información ha sido utilizada y comentada por Casaús (2006: 54) y otros colaboradores del *Diagnóstico del racismo en Guatemala* (2006).

Entre los datos recabados, Torres-Rivas (2006: 11) destaca que «*las acciones que suponen, implican o directamente revelan rechazo, burla, temor, exclusión, como formas*

de discriminación percibida tienen un contenido racista en relación a individuos o grupos considerados inferiores por motivos sociales o étnicos». Algunos datos relevantes son analizados por el Informe (PNUD, 2005) y Torres-Rivas (2006); entre ellos, que los guatemaltecos discriminan por color de piel, por apariencia e imagen (incluyendo vestuario), y el hecho de que la mayoría de ladinos consideran tener ascendencia directa extranjera o “sangre azul” como Torres-Rivas llama sarcásticamente a esta característica. Otro dato comentado por Torres-Rivas (2006) es que todavía existe un complejo del “buen apellido” entre nuestra sociedad, obviamente asociado a apellidos de origen europeo. Otros hallazgos importantes de la encuesta son la caracterización del ladino y del indígena, así como los estereotipos relacionados con el trabajo agrícola o intelectual. La gran conclusión final de Torres-Rivas (2006: 25) sobre su análisis de la encuesta es que «sólo un porcentaje de guatemaltecos aparece con opiniones, percepciones o conductas racistas; más que racismo definido de la manera anterior, lo que se producen son conductas de discriminación social más que étnica, manejo de prejuicios, uso de estereotipos y, en general, un fatigoso cuidado por las apariencias. Ésta pareciera ser una sociedad con racismo pero sin racistas». Con la misma interrogante irónica sobre la existencia de racismo, pero no de racistas en Guatemala, concluye también el Informe del PNUD (2005); sin embargo llama la atención que Casaús (2006: 63) critica esta posición (tal vez por no entender el sarcasmo implícito en la frase) al afirmar que «resulta bastante contradictorio después de todos estos informes nacionales e internacionales [...] el Informe de Desarrollo Humano del PNUD opina que a pesar de todos los datos, en Guatemala no hay racismo, o ¿hay racistas sin racismo?».

Del análisis que Casaús (2006) hace de estos mismos datos, destaca que el 94.3% de los encuestados afirma que existe discriminación y que ésta es sufrida en su mayoría por indígenas ya que, por ejemplo, el 74% admite que ser rubio permite tener muchas mayores oportunidades laborales. Algunos estereotipos también se confirmaron, como que el indígena es mejor para trabajos agrícolas o “de campo” (96.5% de los encuestados) y que el ladino es mejor para trabajos de oficina (57.8%).

3. La encuesta sobre prejuicios en cuatro universidades, 2006. En el año 2006, Alejandra Hurtado llevó a cabo una interesante encuesta entre estudiantes universitarios intentando medir sus niveles de racismo como parte del *Diagnóstico del Racismo en Guatemala*. Los datos ahí reunidos son relevantes para esta investigación ya que las cuatro universidades seleccionadas, Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), Universidad Rafael Landívar (URL), Universidad Francisco Marroquín (UFM) y Universidad Galileo tienen influencia directa o indirecta sobre la población abordada en esta tesis³⁶. En resumen, Casaús y Dávila (2006: 26) exponen los hallazgos de Hurtado de la siguiente manera:

«Estilos de prejuicio entre estudiantes de universidad: poco más de la mitad, sutiles; poco más de la tercera parte, igualitarios; una minoría, manifiestos».

Metodológicamente, el aporte de Hurtado (2006) consistió en clasificar el prejuicio en tres estilos: el sutil, el igualitario y el manifiesto. El sutil es aquel que se siente, pero no se expresa, el manifiesto es el prejuicio que se expresa abierta, directa y confrontativamente, y el igualitario, aquel que considera como *iguales* a los grupos perjudicados (no existe prejuicio, en otras palabras). Aquí vale la pena destacar que según Solares & Morales (2003: 45) *«aún los [ladinos] de doble discurso tienen algo en su interior que los convence de que un lenguaje duro no es correcto»* por lo que la detección del prejuicio manifiesto es muy difícil de encontrar a menos que se cuente con pruebas claras que no dejen lugar a dudas.

Según Hurtado (2006) la gran mayoría de personas que presentan un prejuicio manifiesto estudian en la UFM y Galileo, expresando casi únicamente sentimientos negativos hacia el indígena como odio o asco; sin embargo se encontró que los sentimientos que se generan en mayor medida en las cuatro universidades son empatía, simpatía, amistad y tristeza. Igual tendencia se evidenció en medidas de proximidad y cercanía como

³⁶ En el caso de los estudiantes de los colegios A, B y C, muchos de ellos tienen como expectativa entrar a la UFM o a la URL; mientras que en el caso de los profesores, estos han sido formados en las aulas de la USAC o la Galileo. Incluso actualmente existe una beca del 50% para estudiar en la Galileo o el estar obligados a aprobar un curso de actualización en la misma universidad para mantener sus trabajos. Estos datos se ahondan más adelante.

frecuencia y tipo de contacto con indígenas, así como la proximidad de la vivienda, donde los estudiantes de la UFM y Galileo dijeron tener menor contacto y proximidad con indígenas. Desgraciadamente Hurtado no pudo encontrar con sus datos la dirección de la relación:

«si las personas con un estilo igualitario buscan un mayor contacto o si el contacto genera una disminución de los prejuicios» (Casaús & Dávila, 2006: 26).

De todas maneras, la conclusión es que se puede crear una estrategia educacional dirigida a promover el contacto intergrupal como mecanismo reductor del prejuicio ya que *«hay una correlación evidente entre modelos educativos y racismo [pues] continúa habiendo una relación estrecha entre identidad y prejuicio racial: quienes se consideran blancos o criollos expresan escalas más altas de racismo manifiesto» (Casaús & Dávila, 2006: 27).*

D. El racismo y el Estado guatemalteco

Como bien afirman Casaús y Dávila (2006: 23) *«existe un reconocimiento extendido de que el racismo se interrelaciona estrechamente con el Estado, sus instituciones y sus prácticas»*. Aunque los mismos autores afirman también que en Guatemala se tiende a sobredimensionar las acciones de dicha institución, diluyendo así la responsabilidad de ciertos individuos y grupos sociales, cómo las élites de poder. El principal problema del Estado al abordar el tema del Racismo y la Discriminación, dicen Casaús y Dávila (2006), es que éste no ha tenido una actitud ni una posición definida, sino que difiere según el gobierno de turno. De tal manera, el Estado ha actuado de forma superficial en diversos aspectos como el socioeconómico y el cultural (o en ambos) sin llegar a solucionar ninguno de ellos. El Estado, por la misma razón anterior, tampoco ha tenido claro si afrontar el problema con políticas de carácter multicultural, intercultural, combinadas, por fases o diferenciadas por sectores, convirtiendo así en inútil el esfuerzo invertido. Algunos autores (Garzaro, 1998: 122) opinan que *«aunque no existan normas que promuevan el racismo, éste es ejercido de manera indirecta por la forma como [...] está estructurado»*. De esta manera, el Estado termina convirtiéndose en un mecanismo de poder, en una tecnología de

poder a la más pura manera en que la concibió Foucault (Casaús, 2006); y el poseer dicha tecnología otorga la prerrogativa y el derecho de decidir la vida o muerte del *Otro* en nombre de la soberanía (Casaús, 2006).

Durante la Época Colonial el Estado fundó sus bases en el más puro racismo a través de la discriminación y la segregación, aunque paradójicamente la división territorial permitió la sobre vivencia de comunidades que lucharon localmente durante el siglo XVII para mantener su identidad (Casaús, 2006). Paradójicamente, la independencia y la posterior introducción del café a la vida económica del país consolidaron un Estado todavía más racista que el anterior:

«Desde el punto de vista político, las formas de dominio cambiaron y se reforzaron las relaciones caudillistas y paternalistas, y la legitimación del poder pasó a residir en la soberanía popular y en la norma jurídica» (Casaús, 2006: 46).

El positivismo o la pseudo ciencia (Morales, 2008: Internet) agregaron también su grano de arena al mezclar el discurso racista con el de la construcción de nación, el del machismo y el de un burdo darwinismo. Esto terminó por difundir el racismo en la sociedad como una verdad de hecho, solidificándose en el imaginario social *«a través del sistema de patronaje y clientela que las élites criollas reproducen, recrean y refuerzan desde el Estado» (Casaús, 2006: 47).*

Durante la década de 1920 los académicos guatemaltecos abogaban por una política eugenésica a través de la cual se pudiera “blanquear” al indígena o “mejorar la raza” a través del “cruce” entre indígenas y mestizos con inmigrantes europeos; un destacado defensor de esta tesis fue el escritor y abogado Miguel Ángel Asturias³⁷.

Durante los años posteriores a la Revolución de Octubre, entre 1963 y 1984, se consolidó en Guatemala un Estado autoritario y racista, instrumento que la oligarquía no dudó en utilizar a través del etnocidio, el fraude electoral y la militarización de la vida

³⁷ Un excelente estudio sobre la literatura guatemalteca y su papel en la difusión y construcción del racismo es *El síndrome de Maximón*, de Mario Roberto Morales (1998).

cotidiana ante la imposibilidad de legitimar un Estado de derecho (Casaús, 2006). Tanto había permeado el racismo en la sociedad durante aquellas épocas que a partir del gobierno de *facto* de Ríos Montt el etnocidio tuvo un matiz religioso neopentecostal asociado a las cúpulas de poder político (Cantón, 1998). Si bien durante la época liberal se consideró al indígena como culpable del atraso económico y tecnológico del país, durante esta época de lucha interna se concibió al indígena como la causa pagana de la guerra y la represión (Casaús, 2006).

Toda esta estructura estatal, puesta al servicio de acciones directa o indirectamente discriminatorias, terminaron por dar su fruto más concreto: **la discriminación económica**. Éste tipo de discriminación existe *«cuando un grupo de la población con condiciones de producción, del mercado laboral y capacidades personales similares o iguales al conjunto de la sociedad, pero con alguna o algunas características personales no relacionadas con la generación o motivo del ingreso, recibe un trato diferenciado que reduce o limita sus ingresos monetarios y que por lo tanto son inferiores a los grupos de la población no discriminada»* (Romero, 2006: 73). El resultado de la discriminación económica es uno muy real y palpable en Guatemala: la pobreza. Pobreza en la población discriminada, y pobreza en la demás población debido a los altos costos económicos y sociales que implica la discriminación. Según los datos del citado Romero (2006) un indígena, en promedio, gana Q. 8,465.78 anuales menos que un trabajador no indígena. La mitad de dicha diferencia salarial se explica por varias razones como capacidad personal, nivel educativo o capacidad técnica³⁸, por ejemplo; sin embargo, el 47.6% de la diferencia no tiene explicación económica lógica, y es atribuida únicamente a la discriminación étnica. Por lo tanto, donde más golpea la discriminación económica al indígena es en el costo de oportunidad; en números esto se resume a que para el país el *«costo total [ascendió a] Q. 6,339.1 millones, el cual representó para el año 2003 el equivalente al 3.3% del PIB»* (Romero, 2006: 92).

³⁸ Cabría preguntarse hasta qué punto estas diferencias de la “lógica laboral” no responden también a consecuencias de otros tipos de racismo.

1. El racismo y la legislación guatemalteca. En el trabajo coordinado por Casaús & Dávila (2006) un grupo de expertos hizo un análisis jurídico de las leyes guatemaltecas respecto a la discriminación, y llegan a la conclusión de que en el país efectivamente existe un ordenamiento jurídico, una jurisprudencia constitucional y una legislación internacional que apoyan el principio de igualdad, el cual implica *«la realización plena de todas las personas, el combate efectivo a la discriminación y el racismo»* (Casaús & Dávila, 2006: 13). Dicho cuerpo legal, contempla tanto la igualdad de oportunidades como, incluso, el reconocimiento de derechos especiales o “discriminación positiva” que tanto debate ha generado. Dicho debate, se centra en concebir como “justa” o “injusta” la concesión de derechos especiales a los Pueblos Indígenas para combatir la discriminación. Quienes defienden dicha concesión, se basan en afirmar que lo que se busca es alcanzar una verdadera igualdad ante la Ley, de trato, de oportunidades e incluso igualdad compensatoria pues las leyes hoy existentes, a pesar de concebir y contener dichas igualdades, lo hacen únicamente en forma teórica que nunca llega a materializarse en la realidad. Por otro lado, quienes disienten de dicha posición afirman que crear leyes especiales para el tema sería duplicar las ya existentes, complicando aún más el sistema jurídico guatemalteco; incluso afirman que la proclamación de leyes con finalidad de discriminación positiva terminarían violentando el principio de igualdad de los otros grupos del país. Esta última posición surge a partir de *«la nueva imagen negativa del racista criollo-mestizo»* (Casaús, 2006: 61) y en contraposición al Movimiento Maya. Esta lógica llega a *«revertir el racismo tornando a los indígenas como racistas y a los ladinos, en sus víctimas»* (Cojtí, 2005)³⁹ porque *«en el eje social, el racismo es indisociable de las relaciones de dominación, está inscrito en las divisiones sociales, existentes en la estructura social y conformadoras de ésta y se halla relacionado con los movimientos sociales hasta el punto de que el espacio del racismo parece ampliarse cuanto más se estrecha el de los movimiento sociales»* (Velásquez, 2006: 113). Encontrar en la discriminación positiva un daño a los derechos humanos del grupo no indígena es ilógico, pues en Guatemala existe un *colonialismo interno* como lo explica Cojtí:

«el orden étnico que impera en el país no es el de la igualdad de derechos para todas las comunidades étnicas ni para todos los pueblos. La mayoría de derechos son para el pueblo ladino (pueblo hegemónico) y su clase dirigente, y muy pocos

³⁹ El Doctor Demetrio Cojtí fue el asesor de esta Tesis.

derechos para las otras nacionalidades y Pueblos (etnias subordinadas). Este tipo de ordenamiento cultural y nacional, en el arco del Estado Guatemalteco, es lo que se denomina colonialismo interno» (Cojtí, 1994: 13).

Benavente (2005) afirma que la legislación penal guatemalteca tipifica el delito de discriminación ambigualmente, permitiendo que ciertas prácticas queden indefinidas y por ende, subsistan. El mismo autor (Benavente, 2005: 75) considera como causas de la impunidad de los delitos por discriminación las siguientes: una regulación penal imprecisa e inadecuada, la apatía y el desconocimiento de los operadores de justicia, y la desconfianza y la falta de credibilidad que tiene del sistema de justicia. Por otro lado, Ramos (2001: 73) opina que la solución a la discriminación *«no está en el Derecho Penal, sino en la consolidación y fortalecimiento de la unidad nacional, por medio de políticas sociales encaminadas a la educación bilingüe y a la participación de las poblaciones indígenas en la toma de decisiones».*

Las Leyes educativas del país también han abordado el tema del racismo, específicamente a través del Decreto Número 81-2002, también llamado *Ley Educativa contra la discriminación*. Esta Ley afirma en su Artículo 2 lo siguiente: *«Es función del Ministerio de Educación incluir en el proceso de Reforma Educativa el enfoque a la eliminación de la discriminación en todas sus formas: en el nuevo currículo, en los materiales educativos y en las acciones de Enseñanza-Aprendizaje» (Gil, et. al., 2006: 84).*

Un año después de haberse sancionado la Ley anterior, el MINEDUC creó el Vice ministerio de Educación Bilingüe e Intercultural a través del Acuerdo Gubernativo No. 526-2003; en su Artículo 2 especifica las funciones de esta entidad:

«velar por el desarrollo de las personas y de los pueblos indígenas, establecer las directrices y bases para que el Ministerio de Educación preste y organice los servicios educativos con pertinencia lingüística y cultural, impulsar enseñanza bilingüe, multicultural e intercultural, promover y fortalecer una política educativa para el desarrollo de los pueblos indígenas, con base en su idioma y cultura propias, contribuir al desarrollo integral de los pueblos indígenas a través de la educación bilingüe intercultural, impulsar el estudio, conocimientos y desarrollo de las culturas e idiomas indígenas, velar por la aplicación de la educación bilingüe intercultural en todos los niveles, áreas y modalidades educativas, promover la

enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros, para fortalecer la comunicación mundial» (Gil, et. al., 2006: 297).

A pesar de existir las leyes anteriores, en la práctica la discriminación y el racismo en el aula todavía subsisten pues no se crearon mecanismos ni entidades encargadas de velar por su estricto cumplimiento. Es por eso que Romero (2006: 76) llega a concluir que *«el Estado, sus leyes, políticas y programas han privilegiado el desarrollo de ciertas zonas del país, dentro de una lógica que rebasa la racionalidad económica»*; confirmando así la existencia de un racismo de Estado. Guatemala tuvo la oportunidad de cambiar la esencia de su Estado racista en 1999, cuando se efectuó un *referendum* para aprobar una serie de reformas constitucionales que hubiesen provisto al país de un cuerpo legal moderno y específico para los pueblos indígenas; sin embargo el voto resultó negativo, lo que *«reflejó la pervivencia y fuerza del discurso de los sectores económicos y sociales que se han beneficiado tradicionalmente del sistema de segregación, así como de los estereotipos y prejuicios que se han asignado a indígenas y ladinos»* (Taracena, 2004: 415). Vale mencionar que durante esa época el manejo y politización de medios fue altísimo, y que si mucha gente votó negativamente, pudo haber sido más para bloquear la estrategia política de Ríos Montt por volver a la presidencia que un “no” a los derechos indígenas. Durante dicha Consulta Popular, las leyes se agruparon en bloques y -aunque no tenía sentido legal- se mezclaron en el mismo bloque la ley que permitía a ex mandatarios lanzarse por una segunda oportunidad a la Presidencia con las leyes a favor de los Pueblos Indígenas.

En cuanto a la legislación internacional, Guatemala se ha comprometido a velar por el principio de igualdad a través de la firma de varios convenios, pactos y declaraciones dentro de las cuales destacan las siguientes: el *Convenio No. 169 de la OIT Sobre Pueblos Indígenas y Tribales*, la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, la *Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José)*, la *Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre*, el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, la *Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial* y el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* (Casaús & Dávila, 2006). La legislación nacional *«contempla provisiones en contra de la discriminación, aunque no va más allá en la búsqueda de la igualdad de oportunidades»*

(Casaús & Dávila, 2006: 15) por lo que leyes como el *Código Penal*, el *Código de Trabajo*, la *Ley de Idiomas Nacionales*, la *Ley Nacional de Educación* e incluso la *Constitución Política de la República* se convierten en letra muerta a la hora de hacerse efectivas. Casaús y Dávila (2006) concluyen que en Guatemala la legislación interna e internacional permitiría la creación de políticas de acción afirmativa por la igualdad, por lo que no sería necesario legislar nuevas leyes al respecto, sino promover el litigio de casos ejemplares que sienten precedentes significativos.

V. EDUCACIÓN Y RACISMO

A. Breve historia de la educación guatemalteca a partir de 1944

Brevemente podría afirmarse que la historia política de la Educación es una historia de intentos aislados, politizados, inconexos e incoherentes entre sí. Vicente (1995), quien comienza su investigación en el año 1944, dice que la década revolucionaria tuvo como finalidad educativa alcanzar la independencia económica, política y socio-cultural de Guatemala; un claro ejemplo de esta estrategia fue la división de la formación docente entre maestros rurales y urbanos, con lo cual se buscaba que el *«maestro rural se formara en y para el entorno rural; [...] aprender a enseñar en ese contexto y a convivir con las personas de la comunidad»* (Vicente, 1995: 142). Sin embargo, la Contrarrevolución y el período contrainsurgente terminaron por remarcar aún más las *«disparidades en el acceso educativo rural-urbano, indígena-no indígena, masculino-femenino»* y por empobrecer la democratización educativa (Vicente, 1995: 140). Durante esta misma época, la formación docente se masificó y se enfrentó al deterioro financiero del sector y a la distribución inadecuada de maestros con métodos y contenidos tradicionales (Vicente, 1995). De hecho, Taracena (2004: 249) afirma que durante el período 1950-1985 *«en la legislación educativa resalta el vínculo que el discurso oficial establece entre indígenas, analfabetismo y ruralidad»*⁴⁰. *Un vínculo que se presenta como indisoluble y que justifica su papel subordinado en la construcción de la identidad nacional guatemalteca»*. Posteriormente, dice Vicente (1995), durante los primeros años de la transición democrática, el régimen de Cerezo Arévalo perdió popularidad por diversos escándalos y acusaciones de corrupción, con lo cual ya no pudo seguir con la estrategia educativa emprendida. Durante la década de los años ochentas, la educación tuvo un giro hacia la inversión en Capital Humano, impulsado por las agencias internacionales de desarrollo; sin embargo este cambio tampoco tuvo mayores resultados pues la pobreza se acrecentó en el país del 65% al 80% .

Socio-políticamente, Vicente (1995) explica la situación educativa guatemalteca a través del clima de inseguridad, el conflicto armado, la polarización ideológica y la

⁴⁰ Con itálicas en el original.

represión sistémica. Para mediados de la década de los noventa, los recursos educativos de las escuelas eran limitados y la incoherencia entre la educación y la realidad vital de los educandos, obvia (Vicente, 1995). En resumen, el autor citado vaticinó que las perspectivas educativas para Guatemala en el año 2010 no podrán ser optimistas; sin embargo el escenario podría mejorarse si se seguían una serie de lineamientos y directrices políticas que Vicente (1995) definió. De estas, la más relevante para la presente investigación es la titulada *Vinculación entre Cultura y Educación para afianzar la identidad nacional* ya que coincide con Bourdieu (1990) al afirmar que la educación es parte esencial de la reproducción social (*Práctica y Habitus*) por lo que no debe romper con la enseñanza familiar y respetar así, la cultura e idiomas mayas. Cabe señalar también que Vicente (1995) habla ya de “ejes integradores” a través de los cuales se busca que la educación guatemalteca sea accesible, equitativa, participativa, democrática y liberadora, a la manera de Freire (1971) y que debe buscarse como objetivo que la educación, superando la discriminación e imposición cultural, sea culturalmente pertinente y pluricultural. Sin embargo también debe resaltarse que tristemente «*en Guatemala, se corre el riesgo de folclorizar las acciones sobre la interculturalidad y la multiculturalidad*» (Casaús, 2006: 62) convirtiendo así los esfuerzos educativos en actividades superficiales, casi absurdas, irrelevantes y carentes de significado para el estudiantado.

Aunque la ineficiencia, carencias y politización de la educación pública en Guatemala no fueran suficiente razones para haber ocasionado el surgimiento de todo un mercado educativo privado, el terremoto de 1976 terminó por afianzarlo al crear una excelente oportunidad para incentivar esta área comercial (Menéndez, 2002). Después del terremoto, muchas escuelas públicas quedaron inservibles, mientras que la Asociación de directores de colegios privados hizo una encuesta que arrojó como resultado que, de 600 miembros, apenas 74 manifestaban haber tenido daños estructurales graves (Menéndez, 2002). La colaboración y solidaridad entre dicha Asociación tuvo también sus ventajas, pues los colegios en buen estado acortaron sus jornadas para prestar sus instalaciones a otros asociados (aunque también a otras instituciones públicas) que no podían seguir funcionando. El mercado mejoró aún más cuando parte de la competencia salió del mercado por no poder conseguir un préstamo para reconstruir sus instalaciones ya que «*las*

instituciones bancarias no accedieron a las peticiones de préstamo por considerar que la educación no constituye ninguna garantía hipotecaria» (Menéndez, 2002: 475). Vale mencionar que, según los cálculos de Menéndez (2002), para que un colegio privado con 30 alumnos por clase logre cubrir los gastos básicos debe cobrar US\$ 18.00 mensuales en primaria y US\$ 42.82 en nivel básico. Es relevante resaltar para esta investigación que algunos de los colegios aquí analizados cobran un promedio de US\$ 400 mensuales.

Según Gil *et. al.* (2006) el Decreto de Ley No. 116-85 de fecha 13 de noviembre de 1985, *Procedimiento que debe seguirse para la autorización de cuotas que se cobra en colegios privados*, dichas instituciones educativas funcionan bajo la vigilancia y control del Estado por lo que deben estar autorizados por éste así como las cuotas que cobran por los servicios prestados. Los colegios privados deben solicitarle al Ministerio de Educación que les fije un régimen de cuotas y no podrán cobrar ninguna otra clase de contribución adicional como bonos o donaciones. El régimen de cuotas que fija el MINEDUC se basa en los siguientes criterios: *«calidad de educación, calidad de maestros, instalaciones, ubicación geográfica, cursos extras, talleres, laboratorios, biblioteca, orden administrativo y otros»* (Gil, *et. al.*, 2006: 105). Sin embargo dicen los mismos autores citados que esta no es la realidad nacional ya que dicha Ley no se cumple porque existe tráfico de influencias y anarquía burocrática.

Debe subrayarse que ninguno de los tres compendios históricos académicos más grandes, citados e influyentes sobre la educación en Guatemala (Menéndez, 2002, Orellana, 1987 y Antillón, 1997) abordan el tema de la educación privada, o que si lo hacen es someramente y limitándose a el caso de la educación superior.

Con base a los Acuerdos de Paz se comenzó una Reforma Educativa⁴¹ que buscaba la descentralización de la educación otorgando a las comunidades un papel protagónico en su aprendizaje así como *«integrar las concepciones educativas mayas y de los demás pueblos indígenas»* (Menéndez, 2002: 47). La misma Reforma buscaba ampliar e impulsar

⁴¹ Como se verá, la Reforma Educativa comenzó después de la Revolución de Octubre; sin embargo aquí se hace referencia a los cambios promovidos por el gobierno de Alfonso Portillo.

la educación bilingüe intercultural así como valorizar el estudio de los idiomas mayas; sin embargo, estas buenas intenciones se quedaron en eso, en intenciones. Así lo da a entender Menéndez (2002: 59) cuando afirma que *«a pesar de ser definida como política prioritaria en el marco del Plan de gobierno [...] 2000-2004, la educación bilingüe no ha contado con los recursos suficientes para atender la demanda existente»*.

B. Situación actual de la educación guatemalteca

A pesar que en términos generales la educación y la prestación de servicios sanitarios han presentado alguna mejora, Casaús y Dávila (2006) afirman que los indicadores crecen con mayor lentitud entre la población indígena. La cobertura educativa, específicamente, ha mejorado a nivel preprimario y primario, pero sigue abriéndose la brecha entre indígenas y no indígenas al observar los indicadores de educación media y universitaria. A pesar de los esfuerzos del Ministerio de Educación por prestar educación bilingüe desde hace 25 años (Sáenz, 2006), ésta continúa teniendo escasos recursos como lo indica un comunicado de prensa⁴² publicado el 28 de noviembre de 2007 donde se solicita al Congreso de la República que no se rebaje el presupuesto del programa de Educación Bilingüe Intercultural –EBI-. Dicha rebaja llega a más del 87%, ya que de los Q. 405,024,468.00 solicitados, se aprobaron apenas Q. 51,408,600.00 a pesar de que el EBI *«ha permitido responder al carácter multiétnico, multicultural y multilingüe de Guatemala, con especial atención a las necesidades educativas de los pueblos indígenas»* (Prensa Libre, 28/11/2007: pp. 29). En ese mismo comunicado, el Ministerio de Educación de la administración Beger-Stein presenta como argumento para dar marcha a tras a la reducción dictaminada por la Comisión de Finanzas Públicas y Moneda del Congreso de la República los logros alcanzados a través del programa en cuestión: incremento de docentes bilingües a 10,388, atención del EBI a 354,618 niños y niñas, bono de Q. 200.00 mensuales a docentes por bilingüismo, 27,145 becas a niños mayoritariamente indígenas y la impresión de 1,138,326 libros de texto en trece idiomas indígenas. Los datos de Sáenz (2006) señalan, por

⁴² El comunicado de prensa, firmado por el MINEDUC contó con el apoyo y respaldo institucional de la Academia de Lenguas Mayas –ALMG-, la Comisión Presidencial contra la Discriminación y el Racismo contra los Pueblos Indígenas –CODISRA-, la Defensoría de la Mujer Indígena –DEMI- y la Defensoría Maya –DEMA-.

otro lado, que la EBI tiene hoy un 30% de cobertura, con 269,000 alumnos en 14 comunidades lingüísticas y que cuenta con 7,500 docentes.

La investigación develada a finales del primer semestre del año 2008 titulada *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo—SERCE—* (UNESCO, 2008) identifica qué saben los estudiantes de América Latina y el Caribe en las áreas de Matemática, Lectura y Ciencias Naturales, luego analiza los resultados y los explica a partir de factores relacionados con los estudiantes, las aulas y las escuelas. En resumen el SERCE es una investigación comparativa del desempeño educativo de 16 países americanos evaluando muestras de sus estudiantes de nivel Primaria. Los datos recogidos se expusieron dividiéndolos en cuatro niveles de desempeño, donde el nivel I es el más bajo y el nivel IV, el más alto. Más del 70% de los estudiantes guatemaltecos están entre el nivel I y II, y debe mencionarse que algunos de nuestros estudiantes ni siquiera alcanzaron las expectativas del primer nivel; por lo tanto Guatemala está entre el grupo de países cuya puntuación general está por debajo de la media regional. Específicamente en las pruebas de Matemática, el SERCE (UNESCO, 2008) mostró que la mayoría de estudiantes guatemaltecos se clasifica en el primer nivel de desempeño, pero además somos el país con más estudiantes por debajo del nivel I, después de República Dominicana. En cuanto a las pruebas de Lectura, el 14% de estudiantes guatemaltecos ni siquiera alcanzó el primer nivel de desempeño y el 43% no lo sobrepasó.

En general el SERCE encontró que en América Latina no hay gran diferencia educativa por género pues «*no se observan diferencias significativas en la media de las puntuaciones en Matemática de los estudiantes de 3er grado de Primaria*» (UNESCO, 2008: 23); sin embargo el caso de Guatemala fue diferente ya que este país se encuentra dentro del pequeño grupo de países cuyos datos sí «*presentan diferencias significativas y éstas indican que son los niños quienes alcanzan mayores desempeños que las niñas en Matemática*» (UNESCO, 2008: 23). En resumen Guatemala está en el grupo de países cuyas puntuaciones generales son inferiores al promedio de los otros participantes en el SERCE y, después de Perú, es el país con mayor diferencia en la calidad de educación entre escuelas urbanas y rurales.

Existe una relación directa entre las oportunidades económicas que podría proveer la educación, y cómo éstas se pierden por prácticas discriminatoras y racistas:

«...únicamente el 2% de los no matriculados dejan de estudiar por falta de escuelas. La implicación de este hallazgo es que la cobertura de primaria no se resolverá con la construcción de más escuelas. Los esfuerzos deben, entonces, encaminarse a minimizar las barreras de la demanda y a mejorar la eficiencia interna del sistema. La calidad de educación también debe ser considerada, pues la baja calidad educativa conlleva a una menor rentabilidad (particularmente entre los indígenas), lo cual a su vez conlleva a una menor demanda» (Sáenz, 2006: 128).

Uno de los estudios que abordan este tema es el de Porta *et al.* (2006), en donde se analizan las tasas de rentabilidad de la educación en Guatemala intentando encontrar *«una forma simple de examinar la importancia de la educación en el bienestar económico»* (Porta *et al.*, 2006: 16). Entre otros descubrimientos del mercado laboral guatemalteco, Porta *et al.* (2006) señalan que el salario por el trabajo no calificado y el semi-calificado han tendido a nivelarse, mientras que el trabajo calificado de las personas con educación superior ha presentado un alza en su tendencia; teniendo en cuenta que el acceso a la educación por parte de los indígenas es limitado y muchas veces inaccesible para los niveles diversificado —no se diga ya el universitario— esta tendencia muestra que el mercado laboral invita al indígena rural (y sobre todo a la mujer) a no estudiar, pues no alcanzará mayor diferencia salarial a menos que llegue a ingresar a la universidad después de 12 a 14 años de estudio. Entonces, y con el añadido de diez años de experiencia laboral, un guatemalteco no ladino, joven y con capacidad para el manejo de Tecnologías de Información, podrá aspirar a ganar Q. 900.00 mensuales aproximadamente, con lo cual podría apenas salir de la pobreza él y una familia de dos miembros (Porta *et al.*, 2006).

Pero la investigación citada no es del todo desalentadora, ya que indica que realmente la educación sí tiene una tasa de rentabilidad positiva en Guatemala. Dicha tasa asciende al 15.3% a nivel nacional, pero se diferencia al analizarla por sectores étnicos ya que para los ladinos la tasa es del 14.5% mientras que para los “no-ladinos” es de apenas el 12.8%, la diferencia indica *«la posible presencia de efectos exógenos al modelo vinculados al tema de discriminación o castigo a los que no son ladinos (indígena y garífunas)»* (Porta

et al., 2006: 18). La inequidad se muestra fácilmente cuando Porta *et al.* afirman que los ingresos medios de los ladinos son superiores a los que perciben los indígenas aún con el mismo nivel de instrucción. El tema de la tasa de rentabilidad se vuelve aún más alarmante cuando se desglosa por grupo étnico: 5.6% para los Mam, 8.5% para los Xinca, 10.4% para los Kiche', 10.8% para los Kaqchikeles, 14% para los Garífunas, y 18.1% para los Q'eqchi', por ejemplo. El análisis de Porta *et al.* (2006) concluye que en el caso de la tasa más baja, la del grupo Mam, influyen factores como migración, monolingüismo, deserción escolar y el trabajo infantil. En términos generales, la tasa de rentabilidad educativa es más alta en el área urbana que en la rural, lo cual lleva a la migración y a caer de nuevo en el círculo vicioso. Por último, Porta *et al.* (2006) concluyen con que hay una gran necesidad de disminuir la inequitativa situación laboral de los indígenas con lo cual concuerda Romero (2006).

C. La *nueva* Reforma Educativa

Aunque en la historia educativa guatemalteca han habido ya varias estrategias y planes gubernativos denominados “Reforma educativa”⁴³, aquí se hace referencia al último de estos procesos que comenzó en la administración de Alfonso Portillo y que, todavía hoy, sigue implementándose. A través de la *nueva* Reforma Educativa, el Ministerio de Educación intentó poner al día el gremio magisterial sobre los cambios y el enfoque que dicha institución esperaba de ellos; esto con la finalidad de apuntar a fines y expectativas que requiere el nuevo milenio y la globalización (González, 2001). Para esto se tomó en cuenta el contexto actual guatemalteco: la saturación informativa, la invasión tecnológica, la globalización y la privatización. El ex Ministro de Educación del gobierno de Arévalo, González Orellana (2001), detalla los factores nacionales e internaciones que condicionan la Reforma propuesta, entre ellos sobresalen los Acuerdos de Paz. Según González (2001) lo más importante en esta Reforma Educativa es la nueva formación del docente, el cual debe ahondar en su conocimiento científico y teórico para llenar el nuevo perfil que el Ministerio desea. Sin embargo, para el tema central de esta investigación cabe resaltar que

⁴³ La idea de “Reforma educativa” surge con la Revolución de Octubre, bajo el gobierno de Arévalo y la administración de González Orellana en el Ministerio de Educación (Menéndez, 2002; González, 1987).

otra meta relevante de la misma Reforma es el que establece el Artículo 5 del Acuerdo Gubernativo número 22-2004:

«El currículo del Sistema Nacional de Educación debe responder a las características, necesidades, intereses y aspiraciones del país, así como responder a las realidades lingüísticas, culturales, económicas, geográficas, y naturaleza de los pueblos y comunidades lingüísticas que lo conforman. Además, debe fomentar el conocimiento mutuo entre las personas y los pueblos para fortalecer la unidad nacional» (Gil, et. al., 2006: 324).

Dentro de la *Reforma Curricular* (parte integral de la mencionada Reforma Educativa) existen seis ejes fundamentales o transversales que deberían aplicarse a toda planificación escolar para así convertirse en los objetivos de la educación guatemalteca; estos son (González, 2001):

- **Formación integral del educando:** consiste en formar alumnos con conciencia histórica, capaz de ver al futuro.
- **Formación intercultural:** busca eliminar los prejuicios que llevan al racismo, construir las identidades étnicas y nacionales para que todo el país llegue un día a gozar de su pluriétnicidad.
- **Formación para la participación en la sociedad civil:** consiste en educar para resolver los conflictos a través de la participación, el diálogo y el consenso, en vez de las vías violentas.
- **Desarrollo de la cultura de paz:** consiste en lograr una convivencia pacífica, donde reine la justicia social y haya equidad de género así como acceso generalizado al poder y a los servicios estatales.
- **Formación científico-tecnológica:** es poner al servicio del educando y del educador todos los medios tecnológicos que existen, para el bienestar de la comunidad.
- **Aprestamiento técnico-pedagógico:** consiste en fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje para crear ciudadanos críticos y mantener capacitados a los docentes.

Para este trabajo los ejes más importantes son los número dos, tres y cuatro; ya que abordan temas como la eliminación del racismo, el goce de la paz y la equidad de la convivencia inter y pluricultural. Sin embargo, en el documento de González (2001) dichos ejes se delinear someramente, sin entrar en detalles de cómo llevarlos a la práctica. Debido a la importancia de la Reforma la *Comisión presidencial contra la discriminación y el racismo contra los pueblos indígenas en Guatemala* (CODISRA, 2006) ha publicado un libro donde se explica cómo hacer “aterrizar” dichos ejes curriculares en la vida cotidiana del aula urbana y rural guatemalteca. Con esta finalidad, CODISRA (2006) divide su propuesta en dos grandes temas: 1) La diversidad étnica, cultural y lingüística del país; y 2) Equidad y práctica de valores para la interculturalidad. En dicho documento (CODISRA, 2006) se tratan temas como la identidad étnica de los pueblos Mayas y Xincas, describiendo a grandes rasgos la cosmovisión y características culturales de cada uno; también se toca el tema de las relaciones interétnicas e interculturales basándose en definiciones de destacados “tanques de pensamiento” sociológico como CIRMA, AVANCSO y FLACSO. La intención de CODISRA (2006) es actualizar al lector/pedagogo sobre las diferencias étnicas, sobre cómo ocurren los actos y relaciones sociales y la construcción de la realidad y de estereotipos del *Otro*. Específicamente en el aula, el documento aconseja hacer ejercicios grupales como juegos o escenificaciones para que los estudiantes y el personal docente reconozcan la diversidad cultural y acepten la alteridad (el descubrimiento del otro), que lleguen a aceptarse y a conocerse mutuamente, a conocer la realidad guatemalteca y a exigir la participación activa del Estado en temas tan importantes como la equidad. Se hace también un intento por definir teóricamente lo que es racismo y la inequidad ocasionada por éste, sobre todo en cuatro aspectos: el económico, el acceso a tierras, la educación y el acceso a servicios básicos. El documento de CODISRA (2006) también incluye un breve resumen de los Derechos de los Pueblos Indígenas y una explicación de la importancia de fortalecer la memoria histórica, sobre todo en el tema del recientemente finalizado conflicto interno.

Según esta guía práctico/metodológica (CODISRA, 2006), lo más importante al implementar los ejes curriculares que evitarán la discriminación y el racismo, es renovar el sistema de valores guatemalteco con el fin de permitir mayor tolerancia e interacción

interétnica, por lo que su propuesta es muy cercana a la obra de Prats (2001) que se abordará más adelante. Dichos valores nuevos, según CODISRA (2006), deben ser: solidaridad y justicia, respeto a los demás, responsabilidad, estima del trabajo y sus frutos, valorar los derechos fundamentales, la Paz, la conservación del entorno y, por último, la identidad y dignidad cultural.

Bajo la administración estatal de Berger, el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2006) decidió continuar los cambios profundos en la enseñanza del país comenzados por la administración anterior; esto tomando en cuenta los nuevos retos que una sociedad globalizada debe enfrentar⁴⁴. Específicamente la *Reforma educativa en el aula* (MINEDUC, 2006), como se le llamó a la Reforma Educativa durante el gobierno de Berger, concibe los logros a alcanzar bajo diferentes rubros como lograr que la educación responda a las necesidades de la población, que se fortalezcan las capacidades lingüísticas y matemáticas de la primaria, que se fortalezca la capacidad de expresión corporal y artística y también que se editen textos adecuados a las nuevas exigencias curriculares. En cuanto a cómo obtener los fondos para llevar a cabo estos cambios, el documento del MINEDUC (2006) pide reforzar los viejos sistemas de “autogestión educativa” y hace promesas sobre mejorar y aumentar los recursos educativos en las escuelas rurales. De la *Política Educativa* (MINEDUC, 2006) lo más relevante para esta investigación es el quinto apartado llamado «*Orgulloso de ser guatemalteco. Identidad*», pues en él se habla de promover la participación civil, el diálogo, el consenso, la paz y el juicio crítico, aunque no se menciona cómo hacerlo y, de hecho, es el más corto de los apartados a pesar de su importancia.

D. Racismo en la educación guatemalteca

La educación es la mejor vía para combatir el racismo en Guatemala, ya que se aborda desde una de sus raíces, la escuela, y puede comenzar en dos momentos realmente efectivos en la vida de los individuos: la niñez y la adolescencia. Como Casaús & Dávila (2006: 25) recomiendan:

⁴⁴ Dichos retos constituyen el documento de la ONU titulado *Metas del milenio* y publicado en 1990.

«...se insiste y enfatiza de manera particular en la sensibilización y en la formación acerca del fenómeno del racismo, tanto en el ámbito escolar como en el de la opinión pública»

Sin embargo, es también la misma educación la que podría difundir, legitimar y confirmar el racismo:

«la educación se convierte en un factor de propagación o reducción de las desigualdades. A mayores niveles de educación la persona se ubicará en las actividades económicas mejor remuneradas» (Romero, 2006: 76).

Sin embargo, como ya se mencionó antes, la misma Casaús (1992, 2002 y 2006) encontró en sus entrevistas que, paradójicamente, entre mayor era el grado educativo de los blancos-criollos, mayor resultaba ser su racismo explícito. La misma tendencia o relación directa encontraron Verdugo (2006) y Seijo (2005) en sus respectivas encuestas.

Guatemala es uno de los países de América Latina con menor inversión educativa estatal; midiéndolo en porcentajes del PIB, Guatemala gasta el 2.6%, mientras que el promedio para los demás países latinoamericanos es del 4.3% (Sáenz, 2006). En lo que respecta a indicadores de acceso a salud y educación, es la población indígena la que presenta los peores índices (Sáenz, 2006) puesto que, a pesar de que ha aumentado la cantidad de centros de salud y escuelas de nivel primaria a nivel nacional, la verdad es que *«la brecha entre indígenas y ladinos ha aumentado»* (Sáenz, 2006: 113). Específicamente la brecha étnica educativa llega ahora al 27.3% a favor de los ladinos; y en cuanto a años de escolaridad, el mayor nivel lo tienen también los ladinos seguidos por los Xincas, luego están todas las etnias mayas siendo la última la Kaqchikel, que es de apenas cuatro años de escolaridad. La misma Sáenz (2006) admite que dicha variación interétnica no obedece a factores culturales sino a ambientales ligados a la oferta educativa. Cabe destacar que en el acceso a la educación y la salud existe también una gran brecha de género, donde son los hombres quienes llevan la delantera tanto entre el grupo indígena como en el ladino. En resumen, los datos indican que

«la brecha de cobertura bruta en la primaria es sólo 9% a favor de los ladinos, a nivel secundario es de 120% y en el universitario es de 266%» (Sáenz, 2006: 130).

En general *«las posibilidades de la población guatemalteca de graduarse de secundaria a la edad establecida son muy limitadas»* (Sáenz, 2006: 123) pero es más fácil para los ladinos ya que los departamentos que cuentan con menor cantidad de población indígena, son los que estadísticamente cuentan con más escuelas, más variedad de niveles educativos y mejor calidad educativa. Esto es, en otras palabras, discriminación estatal a través de la educación.

En el libro *Mayanización y vida cotidiana*, coordinado por Bastos y Cumes, destacados académicos de las Ciencias Sociales aportan, desde sus distintas especialidades, investigaciones sobre la vida cotidiana indígena. En el tema de la educación destaca el conjunto de 18 monografías titulado *El proceso de mayanización y el papel de la educación escolar* a cargo de Cojtí (2007). El objetivo de la investigación era *«sistematizar la forma de operar del proceso de mayanización, con énfasis en el sector educativo»* (Cojtí, 2007: 53). En dicha investigación se hizo más énfasis en el *cómo* que en el *por qué* de la *mayanización*, concepto que se definió de la siguiente manera:

«el proceso de valoración, rescate, uso y desarrollo de los elementos objetivos (idioma, traje, culinaria, arquitectura, organización) y subjetivos (conciencia étnica, espiritualidad, lealtad, orgullo de sí) de la cultura maya en distintas esferas de la sociedad guatemalteca y de reconocimiento de los derechos humanos colectivos e individuales de los pueblos y comunidades lingüísticas mayas» (Cojtí, 2007: 11).

Uno de los principales hallazgos de dicho estudio fue que la mayanización es un movimiento débil, étnicamente mixto y tanto oficial como cívico (Cojtí, 2007). Al centrarse tanto en establecimientos educativos privados como públicos, la investigación llegó a la conclusión de que en ambos ocurre la mayanización; sin embargo es la educación privada la que va a la cabeza del proceso. El sector estatal apoya “haciendo” y “dejando hacer”, dice Cojtí (2007); mientras que el sector privado (lucrativo y no lucrativo) actúa *«proveyendo y otorgando apoyos en infraestructura [...], apoyando el acceso a la educación [...], o bien impartiendo contenidos de manera formal y no formal, o*

practicando aspectos relativos a la mayanización, en momentos claves del ciclo escolar o de los ciclos de capacitación» (Cojtí, 2007: 29). La mayanización en sí, ha sido instrumentalizada y aceptada en diferentes modalidades dependiendo de la dinámica geográfica y la política de los actores. Por último se llega a la siguiente conclusión:

«el país está en una época de transición, es decir, en un momento de parto de la multiculturalidad. El viejo paradigma étnico racista y el nacionalismo homogenizador continúan vigentes y poderosos pero empiezan a abrirse espacios y grietas institucionales para la infiltración del tímido paradigma igualador y no racista, y para el multinacionalismo estatal» (Cojtí, 2007: 59).

Por todo lo anterior se deduce que la situación actual de la educación en Guatemala es difícil y presenta graves sesgos racistas; sin embargo todos los investigadores consultados concuerdan en que estamos en un proceso de transición donde se puede avanzar tanto hacia la mejora en la calidad educativa, como en la disminución del racismo que en ella subsiste.

E. Combatiendo el racismo desde el aula

Debido a la falta de una memoria histórica consensuada que permita en Guatemala una eficaz interpretación de la Historia y por ende la construcción de una identidad nacional compartida⁴⁵, Casaús y Dávila (2006) proponen apostar a dos procesos educativos diferentes:

- **La formación ciudadana:** a través de la promoción no folclorista de las culturas guatemaltecas y de la concientización sobre el prejuicio cultural y sus daños; y
- **La política educativa:** orientándola hacia el aprecio de la diversidad y el pluralismo haciendo uso de la educación intercultural y antirracista. Se aconseja también el estudio de la historia, la literatura y el arte de las diversas culturas guatemaltecas y especialmente la educación bilingüe.

⁴⁵ Como ya se dijo, para Morales (1998) la identidad mestiza no es más que una *«ficción literaria»* donde autores como Miguel Ángel Asturias participaron de su construcción.

Los autores recién citados también resaltan la importancia de adecuar la malla curricular para hacerla coherente con este nuevo tipo de educación antirracista, así como revisar los textos escolares. No se olvida tampoco recomendar la formación de docentes y la asignación pertinente de estos a comunidades según su idioma y cultura; sin embargo también se aconseja asignar maestros indígenas a áreas no indígenas para incentivar el contacto interétnico.

A manera de recomendaciones al Estado, la investigación coordinada por Casaús & Dávila (2006) propone los siguientes tres cambios concretos en Guatemala: mejorar y articular las políticas públicas, crear un proyecto de nación con pertinencia étnico-cultural, y fomentar las relaciones interétnicas a través de espacios de sociabilidad intercultural para así desactivar los prejuicios. Respecto al tema educativo específicamente, los autores citados recomiendan lo siguiente:

«La Educación, a manera de combatir los estereotipos racistas y sexistas en los programas escolares y el material didáctico. [...] Incorporar criterios de representatividad y pertinencia étnico-culturales para el diseño, monitoreo y evaluación de políticas sectoriales, particularmente en salud y educación. [...] Implementar una estrategia de minimización de las barreras a la demanda educativa (costos directos, indirectos y de oportunidad, discriminación de género, despreocupación familiar, etc.) con el fin de ampliar la cobertura de la educación primaria utilizando mejor la capacidad instalada» (Casaús & Dávila, 2006: 33 y ss.)

Siempre recomendando sobre la educación, Casaús y Dávila (2006) esperan que el Estado utilice correcta, eficaz y eficientemente sus recursos en las áreas, sectores y poblaciones más vulnerables y que realmente los necesiten, poniendo especial atención a la educación bilingüe-intercultural y a la culminación de la primaria y secundaria entre los estudiantes indígenas, especialmente las mujeres. Una correcta política educativa, dicen Casaús & Dávila (2006: 36), debería comprender:

«...el fomento del bilingüismo aditivo entre los indígenas y la familiarización con las culturas y los idiomas indígenas entre los castellanohablantes, como parte de una verdadera educación bilingüe-intercultural»

La mejor forma de llevar a cabo lo anterior, dicen los mismos autores, es a través de una campaña de sensibilización a la opinión pública y a la ciudadanía en general acerca del racismo y la discriminación para desactivar prejuicios y estereotipos. Un elemento importante de dicha estrategia es crear un *«programa permanente y creativo de formación escolar y ciudadana, que arranque con una gran campaña mediática, acerca del principio de igualdad, inclusión, tolerancia [...] y los efectos nocivos del racismo, la discriminación, la exclusión, los prejuicios y los estereotipos»* (Casaús & Dávila, 2006: 36). En resumen, todo el proceso educativo guatemalteco —así como las leyes y el Estado— debe ser revisado y readecuado para encajar en una realidad multicultural, si lo que se quiere es alcanzar el principio de igualdad y no continuar con la discriminación y sus altos costos socioeconómicos. Es importante resaltar también que, de combatirse el racismo en las aulas, habrá que hacerlo desde una perspectiva donde se unan las teorías de Bourdieu (1990) y Freire (1971) como lo hizo esta tesis, pues para hacerlo habrá que *«contemplar cambios en el sistema educativo para luchar contra el racismo en el ámbito cotidiano»* (Garzaro, 1998: 123).

Además de las anteriores propuestas de educación antirracista (CODISRA, 2006; Casaús & Dávila, 2006), existen otras propuestas sobre cómo abordar y combatir este problema en el aula; por ejemplo está la propuesta de Prats (2001) llamada *Educación Moral* compuesta por dos etapas: la primera es un acercamiento conceptual al racismo a través de un breve desarrollo de los temas antropológicos, biológicos, psicosociales, comunicacionales y pedagógicos relacionados con el tema; y el segundo comprende la verdadera propuesta de Prats (2001): educar en valores a la juventud haciendo especial énfasis en el razonamiento y la sensibilidad moral. La revisión de los contenidos educativos, así como la homogeneización del valor “tolerancia” entre los estudiantes son dos pilares fundamentales para esta propuesta. Por último, Prats (2001) ejemplifica los escenarios donde la pedagogía antirracista podría —y debería— intervenir: los medios de comunicación, la política, las organizaciones cívicas, la religión, la familia y, por supuesto, la formación docente. Sobre este último aspecto Prats (2001: 252) identifica cuatro posibles posiciones del maestro ante la pluralidad:

- **Integrista**, es el maestro que defiende sus valores y no acepta los del otro;
- **Liberal**, esta actitud docente es aquella que acepta las diferencias y promueve la tolerancia pero a nivel individual;
- **Comunitarista**, el profesor convierte las diferencias étnicas y culturales en la explicación de las variantes en el comportamiento individual; y
- la **Crítica**, que se basa en la «*concepción constructivista de la relaciones entre sujetos singulares e irrepetibles que están en contacto con otros seres también singulares*» (Prats, 2001: 252).

El autor (Prats, 2001) recomienda la actitud crítica en el maestro para combatir de forma más efectiva el racismo y la discriminación en el aula.

Por otro lado, Heckt (2003) hace un acercamiento a la realidad guatemalteca desde la perspectiva de Paulo Freire (1971). Un aporte importante de la autora (Heckt, 2003) es la diferenciación entre prejuicio, racismo y discriminación, ya que la delgada diferencia entre los tres conceptos es importante de conocer: el **prejuicio** es un pensamiento o una etiquetación basada en estereotipos sobre otra cultura, el **racismo** es basar dicho prejuicio en razones de “pureza genética”; por último la **discriminación** es llevar a los hechos dichos prejuicios en detrimento o daño del grupo cultural estereotipado.

Heckt (2003) afirma que es necesario que la educación multicultural se construya desde las perspectivas de todos los grupos interesados: ladinos, mayas, xincas y garífunas. Un elemento clave en dichos grupos de interés es la actitud de sus integrantes ya que resulta vital que ninguno considere este proceso como un asunto sin importancia, pensando que solamente se trata de “*folclór superficial*”, sin valor científico o irrelevante para la educación formal.

Lo más importante de destacar de la investigación de Heckt (2003) es la apología que hace de los intentos —“*experiencias prácticas*” los llama ella— por instaurar una educación bilingüe en Guatemala. Prácticamente todos esos proyectos han enfrentado dificultades e incoherencias al aplicar visiones eurocéntricas en su concepción de

“multiculturalismo” o “bilingüismo”. Por último Heckt (2003) enfoca la interculturalidad desde una visión democrática, enfatizando que aspectos como la igualdad de derechos, la resolución de conflictos y el dinamismo de las sociedades tienen gran importancia al momento de llevar a cabo una Reforma Educativa (González, 2001; MINEDUC, 2006) que elimine el racismo, los prejuicios y la discriminación.

Una propuesta más, de cómo lograr la erradicación del racismo a través de la educación es la que ofrece Pedro Us (2003) bajo el título *Educación para la diversidad cultural*. En este ensayo compilado por Olmedo España, Us (2003) afirma que la educación no debe ser sinónimo de “*asimilación cultural*” sino, por el contrario, fomentar el «*conocimiento de las diferencias culturales*» (Us, 2003: 293) para partir de ahí a la convivencia cotidiana en el aula preservando y extendiendo el pluralismo. Us afirma que la educación bicultural, como él la llama, debe crear competencias en el alumno para moverse en las culturas, maya y occidental, pues en ambas se desenvolverá su mundo social. Us (2003) espera que a través de la educación el país se transforme y la sociedad se reconstruya.

VI. MARCO METODOLÓGICO

A. Objetivos

1. General.

- Contribuir al conocimiento del racismo contra los indígenas, enfocado desde la clase alta guatemalteca.

2. Específicos.

- Conocer la percepción que la nueva generación de la clase alta tiene del indígena.
- Determinar el grado de conciencia y las acciones u omisiones de los maestros en cuanto a acciones y expresiones racistas de los alumnos.
- Verificar si continua, o no, el racismo contra los indígenas en las nuevas generaciones de la clase alta del país, así como las variaciones o continuidades que ha tenido.

3. Indicadores:

- El indicador del primer objetivo específico consistirá en que los datos recolectados a través de las encuestas y los grupos focales entre alumnos revelen un marcado sesgo de expresiones y contenido discursivo racista, ya sea manifiesto o sutil.
- El segundo objetivo específico tendrá como indicador que las respuestas del personal docente, recogidas a través de las entrevistas, indiquen la existencia de una lógica racista, manifiesta, sutil o igualitaria, en las acciones u omisiones de los maestros.
- En el caso del tercer y último objetivo específico, el indicador deberá

consistir en un análisis comparativo entre los datos que se encontraron en la investigación bibliográfica y los datos recogidos en campo (encuestas, grupos focales y entrevistas).

B. Delimitación

1. Delimitación espacial. Esta investigación se llevó a cabo en tres colegios privados, todos ubicados dentro del Departamento de Guatemala pero en distintos municipios: uno en Santa Catarina Pinula y dos en Guatemala. Sin embargo, la tesis se limitó a las comunidades educativas que componen dichas instituciones, por lo que no se salió de los límites espaciales que comprenden la propiedad privada de las instalaciones.

2. Delimitación temporal. Esta investigación se llevó a cabo en dos etapas: una de enero a abril y la otra de mayo a julio del 2008. La división en etapas obedeció a la ampliación del universo abordado. La investigación bibliográfica, por otro lado, hace referencia a documentos, leyes y acciones estatales de los últimos doce años.

3. Delimitación de la muestra. El *universo* de esta investigación está compuesto por todos los estudiantes de cuarto y quinto bachillerato de las tres instituciones educativas privadas que se abordaron, y aquellos profesores que participaron libremente proveyendo información. Debido a la amplitud y complejidad del universo resulta imposible realizar un estudio censal, y la dificultad para obtener los permisos necesarios para acceder a colegios privados hace imposible una investigación muestral e incluso muestral-selectiva, que fue la primera opción. Es por eso que aquí no se puede utilizar el concepto de **muestra representativa** y en su defecto se aborda el estudio bajo la metodología de **estudio de caso**.

C. Sujetos⁴⁶

La investigación antropológica siempre lleva a reflexionar sobre la relación entre el investigador y sus sujetos de estudio, especialmente sobre el tema de la posición académica y ética del antropólogo (Bernard, 2002). Dicha relación es importante ya que muchas veces la validez y calidad de la investigación cualitativa depende de ella (Bernard, 2002: 201). Específicamente en este caso, el investigador trabajaba como profesor de Literatura y Filosofía en el Colegio A, lo que por un lado facilitó el acceso a los sujetos y a la información de primera mano, pero por el otro implicó una posición personal, académica y laboral preestablecida. El problema se resolvió revelando abiertamente a todos los sujetos el cambio *cualitativo* en el posicionamiento epistemológico del investigador, quien dejó de ser, por el tiempo que duró la investigación, un compañero de trabajo y profesor, para pasar a ser un observador participante de la dinámica que se llevaba a cabo en la vida cotidiana de la institución educativa. Respecto a la administración y directores de la misma, también se les informó de dicho cambio e incluso el investigador se comprometió a «*devolver los datos e interpretaciones en un idioma que los involucrados puedan entender*» (Bernard, 2002: 202) para que emitieran su opinión en la redacción de este informe final. En cuanto a los informantes, se prefirió no recompensar su colaboración (Bernard, 2002) para evitar malos entendidos en el marco de la relación laboral mencionada.

Respecto a los demás colegios estudiados, el investigador no tenía ninguna relación laboral ni personal con ellos, ni con sus docentes o estudiantes, por lo que la posición investigativa simplemente quedaba develada desde un inicio. Se decidió también repetir el procedimiento de devolver el informe final para que los sujetos lo leyesen y opinasen, así como no recompensar las colaboraciones de los informantes. Respecto a estos últimos dos colegios (B y C) fue relevante la ayuda del Director del Departamento de Antropología de la Universidad del Valle de Guatemala, el Mtro. Álvarez, quien fungió como un verdadero *gate-keeper* (Bernard, 2002) al lograr concretar los permisos para acceder a ellos.

⁴⁶ Para mantener la confidencialidad de los informantes, encuestados y entrevistados que proveyeron información para esta Tesis, se harán las citas bajo pseudónimos y las referencias a las instituciones se harán como Colegio A, Colegio B y Colegio C. Con la misma intención de no revelar identidades, se omite incluir en la Bibliografía de esta tesis los sitios *Web* de donde se extrajo la información.

Originalmente se esperaba abordar algunos de los establecimientos educativos privados que en Guatemala son reconocidos por tener entre sus estudiantes a las nuevas generaciones de la élite local: Valle Verde, Interamericano, Príncipe de Asturias, Colegio Alemán de Guatemala, Colegio Americano de Guatemala, Colegio Maya y otros. Desgraciadamente todas estas instituciones negaron los permisos necesarios por diferentes razones a pesar de contar, en cada uno de ellos, con diferentes contactos entre los docentes, personal administrativo y padres de familia que intentaron vanamente facilitar el acceso. Una de dichas instituciones, por ejemplo, justificó su negación a través de su reglamento interno que prohíbe exponer a sus alumnos a encuestas y estudios publicitarios, a pesar de que ésta era una investigación académica. Otros dos colegios nunca respondieron las insistentes llamadas y cartas electrónicas que se le mandaron a su cuerpo administrativo; casi lo mismo sucedió con una tercera institución educativa, hasta que se obtuvo la respuesta oficial negativa sin ninguna explicación. Otros argumentos de negativa recibidos fueron que los alumnos saldrían de vacaciones de medio año en poco tiempo o que, por ceñirse al ciclo escolar norteamericano, algunos colegios estaban ya a punto de terminar su período escolar 2007-2008.

Debe mencionarse que el contexto en el que se solicitaron los permisos en los anteriores colegios no fue el mejor, debido a la polémica ocasionada por la publicación del artículo «Yo blindo a mis hijos» de Marcela Gereda, en El Periódico el lunes 14 de marzo del 2008. Dicho artículo, que criticaba la calidad educativa y conciencia social del Colegio Americano de Guatemala, caldeó los ánimos y llevó a un acalorado debate, en ocasiones polarizado. De hecho el artículo publicado por Gereda generó 500 comentarios en el sitio *Web* de El Periódico, de los cuales varios fueron publicados físicamente, en el mismo medio. También se publicaron otros artículos de opinión sobre el suceso, incluyendo un segundo artículo de Gereda titulado «Hacer visible lo invisible» el 21 de abril del 2008 (que a su vez generó 96 comentarios en el *blog*) y una Editorial oficial de dicho medio escrita titulada «Responsabilidad en la información» (16/4/08). Otros periodistas ajenos a El Periódico publicaron artículos relacionados a la efervescencia del asunto, tanto en otros medios de comunicación local como en revistas, *blogs* y sitios *Web*.

1. **Los sujetos estudiados y la clase alta guatemalteca.** Resulta difícil justificar cómo los tres colegios aquí estudiados educan a la clase alta guatemalteca sin revelar sus nombres o sin exponer a los informantes que proveyeron los datos cualitativos que llevan a comprobar ese hecho. Sin embargo puede afirmarse lo siguiente: en los tres colegios están matriculados hoy, y han estudiado en el pasado, algunos de los miembros de las familias que históricamente han ostentado y monopolizado los principales medios económicos del país: agroindustria, industria y servicios (Casaús, 1992; 2002). También estudian ahí los hijos de destacados políticos que están o han estado en altos puestos estatales, académicos, diplomáticos y militares. Baste resumir la anécdota relatada por un informante del Colegio A: durante el llamado *jueves negro*⁴⁷ llegaron a recoger en un helicóptero -que tuvo que aterrizar en el campo de fútbol- a dos niñas para llevarlas, junto con su familia, al extranjero mientras “*pasaba el peligro*”.

Sin embargo no sólo el poder económico se observa entre los estudiantes de estos tres colegios, también existe una desproporcionada concentración de poder político y social (Van Dijk, 2003a); así como familias que poseen los monopolios de distintas industrias y servicios en el país (Herbert, 1995). Por otro lado, los propietarios de los colegios así como sus alumnos encajan (o intentan hacerlo) en los indicadores señalados por Monteforte Toledo (1959) como propios de la clase alta, aunque estos sean discutibles.

Las redes familiares (Casaús, 2005; Méndez Domínguez, 1997) son también obvias entre los estudiantes y propietarios de algunos de estos establecimientos, quienes han mantenido la mayoría de los apellidos que Casaús (1992; 2002) estudia en varias de sus obras: Aycinena, Beltranena, Lara, Azmitia, Saravia, Dardón, Herrera, Ibargüen o Samayoa, entre otros. Cabe destacar también la presencia de otros apellidos que Casaús (2002) no incluyó en su lista, pero que pertenecen a la nueva oligarquía industrial y comercial de Guatemala; estos últimos serían lo que, según Méndez Domínguez (1997), están en la “*contienda posicional*” por entrar a la clase alta.

⁴⁷ El jueves negro fue el 24 de julio del 2003, cuando un grupo de simpatizantes del ex gobernante *de facto* Efraín Ríos Mont se manifestaron violentamente en la zona 10 de la Ciudad Capital, centro financiero y económico del país.

Un hecho innegable es que todos los estudiantes tienen grandes posibilidades económicas que demuestran con el sólo hecho de asistir a estos tres establecimientos privados (cada alumno paga Q. 2,700 mensuales⁴⁸ de colegiatura en el Colegio A, más otros rubros, por ejemplo). Poseen, además, los bienes materiales, intelectuales y vinculativos que Méndez Domínguez (1997) identifica como propios de la clase alta guatemalteca.

2. El Colegio A. Esta institución educativa comenzó sus funciones en 1951 y define su finalidad como proveer educación bilingüe e integral a los jóvenes que en ella estudian (Colegio A, 2008: Internet). Al principio las instalaciones se ubicaban en la Zona 10 de la Ciudad Capital, sin embargo un cambio de propietarios convirtió dichas instalaciones en otro colegio (uno de los que se negaron a participar en este estudio).

Al poco tiempo, se reabrió el Colegio A en la zona 13, y en 1972 se mudó a la Carretera a El Salvador. A partir del año 2007 las instalaciones se mudaron a Santa Catarina Pinula, donde se tienen ocho manzanas de terreno y mejores instalaciones que en los lugares donde estuvo antes. Según la información revelada por un informante, las nuevas instalaciones tienen un costo de varias decenas de millones de quetzales.

Esta institución cuenta, además, con un claustro docente y un departamento de orientación formado por profesores y profesionales especializados en sus áreas. Desde el año 2007 los docentes del Colegio A gozan de una beca del 50% en la Universidad Galileo⁴⁹ para estudiar licenciaturas y profesorado relacionados a su trabajo. Los profesores del Colegio A devengan un promedio de Q. 4 mil mensuales⁵⁰ y cuentan con varios incentivos, además de los obligatorios, como: becas para sus hijos, seguro de vida, seguro médico, seguro dental, capacitaciones constantes y bono por cumplimiento. Dentro de las instalaciones se cuenta con biblioteca, laboratorio de computación y varios campos

⁴⁸ Esta tarifa corresponde al ciclo diversificado y es la más baja, ya que cada área (preprimaria, primaria, secundaria y diversificado) tiene un costo diferente, aumentando hacia los grados menores.

⁴⁹ El 25% de la beca lo cubre el Colegio A, y el otro 25% la Universidad Galileo bajo la condición de que los docentes mantengan un promedio mínimo de 80 puntos.

⁵⁰ La variabilidad de este promedio es de hasta \pm Q. 2,500 y se divide en sueldo base (afecto a IGSS y beneficios) más bonificaciones de diferentes tipo. En algunos casos, las bonificaciones son casi iguales al sueldo base, según se haya negociado individualmente con el propietario del establecimiento.

deportivos (fútbol, tenis, básquet, etc.). La principal función del Colegio A es formar a sus estudiantes para la universidad, sea ésta nacional o extranjera (Colegio A, 2008: Internet). La visión del Colegio A, según su sitio *Web* oficial (2008: Internet), es ser una institución bilingüe (inglés-español) que busca la excelencia académica de forma integral (dominios cognoscitivo, afectivo y psicomotriz) a través de una metodología pedagógica abierta a las diferencias individuales para lograr que sus estudiantes sean competentes académica, profesional y éticamente.

Debe resaltarse, para efectos de este estudio, que la familia propietaria de este Colegio todavía posee dos de los apellidos identificados por Casaús (2002) como hegemónicos a través de la historia. Además de poseer el Colegio A, esta familia también es dueña de uno de los monopolios turísticos y hoteleros más grandes de Centro América.

3. El Colegio B. Según esta institución educativa privada, su misión es contribuir a la formación de las demás personas a través de un aprendizaje integral; su deseo es apearse a un lema de Gabriela Mistral (Colegio B, 2008: Internet) que afirma que la mejor enseñanza es acercarse a Dios; sin embargo se hace énfasis en que el Colegio es laico.

El proyecto educativo del Colegio B es crear en el alumno un sentido de pertenencia involucrándolo en todos los actores que integran su comunidad educativa: estudiantes, profesores, colaboradores de las áreas administrativas y de servicios generales (Colegio B, 2008: Internet).

Según su página *Web* oficial (2008: Internet), el Colegio B se define como una institución privada de la zona 16, fundada en 1963. Llama la atención que los apellidos de casadas de las dos fundadoras del Colegio B encajan en el listado de apellidos que Casaús (1992; 2002) definió como pertenecientes a las familias que integran la oligarquía nacional, específicamente en aquellos cuya fortuna se originó con la actividad industrial del siglo XIX.

El Colegio B comenzó a funcionar en locales alquilados de las zonas 9 y 10. En 1978 compraron sus propias instalaciones en la zona 14 y luego, en 1998 se trasladaron a la zona 16 donde se encuentra actualmente. Las actuales instalaciones presentan las siguientes características: edificios separado para cada nivel educativo, salones de clase pedagógicamente diseñados, laboratorios (de química, ciencias y computación), canchas deportivas (papifútbol y basketball), campo de juegos para pre-primaria, área segura para carga y descarga de niños, bibliotecas especializadas para cada nivel educativo y sala de maestros (Colegio B, 2008: Internet).

La oferta educativa del Colegio B tiene un fuerte énfasis en el bilingüismo (Español/Inglés) que se encuentra presente en todos los grados así como en todas las áreas curriculares; dicho aprendizaje se culmina con la realización del examen Toefel. El Colegio B busca también que sus alumnos aprendan la cultura a través de la recreación y la transformación para que sean hombres y mujeres hábiles en el contexto actual y del futuro (Colegio B, 2008: Internet); desgraciadamente no se profundiza en este aspecto.

El Colegio B recalca la formación en valores, destacando para el tema de esta tesis la formación ciudadana, las diferencias culturales y la religión (Colegio B, 2008: Internet). Dichos valores, según la Filosofía del Colegio B, son la honestidad, la dignidad, la confianza, la justicia y la responsabilidad (Colegio B, 2008: Internet). También se promueve la herencia cultural como fuente de conocimientos; sin embargo, según su sitio *Web*, por este concepto se entienden actividades tradicionales como actos cívicos, una semana cultural y la construcción de periódicos murales (Colegio B, 2008). En resumen las actividades tradicionales que usualmente se asocian a la cultura y nacionalismo en Guatemala.

4. El Colegio C . La tercera y última institución educativa abordada en la investigación se diferencia de las anteriores por dos características relevantes: 1. Es exclusiva para mujeres y 2. Está dirigida por una congregación de religiosas que siguen el ejemplo de una santa francesa. Esta última característica es relevante para la investigación pues la Congregación tiene sus propios preceptos y fundamentos pedagógicos; por ejemplo

buscan una educación enraizada en la cultura local (Colegio C, 2008: Internet) que se oriente a transformar al individuo para alcanzar la libertad (Dios, en su concepción religiosa).

Según su sitio *Web* oficial (2008: Internet), el Colegio C se fundó en 1956 con la visión de brindar una educación interal que lleve hacia la liberación del individuo y de sus prógimos. La comunidad educativa de esta institución religiosa está conformada por monjas, educadores, alumnas, padres de familia, exalumnas y el equipo que presta servicios a la institución (Colegio C, 2008: Internet). Todos ellos apoyan en lograr la misión de la Institución.

La Congregación se funda en Francia durante la primera mitad del siglo XIX; en la segunda mitad del mismo siglo llega al continente americano. En diciembre de 1955 llegan por fin a Guatemala, y apenas un año más tarde fundan el Colegio C que comienza a funcionar con veinte alumnas en la zona 1 de la Ciudad Capital. Seis años más tarde la misión educativa se extendió a Alta Verapaz y Quetzaltenango, donde incluso se fundó una escuela radiofónica para servir a la etnia Mam (Colegio C, 2008: Internet).

En 1964 el Colegio C se trasladó a la zona 10, donde se encuentra actualmente, pues su población había crecido sensiblemente y un año más tarde abrieron la carrera de Magisterio Urbano (Colegio C, 2008: Internet). En 1978 esta institución educativa obtuvo la calidad de *experimental* por parte del Ministerio de Educación con lo cual podía colaborar en el mejoramiento de la educación nacional realizando investigaciones pedagógicas para luego difundir los resultados a nivle nacional (Colegio C, 2008: Internet). Durante la década de 1980 la Congregación volvió a extender su campo de acción a El Petén y desde 1998 hasta la actualidad, sus alumnas realizan voluntariados y prácticas en distintas áreas y municipios del Departamento de Guatemala.

Esta institución educativa se define a sí misma como una comunidad multiétnica y pluricultural de valores cristianos (sin hacer por un lado la cosmovisión maya). Su compromiso es contribuir con las causas que impliquen los siguientes valores: la justicia, la

paz, la integridad y la solidaridad (Colegio C, 2008: Internet). Por lo tanto la el Colegio C desea construir una Guatemala donde prevaezcan los valores anteriores dentro de un contexto cristiano.

Para efectos de esta investigación, debe resaltarse que el Colegio C tiene diferentes líneas de acción; entre ellas se llevan a cabo diferentes voluntariados y se publican boletines relacionados al tema. Actualmente, por ejemplo, se encuentra disponible en el sitio *Web* oficial de la Institución un documento titulado «*Acoso escolar –Bullying-*»⁵¹, el cual trata sobre los niños que abusan física y psicológicamente de otros. Como puede verse, el *bullying* es una de las diferentes formas en que se materializa la discriminación y el racismo; de hecho actualmente el Ministerio de Educación está comenzando a investigar sobre el mismo tema (Gálvez-Sobral, 2008).

D. Instrumentos y procedimientos⁵²

1. *Rapid Assessment Procedures (RAP)*. Todos los instrumentos y metodologías utilizadas en esta investigación se enmarcan dentro del RAP, el cual se concibe como:

*«Rapid assessment means going in and getting on with the job of collecting data without spending months developing rapport. This means going into a field situation armed with a list of questions that you want to get answered and perhaps a checklist of data that you need to collect»*⁵³ (Bernard, 2002: 331).

*«a holistic methodology designed to organize macro and micro level data into one. This involves synthesizing data on [...] structures, [...] beliefs and perceptions for the explanation of [...] behaviour»*⁵⁴ (Scrimshaw & Gleason, 1992).

⁵¹ Según el mismo sitio *Web* citado, este documento es una adaptación de la tesis «*Características de personalidad de un niño bully*» cuyo autor es Monci Valladares (Colegio C, 2008: Internet).

⁵² Los instrumentos en cuestión, pueden encontrarse en los Anexos.

⁵³ «*Rapid Assessment* significa meterse y comenzar a trabajar en la recolección de datos sin pasar meses desarrollando *rapport* (empatía). Esto significa llegar a una situación de campo armado con una lista de preguntas que se quieren responder y, talvez, una lista de datos que se necesita recolectar» (Traducción libre del autor de la tesis).

⁵⁴ «una metodología holística designada a organizar datos de nivel macro y micro dentro de uno sólo. Esto incluye sintetizar los datos en [...] estructuras, [...] creencias y percepciones para la explicación del comportamiento» (Traducción libre del autor de la tesis).

El RAP se utiliza principalmente en investigaciones que necesitan un rápido y fuerte impacto en las comunidades abordadas (Bernard, 2002) por lo que se organiza el campo en *transectos participativos*, lo cual implica crear áreas sistemáticas de informantes clave donde se pregunta y piden explicaciones sobre diversos temas; esto a través de todo el transecto utilizando, usualmente, grupos focales (Bernard, 2002: 332). Esta metodología permite recoger todo tipo de datos cualitativos como representaciones cognitivas individuales, percepciones individuales, creencias, valores y definiciones de una situación determinada, entre otros (Bernard, 2002). Según Scrimshaw & Gleason (1992) lo anterior se logra gracias a que el RAP comprende en realidad toda una batería de procedimientos que incluyen entrevistas formales, informales, conversaciones con todo tipo de informantes, observaciones de diferentes tipos y discusiones de grupos focales.

A través del RAP se logran construir bases de datos cualitativos, pero también sirve para monitorear y evaluar proyectos e investigaciones académicas (Bernard, 2002). A continuación se describen las metodologías e instrumentos que utilizará el RAP diseñado para la presente investigación.

2. El estudio de caso. El estudio de caso provee mayor profundidad de análisis que la investigación estadística; usualmente se utiliza para abordar temas contemporáneos sobre los cuales el investigador no tiene el control. Según Yacuzzi (2006) el estudio de caso responde a preguntas de tipo “cómo” y “por qué”; por eso son muy útiles para crear teorías, para rastrear procesos y para investigaciones sociales.

Las experiencias aprendidas y su discusión retórica son las principales metodologías de transmisión de conocimiento en el estudio de caso (Yacuzzi, 2006). La definición del estudio de caso la ofrece Yin (1994) a continuación:

«una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. [...] Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de

triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos» (Yin, 1994: 13).

Según Yacuzzi (2006) debe resaltarse que la metodología del estudio de caso se usa usualmente con fines didácticos, sin embargo otros usos relevantes de esta metodología son: describir una situación, explicar un resultado a partir de una teoría, y validar teorías. Los estudios de caso son particularmente útiles porque *«explican resultados empíricos a través del examen de mecanismos causales, definidos como aquellos factores estables e independientes que, bajo ciertas condiciones, vinculan causas con efectos»* (Yacuzzi, 2006: 4). En el estudio de caso el investigador parte de que existe una realidad externa, compleja, que puede ser conocida por la observación (Yacuzzi, 2006; Yin, 1994).

El estudio de caso se caracteriza por ser todo lo contrario a un laboratorio, pues intenta realizar inferencias a partir del estudio detallado de acontecimientos en la vida cotidiana, en la vida real; es por eso que se acopla tan bien a la teoría de Bourdieu (1990) utilizada para esta tesis. De hecho el estudio de caso utiliza muestras de tamaño pequeño que no necesariamente son representativas del universo completo; es por eso que el estudio de caso tampoco intenta *«generalizar sus conclusiones a toda una población»* (Yacuzzi, 2006: 8). De hecho, la falta de representatividad estadística y el uso de métodos cualitativos muchas veces hacen que se caiga en el siguiente error:

«...considerar al caso como una etapa preliminar de un estudio que luego buscará resultados generales a través de los medios estadísticos propios de la econometría, por ejemplo; o bien se busca introducir dentro del caso datos cuantitativos que permitan 'endurecer' los hallazgos cualitativos» (Yacuzzi, 2006: 8).

Por lo tanto no es la lógica de la muestra la que se utiliza en los estudios de caso porque la gran cantidad de variables necesarias para tratar y relacionar un número amplio de casos sería casi imposible de estudiar o consumiría demasiados recursos; por el contrario en el caso debe buscarse la lógica de la replicación donde al incrementar el tamaño del grupo estudiado se garantiza un mayor grado de certeza (Yacuzzi, 2006). Sin embargo existen dos tipos de replicaciones:

«La replicación literal sugiere bajo qué condiciones se materializará probablemente cierto fenómeno, mientras que la replicación teórica sugiere bajo qué condiciones probablemente no se materializará» (Yacuzzi, 2006: 9).

Según Yin (1994) al diseñar un estudio de caso se pueden tener tres tipos de objetivos en mente: la predicción de fenómenos, la generación de teorías, la creación de una guía de acción o la interpretación de significados; para la presente investigación interesa el último tipo de objetivo.

3. La encuesta. Se aplicó a los alumnos de cuarto y quinto bachillerato de los Colegio A, B y C durante sus clases, para lo cual se pidió permiso a las respectivas administraciones y docentes. El instrumento consistió en un cuestionario de 46 preguntas, la mayoría de ellas cerradas, pero otras abiertas en los casos donde se necesitaba ahondar el por qué de su respuesta cerrada. Dichas preguntas están divididas en siete áreas temáticas: datos del encuestado, autoadscripción, contacto interétnico, conocimiento histórico, discriminación económica, estereotipos e imaginarios guatemaltecos, y discriminación en la institución educativa

Dichas áreas (e incluso algunas preguntas completas) se han tomado o adaptado de las encuestas de Casaús (1992 y 2002) así como de la encuesta a nivel nacional de Prensa Libre (Seijo, 2005) y de la encuesta universitaria de Hurtado (2006). La participación en esta etapa de la investigación fue voluntaria y los objetivos se develaron hasta el final, así como tema central de la tesis.

Baptista *et al.* (2003) conciben la encuesta como *«un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir»*. Los autores citados (Baptista *et al.*, 2003) clasifican las preguntas en dos tipos: abiertas y cerradas. Una pregunta cerrada es aquella cuyas respuestas han sido delimitadas *a priori*, y el sujeto solamente puede escoger dentro de las alternativas que se le presentan; la pregunta cerrada puede incluir la opción de escoger una o varias de las respuestas posibles. Por su parte, la pregunta abierta es aquella cuya respuesta no se delimita por el investigador, si no que queda a voluntad del sujeto. En

este caso las categorías de respuesta son prácticamente infinitas, dicen Baptista *et al.* (2003).

Según los autores del libro *Metodología de la investigación*, el investigador debe escoger qué tipo de preguntas incluir en su encuesta dependiendo de los objetivos de su investigación y del tipo de información a recolectar; sin embargo puede generalizarse que «*las preguntas cerradas son fáciles de codificar y preparar para su análisis (y) requieren un menor esfuerzo por parte de los respondientes [sin embargo] limitan las respuestas de la muestra*» (Baptista *et al.*, 2003). Las preguntas abiertas, en cambio «*son particularmente útiles cuando no tenemos información sobre las posibles respuestas de las personas o cuando esta información es insuficiente [...] su mayor desventaja [es que] son difíciles de codificar, clasificar y preparar para el análisis*» (Baptista *et al.*, 2003). La mejor opción sería, entonces, lo que se hizo en esta tesis: incluir en un mismo instrumento varias preguntas de ambos tipos.

Sin importar el tipo de pregunta, todas deben cumplir con las siguientes características: ser claras y comprensibles, no deben incomodar al respondiente, cada pregunta debe referirse a un sólo aspecto a medir, la pregunta no debe guiar la respuesta ya sea en base a sugerencias del encuestador, por apoyo en instituciones sociales o por el orden en que se presentan las opciones en el caso de una pregunta cerrada. En todo caso, el lenguaje utilizado por el encuestador y por el redactor del instrumento influirá en las respuestas, por lo que debe trabajarse éste con mucho cuidado (Baptista *et al.*, 2003).

Baptista *et al.* (2003.) dicen que toda encuesta debe comenzar con las preguntas sencillas e incluir instrucciones; no debe olvidarse que aunque no existe una regla sobre el tamaño de un cuestionario, es recomendable que éste no llegue a ser tedioso para el que responde. El cuestionario puede ser administrado o aplicado de diferentes maneras; sin embargo debe tenerse en cuenta el contexto en que se aplicará ya que algunos factores del informante y del medio podrían influir en las respuestas y en la calidad de las mismas.

4. El grupo focal. Sobre el grupo focal, Ruiz Olabuénaga (1999) afirma que existen tres formas de abordar los problemas colectivos: trabajar partiendo *del* grupo, en colaboración *con* el grupo y funcionando *en* el grupo. Un problema colectivo (Ruiz, 1999) es aquel que compete a un grupo de personas interrelacionadas entre sí, ya sea por intereses y experiencias comunes o por compartir un mismo estrato socioeconómico, por ejemplo. El mismo autor citado llama “entrevista grupal” al “grupo focal” y lo divide de la siguiente manera: **entrevista en grupo**, que es la metodología utilizada cuando «*un número de personas son reunidas en un emplazamiento o lugar para que expresen sus opiniones, revelen sus actitudes o manifiesten su conducta. Las personas participan en la investigación bajo la presión, la influencia y el condicionamiento del grupo*» (Ruiz, 1999: 248). Por otro lado, la **entrevista de grupo** es aquella que «*se efectúa entre los miembros de un grupo [...] pero sin reunir físicamente a sus componentes en un sólo espacio físico y sin permitir la interacción directa entre los componentes del mismo*» (Ruiz, 1999: 259); en cuanto a la **entrevista con el grupo**, también llamada “investigación cooperativa”, Ruiz Olabuénaga (1999: 271) la define así: «*el énfasis de esta metodología estriba, pues, en que el investigador trabaja con otros grupos como coinvestigadores. Más que una investigación En grupo en la que éste es “objeto de investigación”, en la entrevista Con grupo éste se transforma en “sujeto investigador”*».

Para la presente investigación interesa ahondar en la entrevista de grupo o, como también se le conoce, grupo focal. Además de la definición ya citada de Ruiz, éste autor enfatiza en el papel del investigador, a quien concibe como un «*entrevistador/moderador dirigiendo la interacción [...] de una manera muy estructurada o desestructurada, dependiendo del propósito del investigador*» (Ruiz, 1999: 249). En el caso de la presente tesis se optó por una dirección semi-estructurada basada en el instrumento creado *ad hoc* para la ocasión y titulado *Guía temática para el grupo focal* que se encuentra en los Anexos de este documento. Dicha *Guía temática* llena los requisitos expuestos por Ruiz (1999: 254) para hacer un buen *guión*, como él le llama: abordar un tema central, dividirse en dimensiones o aspectos fundamentales, indicar qué interesa y qué no, jerarquizar los temas por su importancia e indagar en forma *de embudo* (de lo general a lo particular). También para esta tesis, se optó por conformar el grupo focal con una **muestra representativa**, lo

que significa que «*los sujetos que forman el grupo entrevistado pueden ser elegidos como representativos del universo de sujetos relacionados con el tema de análisis*» (Ruiz, 1999: 249). Debe señalarse que dicha muestra también incluye lo que Ruiz (1999) denomina “**muestra opinática**” pues entre los individuos que se seleccionaron para conformar el grupo focal también se encontraban los líderes de opinión⁵⁵ detectados en el grupo durante las encuestas. El mismo Ruiz (1999) afirma que es recomendable analizar al mismo grupo en varias sesiones, cambiando el número e integrantes de la muestra. Aunque esta recomendación no se llevó a cabo al pie de la letra en esta investigación, sí se abordaron diferentes grupos focales en los tres colegios investigados. Lo que sí se tomó en cuenta, fueron las recomendaciones de Ruiz en cuanto a cómo seleccionar los integrantes del grupo focal: fiabilidad de los sujetos, que los sujetos se conocieran entre sí para facilitar la dinámica del grupo⁵⁶ y que el grupo estuviera conformado por un máximo de doce personas. Por último, Ruiz (1999) señala que debe tenerse cuidado con los *problemas funcionales* que incluyen, por ejemplo, el modo de grabar la entrevista grupal. Este consejo se aplicó a partir del grupo focal con el Colegio B, pues efectivamente la grabación en audio y video del Colegio A presentó diversos problemas que dificultaron el registro. Al analizar los datos, el mismo Ruiz (1999: 259) afirma que debe determinarse «*el carácter individual de lo que se expresa en grupo, así como el carácter colectivo de lo expresado individualmente*». Para esto, el analista de datos debe prestar especial atención a los consensos entre los miembros del grupo y otras veces, a las discrepancias.

Específicamente en esta investigación, el uso del grupo focal intentó recrear el ambiente cotidiano en donde el racismo y la discriminación se materializan (Baptista *et al.*, 2003). Dentro de esta metodología se involucraron únicamente a los estudiantes voluntarios de quinto bachillerato de los Colegio A, B y C por separado. La dinámica consistió en crear el ambiente adecuado para que los alumnos expresaran sus percepciones sobre el indígena y comenzaran un diálogo entre ellos donde se detectara la existencia o la falta de estereotipos, imaginarios sociales y/o prejuicios. Se comenzó por preguntarles qué

⁵⁵ Para Ruiz (1999: 249) la muestra opinática también puede estar conformada por expertos en el tema.

⁵⁶ Ruiz (1999: 253) afirma que esta característica es relativa, pues si se desea un mayor grado de espontaneidad y libertad, y que los integrantes no se vean sometidos a etiquetas preconcebidas en otros grupos, lo ideal es que éstos no se conozcan entre sí. Aunque si lo que se quiere es mayor dinámica y confianza, entonces sí es recomendable el conocimiento mutuo.

opinión les merecía la encuesta y el tema abordado, para luego intentar encarar a los participantes que defendían opiniones encontradas; la función principal del investigador durante esta etapa consistió en solicitar a los participantes del grupo focal que no se salieran de los temas propuestos (Historia, Economía, Social y Racismo), como lo aconsejan Baptista *et al.* (2003). Los temas y preguntas escogidas se redactaron de manera tal que coincidieran con los imaginarios y estereotipos definidos por Casaús (1992; 2002; 2006), AVANCSO (2006) y Seijo (2005). La participación en esta etapa de la investigación fue voluntaria y se develaron, hasta el final, los objetivos de la tesis.

5. La entrevista y el cuestionario. La entrevista a profundidad o “entrevista cualitativa” debe ser flexible y abierta (Baptista *et al.*, 2003). Al llevarse a cabo debe tener la forma de una conversación coloquial donde, a pesar de permitirse la improvisación, debe seguirse una lista de preguntas o temas a abordar preparada *a priori*. Si el entrevistador considera que la pregunta que está haciendo es de tipo *general* se permitirá que el entrevistado se desvíe un poco del tema central siempre y cuando los temas que desarrolle sean de relevancia para la investigación (Baptista *et al.*, 2003). Si en algún caso el entrevistador necesita profundizar más en un tema específico por ser de relevancia o porque no está suficientemente claro, se sugiere que pida una *ejemplificación* al entrevistado, afirman Baptista *et al.* (2003). Si la información recabada en la entrevista difiere con otra ya recopilada, se aconseja usar la técnica *de contraste* (Baptista *et al.*, 2003), que consiste en pedir al entrevistado que compare ambas informaciones. Si el entrevistado aborda temas donde clasifica su información por temas, se le deberá pedir que realice un listado (de forma oral o escrita) de las categorías en las que él mismo ordenaría esa información, este es el *método estructural* (Baptista *et al.*, 2003).

Toda entrevista debe llevar al *rappport*, o sea a crear un clima óptimo y cómodo para la entrevista donde sobresale la confianza y la empatía entre entrevistador y entrevistado; para ello deberán revelársele al informante los objetivos de la investigación. La entrevista no debe ser muy larga y mientras se efectúa, el entrevistador debe grabar el audio y tomar notas por escrito.

Las entrevistas no son todas iguales, ya que se pueden dividir en estructuradas, semi estructuradas o no estructuradas; la diferencia entre estos tipos consiste en cuánto se guíe el entrevistador por su lista de preguntas y temas a abordar; dicha lista debe ser preparada *a priori*. En cualquiera de los tres casos, las preguntas pueden ser (Baptista *et al.*, 2003): 1. Generales: en cuyo caso el tema puede desvariar o «*irse por la tangente*». En tal caso los temas secundarios deberán ser de relevancia o interés para el entrevistador y sus objetivos. 2. Para ejemplificar: sirven para que el entrevistado profundice en los detalles de su información. 3. De estructura o estructurales: en este caso el entrevistador solicita al entrevistado que él mismo clasifique el tema del que habla o bien que le dé una lista de categorías relativas al tema. 4. De contraste: aquí se pide al entrevistado que use el modelo comparativo para formar genealogías de su información con otras fuentes conocidas o ya entrevistadas anteriormente. Según Baptista *et al.* (2003) la diferencia entre un cuestionario y una entrevista es que ésta última es «*más flexible y abierta*» ya que se define como «*una conversación entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras*» (Baptista *et al.*, 2003). En esta tesis se pensó originalmente utilizar el instrumento “entrevista”; el cual se decidió aplicar específicamente a los informantes privilegiados escogidos por su conocimiento sobre el tema y sobre la comunidad educativa. Todos debían pertenecer al cuerpo docente de los colegios A, B y C. La entrevista se debía llevar a cabo luego de la jornada laboral de los profesores; en promedio, cada una duraría de treinta a cuarenta y cinco minutos y hasta se diseñó el instrumento llamado *Guía temática para entrevistas a maestros* que se incluye en los Anexos. Dichas entrevistas debían ser de tipo *guiado*, que quiere decir que se llevaría un listado de temas esenciales a abordar pero con la flexibilidad suficiente para tocar otros temas que escogieran los entrevistados. La participación en esta etapa de la investigación debía ser voluntaria y develarse, hasta el final, los objetivos y tema de la tesis.

Sin embargo, fue imposible concretar las entrevistas a pesar de pasar mucho tiempo insistiendo para obtenerlas; por lo tanto se cambió la metodología por un cuestionario enviado, respondido y devuelto a través del correo electrónico. Para este fin se desarrolló el instrumento llamado *Cuestionario por correo electrónico a maestros* en base a la *Guía temática para entrevistas a maestros*. El procedimiento de aplicación de este último

instrumento consistió en que el profesor contestara en la misma computadora las ocho preguntas que se le hacían, intentando reflexionar y profundizar sus respuestas, así como preferentemente ofreciendo anécdotas sobre su experiencia en el Colegio estudiado. Al terminar el cuestionario, el profesor debía reenviar sus respuestas al correo electrónico del investigador.

6. La observación. Siempre debe tenerse en mente que la observación participante implica trabajo de campo, pero que no todo trabajo de campo involucra la observación participante precisamente (Bernard, 2002). Este método cualitativo, antropológico por naturaleza, se define así: «*It involves getting close to people and making them feel comfortable with your presence so that you can observe and record information about their lives*»⁵⁷ (Bernard, 2002: 322). La observación es el método cualitativo por excelencia, y para llevarlo a cabo existen tres variables que, según se manejen y combinen, dan por resultado los *tipos* de observación que se pueden desarrollar en campo. Dichas variables son (Ruiz e Ispizua, 1989): a) El *grado de control* que el observador ejerza sobre las variables del fenómeno observado; b) El *grado de estructuración* en las categorías y medidas usadas; y c) El *grado de participación* del observador en el fenómeno. Según Ruiz e Ispizua (1989) en la investigación cualitativa, específicamente en el método de la observación, no debe buscarse el control experimental, sino centrarse en la calidad de participación del investigador y en la forma en que se abordará el objeto: panorámica o selectiva. Al combinar las anteriores variables con el modo de participación y la forma de abordaje, resulta que la observación se puede dividir en cuatro tipos y otros tantos estilos que a continuación se describen:

- **Observación panorámica-participante:** también se le conoce como etnográfica o global (Ruiz e Ispizua, 1989). Este tipo de observación fue la que practicaron los antropólogos pioneros como Malinowski, Boas, Linton y Mead, entre otros (Bernard, 2002). Consiste en seleccionar un grupo humano que vive

⁵⁷ «Envuelve el acercarse a la gente y hacerlos sentir cómodos con su presencia así que usted pueda observar y registrar información sobre sus vidas» (Traducción libre del autor de la tesis).

en una comunidad cerrada y observarlo detenidamente durante largos trabajos de campo, viviendo como uno más del grupo.

- **Observación panorámica-no participante:** en este tipo tanto el observador como los observados saben y son conscientes de los objetivos y los planes del investigador. Según Ruiz e Ispizua (1989) el investigador adopta abierta y oficialmente el papel de observador en la comunidad.
- **Observación selectiva-participante:** será más difícil que la observación pase desapercibida pues el investigador se convierte en *acompañante* de un informante privilegiado y esto resulta obvio para los demás integrantes de la comunidad. Un problema es que este tipo de observación puede acarrearle compromisos personales, éticos y morales al investigador.
- **Observación selectiva-no participante:** Aunque el investigador gana con este estilo de observación libertad de criterio y distancia del fenómeno para reflexionar sobre él, también se arriesga al etnocentrismo y al intelectualismo académico. Este tipo de observación limita el contacto directo del investigador con el fenómeno y los sujetos, lo cual resta valor al método cualitativo.

Para Ruiz e Ispizua (1989), sin importar el tipo de observación que se lleve a cabo, la investigación cualitativa debe caracterizarse por mantener una buena interacción social, tener establecido un protocolo de recolección de datos que permita controlarlos y concluir con una reconstrucción del significado bien argumentada.

En la presente investigación se utilizó la modalidad de **observación panorámica-participante** únicamente en el Colegio A, durante un mes: del 19 de mayo al 20 de junio del 2008. Debe mencionarse que el último día de observación participativa coincidió con el último día de la relación laboral entre el Colegio A y el investigador.

E. Reflexión metodológica sobre el racismo.

El principal problema metodológico en cuanto al racismo es que por su naturaleza, la medición resulta difícil de obtener y comprobar; por otro lado, resulta fácil caer en el

subjetivismo al momento de analizar y exponer los resultados. Por eso es recomendable utilizar métodos cualitativos más que cuantitativos para recoger y analizar la información requerida, y así obtener conclusiones metodológicamente validadas a través de todo el proceso. Otros autores que han abordado el tema recomiendan lo mismo: *«El abordaje de este fenómeno debe hacerse con métodos diferentes, los talleres y paneles, podrían ayudar a ampliar más la discusión»* (Garzaro, 1998: 128). Sin embargo, no puede basarse todo este trabajo únicamente en grupos focales, entrevistas o cuestionarios, y es por eso que la presente tesis también aborda el tema a través de métodos cuantitativos, al menos en lo que respecta al análisis de las encuestas a alumnos.

Como bien afirma Bastos (2006), el racismo se encuentra en la vida cotidiana, en el *Habitus* del quehacer diario puesto que *«se tata de una ideología que aflora en reuniones y conversaciones privadas y que puede apreciarse en el funcionamiento de ciertos sectores e instituciones»* (Bastos, 2006: 10). Es por eso que esta investigación también considera necesario realizar grupos focales, especialmente con los alumnos, para intentar reproducir la vida cotidiana, aunque sea en laboratorio, pues es ahí donde se manifiesta el racismo a través de relaciones interpersonales, del lenguaje, de los gestos y de otras formas de comunicación no lingüísticas (Garzaro, 1998; Pop, 1994). De hecho *«la persistencia de tensiones en la convivencia cotidiana del que lo emite y el que lo recibe transforma la personalidad de ambos, especialmente cuando se comienza a sufrir a muy temprana edad y a manejar los mecanismos defensivos»* (Pop, 1994: 120). Que el racismo pertenece al mundo cotidiano también lo admite Casaús:

«algunos autores llaman una naturalización del racismo o una cotidianeidad del mismo, lo cual lo hace todavía más difícil de evidenciarlo porque está presente en todos los espacios, se expresa y se dispersa en todos los ámbitos, en la educación, en la academia, en las formas de la vida cotidiana, en los medios de comunicación, en los chistes, en el imaginario colectivo» (Casaús, 2006: 65).

Actualmente existe una publicación que consiguió elaborar un instrumento internacionalmente aceptado para medir el prejuicio, tanto en su forma sutil como manifiesta: el trabajo de Pettigrew y Meertens (1995). Dicho instrumento ha sido adaptado al Español por las mexicanas Rueda & Navas (1996) y a su vez culturalmente adaptado y

utilizado en Guatemala por Hurtado (2006). En esta investigación, se siguieron los lineamientos del trabajo realizado por la autora citada. En sus respectivas adaptaciones del instrumento en mención, tanto Hurtado (2006) como Sánchez *et al.* (2005), concuerdan en que la escala a medir en el prejuicio manifiesto se divide en dos factores: amenaza y rechazo a la intimidad; mientras que en el prejuicio sutil, en tres: «*defensa de valores tradicionales, exageración de las diferencias culturales y negación de emociones positivas*» (Casaús & Dávila, 2006: 18). Los resultados del método, permiten clasificar las respuestas de los encuestados en tres tipos: 1. **Igualitarios**, con poco o ningún prejuicio sutil ni manifiesto; 2. **Sutiles**, quienes no expresan un prejuicio manifiestamente, pero sí tienen sentimientos como inseguridad, incomodidad, miedo o no expresan emociones positivas hacia el *Otro*; y 3. **Manifiestos**, con poco prejuicio sutil porque abiertamente manifiestan y expresan sus emociones negativas hacia el *Otro* (Hurtado, 2006; rueda y Navas, 1996).

VII. RESULTADOS

A. El trabajo de campo

El trabajo de campo llevado a cabo para recolectar los datos de esta investigación se realizó en dos etapas: una que comprendió los meses de enero a abril y la segunda que duró de mayo a julio de 2008. Durante la primera etapa se realizó la investigación bibliográfica y el trabajo de campo del Colegio A; la segunda fase sirvió para perfeccionar el Marco Teórico y ampliar los casos estudiados haciendo trabajo de campo en los Colegios B y C. Durante esta segunda etapa también se hizo una observación panorámica participante de un mes en el Colegio A, registrando todas las observaciones e informaciones que daban los informantes en un diario de campo que se encuentra en los Anexos de este documento.

El 11 de marzo de 2008 **se encuestó en el Colegio A un total de 85 estudiantes de cuarto y quinto bachillerato**. De un universo total de 88 alumnos que cursan esos grados (49 de cuarto y 39 de quinto), tres de ellos faltaron a clases ese día por razones desconocidas (dos de cuarto y dos de quinto). La encuesta se realizó en un salón de clases y duró aproximadamente 40 minutos, el tiempo que dura un período. La participación fue voluntaria y hasta el final se develaron los objetivos de la investigación. Durante la aplicación se pudieron detectar varias inexactitudes del instrumento, ninguna de ellas de relevancia, pero que se encuentran comentadas bajo el título B de este mismo capítulo.

En cuanto al **grupo focal**, se llevó a cabo el 12 de marzo de 2008. Se escogieron cinco alumnos de cada sección de quinto bachillerato; esos diez alumnos sobresalieron por haber mostrado mayor interés y generado debate entre sus compañeros el día anterior, durante la aplicación de la encuesta. La actividad se llevó a cabo durante el primer período de clases, por lo que solamente se pudo contar con 40 minutos, lo cual obligó al investigador a limitar las participaciones para que durante dicho tiempo se lograran abarcar todos los temas propuestos en el instrumento; ese objetivo se logró aunque debe resaltarse que tuvo que sacrificarse la intención de los participantes por aportar más opiniones. Todos participaron voluntariamente. Vale la pena señalar también que el registro audiovisual del

grupo focal se dificultó pues a la cámara se le acabaron las baterías tres veces y a la grabadora de audio, dos. Se contaba con repuestos que, desgraciadamente, tampoco duraron mucho.

Por último, la etapa de **entrevistas a profesores** fue la que mayor dificultad presentó, y por eso mismo fue la que mayor tiempo duró en completarse. Al inicio la aplicación de estos instrumentos se retrasó por el feriado de Semana Santa; luego costó mucho coordinar que el investigador y los maestros coincidieran en su tiempo ya que estos últimos, a pesar de tener períodos libres, debían calificar, preparar material y realizar otras actividades propias de su trabajo. De hecho, en tres semanas de insistir para realizar las entrevistas a profundidad, solamente se logró concretar una y obtener la promesa de efectuar otras cuatro que nunca llegaron a realizarse.

Debido a las dificultades anteriores, y a que estaba por concluir la primera etapa de campo, se tomó la decisión de convertir las entrevistas a profundidad en cuestionarios para contestar por correo electrónico. El instrumento se desarrolló con base a la *Guía temática para entrevistas a maestros* y se le tituló *Cuestionario por correo electrónico a maestros*. El jueves 24 de abril de 2008 se envió el cuestionario al correo electrónico oficial⁵⁸ de 20 profesores pidiéndoles, individualmente, su colaboración voluntaria con la investigación. De los veinte profesores, la mitad eran mujeres y la otra mitad hombres. Al terminar esta etapa del trabajo de campo se habían recibido nueve cuestionarios respondidos, tres de hombres y seis de mujeres.

La segunda etapa del trabajo de campo en el Colegio A incluyó un período de observación panorámica-participante. Dicho período, de poco más de un mes, comprendido del 19 de mayo al 20 de junio de 2008, quedó registrado en un diario de campo.

⁵⁸ El Colegio A tiene un sitio *Web* que alberga una dirección electrónica personalizada y oficial para cada profesor.

Durante la segunda etapa de trabajo de campo se cubrieron los Colegio B y C. En el primero se hizo el campo el lunes 27 de mayo con la ayuda de un profesor que facilitó el acceso y la aplicación de los instrumentos. En esta institución se lograron pasar 120 encuestas a alumnos, pero desgraciadamente ningún docente quiso brindar una entrevista a profundidad ni proveer sus correos electrónicos para enviarles el cuestionario.

En el **Colegio C**, de 142 alumnas inscritas en cuarto y quinto bachillerato, se aplicaron 134 instrumentos, lo que indica que el día de la aplicación se ausentaron ocho estudiantes. El trabajo de campo en el Colegio C fue el lunes 14 de julio y se contó con la ayuda de una persona de la administración. Además de las encuestas, se aprovechó a recoger los correos electrónicos de algunos profesores de secundaria en el Salón de maestros para enviarles las encuestas; esto debido a que ninguno tuvo tiempo de dar una entrevista a profundidad. Al finalizar la segunda etapa de campo solamente doce maestros habían contestado el cuestionario; once de ellos laboraban en el Colegio A y una en el C. Debe subrayarse que el investigador insistió varias veces con los profesores de los colegios B y C pero no obtuvo mayor respuesta.

B. Resultados de la encuesta a alumnos

Como se indicó en el Capítulo VI de esta Tesis, las 30 preguntas de la encuesta fueron divididas en siete áreas temáticas: datos del encuestado, autoadscripción, contacto interétnico, conocimiento histórico, discriminación económica, estereotipos e imaginarios guatemaltecos, y discriminación en la institución educativa. Es por eso que a continuación se presentarán los datos recogidos en el mismo orden, pregunta por pregunta. Para analizar los datos de la encuesta y generar las tablas y gráficas se utilizaron los programas SPSS y Excel.

1. Preguntas relativas a los datos del encuestado. Bajo esta área temática se encontraban las primeras cuatro preguntas de la encuesta. En términos generales no hubo mayor problema en esta serie, sin embargo **la primera pregunta**, relativa a si el encuestado pertenecía al Colegio A, B o C generó mucha expectativa pues los alumnos querían saber a

qué lógica obedecía clasificar su colegio con estas literales. Algunos supusieron que se debía a que su colegio era una institución privada y no una escuela pública, otros pensaron que se debía al perfil socioeconómico de sus estudiantes y otros pensaron que la clasificación obedecía a la calidad educativa. Para evitar malos entendidos, el investigador informó que la clasificación era una simple forma de evitar llamar al establecimiento educativo por su nombre propio.

La segunda pregunta buscaba identificar el grado que cursaba el alumno. En el Colegio A, de los 85 encuestados, 47 eran de cuarto bachillerato y 38 de quinto. Esto significa que el 53.3% eran estudiantes que iniciaban el Bachillerato y que el restante 44.7% eran graduandos. De los 120 estudiantes encuestados en el Colegio B, 51.7% (62 alumnos) eran de cuarto bachillerato y 48.3% (58 alumnos) eran de quinto. Por último, en el Colegio C se encuestaron 134 alumnas, 61 de cuarto y 73 de quinto bachillerato.

La **tercera pregunta**, relativa al sexo del encuestado, da como resultado que en el Colegio A, 32 eran mujeres (el 37.6%), 51 eran hombres (60%) y dos personas no contestaron (2.4%). En el Colegio B, se encuestaron 79 mujeres (65.8%) y 41 hombres (34.2%); el Colegio C se caracterizó porque el 100% de encuestadas (134 alumnas) eran mujeres.

Por último en esta misma área temática, la **cuarta pregunta** hacía referencia a la edad del encuestado; como se observa en la tabla número 1, la mayoría de encuestados estaban entre los 16 y 18 años aunque se presentaron algunos casos en ambos extremos: 15 y 19 años. Específicamente en el caso del Colegio A, la gran mayoría tenía 16 años (36 casos representando el 42.4%), sin embargo también hubo encuestados de 17 años (33 casos representando el 38.8%), de 18 años (12 casos, 14.1%) y tres personas de 15 años (3.5%). Una persona (1.2%) no contestó esta pregunta. En el Colegio B, la gran mayoría de encuestados tenía 17 años (53.3%); el segundo grupo más representado fue el que tenía 16 años (35%). Los estudiantes de 18 años representaron el 10.8% y solamente se encontró un caso (0.8%) de 15 años de edad. En el Colegio C no se encontraron alumnas de 15 años,

aunque sí dos de diecinueve en quinto bachillerato; la gran mayoría estaba entre 16 y 17 años.

Tabla No. 1

Tabla cruzada de los datos del encuestado: Colegio, grado, sexo y edad

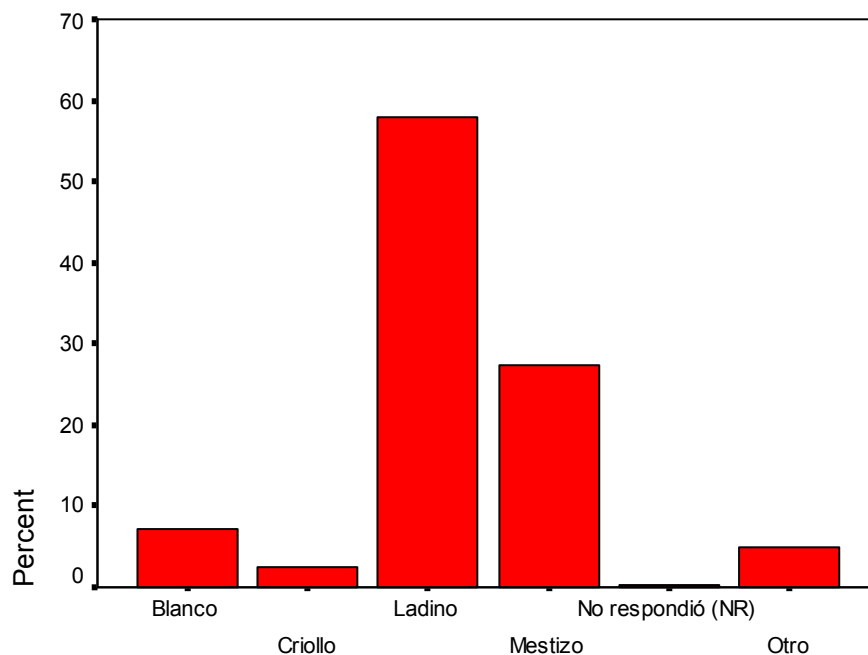
Colegio	Grado	Sexo			Edad					Total
					15	16	17	18	19	
Colegio A	Cuarto	Femenino	Frec.	2	18	3			23	
			% total	4.3%	38.3%	6.4%			48.9%	
		Masculino	Frec.	1	15	7	1		24	
			% total	2.1%	31.9%	14.9%	2.1%		51.1%	
		Total	Frec.	3	33	10	1		47	
			% total	6.4%	70.2%	21.3%	2.1%		100.0%	
	Quinto	Femenino	Frec.			8	1		9	
			% total			21.6%	2.7%		24.3%	
		Masculino	Frec.		2	15	9		26	
			% total		5.4%	40.5%	24.3%		70.3%	
		No respondió	Frec.		1		1		2	
			% total		2.7%		2.7%		5.4%	
Total	Frec.		3	23	11		37			
	% total		8.1%	62.2%	29.7%		100.0%			
Colegio B	Cuarto	Femenino	Frec.	1	28	12			41	
			% total	1.6%	45.2%	19.4%			66.1%	
		Masculino	Frec.		14	7			21	
			% total		22.6%	11.3%			33.9%	
		Total	Frec.	1	42	19			62	
			% total	1.6%	67.7%	30.6%			100.0%	
	Quinto	Femenino	Frec.			29	9		38	
			% total			50.0%	15.5%		65.5%	
		Masculino	Frec.			16	4		20	
			% total			27.6%	6.9%		34.5%	
		Total	Frec.			45	13		58	
			% total			77.6%	22.4%		100.0%	
Colegio C	Cuarto	Femenino	Frec.		53	6	2		61	
			% total		86.9%	9.8%	3.3%		100.0%	
		Total	Frec.		53	6	2		61	
			% total		86.9%	9.8%	3.3%		100.0%	
	Quinto	Femenino	Frec.		2	55	14	2	73	
			% total		2.7%	75.3%	19.2%	2.7%	100.0%	
		Total	Frec.		2	55	14	2	73	
			% total		2.7%	75.3%	19.2%	2.7%	100.0%	

Fuente: creación propia, 2008.

2. Preguntas relativas a la autoadscripción del encuestado. Bajo esta área temática entran tres preguntas, las número cinco, seis y treinta de la encuesta. Se separaron tanto entre sí, para no sesgar las respuestas del encuestado ya que la pregunta número 30 inquiría directamente al encuestado si se consideraba una persona racista, o no. Debe mencionarse que **la quinta pregunta** (De los siguientes grupos, ¿en cuál considera que está usted?) generó dudas por las opciones presentadas como respuestas. Muy pocos estudiantes conocían la definición de “criollo”, o no comprendían la categoría “blanco” ni la diferencia entre “mestizo” y “ladino”. El investigador tuvo que intervenir explicando brevemente los conceptos, cosa que pudo sesgar las respuestas. Debe hacerse la salvedad que en el caso del Colegio C se presentó un panorama diferente pues la previa lectura de *Linaje y racismo* de Casaús y de *La patria del criollo* de Martínez en la clase de Estudios Sociales ocasionó que muy pocas alumnas tuvieran dichas dudas. A continuación se presenta la gráfica y la tabla de resultados.

Figura No. 1

Pregunta 5: De los siguientes grupos, ¿en cuál considera que está usted?



Fuente: creación propia, 2008.

Tabla No. 2

Desglose, por colegio, de la pregunta 5 del cuestionario

			De los siguientes grupos, ¿en cuál considera que está usted?					Total	
			Blanco	Criollo	Ladino	Mestizo	No respondió		Otro
Colegio	Colegio A	Frec.	16	7	44	4	1	13	85
		% total	4.7%	2.1%	13.0%	1.2%	.3%	3.8%	25.1%
	Colegio B	Frec.	2		78	38		2	120
		% total	.6%		23.0%	11.2%		.6%	35.4%
	Colegio C	Frec.	6	1	74	51		2	134
		% total	1.8%	.3%	21.8%	15.0%		.6%	39.5%
Total		Frec.	24	8	196	93	1	17	339
		% total	7.1%	2.4%	57.8%	27.4%	.3%	5.0%	100.0%

Fuente: creación propia, 2008.

La quinta pregunta del cuestionario muestra que, en términos generales los y las alumnas encuestadas se consideran principalmente ladinos y en segundo término mestizas; sin embargo al sumar las categorías “Blanco” y “Criollo” tenemos que el 9.5% de la población se considera “Blanco-criollo”.

En cuanto a la definición “otro” fue casi únicamente utilizada en el Colegio A donde más de una docena de personas se consideraron bajo esta categoría definiendo adscripciones como: “*Chino nacido en Guate.*”, “*negro*”, “*EE. UU. y Guatemala*”, “*Medio asiático*”, “*Chino*”, “*Familia alemana (Papá) y guatemalteca (Mamá)*”, “*Europeo y ladino*” y “*Asiático*”. Si se unen las opciones “Otras” relativas a China, suman seis casos de trece. Sumando los colegios B y C solamente cuatro personas marcaron la opción “Otro”, sin embargo solamente una la definió como “Guatemalteca”. Las otras tres personas dejaron la definición en blanco.

Al preguntarles a los encuestados, a través de **la pregunta 5.1**, por qué se clasificaban de la manera recién descrita se obtuvieron diferentes explicaciones, sin embargo se pudieron encontrar argumentos similares en las respuestas, por lo que se crearon categorías que se muestran a continuación:

Tabla No. 3

Categorías generadas de las respuestas a la pregunta 5.1, desglosadas por colegio

		Colegio			Total
		Colegio A	Colegio B	Colegio C	
Ascendencia familiar	Frec.	34	11	50	95
	% total	10.0%	3.2%	14.7%	28.0%
Razón biológica	Frec.	18	17	9	44
	% total	5.3%	5.0%	2.7%	13.0%
Razón cultural	Frec.	4	22	5	31
	% total	1.2%	6.5%	1.5%	9.1%
Así lo clasificaron en el Colegio (otro lo clasificó)	Frec.	2	4	2	8
	% total	.6%	1.2%	.6%	2.4%
Lugar de origen	Frec.	6	9	11	26
	% total	1.8%	2.7%	3.2%	7.7%
Mestizaje	Frec.	4	40	37	81
	% total	1.2%	11.8%	10.9%	23.9%
Por negación a las otras opciones (otros argumentos)	Frec.	2	5	8	15
	% total	.6%	1.5%	2.4%	4.4%
No respondió	Frec.	9	12	8	29
	% total	2.7%	3.5%	2.4%	8.6%
Por que es un hecho.	Frec.	6		4	10
	% total	1.8%		1.2%	2.9%
Total	Frec.	85	120	134	339
	% total	25.1%	35.4%	39.5%	100.0%

Fuente: creación propia, 2008.

Figura No. 2

Pregunta 5.1: Argumentos de autoadscripción



Fuente: creación propia, 2008

La **sexta pregunta** (¿Qué sangre cree usted que corre por sus venas?) generó los siguientes problemas con las respuestas cerradas: en algunas ocasiones la opción “Extranjera” se concebía igual a “Europea” y los estudiantes de ascendencia asiática no encontraron la opción que les correspondía (sobre todo en el Colegio A). A estos últimos se les indicó que marcaran la opción “Otra” y pusieran su propia opción. Las respuestas a esta pregunta se resumen en la siguiente tabla:

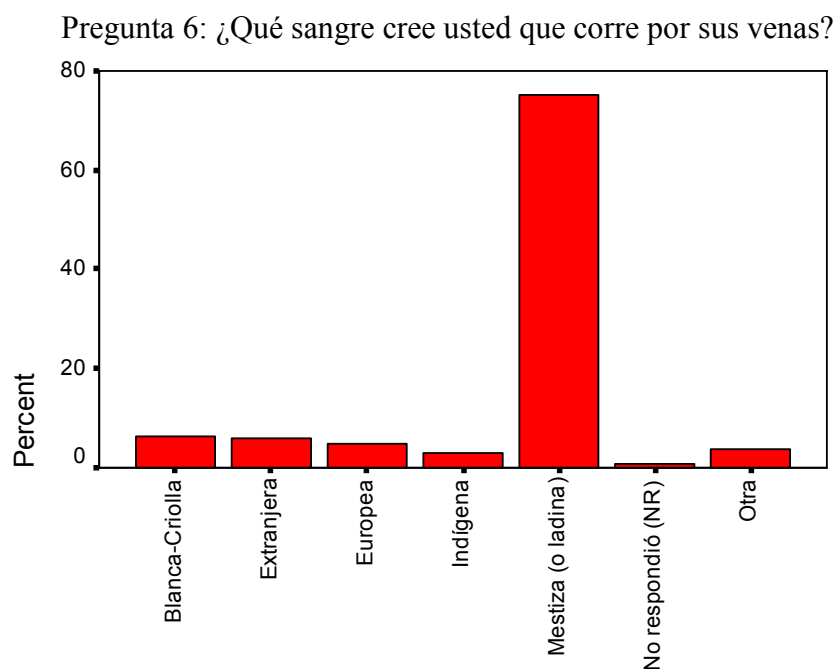
Tabla No. 4

Desglose, por colegio, de la pregunta 6 del cuestionario

		¿Qué sangre cree usted que corre por sus venas?							Total
		Blanca-Criolla	Extranjera	Europea	Indígena	Mestiza (o ladina)	No respondió	Otra	
Colegio A	Frec.	10	15	10	1	37	2	10	85
	% total	2.9%	4.4%	2.9%	.3%	10.9%	.6%	2.9%	25.1%
Colegio B	Frec.	6	2	3	6	101	1	1	120
	% total	1.8%	.6%	.9%	1.8%	29.8%	.3%	.3%	35.4%
Colegio C	Frec.	6	3	4	3	117		1	134
	% total	1.8%	.9%	1.2%	.9%	34.5%		.3%	39.5%
Total	Frec.	22	20	17	10	255	3	12	339
	% total	6.5%	5.9%	5.0%	2.9%	75.2%	.9%	3.5%	100.0%

Fuente: creación propia, 2008

Figura No. 3



Fuente: creación propia, 2008

De la pregunta anterior, doce personas (3.5%) se consideraron bajo la categoría “Otra”. Diez de esas personas se encontraron en el Colegio A, único establecimiento donde aparecieron categorías como “Alemán”, “Chapín”, “Árabe o hindú” y “EE. UU., español, inglés y chino”. La gran mayoría de las personas que se clasificaron como “Otro” se definieron como chinos o asiáticos.

Por último en esta segunda área temática, **la pregunta número 30 (tal vez la más importante para este Tesis)** abordaba directamente al encuestado de la siguiente manera: ¿Cree que usted es racista o que tiene actitudes discriminatorias hacia los indígenas? La pregunta tenía únicamente dos opciones cerradas de respuesta: sí o no. Debe subrayarse que algunos participantes obviaron la característica cerrada de las opciones y escribieron al margen de la hoja, por lo que se tabuló la respuesta como “No respondió”. La mayoría de veces que esto sucedió, lo escrito al margen consistió en variantes de “a veces” o “en algunas ocasiones”. En resumen, la siguiente tabla y gráfica muestran las respuestas:

Tabla No. 5

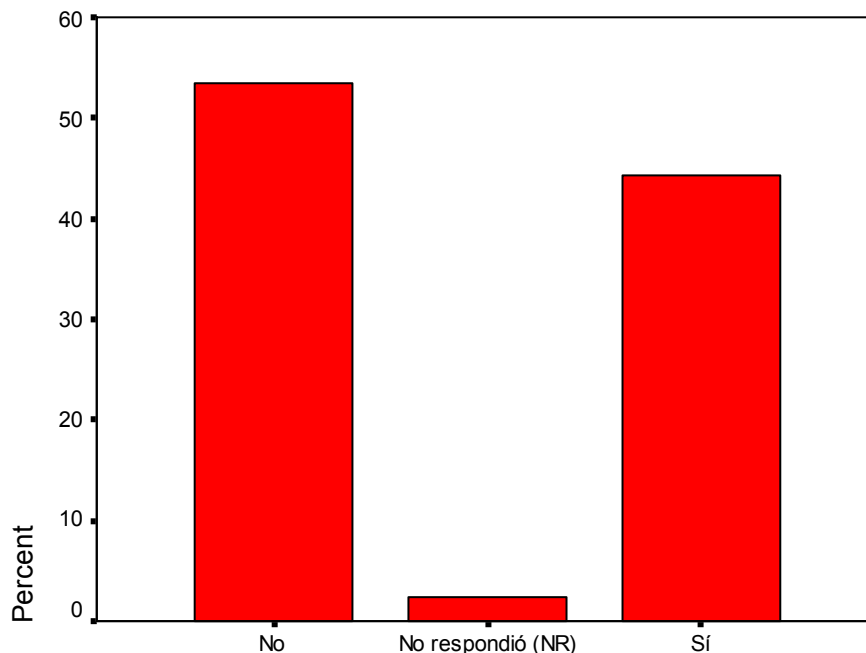
Desglose, por colegio, de la pregunta 30 del cuestionario

		¿Cree que usted es racista o que tiene actitudes discriminatorias hacia los indígenas?			Total
		No	No respondió	Sí	
Colegio A	Frec.	52	2	31	85
	% total	15.3%	.6%	9.1%	25.1%
Colegio B	Frec.	61	3	56	120
	% total	18.0%	.9%	16.5%	35.4%
Colegio C	Frec.	68	3	63	134
	% total	20.1%	.9%	18.6%	39.5%
Total	Frec.	181	8	150	339
	% total	53.4%	2.4%	44.2%	100.0%

Fuente: creación propia, 2008.

Figura No. 4

Pregunta 30: ¿Cree que usted es racista o que tiene actitudes discriminatorias hacia los indígenas?



Fuente: creación propia, 2008.

Los datos anteriores muestran entonces que el 36% del total de estudiantes encuestados en el Colegio A se autoconsideran racistas, mientras que el 46% y 47% de los estudiantes encuestados en los colegios B y C, respectivamente, se consideran de la misma manera. Este revelador dato no debe pasar por alto lo que ya varias investigaciones anteriores (Solares & Morales, 2003; PNUD, 2005; Torres Rivas, 2006) han demostrado que sucede en Guatemala: muchos racistas no se conciben como tales.

3. Preguntas relativas al contacto interétnico de los encuestados. Bajo esta área temática se encuentran siete preguntas, las numeradas de la siete a la trece. Debido a que esta área incluía dos preguntas abiertas (la siete y diez) y que cada una de ellas solicitaba dos o tres opciones al encuestado, resultaba demasiado complicado describir tan diversas respuestas; por lo tanto se decidió clasificar las respuestas con el método usado por Hurtado (2006) ya descrito anteriormente. Sin embargo los datos aquí recogidos obligaron a crear

dos nuevas categorías de racismo, una en el manifiesto (Argumento Físico o Biológico) y otra en el sutil (Argumento de lástima). Por lo tanto el modelo de Hurtado (2006) —ya modificado— quedó esquematizado de la manera en que se muestra en la siguiente tabla:

Tabla No. 6
Esquema modificado de tipos de racismo

Tipo de racismo	1. Manifiesto	Amenaza
		Rechazo a la intimidad
		Argumento físico y biológico
	2. Sutil	Defensa de valores tradicionales
		Exageración de las diferencias culturales
		Negación de emociones positivas
		Argumento de lástima
		Total indiferencia

Fuente: creación propia, en base a Hurtado (2006).

La pregunta siete del cuestionario, a través de la cual se solicitaba al estudiante caracterizar a un indígena, no definía si las características solicitadas eran físicas, psíquicas o culturales. Lo anterior lo hicieron notar varios encuestados, por lo que se les dijo que escogieran ellos mismos el tipo de características que consideraran como más representativas o relevantes. Aunque se pedían tres características, algunos encuestados no proveyeron tal cantidad y solamente dieron una o dos; en ese caso se tabuló el espacio vacío como “No respondió”, sin embargo pocos encuestados dejaron totalmente en blanco los tres espacios.

Debe destacarse que el 68.7% de las respuestas encajaron en algún tipo de racismo, mientras que el 2.93% no respondió; por lo tanto solamente el 28.39% de respuestas no tuvieron sesgo racista. A continuación se presentan gráficas y tablas que resumen las respuestas ya categorizadas bajo el modelo de racismo manifiesto y sutil:

Tabla No. 7

Desglose, por colegio, de la pregunta 7 del cuestionario

Escriba las tres principales características que, según usted, califiquen mejor al indígena guatemalteco.		Grado		Total
		Cuarto	Quinto	
Colegio A	Manifiesto - Amenaza	4	1	5
	Manifiesto - Rechazo a intimidad	21	24	45
	Manifiesto - Físico/Biológico	17	48	65
	Sutil - Defensa de valores tradicionales	16	8	24
	Sutil - Lástima	10	12	22
	No respondió	8	6	14
	Sin sesgo racista	65	23	88
Total		141	122	263
Colegio B	Manifiesto - Amenaza	2	0	2
	Manifiesto - Rechazo a intimidad	1	1	2
	Manifiesto - Físico/Biológico	80	51	131
	Sutil - Defensa de valores tradicionales	50	42	92
	Sutil - Exageración de diferencias culturales	8	5	13
	Sutil - Negar emociones positivas	13	15	28
	Sutil - Lástima	0	2	2
	No respondió	6	6	12
	Sin sesgo racista	26	52	78
Total		186	174	360
Colegio C	Manifiesto - Amenaza	1	4	5
	Manifiesto - Rechazo a intimidad	1	3	4
	Manifiesto - Físico/Biológico	20	85	105
	Sutil - Defensa de valores trad.	60	52	112
	Sutil - Exageración de diferencias cult.	2	2	4

Continuación de la tabla No. 7

Escriba las tres principales características que, según usted, califiquen mejor al indígena guatemalteco.		Grado		Total
		Cuarto	Quinto	
Colegio C	Sutil - Negar emociones positivas	21	11	32
	Sutil - Lástima	6	5	11
	No respondió	1	3	4
	Sin sesgo racista	71	54	125
Total		183	219	402

Fuente: creación propia, 2008.

Tabla No. 8

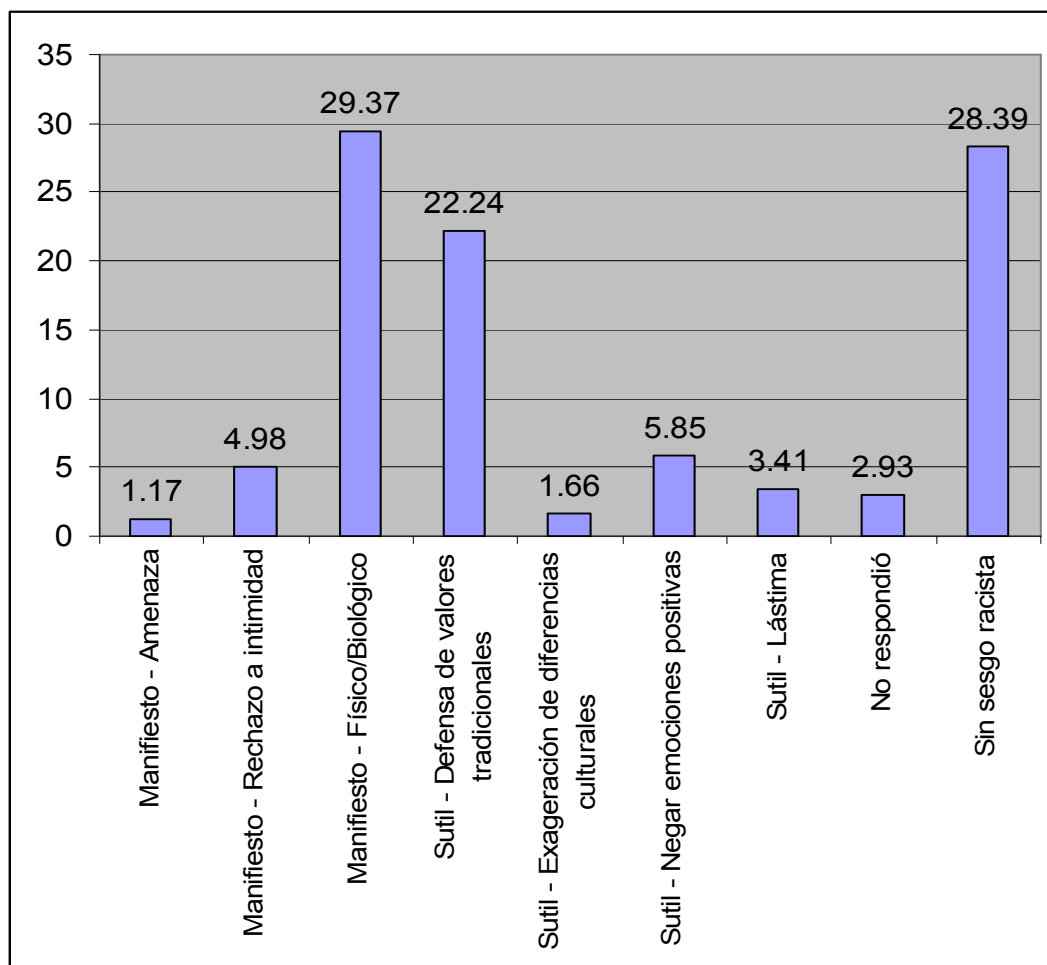
Desglose, por tipo de racismo, de la pregunta 7 del cuestionario

Tipo de racismo		F	%
Racismo manifiesto	Manifiesto - Amenaza	12	1.17
	Manifiesto - Rechazo a intimidad	51	4.98
	Manifiesto - Físico/Biológico	301	29.37
Racismo sutil	Sutil - Defensa de valores tradicionales	228	22.24
	Sutil - Exageración de diferencias culturales	17	1.66
	Sutil - Negar emociones positivas	60	5.85
	Sutil - Lástima	35	3.41
Sin racismo	No respondió	30	2.93
	Sin sesgo racista	291	28.39
Total		1025	100

Fuente: creación propia, 2008.

Figura No. 5

Pregunta 7: Escriba las tres principales características que, según usted, califiquen mejor al indígena guatemalteco.



Fuente: creación propia, 2008.

La **pregunta ocho** (¿Tendría usted un(a) novio(a) indígena?) y **8.1** (¿Por qué) fueron las que **mayor impacto** tuvieron entre los encuestados. Ambas preguntas generaron mucho debate entre los participantes; de hecho sirvieron para detectar a algunos de los líderes de opinión que luego participaron en el grupo focal. En resumen, la pregunta presentó 255 respuestas negativas (75.2%) y apenas 83 respuestas de positivas (24.5%); solamente dos personas (0.3%) no respondieron esta pregunta. Con estos datos se construyó la siguiente tabla:

Tabla No. 9

Desglose, por colegio, de la pregunta No. 9 del cuestionario

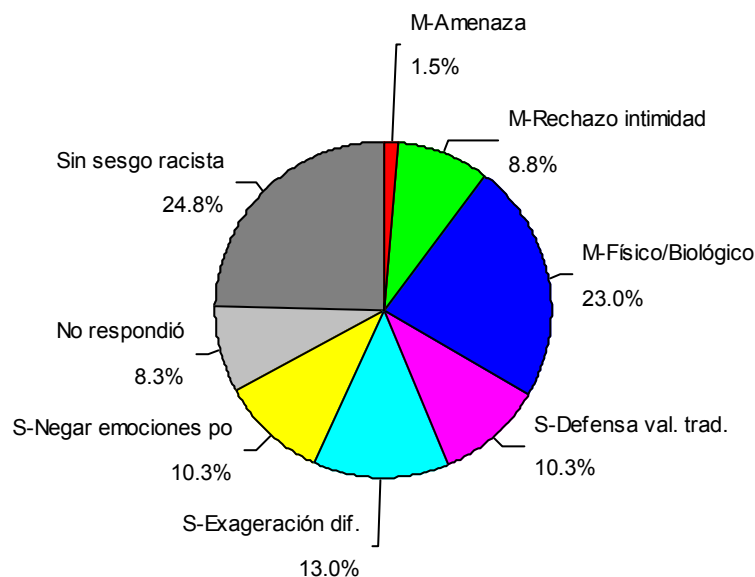
		¿Tendría usted un(a) novio(a) indígena?			Total
		No	No respondió	Sí	
Colegio A	Frec.	69	1	15	85
	% total	20.4%	.3%	4.4%	25.1%
Colegio B	Frec.	93		27	120
	% total	27.4%		8.0%	35.4%
Colegio C	Frec.	93		41	134
	% total	27.4%		12.1%	39.5%
Total	Frec.	255	1	83	339
	% total	75.2%	.3%	24.5%	100.0%

Fuente: creación propia, 2008.

Las razones que los encuestados dieron de por qué no tendrían una pareja indígena fueron recolectadas a través de **la pregunta 8.1**. Se obtuvieron respuestas muy diversas debido a la naturaleza abierta de la pregunta, por lo que estas se categorizaron a través de los tipos de racismo. Vale destacar que la gran mayoría de respuestas (24.8%) no presentaron sesgo racista; sin embargo la segunda categoría más frecuente (23%) argumentaba que el aspecto físico de los indígenas es feo o no es del gusto personal del encuestado. En este último caso la respuesta se clasificó como un racismo de tipo manifiesto y sub tipo físico/biológico. A continuación se muestra una gráfica con los datos recabados:

Figura No. 6

Pregunta 8.1: ¿Por qué (no) tendría usted un(a) novio(a) indígena?



Fuente: creación propia, 2008.

El hecho de que **la pregunta nueve** (¿Aceptaría usted a un indígena como sirviente en su casa?) siguiera inmediatamente a la anterior generó una reacción negativa entre los encuestados pues al reflexionar sus respuestas algunos afirmaron que la encuesta parecía estar manipulada para “hacerlos ver mal”. Esto lo evidenció abiertamente el comentario de una encuestada del Colegio A quien dijo “*el orden de esas preguntas hace que uno se vea como racista cuando no lo es*”. En general, los resultados de la novena pregunta se encuentran a continuación:

Tabla No. 10

Desglose, por colegio, de la pregunta 9 del cuestionario

		¿Aceptaría usted a un indígena como sirviente en su casa?			Total
		No	No respondió	Sí	
Colegio A	Frec.	4		81	85
	% total	1.2%		23.9%	25.1%
Colegio B	Frec.	1		119	120

Continuación de la tabla No. 10

		¿Aceptaría usted a un indígena como sirviente en su casa?			Total
		No	No respondió	Sí	
Colegio C	% total	.3%		35.1%	35.4%
	Frec.	5	1	128	134
	% total	1.5%	.3%	37.8%	39.5%
Total	Frec.	10	1	328	339
	% total	2.9%	.3%	96.8%	100.0%

Fuente: creación propia, 2008.

Vale la pena señalar que la novena pregunta está asociada al área temática de discriminación económica. Lo anterior se evidencia en que a través de **la pregunta 9.1** se buscó por qué los encuestados contratarían un indígena como sirviente. Debido a la gran variedad de respuestas, éstas se clasificaron en cuatro categorías de respuestas creadas en base a un primer ordenamiento de los datos: 1. Las que argumentan lástima y paternalismo; 2. Las que argumentan que son los mismos indígenas quienes buscan ese tipo de trabajo, 3. Las que argumentan la libertad de mercado; y 4. Las que argumentan que los indígenas son mano de obra barata; también se creó la categoría “no respondió”. A continuación se presentan los resultados:

Tabla No. 11

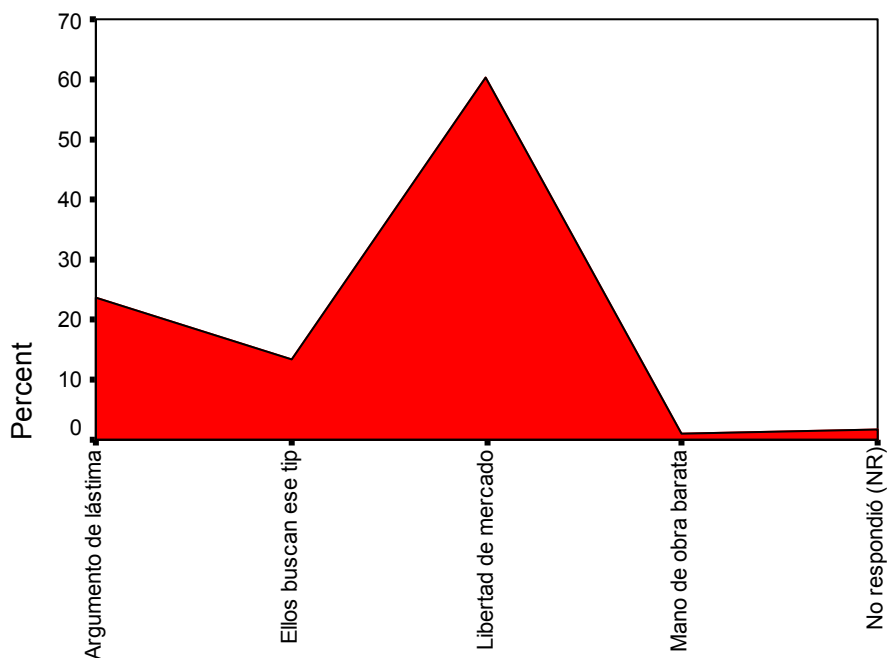
Desglose, por colegio, de la pregunta 9.1 del cuestionario

		Discriminación económica					Total
		Argumento de lástima - paternalismo	Ellos buscan ese tipo de trabajo	Libertad de mercado	Mano de obra barata	No respondió	
Colegio A	Frec.	16	6	57	3	3	85
	% total	4.7%	1.8%	16.8%	.9%	.9%	25.1%
Colegio B	Frec.	28	16	74		2	120
	% total	8.3%	4.7%	21.8%		.6%	35.4%
Colegio C	Frec.	36	23	74		1	134
	% total	10.6%	6.8%	21.8%		.3%	39.5%
Total	Frec.	80	45	205	3	6	339
	% total	23.6%	13.3%	60.5%	.9%	1.8%	100.0%

Fuente: creación propia, 2008.

Figura No. 7

Pregunta 9.1: ¿Por qué aceptaría usted a un indígena como sirviente en su casa?



Fuente: creación propia, 2008.

Lo últimas tablas y gráficas muestran que el 75.2% de los encuestados no tendrían una pareja indígena porque les parecen físicamente feos, pero el 96.8% de ellos sí estarían dispuestos a contratarlos como sirvientes en su casa porque hay libertad de mercado. Al respecto se debe recordar que el 53.4% de ellos no se consideran racistas.

La **décima pregunta** (¿Mencione dos sentimientos o “impresiones” que le generan los indígenas?) presentó el problema que algunos encuestados no sabían definir un sentimiento y ponían otros conceptos como “pobreza”, por ejemplo. Debido a que se tenían dos respuestas abiertas por encuestado, se decidió analizarlas bajo el modelo de racismo de Hurtado (2006) modificado para esta tesis. Solamente diecinueve encuestados dejaron totalmente en blanco esta pregunta, mientras que las otras veces que se tuvo que utilizar la categoría “No respondió” obedeció a que se contestó solamente una de las dos opciones que se solicitaban. A continuación, se presenta la tabla y gráfica construidas con estos datos:

Tabla No. 12

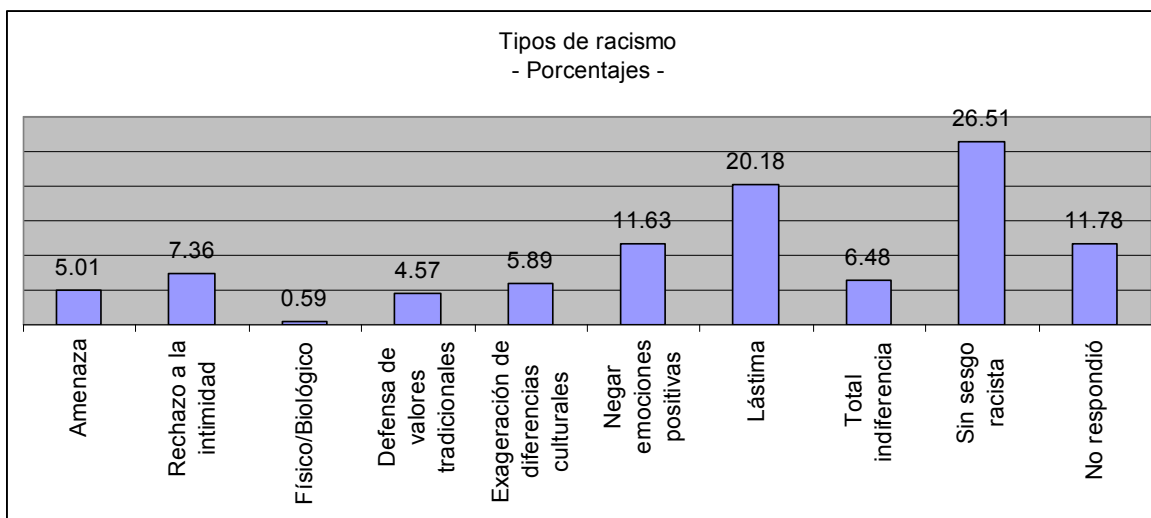
Desglose, por colegio, de la pregunta 10 del cuestionario

	Tipo de racismo										Total
	Manifiesto			Sutil					Sin sesgo		
	Amenaza	Rechazo a la intimidad	Físico/Biológico	Defensa de valores tradicionales	Exageración de diferencias culturales	Negar emociones positivas	Lástima	Total indiferencia	Sin sesgo racista	No respondió	
Colegio A	22	36	0	12	7	1	35	0	50	8	171
Colegio B	5	9	0	4	10	47	37	31	57	40	240
Colegio C	7	5	4	15	23	31	65	13	73	32	268
Total	34	50	4	31	40	79	137	44	180	80	679
%	5.01	7.36	0.59	4.57	5.89	11.63	20.18	6.48	26.51	11.7	100%

Fuente: creación propia, 2008.

Figura No. 8

Pregunta 10: Mencione dos sentimientos o “impresiones”
que le generan los indígenas



Fuente: creación propia, 2008.

La **pregunta número once** (¿Aceptaría usted que sus padres adoptaran un niño indígena y que viva en su casa?) y su secuela **11.1** (¿Por qué?) es una combinación de pregunta cerrada y abierta; a su vez es una adaptación de la pregunta formulada por Casaús (1992) donde pregunta a sus encuestados si adoptarían un hijo indígena. Las respuestas cerradas a la pregunta once se aprecian a continuación:

Tabla No. 13

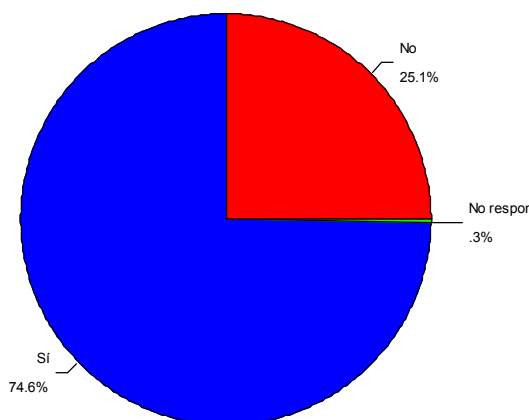
Desglose, por colegio, de la pregunta 11 del cuestionario

		¿Aceptaría usted que sus padres adoptaran a un niño indígena y que viva en su casa?			Total
		No	No respondió	Sí	
Colegio A	Frec.	29		56	85
	% total	8.6%		16.5%	25.1%
Colegio B	Frec.	19	1	100	120
	% total	5.6%	.3%	29.5%	35.4%
Colegio C	Frec.	37		97	134
	% total	10.9%		28.6%	39.5%
Total	Frec.	85	1	253	339
	% total	25.1%	.3%	74.6%	100.0%

Fuente: creación propia, 2008.

Figura No. 9

Pregunta 11: ¿Aceptaría usted que sus padres adoptaran un niño indígena y que viva en su casa?



Fuente: creación propia, 2008.

Debido a que la pregunta 11.1 era abierta, sus respuestas se clasificaron bajo las categorías de racismo modificadas de Hurtado (2006). Los resultados se presentan a continuación:

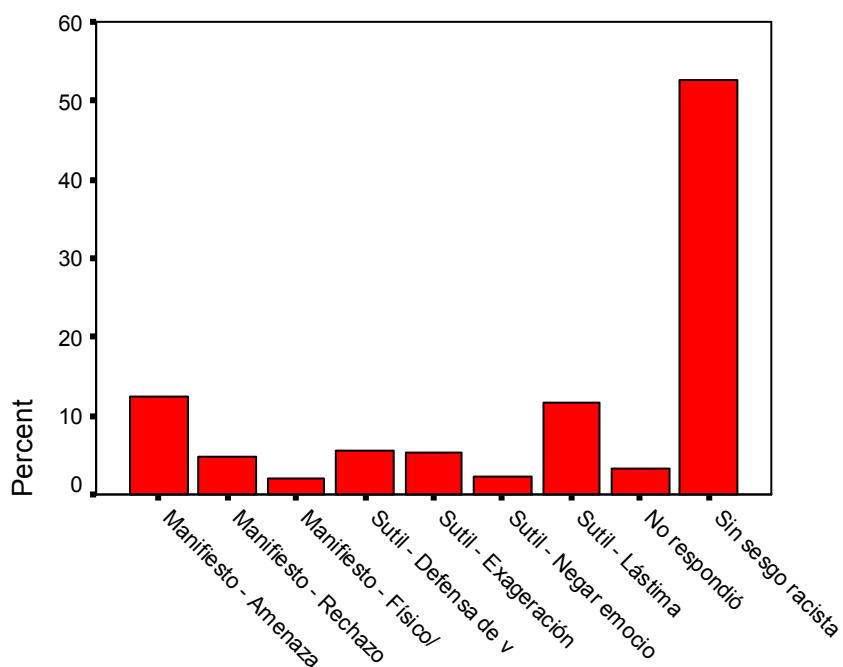
Tabla No. 14
Desglose, por colegio, de la pregunta 11.1 del cuestionario

		¿Por qué (no) aceptaría usted que sus padres adoptaran a un niño indígena y que viva en su casa?									Total
		Manifiesto			Sutil				Sin sesgo		
		Amenaza	Rechazo a intimidación	Físico / Biológico	Defensa de valores tradicionales	Exageración de diferencias culturales	Negación de emociones positivas	Lástima	No respondió	Sin sesgo racista	
Colegio A	Frec.	3		6	2	6	7	6		55	85
	% total	.9%	0%	1.8%	.6%	1.8%	2.1%	1.8%	0%	16.2%	25.1%
Colegio B	Frec.	11	8		12	7	1	5	3	73	120
	% total	3.2%	2.4%	0%	3.5%	2.1%	.3%	1.5%	.9%	21.5%	35.4%
Colegio C	Frec.	28	8	1	5	5		29	8	50	134
	% total	8.3%	2.4%	.3%	1.5%	1.5%	0%	8.6%	2.4%	14.7%	39.5%
Total	Frec.	42	16	7	19	18	8	40	11	178	339
	% total	12.4%	4.7%	2.1%	5.6%	5.3%	2.4%	11.8%	3.2%	52.5%	100.0%

Fuente: creación propia, 2008.

Figura No. 10

Pregunta 11.1: ¿Por qué (no) aceptaría usted que sus padres adoptaran a un niño indígena y que viva en su casa?



Fuente: creación propia, 2008.

En la **pregunta doce** (¿A qué distancia de su casa, midiéndolo en kilómetros, cree que viva la familia indígena más cercana?) algunos consultaron con sus compañeros para medir las distancias ya que no estaban muy conscientes de ellas a pesar de que las opciones eran cerradas y escaladas por kilómetros. El resultado se observa a continuación:

Tabla No. 15

Desglose, por colegio, de la pregunta 12 del cuestionario

		¿A qué distancia de su casa, midiéndolo en kilómetros, cree que viva la familia indígena más cercana?				Total
		0 a 2	3 a 5	6 a 10	10 o más	
Colegio A	Frec.	40	15	13	17	85
	% total	11.8%	4.4%	3.8%	5.0%	25.1%
Colegio B	Frec.	62	29	16	13	120
	% total	18.3%	8.6%	4.7%	3.8%	35.4%

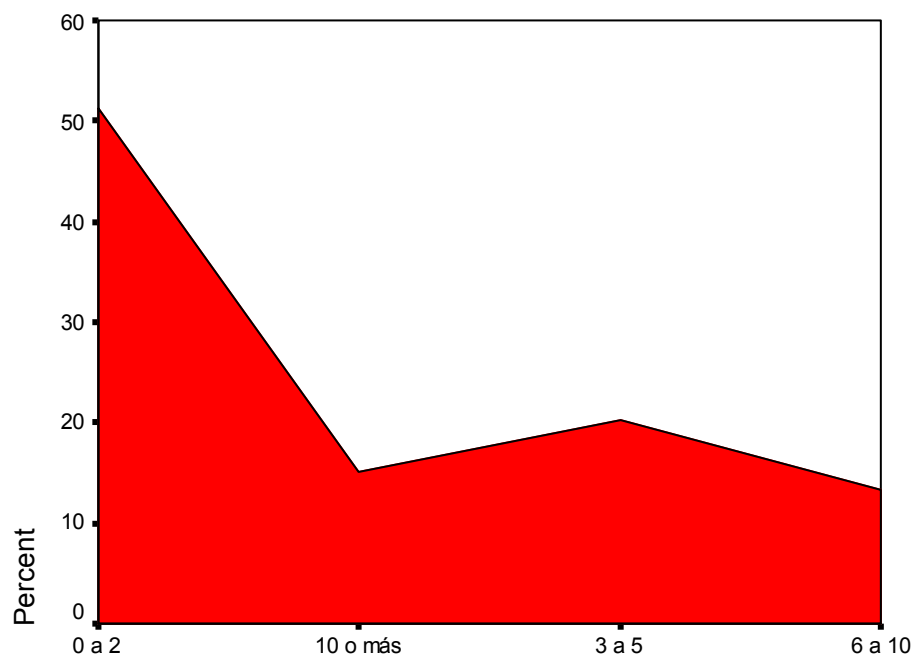
Continuación de la tabla No. 15

		¿A qué distancia de su casa, midiéndolo en kilómetros, cree que viva la familia indígena más cercana?				Total
		0 a 2	3 a 5	6 a 10	10 o más	
Colegio C	Frec.	72	25	16	21	134
	% total	21.2%	7.4%	4.7%	6.2%	39.5%
Total	Frec.	174	69	45	51	339
	% total	51.3%	20.4%	13.3%	15.0%	100.0%

Fuente: creación propia, 2008.

Figura No. 11

Pregunta 12: ¿A qué distancia de su casa, midiéndolo en kilómetros, cree que viva la familia indígena más cercana?



Fuente: creación propia, 2008.

En la **pregunta número trece** (¿Con qué frecuencia tiene usted contacto con personas indígenas?) y su secuela **13.1** (¿En qué consiste ese contacto?), a algunos entrevistados les costó entender a qué se refería el término “contacto”. La pregunta trece era cerrada y escalada (por tiempo), mientras que la pregunta 13.1 era abierta. A continuación se presentan los datos recabados:

Tabla No. 16

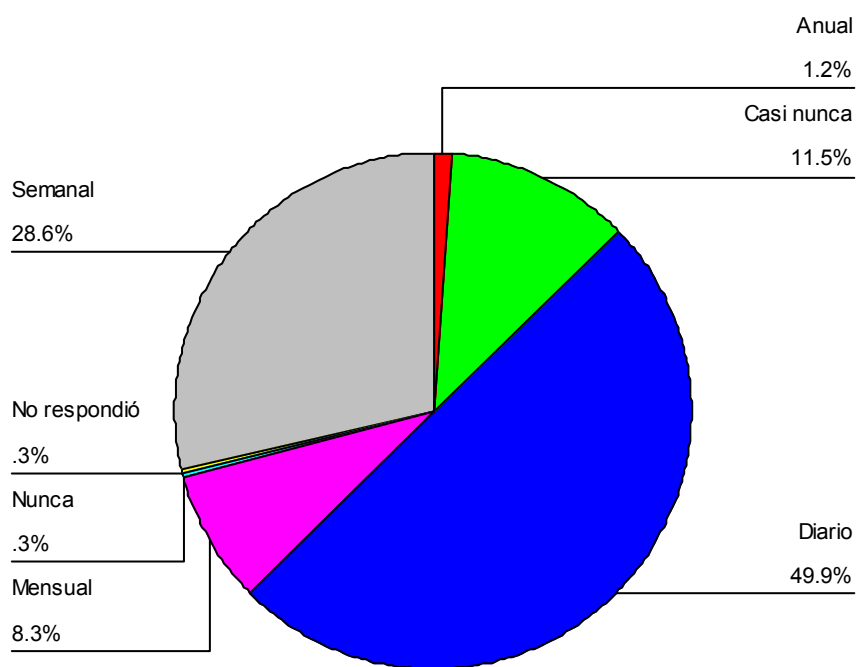
Desglose, por colegio, de la pregunta 13 del cuestionario

		¿Con qué frecuencia tiene usted contacto con persona indígenas?							Total
		Anual	Casi nunca	Diario	Mensual	Nunca	No respondió	Semanal	
Colegio A	Frec.	2	11	47	4		1	20	85
	% total	.6%	3.2%	13.9%	1.2%		.3%	5.9%	25.1%
Colegio B	Frec.	1	17	56	8	1		37	120
	% total	.3%	5.0%	16.5%	2.4%	.3%		10.9%	35.4%
Colegio C	Frec.	1	11	66	16			40	134
	% total	.3%	3.2%	19.5%	4.7%			11.8%	39.5%
Total	Frec.	4	39	169	28	1	1	97	339
	% total	1.2%	11.5%	49.9%	8.3%	.3%	.3%	28.6%	100.0%

Fuente: creación propia, 2008.

Figura No. 12

Pregunta 13: ¿Con qué frecuencia tiene usted contacto con personas indígenas?



Fuente: creación propia, 2008.

Aunque a primera vista la mayoría de encuestados tienen contacto diario y semanal con personas indígenas, esto no basta para una investigación cualitativa pues la cantidad de

interacción no refleja la calidad de la misma. Es por eso que a través de **la pregunta 13.1** se ahondó este aspecto a través de la pregunta: ¿En qué consiste ese contacto? Los resultados, debido a que la pregunta era abierta, se agruparon por los tipos de relación descritos por los mismos encuestados: relación comercial, relación de servidumbre, relación cotidiana, relación igualitaria y “no respondió”. Por relación comercial se entendía que el encuestado solamente se relacionaba con indígenas al comprar en una tienda de barrio, o en un mercado, por ejemplo; la relación de servidumbre englobaba todas las respuestas que consistían en interacción con el personal doméstico; la relación cotidiana implicaba diversos tipos de relación donde el encuestado interactuaba con indígenas pero en una relación superficial, casual y momentánea. Por último la relación igualitaria se definió como aquella donde el encuestado tenía amistades indígenas o los definía como sus iguales. A continuación se presentan los resultados de esta pregunta:

Tabla No. 17

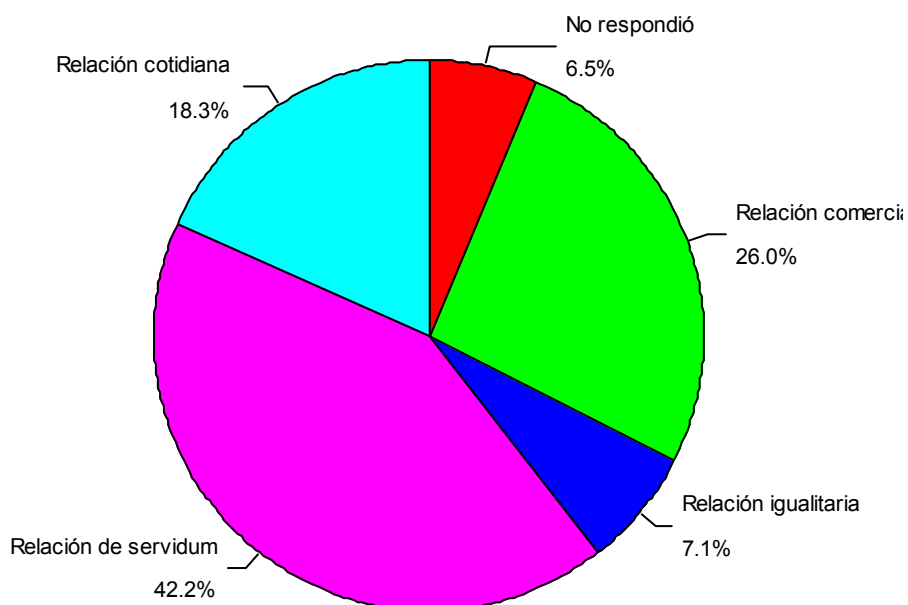
Desglose, por colegio, de la pregunta 13.1 del cuestionario

		Tipos de relación					Total
		No respondió	Relación comercial	Relación igualitaria	Relación de servidumbre	Relación cotidiana	
Colegio A	Frec.	8	8	5	47	17	85
	% total	2.4%	2.4%	1.5%	13.9%	5.0%	25.1%
Colegio B	Frec.	10	35	10	49	16	120
	% total	2.9%	10.3%	2.9%	14.5%	4.7%	35.4%
Colegio C	Frec.	4	45	9	47	29	134
	% total	1.2%	13.3%	2.7%	13.9%	8.6%	39.5%
Total	Frec.	22	88	24	143	62	339
	% total	6.5%	26.0%	7.1%	42.2%	18.3%	100.0%

Fuente: creación propia, 2008.

Figura No. 13

Pregunta 13.1: ¿En qué consiste el contacto descrito en la pregunta trece?



Fuente: creación propia, 2008.

4. Preguntas relativas al conocimiento histórico de los encuestados. Bajo esta cuarta área temática se encuentran únicamente dos preguntas de tipo abierto (14 y 15). Su redacción se basó en preguntas similares que Casaús incluyó en su investigación de 1998: describir las ventajas y desventajas que son consecuencia de la Conquista. Para facilitar la presentación de los datos, aquí se presentan las respuestas ya unificadas bajo categorías creadas a partir de un primer ordenamiento de los datos crudos; por lo tanto cada pregunta tiene su propio juego de categorías.

En el caso de la **pregunta catorce**, se solicitó al encuestado que opinara sobre cuáles habían sido las dos mayores ventajas que trajo la Conquista española; debido a la variedad de respuestas éstas se unificaron bajo ocho categorías: 1. Animales, se refiere usualmente a las ventajas del caballo y la vaca; 2. Alimentos: se refiere sobre todo a nuevas especies de vegetales y frutales traídas del Viejo al Nuevo Mundo; 3. Civilización –

Cultura – Religión: bajo esta categoría se unieron todas aquellas respuestas que apuntaban hacia la defensa de un desarrollo evolucionista lineal de la cultura, incluyendo la concepción del monoteísmo (cristiano, por supuesto) como una ventaja; 4. Comercio: se refiere a concebir como ventaja el hecho de poder comerciar como Europa, debe destacarse que muchos encuestados relacionaron esta ventaja con la globalización actual; 5. Raza: esta categoría incluye aquellas respuestas que claramente contenían un racismo manifiesto al afirmar que la Conquista “*mejoró la raza*”; 6. Tecnología: aquí se incluyó todo tipo de avance tecnológico, pero debe destacarse que los encuestados hicieron hincapié en las armas de fuego; 7. Ningún avance: esta categoría se creó pues algunas personas afirmaron que el proceso de Conquista no implicó avances para Guatemala; por último también se creó la octava categoría de “no respondió”. A continuación se muestra la tabla de resultados para esta pregunta.

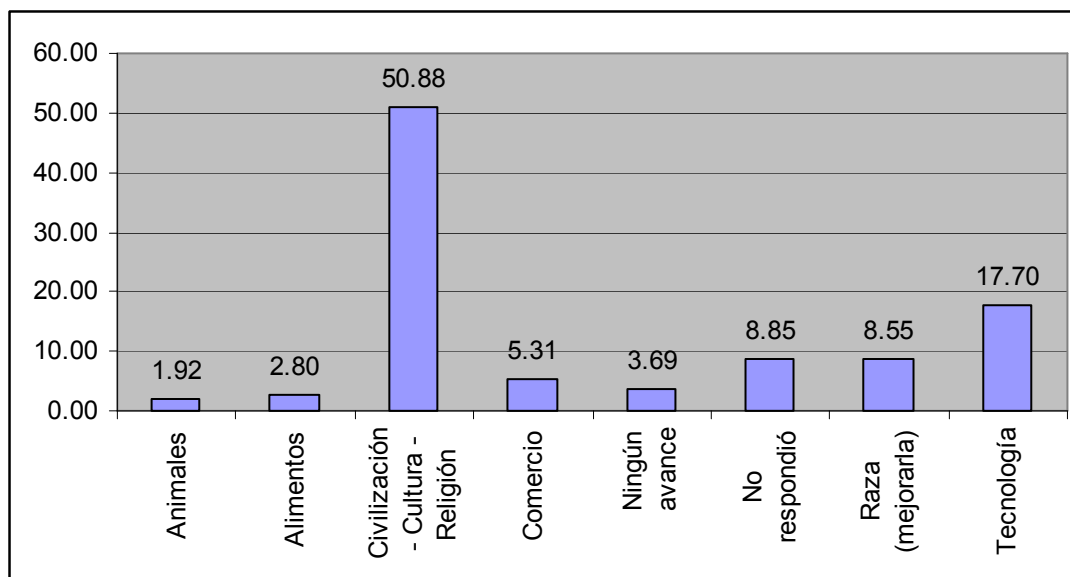
Tabla No. 18
Desglose, por colegio, de la pregunta 14 del cuestionario

	Categorías de ventajas							TOTAL	
	Animales	Alimentos	Civilización - Cultura - Religión	Comercio	Ningún avance	No respondió	Raza (mejorarla)		Tecnología
Colegio A	5	3	81	15	4	18	10	36	170
Colegio B	4	12	96	11	5	26	33	53	240
Colegio C	4	4	168	10	16	16	15	33	268
Total	13	19	345	36	25	60	58	120	678
%	1.92	2.80	50.88	5.31	3.69	8.85	8.55	17.70	100

Fuente: creación propia, 2008.

Figura No. 14

Pregunta 14: Según usted, ¿cuáles fueron las dos mayores ventajas que trajo a Guatemala la Conquista española?



Fuente: creación propia, 2008.

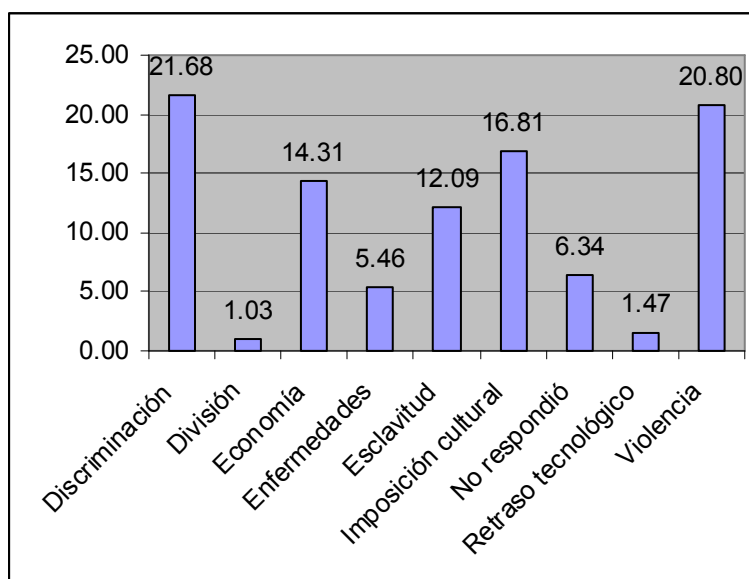
Al contrario de la anterior, **la pregunta número quince** se refiere a las desventajas de la Conquista. En este caso también se utilizó el tipo de pregunta abierta por lo que se unificaron criterios bajo categorías incluyentes de las diferentes respuestas. Dichas categorías fueron: 1. Discriminación y racismo; 2. División étnica; 3. Economía; 4. Enfermedades; 5. Esclavitud; 6. Imposición cultural; 7. Retraso tecnológico; 8. Violencia; y 9. No respondió. Con estos datos se construyeron las sigientes tablas y gráficas:

Tabla No. 19
Desglose, por colegio, de la pregunta 15 del cuestionario

	Categorías de desventajas									Total
	Discriminación y racismo	División	Economía	Enfermedades	Esclavitud	Imposición cultural	No respondió	Retraso tecnológico	Violencia	
Colegio A	45	5	15	6	16	29	12	7	35	170
Colegio B	40	0	33	23	24	40	19	1	60	240
Colegio C	62	2	49	8	42	45	12	2	46	268
Total	147	7	97	37	82	114	43	10	141	678
%	21.68	1.03	14.31	5.46	12.09	16.81	6.34	1.47	20.80	100

Fuente: creación propia, 2008.

Figura No. 15
Pregunta 15: Según usted, ¿cuáles fueron las dos mayores desventajas que trajo a Guatemala la Conquista española?



Fuente: creación propia, 2008.

5. Preguntas relativas a la discriminación económica de los encuestados. A esta área temática pertenecen únicamente **las preguntas 16 y 16.1**, sin embargo no se debe olvidar que el tema también se abordó a través de las **preguntas 9 y 9.1** de este mismo cuestionario. **La pregunta 16** (Calculando en quetzales, escriba sobre la línea la cantidad de dinero mensual que debería ganar un profesor de bachillerato si es extranjero, ladino o indígena) generó muchas dudas pues los encuestados no sabían cuánto –en promedio- gana un profesor de bachillerato; el investigador les dijo que el promedio está entre Q. 4,000 y Q. 7,000 al mes. En un primer ordenamiento de los datos, el investigador notó que algunos encuestados pudieron haberse confundido y creer que la pregunta indagaba cuánto –realmente- ganan los profesores de su colegio aunque éste no era el caso. La mejor manera de recolectar estos datos hubiera sido a través de una pregunta cerrada con opciones de sueldo escalonadas; sin embargo esta reflexión surgió después de haber realizado el trabajo de campo.

Un hecho que debe exponerse aquí es que durante la realización del cuestionario en el Colegio A, **los mismos alumnos admitieron oralmente que los profesores extranjeros ganan más que los nacionales.** Debe resaltarse también que en la pregunta 16 algunas personas no escribieron cantidades sino que la dejaron en blanco y luego, en la pregunta 16.1, afirmaron que los tres tipos de profesores debían ganar lo mismo. Al promediar las respuestas se obtiene la siguiente tabla y gráfica:

Tabla No. 20

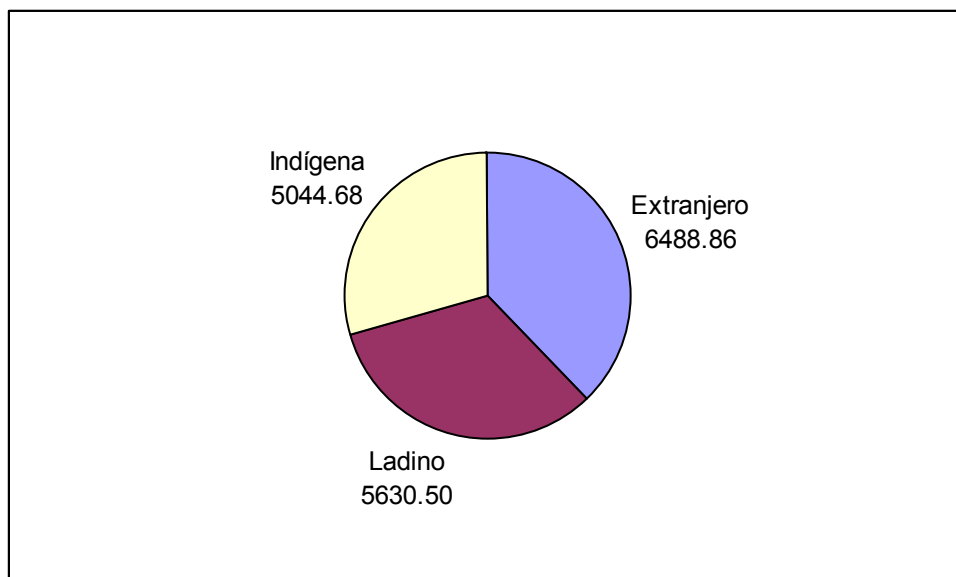
Desglose, por colegio, de la pregunta 16 del cuestionario

	Sueldos promedios			Diferencias salariales (a favor del primero)		
	Extranjero	Ladino	Indígena	Extranjero / Ladino	Ladino / Indígena	Extranjero / Indígena
Colegio A	5650.71	5270.12	4808.94	380.59	461.18	841.76
Colegio B	9766.25	7729.58	6554.21	2036.67	1175.38	3212.04
Colegio C	4049.63	3891.80	3770.90	157.84	120.90	278.73
Total	6488.86	5630.50	5044.68	858.36	585.82	1444.18

Fuente: creación propia, 2008.

Figura No. 16

Pregunta 16: Calculando en quetzales, escriba la cantidad de dinero mensual que debería ganar un profesor de bachillerato si es: Extranjero / Ladino o mestizo / Indígena.



Fuente: creación propia, 2008.

Al analizar la tabla y gráfica anteriores debe tenerse en cuenta que expresamente se le pidió a los encuestados suponer que los tres tipos de maestros (extranjeros, ladinos e indígenas) tendrían la misma experiencia laboral y título académico para desempeñar igual cargo en una misma institución educativa.

Estas diferencias salariales, que obviamente apuntan a una discriminación económica, se ahondaron a través de la pregunta 16.1; donde se solicitó a los encuestados explicar su respuesta anterior. Debido a que la pregunta era abierta, se unificaron criterios a través de las categorías modificadas para esta tesis, basadas en el modelo de Hurtado (2006); sin embargo fue necesario crear una nueva categoría para este caso específico. Dicha categoría nueva fue “**Discriminación positiva**” ya que varios encuestados afirmaron estar de acuerdo en pagarles más a los indígenas para equiparar sus desventajas históricas y sociales de estos grupos. Con dichos datos se construyeron la tabla y gráfica siguientes:

Tabla No. 21

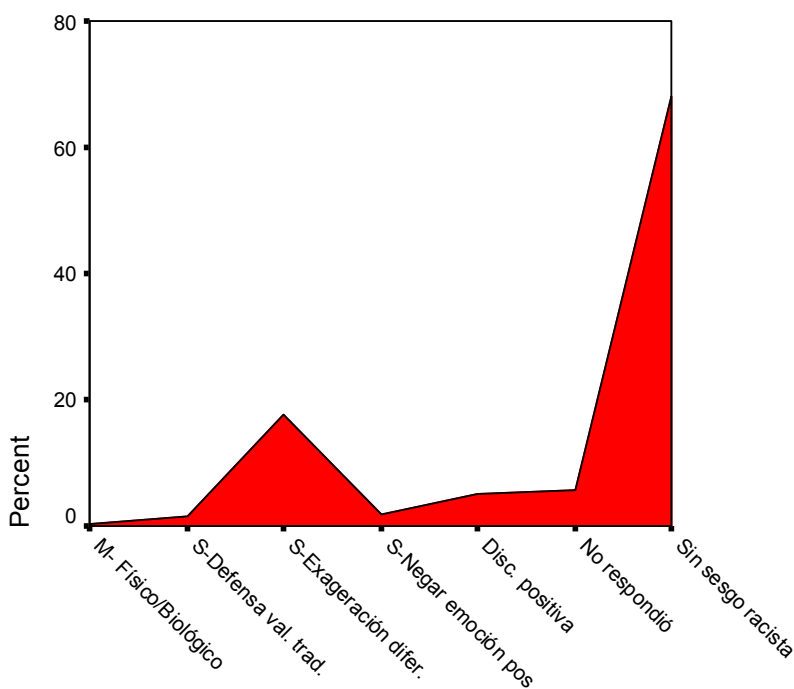
Desglose, por colegio, de la pregunta 16.1 del cuestionario

		Racismo manifiesto	Racismo sutil			Sin sesgo			Total
		Físico / Biológico	Defensa de valores tradiciona les	Exageración de diferencias culturales	Negar emocio_ nes_ positivas	Discrimina ción positiva	No respondió	Sin sesgo racista	
Colegio A	Frec.	1	5	19	1	4	6	49	85
	% total	.3%	1.5%	5.6%	.3%	1.2%	1.8%	14.5%	25.1%
Colegio B	Frec.			29	2	8	11	70	120
	% total			8.6%	.6%	2.4%	3.2%	20.6%	35.4%
Colegio C	Frec.			12	3	5	2	112	134
	% total			3.5%	.9%	1.5%	.6%	33.0%	39.5%
Total	Frec.	1	5	60	6	17	19	231	339
	% total	.3%	1.5%	17.7%	1.8%	5.0%	5.6%	68.1%	100.0%

Fuente: creación propia, 2008.

Figura No. 17

Pregunta 16.1: Explicación de la pregunta 16



Fuente: creación propia, 2008.

Las preguntas relativas al tema económico han demostrado entonces que en la mente de los encuestados es válida la discriminación económica en base a la “raza” del trabajador, incluso cuando estos están en igualdad de condiciones educativas y de experiencia laboral. Sin embargo cuando se pide explicar esta actitud, los argumentos –en la mayoría de las veces- no presentan sesgos racistas. Este hallazgo, sumado a los encontrados en las preguntas 9 y 9.1, explican la mala situación económica del indígena en el país.

6. Preguntas relativas a los estereotipos e imaginarios de los encuestados. Bajo esta área temática se encuentran diez preguntas, de la número 17 a la 26. Esta área buscaba detectar la existencia de los estereotipos e imaginarios que la investigación bibliográfica indicó como existentes en la sociedad guatemalteca, específicamente en la élite. Debe resaltarse que en la encuesta se abordaron solamente algunos de dichos estereotipos e imaginarios, y que otra cantidad similar fueron analizados a través del grupo focal.

La redacción de la **pregunta 17** (¿Ser indígena puro es mejor que ser un indígena *ladinizado*?) mostró un problema ya que algunos encuestados no sabían el significado de “ladinizado”, por eso el investigador tuvo que intervenir y explicar rápidamente dicho concepto pudiendo sesgar las respuestas. A continuación se presenta una gráfica con las respuestas a esta pregunta:

Tabla No. 22

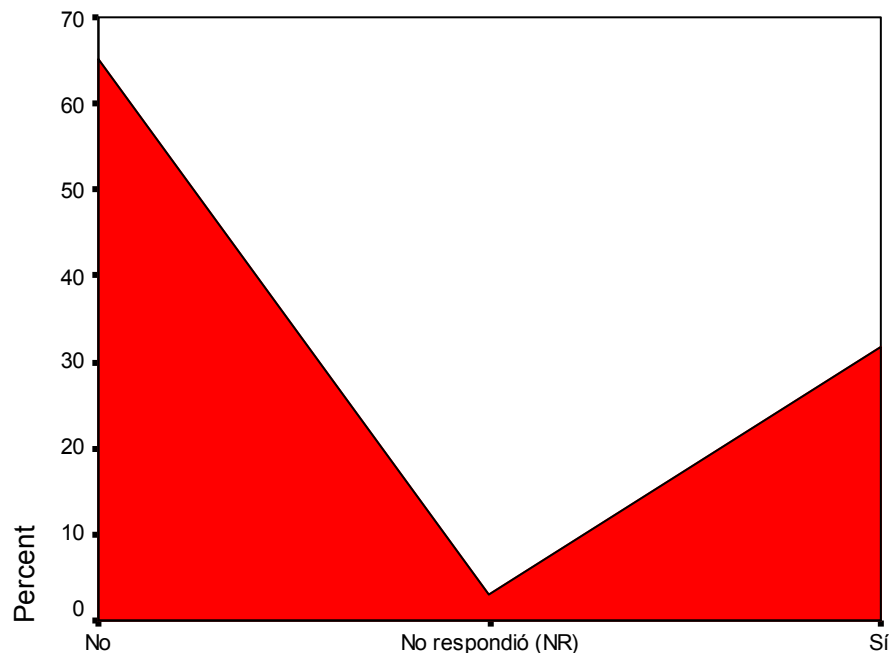
Desglose, por colegio, de la pregunta 17 del cuestionario

		¿Ser indígena puro es mejor que ser un indígena ladinizado?			Total
		No	No respondió	Sí	
Colegio A	Frec.	59	4	22	85
	% Total	17.4%	1.2%	6.5%	25.1%
Colegio B	Frec.	76	3	41	120
	% Total	22.4%	.9%	12.1%	35.4%
Colegio C	Frec.	86	3	45	134
	% Total	25.4%	.9%	13.3%	39.5%
Total	Frec.	221	10	108	339
	% Total	65.2%	2.9%	31.9%	100.0%

Fuente: creación propia, 2008.

Figura No. 18

Pregunta 17: ¿Ser indígena puro es mejor que ser un indígena *ladinizado*?



Fuente: creación propia, 2008.

Las **preguntas 18** (¿Entre más blanco sea el color de piel, es mejor?) y **18.1** (¿Por qué?) buscaban encontrar rasgos del pensamiento pigmentocrático entre los encuestados. La pregunta 18 era cerrada y en sus respuestas dominó el “No” que representó el 93.8%. Por otro lado, la pregunta 18.1 era abierta por lo que la variedad de sus respuestas obligó a clasificarlas bajo el modelo de racismo de Hurtado (2006) modificado para esta tesis. A continuación se muestran los resultados:

Tabla No. 23

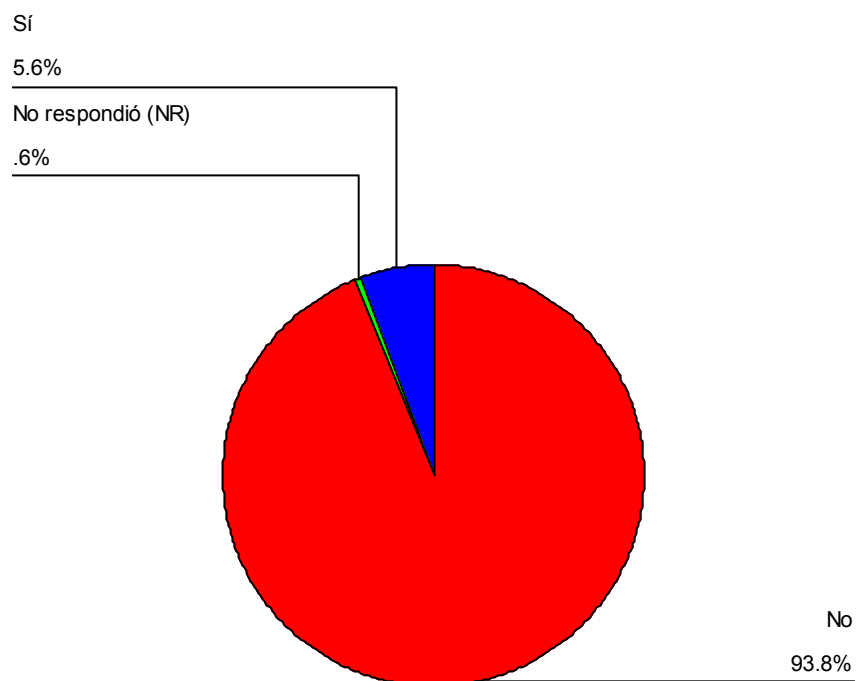
Desglose, por colegio, de la pregunta 18 del cuestionario

		¿Entre más blanco sea el color de piel, es mejor?			Total
		No	No respondió	Sí	
Colegio A	Frec.	81	1	3	85
	% Total	23.9%	.3%	.9%	25.1%
Colegio B	Frec.	109	1	10	120
	% Total	32.2%	.3%	2.9%	35.4%
Colegio C	Frec.	128		6	134
	% Total	37.8%		1.8%	39.5%
Total	Frec.	318	2	19	339
	% Total	93.8%	.6%	5.6%	100.0%

Fuente: creación propia, 2008.

Figura No. 19

Pregunta 18: ¿Entre más blanco sea el color de piel, es mejor?



Fuente: creación propia, 2008.

A continuación se muestran los resultados de la pregunta 18.1 ordenados, como ya se dijo, bajo la tipología modificada de Hurtado (2006).

Tabla No. 24

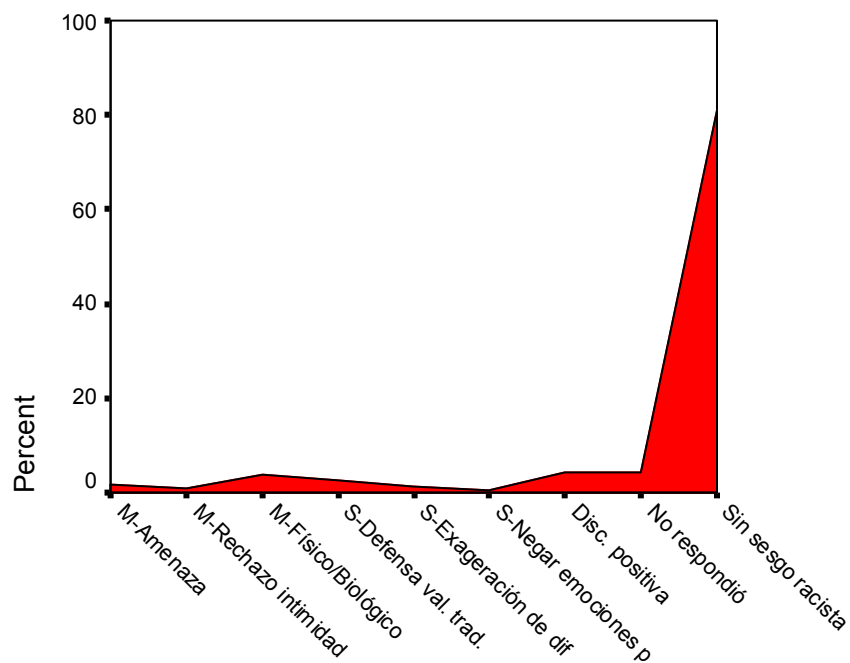
Desglose, por colegio, de la pregunta 18.1 del cuestionario

		¿Por qué cree que entre más blanco sea el color de piel, (no) es mejor?									Total
		Manifiesto			Sutil			Sin sesgo			
		Amenaza	Rechazo a intimidad	Físico / Biológico	Defensa de valores tradicionales	Exageración de diferencias culturales	Negar emociones positivas	Discriminación positiva	No respondió	Sin sesgo racista	
Colegio A	Frec.			3		1	1		4	76	85
	%			.9%		.3%	.3%		1.2%	22.4%	25.1%
Colegio B	Frec.	4	1	2	3	3		8	6	93	120
	%	1.2%	.3%	.6%	.9%	.9%		2.4%	1.8%	27.4%	35.4%
Colegio C	Frec.	2	2	8	5			7	4	106	134
	%	.6%	.6%	2.4%	1.5%			2.1%	1.2%	31.3%	39.5%
Total	Frec.	6	3	13	8	4	1	15	14	275	339
	%	1.8%	.9%	3.8%	2.4%	1.2%	.3%	4.4%	4.1%	81.1%	100.0%

Fuente: creación propia, 2008.

Figura No. 20

Pregunta 18.1: ¿Por qué cree que entre más blanco sea el color de piel, (no) es mejor?



Fuente: creación propia, 2008.

A través de la **pregunta 19** (¿Cuando usted habla con un indígena lo trata bien porque le da lástima?) se esperaba detectar un patrón paternalista. Sin embargo como bien puede observarse esta pregunta está asociada a la necesidad de haber modificado el modelo del racismo de Hurtado (2006) agregando la categoría “Sutil – Argumento de lástima”. Por lo tanto sorprenden los resultados encontrados donde el “No” representa el 88.8%.

Tabla No. 25

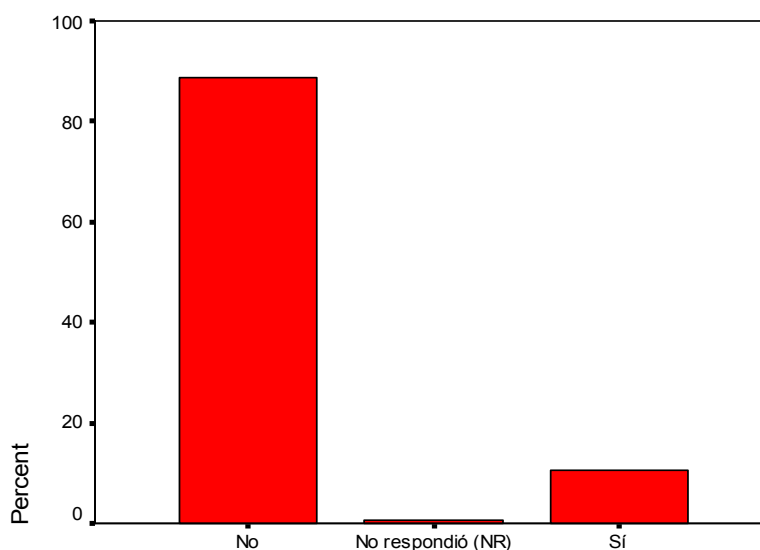
Desglose, por colegio, de la pregunta 19 del cuestionario

		Cuando usted habla con un indígena, ¿lo trata bien porque le da lástima?			Total
		No	No respondió	Sí	
Colegio A	Frec.	76	1	8	85
	% Total	22.4%	.3%	2.4%	25.1%
Colegio B	Frec.	103		17	120
	% Total	30.4%		5.0%	35.4%
Colegio C	Frec.	122	1	11	134
	% Total	36.0%	.3%	3.2%	39.5%
Total	Frec.	301	2	36	339
	% Total	88.8%	.6%	10.6%	100.0%

Fuente: creación propia, 2008.

Figura No. 21

Pregunta 19: Cuando usted habla con un indígena, ¿lo trata bien porque le da lástima?



Fuente: creación propia, 2008.

La **pregunta número 20** (¿Cree usted que los indígenas son más violentos, resentidos y vengativos que otras personas?) se dirige a detectar el “miedo ladino” entre los encuestados. Esta pregunta, así como la número ocho, generó mucha discusión a través de la cual se logró detectar a los líderes de opinión a quienes luego se invitó a formar parte del grupo focal. El resultado se muestra en la siguiente gráfica:

Tabla No. 26

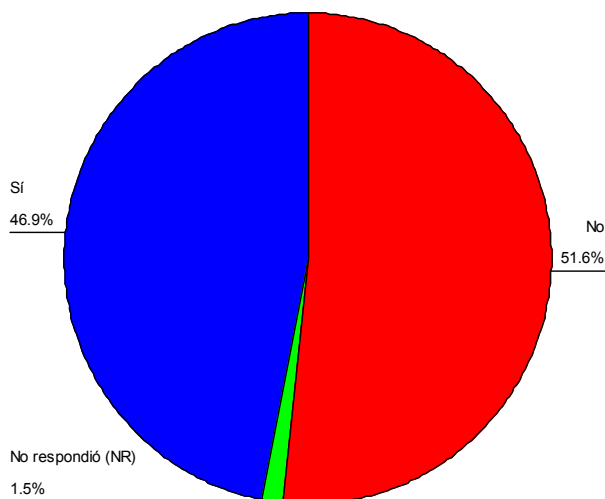
Desglose, por colegio, de la pregunta 20 del cuestionario

		¿Cree usted que los indígenas son más violentos, resentidos y vengativos que otras personas?			Total
		No	No respondió	Sí	
Colegio A	Frec.	34	2	49	85
	% Total	10.0%	.6%	14.5%	25.1%
Colegio B	Frec.	71	1	48	120
	% Total	20.9%	.3%	14.2%	35.4%
Colegio C	Frec.	70	2	62	134
	% Total	20.6%	.6%	18.3%	39.5%
Total	Frec.	175	5	159	339
	% Total	51.6%	1.5%	46.9%	100.0%

Fuente: creación propia, 2008.

Figura No. 22

Pregunta 20: ¿Cree usted que los indígenas son más violentos, resentidos y vengativos que otras personas?



Fuente: creación propia, 2008.

La **pregunta 21** (¿Cree usted que los indígenas de hoy son descendientes de los mayas que construyeron Tikal y otras ciudades arqueológicas?) buscaba indagar sobre uno de los principales argumentos que actualmente se usan para negar la adscripción maya y el surgimiento del Movimiento Maya. Con las respuestas se construyeron las siguientes tabla y gráfica:

Tabla No. 27

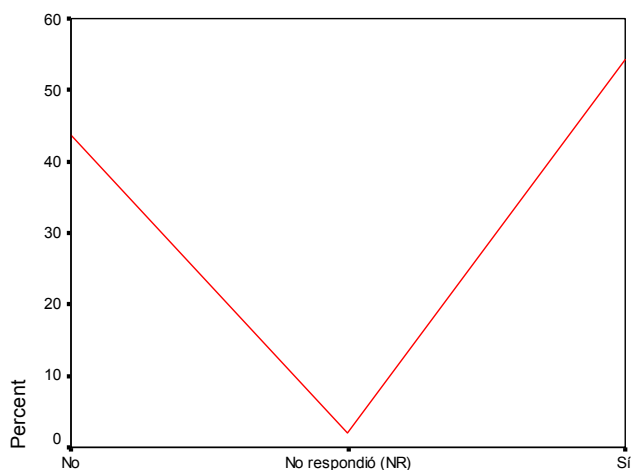
Desglose, por colegio, de la pregunta 21 del cuestionario

		¿Cree usted que los indígenas de hoy son descendientes de los mayas que construyeron Tikal y otras ciudades arqueológicas?			Total
		No	No respondió	Sí	
Colegio A	Frec.	39	2	44	85
	% Total	11.5%	.6%	13.0%	25.1%
Colegio B	Frec.	47	1	72	120
	% Total	13.9%	.3%	21.2%	35.4%
Colegio C	Frec.	62	4	68	134
	% Total	18.3%	1.2%	20.1%	39.5%
Total	Frec.	148	7	184	339
	% Total	43.7%	2.1%	54.3%	100.0%

Fuente: creación propia, 2008.

Figura No. 23

Pregunta 21: ¿Cree usted que los indígenas de hoy son descendientes de los mayas que construyeron Tikal y otras ciudades arqueológicas?



Fuente: creación propia, 2008.

A través de la **pregunta 22** (¿Es de mala educación que un indígena guatemalteco llegue vistiendo su traje típico y hablando su idioma materno a una reunión formal u oficial?) se midió la aceptación que tiene la presencia de indígenas, el uso de su idioma y su vestimenta en la vida cotidiana de los encuestados. Los resultados se muestran a continuación:

Tabla No. 28

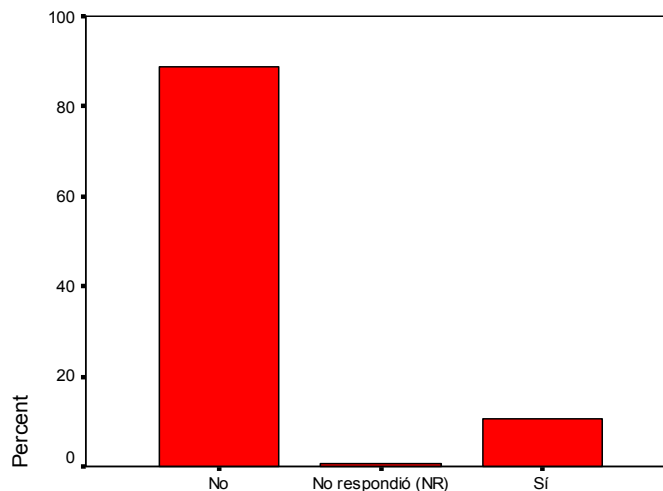
Desglose, por colegio, de la pregunta 22 del cuestionario

		¿Es de mala educación que un indígena guatemalteco llegue vistiendo su traje típico y hablando su idioma materno a una reunión formal u oficial?			Total
		No	No respondió	Sí	
Colegio A	Frec.	72	1	12	85
	% Total	21.2%	.3%	3.5%	25.1%
Colegio B	Frec.	104		16	120
	% Total	30.7%		4.7%	35.4%
Colegio C	Frec.	125	1	8	134
	% Total	36.9%	.3%	2.4%	39.5%
Total	Frec.	301	2	36	339
	% Total	88.8%	.6%	10.6%	100.0%

Fuente: creación propia, 2008

Figura No. 24

Pregunta 22: ¿Es de mala educación que un indígena guatemalteco llegue vistiendo su traje típico y hablando su idioma materno a una reunión formal u oficial?



Fuente: creación propia, 2008

Con la **pregunta 23** (¿Cree usted que discriminar a una mujer es peor que discriminar a un indígena?) se intentó verificar si a través del feminismo se estaba invisibilizando o minimizando la lucha antirracista. Vale la pena mencionar que las respuestas cerradas a esta pregunta debieron incluir la opción “Es igual”, pero esa reflexión fue posterior a la aplicación. Los resultados se aprecian a continuación.

Tabla No. 29

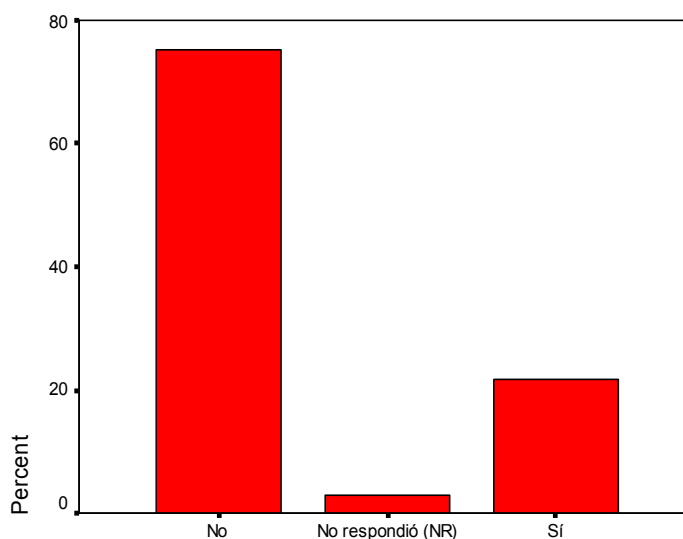
Desglose, por colegio, de la pregunta 23 del cuestionario

		¿Cree usted que discriminar a una mujer es peor que discriminar a un indígena?			Total
		No	No respondió	Sí	
Colegio A	Frec.	62	2	21	85
	% Total	18.3%	.6%	6.2%	25.1%
Colegio B	Frec.	86	5	29	120
	% Total	25.4%	1.5%	8.6%	35.4%
Colegio C	Frec.	107	3	24	134
	% Total	31.6%	.9%	7.1%	39.5%
Total	Frec.	255	10	74	339
	% Total	75.2%	2.9%	21.8%	100.0%

Fuente: creación propia, 2008.

Figura No. 25

Pregunta 23: ¿Cree usted que discriminar a una mujer es peor que discriminar a un indígena?



Fuente: creación propia, 2008

El conjunto de preguntas 24 (¿Cree usted que es igual discriminar a un afroamericano, a un judío y a un indígena?) **y 24.1** (¿Por qué?) fue otra vez una combinación de preguntas cerradas y abiertas; éstas últimas se volvieron a categorizar según el modelo de racismo creado por Hurtado (2006) y modificado para esta investigación. Lo que la primera pregunta intentaba recabar era si el encuestado consideraba que el racismo contra cualquier grupo humano es igual de malo, o si ha cambiado la percepción hacia los grupos afroamericanos y judíos debido a la amplia cobertura mediática que su sufrimiento ha tenido. Sin embargo durante el trabajo de campo el investigador notó que la respuesta pudo haberse malentendido pues, en un caso hipotético, un encuestado pudo haber contestado positivamente por considerar “inferiores”, por igual, a los tres grupos. Es por esto que un resultado positivo o negativo en esta pregunta no resulta del todo claro como indicador de racismo o igualitarismo. A continuación se presenta la gráfica creada con los datos:

Tabla No. 30

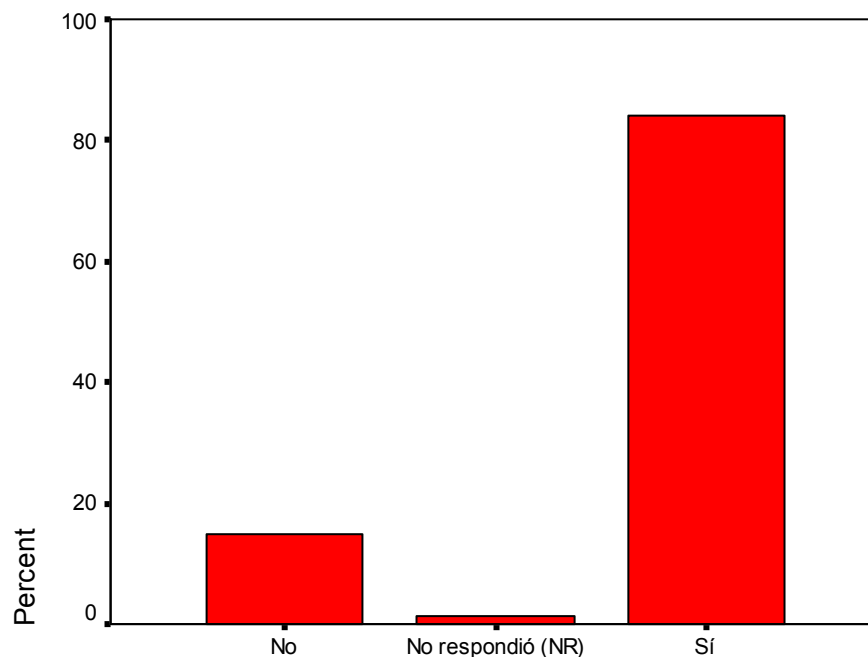
Desglose, por colegio, de la pregunta 24 del cuestionario

		¿Cree usted que es igual discriminar a un afroamericano, a un judío y a un indígena?			Total
		No	No respondió	Sí	
Colegio A	Frec.	18	1	66	85
	% Total	5.3%	.3%	19.5%	25.1%
Colegio B	Frec.	16	3	101	120
	% Total	4.7%	.9%	29.8%	35.4%
Colegio C	Frec.	16		118	134
	% Total	4.7%		34.8%	39.5%
Total	Frec.	50	4	285	339
	% Total	14.7%	1.2%	84.1%	100.0%

Fuente: creación propia, 2008

Figura No. 26

Pregunta 24: ¿Cree usted que es igual discriminar a un afroamericano, a un judío y a un indígena?



Fuente: creación propia, 2008

En la pregunta asociada, **la número 24.1**, se preguntó el porqué de la respuesta anterior; vale la pena subrayar que hubo un caso de “Discriminación positiva” cuando un encuestado afirmó que *“a los indígenas los discriminan más”*. En base a las categorías modificadas de Hurtado (2006) se construyó la siguiente gráfica:

Tabla No. 31

Desglose, por colegio, de la pregunta 24.1 del cuestionario

		¿Por qué cree usted que (no) es igual discriminar a un afroamericano, a un judío y a un indígena?								Total	
		Manifiesto		Sutil			Sin sesgo				
		Rechazo a intimididad	Físico / Biológico	Defensa de valores tradicionales	Exageración de diferencias culturales	Negar emociones positivas	Lástima	Discriminación positiva	No respondió		Sin sesgo racista
Colegio A	Frec.		1	1	4			2	3	74	85
	% Total		.3%	.3%	1.2%			.6%	.9%	21.8%	25.1%

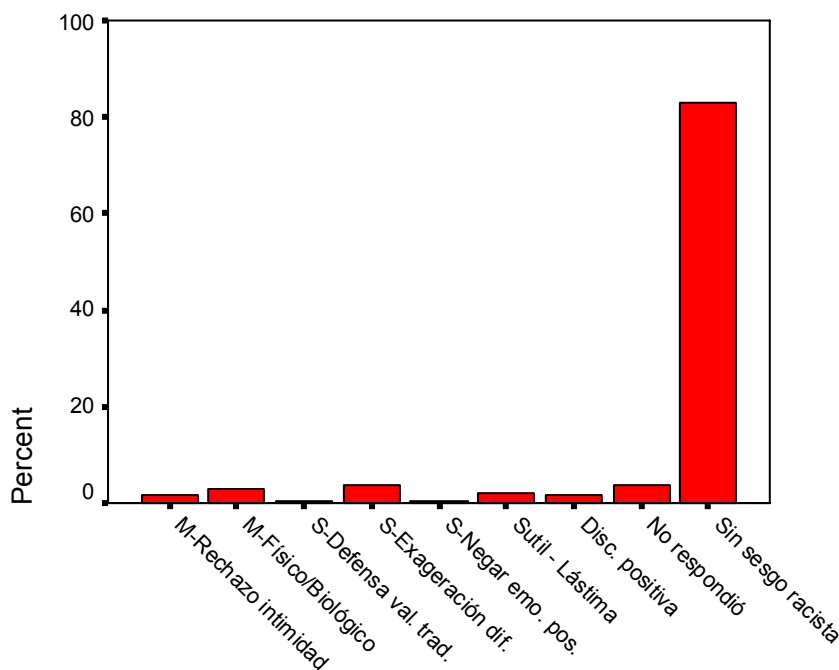
Continuación de la tabla No. 31

		¿Por qué cree usted que (no) es igual discriminar a un afroamericano, a un judío y a un indígena?									Total
		Manifiesto		Sutil				Sin sesgo			
		Rechazo a intimidad	Físico / Biológico	Defensa de valores tradicionales	Exageración de diferencias culturales	Negar emociones positivas	Lástima	Discriminación positiva	No respondió	Sin sesgo racista	
Colegio B	Frec.	2	1		5	2	3	3	7	97	120
	% Total	.6%	.3%		1.5%	.6%	.9%	.9%	2.1%	28.6%	35.4%
Colegio C	Frec.	3	8	1	4		4		3	111	134
	% Total	.9%	2.4%	.3%	1.2%		1.2%		.9%	32.7%	39.5%
Total	Frec.	5	10	2	13	2	7	5	13	282	339
	% Total	1.5%	2.9%	.6%	3.8%	.6%	2.1%	1.5%	3.8%	83.2%	100.0%

Fuente: creación propia, 2008

Figura No. 27

Pregunta 24.1: ¿Por qué cree usted que (no) es igual discriminar a un afroamericano, a un judío y a un indígena?



Fuente: creación propia, 2008

La **pregunta 25** (¿Cree usted que el racismo es únicamente cosa del pasado?) se redactó con base a las investigaciones de Casaús (1998) quien detectó que entre sus

encuestados se consideraba que este mal social era exclusivo de la Época Colonial; en la presente investigación esta misma pregunta cerrada presentó las siguientes respuestas:

Tabla No. 32

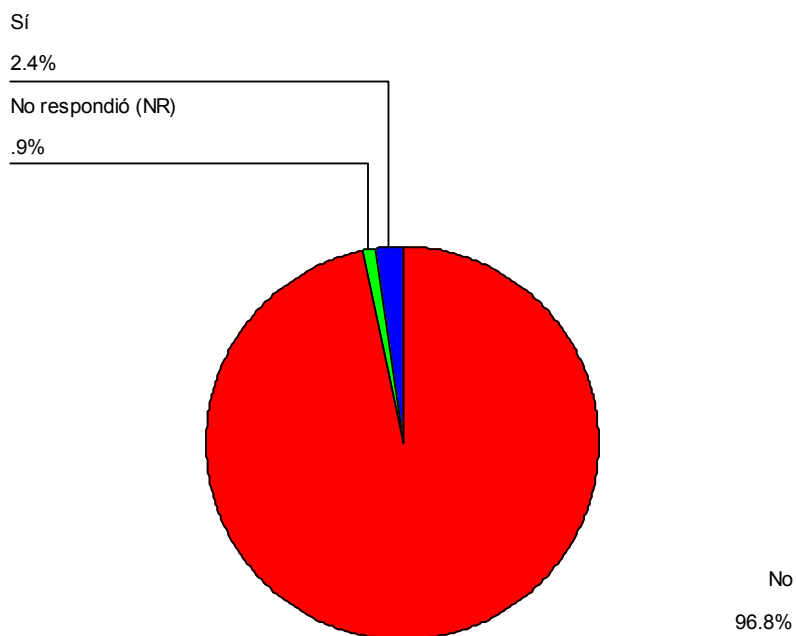
Desglose, por colegio, de la pregunta 25 del cuestionario

		¿Cree usted que el racismo es únicamente cosa del pasado?			Total
		No	No respondió	Sí	
Colegio A	Frec.	83		2	85
	% Total	24.5%		.6%	25.1%
Colegio B	Frec.	111	3	6	120
	% Total	32.7%	.9%	1.8%	35.4%
Colegio C	Frec.	134			134
	% Total	39.5%			39.5%
Total	Frec.	328	3	8	339
	% Total	96.8%	.9%	2.4%	100.0%

Fuente: creación propia, 2008

Figura No. 28

Pregunta 25: ¿Cree usted que el racismo es únicamente cosa del pasado?



Fuente: creación propia, 2008

La última pregunta de esta área temática de estereotipos e imaginarios guatemaltecos, **la número 26** (¿Cree que la discriminación y el racismo contra el indígena guatemalteco le afectan negativamente a usted y a su familia?), intentó conocer si el encuestado estaba consciente de los costos del racismo y cómo estos afectan a toda la población y no solamente al grupo discriminado como usualmente se piensa. Las respuestas fueron las siguientes:

Tabla No. 33

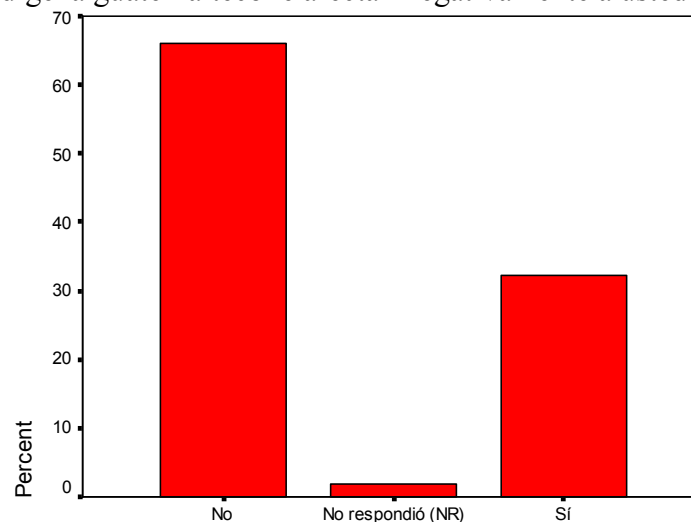
Desglose, por colegio, de la pregunta 26 del cuestionario

		¿Cree que la discriminación y el racismo contra el indígena guatemalteco le afectan negativamente a usted y su familia?			Total
		No	No respondió	Sí	
Colegio A	Frec.	49	2	34	85
	% Total	14.5%	.6%	10.0%	25.1%
Colegio B	Frec.	96	4	20	120
	% Total	28.3%	1.2%	5.9%	35.4%
Colegio C	Frec.	79		55	134
	% Total	23.3%		16.2%	39.5%
Total	Frec.	224	6	109	339
	% Total	66.1%	1.8%	32.2%	100.0%

Fuente: creación propia, 2008

Figura No. 29

Pregunta 26: ¿Cree que la discriminación y el racismo contra el indígena guatemalteco le afectan negativamente a usted y a su familia?



Fuente: creación propia, 2008

7. Preguntas relativas a la discriminación en la institución educativa de los encuestados. Esta última área temática buscaba conocer la percepción que los encuestados tienen sobre su ambiente educativo y los actos de discriminación y racismo que en él pudieran existir. El área está compuesta por tres preguntas, las numeradas de la 27 a 29 y todas son de respuesta cerrada.

La **pregunta 27** (¿Alguna vez sus profesores le han llamado la atención o regañado por tener actitudes discriminatorias o racistas contra el Pueblo Indígena?) presentó las siguientes respuestas:

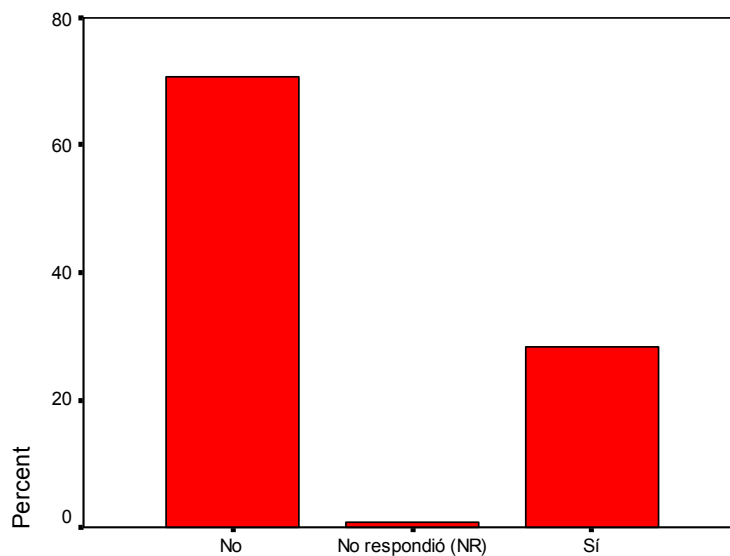
Tabla No. 34
Desglose, por colegio, de la pregunta 27 del cuestionario

		¿Alguna vez sus profesores le han llamado la atención o regañado por tener actitudes discriminatorias o racistas contra el Pueblo Indígena?			Total
		No	No respondió	Sí	
Colegio A	Frec.	54		31	85
	% Total	15.9%		9.1%	25.1%
Colegio B	Frec.	77	3	40	120
	% Total	22.7%	.9%	11.8%	35.4%
Colegio C	Frec.	109		25	134
	% Total	32.2%		7.4%	39.5%
Total	Frec.	240	3	96	339
	% Total	70.8%	.9%	28.3%	100.0%

Fuente: creación propia, 2008

Figura No. 30

Pregunta 27: ¿Alguna vez sus profesores le han llamado la atención o regañado por tener actitudes discriminatorias o racistas contra el Pueblo Indígena?



Fuente: creación propia, 2008

En la **pregunta 28** (¿Alguna vez usted ha visto actitudes racistas o escuchado comentarios discriminatorios de sus maestros sobre los indígenas guatemaltecos?) la idea era conocer si el aprendizaje por modelado (seguir el ejemplo) está asociado a la adquisición de actitudes racistas o discriminatorias en el aula. Los resultados se muestran en las siguientes tabla y gráfica:

Tabla No. 35

Desglose, por colegio, de la pregunta 28 del cuestionario

		¿Alguna vez usted ha visto actitudes racistas o escuchado comentarios discriminatorios de sus maestros sobre los indígenas guatemaltecos?			Total
		No	No respondió	Sí	
Colegio A	Frec.	46	1	38	85
	% Total	13.6%	.3%	11.2%	25.1%
Colegio B	Frec.	81	3	36	120
	% Total	23.9%	.9%	10.6%	35.4%

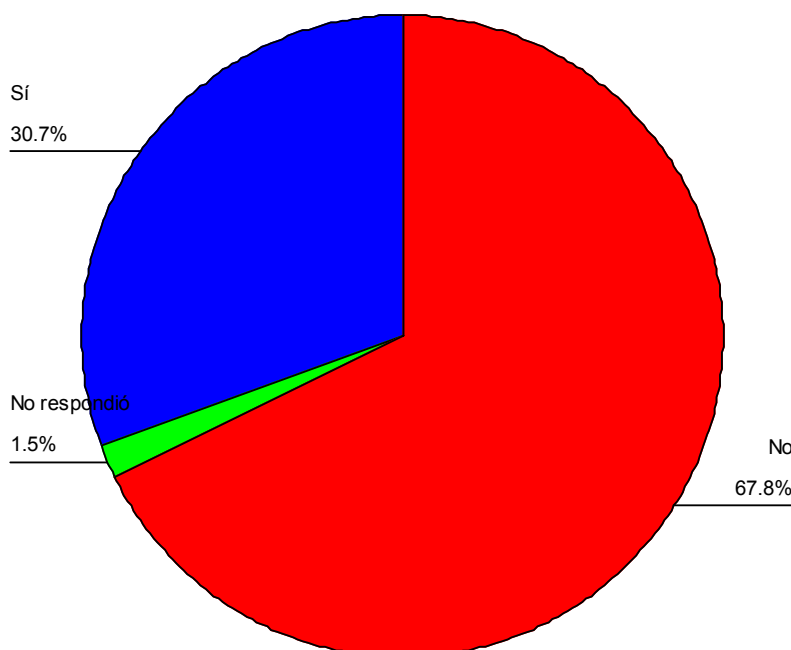
Continuación de la tabla No. 35

		¿Alguna vez usted ha visto actitudes racistas o escuchado comentarios discriminatorios de sus maestros sobre los indígenas guatemaltecos?			Total
		No	No respondió	Sí	
Colegio C	Frec.	103	1	30	134
	% Total	30.4%	.3%	8.8%	39.5%
Total	Frec.	230	5	104	339
	% Total	67.8%	1.5%	30.7%	100.0%

Fuente: creación propia, 2008

Figura No. 31

Pregunta 28: ¿Alguna vez usted ha visto actitudes racistas o escuchado comentarios discriminatorios de sus maestros sobre los indígenas guatemaltecos?



Fuente: creación propia, 2008

Por último, a través de la **pregunta 29** (¿Cree usted que sus compañeros son racistas o que discriminan a los indígenas guatemaltecos?) se intentó conocer la evaluación que el encuestado tenía de sus propios compañeros. Los resultados se muestran a continuación:

Tabla No. 36

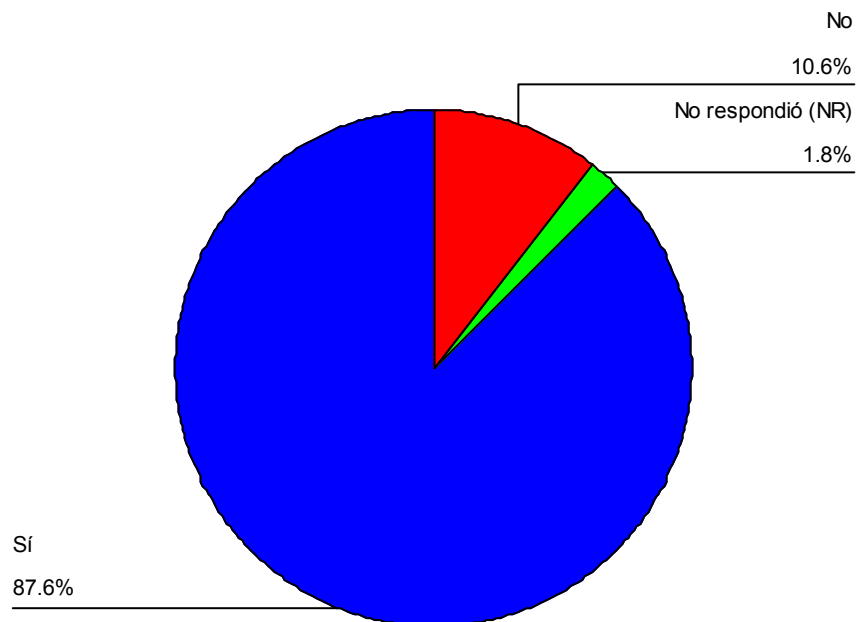
Desglose, por colegio, de la pregunta 29 del cuestionario

		¿Cree usted que sus compañeros son racistas o que discriminan a los indígenas guatemaltecos?			Total
		No	No respondió	Sí	
Colegio A	Frec.	13	1	71	85
	% Total	3.8%	.3%	20.9%	25.1%
Colegio B	Frec.	13	3	104	120
	% Total	3.8%	.9%	30.7%	35.4%
Colegio C	Frec.	10	2	122	134
	% Total	2.9%	.6%	36.0%	39.5%
Total	Frec.	36	6	297	339
	% Total	10.6%	1.8%	87.6%	100.0%

Fuente: creación propia, 2008

Figura No. 32

Pregunta 29: ¿Cree usted que sus compañeros son racistas o que discriminan a los indígenas guatemaltecos?



Fuente: creación propia, 2008

C. Resultados del grupo focal con alumnos

Al comenzar el desarrollo del grupo focal se le explicó a los participantes (aproximadamente diez alumnos de quinto bachillerato por colegio, tanto hombres como mujeres) en qué consistía la metodología y por qué habían sido escogidos para participar en él (interés mostrado durante la encuesta). Posteriormente, se les habló sobre la confidencialidad de sus opiniones a pesar de que se estuviera registrando en audio y video todo el evento.

1. Resultados del grupo focal en el Colegio A. Específicamente en el caso del Colegio A debe señalarse que el registro en audio fue el único en estar completo, pero que fue muy difícil extraer los datos por la mala calidad del sonido y porque los participantes hablaban al mismo tiempo casi todo el tiempo. A continuación, se presenta un vaciado, por tema y pregunta, de la información recogida a través de notas, audio y video del grupo focal.

a. Tema relativo a la historia

- ¿Qué habría pasado con Guatemala si no hubiese habido Conquista europea?
 - Disenso en si habría más o menos desarrollo; algunos argumentaban que estaríamos como antes y otros que estaríamos más adelantados.
 - Consenso en que no habría división de clases ni discriminación.
 - Algunos argumentaron que una desventaja sería que seguiríamos con “*creencias incivilizadas*”.
 - Algunos argumentaron que el “contacto” era algo que tenía que pasar, mientras que otros afirmaron que los conquistadores trajeron nuevas ideas y la “verdadera” religión, la cristiana.
 - En el aspecto religioso hubo mucho debate sobre si la religión fue una ventaja o desventaja; ventaja por acabar con el politeísmo y los sacrificios, desventaja por la pérdida cultural.
- ¿Qué factores determinaron la victoria española durante la Conquista?
 - Consenso en tecnología y armamento.

- Algunos argumentaron que la manipulación y división de los indígenas facilitó la conquista.
- ¿Qué saben y opinan de las masacres, genocidios y etnocidios durante el Enfrentamiento Armado Interno?
 - Se argumentó que la Conquista fue parecida a esta etapa histórica por poner en contra a la gente indígena, los usaron como carne de cañón.
 - En general, se asoció el Enfrentamiento con dos personajes: Rigoberta Menchú y Eduardo Stein⁵⁹.
 - Pérdidas de familias, violaciones sexuales.
 - Hubo consenso en concebir a los indígenas como los “soldaditos” o peones que llevaron la peor parte de la guerra.

b. Tema relativo a la economía

- ¿Cómo podría integrarse al indígena al desarrollo económico-social del país?
 - Consenso en que la educación es la mejor manera de integrarlo.
 - Varios participantes coincidieron en que el tipo de educación que debe dársele al indígena es de tipo básica (general) y práctica (oficio).
 - Consenso en que se debe acabar con la mediocridad laboral, asociada sobre todo al trabajo del indígena.
 - Consenso en que se debe acabar con la pobreza, que va de la mano con la ignorancia.
 - Acabar con el círculo de pobreza que se enseña de padre a hijos, sobre todo con la mentalidad de tener muchos hijos que saquen a los padres de la pobreza. El indígena se asocia al conformismo y explotación infantil.
 - Acabar con la variedad de idiomas mayas para convertir al Español en la única lengua oficial del país. Se argumentó que una única lengua favorecerá el comercio, sobre todo el internacional.
 - Al plantearse la posibilidad de que el único idioma oficial fuera uno indígena, se llegó al consenso de que esto no es viable porque no podría

⁵⁹ Todas las hijas de este político han estudiado en el Colegio A.

existir el comercio internacional. Hubo risas y luego aceptación cuando se dijo que si esa era la lógica, mejor sería aprender Inglés en vez de Español.

- ¿Para qué tipo de trabajo son buenos los indígenas?
 - Consenso en que son buenos para el trabajo de campo.
 - Se dieron argumentos biológicos, basados en la alimentación, para afirmar que los indígenas no tienen ni la fuerza ni el desarrollo mental para trabajos de oficina o intelectuales.
 - Varias personas afirmaron que últimamente los indígenas están mejor alimentados y han desarrollado mayor fuerza física.

c. Tema relativo a lo social

- Si su lugar favorito se llena de indígenas, ¿qué harían?
 - Consenso en dejar de ir a ese lugar.
 - Argumentos: No tienen costumbre de compartir esos espacios con indígenas y se exageraron las diferencias culturales.
 - Hubo consenso en que no dejarían de ir porque llegaran indígenas, sino porque muchos de ellos no saben comportarse o no tienen modales apropiados. Se ofrecieron como ejemplo el acoso sexual a las mujeres, los insultos verbales y la falta de hábitos higiénicos por parte de los indígenas.
 - Al plantearse que no sólo los indígenas pueden ser maleducados hubo consenso en argumentar que no es tan frecuente que otro tipo de personas que no sean indígenas tengan ese tipo de malos hábitos. Sin embargo hubo consenso en admitir que los participantes se fijan más en lo malo que hacen los indígenas que en los malos hábitos de otras personas.
- ¿Qué es un *shumo*?
 - Consenso en preferir el término “cholero”.
 - Hubo consenso en que el término “cholero” no tiene carga étnica ni económica. Se definió “cholero” como no saber comportarse o no tener modales.

- Solamente una persona admitió que la anterior definición de “cholero” encaja casi siempre en las características que para él son típicas de un indígena; por eso la asociación es inmediata.
- Consenso en que el término “shumo” tiene más referencia a la apariencia de una persona, ya sea por sus características físicas o por la vestimenta que trata de imitar a la de los participantes.
- El término “shumo” se definió, sobre todo, como gusto vulgar y comportamiento “*sin educación*”.
- Hubo mucho disenso y debate al proponer los términos “cholero” y “shumo” como sinónimos.
- Mucho disenso en admitir que los apellidos se asocian al calificativo “cholero” o “shumo”.
- ¿Qué hacer con las exigencias del Movimiento Maya?
 - ¿Se les dan tierras?
 - Consenso en no darles tierras y mejor darles educación.
 - Argumentos:
 - Sobresalió el siguiente, copiado textualmente «*Creo que no se les da todo por alguna razón, son como un gigante dormido porque si se les comienza a dar de todo son ellos los que después van a tomar el poder*».
 - ¿Los invasores de fincas son indígenas manipulados?
 - Consenso en que sí. Los manipula el gobierno, el Estado y sobre todo, los políticos.
 - Se conciben las invasiones como un grave irrespeto a la propiedad privada, digno de la pena de muerte.
 - Invaden por falta de educación, envidia y “abusivos”.
 - Sólo un participante concibió las invasiones como un último recurso de los indígenas para sobrevivir a la pobreza. Sin embargo los demás argumentaron que si se invade por pobreza y necesidad, estos males han sido provocados por la

misma actitud del indígena: tener muchos hijos, mediocridad laboral y conformismo.

- Al solicitarles a los participantes que propusieran soluciones para el problema de las invasiones surgieron las siguientes:
 - Legislar de mejor manera (más severa) el castigo a las invasiones.
 - En broma, pero aceptada tácitamente por las risas, se propuso acabar con el indígena en Guatemala como se hizo en otros países.
 - Convencer a los líderes indígenas para que trabajen con y para el Estado.
- ¿Podría haber una revolución indígena?
 - Casi total consenso en que sí.
 - Algunos participantes admitieron la posibilidad de una revolución argumentando el número de indígenas en el país, pero también afirmaron que esto sería muy difícil debido a la coordinación y el liderazgo necesario. Argumentaron también que la revolución podría darse de haber mejor educación.
 - Al plantearse, por parte de un participante, la posibilidad de que la revolución fuera en contra de los intereses de la clase social de los mismo participantes, se propuso que se les debe educar para que no conozcan cómo fueron explotados.
 - Hubo consenso en que dicha revolución sería negativa para los intereses de los participantes; sin embargo alguien admitió que sería bueno para el país. Ante esta última afirmación, la mayoría tuvo consenso en que, por el contrario, sería malo para el país porque los indígenas no están capacitados para dirigir una nación.
- ¿Debe el Estado hacer leyes especiales a favor del Pueblo Indígena como piden algunos organismos internacionales?
 - Consenso en estar a favor de la discriminación positiva y que eso traería beneficios para el país en general.

- Un participante se declaró en contra de la discriminación positiva, porque considera discriminatorio no favorecer por igual a todas las personas pobres.
- ¿Se les debe llamar mayas a los indígenas guatemaltecos?
 - Consenso en que los indígenas guatemaltecos no son mayas.
 - Los participantes presentaron básicamente tres argumentos:
 - No hay evidencia arqueológica de que sean mayas.
 - Los indígenas son de diferentes etnias, pero no mayas.
 - Lo único que tienen “*de maya*” es la apariencia; este último argumento tuvo mayor consenso que los demás.
 - Hubo mucha discusión sobre cómo llamar a los indígenas y la corrección política de la carga semántica.

d. Tema relativo al racismo

- ¿Es normal, común y natural en Guatemala?
 - Consenso en que sí es algo cotidiano.
 - Disenso cuando un participante afirmó que en Guatemala todos son racistas; sin embargo varios argumentaron que el racismo surge desde el momento en que se concibe al indígena como un “otro” ajeno a ellos mismos.
 - Consenso en la importancia de tratar el tema del racismo.
- ¿El racismo es algo que sólo el Estado puede cambiar o se puede hacer algo individualmente?
 - Consenso en que la solución es compartida: el Estado y la acción individual.
 - La mayoría de participantes argumentó que los indígenas son racistas entre sí y contra los ladinos.
- ¿Está de acuerdo con la ley que castiga a quien discrimine o haga de menos a un indígena?
 - Se presentó mucho debate sobre la capacidad del Estado para administrar leyes y sobre la efectividad de los castigos para cambiar conductas negativas individuales. No se alcanzaron conclusiones generales en este tema.

- Hubo casi total consenso en estar a favor de la ley contra la discriminación. Una persona estuvo en contra argumentando que los indígenas también discriminan y usan lenguaje discriminatorio contra el ladino, sobre todo porque sospecha que cuando hablan en sus idiomas están criticándolo o insultándolo.

2. Resultados del grupo focal en el Colegio B. Debe resaltarse que este grupo focal tuvo varios problemas. Por un lado hubo muy poca participación por parte de los alumnos, quienes se mostraron apáticos a la actividad; tal vez porque se llevó a cabo durante el recreo, provocando que los participantes quisieran terminar rápidamente. La mayoría de este tiempo se acumuló con intervenciones del investigador, tratando de generar participación entre los estudiantes. El hecho es que tiene muy poca duración si se le compara con los demás grupos focales; dando como resultado que se acabara antes de abordar todos los temas del instrumento. Quedaron sin abordar la segunda mitad del tercer tema y todo el cuarto tema. Además, la transcripción tiene muchas lagunas porque la calidad de la grabación es muy mala por el ruido ambiental que no permite definir bien las voces.

a. Tema relativo a la historia

- ¿Qué habría pasado con Guatemala si no hubiese habido Conquista europea?
 - Consenso en que no existiríamos hoy porque hubo un proceso de mestizaje.
 - Uno de los participantes se burló de los apellidos indígenas que tendríamos hoy si no hubiese habido conquista.
- ¿Qué factores determinaron la victoria española durante la Conquista?
 - Se consensuó que el factor determinante fue el tecnológico aplicado a las armas de fuego.
 - Se hizo hincapié en la división entre las etnias indígenas.
- ¿Qué saben y opinan de las masacres, genocidios y etnocidios durante el Enfrentamiento Armado Interno?
 - Algunas personas compartieron breves relatos que resaltaban la imposibilidad de identificar los autores de las masacres.
 - Hubo muy poca participación, sobre todo poca participación de opinión.

b. Tema relativo a la economía

- ¿Cómo podría integrarse al indígena al desarrollo económico-social del país?
 - Consenso en que la mejor forma es a través del libre mercado y el estudio.
 - Consenso en que el indígena es una carga económica para el país.
 - Algunas personas afirmaron que son los indígenas los que no se quieren integrar; otros, que su integración debe depender del esfuerzo que ellos mismos hagan.
 - Solamente una persona afirmó que la mejor forma de integrarlos es quitar el racismo entre los ladinos.
- ¿Para qué tipo de trabajo son buenos los indígenas?
 - Nadie participó a pesar de los esfuerzos del investigador.

c. Tema relativo a lo social

- Si su lugar favorito se llena de indígenas, ¿Qué harían?
 - Consenso en que no harían nada, que “lo tomarían normalmente” porque el tipo de gente no “evitará pasarla bien”.
 - Una participante mencionó que algunas personas se sentirían incómodas ante esta situación pero por diferencias culturales; la misma persona propuso como solución el contacto interétnico y criticó el consenso del punto anterior por considerarlo una expresión de “lo políticamente correcto”.
 - Ante la crítica anterior, algunas personas admitieron que ya no irían al lugar que plantea la pregunta.
- ¿Qué es un *shumo*?
 - Consenso en que no es sinónimo de indígena.
 - Consenso en que tiene más carga clasista y está relacionado a la posición económica, los malos modales y al mal gusto.

3. Resultados del grupo focal en el Colegio C. Antes de exponer los resultados del Colegio C debe resaltarse que las alumnas del Colegio C han leído, como parte de sus cursos, los libros *Linaje y racismo* de Casaús, y *La patria del criollo* de Martínez Peláez lo cual se evidencia en los argumentos que presentaron durante el desarrollo del grupo focal, además de que así lo expresaron directamente al investigador.

a. Tema relativo a la historia

- ¿Qué habría pasado con Guatemala si no hubiese habido Conquista europea?
 - Consenso en que hoy estaríamos mejor. Seríamos superpotencia pues España cortó el proceso de desarrollo regional.
 - Consenso en que la Colonia provocó más desventajas que ventajas.
 - Se tendría una religión diferente.
- ¿Qué factores determinaron la victoria española durante la Conquista?
 - Consenso en que el factor determinante fue la tecnología, específicamente en las armas de fuego.
 - Destacaron la resistencia indígena y que no fueron pasivos.
 - Algunas atribuyeron como otro factor decisivo la estrategia de “divide y vencerás” y el factor “sorpresa” a favor de los españoles.
 - Destacaron que los factores determinantes son manipulados por los historiadores que escriben “la visión de los ganadores”.
- ¿Qué saben y opinan de las masacres, genocidios y etnocidios durante el Enfrentamiento Armado Interno?
 - Consenso en que los indígenas fueron las principales víctimas, especialmente en el área rural.
 - Consenso en que la violencia contra el indígena tiene sus orígenes en la Conquista.
 - Consenso en que hoy todavía se sufren las consecuencias del Conflicto Armado Interno.
 - Consenso en que se violaron los Derechos Humanos y en que hubo Etnocidio.

- Consenso en que la guerra interna fue causa de los intereses de las élites, a quienes tienen sus orígenes en la Conquista.
- Disenso en categorizar a la guerrilla y el ejército como buenos y malos. Para algunas alumnas el ejército sólo siguió órdenes de las élites y no tenía poder de decisión; otras ponen en duda hasta qué punto se deben seguir órdenes sin reflexionar. Este tema generó mucha discusión porque algunas alumnas eran hijas de militares.

b. Tema relativo a la economía

- ¿Cómo podría integrarse al indígena al desarrollo económico-social del país?
 - Consenso en que los indígenas ya están integrados a la economía del país, de hecho son la base de una economía agrícola nacional, pero no reciben los beneficios de vuelta.
 - Consenso en que el área urbana está más desarrollada que la rural y que se necesita cerrar la brecha.
 - Consenso en criticar el actuar del Gobierno y el Estado.
 - Consenso en que la educación es la mejor vía.
 - Consenso en aumentar impuestos y mejorar su recolección, sobre todo entre los ricos.
- ¿Para qué tipo de trabajo son buenos los indígenas?
 - Consenso en que los indígenas son buenos para todo tipo de trabajo; y que esto depende de las capacidades individuales.
 - Consenso en que es la educación el factor que permite realizar diferentes tipos de trabajo.
 - Consenso en destacar la inteligencia de los indígenas y su capacidad para diferentes áreas del conocimiento.

c. Tema relativo a lo social

- Si su lugar favorito se llena de indígenas, ¿qué harían?

- Consenso en que se quedarían en el lugar.
- Surgió en una participante el estereotipo del indígena necio, e inmediatamente fue corregida por sus compañeras.
- Consenso en estar dispuestas a (y desear) la relación interétnica.
- ¿Qué es un *shumo*?
 - Consenso en que es sinónimo de “cholero” y “muco”.
 - Consenso en que esta palabra implica una diferencia económica y que evidencia más clasismo que racismo.
 - Consenso en que les disgusta el uso de estas palabras peyorativas; su uso evidencia la ignorancia del hablante.
- ¿Qué hacer con las exigencias del Movimiento Maya?
 - ¿Se les dan tierras?
 - Consenso en que sí se les deben dar tierras, sobre todo aquellas sin uso.
 - ¿Los invasores de fincas son indígenas manipulados?
 - Consenso en no tener una opinión bien argumentada.
 - Consenso en que la “manipulación” es a nivel nacional, sobre todo por parte de los medios de comunicación.
 - Consenso en que no sólo los indígenas pueden considerarse como invasores; también los militares y extranjeros en el caso de la minería.
 - ¿Podría haber una revolución indígena?
 - Consenso en que sí, pero que da miedo.
 - Consenso en que su argumento se basa en el número de indígenas.
 - Consenso en que la coyuntura actual (Venezuela y Bolivia) facilitaría tal situación.
 - Algunas alumnas dijeron que ya está ocurriendo aunque no de forma armada sino exigiendo sus derechos. En ocasiones sí llega a la violencia, como el caso de la minería.

- ¿Debe el Estado hacer leyes especiales a favor del Pueblo Indígena como piden algunos organismos internacionales?
 - Casi total consenso en que no; el cambio debe ser paulatino y gradual para no caer otra vez en la desigualdad. Algunas participantes opinaron que crear más leyes solamente complicará las existentes.
 - Una persona sí está de acuerdo con la discriminación positiva, siempre y cuando sea temporal.
- ¿Se les debe llamar mayas a los indígenas guatemaltecos?
 - Consenso en que no.
 - Argumentos:
 - El término maya se refiere a la Arqueología. La Conquista encontró grupos posclásicos.
 - Al crear categorías se divide la nación, todos deberíamos ser guatemaltecos, nada más.
 - Es preferible el término “indígena”.

d. Tema relativo al racismo

- ¿Es normal, común y natural en Guatemala?
 - Consenso en que es común aunque no debería serlo.
 - Consenso en que les disgustan las expresiones del racismo.
 - Consenso en que en el extranjero se aprecia más al indígena.
- ¿Es algo que sólo el Estado puede cambiar o se puede hacer algo individualmente?
 - Consenso en que la acción familiar tiene más efecto que la individual y la estatal.
 - Consenso en que el Estado es manipulado por las élites que se autoadscriben como “blancos”, y por ende no hará nada.
- ¿Está de acuerdo con la ley que castiga hasta con tres años de prisión a quien discrimine o haga de menos a un indígena?
 - La mayoría no conocía esta Ley.
 - Algunas no concuerdan con las acciones de la Dra. Rigoberta Menchú.

D. Resultados de las entrevistas y los cuestionarios a docentes

A continuación se exponen los datos recogidos a través de una entrevista a profundidad y doce cuestionarios enviados y recibidos por correo electrónico al cuerpo docente de los Colegios A, B y C entre abril y junio de 2008. Se unen en esta exposición de resultados ambos instrumentos porque el cuestionario se hizo con base a la misma *Guía temática* que sirvió para hacer las entrevistas y porque dichos cuestionarios fueron la actividad alternativa que se decidió llevar a cabo ante la imposibilidad de concretar las entrevistas con docentes por diversas razones.

La única persona entrevistada fue una maestra de primaria, pero con más de doce años de experiencia en el Colegio A; los maestros que respondieron el cuestionario pertenecen tanto a las áreas de primaria y básicos como de bachillerato, pero entre ellos hay personas de entre 4 a 16 años de experiencia en el Colegio A y C y con experiencia docente en otros colegios del mismo tipo (incluyendo aquellos que negaron el permiso para hacer trabajo de campo).

Entre los docentes que contestaron y reenviaron el cuestionario se encuentran profesores del área científica como de la humanística y artística; no hubo ninguno de áreas prácticas (Educación física, dibujo técnico u Hogar, por ejemplo). Todos los participantes fueron voluntarios y de hecho, de 67 cuestionarios enviados originalmente no respondieron 55 personas. El perfil general de los participantes es que son hombres y mujeres de clase media, entre 25 y 50 años de edad y con estudios universitarios a nivel de profesorado (algunos pocos tienen título de licenciatura, otros incluso tienen maestría). La mayoría de ellos están estudiando actualmente en la Universidad Galileo gracias a la beca negociada entre el Colegio A y dicha Institución de educación superior. Vale la pena destacar que muchos de los participantes tienen lazos con la Universidad del Valle de Guatemala por haber estudiado, estar estudiando, haberse graduado o haber dado clases en esta Universidad. Once de los encuestados son guatemaltecos, y uno es estadounidense residente en el país desde hace más de veinte años; este último contestó el cuestionario en inglés pues el instrumento no incluía instrucciones al respecto.

A continuación se exponen los resultados utilizando un formato que imita al utilizado en la entrevista y en la encuesta; las respuestas se han construido resumiendo los principales argumentos e información proveída por los participantes.

1. ¿Cómo definiría cada uno de los siguientes conceptos y la diferencia entre ellos: prejuicio, racismo y discriminación?

- RESPUESTA: La mayoría de los participantes tienen claros los conceptos y sus diferencias, pero para dos son muy confusos. Hubo consenso en que el prejuicio es una opinión sin bases o argumentos, que racismo es un prejuicio con argumentos biológicos y que la discriminación es el acto en sí, que implica un daño material o psicológico al discriminado. Sin embargo, solamente una de las participantes mencionó que parte de la discriminación es «negar oportunidades».

2. ¿Ha abordado el tema de la "multiculturalidad" y la "pluralidad étnica" en su clase? Si la respuesta es "sí": ¿Cómo lo ha abordado? Y si la respuesta es "no", ¿Por qué no lo ha hecho?

- RESPUESTA: Una minoría de los participantes no han abordado el tema, argumentando que no lo hicieron porque no pertenece a su materia (Estadística y Química) o por falta de tiempo. Todos los demás maestros hicieron énfasis en que sí se aborda el tema como clase magistral y que incluso también se hacen ejercicios grupales, reflexiones y tareas enfocándose en subtemas relacionados a las materias que imparten, incluso Matemática y Estadística.

3. ¿Ha abordado en su clase el tema de la discriminación y el racismo? De haberlo hecho: a. ¿Se ha enfocado en el caso de los pueblos indígenas de Guatemala? Y b. ¿Cuál ha sido la reacción de los alumnos? Si no ha abordado el tema, ¿por qué no lo ha hecho?

- RESPUESTA: Al igual que en la anterior pregunta, la mayoría de maestros sí han abordado el tema y sí se han enfocado en el caso guatemalteco; quienes no lo han hecho es porque no pertenece a su contenido curricular. En general los participantes dijeron que los alumnos sí han tenido buena recepción al tratar el tema y que sí han evidenciado

cambios en su comportamiento. Aquí la única entrevistada proveyó información sobre el caso de un alumno indígena becado por una institución internacional que estudió en el Colegio A; dicho muchacho se graduó y luego se fue a estudiar a Canadá medicina alternativa y natural. La entrevistada afirmó que él se llevaba bien con sus compañeros aunque no supo si realmente tuvo amigos en el grupo, pero tampoco evidenció ningún maltrato hacia el becado. Tanto en esta anécdota, como en la información vertida por los otros participantes, se subraya que la discriminación en el Colegio A es socioeconómica más que étnica o racial. De estas respuestas sobresalieron las tres siguientes afirmaciones.

- *«Porque a los patojos estos suelen usar los apellidos ya como burla. Los usan como insulto: “Ahh vos sos un Ixcamic” [sin embargo] Yo creo que sí hay posibilidades de cambio por muchas razones».*
- *« The students are evenly split between indifference or surprise. They are not racist or discriminatory. They are realistic to the differences, according to them»⁶⁰.*
- *«...muchos de los alumnos tienen empleados indígenas y se les ha exhortado el buen trato hacia ellos cuando se escucha algún comentario que indica discriminación».*

4. ¿Alguna vez ha visto actos o escuchado lenguaje racista en sus alumnos? Si la respuesta es positiva, ¿qué hizo al respecto?

- RESPUESTA: Todos los participantes del Colegio A admitieron haber escuchado lenguaje discriminatorio y racista entre sus alumnos, sin embargo no todos los participantes lo asociaron al caso de indígenas guatemaltecos sino a alumnos asiáticos y de color. La única que dijo nunca haber escuchado este tipo de lenguaje fue la maestra del Colegio C. Dos participantes admitieron que ellos mismos no perciben el uso de lenguaje racista porque ellos mismos han sido socializados en él; al respecto destacaron las siguientes respuestas:

- *«En un principio, como profesor, trato de llamar la atención, sin embargo con el tiempo como que uno llega a comprender que el tema en el tipo de alumnos que tengo causa gracia y empezamos a perder la sensibilidad y seriedad del tema».*
- *«Como anécdota hay muchas, pero una muy relacionada con el racismo fue cuando al hablar de las características de los rasgos mayas, un alumno de*

⁶⁰ *«Los estudiantes están igualmente divididos entre indiferentes o sorprendidos. No son discriminatorios ni racistas. Son realistas con las diferencias acorde a ellos mismos».* Traducción libre del autor de la Tesis.

tez blanca se burla del color de la piel de otro compañero (moreno) y lo compara con el ejemplo. Diciendo que en la ilustración proyectada en clase estaba su tatarabuelo. Mi reacción fue decirle que me parecía muy acertada su observación, pero que quizá el personaje proyectado también tenía rasgos similares a los de él. Y que todos de alguna forma éramos descendientes».

5. Sobre los libros y textos que usa en su clase: ¿Están adaptados a la realidad social y cultural de Guatemala? ¿Por qué?

- RESPUESTA: Casi todos los participantes dijeron que sus libros no estaban adaptados a la realidad social y cultural guatemalteca porque han sido publicados en el extranjero; destaca que la maestra del Colegio C afirmó que sus libros sí están adaptados a país. Una maestra del Colegio A dijo que esta pregunta «no aplica» a su materia (Contabilidad). Sólo un maestro del Colegio A dio una respuesta positiva, pero afirmó que la adaptación es muy general. Por otro lado, algunos participantes afirmaron que relacionan el contenido de los libros por otros medios: oralmente a través de clases magistrales, buscando otro material alternativo o, incluso, creando sus propios libros. Sobresalieron las siguientes respuestas:

- *«Not completely, because I teach American and British literatura. I do, however, add handouts and extra reading from sources that deal with social and cultural issues»⁶¹.*
- *«Yo he creado un texto aparte sobre Arqueología guatemalteca, ya que es lo que me interesa que aprendan los alumnos para que valoren las riquezas arqueológicas de su país».*

6. ¿En el colegio donde usted trabaja se enseñan valores asociados a la lucha anti-racista y a la tolerancia? ¿Cuáles son esos valores? ¿Cómo maneja el Colegio los casos de discriminación?

- RESPUESTA: En esta respuesta no hubo consenso entre los docentes; algunos afirmaban que su colegio sí tiene valores asociados a la lucha anti-racista y que los enseña, otros afirmaron que esta es una tarea personal que el profesor debe abordar en sus pláticas y otros, afirmaron que aunque no está especificado en el reglamento, si se

⁶¹ *«No completamente porque enseño Literatura Americana y Británica. Sin embargo, incluyo folletos y lecturas extra de fuentes que tratan temas culturales y sociales» Traducción libre del autor de la Tesis.*

tiene apoyo de la Administración para estos casos. Otros profesores admitieron que no saben. Sobresalieron dos respuestas:

- *«Yo creo que muy pocos, porque en primer lugar no hemos logrado, según yo, ni siquiera la tolerancia entre ellos mismos, verdad. Porque todavía se ve mucho el aquello de “¿A dónde te vas a ir en vacaciones?”, “Yo me voy de viaje” “Ahh yo no”, “¿Tenés casa en el puerto o no tenés casa en el puerto?”, “¿Qué marca es tu carro, qué marca es la mía?” Entonces no se ha logrado mucho la tolerancia entre ellos mismos; si se ven grupitos marcados, verdad».*
- *«Eso es lo que hace difícil el poder formar en el respeto a la diversidad, porque ven que el colegio no es congruente ni colabora en formar».*

7. ¿Ha organizado alguna vez actividades extra aula que impliquen contacto con otras etnias de Guatemala? En caso que la respuesta sea positiva, ¿cuál fue la actividad y la reacción de los alumnos? En caso de que no, ¿por qué no lo ha hecho? Nota: se agradecerán anécdotas.

- RESPUESTA: Para tres participantes este tipo de actividades no pertenece a su materia y por eso no las hacen; otros participantes dijeron no haberlas organizado y muy pocos dijeron que sí. En el caso del Colegio A, los que dijeron que sí lo han hecho, hicieron ver que fue hace tiempo y que llevan años sin repetirlas; estos profesores incluso afirmaron que dichas experiencias fueron buenas pero superficiales. Destaca que la profesora del Colegio C dijo que sí realiza estas actividades y que todavía se llevan a cabo a través de actividades relacionadas al carácter religioso de su institución.

8. ¿Cuál es su opinión personal sobre la discriminación y el racismo contra los Pueblos Indígenas de Guatemala?

- RESPUESTA: Interesantemente la gran mayoría de los participantes acordaron en que la discriminación es mala, pero que ésta no solamente se da en dirección ladino-indígena sino que subrayaron con insistencia que también es indígena –ladino y sobre todo que también existe la discriminación entre los mismos indígenas. Hubo un comentario en contra de la educación bilingüe por considerar que los idiomas mayas no pueden adaptarse a los cambios tecnológicos. De entre las respuestas, sobresalieron las siguientes:

- *«Each group pulls for its identity and desires without a thought for what another group believes or thinks is best for the nation as a whole»⁶².*
- *«...los indígenas también tienen prejuicios hacia el ladino derivados de su cultura. Además ahora se les está dando oportunidad de educación. [...] Y ellos han demostrado inteligencia y capacidad para aprovechar esas oportunidades».*

E. Resultados de la observación participante

La observación participante se llevó a cabo únicamente en el Colegio A, entre el lunes 19 de mayo y el viernes 20 de junio del año 2008. Durante esas cinco semanas se abordó al cuerpo docente, administrativo y estudiantil de la comunidad educativa que conforma dicha institución. Los veinticinco días que duró la observación coincidieron con los últimos días de relación laboral entre el investigador y el Colegio A, lo que eventualmente permitió una mayor confianza por parte de los docentes y un acercamiento mucho más afectivo con los alumnos.

Diferentes actividades administrativas del Colegio A se desarrollaron durante el período observado: exámenes semestrales, entregas de calificaciones, inicio de unidad, excursiones, capacitaciones docentes, entre otras. Estas actividades si bien interrumpieron en algún momento el constante flujo de información hacia el observador, también le permitieron registrar diversos aspectos de la vida cotidiana en un colegio de la clase elitista.

Durante el período de observación el investigador sufrió un cambio epistemológico dentro del Colegio A pues pasó de ser un profesor y compañero de trabajo, a ser el observador ajeno e inquisitivo. Debido a que se contaba con el permiso de la administración y que toda la comunidad educativa fue notificada de la investigación, la primera actitud fue de desconfianza; sin embargo al enterarse muchos de los actores sobre la renuncia como docente, su actitud cambió en incluso el observador se convirtió en una especie de confidente o de depositario de quejas por parte de algunos docentes y alumnos.

⁶². *«Cada grupo puja por su propia identidad y deseos, sin pensar en lo que otro grupo crea o piense que es lo mejor para la nación como un todo».* Traducción libre del autor de la Tesis.

Los datos recogidos a través de esta experiencia fueron sistematizados a través de un Diario de Campo donde día a día se registraron los sucesos cotidianos y la información que se obtenía de diferentes informantes. Sin embargo en dicho instrumento se utilizaron los nombres reales de los informantes, y debido a que en esta investigación se decidió defender el anonimato de los informantes para no exponerlos a represalias laborales o personales, se decidió exponer a continuación todos esos datos agrupándolos por los sucesos relevantes para los objetivos de esta tesis. Dichos sucesos son los siguientes:

- **Debate en un Colegio de la zona 1:** El Colegio A fue invitado a participar en un debate que tradicionalmente organiza un colegio de señoritas en la zona 1 de la Capital. Para esto se comisionó al observador de escoger a los participantes y de acompañarlos. Los estudiantes, escogidos de cuarto bachillerato, se sintieron muy incómodos y fuera de lugar por la clase social de los otros estudiantes que llegaron a la actividad, a quienes consideraron de una clase social inferior a la de ellos. Los participantes del Colegio A incluso admitieron frente al observador que ellos eran “clasistas” pues solamente se sentían cómodos para participar entre otros alumnos de su estatus, como el Valle Verde, el Americano o el Maya. Los alumnos estaban tan disgustados de tener que participar en esta actividad que buscaron diferentes excusas para no estar en ella, y al ver que les era imposible pidieron una recompensa en calificaciones que les fue negada. Al enterarse, la Directora del Colegio A estaba impactada por la arrogancia de estos alumnos; sin embargo al comentar el caso con otros docentes, éstos no encontraron nada raro ni nuevo en la actitud de estos estudiantes. La participación del Colegio A se llevó a cabo, pero con muy mala gana de los alumnos.
- **Otros casos de prepotencia:** El caso anterior se comentó entre los docentes, quienes revelaron otros dos casos recientes de arrogancia entre estudiantes. El primero fue el caso de unas niñas de Primaria que, buscando excusa para no ir a clases, dijeron que estaban malas del estómago por haber comido tortillas ya que no estaban acostumbradas a tal tipo de alimento; de hecho mencionaron que las comieron por curiosidad. La maestra las regañó, pero no pudo impedir que se fueran al área de enfermería. El segundo caso fue el de un alumno cuyo padre

parece estar muy bien “conectado” con el actual gobierno; su padre, además, es reconocido dentro del Colegio A por ser uno de los más adinerados y dar regalos caros a los maestros que le caen bien a su hijo (regalos de más de Q. 500.00 por persona). Este alumno no había tenido antes problemas con los profesores ni con la administración del Colegio A, únicamente con sus compañeros a quienes parece tratar de impresionar con su dinero; sin embargo este año “*se le han subido los humos*”, dijo una maestra, pues incluso llegó a amenazar al dueño del Colegio con retirarle el permiso educativo a través de las influencias de su padre si no se hacía su voluntad. La arrogancia llegó a tal nivel que deberá retirarse del colegio a medio año; su respuesta fue organizar una “super fiesta” en una cara discoteca de la zona 10 donde invitó a compañeros y maestros para demostrarle al dueño que él tiene más poder de convocatoria en la misma comunidad educativa.

- **El caso del estudiante negro:** En cuarto bachillerato hay un estudiante de ascendencia africana, adoptado por una familia de ascendencia alemana. Un profesor de inglés comentó que él ha luchado para que no le digan “*nigger*” a este estudiante, como comenzó a suceder a su ingreso en el nivel Primario; según este profesor los demás compañeros de este muchacho ya no han vuelto a utilizar este calificativo despectivo hacia él, sin embargo sí lo hacen pero fuera de la presencia del profesor. Sin embargo, luego de abordar directamente al estudiante de color, éste afirmó que no le molesta que le digan “negro” o “*nigger*” pues él también se considera así; además, aunque lo llamen de esa manera, la verdad es que sí es aceptado por el grupo y su relación con sus compañeros es bastante normal e igualitaria, como uno más. Así se pudo constatar durante una excursión al *Camp Gottcha* donde él participó y jugó junto con el grupo sin ningún problema.
- **El caso del estudiante indígena:** Actualmente no hay indígenas en el Colegio A, pero dos informantes contaron que hace años sí hubo uno. Este estudiante estuvo becado por una organización internacional, ante la cual intercedió una madre de familia del Colegio A. Este muchacho no fue aceptado por su grupo de compañeros, y aunque no lo molestaban mucho, tampoco lo integraron a sus actividades extra aula. El muchacho logró graduarse y luego obtuvo una beca para

estudiar medicina alternativa en Canadá. Actualmente ningún informante sabe el paradero ni los logros alcanzados por este ex alumno.

- **Proyecto de Nación de Quinto Bachillerato:** Como parte de su Seminario, los alumnos de quinto bachillerato redactaron un *Proyecto de Nación*, y aunque en un principio el observador pensó que sería un excelente documento para su investigación, resultó no serlo. El documento parecía interesante porque proponía que se incluyera dentro del *curriculum* de educación formal una serie de valores como la tolerancia interétnica, y debido a que Prats (2001) propone una idea similar, llamó la atención. Sin embargo resultó que los valores propuestos en dicho documento no habían sido reflexionados por los mismos alumnos sino impuestos unilateralmente por el Ministerio de Educación, lo cual quitaba validez e interés a la propuesta.
- **Conmemoración del fallecimiento de la fundadora:** Durante el período observado se llevó a cabo esta actividad de tipo religioso (católico). Sin embargo esto permitió al observador reflexionar sobre la adscripción religiosa de los estudiantes observados. Resulta que una buena parte (2/3 aprox.) son católicos, sin embargo el resto son evangélicos, la gran mayoría de ellos de la Iglesia Casa de Dios, del pastor Cash Luna. Resulta que los alumnos informaron sobre una tensa relación entre los adeptos a esta iglesia y el dueño del Colegio A ya que este último considera a Cash Luna un estafador. Por lo tanto, algunos estudiantes han optado por defender sus creencias y adornar, vistosamente, sus casilleros con afiches de dicho personaje. Debe resaltarse que Casa de Dios está muy cerca del Colegio A, y que esta Iglesia se caracteriza por tener entre sus filas a personajes de las altas esferas políticas y económicas del país.
- **Día del padre:** Este día se celebró en el Colegio A con un desayuno y espectáculos en vivo. Fue relevante para establecer el estatus social de la mayoría de los padres de familia. Muchos de ellos llegaron en carros de marcas lujosas, último modelo y acompañados por seguridad privada. Algunos padres fueron reconocidos por el observador como personajes de las altas esferas políticas de este gobierno y el anterior; otros pertenecían a exclusivos sectores financieros, comerciales e industriales, así como otros eran militares de alto rango.

- **Comisión de evaluación:** El observador formó parte de la Comisión de Evaluación, y entre muchas actividades que ahí se desarrollaron cabe destacar el caso en que la Directora asumió que por “educación intercultural” se entendía la enseñanza del idioma inglés y el contacto con profesores estadounidenses y eventuales alumnos de intercambio. A pesar que el observador quiso insistir en que esto no es educación intercultural, no se tomó en cuenta su observación en dicha Comisión.
- **Taller de capacitación docente:** Esta actividad, llevada a cabo un día que los alumnos tuvieron asueto, sirvió para exponer al observador la situación laboral que se vive dentro del Colegio A. Resulta que existen rivalidades entre los docentes del área de Español con los de Inglés, ocasionadas sobre todo por los altos sueldos que estos últimos tienen únicamente por hablar dicho idioma, aunque no posean títulos universitarios ni experiencia docente. Otro problema es un nuevo tipo de administración que se está implantando este año en el Colegio A, consistente en castigar con descuentos salariales los incumplimientos de los docentes: llegadas tarde, entrega atrasada de programaciones, ausencias, etc. El problema surge en que este sistema de descuentos no está bien controlado ni estipulado, por lo que muchas veces depende de las observaciones subjetivas de los directores de área.
- **Inicio de unidad:** Durante el período observado, el Colegio A terminó la primera unidad y comenzó la segunda. Esto generó un poco de tiempo libre que el observador aprovechó para ahondar en conocer el estatus social de los alumnos. Resulta que muchos de ellos tienen padres que poseen empresas y fábricas propias, especialmente de agroindustria e importación de aparatos electrónicos. Muchos de estos alumnos viajan más de tres veces al año al exterior, simplemente por ir de “shopping” y tienen todo tipo imaginable de comodidad en sus casas.
- **Situación económica del Colegio A:** Según un par de docentes que dieron información sobre el dueño de esta institución educativa, actualmente se encuentra endeudado por varios millones que prestó para construir las nuevas instalaciones que se estrenaron el año pasado (2007). Esta situación económica llevó a la implantación de la nueva administración de castigos salariales comentada recientemente. Los mismos informantes proveyeron parte de la historia del Colegio A, el cual surgió de una disputa familiar al alegar propiedad sobre otro colegio de

renombre elitista todavía existente. Recientemente las disputas continuaron, luego del deceso de la fundadora, pues ella heredó el terreno a un hijo y el nombre empresarial del Colegio A a otro, situación que ocasionó la urgente necesidad de pedir un préstamo bancario para mudar las instalaciones del colegio a donde se encuentran hoy.

Al terminar el período observado se despidió al investigador con un almuerzo organizado por los alumnos de cuarto y quinto bachillerato donde convivieron los alumnos, algunos compañeros docentes y parte de la administración del Colegio A. Debe recordarse que la finalización del período observado coincidió con el contrato laboral entre el investigador y dicha institución educativa.

VIII. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Este capítulo se desarrollará con base a las áreas temáticas definidas para la encuesta, debido a que éstas engloban todos los temas abordados en los cuatro instrumentos (encuesta, grupo focal, entrevista-cuestionarios y observación participante). Por lo tanto la primera es **el área temática relativa a los datos de los participantes** o características de la muestra en este caso.

En esta investigación se abordaron tres casos: 1. El Colegio A con una muestra de 85 alumnos para la encuesta, 10 alumnos para el grupo focal y 11 maestros que participaron los cuestionarios y una maestra que ofreció una entrevista a profundidad. En esta misma institución se llevó a cabo la única observación participante de la investigación; esta duró cinco semanas y en ella se abordó a toda la comunidad educativa del Colegio A. 2. El Colegio B participó con una muestra de 120 alumnos en la encuesta y 10 alumnos en el grupo focal; sin embargo ningún maestro participó en las entrevistas o cuestionarios. 3. El Colegio C participó con 134 alumnas en la encuesta y seis graduandas en el grupo focal; solamente una maestra participó en el cuestionario. Ningún docente del Colegio C permitió que se le entrevistara. A continuación se desglosa la cantidad de informantes que abordó esta investigación y a través de qué tipo de instrumentos:

- Encuestas: 339 estudiantes (25.1% en Colegio A; 35.4% en el Colegio B y 39.5% en el Colegio C)
- Grupo focal: 26 estudiantes en tres grupos (10 alumnos del Colegio A, otros diez del Colegio B y 6 del Colegio C)
- Entrevistas: una docente (del Colegio A)
- Cuestionarios: 12 docentes (once docentes del Colegio A, y una del C)
- Observación participante: una comunidad educativa (Colegio A) durante cinco semanas.

De los estudiantes puede afirmarse que el hecho que el Colegio C fuera exclusivamente de mujeres influyó en las características de la variable género, pues se desbalanceó la

proporción quedando de la siguiente manera: 72.27 % mujeres, 27.14% hombres y 0.59% no respondieron. De la muestra de estudiantes, el 50.15% estaban inscritos en cuarto bachillerato y el 49.56% en quinto; apenas el 0.3% (una persona) no respondió este aspecto. Respecto a la edad de la muestra, el 46.61% tenían 17 años y el 39.23%, 16 años. Otras edades también se reportaron pero en mucho menor porcentaje: el 12.09% tenían 18 años, el 1.18% tenían 15 años, el 0.59% tenían 19 años y tan sólo una persona (0.3%) no respondió esta pregunta. **En resumen la muestra de la encuesta se caracterizó porque dos de cada tres estudiantes eran mujeres con casi igual probabilidad de estar inscritas en cuarto o quinto bachillerato y usualmente de 16 años y medio.** Todos participaron por su propia voluntad y siempre se develó hasta el final de la actividad los objetivos de la investigación aunque eran un tanto obvios, lo que pudo sesgar algunas respuestas en base a la *expectativa* del participante y su *autoimagen* para no pensarse como racista.

Debe subrayarse que en varias de las preguntas que componen la encuesta se categorizaron las respuestas abiertas bajo el modelo de racismo utilizado por Hurtado (2006) pero fue necesario hacerle algunas modificaciones. Estas consistieron en crear tres categorías: “Racismo manifiesto por argumentos físicos y biológicos”, “Racismo sutil por argumentos de lástima” y “Racismo sutil por total indiferencia”; la segunda implica un esquema argumentativo paternalista. El modelo de Hurtado (2006) presentó también otro problema: la categoría “Sutil- Defensa de valores tradicionales” es ambigua porque se puede entender tanto que el encuestado argumenta su respuesta discriminatoria defendiendo sus propias tradiciones o *status quo*, y se puede entender también que discrimina por concebir al “otro” bajo esquemas folkloristas. Para la presente tesis, se utilizó indiferentemente esta categoría con ambos sentidos.

De los docentes debe afirmarse que, con base a la observación participante, están en un rango de edad entre los 25 y 50 años de edad; la muestra presentó casi igual cantidad de hombres como mujeres. La gran mayoría de ellos pertenecen a la clase media y tienen estudios universitarios no concluidos o terminados a nivel de profesorado; claro que esta tendencia presenta irregularidades con algunos docentes que son de clase económica alta y

otros que tienen títulos académicos de licenciatura o incluso superiores. La gran mayoría de docentes de los tres casos abordados han realizado estudios superiores en la Universidad Galileo, en la Universidad de San Carlos de Guatemala, en la Universidad Rafael Landívar y en la Universidad del Valle de Guatemala. Esta investigación presenta mucho mayor cantidad de información cualitativa sobre los docentes del Colegio A debido a que fueron casi los únicos que participaron en la encuesta y los que más cuestionarios devolvieron a través del correo electrónico (once de doce). Además, la observación participante se realizó únicamente en dicho establecimiento. De los docentes que participaron en el cuestionario, ocho eran mujeres y cuatro, hombres.

Respecto a la comunidad educativa y determinados actores como padres de familia y personal administrativo, por ejemplo, esta investigación presenta datos más relacionados con el Colegio A por la misma razón anterior: la observación participante se realizó únicamente en dicho establecimiento. A través de la actividad etnográfica se pudo establecer que los estudiantes del Colegio A, así como sus respectivas familias, efectivamente pertenecen a una clase social alta, específicamente a la élite política, económica y militar del país. De los otros colegios (B y C) no puede hacerse esta misma afirmación con tal grado de certeza, sin embargo algunos comentarios y observaciones recogidos a través del grupo focal así parecen indicarlo.

La segunda **área temática, relativa a la autoadscripción**, muestra que los encuestados se conciben en casi un 57.8% como ladinos y 7.1% como blancos. Si se unen las categorías *blanco* y *criollo* -como lo hace Casaús (1992)- con la categoría “*otro*” (porque aparecía casi siempre asociada al origen extranjero) se tendría un total del 14.5% de personas “blancas-criollas-de ascendencia extranjera”. Sin embargo, al unir las categorías ladino y mestizo, se tendría un total del 85.2% de personas que se conciben a sí mismas como “ladino-mestizas”. Igual tendencia se muestra al desglosar los datos por colegio, pues en los tres casos analizados la opción con mayor frecuencia fue “ladino”; sin embargo al hablar de la categoría “mestizo”, sí hay una diferencia pues en los colegios B y C fue ésta la segunda más usada, mientras que en el Colegio A la segunda categoría fue “blanco”. Los datos anteriores son entonces coherentes con la pregunta 5.1 que muestra

que los principales argumentos de autoadscripción son el mestizaje y la ascendencia familiar, respectivamente. Debe destacarse que únicamente el 13% de la muestra utilizó argumentos biológicos-racistas para autoadscribirse; de hecho en el Colegio A fue donde más se registró este tipo de argumentos (5.3%) seguido muy de cerca por el Colegio B (5.0%). Debe señalarse que tanto el Colegio A como el B doblan la cantidad de argumentos biológico-racistas en comparación al Colegio C (2.7%).

Las afirmaciones anteriores se confirman con los resultados de la pregunta seis, donde el 20.9% afirmó tener sangre de origen extranjero o, al menos, no indígena ni ladina. Este dato muestra que los hallazgos de Casaús (1992) han variado con los años, pero que la tendencia de argumentar la autoadscripción a través de la ascendencia familiar sigue vigente.

Por último, resulta que el 53.4% de participantes creen que no son racistas a pesar de que el mismo instrumentó y el grupo focal evidenciaron discriminación de diferentes tipos y muchos maestros admitieron haber presenciado actos y lenguaje racistas en sus alumnos (sobre todo en el Colegio A). Aquí cabría preguntarse si el título de Solares y Morales (2003) «*Yo no soy racista pero...*» y la pregunta irónica al final del informe del PNUD (2005) «¿*En Guatemala hay racismo sin racistas?*» no describen perfectamente la situación. Al desglosar la información por colegio, resulta que donde hay más personas que se consideran a sí mismas racistas es el Colegio C (18.6%), el cual duplica la frecuencia del Colegio A (9.1%) en la misma pregunta.

En el **área temática relativa al contacto interétnico**, específicamente en la pregunta siete (características del indígena), llama la atención que se le haya tildado al *Otro* varias veces de *patriota*, tal vez esta asociación se deba a que varios de los alumnos son hijos de miembros de la élite militar; esta afirmación se argumenta también con los resultados del grupo focal donde los alumnos definieron al indígena como el “soldadito” o el “peón” de la Guerra Interna.

Sin embargo la importancia de la pregunta siete de la encuesta no radica ahí, sino en el hecho de mostrar una alta tendencia discursiva a responder sin sesgo racista pero demostrando al mismo tiempo, argumentos racistas manifiestos para calificar al indígena; esto se demuestra en que la mayor parte de respuestas encajaban en un tipo de racismo “manifiesto - físico y biológico”, y la segunda categoría donde encajaban las mismas respuestas era “Sin sesgo racista”. Esta incongruencia se explica, en parte, porque algunas respuestas se tuvieron que clasificar en la categoría “sin sesgo” aunque implicaran cierto tipo de estereotipo como “Trabajador” y “Humilde”; sin embargo para clasificarlas como un tipo de racismo se hubiera tenido que profundizar en la psicología de cada encuestado.

Dichas características (trabajador y humilde) asociadas al indígena pueden ser también un indicador de racismo sutil asociado a la lástima, como lo demuestran los resultados del grupo focal donde rápidamente se llegaba al consenso de la *necesidad* de aculturizar y ladinizar al indígena a través de la educación. En esta misma pregunta (la número siete) se consideró “Pobre” y “Analfabeta” como “Racismo manifiesto de rechazo a intimidad” pues, aunque es una realidad nacional, también son características indeseables para entablar relaciones íntimas o profundas. Esto también lo indicó el grupo focal al evidenciar que los estudiantes de los colegio A y B consideran que la pobreza del indígena es consecuencia de su propio conformismo y no un efecto de la explotación y la economía nacional. La pobreza del indígena guatemalteco, decían los participantes de los grupos focales, más que consecuencia de la discriminación económica es una justa consecuencia (tipo karmática) de que el indígena desee ser mantenido por los muchos hijos que engendra; a este tema se asociaba en los grupos focales el hecho que los indígenas no hablan “*el idioma del comercio internacional*” y que según los participantes se dejan manipular por los políticos.

Siempre en la misma área temática, vale la pena contrastar que al igual que en el estudio de Casaús (1992) los encuestados están dispuestos en un 96.8% a contratar a un indígena como sirviente pero el 75.2% no tendría jamás una pareja indígena bajo argumentos de racismo “manifiesto físico-biológico” y “sutil - defensa de valores tradicionales”. Deben resaltarse dos hechos respecto a estos temas de las preguntas ocho y

nueve del cuestionario: la mayoría de negativas a tener un novio indígena se basan en argumentos clasificados como “sin sesgo racista”, y el contratarlos como servidumbre se argumenta en la libertad de mercado y en pensamientos paternalistas. Esto indica que realmente lo que está sucediendo es una manipulación del discurso por parte de los encuestados, pues al dar una respuesta con carga racista inmediatamente se argumenta de tal manera que disminuye la carga o interpretación discriminatoria. Por ejemplo: al negar cualquier emoción positiva hacia el indígena a través de su aspecto físico, se le está tildando indirectamente de feo, vulgar, sin modales, todo un “cholero” o “shumo” según la definición encontrada a través del grupo focal; otra estrategia discursiva es afirmar que el encuestado no puede ser novio(a) de un indígena por diferencias culturales, así le echa la responsabilidad a la sociedad y su familia, aspectos fuera de su control y responsabilidad. Sin embargo, durante uno de los grupos focales se abordó directamente esta cuestión y a un participante que utilizó esta estrategia se le dijo que si tal argumento era cierto, tampoco podría ser novio de una noruega bonita pues las diferencias culturales eran tan insalvables como con una muchacha indígena (había en el Colegio A una estudiante noruega de intercambio). El estudiante tuvo que admitir la lógica del argumento, pero no estaba totalmente de acuerdo con él, sin saber explicar por qué.

Según los datos recogidos, se acepta fácilmente contratar indígenas como servidumbre argumentando que la libertad de mercado permite hacerlo; además en el grupo focal se dijo que ese empleo es *ad hoc* para los indígenas porque no implica esfuerzo mental, del cual los indígenas son biológicamente incapaces por su mala alimentación, según los participantes. Debe subrayarse que el tema de la servidumbre, además de ser indicador de racismo manifiesto y sutil, también puede asociarse a la discriminación económica y a los estereotipos del indígena. Íntimamente asociada está la pregunta once de la encuesta que, paradójicamente, indica que los encuestados estarían en un 74.6% dispuestos a tener un hermano adoptivo indígena sin argumentar racismo. La incoherencia se explica a través del racismo sutil argumentado en la lástima que los encuestados sienten por los indígenas, y en lo hipotético de la situación que permite utilizar esta pregunta para manipular el discurso por parte del encuestado.

La proximidad y la cercanía interétnica se midieron en la encuesta universitaria de Hurtado (2006) dando como resultado que los estudiantes de las universidades Galileo y Francisco Marroquín presentaban un mayor racismo manifiesto y una distancia física mucho más grande que otras universidades. Si se considera que la mayoría de estudiantes abordados en esta investigación son potenciales estudiantes de la UFM, como ellos mismos lo informaron durante la observación participativa, resulta que esta tendencia no se repitió pues el rango de 0 a 2 kilómetros (el menor) fue la distancia marcada con mayor frecuencia (51.3%) como la distancia que separa la casa del encuestado de la casa indígena más cercana. Sin embargo la segunda opción con mayor frecuencia (20.4%) fue de 3 a 5 kilómetros; la opción más lejana (de 6 a 10 kilómetros) solamente fue marcada por el 13.3% de los encuestados. De igual manera, para el 49.9% de los encuestados el contacto interétnico es diario pero en relación de servidumbre en la mayoría de los casos (42.2%). Se destaca que además, los encuestados admitieron en un 26% que tienen contacto comercial con indígenas y que apenas el 7.1% conciben el contacto interétnico como una relación igualitaria. Aquí debe destacarse que, según el grupo focal del Colegio A y B, los alumnos dejarían de ir al lugar donde ocurre dicho contacto para no “sufrir” las vulgaridades, acosos sexuales y malos modales de los indígenas que también llegarían a ese lugar en común. Vale la pena subrayar que, según la entrevista y el cuestionario aplicado a los maestros, dicho contacto interétnico tendría que darse sin el apoyo de la institución educativa, pues los profesores usualmente no promueven actividades de este tipo por falta de tiempo o por no “*ser un eje transversal en su materia*”, según afirmó una informante. Aquí deben separarse los datos de los colegios A y B de los recogidos en el C, pues en esta última institución es donde mayores porcentajes de contacto igualitario (2.7%) y diario (19.5%) se reportaron; además, según el cuestionario y el grupo focal, el Colegio C sí promueve el contacto interétnico institucionalmente.

La cuarta área temática, **la relativa al conocimiento histórico**, señala un alarmante etnocentrismo donde el 50.88% de los encuestados creen que la gran ventaja de la Conquista fue traer la civilización, la cultura y la religión monoteísta al país; tal vez esto se deba a que, según el cuestionario de los maestros, la mayoría de los libros utilizados en los colegios A y B no están adaptados a la realidad de Guatemala; el caso del Colegio C es

distinto. Respecto a este hallazgo, también debe resaltarse que la observación participante reveló una gran pertenencia de los alumnos estudiados a iglesias evangélicas, específicamente a Casa de Dios. Desgraciadamente muchas de dichas iglesias promueven la concepción de la religión maya como una forma de paganismo retrógrada. Según los resultados de la encuesta, la otra gran *ventaja* de la Conquista fue la tecnología (17.7%). Debe destacarse también que sólo el 8.55% de los encuestados cree que “el mejoramiento de la raza” fue una *ventaja* de la Conquista, proveyendo así un dato diametralmente diferente al recogido por Casaús (1992) donde se concibió esta “*ventaja*” como una de las más frecuentes.

Entre estas “*ventajas*” surgieron categorías interesantes en la encuesta, como la introducción de nuevas especies animales, de alimentos y la novedosa idea de que fue la Conquista la que hoy permite la globalización del país. Este último hallazgo estaba también presente en el grupo focal, donde también se defendió el argumento de que el idioma Español es el que permite el contacto con otros países y el comercio internacional, según los participantes.

Entre las desventajas de la Conquista, sobresalió que se señaló a esta época histórica como el origen de la discriminación y el racismo (20.68%). Surge la sospecha de que esta respuesta esté sesgada por la *expectativa* del participante y la obvia naturaleza de la investigación. Interesante es también que la segunda desventaja más asociada a la Conquista fue la violencia (20.8%); cabe preguntarse si esto se debe a que este es uno de los más grandes problemas sociales actuales. El grupo focal también confirmó estos datos ya que los participantes creen en la posibilidad de que el “*miedo ladino*” se concrete debido a la “naturaleza violenta” de los indígenas. Para los participantes de los grupos focales dicha naturaleza violenta se evidencia en el irrespeto a la propiedad privada, la cual –por cierto- castigarían con la muerte.

Debe también remarcarse una incoherencia encontrada en la encuesta: los encuestados clasifican como una *ventaja* la aculturación europeizante de la Conquista, pero también consideran una gran desventaja la imposición y pérdida cultural sufrida en el

proceso. Esta incongruencia se evidenció también en el grupo focal al no haber podido alcanzar un consenso sobre lo que hubiera pasado de no haber sido conquistados por España.

La quinta área temática relativa a **la discriminación económica** se resume en que para los encuestados un indígena debe ganar mensualmente Q. 585.82 menos que su par ladino y Q. 1,444.18 menos que su colega extranjero. Aquí debe destacarse que en todos los colegios abordados se encontró discriminación económica; en el Colegio A mucho más marcada que en el Colegio B, pero todos presentan esa diferencia salarial inexplicable con argumentos económicos válidos y únicamente atribuible a la discriminación.

Resulta extraño que dicha diferencia se explicara sin utilizar argumentos racistas (68.1%), pero esa aparente incoherencia se basa en que el discurso sutil logra esconder muy bien una de las realidades más devastadoras y vergonzosas de la discriminación: la pobreza. Las pocas personas que explicaron dicha diferencia bajo argumentos racistas utilizaron usualmente el racismo sutil a través de la exageración de las diferencias culturales; resalta también que apenas el 0.3% utilizó argumentos de abierto racismo manifiesto. La incoherencia se explica también por lo siguiente: la diferencia entre los sueldos se sacó por promedio de todas las respuestas, por lo que los extremos de aquellos que justificaron la diferencia salarial con argumentos de racismo manifiesto y sutil crearon las variaciones entre la media de la mayoría que sí había asignados salarios iguales o, incluso, con discriminación positiva. También debe hacerse la salvedad de que esta pregunta podría haber estado sesgada por la incorrecta formulación del instrumento; sin embargo los grupos focales fueron tajantes al evidenciar el racismo y la discriminación en el aspecto económico. Según los participantes, para integrar al indígena en la economía nacional hay que *ladinizarlo* a través de la educación, acabar con sus idiomas mayas en *pro* del comercio internacional, acabar con su mediocridad laboral pero ofreciéndole únicamente trabajos mal remunerados como oficios y servidumbre y, por último, acabar con su supuesto conformismo y falta de ambición pero a través de una educación eurocéntrica. Otro argumento que apareció al tocar este tema en los grupos focales fue que los participantes

piensan que los indígenas tienen gran cantidad de hijos para mejorar económicamente a través de su explotación laboral formal e informal.

La sexta **área temática, relativa a los estereotipos e imaginarios guatemaltecos**, lleva a plantear por segunda vez la misma pregunta del PNUD (2005): «*¿En Guatemala hay racismo sin racistas?*». Esto se debe a que según los datos de la encuesta el 65.2% de los encuestados no creen que un indígena puro sea mejor que uno *ladinizado*, el 93.8% tampoco creen que el color de piel blanco sea mejor que el moreno, y el 88.8% tampoco tratan bien a los indígenas por lástima. La presencia del llamado «*miedo ladino*» (Casaús & Dávila, 2006) se encontró en casi la mitad de las encuestas y en la totalidad de los grupos focales.

Una explicación sobre la poca presencia del estereotipo pigmentocrático e incluso la discriminación positiva que se encontró asociada al mismo a través de la pregunta 18.1, es que en la primera área temática se demostró que la gran mayoría de encuestados se consideran mestizos, por lo que un pensamiento de este tipo se revertiría en su contra.

Cabe destacar que al igual que el miedo ladino, en el cuestionario la admisión de la ascendencia maya directa de los indígenas actuales se encuentra casi igualmente dividida: 54.3% a favor y 43.7% en contra. Sobre el tema debe destacarse que en los grupos focales la adscripción “maya” sí se puso en duda y fue, incluso, motivo de burla. Sin embargo, la aceptación del uso de traje e idioma maya va en aumento pues a pesar de los datos anteriores, el 88.8% de los encuestados cree que está bien utilizarlos en reuniones formales u oficiales. El Movimiento Maya despierta, por su lado, una posición política en los estudiantes debido a la naturaleza de sus exigencias; dicha posición se resume en la siguiente frase de un participante del grupo focal en el Colegio A:

«Creo que no se les da todo [lo que exigen] por alguna razón, son como un gigante dormido porque si se les comienza a dar de todo son ellos los que después van a tomar el poder».

La mayoría de alumnos que participaron en el grupo focal, así como la mayoría de maestros que respondieron los cuestionarios, descalifican los esfuerzos de la lucha anti-racista argumentando que los indígenas también son racistas y que incluso son racistas entre ellos, obviando que precisamente la internalización de los prejuicios y la baja autoestima son dos de las peores consecuencias de este mal social.

Dentro de la misma área temática, debe resaltarse que el 75.2% de los encuestados no cree que la discriminación por género sea peor que la discriminación por etnia, por lo que puede concluirse que los problemas de género no están siendo utilizados para invisibilizar el problema del racismo. Sin embargo, en el grupo focal sí se asoció el ser un “shumo” o un “cholero” al acoso sexual. También debe señalarse que en la mente del 84.1% de los encuestados la discriminación es igual de mala cuando ocurre contra cualquier grupo étnico, guatemalteco o extranjero; debe agregarse, por insistencia de alumnos y maestros, que éstos conciben la discriminación como un mal de doble vía: ladino-indígena e indígena-ladino.

Por otro lado, y demostrando un cambio en los datos de Casaús (1992), casi la totalidad de los encuestados (96.8%) creen que el racismo no es un problema exclusivo del pasado, aunque la mayoría (el 66.1%) tampoco creen que les afecte directa o indirectamente. El grupo focal llegó rápido a consenso sobre un tema similar: el racismo es un importante problema cotidiano a resolver por el Estado y el individuo. Sin embargo cabe preguntarse: Si el individuo no se considera afectado por el racismo y la discriminación (como lo evidencian los resultados de la pregunta 26 del cuestionario) entonces, ¿realmente tendrá la voluntad de hacer algo por cambiar esta situación?

Por último, en el **área temática relativa a la discriminación en la institución educativa** se evidencia una falta de accionar por parte de los colegios investigados. A pesar de todos los datos anteriores, y de que en los cuestionarios muchos profesores dijeron haber presenciado actitudes racistas y discriminatorias entre sus alumnos, resulta que el 70.8% de los encuestados afirmó nunca haber sido regañado por un profesor al respecto. De hecho, llama la atención que el 30.7% de los encuestados hayan visto actitudes o

escuchado comentarios racistas de sus maestros, cosa que incluso algunos de los docentes admitieron en los cuestionarios y en la observación participante. Sin embargo deben mostrarse ambas caras del problema y no debe olvidarse que el 67.8% de alumnos encuestados dijo nunca haber visto ese tipo de actitudes en sus profesores.

Los maestros y profesores que respondieron el cuestionario tienen, en su mayoría, clara la diferencia entre prejuicio, racismo y discriminación, pero hacen poco por cambiarlo ya que no tienen tiempo, no consideran que sea parte de su trabajo o creen que hay problemas más importantes dentro de su comunidad educativa.

Por último, debe contrastarse que el 53.4% de los alumnos no se consideraron racistas en la pregunta 30 de la encuesta (primera área temática); pero consideran, en un 87.6%, que sus compañeros sí lo son. Si se considera la pregunta 30 como un dato falseado por la autoimagen del alumno y la *expectativa* creada por la investigación, dándosele más peso a la pregunta número 29 por considerar que el grupo se conoce de hace años en diferentes aspectos de su vida cotidiana, entonces habría que considerar seriamente que hasta el 80% de los encuestados sean efectivamente racistas.

IX. CONCLUSIONES

El modelo teórico de esta investigación fue deductivo, ya que la Teoría Fenomenológica de Schütz afianza el cúmulo de conocimiento ideal y teórico a un mundo real aunque todavía de manera esquemática y conceptual; posteriormente, de dicho mundo, Bourdieu enfoca únicamente uno de sus aspectos, tal vez el más importante para la Antropología: la vida cotidiana. Y de todo el amplio universo que implica la vida cotidiana, la investigación se enfoca en el proceso educativo del ser humano a través del aporte de Freire (la Pedagogía de la Liberación) y se ejecuta con una moderna metodología antropológica conocida como etnografía escolar. A través de este proceso epistemológico se pasa del plano teórico y conceptual, a uno de fenómenos observables y experimentables. De todos los aspectos que conforman el proceso educativo, se ahondaron únicamente el racismo y la discriminación en el aula, pero enfocado desde la perspectiva de la clase elitista contra el indígena guatemalteco. El estudio de caso se centró en tres comunidades educativas, los colegios identificados como A, B y C.

Dentro de la Fenomenología de Schütz el problema del racismo se explica como un fenómeno de contacto y comunicación: el «yo racista» no ve al «Otro discriminado» como un «tú conciente»; no cree que el «yo del Otro» sea tan *directamente vivenciante del mundo de la realidad social* como su propio «yo». El discriminado, en el mejor de los casos, será para el discriminador un *contemporáneo* pero jamás un *congénere*; de hecho el discriminador guatemalteco se siente, paradójicamente, más *congénere* de las personas ligadas a su ascendencia familiar extranjera –a pesar de la distancia y el tiempo que los separa- que cercano a los indígenas con quienes comparte su vida cotidiana. Aquí cabría preguntarse la calidad de dicho contacto interétnico, pues según los datos recogidos a través de la investigación este “compartir la vida cotidiana” sucede diaria y semanalmente, pero en una relación de servidumbre muy superficial. ¿Cuál es, entonces, el menor de los males: negar todo contacto interétnico como hacen los estudiantes de la UFM (Hurtado, 2006) o tener un contacto diario pero en relación de servidumbre que termina por legitimar la dominación?

Contestar la pregunta anterior es muy difícil y queda fuera de los objetivos de esta investigación; sin embargo lo que sí se puede afirmar es que la negación del «yo discriminado» que los estudiantes y maestros de las instituciones educativas abordadas practican, llega hasta negarles el *mundo social de sus predecesores* pues no los consideran “con derecho” de autonombrarse mayas pero sí se permiten a sí mismo retroceder en su árbol genealógico para encontrar lazos —muchas veces ficticios— con los conquistadores e inmigrantes extranjeros. Si la educación resulta ser, como ya se dijo antes, un proceso comunicativo para Schütz (porque a través de ella se producen signos con *orientación-otro* y con *motivo-para*) resulta entonces que los signos deben pertenecer al campo semántico de la identidad y de la lucha antirracista, orientados sobre todo a ese «yo racista» con la finalidad de cambiar sus actitudes discriminatorias hasta lograr una *relación-nosotros*. Dicha relación interétnica se logrará a través de una *vivencia cara-a-cara* donde el lenguaje, el cuerpo y los gestos sirvan para hacer un *análisis de productos* que destruyan los tipos ideales (estereotipos e imaginarios colectivos) que, hasta hoy, justifican y refuerzan el mismo racismo.

Cabe preguntarse también, a la manera de la Escuela de Frankfurt, si además de un cambio en la calidad de relación interétnica no es también necesaria la deconstrucción total del proceso educativo. Gracias a la Teoría Crítica se han abandonado las concepciones crédulas sobre las bondades de la educación, y se ha desenmascarado su función como institución reproductora del *status quo* que dosifica las recompensas en un sistema meritocrático acorde a las necesidades intelectuales de la clase alta.

A través de la teoría de Freire (1971) resulta evidente que el grupo oligárquico guatemalteco encaja perfectamente dentro de la definición de “sociedad cerrada” ya que en ella se centra y monopoliza el poder en todas sus expresiones, así como la riqueza y la educación dentro de un modelo de identidad aculturada. En concordancia con Schütz y Bourdieu, el pedagogo Freire recomienda la renovación reflexiva (o re-etiquetación) de las relaciones sociales cotidianas; en otras palabras también apuesta por el contacto interétnico o *vivencia* entre *congéneres cara-a-cara* pero dentro de un nuevo *Habitus* que eventualmente llegue a formar una *Práctica* distinta.

La Antropología Educativa y su metodología aquí utilizada (la etnografía escolar) resultaron ser muy útiles y efectivas para abordar los diversos fenómenos que se llevan a cabo en la comunidad escolar. De hecho fue a través de esta herramienta académica que se logró comprobar que la definición que Casaús (2006) hace del término “racismo” todavía es válida entre los jóvenes de la clase alta guatemalteca, sobre todo en el aspecto de justificar un sistema de dominación expresado a través del Estado, el cual los estudiantes conciben como el instrumento a utilizar para asegurar su bienestar ante el “*miedo ladino*” y para proteger su propiedad privada incluso a través de la pena de muerte, como se expresó durante algunos grupos focales.

Entre los diferentes aportes teóricos y pedagógicos que proponen métodos para acabar con el racismo en el aula, se concluye que la *formación ciudadana* (Casaús y Dávila, 2006) y la *formación en valores* (Prats, 2001) son los que mejores resultados prometen ya que, además de sus propios aportes, también encajan dentro de la propuesta liberadora de Freire (1971). La propuesta de Us (en Olmedo, 2003) es también una de las más recomendables de aplicar pues, además de haber sido formulada en y para el contexto nacional guatemalteco, incluye un fuerte componente de contacto interétnico no superficial, como el que se lleva a cabo en el Colegio C.

En cuanto a los objetivos específicos, también se han alcanzado porque el grupo focal y la encuesta permitieron conocer la percepción que la nueva generación de la clase alta (blanca-criolla) tiene del indígena e incluso, se logró analizar las bases de dicha percepción y afirmar que la mayoría de esos jóvenes son racistas sutiles pues no expresan sus prejuicios manifiestos, pero sí tienen un discurso sutil argumentado en una concepción folklorista y tradicionalista del indígena donde se exageran las diferencias culturales y se niegan casi todas las emociones positivas hacia ese grupo, exceptuando la compasión, o más bien la lástima, que termina convirtiéndose en dos cosas: paternalismo o justificación de la incapacidad —casi biológica— del indígena por generar riqueza. Por su lado, el objetivo específico de determinar el grado de conciencia y las acciones u omisiones de los maestros en cuanto a acciones y expresiones racistas de los alumnos, se alcanzó a través de encuestas y entrevistas que muestran la inacción de muchos profesores porque creen que ese no es contenido de su materia; las omisiones, como lo dijo precisamente uno de los

informantes, se deben a que los mismos maestros han sido socializados en un *Habitus* y una *práctica* racista y no detectan cuando el lenguaje y las actitudes hacia el indígena –por cierto ausente de las aulas elitistas- se convierten en expresiones de racismo y discriminación manifiestas. Por último, el objetivo consistente en verificar si continúa o no el racismo contra los indígenas en las nuevas generaciones de la clase hegemónica del país, así como las variaciones o continuidades que ha tenido, también se alcanzó. Se pudo confirmar no sólo que sí continúa, sino que también ha variado pues ahora ya no puede ser tan manifiesto como cuando Casaús (1992) realizó sus investigaciones ya que hoy la globalización y los medios masivos de comunicación imponen una autoimagen y autoestima al discriminador quien inconscientemente desea encajar dentro de estos cánones internacionales, por lo tanto buscan esconder en su lenguaje -políticamente correcto y sutil- su verdadera expresión de racismo manifiesto. Al haber alcanzado el objetivo general y los tres objetivos específicos se puede afirmar que los tres indicadores de la investigación han sido alcanzados y satisfechos, respetando las limitaciones espaciales y temporales definidas desde el inicio de la investigación.

Para cambiar la situación en Guatemala no basta únicamente con un cambio actitudinal individual, como lo proponen los participantes de los grupos focales. Además se necesita una combinación de esfuerzos individuales, estatales y sociales porque el racismo es producto del *Habitus*, y este incluye tanto las experiencias del individuo así como las condiciones contextuales de la sociedad en cuanto a estructura e instituciones de todo tipo. Al afirmar que para destruir el racismo en Guatemala se necesitan cambios profundos, nos referimos aquí precisamente a un cambio en el *Habitus*, en el *Campo* y en la *Práctica* pues entre estos tres elementos de la vida cotidiana se construye y moldea el proceso cognitivo individual y grupal de una sociedad. Al cambiar el *Habitus* se logrará desarticular el discurso que sostiene, justifica y legitima la lógica racista y discriminatoria. Si a través del contacto interétnico se logra cambiar la *Práctica* que cohesiona y homogeniza a los individuos de un grupo cerrado, como la clase alta guatemalteca, entonces se logrará convertir al racismo en una práctica menos usual, menos aceptada y, ocasionalmente, mucho menos frecuente en el país. Parte del cambio esperado incluye que los *referentes sociales* descritos por Bourdieu (1990) dejen de ser esquemas de percepción

racistas, que a través del *poder simbólico* convierten el cuerpo, la forma de hablar, los gestos y los rasgos físicos del indígena en objeto de burla y referente de fealdad. Si bien la suma de las *Prácticas* guatemaltecas tiene como fin mantener un orden social o *status quo* que favorece la explotación del indígena, debe explicársele al no-indígena que el cambio no implica su ancestral temor de convertirse en víctima de una quimérica revolución, sino en lograr un país más justo para todos, incluso a través de la discriminación positiva que no busca dañarle, sino igualar, en la realidad cotidiana, la brecha que separa a las diferentes poblaciones guatemaltecas. Explicarles esto a los estudiantes es tarea difícil, cuando según la observación participante muchos de los maestros comparten estos mismo estereotipos e imaginarios, transmitiéndolos consciente e inconscientemente a través del proceso de modelaje en el aula.

La investigación permitió observar la supervivencia de algunos estereotipos e imaginarios en las tres comunidades educativas investigadas, así como la mutación de otros. Entre los estereotipos que sobreviven prácticamente intactos se encuentran los siguientes: la incapacidad de los indígenas para ejercer el poder, que los grupos antirracistas son revolucionarios izquierdistas, la descalificación de la identidad maya, el paternalismo, creer que el racismo es un problema únicamente del Estado, la internalización del racismo por los indígenas (el indígena como racista), y la discriminación étnico racial *versus* la discriminación de género (invisibilización a través de una pantalla de feminismo). Los estereotipos que han mutado son prácticamente dos: que el reconocimiento de la multiculturalidad fragmenta el Estado, pues ahora el argumento es que la multiculturalidad no permite la incorporación del país a la globalización ni a los mercados internacionales; el otro estereotipo mutado es que la discriminación de los *shumos* tiene ahora más carga clasista que racial. Por otro lado algunos estereotipos no fueron detectados durante la investigación; estos fueron: que el racismo no existe en el país, que la injerencia de los organismos internacionales favorece a los indígenas, que el racismo es “normal” o parte intrínseca de la vida diaria, que los profesionales son sujetos de racismo. El no detectar estos últimos cuatro estereotipos se puede deber más a la naturaleza colegial y adolescente de los sujetos investigados, que a la desaparición de los estereotipos en sí.

Por otro lado, algunos imaginarios encajaron perfectamente en los datos recogidos a través de diversos instrumentos utilizados para esta tesis; estos son los denominados por AVANCSO (2006) como “*el orden finca*”, “*la gran servidumbre*”, el “*miedo ladino*” y “*el indio invasor y manipulado*”. Se detectó también una mutación en el imaginario denominado “*la sombra del indio como ser agónico y en decadencia*” (AVANCSO, 2006) pues si antes sirvió para argumentar una política eugenésica, hoy sirve para justificar la pobreza en que se encuentra sumida la población indígena. Según los datos recogidos a través de los grupos focales y de la observación participante, muchos de los estudiantes piensan que la pobreza del indígena es consecuencia justa de su mala intención de querer explotar a sus propios hijos a través del trabajo infantil y el mendigar. Desgraciadamente, un imaginario que no se pudo detectar en la investigación fue el tipo de nación que los estudiantes conciben para el futuro (Bastos, 2006) pues el documento que se pensó que serviría para detectar este dato (el *Proyecto de Nación* redactado para el Seminario, al cual se tuvo acceso durante la observación participante en el Colegio A) no fue realmente útil para este fin.

Coherentemente con su objetivo general, la investigación bibliográfica mostró que en el país ya se han llevado a cabo muchas investigaciones sobre el racismo, desde casi todas las perspectivas posibles y bajo la dirección de diferentes sectores privados, estatales e internacionales. Sin embargo poco ha cambiado, y esto evidencia la falta de voluntad por realizar verdaderos cambios estructurales de profundidad. El racismo en la educación tampoco es algo nuevo, de hecho ya hay programas, leyes, reformas, contenidos programáticos y demás estructuras que deberían estar disminuyendo sus consecuencias en la vida cotidiana guatemalteca, sin embargo algo no funciona y es que, como dice el dicho popular, se está “*predicando entre conversos*” porque pocos se atreven a llegar con las verdaderas personas que tienen el poder —pero no la voluntad— de patrocinar, promover, ejecutar e incluso permitir dichos cambios: la clase alta. Y es precisamente ahí donde esta Tesis desea hacer su aporte pues, además de ser una de las pocas investigaciones (además de la de Casaús) que ha logrado acceder a este cerrado grupo y convertirlo en un objeto de estudio científico, también desea promover y comenzar el cambio en dicha clase alta. Por lo tanto si el objetivo general de la investigación era contribuir al conocimiento del racismo

contra los indígenas enfocado desde las clases altas guatemaltecas, se puede afirmar que se alcanzó.

Aunque el racismo en Guatemala sea «*una forma de entender la realidad social*» (Bastos, 2006: 26) no puede obviarse el importante papel que este mal social juega en la vida diaria de todo guatemalteco, sea ladino, mestizo, criollo, blanco, indígena u “otro”, como varios estudiantes se autclasificaron en las encuestas de esta investigación. Es necesario comentar que en esta última clasificación mencionada (la de “otro”) se encontraron estudiantes que prefirieron adscribirse simplemente como “guatemaltecos”, aunque con esta actitud no se resuelve nada si no se evita el problema. A primera vista es una solución salomónica, pues la categoría nacionalista “guatemalteco” es un concepto todavía difuso y en construcción, pero imponerlo a otras personas que también tienen derecho a escoger su adscripción étnica es injusto por no decir ya, ilegal. Si bien la creación de la bipolaridad indio-ladino tiene sus raíces en la época de la Conquista y terminó de arraigarse en el *Habitus* nacional durante la Colonia, la imposición de categorías sociales como “guatemalteco” o “nación multicultural y plurilingüe” también es todavía ajena a la realidad de muchos compatriotas que viven en carne propia el racismo y la discriminación en todas sus manifestaciones.

Los resultados del Colegio A indican que esta comunidad educativa se destacó de los casos estudiados por concentrar la mayoría de manifestaciones racistas y discriminatorias así como el mayor manejo de prejuicios, imaginarios y estereotipos. Esto no es de extrañar, cuando la mayoría de sus alumnos se consideran blancos-criollos de ascendencia extranjera, desvinculados biológica y culturalmente del país; y los profesores excusan su *laissez faire* bajo el argumento de haber sido socializados en un medio racista. El desconocimiento incluso de ciertos términos asociados al tema, como “ladinizado” o “mestizo”, indica que en los alumnos de este colegio ya ha hecho mella la falta de abordaje de estos temas. El no cubrir temas de relevancia nacional como el racismo y la discriminación es responsabilidad de toda la comunidad educativa, la cual no se ha preocupado por abordarlos (o exigir que se aborden) según lo evidenció la observación participante.

El Colegio B resultó ser el caso intermedio de las comunidades educativas estudiadas. Aunque el grupo focal y la encuesta realizados en esta institución arrojaron datos racistas y de sesgo discriminatorio, éstos no fueron tantos y de tanto peso cualitativo como en el Colegio A, pero sí más que en el Colegio C. Por otro lado, la nula participación de docentes en las entrevistas y/o cuestionarios demuestra la indiferencia y apatía que el tema genera dentro de este grupo. Esto se explica a través de la imitación y reproducción que las clases medias y altas hacen de la elitista (Van Dijk, 2003; Bourdieu, 1981).

Respecto a la comunidad educativa del Colegio C, debe destacarse que fue la que menos sesgos racistas y discriminatorios mostró al analizar los datos de la investigación; se concluye que este resultado es producto de la importancia que en su visión y misión educativa juegan los valores a que se ciñe la orden religiosa que administra la institución, así como las actividades extra aula que se promueven como parte de su acción misionera pero que terminan siendo un verdadero campo de relaciones interétnicas que permiten a las alumnas conocer, de primera mano, la realidad nacional. No puede tampoco dejarse fuera la importancia que jugó en estos resultados el hecho que el profesor de Ciencias Sociales haya incluido en su contenido curricular la lectura de libros emblemáticos en el tema como *Guatemala: Linaje y racismo* de Casaús y *La patria del criollo* de Severo Martínez.

La escuela como institución arbitraria de violencia simbólica (Bourdieu, 1981) se confirmó; tanto porque impone un contenido *ad hoc* a los intereses de la clase alta (recordemos que algunos maestros del Colegio A contestaron en los cuestionarios que no cubren el tema del racismo porque no pertenece a su contenido curricular) como porque legitima un sistema educativo únicamente útil para este mismo grupo (a su vez recordemos que la observación participante y los grupos focales confirmaron que en ninguno de los tres colegios estudian o dan clases personas de adscripción indígena). Por otro lado, la investigación bibliográfica demostró que el capital cultural que los pueblos originarios poseen es disfuncional para el sistema educativo institucionalizado y empoderado por y para la misma clase alta desde un Estado excluyente.

La etnografía escolar, específicamente a través de la observación participante en el Campo A, permitió conocer también las posiciones académicas (descritas por Casaús & Dávila -2006-) de los maestros: ellos refuerzan entre sus estudiantes la llamada “*Indiferencia o negación*” ya que evaden, encubren y niegan -si no la existencia del racismo- su importancia y consecuencias a través de culpar al “*Otro*” del mismo mal; olvidando que como afirman Pop (1994) y Velásquez & Castro (2002) uno de los efectos colaterales del racismo es generar baja autoestima en el discriminado e identificación hostil. De hecho se encontró tanto en los maestros como en los alumnos una nueva forma de discriminación indirecta (Benavente, 2005) que termina justificando la discriminación económica (Ajsac, 2005; Casaús & Dávila, 2006) y la indiferencia. La relación psicológica que existe entre los estudiantes y maestros es tanto de modelado (aprender por el ejemplo) como de condicionamiento instrumental (aprender a expresar la “visión correcta”). Sobre esto último llama la atención que lo que para la Psicología Social (Pop, 1994) es el “*Enfoque de las diferencias*” para la científica social Hurtado (2006) no es más que la “*Exageración de diferencias culturales*”.

Esta investigación corroboró muchos de los datos ya expuestos por Casaús (1992; 1998; 2006) como la conformación y características de las familias que integran los grupos oligárquicos, la relación causal entre identidad y racismo así como la desvinculación que el oligarca desea hacer de su persona con el país a través de árboles genealógicos y la educación formal. También se corroboró que se acepta la relación de dominación, subordinación y explotación como un hecho normal, pero que se niega toda posibilidad de un acercamiento físico y afectivo. El único dato relevante en que esta investigación difiere con los encontrados por Casaús es que estos sujetos están más dispuestos a adoptar un niño indígena que antes, sin embargo esta situación es tan hipotética (debido a la edad de los sujetos) que bien podría considerarse un dato falseado por la autoimagen y el discurso socialmente aceptado. Lo anterior es coherente con dos de las tres últimas conclusiones de Casaús (2002): que se intenta ocultar el racismo así como que no se puede negar la relación causal entre adscripción étnica y racismo. De hecho, la forma en que se intenta negar la existencia del racismo fue uno de los hallazgos más importantes de esta tesis; así lo demostró la incoherencia entre datos recogidos a través de encuestas y cuestionarios con los

recogidos a través de la observación participante y los grupos focales. La diametral diferencia de resultados (como que la gran mayoría no se consideran racistas pero la gran mayoría considera racistas a sus compañeros –preguntas 29 y 30 del cuestionario-) refleja que lo que sucedió fue una manipulación del discurso. Aquí se sugiere que dicha manipulación puede ser incluso inconsciente por parte de los sujetos investigados, ya que el discurso es coherente con los valores que los medios de comunicación masiva imponen como “deseables”; esto porque reconocerse a sí mismo como “racista” ocasiona una disonancia cognitiva en la autoimagen del sujeto, lo que lo lleva a negar dicha característica en sí mismo pero a reconocerla en los otros.

Esta investigación también coincide con los hallazgos realizados por Prensa Libre (Torres-Rivas, 2006; Seijo, 2005) en diversos aspectos, pero sobre todo en su conclusión final:

«...solo un porcentaje de guatemaltecos aparece con opiniones, percepciones o conductas racistas; más que racismo definido de la manera anterior, lo que se producen son conductas de discriminación social más que étnica, manejo de prejuicios, uso de estereotipos y, en general, un fatigoso cuidado por las apariencias. Ésta pareciera ser una sociedad con racismo pero sin racistas» (Torres-Rivas, 2006: 25).

En cuanto a la encuesta universitaria llevada a cabo por Hurtado (2006), también se coincide en muchos aspectos, exceptuando la lejanía física que sus encuestados percibieron entre sus casas y las de personas de indígenas. La relevancia del trabajo de Hurtado para esta tesis se centra, sobre todo, en la clara categorización que realiza de los tipos de racismo. Debe mencionarse que dicha tipología se utilizó para ordenar y clasificar muchos de los datos aquí recogidos, pero aún así resultó insuficiente pues fue necesario crear tres categorías nuevas: Racismo manifiesto por argumentos físicos y biológicos, Racismo sutil por argumentos de lástima y Racismo sutil por total indiferencia.

Por otro lado, a pesar que las leyes nacionales prohíben el racismo y la discriminación, y de hecho promueven una sociedad justa e igualitaria, el hecho es que en la práctica el Estado no ha hecho lo suficiente para eliminar este mal social de raíz. No es un secreto que la discriminación y el racismo existen actualmente en la vida cotidiana del

guatemalteco, y que estos males sociales, a pesar de estar penados por la Ley, incluso se permean hasta el sistema educativo nacional. No puede decirse que el Estado no haya hecho absolutamente nada por contrarrestar este mal ya que desde 1944 se han organizado diferentes Reformas Educativas que incluyen mejoras en la formación de docentes, educación bilingüe intercultural, producción de textos en idiomas mayas y hasta un bono por bilingüismo, entre otros muchos esfuerzos; sin embargo todo esto no ha sido suficiente para ofrecer una verdadera educación de calidad, incluyente y gratuita. En su reciente visita a Guatemala el relator especial de la ONU sobre la situación del Derecho a la Educación, Verner Muñoz, declaró que «*los procesos de exclusión, discriminación y racismo afectan a los pueblos Maya, Garífuna y Xinca, con especial dramatismo a los niños*» (Prensa Libre, 28/07/08). En la misma visita el Relator afirmó que el derecho a una educación gratuita es irreal en el país ya que la educación estatal es incompleta pues se limita casi exclusivamente al nivel primario; esto deja la verdadera oferta educativa de niveles superiores en manos de la empresa privada, la cual cubre el 80% de la demanda nacional (Prensa Libre, 2008).

Resulta entonces que toda la armazón legislativa contra el racismo, las reformas educativas, los Acuerdos de Paz, la más reciente teoría pedagógica del constructivismo aplicada al Currículo Nacional Base y demás aportes o modernizaciones estatales que intentan mejorar el sistema educativo nacional se queda en eso: en pura teoría utópica, pues la situación actual de la educación guatemalteca no deja de ser insatisfactoria incluso para los estándares regionales (UNESCO, 2008).

A modo de reflexión postmoderna final, cabe preguntarse entonces qué camino tomar para avanzar en la lucha antirracista guatemalteca. Pero este camino no debe ser el mismo ya recorrido y repetido, hasta la saciedad, por otras tantas investigaciones antecesoras. Ya el Estado, los gobiernos de turno, los medios de comunicación, la Academia, los movimientos sociales, los políticos, los extranjeros, los compatriotas y muchos otros actores sociales han hecho todas las recomendaciones posibles, obvias, pertinentes, necesarias y urgentes: que si la élite económica, social y política continúa legitimando y reformulando en la vida cotidiana sus actitudes racistas y discriminatorias, el

resto de la sociedad seguirá reproduciendo esa misma ideología de miseria y exclusión en un círculo vicioso. Tampoco es nuevo decir que los prejuicios, el racismo y la discriminación se combaten a través del contacto interétnico y de la modelación de actitudes desde el hogar y la escuela, por lo que el maestro y los padres deben ser ejemplos de equidad, en vez de reforzadores de actitudes racistas y discriminatorias. También se sabe que los textos escolares deben ser culturalmente pertinentes para los estudiantes (o al menos tratar temas de su realidad nacional); Por lo tanto ya no se debe perder el tiempo afirmando hechos obvios. El problema no es, entonces, decidir cuál camino tomar para acabar con el racismo y la discriminación, sino comenzar a recorrerlo de una vez.

X. RECOMENDACIONES

- Los datos aquí recopilados y expuestos demuestran que en Guatemala hay mucha investigación académica sobre racismo y discriminación, pero centrada en la perspectiva psicosocial y económica. Por lo tanto se recomienda no olvidar que ambos males sociales son principalmente un tema antropológico, por lo que las futuras líneas de investigación deben tomar en cuenta un abordaje interdisciplinario que, además, explique holísticamente el fenómeno en cuestión.
- Dentro del abordaje antropológico, la investigación debe incluir la rama de la Antropología Aplicada, específicamente la Antropología de la Educación y la Etnografía escolar, que son perspectivas y metodologías poco utilizadas por los científicos sociales del país. Tampoco debe olvidarse la perspectiva postmoderna, donde resulta primordial escuchar lo que el *sujeto antropológico* opina al respecto.
- La investigación sobre el racismo y la discriminación debe continuar, y mejor si se cuenta con el apoyo estatal como en los últimos años ha ocurrido. Sin embargo dicho esfuerzo no debe quedar simplemente en letra muerta, sino convertirse en una prioridad de difusión para que así se debata a nivel nacional entre todas las clases sociales y grupos étnicos que aquí conviven. Por lo tanto, las próximas investigaciones deben tener también la línea de la comunicación para el desarrollo.
- La Antropología guatemalteca ha abordado poco las clases altas del país, mucho menos la oligarquía y la élite política-económica; por lo tanto se recomienda continuar investigando este grupo que, de una u otra manera, impone las conductas que el resto de la población reproduce y legitima.
- La Pedagogía debe ser mucho más reflexiva en su quehacer social; específicamente debe abordar los fenómenos del racismo y la discriminación en el aula a través de nuevos métodos que erradiquen estos males desde temprana edad. Para ello se propone la educación en valores que *liberen* tanto al estudiante como al docente de sus prejuicios, estereotipos e imaginarios. Otra recomendación pedagógica consiste en promover didácticas extra aula que impliquen el contacto interétnico, a través del cual los estudiantes puedan tener un acercamiento verdadero y personal con ese *Otro* con quien comparte el mismo tiempo y lugar: Guatemala.

XI. BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, Theodor. 1962. *Prismas; la crítica de la cultura y la sociedad*. Traducción de Manuel Sacristán. Barcelona, Editorial Ariel.
- Ajsac Chicol, Óscar Leonel. 2005. «Discriminación al indígena en el municipio de Patzicía del departamento de Chimaltenango». Tesis Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Antillón Milla, Josefina. 1997. «La Educación». En *Historia General de Guatemala*. Tomo VI. Guatemala, Asociación de Amigos del País.
- Asociación para el Avance de las Ciencias Sociales en Guatemala –AVANCSO-. 2006. *Imágenes de nuestra realidad, realidad de nuestras imágenes: Imaginarios sociales y subjetividad en Guatemala*. Guatemala, AVANCSO.
- Asturias, Miguel Ángel. 1923. *El problema social del Indio*. Tesis Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala, USAC.
- Baptista Lucio, Pilar; Carlos Fernández & Roberto Hernández. 2003. *Metodología de la investigación*. EE.UU., McGraw-Hill.
- Bastos, Santiago. 2006. *La Nación y los pueblos: Las propuestas sobre la diferencia étnica en Guatemala*. Guatemala, PNUD.
- Benavente Larios, María Magdalena. 2005. *El delito de discriminación en la Legislación Penal guatemalteca y en el derecho comparado*. Tesis Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Bernard, Russel H. 2002. *Research methods in Anthropology. Qualitative and quantitative approaches*. 3ra. Ed. Walnut Creek, AltaMira Press.
- Bertely Busquets, M. 2000. *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Barcelona, Paidós.
- Bourdieu, Pierre. 1990. *The Logic of Practice*. Traducido al inglés por Richard Nice. California, Standford University Press.
- _____; 1981. *La reproducción*. Barcelona, Editorial Laia.
- _____; 1973. *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Editorial Labor.
- Brett, Roddy. 2006. *Movimientos sociales, etnicidad y democratización en Guatemala, 1985-1996*. Guatemala, F & G Editores.

- Cantón Delgado, Manuela. 1998. *Bautizados en fuego. Protestantes, discursos de conversión y política en Guatemala (1989-1993)*. Guatemala, CIRMA.
- Casaús, Arzú, Marta Elena. 1988. *La ideología de la clase dominante guatemalteca*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- _____; 1992. *Guatemala: Linaje y racismo*. Guatemala, FLACSO.
- _____; 1994. «La pervivencia de las redes familiares en la configuración de la élite de poder centroamericana (El caso de la familia Díaz Durán)». En *Anuario de Estudios Centroamericanos*. 20 (2): 41-69.
- _____; 2002. *La Metamorfosis del Racismo en Guatemala*. 2da. Edición. Guatemala, Cholsamaj.
- _____; 2005. «De la incógnita del indio al indio como sombra: el debate de la Antropología guatemalteca en torno al indio y la nación, 1921-1938». En *Revista de Indias* [Madrid]. XLV (234): 375-404.
- _____; 2006. «Génesis del racismo y de la discriminación en Guatemala: siglos XIX y XX. Un abordaje multidisciplinario». En *Diagnóstico del Racismo en Guatemala. Investigación interdisciplinaria y participativa para una política integral por la convivencia y la eliminación del racismo* de Casaús & Dávila (Comp.) Vol. I. Guatemala, Vice-presidencia de la República.
- Casaús Arzú, Marta & Amílcar Dávila E. 2006. «¡Por una cultura de igualdad y pluralismo, contra el racismo y la discriminación! Investigación y propuesta participativa para políticas públicas. Informe final». En *Diagnóstico del Racismo en Guatemala. Investigación interdisciplinaria y participativa para una política integral por la convivencia y la eliminación del racismo* de Casaús & Dávila (Comp.) Vol. I. Guatemala, Vice-presidencia de la República.
- Cojtí Cuxil, Demetrio. 1994. *Políticas para la reivindicación de los Mayas de Hoy*. Guatemala, Editorial Cholsamaj.
- _____; 2005. *El racismo contra los Pueblos Indígenas*. Guatemala, Consejo Nacional de Educación Maya –CNEM-.
- _____; 2007. «El proceso de mayanización y el papel de la educación escolar (análisis documental)». En *Mayanización y vida cotidiana (Volumen 3): La ideología*

- multicultural en la sociedad guatemalteca*, de Santiago Bastos y Aura Cumes (Coord.). Guatemala, FLACSO. Pág. 9-60.
- Convivencia armoniosa en un aula multicultural. Guía metodológica para el desarrollo de los ejes curriculares de multiculturalidad, interculturalidad, equidad y valores en el aula*. 2006. 3ra. Edición. Guatemala, CODISRA.
- Derrida, Jacques. 1972. *Dos ensayos*. Barcelona, Anagrama.
- Domínguez Figaredo, Daniel. 2006. «Etnografía educativa más allá de la etnografía escolar. Trasvase de significados al ciberespacio» En *Forum: Qualitative Sozialforschung*. [Marzo] 7 (2). Disponible en Red en www.qualitative-research.net
- Dubón Nájera, Juan Alberto. 2002. *Publicidad y desvalorización étnica*. Tesis Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Feito, Rafael. 2008. «Teorías sociológicas de la Educación». En el sitio la *Biblioteca de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid*. Disponible en Red en www.ucm.es/BUUCM/cps/lecturas/4.htm
- Freire, Paulo. 1971. *La educación como práctica de la libertad*. 4ta Edición. Argentina, Siglo veintiuno editores, S. A.
- Gálvez-Sobral, J. Andrés. 2008. «Informe de resultados: BULLYING en la Ciudad de Guatemala». *Boletín Ajetab'al [Evaluador] de la Dirección de Evaluación e Investigación Educativa –DIGEDUCA–* [Guatemala]. (2). Disponible en Red en www.mineduc.gob.gt/digeduca/
- Garzaro Andrino, Mónica Edith. 1998. *Racismo y acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas en Guatemala*. Tesis Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Gereda, Marcela. 2008. «Yo blindo a mis hijos». *Elperiódico* [Guatemala]. 14 de abril. Disponible en Red en www.elperiodico.com.gt
- Gil Montepeque, Jovita; Marina Alejandra Barrios & Víctor Ricardo Villeda Recinos. 2006. *Derecho educativo. Recopilación comentada de leyes y reglamentos educativos*. 4ta. Edición revisada y actualizada. Guatemala, Ediciones superiores.
- González Orellana, Carlos. 1987. *Historia de la Educación en Guatemala*. 4ta. Edición. Guatemala, Editorial Universitaria.
- González Orellana, Carlos. 2001. *Reforma educativa y transformación curricular*. Cuadernos pedagógicos (3). Guatemala, MINEDUC.

- González Ponciano, Jorge Ramón. 2004. «La visible invisibilidad de la blanca y el ladino como no blanco en Guatemala». En *Memorias del mestizaje. Cultura Política en Centroamérica de 1920 al presente* de Arturo Taracena, et al (Comp.). Guatemala, CIRMA.
- Greenman, Nancy. 2005. «Anthropology Applied to Education». En *Applied Anthropology: domains of application* de Kedia & Van Willigen (Eds.). Westport, Praeger.
- Guil Rosal, Rocío y José Miguel Mestre Navas. 2004. «Violencia escolar: su relación con las actitudes sociales del alumnado y el clima social del aula». *Revista electrónica Iberoamericana de Psicología Social (R.E.I.P.S.)*. 2 (1). Disponible en el sitio: <http://www.psico.uniovi.es/REIPS>
- Guzmán Böckler, Carlos. 1986. *Donde enmudecen las conciencias. Crepúsculo y aurora en Guatemala*. México D. F., SEP/CIESAS.
- Heckt, Meike. 2003. *Educación intercultural liberadora para todos en Guatemala: Una posibilidad para el futuro de una sociedad multilingüe y pluriétnica*. Guatemala, Textos Ak'kutan.
- Herbert, Jean-Loup. 1995. «Las clases sociales en Guatemala». En *Guatemala: una interpretación histórico-social* de C. Guzmán Böckler y J. Herbert. Guatemala: Cholsamaj.
- Hernández i Dobon, Francesc Jesús. 2008. *La teoría crítica de Axel Honneth y la sociología de la educación*. Disponible en Red en: http://www.uv.es/fjhernan/Textos/soc_educacio/FESBarcelona.pdf
- Hurtado de Mendoza, Alejandra. 2006. «Estilos de prejuicio en la población universitaria guatemalteca: análisis comparado en cuatro universidades». En *Diagnóstico del Racismo en Guatemala. Investigación interdisciplinaria y participativa para una política integral por la convivencia y la eliminación del racismo* de Casaús & Dávila (Comp.) Vol. I. Guatemala, Vice-presidencia de la República.
- Iñigo Mora, Isabel. 2002. «Las estrategias de persuasión: una aproximación social-cognitiva». *Revista electrónica Iberoamericana de Psicología Social (R.E.I.P.S.)*. 1 (2). Disponible en el sitio: <http://www.psico.uniovi.es/REIPS>

- Jimeno Salvatierra, Pilar. 2000. «De la etnografía antropológica a la etnografía educativa». *Revista Complutense de Educación* [Madrid].11 (2). Págs.: 219-228.
- Johnson, Allen W. 1978. *Research Methods in Social Anthropology*. Inglaterra, Edward Arnold Publishers Limited.
- Linares Mejía, Karla Nohemí. 2004. *El interés de los medios de comunicación sobre el Racismo en Guatemala*. Tesis Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Lineamientos de política educativa 2005-2006*. 2006. Ministerio de Educación. Guatemala. Disponible en Red en www.mineduc.gob.gt
- Marcuse, Herbert. 1968. *El hombre unidimensional*. Barcelona, Editorial Seix Barral.
- Memmi, Albert. 2000. *Racism*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Méndez Domínguez, Alfredo. 1997. «Clases Sociales». En *Historia General de Guatemala*. Tomo VI. Guatemala, Asociación de Amigos del País.
- Menéndez, Luis Antonio. 2002. *La educación en Guatemala, 1954-2000. Enfoque histórico-estadístico*. 2da. Reimpresión de la 1era. Edición. Guatemala, Ediciones Superación.
- Ministerio de Educación –MINEDUC-. 2007. «Comunicado de Prensa». *Prensa Libre* [Guatemala]. 28 de noviembre, página 29.
- Monteforte Toledo, Mario. 1959. *Guatemala, monografía sociológica*. Colección Monografías sociológicas Iberoamericanas. México, D. F.: UNAM.
- Moral Jiménez, María de la Villa. 2004. «Jóvenes, violencia y tribalidad urbana como forma emergente de identidad difusa». *Revista electrónica Iberoamericana de Psicología Social (R.E.I.P.S.)*. 2 (1). Disponible en Red en: www.psico.uniovi.es/REIPS
- Morales, Mario Roberto. 1998. *La articulación de las diferencias o El síndrome de Maximón. Los discursos literarios y políticos del debate interétnico en Guatemala*. Guatemala, FLACSO.
- _____; 2008. *Racismo y simulacros de rigor científico (I)*. Disponible en Red en: www.lainsignia.org
- _____; 2008a. *Racismo blanco y racismo mestizo*. Disponible en Red en: www.lainsignia.org
- _____; 2008b. *Racismo para todos*. Disponible en Red en: www.rel-uita.org

- Navas, María Soledad y J. F. Rueda. 1996. «Hacia una evaluación de las nuevas formas del prejuicio racial: las actitudes sutiles del racismo». *Revista de Psicología Social*. 11 (2). Págs. 131-150.
- Ortiz Cobo, Mónica. 2006. «La mediación intercultural en contextos escolares: reflexiones acerca de una etnografía escolar». *Revista de Educación*, (339). Páginas: 563-594.
- Parra Sabaj, María Eugenia. 2008. «La etnografía de la educación» *Cinta de Moebio, revista de epistemología de Ciencias Sociales*. Disponible en Red en: <http://rehue.csociales.uchile.cl>
- Pettigrew, Thomas y R. Meertens. 1995. «Subtle and blatant prejudice in western Europe». *European Journal of Social Psychology*. 25 (1). Págs. 57-75.
- Pop Bol, Carmen Amanda. 1994. *Efectos psíquicos del racismo en el Maya Q'eqchi y el ladino en Cobán, Alta Verapaz*. Tesis Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Porta Pallais, Emilio; José Laguna & Saúl Morales. 2006. *Tasas de Rentabilidad de la Educación en Guatemala*. 2da. Edición revisada. Serie de investigaciones educativas (3). Diálogos para la inversión social en Guatemala. Guatemala, USAD-AED.
- Prats, Enric. 2001. *Racismo en tiempos de globalización. Una propuesta desde la educación moral*. Bilbao, Desclée.
- Preocupa exclusión de Pueblos Indígenas de Sistema Educativo (Editorial)*. 2008. *Prensa Libre* [Guatemala]. 28 de julio. Disponible en Red en: www.prensalibre.com.gt
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD-. 2005. *Diversidad étnico-cultural y desarrollo humano: La ciudadanía en un Estado plural. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2005*. Guatemala, PNUD.
- Radcliffe-Brown, A. R. 1958. «Method in Social Anthropology» En *Selected Essays* de Srinivas, M. N. (Editor). Chicago, The University of Chicago Press.
- Ramos Martínez, Manuel Eduardo. 2001. *Análisis crítico de la discriminación legal y de hecho que contiene el acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas y la realidad social y legal guatemalteca*. Tesis Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Rodríguez Kauth, Ángel. 2002. «El racismo del miedo y el miedo al racismo». *Revista electrónica Iberoamericana de Psicología Social (R.E.I.P.S.)*. 1 (2). Disponible en Red en: www.psico.uniovi.es/REIPS

- Romero Alvarado, Wilson. 2006. «Los costos de la discriminación étnica en Guatemala». En *Diagnóstico del Racismo en Guatemala. Investigación interdisciplinaria y participativa para una política integral por la convivencia y la eliminación del racismo* de Casaús & Dávila (Comp.) Vol. I. Guatemala, Vice-presidencia de la República.
- Ruiz Olabuénaga, José Ignacio. 1999. *Metodología de la investigación cualitativa*. 2da. Edición. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Ruiz Olabuénaga, José Ignacio y María Antonieta Ispizua. 1989. *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Sáenz de Tejada, Sandra. 2006. «Diversidad étnica y acceso diferenciado a los servicios de salud y educación». En *Diagnóstico del Racismo en Guatemala. Investigación interdisciplinaria y participativa para una política integral por la convivencia y la eliminación del racismo* de Casaús & Dávila (Comp.) Vol. I. Guatemala, Vice-presidencia de la República.
- Sánchez Ortuño, M. M; Campillo Cascales, S; Illán Franco, L. Llor Zaragoza y J. A. Ruiz Hernández. 2005. «Actitudes de una muestra de estudiantes de la región de Murcia hacia los inmigrantes magrebíes». *Enfermería Global*. (7-Noviembre). Murcia, Universidad de Murcia. Disponible en Red en: www.um.es/eglobal/
- Scrimshaw, Kevin S. y Gary R. Gleason (Eds.). 1992. *RAP. Rapid Assessment procedures – Qualitative Methodologies for Planning and Evaluation of Health Related Programmes*. Boston, INFCO.
- Seijo, Lorena. 2005. «Intolerancia». *Prensa Libre* [Guatemala]. 28 de agosto. Disponible en Red en: www.prensalibre.com.gt
- Séptimo congreso de estudios Mayas*. 2007. Universidad Rafael Landívar. Guatemala. Disponible en Red en: <http://www.url.edu.gt/PortalURL/Contenido.aspx?o=1278&s=53&sm=c16>
- Solares, Jorge. 1989. *Corrientes antropológicas sobre Etnicidad y Clase Social en Mesoamérica*. Guatemala, FLACSO.
- Solares, Jorge y Gilberto Morales. 2003. «Yo no soy racista pero...» En *Discriminación y Racismo* de Olmedo España (Comp.). Guatemala, COPREDEH.
- Schütz, Alfred. 1970. *Fenomenología del mundo social*. Madrid, Paidós.

- Taracena Arriola, Arturo. 2004. «Etnicidad, estado y nación en Guatemala, 1944-1985». En *¿Por qué estamos como estamos?* de CIRMA. Guatemala, CIRMA.
- Torres-Rivas, Edelberto. 2006. «La nación multicultural y el racismo». En *Cuaderno de Desarrollo Humano* de PNUD. Guatemala, PNUD.
- UNESCO. 2008. *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de resultados del segundo estudio regional comparativo y explicativo –SERCE–*. Guatemala, UNESCO y Ministerio de Educación.
- Us, Pedro. 2003. «Educar para la diversidad y la convivencia. Una reflexión acerca de los enfoques sobre la educación multicultural o intercultural». En *Discriminación y Racismo* de Olmedo España (Comp.). Guatemala, COPREDEH.
- Van Dijk, Teun. 2003. *Racismo y discurso en las élites*. Barcelona, Gedisa.
- _____; 2003a. *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona, Gedisa.
- Velásquez, Luisa María. 2006. *Bipolaridad cultural religiosa católica en la Parroquia de Santo Domingo, Mixco*. Tesis Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Velásquez Martínez, Ana Judith y Elbia Castro Texaj. 2002. *El racismo y su efecto emocional en la adolescente indígena en el departamento de Chimaltenango*. Tesis Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Ventura Ramírez, Liliana Isabel. 1998. *Estudio hemerográfico de la discriminación y agresión social a los grupos étnicos de ascendencia maya en Guatemala*. Tesis Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Verdugo de Lima, Lucía. Nicolás Pacheco, Ruth Piedrasanta & Francisco Tavico. 2006. «Análisis del discurso periodístico racista». En *Diagnóstico del Racismo en Guatemala. Investigación interdisciplinaria y participativa para una política integral por la convivencia y la eliminación del racismo* de Casaús & Dávila (Comp.) Vol. I. Guatemala, Vice-presidencia de la República.
- Vicente Osorio, José (Coord.). 1995. *Análisis situacional de la educación guatemalteca. 1944-2010*. Guatemala, Editorial Universitaria.
- Wieviorka, Michel. 2003. «Diferencias culturales, racismo y democracia». En *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización* de Daniel Mato (Coord.). Caracas, FACES-UCV. Páginas: 17-32.

Wieviorka, Michel. 2006. «La mutación del Racismo». *Migraciones* (19) Págs.: 161-163.

Yacuzzi, Enrique. 2006. *El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación*. España, Universidad del CEMA. Disponible en Red en: www.cema.edu.ar/

Yin, Robert K. 1994. *Case Study Research: Design and Methods*. California, Sage Publications.

XII. ANEXOS

En las siguientes páginas se incluyen los instrumentos que se utilizaron para recopilar datos en esta investigación, así como la transcripción de resultados. En un disco compacto adjunto, se encontrará la base de datos utilizada para ordenar y analizar a través de SPSS los datos de la encuesta.

Universidad del Valle de Guatemala
 Facultad de Ciencias Sociales
 Departamento de Antropología



Excelencia que trasciende

ENCUESTA PARA ALUMNOS DE BACHILLERATO

Instrucciones generales: esta encuesta se distribuye con la finalidad de conocer la concepción que los diferentes grupos étnicos tienen entre sí en Guatemala. El interesado podrá conocer los resultados a medio año accediendo a la Biblioteca de la UVG. La encuesta es anónima y los datos respetarán la confidencialidad con que fueron provistos. Para contestar, por favor marque una equis (X) dentro del cuadro () que identifica su elección o escriba, si tal es el caso, con letra clara sobre la línea correspondiente. ¡Gracias por participar!

PREGUNTAS:

1. Colegio:
 - A B
2. Grado que cursa:
 - Cuarto bachillerato Quinto bachillerato
3. Sexo:
 - Masculino Femenino
4. Edad: 14 15 16 17 18 19
5. De los siguientes grupos, ¿en cuál considera que está usted? (Sólo una opción)
 - Blanco Criollo Mestizo Ladino Otro: _____
- 5.1. ¿Por qué se considera así? _____
6. ¿Qué sangre cree usted que corre por sus venas?
 - Extranjera Indígena Mestiza (o ladina) Blanca-Criolla
 - Europea Otra: _____
7. ¿Escriba las tres principales características que, según usted, califican mejor al indígena guatemalteco?
 - _____ _____
 - _____
8. ¿Tendría usted una novia indígena?
 - Sí No
- 8.1. ¿Por qué? _____
9. ¿Aceptaría usted a un indígena como sirviente en su casa?
 - Sí No
- 9.1. ¿Por qué? _____
10. Mencione dos sentimientos o “impresiones” que le generan los indígenas:
 - _____ _____
11. ¿Aceptaría usted que sus padres adoptaran un niño indígena y que viva en su casa?
 - Sí No
- 11.1. ¿Por qué? _____

12. ¿A qué distancia de su casa, midiéndolo en kilómetros, cree que viva la familia indígena más cercana?
- 0 a 2 3 a 5 6 a 10 10 o más kilómetros
13. ¿Con qué frecuencia tiene usted contacto con personas indígenas?
- Diario Semanal Mensual Anual Casi nunca Nunca
- 13.1. ¿En qué consiste ese contacto? _____
14. Según usted, ¿cuáles fueron las dos mayores ventajas que trajo a Guatemala la Conquista española?
- _____
- _____
15. Según su opinión, ¿cuáles fueron las dos mayores desventajas que trajo la Conquista para Guatemala?
- _____
- _____
16. Calculando en quetzales, escriba sobre la línea la cantidad de dinero mensual que debería ganar un profesor de bachillerato si es:
- Extranjero: _____
- Ladino o mestizo: _____
- Indígena: _____
- 16.1. Por favor explique su respuesta anterior: _____
- _____
17. ¿Ser indígena puro es mejor que ser un indígena *ladinizado*?
- Sí No
18. ¿Entre más blanco sea el color de piel, es mejor?
- Sí No
- 18.1 ¿Por qué? _____
19. Cuando usted habla con un indígena, ¿lo trata bien porque le da lástima?
- Sí No
20. ¿Cree usted que los indígenas son más violentos, resentidos y vengativos que otras personas?
- Sí No
21. ¿Cree usted que los indígenas de hoy son descendientes de los mayas que construyeron Tikal y otras ciudades arqueológicas?
- Sí No
22. ¿Es de mala educación que un indígena guatemalteco llegue vistiendo su traje típico y hablando su idioma materno a una reunión formal u oficial?
- Sí No

23. ¿Cree usted que discriminar a una mujer es peor que discriminar a un indígena?
 Sí No
24. ¿Cree usted que es igual discriminar a un afroamericano, a un judío y a un indígena?
 Sí No
- 24.1 ¿Por qué? _____
25. ¿Cree usted que el racismo es únicamente cosa del pasado?
 Sí No
26. ¿Cree que la discriminación y el racismo contra el indígena guatemalteco le afectan negativamente a usted y a su familia?
 Sí No
27. ¿Alguna vez sus profesores le han llamado la atención o regañado por tener actitudes discriminatorias o racistas contra el Pueblo Indígena?
 Sí No
28. ¿Alguna vez usted ha visto actitudes racistas o escuchado comentarios discriminatorios de sus maestros sobre los indígenas guatemaltecos?
 Sí No
29. ¿Cree usted que sus compañeros son racistas o que discriminan a los indígenas guatemaltecos?
 Sí No
30. ¿Cree que usted es racista o que tiene actitudes discriminatorias hacia los indígenas?
 Sí No

¡Gracias por participar!

Universidad del Valle de Guatemala
 Facultad de Ciencias Sociales
 Departamento de Antropología



GUÍA TEMÁTICA PARA EL GRUPO FOCAL ENTRE ALUMNOS DE 5TO. BACHILLERATO

Esta guía es para uso exclusivo del investigador. En cada grupo focal debe incentivarse la participación de todos los integrantes y dirigirse la discusión para abordar todos los siguientes temas de forma directa o indirecta:

1. En la historia...

- ¿Qué habría pasado con Guatemala si no hubiese habido Conquista europea?
- ¿Qué factores determinaron la victoria española durante la Conquista?
- ¿Qué saben y opinan de las masacres, genocidios y etnocidios durante el Enfrentamiento Armado Interno?

2. En la economía...

- ¿Cómo podría integrarse al indígena al desarrollo económico-social del país?
- ¿Para qué tipo de trabajo son buenos los indígenas?

3. En lo social...

- Si su lugar favorito se llena de indígenas, ¿Qué harían?
- ¿Qué es un *shumo*?
- ¿Qué hacer con las exigencias del Movimiento Maya?
 - ¿Se les dan tierras?
 - ¿Los invasores de fincas son indígenas manipulados?
 - ¿Podría haber una revolución indígena?
 - ¿Debe el Estado hacer leyes especiales a favor del Pueblo Indígena como piden algunos organismos internacionales?
 - ¿Se les debe llamar mayas a los indígenas guatemaltecos?

4. El racismo...

- ¿Es normal, común y natural en Guatemala?
- ¿Es algo que sólo el Estado puede cambiar o se puede hacer algo individualmente?
- ¿Está de acuerdo con la ley que castiga hasta con tres años de prisión a quien discrimine o haga de menos a un indígena?

Universidad del Valle de Guatemala
 Facultad de Ciencias Sociales
 Departamento de Antropología



GUÍA TEMÁTICA PARA ENTREVISTAS A MAESTROS

Esta guía es para uso exclusivo del entrevistador. Durante cada entrevista deberán abordarse los siguientes temas:

1. ¿Conoce el maestro la diferencia entre prejuicio, racismo y discriminación?
2. ¿Cómo aborda en la clase los temas de multiculturalidad y pluralismo racial y étnico en Guatemala?
 - a. ¿Cómo aborda el tema de la discriminación en la materia que imparte?
 - b. ¿Ha abordado en el aula el tema de la discriminación y racismo contra los Pueblos Indígenas?
 - i. ¿Ha sido enfocado al caso de los indígenas guatemaltecos?
 - ii. ¿Cuál ha sido (o cuál sería) la reacción de los alumnos?
3. ¿Ha evidenciado actos o uso de lenguaje racista en sus alumnos? (Anécdota)
 - a. Si la respuesta fue positiva, ¿qué hizo al respecto?
4. Los textos que utiliza en el aula: ¿son culturalmente pertinentes para Guatemala y su multiculturalidad?
5. ¿Qué valores morales enseñan en el Colegio donde labora en cuanto a tolerancia racial y cultural?
 - a. ¿Cómo maneja el Colegio los casos de discriminación contra indígenas?
6. ¿Los valores del Colegio tienen relación con la tolerancia y la desactivación de estereotipos y la lucha antirracista?
7. ¿Ha organizado alguna vez actividades extra aula que impliquen el contacto interétnico?
 - a. En caso de que sí, ¿cuál ha sido la actividad y cuál la reacción de los alumnos?
8. ¿Qué opinión tiene sobre la discriminación y racismo contra los Pueblos Indígenas de Guatemala?

En las siguientes líneas, el entrevistador debe anotar los datos y comentarios de cada entrevista:

Fecha: _____ Hora inicial: _____ Hora final: _____
 Colegio: A B Grado que imparte: 4to. Bach. 5to. Bach.
 Sexo: M F Edad aprox.: 20 30 40 50 o más
 Observaciones: _____



CUESTIONARIO POR CORREO ELECTRÓNICO A MAESTROS

Instrucciones generales: por favor conteste aquí las siguientes preguntas y reenvíe sus respuestas al mismo remitente que se las envió. Se le agradecerá reflexionar y ahondar sus respuestas, así como proveer anécdotas o ejemplos reales de su experiencia docente.

1. ¿Cómo definiría cada uno de los siguientes conceptos y la diferencia entre ellos: prejuicio, racismo y discriminación?
 - RESPUESTA:
2. ¿Ha abordado el tema de la “multiculturalidad” y la “pluralidad étnica” en su clase? Si la respuesta es “sí”: ¿Cómo lo ha abordado? Y si la respuesta es “no”, ¿Por qué no lo ha hecho?
 - RESPUESTA:
3. ¿Ha abordado en su clase el tema de la discriminación y el racismo? De haberlo hecho: a. ¿Se ha enfocado en el caso de los pueblos indígenas de Guatemala? Y b. ¿Cuál ha sido la reacción de los alumnos? Si no ha abordado el tema, ¿por qué no lo ha hecho?
 - RESPUESTA:
4. ¿Alguna vez ha visto actos o escuchado lenguaje racista en sus alumnos? Si la respuesta es positiva, ¿qué hizo al respecto? Nota: se agradecerán anécdotas.
 - RESPUESTA:
5. Sobre los libros y textos que usa en su clase: ¿Están adaptados a la realidad social y cultural de Guatemala? ¿Por qué?
 - RESPUESTA:
6. ¿En el colegio donde usted trabaja se enseñan valores asociados a la lucha anti-racista y a la tolerancia? ¿Cuáles son esos valores? ¿Cómo maneja el Colegio los casos de discriminación? Nota: se agradecerán anécdotas.
 - RESPUESTA:
7. ¿Ha organizado alguna vez actividades extra aula que impliquen contacto con otras etnias de Guatemala? En caso que la respuesta sea positiva, ¿cuál fue la actividad y la reacción de los alumnos? En caso de que no, ¿por qué no lo ha hecho? Nota: se agradecerán anécdotas.
 - RESPUESTA:
8. ¿Cuál es su opinión personal sobre la discriminación y el racismo contra los Pueblos Indígenas de Guatemala?
 - RESPUESTA:

¡Gracias por participar!

TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO FOCAL EN EL COLEGIO A

Entrevista a estudiantes

Fecha: abril de 2008

Lugar: Colegio A

Duración: 32 minutos

Contexto

Cabe resaltar que en algunos puntos el audio no se escucha bien por razones técnicas o porque varios participantes hablaron al mismo tiempo. En la grabación se escuchan varios cortes y al final, se termina dejando inconclusa la discusión. La actividad se llevó a cabo en el salón de clases de 5to. Bach. sección “B” durante el primer período de clases, por lo que solamente se tuvo 40 minutos para la actividad.

Trascripción

INVESTIGADOR: Bueno... (murmullos)... jóvenes por favor...el primer tema es eh...va referido a unas preguntas sobre historia, la primera es: ¿Qué creen que hubiera pasado en Guatemala si no hubieran venido los europeos a conquistarnos? ¿Cómo estaríamos hoy si no hubiese habido conquista?

PARTICIPANTE: No habría desarrollo, estaríamos mucho más...no existiría... (interrupción de todos) No, no....

PARTICIPANTE: Estaríamos más avanzados, estaríamos mucho más...hubiera habido más progreso.

PARTICIPANTE: No...no se hubieran mezclado nunca, no estaríamos aquí...

...Bueno pero sí habría...lo primero que trajeron fue la religión...

(Se corta la grabación)

PARTICIPANTE: No pero igual... lo que los... ellos tenían, los mayas tenían...
...Pero fue...ahora una ventaja y una desventaja...

PARTICIPANTE: Ventaja vos porque dejaron de creer en... como en mil dioses
...Y que tiene que ver eso con que les quitaran las tierras...

(Risas)

...Es que sí vos, es que les quitaron las raíces...
...Lo mismo hicieron los antepasados de los mestizos les huevieron las tierras...
...Arrancaron sus creencias, esa es la cosa...el cristianismo es después de...

INVESTIGADOR: El siguiente es... ¿Qué factores determinaron la victoria española? ¿Por qué ganaron?

PARTICIPANTE: La tecnología... la pólvora...por el apoyo...aja... porque los ponían en
contra de ellos mismos y allí fue donde...manipulación...sacaron ventaja...más
desarrollados

INVESTIGADOR: Manipulación de qué...

PARTICIPANTE: De todo... de o sea, jugaban con su mente, manipulación de las ideas de
ellos...haciéndoles creer otras cosas...entonces ellos caían.

INVESTIGADOR: Y más desarrollados en qué sentidos...

PARTICIPANTE: De tecnología...de todo, de armas, la pólvora, y otra técnicas de
combate...sí...

INVESTIGADOR: Y... esta pregunta es medio amplia: ¿Qué saben o qué opinan de las masacres, etnocidios y genocidios durante el enfrentamiento armado interno? O sea hace 20 años, guerra interna de Guatemala, guerrillas contra Estado.

PARTICIPANTE: Fue algo muy parecido a lo de la conquista en el sentido de que cambio a poner en contra a la gente indígena, o sea los usaron a ellos para andar peleando

PARTICIPANTE: Fue donde quemaron a los familiares de Berger en la embajada en esa época....

INVESTIGADOR: Sí es parte de eso...

PARTICIPANTE: ...Fueron de Colom...no de Colom...el papá de Stein era revolucionario...y que él estuvo...en la guerrilla... (risas)

PARTICIPANTE: ...entonces esas personas no sé que tanto pudieron haber vivido y florecer también, en sí, en sí pero, así como los indígenas fue pérdida de familias enteras...fue una violación porque incluso los militares iban a violar a las familias a las mujeres

INVESTIGADOR: Y... ¿Qué papel jugaban los indígenas en ese caso, no sólo como un soldadito sino como?

PARTICIPANTE: Como un juguete...Como peones...sí...peones...ellos eran los que hacían las cosas.

INVESTIGADOR: Estos eran los temas de historia así brevemente. Ahora vamos a hablar de otro tema: Economía, ¿cómo podría integrarse al indígena al desarrollo económico y social de país?

PARTICIPANTE: Educándolos...con educación...educación primaria...o por lo menos básica...básica y diferentes profesiones, así como los que quieren ser carpinteros que sean carpinteros...aja... que vayan bien preparados desde chiquitos...aja desde chiquitos hay que prepararlos...porque así no hacen un trabajo mediocre porque sino volvemos a la idea del indígena que tenemos que si vamos a contratar a un indio para qué va...si o sea no va a venir a ...también ellos como que traen la mentalidad de que como nacen pobres, mueren pobres y así es como quieren salir...por eso hay que cambiar la educación...ellos tienen una mentalidad...eh perdón...como a muchos los educan y les enseñan desde pequeños, pequeños no los educan y no entienden lo que les están diciendo entonces no tienen ni siquiera... lo que pasa es que cuando nacen así les enseñan a sus hijos lo mismo y crecen igual que ellos y siguen en la pobreza y no crecen y los papás no tienen la posibilidad de darles educación... y tienen la...los papas tienen la idea de que cuando nace un hijo, ay que me ayude...nadie va a tener un hijo que los saque adelante...y los que viven allá en el campo la verdad la mayoría tienen mucha familia y...

INVESTIGADOR: Eh... **** cuando estabas hablando con ***** hiciste un comentario sobre el desarrollo económico de sobrevivir su lenguaje o algo así...

PARTICIPANTE: Eh... pues los lenguajes considerados oficiales no me parece, lo que pasa es que hay que alfabetizar primero al español y después a otros idiomas... cuando van a haber maestros que sepan alfabetizar en lenguas... pero no para alfabetizar a todos los demás,...y programas en lenguas y toda la cosa... y fíjate que... la educación... cuando los de un sistema han puesto a un quiché a levantar un negocio y luego tal vez no sobreviviría la lengua...aunque muchos no saben español... para obligarlos a hablar español...además definitivamente...

INVESTIGADOR: En Guatemala hay más lenguas que el quiché entonces porque no los obligan a hablar a todos en quiché...

PARTICIPANTE: porque no todo el mundo habla quiché sino muchos español...y el habla de Guatemala es la lengua española...

INVESTIGADOR: Por ejemplo muchos indígenas también ni siquiera han pedido que se les hable en español sino en inglés...

PARTICIPANTE: ¡En inglés!... (risas) ¿Por qué?, entonces es ya otro idioma...esta bien...

INVESTIGADOR: El argumento ha sido...la economía es en inglés...

PARTICIPANTE: Entonces si es inglés está bien, pero el problema es ir a alfabetizar...es más difícil alfabetizar de quiché a inglés siento yo...

INVESTIGADOR: OK. ¿Para qué tipo de trabajo son buenos los indígenas? ¿Para qué tipo los contratarían ustedes?

PARTICIPANTE: Para el campo...depende...para el campo...todo lo que comen ellos de pequeños, lo que tienen de alimentación no les da lo suficiente al cerebro y las facultades mentales, requieren más esfuerzo mental... por eso se les da todos los trabajos sucios...sí tienen más fortaleza y siempre... toda la vida son así cuadrados...no son cuadrados, son fuertes pues...

INVESTIGADOR: Cambiando de tema, en el aspecto social digamos que ustedes están en su lugar favorito, un centro comercial, cine o lo que sea y de repente se empieza a llenar de gente indígena con traje o sin traje, ¿qué harían?

PARTICIPANTE: Dejo de ir... (risas)...porque eh... no sé, no compartimos las mismas costumbres...ajá... no estamos acostumbrados... no estamos acostumbrados a convivir con ellos... tal vez alguna vez a alguna gente no le importaría porque nunca le ha pasado a alguien y no nunca estado allí...ajá por ejemplo una vez llegó una persona indígena y toda la gente se le quedaba viendo y así viendo pues...no es el hecho de tener indígenas allí, sino que el hecho que dónde hay indígenas no saben comportarse...no son civilizados en cierta forma...ajá se siente incómodo entonces ...es incómodo estar...

INVESTIGADOR: ¿Les ha pasado alguna vez?

PARTICIPANTE: Sí (en conjunto)

INVESTIGADOR: A ver, cuéntenme alguna anécdota...

PARTICIPANTE: Había unas allí en el cine, varios indígenas ahí y todos estábamos sentados y los de abajo estaban va de criticar y molestar... mamacita y todo eso... si se comportan está bien que estén ahí pero sino... que no estén diciendo choleradas

INVESTIGADOR: Y en ese caso quiénes eran los que estaban molestando

PARTICIPANTE: Los indígenas,...y otra vez yo estaba trabajando trabajo social en una tienda de mi mamá, de zapatos y el almacén se llenó pero así de puros, lleno de indígenas y uno miraba y todos consultaban por zapatos, y decía uno pero mire el pie así todo...

PARTICIPANTE: Si tuvieran educación no habría problema... ajó o depende, porque una vez fui a Cobán ahí a un centro comercial y hay indígenas, pero hay gente que se comporta, o tal vez es cultural... si fueran limpios, uno los mira como si están a la par de uno no importa pero que estén a la par de alguien rubio o algo así como que no...

INVESTIGADOR: Bueno, una pregunta: ¿y eso no lo hace la gente que no es indígena?

PARTICIPANTE: Sí...pero no es tan frecuente, pero nos damos más cuenta porque... ajá... no siempre que... es la verdad... no es el tipo de que de plano y tal vez se andan fijando más... ajá...

PARTICIPANTE: Tal vez uno trata de fijarse en lo que no es típico de ellos... es más visual...

INVESTIGADOR: Eh... pues bueno ayer creo que no sé si exactamente en un par de noticias pero estaban diciendo que un indígena, es un shumo un indígena, quisiera que ustedes me explicaran cuál es la diferencia entre un shumo y un indígena.

PARTICIPANTE: Cholero...shumo es un como se llama... un marero... un cholero no tiene que ser indígena... no, no... un cholero es alguien que no tiene educación, alguien que no sabe cómo comportarse, tenga o no tenga pisto, igual hay gente que no tiene pisto, indígena que no tiene pisto es cholera y hay gente millonaria que igual es cholera... ajá... es como comportarse...

INVESTIGADOR: ¿Cuál es la relación entre indígena y cholero?

PARTICIPANTE: Uno le dice la mayoría de veces a los indígenas shumos o choleros, porque vemos que no tienen recursos, que no tienen educación, o sea esa es la relación que ellos tienen pues... nosotros nos referimos más a shumos a los indígenas pues por la costumbre que nosotros tenemos de verlos comportarse ellos... y también físicamente... ajá... por el físico, póngase un indígena que a veces se viste así como uno pero como no, empiezan con pisto, a ganar pisto esa gente no tiene malos gustos entonces empiezan a ponerse cosas que nada que ver entonces ya empiezan a... entonces ya es como algo shumo me entiende, gente que no tiene ni buenos gustos ni nada... pero también shumo es o sea por los modales...yo creo que es porque la educación de las personas, la forma de comportarse, todos de cierta manera tenemos como comportarnos en un lugar público y la mayoría que no lo hace es... shumo es cholero...

INVESTIGADOR: Eso les iba preguntar, ¿cuando ustedes dicen eso es sinónimo?

PARTICIPANTE: A un pisado con pisto no le vas a decir shumo ...sí... shumo es un indígena... no necesariamente... yo entiendo como cholero a una persona como así como que... ya lo sé va... ajá... cholero... cholero es que no tienen modales... ajá... es la misma cosa... un cholero es un shumo... es de clase baja... no... bien... cholero es de clase baja... es la misma mierda... es lo mismo... no... no... es lo mismo... vos poder ser shumo

y ser el más millonario de Guatemala... tiene que ver físicamente o sea... ser un gran shumo y cholero, un shumo se comporta como un cholero...

INVESTIGADOR: Perdón ,con lo que acaba de decir, ¿qué tiene que ver los apellidos ahí?

PARTICIPANTE: La gente, la sociedad, o sea... de dónde... el origen de alguien... un Sic o Cac sabe que viene de los mayas... jajaja... pero no tiene que ser un shumo o un cholero... no es que se debe comportar así... si se comporta mal... miren Dionisio Gutiérrez va... esos va... Castillo también hay inditos... de todos apellidos hay...

INVESTIGADOR: Cambiando un poquito de tema de hace unos 10 ó 12 años para acá se ha venido conformando el movimiento maya que es que todos los mayas, que todos los señores éstos se juntaron y empiezan las exigencias... entonces la pregunta es qué harían ustedes digamos en caso de llegar al poder o qué opinan ustedes de darles lo que ellos están exigiendo, por ejemplo una de esas exigencias es darles tierras...

PARTICIPANTE: Para qué quieren tierras... para sembrar... yo creo también que no se les da todo por alguna razón porque son como que la mayoría aquí, como un gigante dormido va, entonces si se les comienza a dar de todo son ellos los que después van a tomar el poder...manipulan la confianza... no... hay que darles educación... hay que darles educación para que después sepan vivir bien no para que... si uno les da más tierra van a tener más hijos... ajá...(risas) es cierto...van a tener más hijos, van a juntar más gente adentro y van a... yo pienso que no es tierra sino trabajo... hay que darles una educación... educarlos a que cuántos hijos tienen que traer al mundo porque si traen más hijos más pobres van a ser... ajá... educarlos a que tengan uno o dos hijos y de aquí tal vez a 30 años tal vez la economía de Guatemala es mejor.

INVESTIGADOR: Eh... ¿qué opinan de los señores estos que invaden las fincas?

PARTICIPANTE: Muchas veces como no les dan tierras llegan a una propiedad privada rompen la cerca y se meten... esa es una forma de resentimiento... yo pienso que... si uno

se mete lo matan... uno contra ochenta... yo pienso que en parte es primero una cuestión como que cultural y la otra es una razón de falta de distribución de tierras, o sea si no hay un lugar para que vivan donde tengan para trabajar tienen que encontrar un lugar porque... manejados por el sentimiento.

INVESTIGADOR: Se acabo la batería, pero igual platiquen ustedes porque esta grabando...

PARTICIPANTE: Igual... Si no le dan tierra van a invadir... si le dan trabajo dicen va esta bueno tenés que trabajar... pagarme la tierra... si dan un trabajo y llegan a un casa rapidito se van y piden al contado... ahí lo que hacen es que los ponen a trabajar en una fábrica y viven a la par en un... a la par... viven bien y trabajan... bueno no también... pero viven mejor como viven acá y no andan buscando nada más... mira... y tal vez ... eh... no sé... se meten... porque a cambio de no tener para comer, para sobrevivir a huevos que lo hacen... se entiende porque no hay trabajo ni nada pero si se ve así en una línea de tiempo es el resultado de que sus anteriores tuvieron tantos hijos que nunca los educaron y por eso ahora no tienen que hacer eso por lo que antes no tuvieron nada... hay que poner una ley que los indígenas puedan tener sólo dos hijos y sino no hay que matarlos como en China... (risa) ...no sí es cierto los chinos... en China si tienen más de dos hijos... yo sé que no todos los indios son ni choleros ni no todos son así tontos ni maleducados entonces siempre hay como líderes en esos movimientos y todo y eso pienso yo que es algo que hay que meter en el gobierno... ajá... hay que ponerlos a participar porque ellos también tienen sus propias opiniones y ellos también quieren participar hablando de una buena población... pero si metes gente en el gobierno... pero mira este gobierno metió casi que la mitad de indígenas al gobierno... igual hay quienes...

INVESTIGADOR: Hablando de líderes y de gobierno, ¿creen que digamos la masa, digamos en este caso los indígenas, son manipulados?

PARTICIPANTE: Sí...

INVESTIGADOR: ¿Por quién y para qué?

PARTICIPANTE: El gobierno, cuantos votaron por Colom... si vamos a Portillo va... todos... toda la gente creo que los babosea... eso es lo que hacen, les dicen “te doy esto si me haces aquello”... pero también la clase anfitriona es tal vez la que toma su papel ahí porque, póngase, en el gobierno de Portillo se le dieron bastantes cosas a las indígenas y siento que se les ayudó bastante y le dieron una fama a Portillo de ladrón y todo y tal vez incluso hasta el gobierno pasado fue peor...

INVESTIGADOR: Eh... hablando de algo que había mencionado ****, ¿ustedes creen que puede haber una revolución indígena?

PARTICIPANTE: Sí...

INVESTIGADOR: ¿Por qué y cómo la ven? Sobre todo, ¿cómo creen los va a afectar a ustedes? Que si algún día debido al número de indígenas que hay en Guatemala podría haber una revolución...

PARTICIPANTE: No creo... si va ha haber... puede haber... sí... de que puede haber puede haber... pero no es muy seguro, no es como que todos se van a... si se educan... si hay un líder... puede que haya... hay que educarlos porque puede que traten de derrocarlos porque puede que se den cuenta de todo lo malo que le han hecho y ahí pueden agarrar la revolución, o sea eso hay que educarlos en cierta dirección para que para que ellos mismos se superen y no para que ellos se unan y destruyan y hagan un montón de cosas... ¿pero qué podrían hacer con una revolución, o sea qué podrían hacer?... es que si los educas y todos los indígenas se... no hombre... los tenés que educar para que no, para decirles que los babosearon... ¿les va a decir que pasó esto y lo otro?

INVESTIGADOR: O sea, en resumen sobre todo para ustedes, pensándolo individualmente, ¿eso sería bueno o malo...una revolución?

PARTICIPANTE: Malo... malo...

INVESTIGADOR: ¿Por qué?

PARTICIPANTE: O sea malo para nosotros... pero para los demás... para ellos... y además para el país, en sí para el país porque no creo que ellos estén capacitados para dirigir un país...o para hacer un avance económico... no tienen ni la mínima idea pues... es que para que quieren el poder si no van a hacer nada...

INVESTIGADOR: Pero todos los gobiernos que ha habido no...

PARTICIPANTE: Si hubiera una revolución indígena y toman el poder va... usted cree van a poder hacer... no va a saber como manejarlo... pero el poder están buscando ellos...

INVESTIGADOR: Han habido intentos precisamente pensando la idea de *****, de que antes de dicha revolución, mejor hacer leyes que los favorezcan a ellos, a eso le llaman discriminación positiva o sea por ejemplo darles más becas o gastar más dinero específicamente en escuelas o en servicios específicamente para ellos. ¿Qué opinan de eso?

PARTICIPANTE: Bueno... sí lo deberían de hacer... ajá... que no sea como forma de discriminación sino que de forma de revolucionar el país... en términos de discriminación lo que queda es un nombre dado porque ellos están discriminando... es igual que la gente que tiene escasos recursos -no necesariamente indígenas- se les puede ayudar, gente que no tiene alcance también tienen derecho a la educación... mientras no haya indígenas en el gobierno no lo van a hacer... por ejemplo en Francia dan una beca a un indito va... pero yo siento que es obligación del gobierno educar al país porque sino el país nunca va a dejar de ser colonial, va a ser siempre igual... quiera que no un indígena que creció en la provincia que nació en un pueblo como en el Quiché va a querer ver a su pueblo crecer... yo creo que no hay oportunidad que de hecho pase una revolución...

INVESTIGADOR: Ok. Eh... ¿se debe llamar mayas a los indígenas de Guatemala?

PARTICIPANTE: No...

INVESTIGADOR: ¿Por qué?

PARTICIPANTE: Porque dónde esta la descendencia directa de los mayas... sí hay pero... no todos... aquí se piensa que todos que los indígenas son mayas... entonces no... son diferentes culturas provenientes de los mayas... son de descendencia maya y cada uno tiene diferente grupo étnico, diferentes grupos... es que vienen de lo mismo, lo único que tienen diferentes nombres, porque se dividieron en lugares en Guatemala... no son mayas, mayas... son descendientes... como vos... ah... que sos una ladina... igual ellos... que vienen de diferentes grupos que se juntaron Quichés y otros... algunos son de México de El Salvador, de todos lados pero su apariencia... yo siento que tal vez con la misma apariencia pero ya no son lo mismo... la apariencia es la misma de un indígena... para ellos es un insulto... no porque ellos pidieron que se les dijera mayas y no indios... si vos les decís indio te pueden meter al bote... pero uno usa más la palabra indio, lo usa así como que... ajá... que indio...

INVESTIGADOR: ¿Qué opinan que ahora es delito eh... que de hecho dan tres años de cárcel por usar ese tipo de lenguaje o por discriminar a alguien?

PARTICIPANTE: Que bueno... está bien... está bien... porque ellos también discriminan pues en sus lenguas saber ni cuantas sacadas de madre le dan a uno, y uno no entiende no sabe qué están hablando... jajajaja... uno se siente discriminado cuando le dicen hijo de papi... porque ellos también nos dicen cosas a nosotros, y por eso nosotros les decimos indios entonces también nos ponen un nombre de desprecio a nosotros también... pero no se dice tanto porque... además indígena es como la generalización porque son tantas clases que uno no sabe ni quienes son...

INVESTIGADOR: Ya los últimos temitas, ¿el racismo es normal y común en Guatemala?

PARTICIPANTE: Sí... sí... todos... tanto nosotros como ellos... eso es el racismo... para todos son... es el tipo de trato... todos somos racistas...

INVESTIGADOR: La pregunta en el fondo era: porque hay racismo en Guatemala, ¿no es tan importante o creen que sí es importante hablar del tema?

PARTICIPANTE: Sí es importante... es importante. Sí.

INVESTIGADOR: ¿Cómo se puede resolver el asunto, desde el Estado o desde el individuo, o sea por acciones individuales?

PARTICIPANTE: Los dos, los dos... o sea el Estado... el Estado puede dar ayuda puede lo que sea pero el individuo es el que tiene que cambiar... sí pero si no cambian las personas tienen que cambiar la ley... no necesariamente... sí porque así te meten al bote y vos salís perdiendo no lo harías... es diferente... es a nivel cultural también... uno de primero individualmente tiene que eliminar el racismo verdad por cada persona para que eso después permita terminar la discriminación... sí... la educación y eso... pero el mismo racismo comienza a salir por la falta de educación de ellos pues...no, lo peor es que entre ellos mismos son racistas...eso es cierto... los indígenas son igual de racistas ellos no quieren que uno sea racista con ellos pero ellos son racistas entonces, ¿cómo pueden pedir? ...los ladinos, los que viven en no sé dónde la vez pasada fui con mi papá a hacer, él estaba haciendo una cosa con un señor va, y resulta que él era un indígena, indígena y se casó con una ladina y la familia lo critican así bien... pero en ambos va yo siento que en el individuo pero también el Estado va, si el racismo también se empezara a erradicar en el Estado, o sea tiene que ser parejo.

INVESTIGADOR: Bueno Gracias

[Termina la grabación]

TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO FOCAL EN EL COLEGIO B

Contexto de la entrevista:

La entrevista realizada al grupo focal del colegio B se realizó durante el recreo, en un área abierta. Además de los estudiantes se contó con la presencia de un profesor. Al final de la entrevista hubo preguntas que tuvieron que apresurarse un poco debido al poco tiempo disponible. La dinámica fue la siguiente: el entrevistador planteaba una pregunta o un tema y luego se daba la palabra a los alumnos, según deseaban participar. Debe señalarse que esta transcripción es corta porque la grabación resultó ser de muy mala calidad debido a diferentes factores entre los que se encontraron las baterías del sistema de grabación y el ambiente abierto (patio) que permitía que se colara el ruido de los otros niños en recreo.

Transcripción

(El entrevistador lee las instrucciones de la guía y procede con el primer tema)

INVESTIGADOR: Primer cuestionamiento: ¿Qué habría pasado con Guatemala si no hubiese habido la conquista europea? ¿Qué piensan que hubiera pasado, Guatemala sería diferente o igual? ¿Qué hubiera pasado si no se hubiera dado la conquista europea, del siglo XVI, qué piensan ustedes?

PARTICIPANTE: Eh...no habría todavía...no habría...si no hubiera habido conquista europea alguien la hubiera agarrado...o sea que hubo un proceso que tuvo que pasar... (No se entiende el audio)... alguien más hubiera venido...

INVESTIGADOR: Alguien más que quisiera opinar algo de esto...

PARTICIPANTE: Que sí no nos hubieran conquistado los españoles no seríamos...Castillo, Berger...de repente seríamos Smith o Jhonson...

INVESTIGADOR: Qué determinó la victoria española durante la Conquista

PARTICIPANTE: (No se entiende el audio)...

PARTICIPANTE: No estaban preparados para... de alguna manera la guerra de ellos...las armas, los caballos...

INVESTIGADOR: Eh...esta es una pregunta más reciente: ¿qué saben ustedes, qué opinaba sobre las masacres, genocidios y etnocidios que sucedió en el conflicto armado? ¿Qué saben ustedes, que han oído o leído?

(No se entiende el audio)

PARTICIPANTE: Pues no sé...la guerrilla estaban allí y sí eran...entonces...

INVESTIGADOR: No tienen idea...no han tenido oportunidad de leer sobre este tema... ¿consideran que sea bueno conocer esa parte de la historia o no?

PARTICIPANTE: Esto de la guerra interna...como que nos afecta directamente a nosotros porque de ahí nacen nuestro...acerca de lo que ha pasado...Guatemala está en último lugar de América Latina, está antes que Haití y eso fue como consuelo, a partir del año antepasado tiene el índice de desnutrición...

PARTICIPANTE: Un país donde hay discriminación puede haber guerra...

INVESTIGADOR: ¿Cómo podría integrarse al indígena al desarrollo económico y social del país?

PARTICIPANTE: Que siguieran estudiando, pero o sea... aunque no sería con un ingreso alto...si el indígena no se integra totalmente al país es una pérdida...si se le integra sería más fácil para la economía de nuestro país... tomando más en cuenta al indígena... es necesario porque son la mayoría en el país y los discriminan a ellos... son un gran grupo

que tiene que integrarse... por el conflicto armado se quedaron estancados por eso no han logrado desarrollarse... educación... y ellos pueden mejorar... estoy completamente de acuerdo porque es la agricultura... deben integrarse más... yo creo que la forma más lógica de integrar el indígena al país sería sólo quitando el racismo hacia ellos porque si está bien preparado, o no, el racismo impide meterlos... de parte de nosotros por quitarnos el racismo y ya después ponerlos hacia ellos... no están marginados...

INVESTIGADOR: Les voy a dar un ejemplo, una señorita de 4to. Bachillerato en una de las preguntas que decía de qué forma se relaciona con ellos, levantó la mano y dijo: “mire yo no puedo contestar esa porque yo no tengo contacto”. O sea, de antemano está el racismo. Luego otra pregunta, ¿qué harían ustedes si el lugar donde visitan, digamos un centro comercial, cine, se llenara de indígenas? ¿qué haría usted?

PARTICIPANTE: Yo la verdad no haría nada, pensaría normal de ellos, actuaría normalmente...

INVESTIGADOR: ¿Qué piensan ustedes? ¿quién no ha hablado? Usted...

PARTICIPANTE: Yo creo que es como decir que un lugar no iría porque está lleno de... como quieran llamarles, creo que es inmadurez de la gente pienso yo... porque no creo yo que haya nada de malo que usted esté a la par de un indígena o algo así, o sea...debemos dejar el racismo y la discriminación porque son igual a uno, tal vez tienen diferente educación o no tienen los mismos modales o algo así, pero porque no tienen tal vez la oportunidad de tener eso... es por la mentalidad... estoy de acuerdo con eso...

INVESTIGADOR: La relación... ¿qué diferencia hay entre indígena y ladino? No se refiere sólo a lo físico, cuando tú te refieres a eso es lo cultural... de carácter cultural, porque usa corte... Ah perdón usted quería hablar...qué haría si su lugar favorito se llena de indígenas...

PARTICIPANTE: Nada, son personas, sería normal

INVESTIGADOR: Pero, ¿qué pasaría si usted un día llega a una discoteca y está llena de indígenas bailando? ¿usted seguiría yendo ahí?

PARTICIPANTE: En primer lugar llego, en segundo lugar si llego ahí es porque tendría que pasármela bien... además no me gustaría... no me quedaría con todos los indígenas bailando porque no es igual... El ambiente donde uno está... no en un centro comercial es diferente... no voy a llegar a un lugar indígena... si no se involucra al indígena nunca se va a desarrollar el país... tratar de que sea más productivo...

INVESTIGADOR: La mayor parte que produce son de extracción indígena, es una contradicción porque aquí alguien decía algo, que no están marginados porque tienen participación económica, pero depende la participación que uno tenga, porque tenemos que ver de qué manera están relacionados...

PARTICIPANTE: Tal vez habría que ver el lugar que ocupan... un lugar donde haya gente que... la gente se va por lo que van a decir...que va a decir la gente...con la gente que nos relacionamos como que no ven bien a un indígena con nosotros... sea un ambiente en el que el indígena pueda actuar y que de veras sea tratado como debe... pero al mismo tiempo nadie lo hace... lo que deberíamos de hacer es luchar un poco por ellos porque realmente si le hacen algo a nadie le va a gustar, va al cine es más fácil para nosotros... en los centros comerciales yo he visto poca gente, a mí no me importa de aquí que vaya normalmente me voy a acomodar no importa, pero ya que vayan totalmente, que vayan muchos me voy a sentir incómoda... depende del tipo de ciudad...

INVESTIGADOR: Si llegaras con tu papá y le presentaras una novia indígena, ¿no habría problema?

PARTICIPANTE: Sería algo diferente a los demás, además uno diría “va está bueno”. Pero mi papá que se crío en otra época es un poco más racista que yo, entonces si yo llevo a alguien no creo que lo vaya a aceptar (risas)... él va a dar un grito... digamos también como que no voy a salir con alguien que voy a tener problemas con mi papá a cada rato... y

por ejemplo, no le gustaría también como al papá... para ir a un centro comercial se ve mal pero para ir a la iglesia no... las nuevas generaciones somos... tratamos diferente... podemos abrir más la mente y aceptar a las etnias diferentes... y aceptar al indígena que es la mayoría de la población en Guatemala...

INVESTIGADOR: Bien la última oportunidad de... porque la otra pregunta...

PARTICIPANTE: Yo siento que a veces no se trata de discriminar al indígena... porque por el hecho de que no tienen la misma cultura uno se siente extraño o se siente mal en el sentido de que por el simple hecho de ser mal educados y todo, que un hombre le diga algo a una mujer a decirle un montón de cosas, uno piensa que por el hecho de estar con esas personas se hay como que uno se vuelve así...

INVESTIGADOR: La otra pregunta directa: ¿qué es un shumo?

PARTICIPANTE: (Murmullos)

INVESTIGADOR: ¿Quién puede decirme qué es un shumo? (risas)

PARTICIPANTE: (No se entiende el audio)

INVESTIGADOR: ¿Shumo es sinónimo de indígena o es diferente?

PARTICIPANTE: No... es diferente

INVESTIGADOR: Ah, es diferente...

PARTICIPANTE: Pero más creo que es alguien así como...alguien que no tenga buenos modales, póngale que ella esté hablando y se meta es shumo... (risas)

PARTICIPANTE: No sólo que no tenga modales sino que, alguien maleducado... si se tienen más dinero alguien shumo igual si es maleducado... shumo cuando dice cosas que nada que ver en una sociedad alta por eso le decimos shumo...no son indígenas ni nada... sino tal vez no tienen el dinero ni nada así y talvez no son maleducados...la gente los mira como muy, shumos porque nunca van a...yo he visto personas que le dicen shumos a otros y otros que les dicen shumos a esos...un shumo está en cualquier lugar...depende de la condición económica...uno con ropa barata es shumo...

INVESTIGADOR: Si le dicen a una patoja indígena con buena ropa es shuma... aunque para ella sus necesidades incluso celebrar sus quince años... porque es parte de la identidad de guatemaltecos y hay que celebrarle sus quince años... incluso la verían en discotecas.

PARTICIPANTE: Yo pienso que es como general porque es como que para mí es parte del comportamiento, yo le puedo decir shumo a un mi compañero por su actitud hacia mí, y también le puedo decir shumo a un indígena por la actitud que vaya a tener, entonces yo más creo que sí es general por el comportamiento...yo pienso que es depende de la personalidad porque...no necesariamente va a ser shumo...depende de la actitud porque ni te habla y es shumo...es parte de la personalidad guatemalteca porque la gente ni...las actitudes...son de esa gente que...

(Se termina el audio)

TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO FOCAL EN EL COLEGIO C

Entrevista a estudiantes

Fecha: 14 de julio de 2008

Lugar: Colegio C

Duración: Una hora con ocho minutos

Contexto de la entrevista:

La entrevista realizada al grupo focal del colegio C fue realizada en la sala de juntas del colegio, además de las seis estudiantes elegidas para dicha entrevista se contó con la presencia de una catedrática del Colegio, esto debido a que las autoridades estaban interesadas en escuchar lo que planteaban las alumnas. Al final de la entrevista, hay preguntas que tuvieron que apresurarse un poco debido al poco tiempo disponible (se contaba únicamente con un período de 40 minutos y la entrevista se alargó hasta una hora). La dinámica fue la siguiente: el entrevistador planteaba una pregunta o un tema y luego se daba la palabra a las alumnas, según desasen participar.

Trascripción

INVESTIGADOR: Bueno, vamos a dar inicio con la discusión. Vamos a empezar un poquito hablando de la historia, ¿qué piensan ustedes que habría pasado en Guatemala si no hubiese habido conquista española?

PARTICIPANTE: Yo pienso que talvez los mayas, o los indígenas en ese momento, hubieran avanzado, porque púchica, sin tener conocimientos de otros lados, poder ser astrónomos astrólogos y todo lo demás, matemáticos y todo. Para mí nosotros seríamos talvez uno de los lugares más con, más avanzados del mundo porque una inteligencia así no era para desperdiciarla, y ellos sabían aprovecharla; entonces para mí sería como un gran auge.

PARTICIPANTE: He bueno para mí, aparte de lo que dijo ****, no sólo hubiéramos tenido avances económicos sino imagínense si fuera otra cosa, pero imagínense que no hubieran venido los españoles, sino en este caso Inglaterra que estaba conquistando Norteamérica, hubiéramos estado tal vez en otra, ahorita sería otra situación.

PARTICIPANTE: En mi opinión, realmente creo que seríamos una de las potencias mundiales, porque en Guatemala no solamente, o sea, no sólo la base que tuvo los mayas que fue una de las más grandes civilizaciones a nivel mundial, sino que también Guatemala es un país con muchos recursos y al haber aprendido ellos a disfrutar esos recursos posiblemente así como España tuvo su auge y tuvo su tiempo de ser potencia mundial, como Francia y Europa nosotros podríamos ser una de las potencias por, sino mundiales, por lo menos de América.

PARTICIPANTE: Yo también pienso lo mismo, yo siento que nos cortó la aviada que llevábamos en ese momento como gran civilización y hubiéramos podido dar mucho más, entonces yo siento que eso fue algo que ellos nos quitaron, nos quitaron esa posibilidad de ser una gran potencia como decía *****.

INVESTIGADOR: Ya... ¿compañera?

PARTICIPANTE: Eh...considero que hubiéramos tenido un desarrollo totalmente distinto, o sea normalmente se tiende a caer en el error, una mentira que se ha repetido a lo largo de la historia, que decíamos que estábamos en decadencia pero es totalmente fuera de lo común, pensar eso es absurdo, pues se sabe que estábamos en ciudades-estado y que estábamos empezando a evolucionar nuevamente para concretizarnos en una especie de potencia, o sea estaban en una especie de guerras, por eso no podían sustentarse como nación, sin embargo estaban en crecimiento, entonces al venir los españoles cortaron totalmente ese auge, entonces realmente la, habría sido diferente, muy diferente. Habría sido algo semejante como China, Japón, donde fue un país, un sector aislado, y que hasta... y que se ha logrado desarrollar como potencia internacional pero aun así conservando sus propias tradiciones; o sea se me hace que habría sido algo semejante y nos abríamos dado

una especie de apertura totalmente distinta que no fuera únicamente entrar a la occidentalización, sino que mantener propias... nuestras costumbres propias y abarcarlas a nivel... o sea proyectarlas en el internacional.

INVESTIGADOR: Mmmm, ya.

PARTICIPANTE: En la encuesta había una pregunta que decía “¿qué ventajas y que desventajas traía la conquista española?”; es más fácil para nosotros venir y ver las desventajas que trajo la conquista española porque ventajas podríamos ver la... como una ventaja la religión cristiana, o sea la religión cristiana de verdad como una ventaja que tendríamos porque ellos llevaban cierta religión, pero era como politeísta y estaban en el desarrollo, o sea también en las desventajas es que nosotros ya no nos pudimos desarrollarnos como lo estábamos haciendo, entonces...eh, pueden haber ventajas y desventajas, como pudimos habernos desarrollado también nos pudimos habernos quedado estancados, nunca se sabe.

INVESTIGADOR: Ya... ¿alguien más tiene algún aporte acerca de éste, de ésta pregunta? ¡Bueno! ¿dDgamos qué factores creen ustedes que determinaron principalmente la victoria de los españoles, eh por así decirlo, en nuestra conquista?

PARTICIPANTE: Así como nosotros nos desarrollamos agrícolamente o en construcción así como se ve en los mayas, su desarrollo estaba más centrado en las armas, entonces yo creó que uno de los factores determinantes fue el uso de las armas de fuego en los españoles, porque aunque también los mayas tenían sus armas, no tenían unas armas tan avanzadas, y no era suficientemente competentes para las armas de fuego utilizadas por los españoles.

PARTICIPANTE: mmmm, estoy de acuerdo con ***** verdad, pienso lo mismo, así como también estaba diciendo ***** lo de la... lo de la evangelización verdad, como que fueron quitándoles las, eh mmm como se llama, a los mayas su de, su propia religión verdad, y

también los mayas utilizaban flechas, utilizaban piedras, vinieron como que a cambiarlo todo, tanto... a cambiar la mentalidad de ellos también.

INVESTIGADOR: Ya...

PARTICIPANTE: Eh, o sea, eh en la historia se plantean gran cantidad de errores, entre ellos es por ejemplo que los indígenas no dieron resistencia, es todo lo contrario, sabemos de que por ejemplo aquí en Guatemala el sector de Alta Verapaz, que se mantuvo una férrea pelea, inclusive lo dejaron eh... aislada en ciertos momentos para... y hasta mucho tiempo después lo pararon en cierta manera colonizando, también sabemos de la batalla del Arauco en cómo se llama, en Chile, etc. Entonces hay varios y por ejemplo tal vez lo que sucedió fue que las grandes civilizaciones al derrocar al rey lograron, como se llama, mantener... hacer un control sobre la población, sin embargo los lugares que eran países-estado, se presentó una pelea completamente distinta, se le llama una segunda colo... una segunda conquista donde fue una batalla completamente diferente que les costó mucho lograr conquistarlos, sin embargo hay varios factores como fueron las armas etc. Fue que terminaron haciendo eso, pero no hay que caer en el error de que hay sí llegaron y... jaja...o sea fue algo... si hubo resistencia

INVESTIGADOR: Sí hubo resistencia...

PARTICIPANTE: Eso sí es cierto... otro factor fue que ellos iban a atacarlos por grupos, entonces si hubieran atacado y hubieran retenido con unas grandes masas, ahí hubiera una... si hubiera como... o no hubieran ganado, porque o sea eran españoles que vinieron en pequeños grupos en barcos y así fueron atacando, en pequeños grupos acá, entonces quiera o no eso fue desintegrado y fueron acabando con las grandes masas, entonces eso para mí es un gran factor también.

PARTICIPANTE: También entre eso yo creo que el uso de los caballos porque y también por otra parte que se tomó a los mayas desprevenidos, no digo que no se haya opuesto resistencia sino que, más bien que su resistencia fue tardía, se cree que hay un pensamiento

de que ellos al ver a los españoles montados en los caballos pensaron que eran un sólo ser y que eran como un dios, una representación de un dios, no sé qué tan cierta sea esa teoría no lo sé, pero me parece bastante lógico que ellos ven algo que nunca han visto como los yelmos y las cosas que brillan y los barcos y todo eso que los hayan tomado desprevenidos y que no lo hayan visto como un ataque de guerra, sino más bien como un regalo del cielo o algo semejante y creo que ese fue uno de los factores determinantes, el hecho de que su resistencia empezó después, pero que los españoles empezaron a atacar.

PARTICIPANTE: Eh...bueno, las estrategias que los españoles manejaban no eran las mismas que la que los mayas manejaban porque si se dan cuenta, eh... los... como dijo ***** que venían como que en grupos, y ellos sabían a lo que venían, en cambio los mayas no estaban preparados para eso, y aparte eh... entre ellos mismos como que había rivalidad entonces eso no les ayudó lo suficiente, y la unión hace la fuerza, entonces ellos no eran unos grupos, no eran unidos. Entonces eso los llevo a que los derrotaran

PARTICIPANTE: O sea, lo mismo iba a decir yo pues, yo creo que también por parte de los españoles traían muy buena estrategia para atacar y supóngase, como decía ***** , los indígenas estaban como, los agarraron desprevenidos, pero si tan sólo los hubieran dejado como organizarse bien, ¡púchica! (risas breves), para mí eso hubiera llegado a ser una tremenda guerra y puede que hayan ganado pues, es cierto tenían déficit en armas y cosas así, pero sus estrategias eran su visión y era diferente y tal vez los agarraron desprevenidos porque ellos tenían como que, estaban basados no tanto en pelear sino que en cómo ir avanzando, evolucionando ellos entre sí, o sea yo tengo como... ese es mi pensamiento, y es cierto que peleaban entre ellos pero era como para demostrar quién era más grande y como lograr seguir avanzando avanzando y avanzando y poder ir evolucionando, verdad.

PARTICIPANTE: Eh...Yo creo que es de todas importante comprender que la historia se reescribe conforme las personas ganadoras, en este caso nunca conocimos en gran parte todo lo que se dio de parte de los mayas porque se destruyó ah... se anuló casi que cualquier tipo de registro de cultura y en su lugar eh... como se llama... se impuso la cultura española, entonces nosotros la historia es muy subjetiva y totalmente relativa en ese sentido.

INVESTIGADOR: ¿Alguien más con otro comentario? De hecho con lo que, con lo que planteaba la compañera es muy cierto, verdad, o sea la historia que conocemos no es toda la historia digamos, sino conocemos una parte de la historia, verdad, y ya ustedes lo mencionaron, el factor tecnológico y demás influyó, dentro del proceso de colonización verdad, entonces la pregunta que habría que hacerse también verdad, y les dejo la inquietud, es si ¿realmente fue una victoria? Porque si fue una victoria digamos, actualmente vemos manifestaciones de resistencia indígena y campesina, entonces fue una victoria acabada o realmente nos hicieron creer que fue una victoria y cómo va la cuestión por ahí, esa es una inquietud que sería bueno... hay que ahondar un poco en esos temas que a veces los dejamos muy como que de lado pero son importantes para comprender nuestra historia también verdad. Entonces era sólo para matizar un poco...y bueno, precisamente para conocer nuestra historia, cómo se ha dado todo ese proceso que no viene sólo desde la conquista obviamente porque viene de mucho más antes, pero ¿qué saben ustedes o qué opinan ustedes sobre las masacres, genocidios y etnocidios que se dieron durante el enfrentamiento armado interno? Y que me atrevería a decir que todavía hay matices por ahí en la sociedad.

PARTICIPANTE: Pues yo quiero tocar dos puntos respecto a eso, en primer lugar que la mayoría de las masacres se dieron para gente indígena y no para gente de la Ciudad Capital, incluso las masacres que se dieron dentro de la Ciudad Capital fueron hacia gente de procedencia indígena, la... el departamento con mayor cantidad de masacres fue el Quiché y... así, o sea realmente todas las masacres, eran realmente inhumanas, todas las cosas que le hicieron a las personas y como les digo la mayoría fue indígenas, entonces el racismo está presente y yo creo que eso viene a raíz de la Colonia, desde la Conquista mejor dicho y por otro lado también quería tocar lo de los Acuerdos de Paz, eh... porque son del conflicto interno y fueron firmados únicamente por unos, no por todos los que estaban metidos, entonces yo creo que tenés razón en afirmar que hasta la fecha hay vestigios de lo que fue el conflicto armado interno porque esto no fue de que hayan ido con todas las personas y les hayan dicho: ¿querés firmar los acuerdos de paz? Jaja (risas). Sino que fueron como

que con las élites de los que no estaban involucrados a eso usted a decírselos, pero ellos no eran los que estaban involucrados en el conflicto.

PARTICIPANTE: Las mismas élites fue donde se originó todo el problema, porque el pueblo fue el que quedó en medio, en una lucha entre poderes, el Estado con los con las...perdón, con las personas que se quisieron oponer, entonces el que quedó perjudicado es el pueblo, los que simplemente volvieron a quedar de acuerdo fueron esas personas y nunca, nunca se disculpó con esas personas de en medio, que es el gran pueblo indígena que sufrió que ha llorado y sigue llorando a todas las personas que perdieron, entonces eso es muy bueno lo que dijo usted.

PARTICIPANTE: Eh...bueno se considera que ambos entes se degeneraron completamente, tanto el Estado como lo que fue la guerrilla. La guerrilla tenía un ideal, pero ese ideal se degeneró por completo y al final no había ni siquiera líderes que manejaran toda esa cantidad de personas que estaban suponiendo un ideal que no existía, o sea fue, eso sucede en la mayor parte de las guerras, todo comienza por algo, pero en realidad es la manipulación de poderes o élites superiores, entonces se vuelve a ver lo mismo, sólo se maneja al pueblo y el pueblo es el único que sufre y padece todas las, todo lo que conlleva una guerra. Eh... personalmente creo que fue una aberración total en contra de los derechos humanos y definitivamente no sólo fue únicamente a un sector... fue a un sector específico el que se trató de cómo se llama, de erradicar completamente una raza, eso es... no... mm... lo más interesante de todo es que no solo se presentó aquí en Guatemala sino a lo largo de la historia en diferentes lugares, entonces habría de conocer realmente las causas que provocan eso porque sabemos muy bien precisamente lo de la Segunda Guerra Mundial, eh... el holocausto judío, aquí se podría hablar de un holocausto indígena (en coro con otras dos compañeras). Mucho en parte de esto es porque no hemos logrado llegar a establecer una cultura guatemalteca como tal, sino que más bien se fragmenta siempre va, indígenas, ladinos, mestizos, no se trata de hablar de eso, se trata de hablar de Guatemala y qué es lo que Guatemala puede llegar a prometer, siempre y cuando estemos fragmentados jamás llegaremos a dar ese paso ulterior a formalizar nuevas estructuras, algo que logre proyectar cambios, un cambio verdadero para nuestra Nación.

PARTICIPANTE: No, yo también quiero tratar lo de la Segunda Guerra Mundial, de lo que dijiste de los judíos, eso que las élites se encargan de eliminar a todas las personas que no les interesan y pues básicamente lo que quería tocar... algo más dijiste tú... (risas)... nada perdón...jaja

INVESTIGADOR: Ya, bueno... ¿alguien más que tenga otra opinión acerca de ésta situación, de ésta problemática?

PARTICIPANTE: Yo sólo por último, verdad, como estaba diciendo **** que no sólo en Guatemala, sino que siempre la gente que tal vez no tiene bien puestos los ideales como en este caso fueron los militares se dejaron llevar por factores externos como lo fue como dijo **** la Guerra Mundial, la Segunda Guerra Mundial, la Conquista española y eso viene como que, es como un rompecabezas que lo vas formando y eso va formando la historia realmente.

PARTICIPANTE: El tema de los militares es algo importante ahí en el conflicto armado verdad, mi familia es como... es militar, verdad, es como que nosotros siempre...no es que apoyemos la idea de los militares pero aquí en el conflicto armado se ve al militar como la peor cosa que pudo pasar. Los militares tuvieron totalmente la culpa y no, no es exactamente así, sí fueron ellos los que vinieron y mataron pero el gobierno, esto fue el Estado, si miramos el gobierno siempre está como puesto por personas que tienen dinero, Berger es uno de ellos, él tiene una cuna de oro que... es... es de descendencia blanca, familiares españoles y todo eso, entonces si miramos el origen esta desde ahí. Ellos son los que hicieron en venir y exterminar todos los indígenas de Guatemala, y entonces los militares lo único que hicieron fue cumplir con las órdenes que venían de alto mando, como que no totalmente tienen la culpa y la guerrilla también, o sea ambos como que tienen la culpa... mmm... hay dos personas que pelean por dos...por dos personas o dos conjuntos y se forma la guerra.

PARTICIPANTE: O sea el problema está en los cabezones, las personas que están jugando a ser Dios, que quieren mandar y quieren llevar todo, entonces es cierto, como dice *****, ellos pelearon e hicieron el daño, pero quién, estaban mandados desde arriba entonces mientras esas personas no tengan claro esos ideales y vean a una Guatemala unida, una sola Guatemala como guatemaltecos y todos somos guatemaltecos eso no va a acabar, entonces...

PARTICIPANTE: También eso de los militares...

PARTICIPANTE: También una de las cosas que venía en la encuesta era que preguntaban qué crees que eres o algo así, y qué tipo de sangre corre por tus venas y realmente para mí la respuesta de eso guatemalteca, no es indígena, no es mestiza no es ladino, no es blanco, es guatemalteco. A mí toda la vida me preguntan qué sos, guatemalteca de dónde viene, o sea no sé pues... guatemalteca... me pregunta jajaja... (murmullos) entonces esa pregunta me parece un poco capciosa (risas)... como qué contesto... y de ahí lo otro que quería tocar es asociando este tema de la guerrilla con lo que estábamos hablando de la conquista española que desde allí viene como ya había dicho el racismo, pero eso se nota que las familias que estuvieron muy involucradas en esto del conflicto armado son familias elitistas que provienen de la Conquista española como el caso de los Aycinena y los Beltranena y todos esos...

PARTICIPANTE: (Irrupción) Linaje y Racismo (risas)

PARTICIPANTE: ...ellos son como que los que estaban manejando, las familias de poderío que dirigían, todos los demás eran los peones y ellos eran los que estaban jugando y entonces movían para acá y esto y lo otro, pero que al final son familias que proceden de tener raigambre o que provienen de familias españolas que estuvieron en el conflicto armado.

PARTICIPANTE: Eh... o sea ahorita no es nada contra los militares, en los juicios de Nüremberg que fueron los juicios que se hicieron posterior a la Segunda Guerra Mundial, se juzgó a las personas por crimines de guerra cometidos por participación aún así hayan recibido órdenes entonces, eh... en este caso yo considero que una persona tiene la

capacidad de decidir, o no, si algo está bien o no bien hecho, entonces personalmente creo que los militares pese hayan recibido órdenes o no tiene una culpa parcial por lo acontecido por el simple hecho de haber pertenecido a la Institución y haber ejecutado las órdenes, o sea hay cosas extremistas uno observa, si uno lee el REMHI o cualquiera de todos esos hechos históricos uno puede observar que lo que estaba allí es todo, fue totalmente el contexto, no logra imaginar o sea, lo que realizaron porque no sólo se quedaron en venir y matar gente, no, las hacían sufrir antes, o sea degeneraron completamente la percepción de un humano pues, eso ya no era humano, eso era saber ni qué (risa), o sea a mí personalmente...

PARTICIPANTE: Eh...este...***** eh... tenés razón yo quería aclarar algo sobre esto... o sea yo no sólo... yo no...yo puse un ejemplo de militares... no me quise ir mucho a ese tema va... sí, ellos en parte tienen la culpa como dijo **** porque estaban en la organización y aún siendo personas así como nosotros que tenemos criterio propio, tener una decisión y decir no lo voy a hacer, un ejemplo, me encontré una historia, aquí ocurrió, había un grupo del ejército verdad y cada... ay... cada... cada que como tres semanas le enviaban comida en un helicóptero, entonces vino el comandante de uno y le dijo: “mirá, -iba una viejita así indígena- mirá, viólala, -y le dijo que no”. Lo que hizo él, o sea porque él le dijo que no, lo que hizo él -el comandante- fue dejarlo sin comer como un mes.

PARTICIPANTE: A eso voy, los ideales de un militar son muy diferentes a los ideales que nosotros tenemos, mato por no morir, eso es... por eso es como que no tienen la decisión de decir va sí no voy a matar a esta viejita, no la voy a torturar ni nada, sino que lo de ellos, ellos tienen lo mismo de Afganistán, los criaron, desde chiquitos son criados para matar y no les importa su vida, ellos tienen que matar, los militares van por ese camino también, ellos tienen que luchar y muchos militares que están peleando ahorita contra Estados Unidos, ellos no quieren pero deben hacerlo o si no los matan.

PARTICIPANTE: Eso no se justifica, hicieron daño porque hicieron daño, mataron a gente, es cierto todo lo que tú decís, pero a eso voy, ese problema no radica en ellos radica en esas familias que vienen de la Conquista que se creen superiores, que creen que tienen el mundo

a sus pies y pueden mandar a todas esas personas a hacer daño, que quieren erradicar una cultura completa, o sea, eso es lo que yo quiero aclarar el problema no está en ellos, no está en el pueblo, en esta gente que quieren ser Dios, como repito.

PARTICIPANTE: Bueno yo quería hacer más o menos una aclaración, mi familia es como que de militares y no es que yo me vaya del lado de ellos pero yo también me pongo a pensar, es cierto, se les mira a ellos de que hicieron aquí, que hicieron aberraciones y de todo, ¿ustedes me pueden asegurar que sólo los militares hicieron eso?

PARTICIPANTE: No.

PARTICIPANTE: ...y los de la guerrilla también eh... también tenían la decisión de si no lo hago, y si no quiero no lo hago y lo hicieron, y después y a ellos no era como que los vinieran y vos lo haces porque yo digo, era porque ellos querían y como vos dijiste hace un rato, ellos tenían, era un ideal y se degeneró y pues, y si yo hubiera tenido la decisión de no hacerlo no lo hago, o sea...o sea no podemos venir y sólo culpar a un pedazo sabiendo que el otro lado hizo lo mismo, o sea, tú como vas a venir y me vas a asegurar a mí de que va, tenían una comunidad y llegaba un grupo que venían camuflados, con botas aquí con botas allá y fueron los militares, eso no es cierto, o sea... mi papá, cuando mis papás estaban recién casados y mi mamá estaba embarazada, este... mis papás decían que... lo primero que le decía mi papá a mi mamá era si ustedes, si vos no mirás un camión del ejército no son del ejército son guerrilleros, y ¿por qué?, aunque tuvieran el mismo uniforme, las mismas botas, lo que tú quisieras pero no eran, y eso sólo lo iba a saber alguien que estaba metido en eso, o sea, también hay que ponernos a pensar de que puede que tú lo hayas visto pero tú no estás segura de quién fue, o sea no vas a venir y culpar sólo a alguien porque tú lo viste, o sea, vos venís y bueno, yo miro que ***** tiró a *** (risas)... no es cierto...entonces yo voy a venir y sí ***** es una aquí, es una allá porque la tiro y que no sé qué y no sé cuánto...pero yo no sé que **** le hizo a ella pues, y yo no sé si A***** tenía alguna otra razón por lo que quería hacer eso, o sea, siempre hay que ver ponete como que (risas), perdón...

INVESTIGADOR: No sé si hay alguna intervención así breve, de ahí matizo un poquito el tema y continuamos.

PARTICIPANTE: Bueno, primero que nada considero que...yo siempre... nunca he dicho que los militares tengan toda la culpa, simplemente no, sabemos que existió una élite, y sabemos que ellos tienen culpa parcializada de lo que sucedió, después, dónde entra el concepto de deber, o sea realmente su deber eso es algo muy interno que proviene únicamente de la percepción de una persona como tal, soy ser humano, verdaderamente lo que estoy haciendo es factible... o sea me entiendes (risa) y por segunda... porque otro tenga la culpa no significa que tú tengas menos culpa por lo que hayas hecho, o sea ellos fueron los que cometieron crímenes tanto como los que cometió la guerrilla, yo jamás he justificado a la guerrilla, yo no estoy de acuerdo con ella porque considero que lo que... su ideal se degeneró completamente, eso mismo pienso por ejemplo de la guerrilla actual, de las FARC que está completamente degenerada, en este caso apoyo completamente al gobierno porque no está utilizando métodos como de matanza o genocidio que se practicaron aquí en Guatemala, entonces a lo que yo me refiero es aceptar las culpas como de cada ente particular y que ellos deberían ser juzgados por los actos cometidos... si se lograra, obviamente eso aquí en Guatemala no es factible porque aquí no se maneja el mismo concepto de justicia, pero o sea... tendría que juzgarse no sólo a la élite, sino los primeros, los cabecillas, sino también a las personas que ejecutaron dichas órdenes y a... tanto a la guerrilla, todos somos culpables de una misma guerra, todos somos culpables de la degradación como país (suspiro, risas).

INVESTIGADOR: Es un tema bastante polémico en realidad y la discusión nos llevaría no un día sino mucho tiempo verdad, porque muchas situaciones se dieron durante un proceso tan doloroso que vivió nuestra sociedad y sus efectos todavía se siguen viviendo, eh... la cuestión aquí de recalcar es que sin ponerse ni de un lado ni de otro, evidentemente la compañera señalaba algo importantísimo, que durante todo el conflicto armado se perdió de vista dónde estaba realmente el conflicto, entonces se puso, por eso los conceptos de genocidio y etnocidio, porque se puso a la misma familia, a los mismos hermanos, a los mismos amigos a pelear en contra, entonces de allí parte toda esta situación y obviamente

como seres humanos que somos y el raciocinio que poseemos, tenemos la capacidad de discernir qué está bien y qué está mal verdad, entonces eso ya es una cuestión más subjetiva, no se va a justificar ni a uno ni a otro, evidentemente hay culpa de ambas partes pero el problema no es eh... un primer paso sería aceptarlo, pero la cuestión es ir más allá, ver qué hay detrás de la cortina porque el conflicto no era entre nosotros mismos por así decirlo sino que el conflicto que se estaba viviendo era precisamente por erradicar pues toda la injusticia que vivimos y vamos a seguir viviendo hasta que esta cosa no cambie verdad, pero era sólo para señalar algunas cuestiones. Ahora vamos a entrar a otro tema porque creo que en el primero nos fuimos (risas) pero está bien porque participan bastante, está bastante bueno pero la cuestión es por el tiempo. Entonces el otro gran tema que también es complejo es sobre la economía, verdad, entonces, ¿cómo piensan ustedes que podría integrarse al indígena al desarrollo económico y social del país?

PARTICIPANTE: Yo creo que de por sí ya está integrado, pero no recibe lo que realmente juega, él no recibe por lo que trabaja, él es el que cultiva los campos, él es el que cultiva ganado, él es el que cuida, él es el que hace, pero a él no se le da el reconocimiento por hacer todo esto, y todo el dinero es de nuevo para las familias ricas, eso ya hablamos, pero a lo que voy es que ya está integrado, únicamente hay que darle la importancia a las personas por el trabajo que hacen.

PARTICIPANTE: Bueno, yo la verdad iba a decir eso y pues yo creo que en sí, nuestra economía está basada en la agricultura y todo eso y para mí, ellos son como que el centro de todo, ellos son como... por decirlo así ellos son lo importante aquí, porque ellos saben re bien lo que ellos hacen y más que todo sólo vienen otros, no les dan importancia, puede decirse que se comete como un abuso de poder, porque pues, no están pagando mucho ni lo justo por el producto que se esta haciendo, no se está dando lo justo por el trabajo el esfuerzo que ponen en cada cosa por eso yo creo que sería como que también dar a conocer lo que están haciendo ellos por nosotros, porque no es fácil sólo venir y ah... voy a sembrar una zanahoria aquí y que salga, va, o sea no pues, lleva su tiempo y todo y no lo estamos apreciando.

PARTICIPANTE: Ellos son la base de todo y el problema es que el sistema capitalista los está consumiendo, porque o sea, ellos son la base de todo, ellos son los que trabajan todo, gracias a ellos tenemos la comida que tenemos, pero eso se desvía, lo que ellos se merecen por ese sistema capitalista, solamente.

PARTICIPANTE: Eh... personalmente considero que a través, mediante la educación se pueden alcanzar grandes logros, o sea la integración sólo es cuestión que ellos vengan, que se les eduque de la manera adecuada para que ellos puedan utilizar lo que tienen a manera de proyectarlo de una manera diferente, o sea a gran escala, e independizarse completamente de las personas que los manejan y que logran hacer que trabajen para ellos, eso creo.

PARTICIPANTE: Si el gobierno se enfocara más en el desarrollo rural y no tanto urbano, porque si nosotros seguimos, si el gobierno sigue buscando el desarrollo del centro, de acá de Guatemala y nunca se enfoca en el desarrollo rural nunca vamos a llegar a desarrollarnos, porque claro nosotros nos vamos a seguir desarrollándonos y desarrollándonos, pero siempre el área urbana -quise decir rural- va a quedar atrás y atrás, donde se encuentra la materia prima es en el área urbana mucha materia prima se desperdicia en el interior del país. ¿Por qué? Porque no tienen medios para transportar eso, los campesinos, los agricultores no saben cómo utilizar su materia prima, la educación como decía **** sí es importante, pero no vamos a venir a poner computadoras como quería el Ministerio de Educación, computadoras en un lugar que no hay luz (risas)... ¿cómo vamos a poder hacer eso?, ¿cómo?, no suena lógico, de primero deberíamos enfocarnos en hacer escuelas, muchos... no hay maestros en las escuelas, reciben dos clases semanales si les va bien, si no una, porque no hay gente que suba, son horas, kilómetros caminando para llegar a una aldea y muchas personas que están interesadas van y caminan y otra que no, mejor se dedican a la agricultura, pero no saben bien cómo utilizarla, si el gobierno se enfocara más en eso podríamos llegar a desarrollarnos pues, es sólo que como un sueño y que el capitalismo vinieran las personas que tienen bastante dinero o que se dedican a café vinieran y no pagaran una miseria por lo que los agricultores cultivan, si

ellos ayudaran y más bien los capacitaran para ver cómo se cultiva el café y la materia prima sería un mundo mejor.

PARTICIPANTE: Eh...siento que si... si el gobierno siempre ve por más por el centro, perdón por lo que voy a decir, sólo ven por su pellejo, si... a los campesinos necesitan de mucha, como que mucha, ayuda tanto educativa porque supóngase que si se les llega a arrendar su tierra ellos que hacen como... como que muchos emigran entonces así como que migran a otras tierras y el gobierno no ve eso, la manutención de la tierra y el gobierno no ve donde está, como que no les da la importancia para que ellos vengan y utilicen esa materia prima.

PARTICIPANTE: Yo creo que para poder integrarlos por completo es necesario a cada área del país darle desarrollo tal vez no tanto como el de la Capital porque eso llevaría bastante tiempo pero darles un desarrollo para que ellos tengan la justa realización como seres humanos, y yo creo que la manera de hacer eso sería como implantar un sistema no sé como el que tienen en Suiza me parece que es que cada quien paga como el 90% de su sueldo al gobierno, y el manejo de fondo dentro del gobierno incluye eh... pago... o sea pago de alimentos, pago de escuelas, pago de todo lo que necesita la gente y el resto del dinero es como que sus ganancias o sea pueden comprar cosas que no son necesarias pero que son gustos, entonces si ella gana Q 90,000.00 y yo gano Q 80.00 ambas vamos a pagar algo proporcional a lo que estamos ganando y ambas vamos a tener el mismo desarrollo, un desarrollo justo, creo que esa sería una de las opciones viables pero lograrlo hay que dar educación porque si la gente alega por que le suban Q25.00 ó pagar Q0.25 como no van a alegar por dar el 90% de su sueldo (murmullos y risas).

INVESTIGADOR: Es importante lo que mencionabas y sería de ver también digamos, cómo reaccionarían también esas élites de las que ustedes ya hablaron, porque si ganan Q2,000,000.00 mensuales y tienen que dar el 90%, ¿será que lo van a hacer? (risas y murmullos). ¿Qué tan viable sería? No tanto para el sector más desfavorecido, porque si se da un sistema así, el Estado de bienestar que mencionabas de Suiza... está muy lejos de Guatemala. (Risas)

PARTICIPANTE: Bueno en Suiza lo que tienen es que el Estado te paga a ti digamos porque tu cuides a cinco vacas a la semana, la tenés que cuidar, llamar al veterinario si algo le pasa, si un día la vaca no comió tenés que ir corriendo porque el Estado te paga por eso y ganas por las cinco vacas.

INVESTIGADOR: ¿Y para qué tipo de trabajo son buenos los indígenas?

PARTICIPANTE: (En conjunto) Para todo.

PARTICIPANTE: Perdón, contesté antes de tiempo... para todo, yo creo que esa pregunta de qué tan bueno sea un indígena o una persona de origen africano, o un ladino o un mestizo o un español yo creo que todos son igual de buenos en los trabajos, porque eso depende de la capacidad intelectual y el desarrollo personal y no del origen que se tenga.

PARTICIPANTE: En la encuesta venía una pregunta que decía que diéramos tres características eh... de los indígenas y yo puse dos características físicas y una mental por así decirlo, y yo decía bueno... todos leímos el año pasado *La patria del criollo*, que decía que sí que eran haraganes, que eran bolos y que no sé qué, pero a mi parecer todos los indígenas son inteligentes y lo único que nos falta aquí es educación porque, púchica, si ustedes vieran, o sea con un poquito de educación que se les diera... ¡Guau! Ellos son muy inteligentes, tienen una gran capacidad y pueden, pueden ocupar cualquier puesto que deseen.

PARTICIPANTE: Ellos mismos, los indígenas son más capaces porque tuvieron que buscar su desarrollo, en las áreas rurales ellos mismos conforman sus comités para poder llegar a su desarrollo, son capaces para demasiadas cosas o sea para hablar el inglés son mejores que todos los que vivimos acá (risas), hablan su lengua entonces como que es más fácil y tienen muchas habilidades, ellos pueden trabajar en la tierra y nosotros no podemos trabajar en ella.

PARTICIPANTE: Yo lo que he visto es que ellos son muy buenos para los números, tienen habilidad con lo que es el dinero para manejarlo, no sé, no sé si será lo mismo que viene desde los mayas que eran muy buenos en los números pero a mí me sorprenden ver cómo manejan ellos los grandes negocios, cómo empiezan ellos desde cero y logran subir por ese mismo manejo que tienen ellos del dinero y son buenos, entonces si ellos, si todos tuvieran ese potencial yo creo que aquí Guatemala ya hubiera subido un montón también.

PARTICIPANTE: Si...para mí también como...son buenos para todo, yo he visto, bueno cerca de sus casas siempre hay tiendas, quién las maneja, los indígenas hasta tienen unos sus grandes...unos sus grandes pick-up's (risas) que uno ni siquiera se imagina, tienen mucha organización, son buenos comerciantes, también eh...un ejemplo yo he ido a misiones con el Colegio y tienen una gran... como diría, una gran devoción a Dios, para mí eso es lo más importante, son muy unidos.

PARTICIPANTE: Yo también, como decía *****, tienen habilidad numérica, pero no sólo eso y pongo el caso de los cereros en Guatemala, del trabajo de cerería que obviamente en la época eh... como se dice... eh... colonial si jajaja... perdón tenía mucha importancia el trabajo de los cereros y únicamente los peninsulares, los españoles podían trabajar cerería, cuando se dieron cuenta de que los indígenas tenían habilidad manual para trabajar con la cera ellos son incluidos dentro del gremio de los cereros, entonces eso ha pasado con todos los gremios del país, siempre tal vez una minoría son los que están involucrados, pero púchica, yo el otro día estaba bien un carro con mi papá en la Toyota, y entró un señor a decir quiero tantos camiones y púchica, cash ahí (risas), o sea realmente... y ellos son los indígenas que han recibido educación, yo con los que he tenido trato son muy inteligentes, increíblemente inteligentes, la capacidad que tienen, entonces sólo es de explotar esa inteligencia, esa capacidad.

INVESTIGADOR: Digamos... sólo una última intervención.

PARTICIPANTE: Este sólo así como un ejemplo, como decía ***** son muy buenos en los números, fíjese, yo estaba con la muchacha que trabaja en mi casa ella no sabía ni leer

ni escribir, entonces dije yo bueno le voy a enseñar a leer y escribir porque todos tenemos derecho entonces empecé y no aprendía las letras, y no se las aprende y no se las aprende, pero un día, sólo un día me senté con ella con los números del uno al 10 y llegó hasta el cien sumando y restando, y yo me quede púchica pero si eso me costó a mí saber ni cuánto tiempo y ella rapidísimo.

PARTICIPANTE: Tres años o como cuatro años (murmullos y risas).

INVESTIGADOR: Bueno y cambiando, ahorita vamos a cambiar un poquito, la temática siempre en el mismo sentido pero ya hablando en el ámbito social, eh... por ejemplo si... imaginen su lugar favorito se llenará de indígenas, ¿qué harían?

PARTICIPANTE: Quedarme pasiva, me encantaría tener compañía, y especialmente esas personas que son una personas lindas, porque los indígenas cuando ya empiezan a tragarlo a uno porque al principio son un poco cerrados, son de las personas más lindas que existen, son, realmente son personas con valores.

PARTICIPANTE: Hay diferencia entre los mismos indígenas, hay unos que quieren llegar al desarrollo y otros que no les importa son necios, y ellos tienen siempre la razón. He tenido la oportunidad de viajar al interior a una aldea cerca del río Polochic, mi mamá trabaja en capacitaciones verdad, entonces nosotros llevábamos herramienta y ahí, indígenas que tienen la fe y las ganas de ayudar y llegar a su desarrollo, ellos mismos hacían las carretas, las armaban y los otros que no que ya querían que todo estuviera hecho, pero es muy bonito llegar al área rural y ver cómo las personas, cómo viven y a pesar de que no tienen muchas cosas pueden sobrevivir y lo atienden muy bien, a uno con lo poco que tienen, ellos pueden ser muy amables, muy solidarios, incluso quitarse su propia comida y dársela a uno y no sé... es bonito ver eso.

PARTICIPANTE: Personalmente me daría lo mismo, o sea (risa) no me importaría.

PARTICIPANTE: Yo solamente quería hacer una aclaración con lo que dice ***** que algunos son muy tercos, y algunos son de otras maneras; eso pasa con todas las personas, depende del carácter, no depende de la etnia y por el racismo, realmente me gustaría tener más oportunidad de conocer a estas personas porque en la Capital yo sí he salido y he tenido la oportunidad de conocerlos, porque estoy en los Scouts, pero eso es aparte, pero dentro de él, aquí dentro del Colegio obviamente la mayoría no venimos de procedencia indígena la gran mayoría eh... aquí, o sea como que me encantaría tener más oportunidades de tratar con esta gente para realmente formarme una opinión más específica y menos general.

PARTICIPANTE: O sea, también sería la incursión a otra cultura, o sea es otro modo de ver las cosas, es diferente como por ejemplo irse a otro país y es interesante ver las culturas, y es bonito ver que aquí mismo en Guatemala existen diferentes clases de culturas y uno puede interactuar con diferentes personas, nadie es igual, o sea todos son personas, pero conocer sus costumbres, conocer la manera en que actúan las personas es interesante, eso...

PARTICIPANTE: Creo que tienen mucho para dar, qué decirnos y mucho qué enseñarnos, y nosotros tenemos mucho qué aprender de ellos, el problema es que siempre eh... siempre va a haber personas que los rechacen, los discriminen, quiera o no cualquier persona cuando siente rechazo, uno se pone como que a la defensiva, y eso es lo que pasa con ellos porque cuantos comentarios racistas no hemos escuchado nosotros hasta aquí dentro del colegio, cuando se encuentra con un grupo grande pongamos, en Miraflores los empiezan a tratar mal porque obviamente cualquier persona que los trata mal van a reaccionar de esa forma, y van a tener como resentimiento y eso es culpa también de nosotros y sí sería bueno escucharlos y aprender de ellos así como ellos también podrían aprender de nosotros

INVESTIGADOR: Ya... y digamos dentro de los estudiantes y las estudiantes se manejan ciertos términos para identificar o... verdad a ciertas personas, entonces por ejemplo, dentro de estas lexias o términos, ¿qué es un shumo?... no sé si alguna de ustedes podría decirme. (Risas)

PARTICIPANTE: En mi clase... así hay un pedacito que es especialmente, es el que más racista o clasista como se le quiera llamar, entonces para ellas shumos son choleros, mucos, o nacos, son las personas que para ellas son inferiores...

INVESTIGADOR: Ya... todos esos son como sinónimos digamos o...como...

PARTICIPANTE: ...sí son sinónimos...

INVESTIGADOR: ¿Cómo especifican realmente o cómo categorizar a una persona?

PARTICIPANTE: ...yo siento que son las personas, que son diferentes a ellas o no tienen lo mismo que ellas, pongamos, ellas económicamente, para ellas son choleros, son no sé... eh... ajña personas sencillas, digamos van a Miraflores, tal vez ellas si tienen la capacidad de comprarse ropa en las mejores tiendas entonces esas personas compran su ropa en tiendas de la zona 1, para ellas por esos son choleros.

PARTICIPANTE: A mí esos términos que utilizan ahora, a mí en lo particular el término que me parece bastante ofensivo es que sos una india (...ajá...) me parece realmente ofensivo pero cuando dicen que una persona es muca es porque anda con los pantalones debajo de los boxers o con playerotas, gorras de lado o cosas así verdad, pero la gente ni siquiera saben qué son mucos, muco es un árbol japonés... (Risas), realmente yo creo que es más ignorancia de la gente que los clasifica que otra cosa...

PARTICIPANTE: Eh... no necesariamente esa clase de términos surge como por la necesidad de tratar de clasificarlos o categorizar a personas que no comparten, no comparte lo que ellas creen en términos superiores o sea, si probablemente la gente así yo tengo dinero y como él no lo tiene, tiene que ser esto o lo otro y necesitan denotarlos como inferiores de alguna forma y esa es su forma despectiva de llamarlos.

PARTICIPANTE: Completando lo que decía ***** , ala, es que a mi me cae mal que digan eso, porque "hay no seas india" como que... si dijera que los indígenas son unos necios

verdad y que son tercos y así verdad y eso es lo que a mí me cae mal porque la gente... Uno cuando te dicen eso yo me imagino eso la verdad porque están como que juzgando.

INVESTIGADOR: Si pues... es un prejuicio digamos... ya. Digamos eh... hablando lo que son prejuicios raciales o también económicos como ya mencionaron, la discriminación económica podría ser también racial, entonces entrando un poco al tema de racismo, ¿ustedes creen que es normal, común y natural en Guatemala el racismo?

PARTICIPANTE: Sí... bueno, es común aunque no debería de serlo pero yo siento verdad... ay Dios... que no sé, yo me he dado cuenta que aquí en el colegio es cierto, bueno como decía ***** hace un rato que no todos venimos de una descendencia indígena pero a mí me da risa, yo me mato de la risa cuando yo miro que hay gente de que... pues viene con descendencia indígena y los desprecia, son racistas, a mí me da cólera, porque no son nadie para decir nada (risas). Le voy a poner un ejemplo, una vez estábamos de que mi hermana estaba haciendo no sé que, un EPS en no sé que pueblo y no sé que y vino ella y vino la chava y dijo: “ay si a mí uno de esos indios viene y me habla en su lengua yo me muero”. Y yo me quedé así...y no sólo ella vive en la realza dije dentro de mí verdad (risas)... entonces yo me quedé así como que... ah bueno... pero o sea yo siento que ya hay... no sé, la gente se cree tanto que tratan, quieren ser como los norteamericanos y se creen algo superior y por eso empiezan a ser discriminativos y pues no sé... ay me enojan.

PARTICIPANTE: Normalmente si miramos a una persona, por poner un ejemplo a uno de los Castillo en un jaguar, decimos... ala, es que es de la familia Castillo, si miramos a una persona de ascendencia indígena en un jaguar decimos “es que su papá es narco” (risas), se lo acaba de robar... el racismo no sólo es clasificarlos por su forma de ser, de vestir y todo eso sino que yo siento que es como de cierta manera es el conflicto económico, o no, negámelo, es que es... Es vergonzoso ver que si una mujer entra con su traje autóctono a un lugar todo el mundo lo mira así como que... a esa que le pasa verdad... es que es completamente normal para ellos, es como un orgullo demostrar con su ropa de dónde vienen.

PARTICIPANTE: Ehmmm... sí el racismo se vive aquí en Guatemala, no por algo sacaron las vallas publicitarias de que no eran negros sino eran mulatos de que no eran indios sino eran indígenas y muchas otras, no sólo se vive dentro de las personas que son indígenas, sino con las personas que son mulatas, son morenas, negritas, mi prima es algo morena y dice que iba pasando por la calle y le gritaron hey vos negra, ella no es resentida pero aun así se quedó como que ¡me dijeron negra!, y pues todavía se vive el racismo en Guatemala y no debería.

PARTICIPANTE: Aquí en Guatemala es: “como te veo te trato”, pongamos si... la vez pasada yo estaba en la Pradera y entró una familia de indígenas con sus trajes típicos y todo, sin mentir todos los de seguridad los estaban siguiendo para ver qué se robaban, y realmente fue triste porque después uno de los hijos si lo cacharon robando (riéndose), entonces cosas así los cacharon en la Pradera, entonces ya no los dejaron entrar y cualquiera que llegan así piensan que van a robar, entonces y pongamos, pero para mí lo que es triste es que en el extranjero aceptan más a las personas indígenas que en el país, eh... hace cuatro años la Ministra de cultura fue a Europa y la recibieron como una reina por su forma de vestir y todos encantados en Europa de cómo iba, y entró la Ministra de economía que iba vestida normal con la ropa de ella y pensaron que era su asistente personal, le dijeron la asistente personal por favor retirese, o sea es totalmente diferente y contradictorio como acá, acá hubiera sido al revés, entonces eso también es triste.

PARTICIPANTE: Eh... es que tal vez probablemente otros países aprecian la diferencia, pero aquí en Guatemala tendemos a considerar la diferencia como una especie de, cómo se llama... de algo que nos viene a atacar directamente, a cambiar, a confrontar la forma en que percibimos o hacemos las cosas, o sea ellos vienen y las personas elitistas no van a permitir que entre alguien más a formar parte de su círculo, es imposible, ellos son los únicos que tienen derecho a optar a eso, entonces, pues... eh... el racismo pues, lo interesante del racismo es que el capitalismo que trata de aprovechar su máxima productividad de los recursos es interesante que no optemos por utilizar la productividad de todas estas personas siendo que podrían crear o... crear un cambio y acelerar el crecimiento

económico, y es eso mismo porque existe el sistema capitalista a la par del sistema elitista, o sea no logramos marcar una independencia entre economía y familias.

PARTICIPANTE: A mi me causa gracia que la minoría es poder, y la minoría es... o sea, la menor parte de personas en Guatemala tienen el poder y esa minoría, o sea las personas de tez blanca o de origen europeo, que tienen ascendencia europea, se creen la gran cosa cuando están en un país que no es suyo, empezando por ahí, éste no es su país, vinieron a arrancarle las tierras a los indígenas que eran de aquí y aquí, o sea aquí ver a un canche todas ¡Guao! Babeando por el canche, pero si una persona indígena se va a Europa o se va a otro lado es ¡Guao! el moreno. Entonces yo creo que esto del racismo es una realidad bastante subjetiva, dependiendo del contexto que se viva en el país y del nivel que hay, y en Guatemala esto es contra los pobladores originarios de este lugar.

INVESTIGADOR: Y ustedes piensan que este problema del racismo en Guatemala es algo que sólo el Estado puede resolver o se puede hacer algo a lo individual.

PARTICIPANTE: Bueno yo creo que a lo individual, desde nosotros, a futuro vamos a ser madres, vamos a ser las cabezas de una familia nosotras vamos a criar a las nuevas generaciones y desde ahí podría empezar todo, enseñarle a nuestros hijos que todos somos iguales, no tenemos por qué, no tiene por qué haber diferencias.

PARTICIPANTE: Tal vez a nosotros las generaciones pasadas nos criaron, y muchas crecieron con esa mentalidad y mientras esa mentalidad siga, continúe y continúe por generación y generación nunca se va a acabar la discriminación; yo siento que el cambio debería ser por las familias.

PARTICIPANTE: Eh... creo que el cambio surge desde el hogar, siempre, o sea puede que los centros de poder, pero las personas ya vienen como se llama...

PARTICIPANTE:con esa mentalidad...

PARTICIPANTE: ...con esa mentalidad, o sea la mentalidad no se crea, se fundamenta en los principios del hogar, parte desde el hogar siempre.

PARTICIPANTE: Yo creo también que realmente es cosa personal; en tu casa te inculcan una cosa y después vas al colegio y te intentan inculcar otra cosa, yo creo que no... entonces... y también creo que no podemos hacer, hasta que seamos madres, con los amigos, compañeros, depende verdad, depende de que cada vez que escuchen que alguien le dice “mira sos un indio”, decirle mira sos un terco, sos un necio, pero no “sos un indio”, pues. (Murmullos)

PARTICIPANTE: Dudo mucho que el Estado pueda realizar algún cambio porque ya lo dijimos, el Estado son las personas blancas, son las personas que de descendencia española o de muchas otras, entonces no creo que hagan ni vayan a hacer algo por cambiar el racismo que existe en Guatemala, eso está en cada persona, si bien es cierto una persona no hace cambio, pero bien comienza por algo.

PARTICIPANTE: Eh... por ejemplo... eh... en el libro de Martha Casaus habla mucho de eso. Habla, por ejemplo, de que las personas, todas las que entrevistaron en su mayoría se consideraban blancos o de descendencia europea, criollos, etc. Una, dos hablaban de que por ejemplo les preguntaban si ellos tenían cultura, esa fue una pregunta que me llamó mucho la atención porque les preguntaron si ellos -los indígenas- tenían cultura, respondieron que no... a la gran... cómo es posible que no piensen que tienen cultura, o sea para ellos lo que simplemente ellos -indígenas- tenían eran tradiciones, jamás llegarían a ser cultura, entonces hay que empezar por ahí, tratar de hacerles creer que, primero hay cultura y hay que tener respeto por esa cultura porque hasta que eso no se logre ellos no... van a pasar por encima de ellos -de los indígenas-, y lo van a ver como simplemente como... animales creo, porque únicamente los utilizan como entes de explotación.

PARTICIPANTE: Eh...bueno comenzando por la parte personal verdad, nosotros no somos, bueno yo me considero que no discrimino a los indígenas, allá afuera hay muchas personas que discriminan, entonces deben de comenzar tanto por su familia, porque en su

familia también hay discriminación verdad, porque por luchar por las ideas que tienen y demostrar que nosotros no nos dejamos llevar por los comentarios de los demás y segundo el gobierno, que es el gobierno está formado por europeos o descendientes europeos, pero ellos también tienen que comenzar por la educación de las áreas, bueno, más aquí en la urbana, que se da la discriminación.

INVESTIGADOR: Ya... ahora otra pregunta, ¿están ustedes de acuerdo con la ley que castiga hasta tres años por la discriminación?

PARTICIPANTE: No sabía que eso existía... (murmullos y risas)

INVESTIGADOR: El primer caso fue el de Rigoberta Menchú, no sé si se enteraron, fue una gran polémica en nuestros medios...

PARTICIPANTE: No... (risas y murmullos)

PARTICIPANTE: Bueno a Rigoberta Menchú muchas personas la defienden verdad, pero dicen que ella misma ha ido a hablar mal de su país a otros países entonces, ¿cómo puede venir alguien a castigar a otra persona que la discriminó a ella, si ella está discriminando a un montón?

INVESTIGADOR: Ya... eh ahorita digamos para no salirnos un poco del tema, porque el tema de Rigoberta Menchú tiende a ser polémico verdad (risas) y hay opiniones encontradas allí, pero ya para ir terminando también por el tiempo, hablando un poquito del movimiento maya, ¿qué piensan ustedes del movimiento maya? ¿qué opinan de darles tierras por ejemplo? Y ¿qué piensan ustedes sí lo que se ha llamado como invasiones a las fincas por parte de los indígenas son manipulados o no son manipulados? (Risas y murmullos)

PARTICIPANTE: Eh...yo creo que hay que darles tierras a ellos que fueron desplazados de ellas, requieren... o sea para el progreso se necesitan medios, y aquí el país es puramente

agrícola y si en una finca hay tierras abandonadas que se las den a los indígenas para utilizarlas.

PARTICIPANTE: Sí, cabal eso quería decir, póngase, ahorita creo que se va a hacer otra vez la ley que si no sé cuántas tierras no se está utilizando la van a entregar a las personas, yo creo que eso está muy bien porque pues, si van a tener desperdiciadas, saber ni cuánta tierra, podría estar el país produciendo algo para, para mejorar su economía y también ahora lo de las invasiones sería como... dependiendo, depende de muchas cosas... jajaja...

PARTICIPANTE: Para mí los medios de comunicación siempre están manipulados porque las personas que están atrás de los medios se encargan de hacer, de presentar las cosas de otra forma que les convenga a ellos, entonces eh... (risas) o sea por eso en efecto, verdad, no se puede creer todo lo que se está leyendo. Después, en cuánto a lo de las tierras, pues realmente considero que si no se tiene un proyecto para esas tierras, es decir que no se planea construir un condominio, una casa, no se planea hacer construcciones, no se planea hacer nada y esas tierras están en total desuso, sí se deberían de dar, que sea, sino propia, talvez en préstamo pero el hecho es que se las den para que las cultiven o hagan algo y en otro punto también eso de las invasiones en una ocasión se dio de que salió en el noticiero que eran invasiones de un montón de... una comunidad, casi una comunidad entera que había invadido tierra de los militares, entonces los militares ¿realmente tienen derecho a estas tierras? (risa) ...o sea, sinceramente, se les otorga muchos recursos del Estado y desalojaron completamente a una comunidad sólo para hacer sus entrenamientos, entonces... Por eso.

PARTICIPANTE: Las invasiones se dieron por los extranjeros que vinieron a trabajar y explotar nuestras tierras, ahorita que quieren hacer minería a campo abierto en Santa Rosa o en cualquier lugar, esas son invasiones, no las personas que están tratando de recuperar lo que un día fue de ellos y eso también, pueden llegar a acuerdo con el dueño del terreno eh... pongamos eh... si no están utilizando ésta parte de acá, ¿porque no dar un poco nada más? No están regalando la finca completa.

INVESTIGADOR: Y... para cambiar a otra pregunta, ¿creen ustedes que podría haber una revolución indígena?

PARTICIPANTE: Sí...y realmente me da mucho miedo... (risas)

PARTICIPANTE: ...a la mayoría del país...

PARTICIPANTE: La mayoría de la población es indígena y eso representa un gran peligro para las personas que aunque no seamos racistas tenemos poder, dentro de... dentro de la Ciudad Capital, porque realmente nosotros tenemos un poder adquisitivo realmente grande, sino no estaríamos en un colegio así, no andaríamos estudiando aquí, y, yo creo que se puede dar y es más yo creo que ya se está empezando a dar la revolución indígena por todos los movimientos que se han visto en el interior del país.

PARTICIPANTE: Eh... esa ya se ha dado en otros países, como el caso de Hugo Chávez, eso es una revolución, eh en el caso de...

PARTICIPANTE: Bolivia...

PARTICIPANTE: ...Bolivia, en efecto, cabal, eh... Cuba, pero Cuba fue hace, es otro contexto total, pero el punto es que es contemporáneo y puede surgir acá, puede surgir aquí en Guatemala, lo único es la, es que se llegue a tratar, a manipular o sea...que no llegue al Estado por ejemplo de, lograr lo que se hizo en Gran Bretaña para la revolución industrial, o sea... no llegó a equiparar campo, logró hacer lo de la revolución francesa por ejemplo, pero lo de la revolución industrial se dieron tantas cosas con el proletariado pero aun así ellos lograron manejarlo, es lo que se tiene que tratar de hacer aquí en Guatemala, como digo tratar de manejar la situación para que no llegue a esos extremos.

PARTICIPANTE: Este... sí se puede llegar a una revolución, como dijo *****, se esta dando, podemos ver el caso de las señoras que nos ayudan en la casa, que muchas personas les dicen muchachas o las sirvientas y todo, ellas ahorita están pidiendo un sueldo mínimo,

están viendo sus derechos, entonces como que allí ya se está dando, ellas ya están viendo, en otros países no se les trata así a las señoras que nos ayudan en la casa, en Francia se les paga más que a un abogado o un arquitecto, y que bueno que se esté dando eso.

PARTICIPANTE: Eh... si ya se está dando las revoluciones, también un día, bueno escuchando las noticias, eh... Cementos Progreso en San Juan Sacatepéquez eh... piensa construir una cementera, entonces el pueblo se opuso, verdad, entonces hubo un señor, un indígena que se opuso, lo mataron verdad, y todo por defender sus ideales, yo creo que sino... sino como que el gobierno como estás diciendo tú, no sé quién de ustedes estaba diciendo de que no llega a controlar ese tipo de revolución indígena, creo que vamos a llegar, ellos van a llegar a un poco más... a agarrar las cosas verdad.

PARTICIPANTE: Eh... eso cabal lo que estabas comentando verdad, eso se dio con la minería a cielo abierto, eso comentamos con un profesor, que realmente llevaban ya la maquinaria para empezar a abrir y hacer de todo y el pueblo se puso enfrente y lograron deshacer la maquinaria, o sea...jajaja (risas), unidos todo es posible entonces a mí cabalmente si me da miedo porque, uno, somos un grupo pequeño de que no discrimina a los indígenas, pero siempre digamos las abuelitas, ahorita son las que más, por lo menos en mi casa eh... mi abuelita ella sí es como que “Ay no, los indígenas”, pero talvez no es su culpa o sea, a ella desde chiquita le enseñaron eso, entonces o sea sí, realmente a mi sí me da miedo que terminara de explotar esa bomba.

PARTICIPANTE: Yo creo que la revolución indígena no es tanto de evitar que suceda, sino más bien justificar a los indígenas o intentarlos ver la realidad de la gente también de la capital para que ésta revolución no sea una revolución sangrienta como lo fue el conflicto armado, sino que sea una revolución pacífica, más idealista como la de la guerra fría que se dio entre EE.UU. y Rusia, obviamente no la misma escala pero... (risas) que sea de ideales, que no sea de ir a matar a todo mundo porque no piensa lo mismo.

INVESTIGADOR: Ya...¿y creen que el Estado deba hacer leyes especiales a favor del pueblo indígenas como piden los organismos internacionales?

PARTICIPANTE: (En conjunto) No...

PARTICIPANTE: Podría repetir la pregunta otra vez

INVESTIGADOR: Que si el Estado guatemalteco debe hacer leyes especiales a favor del pueblo indígena como piden los organismos internacionales.

PARTICIPANTE: Ahh...

PARTICIPANTE: Lo que queremos es una equidad, no queremos voltear la balanza, o sea no queremos quedar abajo y ellos otra vez arriba, queremos una equidad en donde todos estemos bien, en donde todos estemos iguales y todos somos el pueblo de Guatemala.

PARTICIPANTE: Yo considero que se tiene que velar por el cambio paulatino y gradual, o sea no tratar de venir y... lo que pasa es que muchos, lo que sucede es que los organismos internacionales, ellos no conocen la situación predominante de Guatemala, esas leyes tienen que ser de guatemaltecos para guatemaltecos, para fundamentarnos como lo que somos guatemaltecos y no tratar de venir y decir que unos sean, o sea... ya es difícil controlar la justicia como se maneja actualmente, es complicado, hay grandes niveles de corrupción, etcétera, etcétera, etcétera... diferentes problemáticas y además implementar otras leyes, para otras personas es sólo demarcar todavía más esa barrera de diferencia, entonces para mí es tratar de mantenerlo como está, pero forjar los lazos de equidad.

PARTICIPANTE: Aunque hay algunas cosas que han dicho que de cierta manera me hacen fluctuar mi opinión, yo creo que sí, temporales, pero creo que si se tendrían que proponer, porque ahorita los indígenas están tan... no sé... están tan abajo por así decirlo, que ellos necesitan ahorita algo que los beneficie, que los beneficie a ellos mucho para poder llegar a nuestro nivel, o sea a nuestro nivel de conveniencia porque realmente nosotros, es mentira, porque como tú dijiste y como reaccionaron varias aquí de que dijeron no, no queremos volver a voltear la balanza, eso quiere decir, otra vez los ladinos, los blancos, están diciendo no porque nosotros estamos perdiendo

PARTICIPANTE: ...No, no, no, no... (Risas)... espérense... (Risas)... no, lo que quiero decir es que la mayoría de la gente es la que discrimina...

PARTICIPANTE: Yo creo que sí se necesitan unas leyes que estén como temporales para que en algún momento de equilibrarse las leyes sean iguales para todos, pero sí son necesarias.

PARTICIPANTE: Pero al igual si ellos llegan a tener más poder que nosotros, talvez les va a gustar y no nos van a querer dar, entonces si llegamos a un mismo nivel como que nadie va a ser más que otros ni menos que otros pues.

PARTICIPANTE: Fomentar equidad, eso es lo que yo decía... (murmullos) ...no hacer mucho menos a otros...

INVESTIGADOR: Claro y digamos, ya para finalizar ¿piensan ustedes que a los indígenas se les debe llamar o denominar mayas?

PARTICIPANTE: No (en coro).

INVESTIGADOR: No... ¿por qué? (Breve silencio)

PARTICIPANTE: Eh... yo creo que a ellos lo correcto no es decirles indígenas ni mayas, sino encontrar otro término, porque en mi opinión el término maya es propio para la civilización Maya que acabó con la Conquista española, las tradiciones no son las mismas, eh... no son las mismas, la cultura ahora se ha modificado, yo creo que es necesario encontrar otro término.

PARTICIPANTE: De hecho yo creo que hay otro libro que dice de que cuando vinieron los españoles ya no existían en sí los mayas, existían indígenas, porque ya ellos, utilizaban las pirámides y o sea...estaban allí pero ellos ya no las utilizaban como las, o ya no vivían, o

no tenían los mismos que la civilización, al venir los españoles ya hubo mezcla entre los mayas, los aztecas, entonces ya no eran mayas, ya eran indígenas, entonces no me parece justo.

PARTICIPANTE: Eh... el término indígena hace referencia a pobladores propios de una región, en tanto creo que no estaría mal utilizarlo, estaría mal utilizar el término indio definitivamente, primero es despectivo, probablemente indio porque sabemos que las indias no son América (risas) eh... obviamente tal vez indígena eh, es el término que más se asemeja pero no es tanto de catalogar o categorizar a una persona, como vuelvo a repetirlo, haciendo hincapié, no se trata de fragmentar, sino de unir.

PARTICIPANTE: Eso cabal iba a decir, ahorita ya todos somos guatemaltecos, ya todos somos una mezcla, ya somos un pueblo, somos un país y somos Guatemala, ya no somos, ya no tenemos, fragmentar como decía ***.

PARTICIPANTE: Yo no creo que el término indígena sea propio, porque aunque sean pobladores de una región la opinión general es que ese término es despectivo, específicamente para los indígenas por eso están pidiendo que se les vuelva a decir mayas, entonces creo que hay que encontrar otro término, ni indígenas pero no mayas (murmullos).

INVESTIGADOR: Bueno no sé si alguien tiene algún comentario más o por ahí estaríamos finalizando la discusión...

PARTICIPANTE: Eh...sólo me gustaría decir que me agradó mucho el hecho de que... no sé de dónde vienen ustedes ni para qué son las encuestas, no lo sé, lo único que sé es que es bueno saber que hay gente que se está interesando por estas personas que siempre han sido como calladas o dejadas de lado y me gustó mucho la oportunidad de poder participar y escuchar diversas opiniones y de cierta manera crecer personalmente y de intentar ayudar a eso, a equilibrarnos como guatemaltecos.

INVESTIGADOR: Bueno, de igual forma yo también les agradezco la participación; participaron bastante y hablaron bastante y eso es bueno porque cuesta mucho en nuestro medio expresarse, verdad, y también culturalmente hemos sido educados de esa forma, callar. Fue un grupo bastante interesante, bastante dinámico y participativo, y les doy las gracias y por ahí terminaríamos.... Y es un trabajo de tesis de la UVG.

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A DOCENTE DEL COLEGIO A

Fecha: 1 de abril 2008

Entrevistada: A01M (maestra de primaria)

Entrevistador: Javier Martínez

Lugar: Colegio A

Duración: 19:37

Contexto de la entrevista:

La entrevista tuvo que acortarse debido a que la maestra no tuvo tiempo para terminar ya que le tocaba comenzar a dar clases. Sin embargo solamente faltó la última pregunta sobre su opinión personal sobre el racismo en Guatemala. De todas maneras, en posteriores pláticas no registradas la misma informante afirmó que está en contra de ese mal y que ella misma tiene amigas indígenas.

Trascripción:

Javier: Básicamente son ocho preguntas de temas generales

A01M: Hum

Javier: La primera es preguntarte si tú conoces, o según tú, cuál es la diferencia entre Prejuicio, Racismo y discriminación.

A01M: Bueno, prejuicio entiendo yo que es cuando.... ¡Buenos días Ana! [entró otra persona] Prejuicio entiendo yo cuando, sin tener un conocimiento completo a cerca de una situación ya emitimos un juicio a cerca de eso, verdad, sin tener un conocimiento claro. Racismo es, también sin tener un conocimiento pero más del tipo sociológico que de tipo ehh biológico, entonces también emitimos juicios distintos sobre las diferentes razas. inclusive creo que, identificando sólo que no son iguales a mí físicamente y no tanto identificando si pertenece, o no, a una raza específica. Sobre todo porque ahorita ya casi no hay razas puras. ¿Verdad? Si no sólo lo veo distinto a mí entonces ya puedo yo creer que es diferente o que pertenece a otra raza.

Y discriminación cuando ya no estoy dispuesto a aceptar dentro de mi círculo de personas a los que yo vea distintos. Incluso, en ese caso, también no entra sólo la raza, verdad, si que ya discriminación física, no por raza sino que podría ser también algún caso por diferencias... Ummm Hemm... Condiciones físicas, verdad, por ejemplo minusvalía o cierto tipo de alguna enfermedad mental o relaciones interpersonales.

Javier: Gracias. Bueno, muchas gracias. La segunda es, en el caso de mi tesis, que si es cierto que hay diferentes tipos de discriminación, verdad, de minusválidos, etcétera, pero yo me centro sobretodo, en mi investigación sobre todo en la discriminación étnica, por grupos, verdad. Entonces, preguntarte si tú en tu clase, ya sea ahora en Matemáticas o antes que dabas otras materias has abordado esos temas de discriminación por cultura o por etnia, verdad, aplicado específicamente a Guatemala.

A01M: Sí

Javier: Si lo has abordado...

A01M: Ehh... por ejemplo en Matemáticas se necesita usar muchos ejemplos de la vida diaria por cuestiones de la aplicación de la matemática. En el que más se presta es en la parte de estadística, verdad, entonces sí. Los mismos libros traen ejemplos, sobre todo de la vida diaria, verdad. Pero yo utilizo otro míos, específicamente de Guatemala. Entonces, por algún lado, si se ha notado en cuanto a nivel educativo en el interior de la República y en la Ciudad, por ejemplo, ese puede ser uno de las veces en las que se haya tocado. Ehh otro, ose a nivel de escolaridad también en cuanto a las diferentes personas y sus trabajos. Sin que sea directamente de la clase de Matemáticas sino en el trato, aquí, dentro del Colegio, con los niños en cuanto a su relación con las personas del servicio, por ejemplo, verdad, o a los extranjeros también, en cuanto a que los miran como de una élite diferente, sobre todo si vienen de un país o de otro. Entonces muchas veces ha habido mucha diferencia entre unos alumnos y otros en cuestiones de pleitos y cosas y algunas veces ha tenido que ser por eso. Entonces como maestra encargada he tenido que intervenir en que tienen que aceptar a las personas en su misma condición como seres humanos, la base, ahora, otras diferencias que haya en cuanto a escolaridad, en cuanto a grupo social,

nivel económico e inclusive de conocimiento porque alguno sí tienen a discriminar hasta a los que no son muy aptos para los estudios. Entonces si se ha tenido que abordar en algunas ocasiones para resolver problemas de matemáticas específicamente o para resolver problemas interpersonales entre ellos.

Javier: Y específicamente como me mencionaste ahorita sobre el caso del indígena en Guatemala, ¿lo has abordado?

A01M: Sí. En el caso del indígena he tenido que abordarlo porque he oído algunos argumentos, como por ejemplo si hablamos de alguna profesión en particular, ehh los niños por ejemplo se asustan si ven a un indígena manejando un carro: “*Ala, fijate que ayer vi en la calle a una indita manejando un carro*”. Usan ese término, verdad: “*una indita manejando carro*”. Como que no encajara una cosa con la otra, verdad. O por ejemplo, también ellos cuando comentan y dicen: “*Ala, es que fijate que mi muchacha está estudiando perito contador*”. Como que el ser sirvienta de una casa no tendría que encajar con estudio, verdad. Entonces, ese tipo de o inclusive, peor aún, cuando ellos cuentan de la forma en la que hablan: “*Ahh es que mi muchacha dice...*” y se expresan como con burla, remedan, más bien, con burla, lo que están diciendo, verdad.

Javier: Eso te iba a preguntar cabalmente, ¿Cuál ha sido la reacción de los alumnos, digamos, a la hora de que tú intervienes en esto? O sea: sí son receptivos o....

A01M: Sí, la mayoría son receptivos.

Javier: ¿Sí ves un cambio en ellos? Eventualmente, pues.

A01M: Yo creo que sí. Yo creo que sí hay posibilidades de cambio por muchas razones; sin embargo en colegios como este estoy segura que tiene que ver mucho, por ejemplo, ehh en sí las personas indígenas creo que no se sentirían bienvenidas aquí si tuvieran un apellido de origen indígena por ejemplo. Porque a los patojos estos suelen usar los apellidos ya como burla. Los usan como insulto: “*Ahh vos sos un*

Ixcamic” o *“Vos sos un...”* O sea, tal vez ni siquiera existe ese apellido pero ya lo están asociando con la discriminación, verdad. Entonces, aunque sí lo escuchan, le ponen atención y de repente viene alguien que entonces da un comentario que apoya esto que yo estoy tratando de orientar. Entonces, cuando sólo lo dice el maestro puede sonar como: *“Ahh, ni modo, lo dijo el maestro”*, pero si ya hay algún alumno que hace un comentario extra que puede apoyar eso ya es como una forma de decir: *“Bueno, sí lo están entendiendo por un lado, y sí lo van a aceptar de mejor manera si hay alguien más de su mismo nivel, de su misma categoría que está opinando igual que el maestro”*.

Javier: Claro. Eso cabalmente te iba a preguntar pero mencionaste que un indígena no se sentiría bien. No sé si, como tienes ya varios años de trabajar acá, me contaba Gustavo que hace años hubo un indígena

A01M: Si

Javier: aquí becado. No sé si nos puedes contar la historia.

A01M: Sí. Hasta donde yo sé ese muchacho ehh fue una institución a nivel, si no me equivoco, a nivel internacional

Javier: ¿Tú lo conociste? ¿Tú le diste clases?

A01M: Lo conocí, no le di clases, pero sí lo conocí. Ehh. Inclusive, él se fue después becado al Canadá si no estoy mal, a estudiar Medicina Alternativa. Por que lo pensé como una posibilidad de llegar de nuevo a su lugar de origen, si no me equivoco era del Oriente, no estoy segura exactamente de dónde, ehh él lo que quería era llegar nuevamente a su comunidad graduado como médico pero en medicina alternativa, no la medicina tradicional por el hecho de que él venía con la intención de llevar algo que realmente aporte progreso pero acoplado a su propia comunidad. Ehh, por lo que yo vi, yo no le di clases, pero por lo que yo vi sí logró hacer un círculo de, no sé si llamarle amigos, pero compañeros sí, verdad. Hasta dónde realmente fueron amigos suyos no me atrevería yo a opinar porque no tuve después contacto con él como para saberlo. Pero, si fue bastante bien recibido, no del mismo modo que son recibidos, por ejemplo, extranjeros, verdad.

Javier: Si pues, claro.

A01M: Pero sí, ese es otro, otro factor que yo tomaría en cuenta, el hecho de que en tantos años del colegio UNO SOLO ha habido con esas posibilidades. Cuando podría, en algún momento, ser un programa permanente; si ese tuvo éxito, podría haberse seguido aceptando. Pero sí tuve una experiencia personal.

Javier: ¿Ah, sí?

A01M: Sí. Cuando los patojos de quinto bachillerato tenían que hacer trabajo social y tuvieron que hacer alfabetización yo estuve a cargo de ese programa. Bueno, entonces ahí te puedo dar más

Javier: ¡Más que perfecto!

A01M: Hubo varios factores. Uno, la mayoría lo hizo por cumplir con el requisito, verdad. Entonces no hubo un acercamiento hacia persona de diferente raza o de diferente... sobre todo de diferente condición, verdad, socio-económica. Hablando en términos... porque ahí había indígenas, había ladinos pero de poca escolaridad, porque la mayoría... al principio fue alfabetización y luego cuando se dijo que en lugar de alfabetización hacían trabajo social ehh pensaron mucho en el trabajo social como solo dar *“un poco de lo yo tengo”*, y no *“darme yo mismo”*. Entonces no hubo entrega personal, hubo más: *“Yo tengo dinero, entonces puedo comprar pintura e ir a pintar”* y al pintar *“me voy a ir a divertir con mis amigos porque hasta vamos a ir a fastidiar”*.

Javier: No un compromiso real, digamos.

A01M: No una entrega personal, exacto. No es *“¿qué puedo aportar de mí? sino “Ahh yo tengo dinero para esto o para lo otro”*. Inclusive fueron los papás los que patrocinaron la mayoría de cosas.

Javier: Exacto.

A01M: Pero hubo un grupo en especial que consiguió a través de la tía de una de las patojas, que sí trabaja en el apoyo a comunidades indígenas en comunidades del interior, esta era una comunidad en Livingstone

Javier: ¡Ala, gran!

A01M: Y tienen un programa de desarrollo ehh turístico. Viven en un lugar, en una casa ehh rural, y los muchachos estos se fueron a estar ahí una semana de sus va... ¡perdón! Dos semanas de sus vacaciones de medio año. Ellos decidieron y vieron el

proyecto como, al principio como “*Ahh nos vamos a Livingstone en las vacaciones y todo lo demás*”. Se les explicó bien en qué iba a consistir el trabajo, ellos iban a tener también que ir a pintar la escuela, las patojas, era una comunidad de... había hombres y mujeres, pero más que todo mujeres. Iban a ir a pintar la escuela, iban a ir a vivir con ellos ahí, se quedaron a vivir ahí. El viaje de ida, fabuloso, todos muy alegres. Se les dijo que no querían, que no queríamos que llevaran demasiada comida porque tenían, si iban a ir a vivir a ese lugar, tenían que comer lo mismo que comían los demás y si ellos iban a empezar a sacar sus viandas y sus Sabritas y sus aguas y sus jugos, entonces iban a tener que compartirlo con otras personas y si no iban a llevar suficiente para todos, mejor que no llevaran, primera cosa que desobedecieron, verdad. Les dijimos que tenían que, como quién dice viajar ligero, verdad, no tener que llevar que mis chancletas marca tal y que mi ropita y que mi calzoneta porque no era un viaje de placer

Javier: Claro

A01M: Era un viaje de trabajo, entonces tenían que llevar ropa de trabajo, si ropa de calor, no tenían tampoco que vestirse mal sólo porque van a una comunidad relativamente pobre, pero ellos podían llevar su ropa pero sí en el plan no de pensar “*no es modita la que yo tengo que llevar*”, verdad. Otra cosa que no se dio también, pero en eso no los culpo tanto porque es la ropa que ellos usan, verdad. Pero lo más impresionante fue: no había baño, sino letrina. Ehh, cuando llegaron había mucha emoción pero a los dos, tres días estaban llamando de regreso llorando, desesperados, porque no querían seguir ahí. Entonces el impacto que hubo de llegar a vivir a un lugar ehhh mencionaron cosas, como por ejemplo el olor del dormitorio, verdad. Ehh son gente que vive, en un sólo dormitorio había 25 personas

Javier: Sí pues.

A01M: Verdad. En un área donde había calor. Y estos muchachos acostumbrados a dormir en una habitación con todas sus comodidades. El hecho de tener que ir al baño a una letrina...

Javier: ¿Pero sí se quedaron las dos semanas o se regresaron?

A01M: Se quedaron, no es que los tenían que

Javier: No había opción.

A01M: No había opción. No había opción, inclusive tuve yo que no responder llamadas.

Javier: Sí pues.

A01M: Porque ellos lo que querían era que nosotros les diéramos permiso de regresar. La ventaja es que había personas que los supervisaban del programa este, verdad.

Javier: Ahh. O sea no son maestros, fue...

A01M: No, no, Sonia y yo fuimos a dejar. No era del Ministerio si no que ehhh la Institución, que es una Institución Internacional, porque está patrocinado del extranjero tiene personas, ajá, y Antropólogos, son precisamente Antropólogos los que trabajan con ellos y los que están trabajando ahí viviendo con ellos.

Javier: Claro, claro.

A01M: Entonces, sí fue un impacto muy grande. Incluso los comentarios de después, de la mayoría fue: *“Aha, nunca creí que fuera así”* pero también hubo, a los días, el aquello de decir: *“Aha, qué diferentes somos”* pero con reflexividad no con discriminación. Sin embargo, ninguno de ellos hasta donde yo sé tuvo el aquello de decir: *“yo voy a hacer algo por ellos”*.

Javier: Si pues.

A01M: O sea, conocieron, aprendieron, trabajaron pero sobre todo sufrieron.

Javier: Bueno, que interesante esa anécdota que me cuentas. Eh hh las otras son rapiditas, no tengas pena [la entrevistada estaba viendo su reloj]. Creo que ya me lo respondiste pero quisiera saber un poquito más sobre los textos que usas, si realmente están adaptados a Guatemala y si tratan sobre la multiculturalidad de Guatemala.

A01M: El que yo uso no. El que yo uso fue hecho en Estados Unidos para estudiantes de Estados Unidos y es una traducción.

Javier: Ahh ya.

A01M: Entonces casi todo lo que menciona es de Estados Unidos.

Javier: Ahh ya.

A01M: Pero sí menciona muchas cosas a nivel mundial, pero asuntos específicos de Guatemala no, asuntos específicos que tengan que ver son raza no, sino que asuntos más generales, cultura general, por ejemplo del país, de Estados Unidos, tecnología,

Javier: Claro...

A01M: ...Naturaleza, cuestiones por el estilo.

Javier: Ya, gracias. Ehh bueno, tú que llevas varios años acá, ¿qué valores del Colegio crees que estén relacionados precisamente a inculcar la tolerancia racial y étnica dentro de nuestros alumnos?

A01M: Yo creo que muy pocos, porque en primer lugar no hemos logrado, según yo, ni siquiera la tolerancia entre ellos mismos, verdad. Porque todavía se ve mucho el aquello de “¿A dónde te vas a ir en vacaciones?”, “Yo me voy de viaje” “Ahh yo no”, “¿Tenés casa en el puerto o no tenés casa en el puerto?”, “¿Qué marca es tu carro, qué marca es la mía?” Entonces no se ha logrado mucho la tolerancia entre ellos mismos; si se ven grupitos marcados, verdad. Los intereses de ellos si son muy materialistas según mi parecer. Pero cuando ha habido ehhh ... los valores del Colegio específicamente, que esa es la pregunta, si es que a ciertos grados se les asigna como tarea algún tipo de obra social. El problema que yo veo es la falta de apoyo de los papás porque, por ejemplo, en una ocasión fueron a celebrar el día del niño a una escuela ehh área marginal en Guatemala, en la Ciudad, y los papás pusieron el grito en el cielo porque habían niños con piojos, porque quedaba muy lejos, porque ahí los podían atacar las maras, y que mejor ellos no querían que los niños participaran en eso.

Javier: Sí pues.

A01M: Entonces, lejos de que el Colegio diga “*lo sentimos mucho, tenemos que hacer eso como requisito*” ehh del Colegio, porque se ha hecho como requisito por el Ministerio cuando fue alfabetización y trabajo social, pero el Colegio no continuó con eso; quitaron eso, entonces lo quita el Colegio también. Entonces, siento que el Colegio sí necesita apoyar un poco más con actividades establecidas. Se establecen en cierto momento, piden ayuda por ejemplo las instituciones y se les da. Lo que sí ha hecho el Colegio, que me parece positivo, es que por ejemplo el año pasado pidió ayuda la escuelita de... una escuelita también de área marginal, del Mezquital, para celebración del Día del Niño. Y en lugar de que a los niños se les pidiera dinero se les puso a hacer una actividad para que recolectaran el dinero.

Javier: Sí pues.

A01M: Pero de todas maneras ellos no tuvieron contacto nunca con los niños de la escuelita, que tal vez hasta ese punto al que llegar o sea.... ellos trabajaron y les

parece divertido, vendieron pasteles, galletas, helados, todo lo demás, juntaron el dinero y “*Aquí está*”

Javier: Sí pues....

A01M: O sea seguimos en lo mismo....

Javier: Sin compromiso real...

A01M: Exacto, en lugar de dar que no se entreguen ellos materialmente sino que se entreguen humanamente. Eso creo yo que es lo que hace falta.

Javier: Y digamos, aunque no sea contra indígenas que yo sé que en el Colegio no hay muchos pero tú sabes cuál sería el protocolo o el proceder, o no sé si ya has tenido la experiencia, de que haya un caso realmente de discriminación dentro del aula y que tenga que llevarse con **** o con ***, o sea cuál sería el castigo o cuál es la actitud del Colegio.

A01M: Hasta ahorita no he visto yo un caso específico de eso. Ahora, cuando ha habido algún tipo de discriminación, tal vez no por raza, pero sí por alguna otra condición ehh se ha tomado como un problema común y corriente, como cualquier otro problema. Entonces, un protocolo específico para ese tema, no lo hay.

Javier: No hay, verdad.

A01M: No, y yo creo que ese entraría entre aquel artículo de nuestro reglamento que dice que va a ser analizado en el momento según la situación.

Javier: En casos especiales, digamos.

A01M: En casos especiales, exacto.

Javier: Ehh creo que ya me respondiste la mayoría. OK.

FIN DE LA ENTREVISTA.

Universidad del Valle de Guatemala
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Antropología

Colegio A

CUESTIONARIO A DOCENTES No. 1

Instrucciones generales: por favor conteste aquí las siguientes preguntas y reenvíe sus respuestas al mismo remitente que se las envió. Se le agradecerá reflexionar y ahondar sus respuestas, así como proveer anécdotas o ejemplos reales de su experiencia docente.

1. ¿Cómo definiría cada uno de los siguientes conceptos y la diferencia entre ellos: prejuicio, racismo y discriminación?

RESPUESTA: **Prejuicio** es omitir una opinión sobre alguien o alguna situación sin tener un conocimiento sobre ello. **Racismo** es considerar que mi "raza" -aunque ese término ya no se utilice- diría mejor... mi cultura es mejor que la de otro grupos de personas. El considerarse superior culturalmente. **Discriminación** Tratar con sentido de inferioridad a alguien o un grupo de personas debido al grupo cultural al que pertenecen.

2. ¿Ha abordado el tema de la "multiculturalidad" y la "pluralidad étnica" en su clase?
Si la respuesta es "sí": ¿Cómo lo ha abordado? Y si la respuesta es "no", ¿Por qué no lo ha hecho?

RESPUESTA: Sí, yo doy clase de arqueología guatemalteca, he tenido la oportunidad de abordarlo un poco. Al hablar sobre multiculturalidad aclaro el uso del término en su sentido de diversidad cultural que existe en un determinado territorio, por ejemplo: Guatemala. Exalto el respeto a las diferentes culturas y pueblos. Abordo la relación entre el pluralismo cultural y la interculturalidad, acentuando la igualdad de derechos y el respeto a la diferencia, además de la intensa interacción que existe entre las culturas. También un poco sobre el tema de la interculturalidad donde no sólo se toman en cuenta las diferencias entre personas y grupos sino también los puntos que los unen.

3. ¿Ha abordado en su clase el tema de la discriminación y el racismo? De haberlo hecho: a. ¿Se ha enfocado en el caso de los pueblos indígenas de Guatemala? Y b.

¿Cuál ha sido la reacción de los alumnos? Si no ha abordado el tema, ¿por qué no lo ha hecho?

RESPUESTA: Sí, por ejemplo en arqueología los estudiantes tienen la idea que las civilizaciones del pasado eran "incivilizadas", tienen el prejuicio que eran inferiores en todo el sentido; por lo que durante el curso debo aclarar los alcances que obtuvieron estas civilizaciones, tomando en cuenta el medio ambiente que los rodeaba. Es difícil cambiar su forma de pensar, pero al final del año sí quedan convencidos que eran otros tiempos y que se debe analizar y valorar sus alcances sociales, políticos, tecnológicos y arquitectónicos según su contexto.

4. ¿Alguna vez ha visto actos o escuchado lenguaje racista en sus alumnos? Si la respuesta es positiva, ¿qué hizo al respecto? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA: El típico comentario "que indio" que en ocasiones se dicen unos a otros, denotando actitudes groseras y abusivas. Al escucharlo les he llamado la atención.

5. Sobre los libros y textos que usa en su clase: ¿Están adaptados a la realidad social y cultural de Guatemala? ¿Por qué?

RESPUESTA: No, el libro que utilizo es sobre arqueología pero no aborda la arqueología guatemalteca más que en dos páginas, y le atribuyen todos los logros de la arqueología guatemalteca a los mexicanos. Yo he creado un texto aparte sobre arqueología guatemalteca, ya que es lo que me interesa que aprendan los alumnos para que valoren las riquezas arqueológicas de su país.

6. ¿En el colegio donde usted trabaja se enseñan valores asociados a la lucha anti-racista y a la tolerancia? ¿Cuáles son esos valores? ¿Cómo maneja el Colegio los casos de discriminación? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA: Probablemente se traten esos temas en la clase de Motivación y Valores pero no estoy completamente enterada al respecto.

7. ¿Ha organizado alguna vez actividades extra aula que impliquen contacto con otras etnias de Guatemala? En caso que la respuesta sea positiva, ¿cuál fue la actividad y la reacción de los alumnos? En caso de que no, ¿por qué no lo ha hecho? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA: No, las actividades extra aulas se limitan a visitar sitios arqueológicos y museos.

8. ¿Cuál es su opinión personal sobre la discriminación y el racismo contra los Pueblos Indígenas de Guatemala?

RESPUESTA: Que como parte de una de las múltiples culturas que viven en Guatemala debemos de aprender a observar las otras culturas con respeto. Que tengan rasgos culturales diferentes a los nuestros no es motivo para que los hagamos de menos.

¡Gracias por participar!

Universidad del Valle de Guatemala

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Antropología

Colegio A

CUESTIONARIO No. 2

Instrucciones generales: por favor conteste aquí las siguientes preguntas y reenvíe sus respuestas al mismo remitente que se las envió. Se le agradecerá reflexionar y ahondar sus respuestas, así como proveer anécdotas o ejemplos reales de su experiencia docente.

1. ¿Cómo definiría cada uno de los siguientes conceptos y la diferencia entre ellos: prejuicio, racismo y discriminación?

RESPUESTA: **Prejuicio:** lo definiría como una idea preconcebida acerca de algo o de alguien, y que no siempre concuerda con el caso específico que uno está considerando.

Racismo: es un trato diferente que se le da a una persona por pertenecer a determinado grupo étnico. **Discriminación:** es tratar mal o no dar las mismas oportunidades a una persona porque pertenece a cierto grupo étnico, porque tiene cierta nacionalidad, por su género, por su edad o porque tiene algún impedimento físico.

2. ¿Ha abordado el tema de la "multiculturalidad" y la "pluralidad étnica" en su clase? Si la respuesta es "sí": ¿Cómo lo ha abordado? Y si la respuesta es "no", ¿Por qué no lo ha hecho?

RESPUESTA: No. Creo que usualmente uno se limita a tratar en clase los temas que se relacionan directamente con la materia que imparte. Las oportunidades que se van presentando para tratar el tema se dejan pasar por la presión de "cubrir los contenidos".

1. ¿Ha abordado en su clase el tema de la discriminación y el racismo? De haberlo hecho: a. ¿Se ha enfocado en el caso de los pueblos indígenas de Guatemala? Y b. ¿Cuál ha sido la reacción de los alumnos? Si no ha abordado el tema, ¿por qué no lo ha hecho?

RESPUESTA: No. Hace dos años, en el curso de estadística, comentamos brevemente unas gráficas que mostraban las personas que pertenecen a cada uno de los grupos étnicos de Guatemala. Una de las reacciones fue que algunos alumnos no sabían cuántos grupos étnicos hay en Guatemala, otros no sabían que los Garífunas y los Xincas eran tan pocos. La razón para no abordar estos temas más seguido es la misma que en la respuesta anterior, aunque creo que podría hacerse en el curso de Estadística.

2. ¿Alguna vez ha visto actos o escuchado lenguaje racista en sus alumnos? Si la respuesta es positiva, ¿qué hizo al respecto? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA: Creo que no. Algunas veces uno oye a alguien decirle a otro: "*Ala que indio*" o algo parecido, pero desgraciadamente cuando uno reacciona tal vez ya no tiene cerca a quien lo dijo. En mi caso creo que el problema está en que uno creció oyendo ese tipo de expresiones, y se acostumbró a oírlas como parte del lenguaje cotidiano, y eso hace que no siempre las note uno en la conversación de otras personas o que las pueda detectar a tiempo. Otras veces es que uno no le da importancia a corregir esas expresiones, y las deja pasar.

3. Sobre los libros y textos que usa en su clase: ¿Están adaptados a la realidad social y cultural de Guatemala? ¿Por qué?

RESPUESTA: No. Porque ambos (Química y Estadística) son libros de texto escritos originalmente en inglés, para estudiantes estadounidenses, y fueron traducidos al español.

4. ¿En el colegio donde usted trabaja se enseñan valores asociados a la lucha anti-racista y a la tolerancia? ¿Cuáles son esos valores? ¿Cómo maneja el Colegio los casos de discriminación? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA: Creo que no como algo que se aplique en general en todas las materias. Hasta donde recuerdo el reglamento no especifica una falta que tenga que ver con la discriminación. No estoy seguro de recordar algún incidente dentro del Colegio donde haya habido discriminación.

5. ¿Ha organizado alguna vez actividades extra aula que impliquen contacto con otras etnias de Guatemala? En caso que la respuesta sea positiva, ¿cuál fue la actividad y la reacción de los alumnos? En caso de que no, ¿por qué no lo ha hecho? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA: No. Las pocas actividades extra aula que he organizado no fueron hechas teniendo en mente el contacto con otras etnias de Guatemala.

6. ¿Cuál es su opinión personal sobre la discriminación y el racismo contra los Pueblos Indígenas de Guatemala?

RESPUESTA: Creo que se pueden hacer pocas generalizaciones al respecto. En todos los grupos sociales, aun dentro de los mismos grupos étnicos, ocurren casos de discriminación. Y aunque la mayoría de casos de discriminación tienen que ver con el racismo, también ocurre discriminación por otras razones (ver respuesta 1). Recuerdo por ejemplo un caso que observé en Tecpán, donde un trabajador indígena en una empresa productora de hortalizas regañaba a un compañero de trabajo también indígena, originario de la misma aldea, y le decía "*este indio huevón quiere entrar tarde y todavía venir a pelarse la XXX al trabajo*". En otra ocasión, un compañero de trabajo me contaba que en una escuela de maestras para párvulos el reglamento establece que uno de los requisitos para ser Director de la escuela es ser maestra de párvulos. Creo que las actitudes racistas y los comportamientos de discriminación se aprenden, principalmente de los padres y maestros, por lo que sólo vamos a poder lograr que desaparezcan si tratamos de formar a las nuevas generaciones enseñándoles respeto y tolerancia. Somos nosotros los maestros, precisamente, los responsables de lograrlo.

¡Gracias por participar!

Universidad del Valle de Guatemala

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Antropología

Colegio A

CUESTIONARIO No. 3

Instrucciones generales: por favor conteste aquí las siguientes preguntas y reenvíe sus respuestas al mismo remitente que se las envió. Se le agradecerá reflexionar y ahondar sus respuestas, así como proveer anécdotas o ejemplos reales de su experiencia docente.

1. ¿Cómo definiría cada uno de los siguientes conceptos y la diferencia entre ellos: prejuicio, racismo y discriminación?

RESPUESTA: prejudice is a belief one receives from one's family growing up. You are taught to hate, because of examples, speech or teaching from an elder. Racism is the prejudice that one shows toward another race through one's speech or actions. Discrimination is another action to show the power one has toward another race, sex, etc. again manifesting prejudice.

2. ¿Ha abordado el tema de la "multiculturalidad" y la "pluralidad étnica" en su clase? Si la respuesta es "sí": ¿Cómo lo ha abordado? Y si la respuesta es "no", ¿Por qué no lo ha hecho?

RESPUESTA: Yes, Through literatura, The Red Horse which is a historical novel of colonial Guatemala. There is an investigation into the causes of discrimination in colonial times and nowadays. The students must draw parallels between then and now and brainstorm solutions.

3. ¿Ha abordado en su clase el tema de la discriminación y el racismo? De haberlo hecho: a. ¿Se ha enfocado en el caso de los pueblos indígenas de Guatemala? Y b.

¿Cuál ha sido la reacción de los alumnos? Si no ha abordado el tema, ¿por qué no lo ha hecho?

RESPUESTA: Yes, in all three levels. In two of the levels we deal directly with the Indigenous population here in Guatemala. The students are evenly split between indifference or surprise. They are not racist or discriminatory. They are realistic to the differences, according to them.

4. ¿Alguna vez ha visto actos o escuchado lenguaje racista en sus alumnos? Si la respuesta es positiva, ¿qué hizo al respecto? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA: Yes, two years ago a small group of boys were using the word, nigger with Jonathan Kummerfeldt. I advised the principal of the occurrence, then talked to the boys individually and warned them that the repetition would be a suspension or even possibly expulsion. The principal then reinforced my warning, talking to the group. There the problem ended and to this day none of that has happened again.

5. Sobre los libros y textos que usa en su clase: ¿Están adaptados a la realidad social y cultural de Guatemala? ¿Por qué?

RESPUESTA: Not completely, because I teach American and British literatura. I do, however, add handouts and extra reading from sources that deal with social and cultural issues.

6. ¿En el colegio donde usted trabaja se enseñan valores asociados a la lucha anti-racista y a la tolerancia? ¿Cuáles son esos valores? ¿Cómo maneja el Colegio los casos de discriminación? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA: Robert Rogers has always supported me when there is any time of discrimination. Whether the discrimination is racial, sexual or gender based, he has always taken a firm stance and supported me in disciplinary, awareness and resources to fight discrimination.

7. ¿Ha organizado alguna vez actividades extra aula que impliquen contacto con otras etnias de Guatemala? En caso que la respuesta sea positiva, ¿cuál fue la actividad y la reacción de los alumnos? En caso de que no, ¿por qué no lo ha hecho? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA: Again, my subject matter is American and British literature. I only apply Guatemalan issues to the overall class theme.

8. ¿Cuál es su opinión personal sobre la discriminación y el racismo contra los Pueblos Indígenas de Guatemala?

RESPUESTA: I relieve that the issue is more complex than the Human Rights organizations make it out to be. While the discrimination is very real and the racism is deplorable, I believe that the Guatemalan population must work out the resolution. I do not believe that any of the foreign organizations have a clue as to the complexity of the problem. They do not see the whole history nor are they interested in knowing, especially both sides of the Guatemalan Civil War. They are interested in finding fault with the government and putting all of the blame on it and the Ladino population as a whole. There is no desire at all from the indigenous population to integrate and become Guatemalans first. The majority want to recognize and live their ethnic identity without even getting along with other indigenous groups suffering the same humiliations. Each group pulls for its identity and desires without a thought for what another group believes or thinks is best for the nation as a whole.

¡Gracias por participar!

Universidad del Valle de Guatemala
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Antropología

Colegio A

CUESTIONARIO No. 4

Instrucciones generales: por favor conteste aquí las siguientes preguntas y reenvíe sus respuestas al mismo remitente que se las envió. Se le agradecerá reflexionar y ahondar sus respuestas, así como proveer anécdotas o ejemplos reales de su experiencia docente.

1. ¿Cómo definiría cada uno de los siguientes conceptos y la diferencia entre ellos: prejuicio, racismo y discriminación?

RESPUESTA: El **prejuicio** es algo que no me parece, como excluir de la personas por color u otro aspecto físico y **discriminación** es la no aceptación de algún ser humano por sus actitudes o rango social; dichas diferencias podrían ser por su olor, costumbre, presentación o nivel económico.

2. ¿Ha abordado el tema de la “multiculturalidad” y la “pluralidad étnica” en su clase? Si la respuesta es “sí”: ¿Cómo lo ha abordado? Y si la respuesta es “no”, ¿Por qué no lo ha hecho?

RESPUESTA: No, porque no es un eje transversal que se relacione con la asignatura que imparto en este establecimiento.

3. ¿Ha abordado en su clase el tema de la discriminación y el racismo? De haberlo hecho: a. ¿Se ha enfocado en el caso de los pueblos indígenas de Guatemala? Y b. ¿Cuál ha sido la reacción de los alumnos? Si no ha abordado el tema, ¿por qué no lo ha hecho?

RESPUESTA: No, insisto en lo anterior.

4. ¿Alguna vez ha visto actos o escuchado lenguaje racista en sus alumnos? Si la respuesta es positiva, ¿qué hizo al respecto? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA: Si, con el género, el año anterior lo escuché en mi clase. Una señorita hizo una pregunta que se podía usar la lógica y un alumno se burló del género femenino como sinónimo de tontería. Le hice reflexionar que todos tenemos dudas.

5. Sobre los libros y textos que usa en su clase: ¿Están adaptados a la realidad social y cultural de Guatemala? ¿Por qué?

RESPUESTA: No aplica.

6. ¿En el colegio donde usted trabaja se enseñan valores asociados a la lucha anti-racista y a la tolerancia? ¿Cuáles son esos valores? ¿Cómo maneja el Colegio los casos de discriminación? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA: No se enseña, a nivel personal sólo cuando tengo oportunidad hago reflexión con el alumno agredido.

7. ¿Ha organizado alguna vez actividades extra aula que impliquen contacto con otras etnias de Guatemala? En caso que la respuesta sea positiva, ¿cuál fue la actividad y la reacción de los alumnos? En caso de que no, ¿por qué no lo ha hecho? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA :No, aplica a mi tema.

8. ¿Cuál es su opinión personal sobre la discriminación y el racismo contra los Pueblos Indígenas de Guatemala?

RESPUESTA: Es un tema social macro, porque ni entre ellos existe la equidad, más bien se resalta la exclusión de diferentes aspectos como si es Queq'chi y los Garífunas, ya hay problema. Te invito a que visites Livingstone.

¡Gracias por participar!

Universidad del Valle de Guatemala

Facultad de Ciencias Sociales

Colegio A

Departamento de Antropología

CUESTIONARIO No. 5

Instrucciones generales: por favor conteste aquí las siguientes preguntas y reenvíe sus respuestas al mismo remitente que se las envió. Se le agradecerá reflexionar y ahondar sus respuestas, así como proveer anécdotas o ejemplos reales de su experiencia docente.

1. ¿Cómo definiría cada uno de los siguientes conceptos y la diferencia entre ellos: prejuicio, racismo y discriminación?

RESPUESTA: **Prejuicio:** Presuponer algo. **Racismo:** falta de aceptación por las diferentes razas como seres iguales. **Discriminación:** manifestación del racismo en forma ofensiva. Creo que está clara la diferencia entre los conceptos.

2. ¿Ha abordado el tema de la “multiculturalidad” y la “pluralidad étnica” en su clase? Si la respuesta es “sí”: ¿Cómo lo ha abordado? Y si la respuesta es “no”, ¿Por qué no lo ha hecho?

RESPUESTA: No sólo étnica, sino también de clases sociales. Cuando algún alumno se expresa en forma despectiva de las personas, haciendo énfasis en su pobreza u origen, he aprovechado el momento para hablar sobre la igualdad de los seres humanos y de las diferencias entre los mismos. Y se les exhorta a exponer sus opiniones y llegan a la conclusión que todo ser humano es digno de respeto. Aunque esta conclusión sea del diente al labio.

3. ¿Ha abordado en su clase el tema de la discriminación y el racismo? De haberlo hecho: a. ¿Se ha enfocado en el caso de los pueblos indígenas de Guatemala? Y b. ¿Cuál ha sido la reacción de los alumnos? Si no ha abordado el tema, ¿por qué no lo ha hecho?

RESPUESTA: En situaciones como el caso anterior, aprovecho a poner ejemplos sobre la integración que los indígenas están teniendo en la actualidad (presentadores indígenas, en el gobierno pasado mujeres indígenas eran edecanes en la casa presidencial, etc.). Muchos de los alumnos tienen empleados indígenas y se les ha exhortado el buen trato hacia ellos cuando se escucha algún comentario que indica discriminación.

4. ¿Alguna vez ha visto actos o escuchado lenguaje racista en sus alumnos? Si la respuesta es positiva, ¿qué hizo al respecto? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA: Sí, ver respuestas anteriores.

5. Sobre los libros y textos que usa en su clase: ¿Están adaptados a la realidad social y cultural de Guatemala? ¿Por qué?

RESPUESTA: No, porque se refieren a otras ciudades, culturas, formas de vida muy diferentes a la nuestra. Pero estoy de acuerdo con ellos porque Guatemala no está en capacidad de elaborar sus propios libros, debido a que no hay el suficiente respaldo para que personas con talento puedan elaborar libros enfocados a la cultura guatemalteca, ya que pueden tener mucho conocimiento pero no el respaldo de una editorial formal.

6. ¿En el colegio donde usted trabaja se enseñan valores asociados a la lucha anti-racista y a la tolerancia? ¿Cuáles son esos valores? ¿Cómo maneja el Colegio los casos de discriminación? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA: Sí. En el colegio se les inculcan valores de respeto hacia las demás personas y hacia uno mismo, debido a que todas las personas merecen ser tratadas por igual y de una forma digna. El pensar antes de actuar, para que las consecuencias que nuestros actos produzcan no sean perjudiciales hacia las demás personas.

7. ¿Ha organizado alguna vez actividades extra aula que impliquen contacto con otras etnias de Guatemala? En caso que la respuesta sea positiva, ¿cuál fue la actividad y la reacción de los alumnos? En caso de que no, ¿por qué no lo ha hecho? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA: No, debido a que no está dentro de mis prioridades.

8. ¿Cuál es su opinión personal sobre la discriminación y el racismo contra los Pueblos Indígenas de Guatemala?

RESPUESTA: La discriminación favorece la falta de cultura dentro de las diferentes etnias de Guatemala. Desde el punto de vista educativo no estoy de acuerdo con enseñar en la lengua materna, ya que no hay computadoras ni libros ni enciclopedias en idiomas indígenas, esa es una forma de discriminar al indígena a que difícilmente puede llegar a tener una educación básica mundial. Por lo que sería difícil desarrollar al país.

¡Gracias por participar!

Universidad del Valle de Guatemala

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Antropología

Colegio A

CUESTIONARIO No. 6

Instrucciones generales: por favor conteste aquí las siguientes preguntas y reenvíe sus respuestas al mismo remitente que se las envió. Se le agradecerá reflexionar y ahondar sus respuestas, así como proveer anécdotas o ejemplos reales de su experiencia docente.

1. ¿Cómo definiría cada uno de los siguientes conceptos y la diferencia entre ellos: prejuicio, racismo y discriminación?

RESPUESTA: **Prejuicio** - forma de juzgar o criticar a alguien o algo sin saber algo de ella o eso. **Racismo** - oposición a cierta raza o cultura. **Discriminación** - forma de maltrato hacia una o más personas de cierta cultura o religión al no atendersele o tratarsele de la misma manera que a los demás.

2. ¿Ha abordado el tema de la “multiculturalidad” y la “pluralidad étnica” en su clase? Si la respuesta es “sí”: ¿Cómo lo ha abordado? Y si la respuesta es “no”, ¿Por qué no lo ha hecho?

RESPUESTA: Sí, multiculturalidad y pluralidad étnica casi de la misma manera ya que se han discutido estos temas por medio de la lectura de libros y discusión de comentarios abiertamente en clase. Cada alumno ha tenido la experiencia de tratar con personas de diferentes culturas o etnias y han mencionado lo que han aprendido de ellas a sus compañeros.

3. ¿Ha abordado en su clase el tema de la discriminación y el racismo? De haberlo hecho: a. ¿Se ha enfocado en el caso de los pueblos indígenas de Guatemala? Y b. ¿Cuál ha sido la reacción de los alumnos? Si no ha abordado el tema, ¿por qué no lo ha hecho?

RESPUESTA: Discriminación ante negros, judíos, indígenas, personas del medio oriente. La verdad es que se ha investigado sobre esas culturas y se han puesto en comparación con la nuestra, tanto pros como contras y al final caemos en lo mismo "*hay que respetarlos así como queremos que nos respeten ellos a nosotros*". Los alumnos han sido de mente abierta y ha cambiado hasta el trato entre ellos a algo más positivo.

4. ¿Alguna vez ha visto actos o escuchado lenguaje racista en sus alumnos? Si la respuesta es positiva, ¿qué hizo al respecto? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA: Sí, como en el Colegio hay varios chinos o japoneses, de vez en cuando se oye el "*chino serote*" de parte de un alumno que cree que lo dice como broma. De igual manera no se le toma como broma, puesto que es un insulto

5. Sobre los libros y textos que usa en su clase: ¿Están adaptados a la realidad social y cultural de Guatemala? ¿Por qué?

RESPUESTA: Sí y no. Realmente están adaptados desde el momento en que los relacionamos, como dije en las preguntas dos y tres, pero no son específicos del país ya que mi clase es de cultura extranjera.

6. ¿En el colegio donde usted trabaja se enseñan valores asociados a la lucha anti-racista y a la tolerancia? ¿Cuáles son esos valores? ¿Cómo maneja el Colegio los casos de discriminación? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA: Poco a poco cada maestro debería enseñarlos, pero lo trabajamos por medio de la lectura, ejercicios, actividades físicas y de reflexión. Entre ellos mismos tratamos que no se discriminen por ser más adinerados que sus empleados. Depende de cada uno y de las situaciones que uno ve en clase. Yo sí lo hago.

7. ¿Ha organizado alguna vez actividades extra aula que impliquen contacto con otras etnias de Guatemala? En caso que la respuesta sea positiva, ¿cuál fue la actividad y la reacción de los alumnos? En caso de que no, ¿por qué no lo ha hecho? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA: No. No hay tiempo.

8. ¿Cuál es su opinión personal sobre la discriminación y el racismo contra los Pueblos Indígenas de Guatemala?

RESPUESTA: Creo que es de parte de ambos lados, ladinos contra indígenas y viceversa. No está en mí decir que haya discriminación o no, pero hay muchas lagunas de información y a su vez mucho interés de por medio. Se les ayuda a los indígenas porque "*pobrecitos, no tienen dinero*" y a los ladinos porque "*ellos pueden conseguir algo mejor*". La verdad es que creo que esto se da por poco interés de mejorar, como equipo que somos en el país.

¡Gracias por participar!

Universidad del Valle de Guatemala

Facultad de Ciencias Sociales

Colegio A

Departamento de Antropología

CUESTIONARIO No.7

Instrucciones generales: por favor conteste aquí las siguientes preguntas y reenvíe sus respuestas al mismo remitente que se las envió. Se le agradecerá reflexionar y ahondar sus respuestas, así como proveer anécdotas o ejemplos reales de su experiencia docente.

1. ¿Cómo definiría cada uno de los siguientes conceptos y la diferencia entre ellos: prejuicio, racismo y discriminación?

RESPUESTA: **Prejuicio:** juzgar a las personas antes de conocerlas o, mejor dicho, emitir juicio sin bases. **Racismo:** discriminar a una persona por ser de una raza distinta y puede darse en dos vías, por ejemplo el blanco hacia el indígena o viceversa. **Discriminación:** negar oportunidad por raza, por condición social, económica, características físicas, religión grado de educación, etc.

2. ¿Ha abordado el tema de la “multiculturalidad” y la “pluralidad étnica” en su clase? Si la respuesta es “sí”: ¿Cómo lo ha abordado? Y si la respuesta es “no”, ¿Por qué no lo ha hecho?

RESPUESTA: Sí he abordado el tema y siempre me enfoco en cómo cada cultura refleja en el arte sus creencias, sus costumbres y hago ver que independientemente de cuáles sean sus tendencias o creencias sociales y religiosas, todas las manifestaciones deben ser respetadas y valoradas. Y que todas nos aportan conocimientos y enseñanzas que nos ayudan a desarrollarnos mejor y por lo tanto el conocimiento de diferentes culturas nos abre puertas para el desarrollo de la humanidad.

3. ¿Ha abordado en su clase el tema de la discriminación y el racismo? De haberlo hecho: a. ¿Se ha enfocado en el caso de los pueblos indígenas de Guatemala? Y b.

¿Cuál ha sido la reacción de los alumnos? Si no ha abordado el tema, ¿por qué no lo ha hecho?

RESPUESTA: Por supuesto que he hablado, y bastante, del tema en clase; siempre trato que los alumnos vayan madurando intelectualmente, exponiéndoles los valores que todas las culturas tienen, especialmente nuestra cultura Maya. Los alumnos al final del curso que imparto se dan cuenta de la importancia de conocer las expresiones culturales de toda cultura y aprenden a valorar las diferentes manifestaciones de otras sociedades. Esto lo he logrado porque con ejemplos les explico, para convencerlos, que toda cultura aporta a las nuevas generaciones, pienso que el Arte es uno de los mejores instrumentos para lograr mis objetivos

4. ¿Alguna vez ha visto actos o escuchado lenguaje racista en sus alumnos? Si la respuesta es positiva, ¿qué hizo al respecto? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA: Sí. Lastimosamente siempre han existido, en los 14 años que tengo como docente se han presentado estas desagradables situaciones, pero pienso que han disminuido en estos últimos tres años (quizá como resultado de las políticas y divulgaciones a favor de los indígenas derivado de los Acuerdos de Paz). Como anécdota hay muchas, pero una muy relacionada con el racismo fue cuando al hablar de las características de los rasgos mayas, un alumno de tez blanca se burla del color de la piel de otro compañero (moreno) y lo compara con el ejemplo diciendo que en la ilustración proyectada en clase estaba su tatarabuelo. Mi reacción fue decirle que me parecía muy acertada su observación, pero que quizá el personaje proyectado también tenía rasgos similares a los de él. Y que todos de alguna forma éramos sus descendientes.

5. Sobre los libros y textos que usa en su clase: ¿Están adaptados a la realidad social y cultural de Guatemala? ¿Por qué?

RESPUESTA: En mi clase utilizo mucho material relacionado con otras culturas y épocas que demostraron desarrollo artístico y cultural en la antigüedad y es muy fácil comparar a nuestra cultura Maya ya que es poseedora de aportes y conocimientos

mayores o similares a los de otras culturas. Los alumnos trabajan con material actualizado, tal como informes y publicaciones, eso se logra gracias a la amplia gama de información a la que en la actualidad tenemos acceso los maestros y alumnos. En clase trato que los alumnos se interesen en los temas de estudio haciendo relación con temas actuales o comparando opiniones y puntos de vista de personalidades de nuestro momento. Además, en Guatemala, en estos últimos años, se está tomando conciencia de la importancia y la relevancia que tiene el conocer nuestras raíces y el origen de nuestra cultura.

6. ¿En el colegio donde usted trabaja se enseñan valores asociados a la lucha anti-racista y a la tolerancia? ¿Cuáles son esos valores? ¿Cómo maneja el Colegio los casos de discriminación? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA: Las políticas del Colegio han demostrado un amplio criterio de aceptación cultural, ya que se les da oportunidad de formar parte del ámbito escolar no importando su raza, nacionalidad o cultura. Dentro de ese ambiente escolar, en clase se trata de acentuar esos valores y evitar discriminaciones, lo cual no es fácil debido a que dentro del alumnado existen diferentes culturas, razas y nacionalidades.

7. ¿Ha organizado alguna vez actividades extra aula que impliquen contacto con otras etnias de Guatemala? En caso que la respuesta sea positiva, ¿cuál fue la actividad y la reacción de los alumnos? En caso de que no, ¿por qué no lo ha hecho? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA: En años pasados realicé trabajos de campo con los alumnos, y visitamos algunos talleres artesanales donde fueron atendidos por indígenas, la actividad fue muy buena y brindó oportunidad a nuestros alumnos de valorar el grado de cultura y educación que demostraron las personas que laboraban en el taller.

8. ¿Cuál es su opinión personal sobre la discriminación y el racismo contra los Pueblos Indígenas de Guatemala?

RESPUESTA: Bueno, pienso que actualmente no sólo hay discriminación de parte de ladinos (Capital) hacia los indígenas de nuestros pueblos, ya que los indígenas también tiene prejuicios hacia el ladino, derivados de su cultura. Además ahora se les está dando oportunidad de educación. Yo personalmente tuve la oportunidad de ver cómo en Sololá la sociedad indígena ocupa un papel muy importante dentro de su pueblo y son respetados, además el acceso a la universidad en esa zona ha sido de mucho apoyo para revalorar su propia cultura. Y ellos han demostrado inteligencia y capacidad para aprovechar esas oportunidades.

¡Gracias por participar!

Universidad del Valle de Guatemala

Facultad de Ciencias Sociales

Colegio A

Departamento de Antropología

CUESTIONARIO No. 8

Instrucciones generales: por favor conteste aquí las siguientes preguntas y reenvíe sus respuestas al mismo remitente que se las envió. Se le agradecerá reflexionar y ahondar sus respuestas, así como proveer anécdotas o ejemplos reales de su experiencia docente.

1. ¿Cómo definiría cada uno de los siguientes conceptos y la diferencia entre ellos: prejuicio, racismo y discriminación?

RESPUESTA: Racismo y discriminación son muy similares, ya que se refiere a no tratar a la persona o grupo de personas que tengan alguna cualidad que no agrada o que no quiera relacionarse. El prejuicio es como el tener una crítica o un punto de vista de una persona o situación antes de conocerla; este puede ser por comentarios o por actitudes -que antes de preguntarse- tienen imaginarios.

2. ¿Ha abordado el tema de la “multiculturalidad” y la “pluralidad étnica” en su clase? Si la respuesta es “sí”: ¿Cómo lo ha abordado? Y si la respuesta es “no”, ¿Por qué no lo ha hecho?

RESPUESTA: Sí. Al tocar el tema de respeto a la diversidad, en mi caso específico, es tocar el tema de diversidad sexual, racial, religiosa y de creencias. Las formas de tratarlo han sido diversas, dependiendo el tema. Por ejemplo el tema de religión, es investigando sobre las creencias, exponiéndolas en clase y hablando sobre el respeto a esas creencias. Con el tema de homosexualidad, es hablar que es una preferencia y que de igual forma se debe tener respeto hacia ellos.

3. ¿Ha abordado en su clase el tema de la discriminación y el racismo? De haberlo hecho: a. ¿Se ha enfocado en el caso de los pueblos indígenas de Guatemala? Y b. ¿Cuál ha sido la reacción de los alumnos? Si no ha abordado el tema, ¿por qué no lo

a hecho?

RESPUESTA: Sí se ha tocado sobre la discriminación de los pueblos indígenas de Guatemala. Lo he hecho pero sobre todo al hablar sobre la diversidad que hay y el respeto hacia esta diversidad. La reacción ha sido de respeto y contando casos que conocen, y cómo ellos creen que debe de ser respetados.

4. ¿Alguna vez ha visto actos o escuchado lenguaje racista en sus alumnos? Si la respuesta es positiva, ¿qué hizo al respecto? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA: Sí, sobre todo por la clase en el tema de homosexualidad, donde algunos sí hablan de ellos de una forma bastante despectiva o haciéndolos de menos. Lo que hago es parar los comentarios y hablar que es una preferencia y que merecen respeto, y que igual que ellos tienen cosas que no siempre gustan o las demás personas aceptan, de igual forma deben respetar y aceptar otras diferencias.

5. Sobre los libros y textos que usa en su clase: ¿Están adaptados a la realidad social y cultural de Guatemala? ¿Por qué?

RESPUESTA: No hay un texto que se use, pero en clase hablo sobre la realidad de Guatemala, porque es contar y explicar sobre pacientes, casos o foros de jóvenes. De igual forma ellos van dando casos personales, así no son datos inventados.

6. ¿En el colegio donde usted trabaja se enseñan valores asociados a la lucha anti-racista y a la tolerancia? ¿Cuáles son esos valores? ¿Cómo maneja el Colegio los casos de discriminación? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA: Si se enseñan estos valores, en toda la primera unidad que es el área social de la sexualidad, se habla mucho sobre la diversidad, sobre los diferentes puntos de vista que se deben ver la realidad, que no sólo se debe cerrar al propio. También se habla mucho sobre la empatía y la congruencia que se debe tener hacia los temas de diversidad y de sexualidad. Que el Colegio los tome como algo que se debe educar o formar con valores, no llega a ser tan congruente, porque tiene sus propios valores y no ve igual que la forma en que se quiere formar a los jóvenes en

el respeto. Eso es lo que hace difícil el poder formar en el respeto a la diversidad, porque ven que el Colegio no es congruente ni colabora en formar.

7. ¿Ha organizado alguna vez actividades extra aula que impliquen contacto con otras etnias de Guatemala? En caso que la respuesta sea positiva, ¿cuál fue la actividad y la reacción de los alumnos? En caso de que no, ¿por qué no lo ha hecho? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA: No. No he organizado alguna, más que todo porque la diversidad sexual, no es como algo que los padres o el mismo Colegio quiera ayudar para la actividad. Aunque sí me tocó acompañar a un grupo a una actividad donde tuvieron contacto con la diversidad cultural de Guatemala. Las reacciones fueron diversas, desde el acercamiento a querer conocer, hasta el miedo a estar solos. Creo que las reacciones son normales, ya que hay diversidad en el aceptar o respetar la diversidad.

8. ¿Cuál es su opinión personal sobre la discriminación y el racismo contra los Pueblos Indígenas de Guatemala?

RESPUESTA: Creo que se da por que hay poca información sobre ellos, porque también se generaliza en el cómo son y cómo actúan. He escuchado varios comentarios donde dicen que los mismos indígenas son lo que también tienen o demuestran discriminación hacia los ladinos. No es un trabajo fácil y de sólo una parte; se necesita trabajar con las dos partes para que poco a poco se logre aceptar y respetar la diversidad de los dos lados.

¡Gracias por participar!

Universidad del Valle de Guatemala

Facultad de Ciencias Sociales

Colegio A

Departamento de Antropología

CUESTIONARIO No. 9

Instrucciones generales: por favor conteste aquí las siguientes preguntas y reenvíe sus respuestas al mismo remitente que se las envió. Se le agradecerá reflexionar y ahondar sus respuestas, así como proveer anécdotas o ejemplos reales de su experiencia docente.

1. ¿Cómo definiría cada uno de los siguientes conceptos y la diferencia la entre ellos: prejuicio, racismo y discriminación?

RESPUESTA: PREJICIO: Son las ideas que tenemos de algo o alguien sin que lo conozcamos a fondo (ejemplo: la mujer es muy mala administradora). RACISMO: Clasificar las conductas, valores o actitudes de las personas únicamente por pertenecer a cierto grupo racial (ejemplo: los alemanes son buenos nadadores). DISCRIMINACIÓN: Es una actitud que no permite la participación a ciertas personas del progreso, desarrollo o crecimiento de cualquier tipo.

2. ¿Ha abordado el tema de la “multiculturalidad” y la “pluralidad étnica” en su clase? Si la respuesta es “sí”: ¿Cómo lo ha abordado? > Y si la respuesta es “no”, ¿Por qué no lo ha hecho?

RESPUESTA: Lo he abordado porque durante el año 2005 todos los seminarios de los alumnos graduandos deberían girar con base a la importancia que tiene la tolerancia para el desarrollo de cualquier sociedad. También se pretendía con el tema que los alumnos comprendieran que el país no pertenecía únicamente a los ladinos, sino también a mayas, garífunas y xincas.

3. ¿Ha abordado en su clase el tema de la discriminación y el racismo? De haberlo hecho:
 a. ¿Se ha enfocado en el caso de los pueblos indígenas de Guatemala? Y b. ¿Cuál ha sido la reacción > de los alumnos?; Si no ha abordado el tema, ¿por qué no lo ha > hecho?

RESPUESTA: Se ha abordado haciendo énfasis en la falta de oportunidades y las diferencias que hay entre los grupos sociales de Guatemala.

4. ¿Alguna vez ha visto actos o escuchado lenguaje racista en sus > alumnos? Si la respuesta es positiva, ¿qué hizo al respecto? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA: En un principio, como profesor, trato de llamar la atención; sin embargo con el tiempo como que uno llega a comprender que el tema en el tipo de alumnos que tengo causa gracia y empezamos a perder la sensibilidad y seriedad del tema.

5. Sobre los libros y textos que usa en su clase: ¿Están adaptados a la realidad social y cultural de Guatemala? ¿Por qué?

RESPUESTA: El texto utilizado en el Colegio en el ciclo básico me parece que trata el tema. El de Sociología de Bachillerato, lo toca muy general. Habla de las sociedades en sí, pero el de quinto Bachillerato no lo toca.

6. ¿En el colegio donde usted trabaja se enseñan valores asociados a la lucha anti-racista y a la tolerancia? ¿Cuáles son esos valores? ¿Cómo maneja el Colegio los casos de discriminación? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA: En el Colegio no se promueven valores en cuanto al tema. (se programa una obra social que más parece caridad que grado de comprensión y compromiso).

7. ¿Ha organizado alguna vez actividades extra aula que impliquen contacto con otras etnias de Guatemala?; En caso de que la > respuesta sea positiva, ¿cuál fue la actividad y la reacción de los alumnos?; En caso de que no, ¿por qué no lo ha hecho? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA: No se ha hecho (no se muestra ningún tipo de interés por el tema).

8. ¿Cuál es su opinión personal sobre la discriminación y el racismo contra los Pueblos Indígenas de Guatemala?

RESPUESTA: Es un asunto cultural, pues pienso que en este país hay más discriminación por nivel socioeconómico de la persona, que por su etnia: *"En Guatemala el que tiene pisto vale"*.

¡Gracias por participar!

Universidad del Valle de Guatemala

Facultad de Ciencias Sociales

Colegio A

Departamento de Antropología

CUESTIONARIO No. 10

Instrucciones generales: por favor conteste aquí las siguientes preguntas y reenvíe sus respuestas al mismo remitente que se las envió. Se le agradecerá reflexionar y ahondar sus respuestas, así como proveer anécdotas o ejemplos reales de su experiencia docente.

1. ¿Cómo definiría cada uno de los siguientes conceptos y la diferencia entre ellos: prejuicio, racismo y discriminación?

RESPUESTA: PREJUICIO: son conceptos previos acerca de “algo” sin conocerlo a fondo y a veces negativamente o falsos. RACISMO: tendencia a desvalorizar a una persona o grupo de humanos, grupos étnicos, **sin reconocer** su valor cultural, sus costumbres, sus ideas, sus posibilidades de desarrollo, desconociendo sus derechos y su intelecto. DISCRIMINACION: es el acto de emitir un juicio negativo acerca de una persona o grupos de personas **negando** sus derechos como ser.

2. ¿Ha abordado el tema de la “multiculturalidad” y la “pluralidad étnica” en su clase? Si la respuesta es “sí”: ¿Cómo lo ha abordado? Y si la respuesta es “no”, ¿Por qué no lo ha hecho?

RESPUESTA: Más de alguna vez, haciendo ver el derecho que tiene una persona o grupo si tiene o tienen las posibilidades de poder crecer profesionalmente y se le da la oportunidad de participación. Además, haciendo ver nuestra identidad, nuestro país.

3. ¿Ha abordado en su clase el tema de la discriminación y el racismo? De haberlo hecho: a. ¿Se ha enfocado en el caso de los pueblos indígenas de Guatemala? Y b.

¿Cuál ha sido la reacción de los alumnos? Si no ha abordado el tema, ¿por qué no lo ha hecho?

RESPUESTA: Alguna vez. Sí existe cierta tendencia de algunos, muy pocos, a no aceptar las costumbres y actitudes de los grupos étnicos.

4. ¿Alguna vez ha visto actos o escuchado lenguaje racista en sus alumnos? Si la respuesta es positiva, ¿qué hizo al respecto? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA: Sí, por ejemplo cuando la Dra. Menchú era candidata a presidenta de nuestro país, casi nadie lo aceptaba.

5. Sobre los libros y textos que usa en su clase: ¿Están adaptados a la realidad social y cultural de Guatemala? ¿Por qué?

RESPUESTA: YO DOY FÍSICA, pero más de alguna vez interrumpo mi clase para otros temas de la vida.

6. ¿En el colegio donde usted trabaja se enseñan valores asociados a la lucha anti-racista y a la tolerancia? ¿Cuáles son esos valores? ¿Cómo maneja el Colegio los casos de discriminación? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA: Por lo menos en los mensajes, y especialmente en los actos cívicos se fomenta una actitud positiva

7. ¿Ha organizado alguna vez actividades extra aula que impliquen contacto con otras etnias de Guatemala? En caso que la respuesta sea positiva, ¿cuál fue la actividad y la reacción de los alumnos? En caso de que no, ¿por qué no lo ha hecho? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA: No.

8. ¿Cuál es su opinión personal sobre la discriminación y el racismo contra los Pueblos Indígenas de Guatemala?

RESPUESTA: Existe, aunque ha tendido a bajar debido a que muchas personas, representantes de grupos étnicos, han logrado incrustarse, incorporarse en puestos claves del gobierno, debido a su preparación. Se pueden citar diputados(as), líderes, viceministros y ministros (nombres: Celso Chaclán, Cojtí). Existe un problema y es que también entre los grupos étnicos se explotan, hay discriminación entre las familias, etc.

¡Gracias por participar!

Universidad del Valle de Guatemala

Facultad de Ciencias Sociales

Colegio A

Departamento de Antropología

CUESTIONARIO No. 11

Instrucciones generales: por favor conteste aquí las siguientes preguntas y reenvíe sus respuestas al mismo remitente que se las envió. Se le agradecerá reflexionar y ahondar sus respuestas, así como proveer anécdotas o ejemplos reales de su experiencia docente.

1. ¿Cómo definiría cada uno de los siguientes conceptos y la diferencia entre ellos: prejuicio, racismo y discriminación?

RESPUESTA: PREJUICIO: la misma palabra lo indica: pre-juzgar o tener ideas preconcebidas que la mayoría de veces son sin base o conocimiento. RACISMO: menospreciar o hacer de menos a una persona por pertenecer a una raza diferente. DISCRIMINACIÓN: hacer una distinción o rechazo de una persona por múltiples aspectos: raza, religión, sexo, etc.... Considero que es un término más amplio que el racismo.

2. ¿Ha abordado el tema de la “multiculturalidad” y la “pluralidad étnica” en su clase?
Si la respuesta es “sí”: ¿Cómo lo ha abordado? Y si la respuesta es “no”, ¿Por qué no lo ha hecho?

RESPUESTA: Sí, he abordado el tema en mis cursos universitarios, no como un tema amplio o como unidad, sino de la siguiente manera: a) Pertenencia a un mundo multicultural, por lo tanto, el psicólogo debe comprender la cultura, cómo piensa la gente, costumbres y cómo actúa para poder ser un ente de salud mental y poder intervenir convenientemente en los distintos ambientes sociales. b) El respeto a los demás es indispensable para poder tener un crecimiento en la comunidad en la que vivimos y hacer crecer a Guatemala. c) Valores que debemos profundizar para ser enseñados desde la orientación escolar, para erradicar la discriminación y la falta de respeto. d) La multiculturalidad, un derecho que debemos respetar todos, y verlo como una riqueza social.

3. ¿Ha abordado en su clase el tema de la discriminación y el racismo? De haberlo hecho: a. ¿Se ha enfocado en el caso de los pueblos indígenas de Guatemala? Y b. ¿Cuál ha sido la reacción de los alumnos? Si no ha abordado el tema, ¿por qué no lo ha hecho?

RESPUESTA: Sí lo he abordado muy poco, sólo como tema que sale en las discusiones, y he enfatizado que el psicólogo no puede reaccionar de esa manera, y de lo contrario, debe solventarlo a través de psicoterapia. He tenido dos respuestas que puedo globalizar:

- Que los mayas se hacen rechazables, pues sus costumbres los hacen personas sucias, con poca tolerancia a que se les diga algo. Asimismo, son resentidos y por lo mismo, no buscan acoplarse sino llevar la contraria. Que ese grupo retrasa el avance de Guatemala, son haraganes. En contra parte, hago un análisis de su situación, por ejemplo: ¿cómo seríamos si no tuviéramos agua, ni trabajo y si con todo ello, temor de ser asaltados y despojados de nuestras pertenencias y familia?
- La otra reacción ha sido de silencio y meditación, aun de los mayas que están dentro de mi clase universitaria.

4. ¿Alguna vez ha visto actos o escuchado lenguaje racista en sus alumnos? Si la respuesta es positiva, ¿qué hizo al respecto? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA: Enfrente de mí, gracias a Dios no, quizás porque ven mi trato con ellos de manera cordial. He sabido de situaciones dentro de la Universidad, nada más, a lo que he expresado mi indignación al respecto. En la calle, sí. Una vez en el banco estaba haciendo cola cuando una guatemalteca que trabajaba en un restaurante (lo supe por su vestuario) tenía a una persona maya delante de ella y, como no se corría rápidamente, la trató despectivamente para que se corriera, le dijo “*vos María correte*”. Y luego dijo; “*¡Estos indios!*”. Esto me indignó, a lo cual le hice el siguiente comentario: “*¿De dónde es usted?, pues como yo la veo, considero que es de aquí (Guatemala), y le veo los mismos rasgos de ella como de todos los que estamos alrededor..... ¡Tenga más respeto por los demás, sino ya sé que le puedo faltar el respeto!*” La persona se quedó callada y enojada, no expresó nada, y se sonrojó.

5. Sobre los libros y textos que usa en su clase: ¿Están adaptados a la realidad social y cultural de Guatemala? ¿Por qué?

RESPUESTA: No están totalmente adaptados a Guatemala, pues son españoles o mexicanos, pero sí cumplen para generalizar a la conducta del ser humano de donde éste provenga. Yo aplico el tema o contenido a nuestra realidad guatemalteca.

6. ¿En el colegio donde usted trabaja se enseñan valores asociados a la lucha anti-racista y a la tolerancia? ¿Cuáles son esos valores? ¿Cómo maneja el Colegio los casos de discriminación? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA: Se enseñan de varias maneras:

- Se tiene un programa elaborado sobre la sexualidad e inteligencia emocional en la que se incluyen valores de convivencia, respeto a la diversidad y a si mismo.
- Se practica con el ejemplo. Algunos de las maestras y profesores se ocupan de enseñarlos, con su comportamiento congruente..
- Cuando hay algún problema de rechazo de discriminación, se aborda el problema, se escucha a las dos partes, se enfatiza la importancia del respeto a las diferencias individuales, establece un trato entre las partes, y se aplica consecuencias de incumplimiento.

7. ¿Ha organizado alguna vez actividades extra aula que impliquen contacto con otras etnias de Guatemala? En caso que la respuesta sea positiva, ¿cuál fue la actividad y la reacción de los alumnos? En caso de que no, ¿por qué no lo ha hecho? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA: No lo he hecho, quizás porque hay otras personas que están a cargo de la programación de estas actividades..

8. ¿Cuál es su opinión personal sobre la discriminación y el racismo contra los Pueblos Indígenas de Guatemala?

RESPUESTA: Estoy totalmente en desacuerdo con ello. Existe este mal en nuestra sociedad y esto no nos deja avanzar, ya que desde el momento que se les margina no se les da la oportunidad de progresar y para que contribuyan a nuestro país. Mi trato es por

lo general cordial, respetuoso, y esto mismo, lo inculcamos en nuestra familia. De hecho tenemos conocidos y amigos mayas que nos visitan o nos invitan a visitarlos. Por mi lado, enseñé a mis hijos la tolerancia y el respeto en todo momento, a los mayas como a cualquier otra persona. Nos molestamos con una persona que sea maya, como con cualquier otra persona, por ser abusiva o irrespetuosa. Este mal se puede erradicar si aplicamos y respetamos derechos y obligaciones a todos por igual, se propician oportunidades, se educa a todos, y se aplican las leyes de manera ecuánime. Hay que abrir espacios y oportunidades, pues son personas inteligentes, sencillas, coherentes, fuertes, determinantes y humanos.

¡Gracias por participar!

Universidad del Valle de Guatemala

Facultad de Ciencias Sociales

Colegio B

Departamento de Antropología

CUESTIONARIO No. 12

Instrucciones generales: por favor conteste aquí las siguientes preguntas y reenvíe sus respuestas al mismo remitente que se las envió. Se le agradecerá reflexionar y ahondar sus respuestas, así como proveer anécdotas o ejemplos reales de su experiencia docente.

1. ¿Cómo definiría cada uno de los siguientes conceptos y la diferencia entre ellos: prejuicio, racismo y discriminación?

RESPUESTA: **Prejuicio:** Son ideas preconcebidas; fruto de la educación que recibimos en la familia, la escuela y la influencia del ambiente social que nos rodea; que nos llevan a juzgar a las personas, hechos o situaciones de una manera rápida y sin fundamento. **Racismo:** es rechazar a una persona o un grupo de personas por considerarlos inferiores, por tener características físicas diferentes a las nuestras. **Discriminación:** es rechazar, marginar o despreciar a una persona o a un grupo social por el simple hecho de ser diferente. La diferencia puede ser cultural, social, étnica, ideológica, religiosas, de género. Me parece que la discriminación es más amplia que el racismo y el prejuicio es una de las raíces de ambas.

2. ¿Ha abordado el tema de la “multiculturalidad” y la “pluralidad étnica” en su clase? Si la respuesta es “sí”: ¿Cómo lo ha abordado? Y si la respuesta es “no”, ¿Por qué no lo ha hecho?

RESPUESTA: Sí, lo he abordado en los momentos de preparar a las alumnas para las actividades de servicio, sobretodo con las que participan en campamentos misioneros en Tactic, Alta Verapaz o en Sayaxché, así como las que participan en encuentros con jóvenes de esos lugares. En mi clase no lo he abordado, como un contenido, pero es una realidad que me apasiona por lo que son los ejemplos que utilizo, en el análisis que hago de la situación siempre sale, como una realidad que nos cuestiona, enriquece...

3. ¿Ha abordado en su clase el tema de la discriminación y el racismo? De haberlo hecho: a. ¿Se ha enfocado en el caso de los pueblos indígenas de Guatemala? Y b. ¿Cuál ha sido la reacción de los alumnos? Si no ha abordado el tema, ¿por qué no lo ha hecho?

RESPUESTA: Sí, hemos tocado la situación de Guatemala y de otros países. Las alumnas en general desean cambiar esa situación.

4. ¿Alguna vez ha visto actos o escuchado lenguaje racista en sus alumnos? Si la respuesta es positiva, ¿qué hizo al respecto? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA: No.

5. Sobre los libros y textos que usa en su clase: ¿Están adaptados a la realidad social y cultural de Guatemala? ¿Por qué?

RESPUESTA: Sí, trabajamos Pensamiento Social de la Iglesia, estudiamos documentos de la Iglesia Universal, latinoamérica y guatemalteca.

6. ¿En el colegio donde usted trabaja se enseñan valores asociados a la lucha anti-racista y a la tolerancia? ¿Cuáles son esos valores? ¿Cómo maneja el Colegio los casos de discriminación? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA: Sí, se trabajan los valores de servicio, tolerancia, paz, justicia, solidaridad. Esto se hace a través de la reflexión, pero sobretodo de la experiencia. No he descubierto situaciones de discriminación. Han habido algunos casos de rechazo a alguna alumna pero más por razones de carácter y de inmadurez de la adolescencia.

7. ¿Ha organizado alguna vez actividades extra aula que impliquen contacto con otras etnias de Guatemala? En caso que la respuesta sea positiva, ¿cuál fue la actividad y la reacción de los alumnos? En caso de que no, ¿por qué no lo ha hecho? Nota: se agradecerán anécdotas.

RESPUESTA: Sí, campamentos misioneros, encuentros juveniles. A las alumnas les encanta encontrarse con esa realidad, descubren muchas otras facetas de la sociedad guatemalteca y se cuestionan su nivel de consumo...

8. ¿Cuál es su opinión personal sobre la discriminación y el racismo contra los Pueblos Indígenas de Guatemala?

RESPUESTA: Pienso que es algo que tiene su raíz en la historia guatemalteca, que ha evolucionado en positivo en los últimos 30 años, pero que todavía hay un largo camino que recorrer para llegar a vernos como personas diferentes en algunos aspectos pero iguales en dignidad, en derechos y en deberes.

¡Gracias por participar!

DIARIO DE CAMPO DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE EN EL COLEGIO A

Diario de campo

Fecha: del 13 de mayo al 20 de junio de 2008

Comunidad educativa observada: Colegio A

Duración: 5 semanas

Contexto:

Hoy es lunes 13 de mayo y hace pocos días entregué la tesis, pocas semanas antes de que concluyese el Primer Ciclo en la UVG. Hasta donde yo tenía entendido la investigación ya había sido aprobada en términos generales y esperaba, únicamente, tal vez algunos comentarios de forma o estilo; a lo sumo que me mandaran a ahondar algún tema de investigación bibliográfica o a profundizar las conclusiones, que efectivamente consideraba algo “flojas”.

Sin embargo me sorprendí bastante cuando Andrés me llamó al celular para decirme que la tesis había sido rechazada porque la Dra. Zielbermann le encontraba varios defectos, siendo el más importante el hecho de que únicamente se había abordado un colegio cuando el título presentado en el Protocolo o bosquejo especificaba que eran dos. Durante varios días y por diferentes medios exigí que se me diera una respuesta por escrito, sin embargo hasta el momento no he tenido respuesta. Lo único que me repiten es que no hubo suficiente campo o que la tesis no tenía el “suficiente esfuerzo” sobre todo si se le comparaba con las tesis publicadas en el sitio *Web* de la carrera (www.uvg.edu.gt/antropologia). Específicamente, dijo el Director, no se pueden valer mis cuatro años y medio de experiencia como maestro del colegio ***** como observación participante porque nunca registré la experiencia en un diario de campo y con eso volver *científica* mi experiencia de *vida cotidiana*.

A pesar de no estar de acuerdo con las observaciones anteriores del Departamento, he decidido no quedarme con los brazos cruzados. Ya que me veo obligado a ampliar mi muestra (aunque haya utilizado el estudio de caso) entonces aprovecharé mi experiencia cotidiana, que por cierto es riquísima en datos cualitativos sobre el tema de mi investigación, simplemente registrándola por escrito en este diario de campo. Además, claro, haré las correcciones muestrales y teóricas a la tesis.

Sin embargo, basándome en mis recientes lecturas sobre metodología etnográfica (precisamente para redactar el marco metodológico de la tesis) sé que no puedo cambiar mi esencia epistemológica de un día para otro; por eso en el transcurso de lo que queda de esta semana avisaré a mis alumnos, compañeros de trabajo, personal administrativo y superiores de mis intenciones. Básicamente les haré ver los fines de mi investigación, en qué consiste el cambio que haré de “profesor” a “observador participante como profesor”. Para darles tiempo a acostumbrarse a dicho cambio, comenzaré de lleno la etnografía a partir del próximo lunes. No sé exactamente cuánto tiempo durará la etnografía, porque estoy precisamente en negociaciones de cambiar de trabajo. Solamente espero que no deba cambiar de trabajo en poco tiempo pues entonces esta metodología quedaría burlada; desgraciadamente no me pueden dar desde ya una fecha exacta de cuándo comenzaré a trabajar en el MINEDUC porque nadie sabe cuánto tiempo durarán los trámites administrativos para aprobar mi plaza.

Diario de campo:

Lunes 19/5/08

Hoy comienzo oficialmente mi Diario de Campo en el Colegio ***** ***, donde laboro desde el 2004 como Profesor de Literatura, Filosofía y Temario en cuarto y quinto bachillerato. Este antecedente tiene sus *pros* y sus *contras* pues, entre los primeros, se encuentra que ya he pasado todos los estadios introductorios de un etnógrafo donde debe presentarse con los miembros de la comunidad, identificar y acercarse a los informantes privilegiados, obtener su confianza y crear *rapport*; pero entre los *contras* se encuentra que

mi posición no es tan libre, objetiva ni imparcial como un observador externo. Por ejemplo, a pesar de que la semana pasada se le avisó a toda la comunidad educativa (mis alumnos, compañeros de trabajo, personal administrativo y jefes) de mi “cambio epistemológico” a través del cual pasé de “profesor” a “observador participante”, de todas maneras las barreras, lazos, sentimientos, prejuicios y categorías creadas con anterioridad continúan existiendo muy a mi pesar, aunque tal vez puedan cambiar también. Eso es todo un reto.

Hace un momento mencioné la palabra “comunidad educativa” y recuerdo haber tenido una breve discusión con el Director de la carrera sobre el tamaño de la muestra: él afirmaba que era muy pequeño pues se abordaron 85 alumnos, y yo que era representativo si se tenía en cuenta que todo el universo de la comunidad educativa era de 650 personas aproximadamente. Mi punto es que veo al Colegio como una comunidad cerrada, donde las personas tienen roles, funciones determinadas y se apegan a estructuras y reglamentos comunes. Creo que tendré que investigar y ahondar más este punto en la tesis investigando sobre un concepto que encontré en Internet llamado “etnografía escolar”. Así que mientras hago este campo, también estaré investigado al respecto.

He de decir que en mi horario tengo varios períodos libres, los cuales utilizaré para entablar charlas con mis compañeros de trabajo y así obtener información casual ya que anteriormente ya les he pedido entrevistas y solamente una, **** ** *****, me la concedió pues todos se intimidaban al saber que la entrevista debía grabarse y que se utilizaría en un trabajo a publicar como tesis en la misma universidad donde estudia el hijo del dueño. A los alumnos, por otro lado, los abordaré durante los recreos (hay tres en el ***) aunque no dejaré de observarlos durante los períodos de clases.

Hablando de informantes, he identificado algunos entre los profesores: *****, *****, es el director de Secundaria y el profesor más antiguo del Colegio pues lleva más de treinta años de laborar ahí; **** ** *****, quien a pesar de que ya me dio una entrevista y ser maestra de Primaria, tiene una personalidad muy desenvuelta y dada a entablar largas y detalladas pláticas, factores que la hacen muy accesible además de ser la

maestra más antigua del Colegio después del Prof. *****. Otros dos informantes serán ***** y *****; el primero es profesor de Sociales y el segundo, de English Literature. Con ambos me une una amistad debido a que compartimos mucho tiempo en el área de fumadores que tiene el salón de maestros. Por otro lado, *** aborda todos los años el tema de la discriminación en sus clases, pero enfocado al caso judío y la Segunda Guerra Mundial. *****, como profesor de Sociales, también aborda el tema eventualmente.

Hoy, por cierto, platicando sobre el tema de mi investigación, el profesor ***** me comentó la ignorancia general sobre temas de historia entre sus alumnos de secundaria. Según él, varios alumnos le han comentado que se niegan a creer que sus antecesores españoles que vinieron a América eran “*de lo peorcito*” de Europa, y que “*se animaron a viajar que no tenían nada que perder allá*”.

Entre otras cosas, me tocó organizar un concurso de ortografía con la profesora de Idioma Español, ***** –****- para el próximo 4 de junio. Creo que el tema no es relevante para el Diario pero he de decir que yo estoy encargado del premio de poesía y **** de ortografía. Este concurso surgió porque hace unas semanas el Colegio Sagrado Corazón nos invitó a una actividad -como “*semana cultural*”- en la cual organizan un concurso de debate. Como el Colegio anda con problemas económicos y quieren hacerse de buena fama para que el año entrante se inscriban más alumnos, entonces el dueño nos está mandando a cualquier actividad a que nos inviten. Esa actividad del Sagrado Corazón me tocó a mí, y por cierto esta semana estuve averiguando al respecto.

Martes 20/5/08

Ayer logré tener una plática con el profesor *****, y hoy hice lo mismo en otro período libre con ***** quien me hizo ver que el Colegio Americano está por terminar su jornada por lo que fui a revisar el sitio *Web* de dicho colegio y encontré que, efectivamente, secundaria termina el 13 de junio y comienza su siguiente ciclo educativo

hasta finales del mes de agosto porque ellos siguen el programa norteamericano de clases. Por ende urge ir a pedir permiso para ampliar la muestra entrevistando a sus alumnos.

Siempre en la misma plática, le hice varias preguntas al profesor **** sobre el tema del racismo y la discriminación en su clase. Él me comentó que aborda el tema pero relacionado a la discriminación a los judíos y los negros; me ejemplificó por cierto con el caso de ***** , el único alumno de color en el **. Me contó que en la Primaria los compañeros de este estudiante le llamaban despectivamente “Níger” y que él los corrigió fuertemente. Según él, los otros compañeros de este muchacho ya no le volvieron a llamar así, sin embargo en mi experiencia anterior a este diario, he podido ver que sus compañeros sí le siguen diciendo así, pero no en la clase de **** (quien por cierto tiene fama entre los alumnos de ser muy severo). Personalmente yo nunca los he regañado porque no he detectado carga negativa en este “apodo”, además ***** no se incomoda y, por el contrario, en varias pláticas me ha comentado que está orgulloso de “ser negro” y que no se molesta que lo llamen así porque él sabe que es negro. De hecho el estudiante está bien adaptado al grupo y comparte con ellos como cualquier otro; he detectado mucho más agresividad, en tal caso, contra los alumnos de origen asiático aunque no en la misma sección y grado de ***** porque esta es un promoción muy llevadera.

Con los alumnos hoy se organizó un debate en clase sobre el contenido de la película *Beowulf*, esperaba poder guiar la discusión hacia los temas que me interesan, racismo y discriminación, aunque la verdad no lo logré pues la película no se prestaba para esto. Sin embargo, después de medio día, fuimos con dos alumnos al ensayo del debate organizado por el Sagrado Corazón y del que ya hablé anteriormente. Entre la directora **** ***** y yo escogimos a dos alumnos de cuarto bachillerato para asistir: ***** y Luis ***** porque fueron los que mejor se desarrollaron en el debate organizado en clase. Resultó que, sin haberlo planeado, el debate organizado en el Sagrado sí me dio muchos datos relevantes para mi investigación.

La actividad resultó ser en el Sagrado Corazón de la zona 1, y no en la zona 16 como todos creíamos; ante este detalle los alumnos expresaron incomodidad porque esta

zona les parece peligrosa y que la gente que vive ahí *fea* (yo vivo ahí, por cierto). Incluso los papás de los alumnos no estaban muy de acuerdo en dejarlos ir pero, como ya el Colegio se había comprometido, tuvieron que dar el permiso. Resultó que en el ensayo participaban también otros colegios: el Comercial Guatemalteco, el San Pablo, el Monte María, el Belga, la Patria, el Infantes, el Hall, el Liceo Guatemala y otros que no recuerdo en este momento, pero todos de clase media aunque con buena reputación. Mis estudiantes estuvieron casi todo tiempo callados, a pesar de ser un debate, y prácticamente no compartieron con ninguna otra persona. De hecho al terminar casi querían salir corriendo. Cuando de regreso a las instalaciones del *** les pregunté su experiencia me dijeron que ellos “*esperaban otro tipo de gente*” pues se habían sentido “*muy incómodos*”. Al preguntarles a qué gente se referían me dijeron que ellos creyeron que ahí participaría el Interamericano, el Valle Verde, el Americano o el Montesori, donde estudian sus amigos. De hecho, entre plática y plática, terminaron admitiendo los dos alumnos que ellos se consideran *clasistas* y no *racistas* pues lo que los hacía sentir incómodos era que sentían que los otros los veían feo y que no estaban “*entre los de su misma clase*”. Incluso, llegaron a decirme que se sentían tan mal de participar en esta actividad (por la zona y los otros estudiantes) que le iban a pedir a los directores del *** que los sacaran.

Al llegar, efectivamente fueron con la Directora del *** a contarle su experiencia y ella se molestó muchísimo por la actitud altanera de los estudiantes. Su reacción fue obligarlos a seguir participando y comentar con varios otros profesores la actitud de los estudiantes; la primera reacción de todos era reprobar ante la Directora esta actitud, pero luego, sólo entre maestros, comentaban que esto no era nada nuevo. Desgraciadamente no pude quedarme a escuchar todos estos comentarios que hubiera sido muy importantes para mi tesis porque me tocaba impartir varios períodos de clases en ese momento.

Miércoles 21/5/08

Los días miércoles tengo la ventaja de que termino mis períodos de clase temprano, así que puedo salir antes y aprovechar para hacer otras cosas. En esta ocasión, aunque quería quedarme para entablar pláticas con los posibles informantes, preferí ir a dejar cartas

a otros colegios para que me permitan realizar mi segundo Trabajo de Campo. La urgencia era que, como escribí hace unos días, algunos colegios como el Americano, están por terminar su ciclo escolar y retornan a sus actividades muy tarde para esta tesis.

Por lo anterior, visité tres colegios y dejé cartas a las siguientes personas: Dra. Ettie Zilber, Director general del Colegio Americano de Guatemala; Lic. Álvaro Cano, Director regente del Colegio Alemán de Guatemala, y a la Profesora Araceli Arizandieta, Sub Directora del Colegio Belga. De todos me quedé con una carta sellada y firmada de recibidas; sin embargo en ningún lugar pude hablar directamente –o siquiera dejar en sus manos la carta- con las personas requeridas, siempre me atendió un secretario o portero que, sin previa cita, no me dejaba hablar con estas personas.

Jueves 22/5/08

En una plática anterior con el profesor ***** ***** , él me comentó que los alumnos de quinto bachillerato están redactando un Proyecto de Nación como parte de las actividades de Seminario. Como él da esa clase, le pedí que me prestara uno de dichos documentos, pues me pareció que podría tener algo relevante para mi tesis; además están redactados en grupos de diez alumnos, por lo que pensé que resultarían relativamente representativos del grupo. Él me hizo favor de llevar hoy ese documentó y me lo prestó, yo aproveché para sacarle fotocopia y devolverle, de una vez, el original. A continuación hago los comentarios que me mereció la lectura.

El documento lleva por título *Proyecto de Nación. Sueños de jóvenes con criterio*. La primera impresión es que es un texto ambivalente entre una visión de cómo quisieran estos jóvenes que fuera Guatemala en un futuro próximo, y la planificación de un proyecto a corto plazo relacionado con la salud pública en un poblado cercano a Fraijanes, territorio al que pertenece el ***. A pesar de dicha ambivalencia, el profesor ***** afirmó que era el mejor de todos los documentos que le habían entregado este año pues se “apegaba” a los requisitos del MINEDUC.

El documento comienza enumerando las cosas buenas y malas que el grupo de graduandos encuentra en el país; entre las primeras mencionan:

«Las ruinas mayas [...] Gracias a este gran pasado cultural logramos tener una variedad de lenguaje increíble. Somos un país que tiene 23 lenguas vernáculas consideradas idiomas oficiales y el castellano. [...] Otra cosa interesante de nuestro país son sus trajes típicos [...] La variedad gastronómica».

Por el otro lado, entre los defectos mencionan la violencia en las calles, la inseguridad, la delincuencia, el tráfico vehicular, la falta de respeto, civismo y educación, así como la corrupción estatal; respecto a este último problema el texto dice que *«es un gran defecto que retrasa el crecimiento económico de nuestro país y aumenta los demás defectos»*. Luego se vuelve a las cosas positivas del país haciendo énfasis en sus características naturales: diversidad biológica y climática. Se menciona también que *«la pluriculturalidad de Guatemala también es una cosa muy buena porque nos da una mezcla muy especial de culturas y de puntos de vista que todos debemos aprender a apreciar»*.

Uno de los contenidos que pensé que más aportaría a la investigación (y razón principal por la que pedí y leí el documento) fue que incluía un capítulo titulado *Valores discutidos en la comunidad de diálogo*; esto porque según un autor leído para el Marco Teórico de esta tesis⁶³ la educación en valores es el mejor camino para la lucha anti racista. Pienso que si estos estudiantes hicieron realmente la “comunidad de diálogo” y discutieron reflexiva, libre y espontáneamente sus ideas a cerca de los valores que ellos mismos creen que deben reforzarse en la educación, entonces son valores dignos de tomar en cuenta para este análisis. A continuación enumero los valores que este grupo incluyó cuando como necesarios para “*formar buenos ciudadanos*”:

- **Respeto:** según la definición del *Proyecto* este valor *«hace actuar al ser humano para el reconocimiento, aprecio y valoración de las cualidades de los demás y sus*

⁶³ Prats, Enric. 2001. *Racismo en tiempos de globalización. Una propuesta desde la educación moral*. Bilbao: Desclée.

derechos». Ellos mismos lo asociaron a la discriminación afirmando lo siguiente: *«Se debería respetar a cada persona tal y como es ya que hay discriminación»*.

- **Responsabilidad:** definida en el documento como *«la capacidad que tiene una persona de aceptar y conocer las consecuencias de sus actos así como lo que relaciona al autor con su acto»* podría usarse este concepto en la lucha contra la discriminación relacionándolo con las vías heurísticas que forman los prejuicios y estereotipos. Específicamente podría usarse para argumentar sobre la discriminación económica, específicamente contra esas ideas neoliberales que fomenta la UFM de que ser pobre es resultado de la propia mediocridad sin reflexionar sobre el contexto histórico y cultural del país. Los alumnos, de forma parecida, relacionaron este concepto con el Gobierno de turno y sus acciones recientes.
- **Honestidad:** concebida como *«la cualidad humana por la que la persona se determina a elegir actuar siempre con base en la verdad y en la auténtica justicia»*. Lo que resalta aquí es la concepción maniqueísta de estos jóvenes donde hay una “auténtica justicia” porque además, en el mismo tema, escribieron que *«La honestidad no consiste sólo en decir la verdad, sino en asumir que la verdad es sólo una y que no depende de personas o consensos sino de lo que el mundo real nos presenta como innegable e imprescindible de reconocer»*. Este tema es muy importante entre los jóvenes, pues todavía creen –inocentemente- en la “objetividad científica” y consideran un error el relativismo cultural. Debería trabajarse este aspecto específicamente. Respecto al tema de la discriminación, los mismos alumnos lo relacionaron al afirmar que *«la honestidad expresa respeto por uno mismo y por los demás, que, como nosotros, ‘son como son’ y no existe razón alguna para esconderlo»*. Recuerdo que alguna teoría de la Psicología Social afirmaba que la discriminación también proviene de no poder identificar claramente los sentimientos que nos despiertan los demás, y sobre el tema los estudiantes escribieron que *«ser honesto, además implica el análisis de qué tan reales son nuestros sentimientos y decidirnos a ordenarlos buscando el bien de los demás y el propio»*.

- **Solidaridad:** los alumnos la definieron como «*la colaboración mutua en las personas*». El documento afirma que la solidaridad es más que un acto social pues mantiene la naturaleza social del ser humano (¿?). Asociaron este concepto con los desastres naturales aunque también podría utilizarse para argumentar en el discurso anti racista.
- **Autodeterminación:** concebida como sinónimo de «*crecer como persona y convertir nuestros sueños en realidad*». Los estudiantes afirmaron en su documento que la autodeterminación «*nos empuja a escoger, en base a nuestras necesidades, cómo queremos crear una vida completa*». Este concepto es para los alumnos una forma de planificar su futuro tomando buenas decisiones; en la lucha anti racista podría abordarse este tema desde la perspectiva de “los costos del racismo” y cómo ellos y sus familias pagarán estas consecuencias aunque no sufran directamente la discriminación y el racismo.

No puedo dejar de mencionar que en todo el documento hay un excelente uso del “discurso políticamente correcto”, y el lector desprevenido o que no haya tenido la experiencia de la observación participativa podría pensar que dentro de este grupo no existe el racismo ni la discriminación. Por el contrario existe marcadamente, y este documento lo que expresa es que ellos saben que está mal, saben cómo argumentar en contra de estos males sociales, y puede incluso alegar para no sufrirlo en carne propia; pero son incapaces de reflexionar bajo estos mismos argumentos su propio actuar y auto criticarse. No existe la *anagnórisis* en ellos mismos, el autoreconocimiento como sujetos racistas y el discurso cumple su misión más importante: autoengañarse. Esa es mi opinión sobre los valores que los estudiantes escogieron y expusieron.

El documento continúa y aborda otros temas no relevantes para mi investigación, como una breve investigación sobre el ordenamiento fiscal, el presupuesto nacional, un marco legal, etc. Tal vez lo único relevante de dicha investigación es que se aborda el tema social donde ellos mismos afirman que no existe la equidad étnica y de género en e país y escriben lo siguiente: «*Estas equidades [de género y étnica] no siempre se cumplen en nuestro país. No toda la gente sigue las leyes de la Constitución y la gente es tratada de*

diferente forma. [...] Esto es una injusticia ya que no se debe tratar a la gente de diferente manera sólo por ser como son».

Al documento le falta la penúltima página, y aunque se lo señalé al profesor ***** , éste dijo no tenerla y que eventualmente se la pedirá a los integrantes del grupo que redactó el documento pero no creo que lo vaya a hacer o que recuerde dármele. En los últimos párrafos del documento se abordan tres temas: la salud pública, la educación y el civismo. Sobre el primer tema los alumnos muestran una opinión sesgada por los medios de comunicación pues dicen que aunque no es de maravilla, se está mejorando al respecto gracias a la ayuda internacional. Sobre la educación, saben que las personas de pocos recursos no pueden acceder a ella, o al menos a una de buena calidad; critican también la educación sobre el respeto porque dicen que no existe por parte de algunos maestros hacia sus estudiantes (al menos en algunos casos). Llama la atención que cuando abordan el tema de la educación en sobre el valor de la responsabilidad escribieron que los maestros del sector público no van a clases o llegan sin ánimos de enseñar.

El último tema que aborda el documento es la construcción de un “*buen ciudadano*”; esto podría ser útil para la lucha anti racista porque definen a un buen ciudadano como «*una persona [que] respeta y sigue las normas que establece una sociedad. Siempre está bien informado y educado sobre los problemas que enfrenta la sociedad en la que vive [...] Un buen ciudadano trata con igualdad a todas las personas. Brinda y trata a las personas con respeto sin importar etnia o la clase social. Son muy solidarios...*». Como dije antes, estos adolescentes tienen claro el discurso, pero no creo que lo lleven a la práctica. Al menos la mayoría de ellos como lo mostró la primer parte del trabajo de campo donde se les hizo encuestas y grupo focal, mostrando a través de estos instrumentos su marcado sesgo racista y clasista, como bien lo admitieron los alumnos ***** y ***** (aunque son de cuarto) en el ensayo de debate organizado por el Colegio Sagrado Corazón de la zona 1.

Viernes 23/5/08

Hoy se conmemoró el fallecimiento de la fundadora del ***, la profesora ***** ***** ***** de ***** , con una misa católica celebrada en el gimnasio del Colegio. La participación no era obligatoria ya que la institución es laica, aunque sus dueños son marcadamente católicos. Aproximadamente hay unos 7 u o 8 alumnos por grado que son evangélicos, la gran mayoría de estos asisten a la Iglesia de Cash Luna. Por cierto, el tema religioso dentro del colegio siempre ha sido delicado pues ***** ***** (*****), el actual propietario y director general del Colegio, expresa abiertamente su incredulidad y burla del personaje Cash Luna, a quien considera un “*aprovechado*”. Esta actitud permite que los alumnos que pertenecen a la iglesia Casa de Dios, sean objeto de burla y acoso por parte de sus otros compañeros (incluso de los otros protestantes) e incluso maestros; esto a pesar de que dicha Iglesia colabora con el *** cediéndole el paso a vehicular a sus maestros y padres de familia través de sus instalaciones para aligerar la carga de la calle secundaria que lleva al Colegio. La respuesta ha sido que algunos alumnos han tomado como “bandera a defender” su pastor e iglesia, pegando afiches y calcomanías que promueven Casa de Dios en la partes visibles de sus casilleros.

Luego de la misa se tuvieron clases normales. En los períodos libres tampoco pude abordar mucho a mis informantes ya que varios alumnos debieron recuperar exámenes de la segunda unidad.

Durante el recreo largo, los alumnos ***** y ***** , aquellos que fueron al ensayo del debate en el Sagrado Corazón, se acercaron a mí para tratar de negociar su participación. La lógica de su argumento era que, ya que estaban obligados a participar, por lo menos querían obtener algún beneficio como puntos extra en algunas clases, específicamente en Matemáticas. Me pidieron intermediar este asunto y lo hice, pero ***** ***** , profesor de Matemáticas en bachillerato y director de Secundaria, se negó rotundamente alegando que “*es obligación de los estudiantes representar al Colegio en actividades de ese tipo*” y que él estaba totalmente en contra de esa “*mercantilización de puntos*”. ***** y ***** estaban molestos cuando les conté la respuesta del profesor

*****, aunque se resignaron a participar en el debate de la zona 1 pues ya no tenían otra opción. Lo único que pidieron entonces fue permiso para llevar al menos ocho amigos del Colegio para que los apoyaran el día del evento, cosa que sí se les concedió por parte de la dirección. Los alumnos querían llevar compañeros para “*no sentirse tan solos y aislados entre la gente que participa ahí*”; sin embargo –a pesar de tener permiso- ninguno de sus amigos quiso apuntarse para acompañarlos pues debían perder algunos exámenes semestrales y recuperarlos después, durante recreos o sábados. Por lo tanto, ***** y ***** quedaron solos para ir a participar en el Sagrado Corazón de la zona 1.

También hoy, por teléfono, el Director del departamento de Antropología me proporcionó el teléfono de **** ***** *****, profesor de Sociales en el Colegio ***** ***** *****. Esta persona sería quien pudiera ayudarme a entrar a esta institución educativa para pasar ahí también los instrumentos de la investigación.

Lunes 26/5/08

Hoy comenzaron los exámenes semestrales en el ***. La actividad consume todo el día y es imposible compartir con los alumnos y otros compañeros ya que los profesores cuidan en parejas cada aula y está prohibido platicar entre sí; y aunque estuviera permitido sería bastante incómodo hacerlo frente a los mismos alumnos que están concentrados, en silencio, contestando sus exámenes.

Temprano en la tarde, logré comunicarme con el profesor **** ***** *****, del ***⁶⁴ quien se ofreció amablemente a ayudarme a pasar las encuestas; quedamos en que mañana llevaría los instrumentos a su colegio para realizar el campo.

Posteriormente, todavía en el ***, me llamaron para asistir a una reunión de la Comisión de evaluación de la cual soy Vocal I. En dicha Comisión se discute todo lo relativo a las evaluaciones que las instituciones educativas llevan a cabo para verificar que no estén violando ningún artículo de los Acuerdos ministeriales respectivos. En esta

⁶⁴ *** son las siglas del Colegio ***** *****.

ocasión se discutió el caso de una alumna de 2do. Básico que quería presentar exámenes de suficiencia para pasar inmediatamente a 3ero. Por cierto se le permitió hacerlo, aunque estemos a medio año, porque así lo dice el reglamento.

En la misma Comisión se está discutiendo la Ley que este año pasó la nota mínima de 60 a 65 puntos, para adaptar el reglamento interno a esta y todas las demás disposiciones que incluye la dicha Ley. Yo saqué a colación el artículo que obliga a que la educación guatemalteca debe comprender, como tema transversal, la interculturalidad. Mi intención era que se discutiera ese punto pues, en mi opinión, el *** no toma en cuenta este tema. Sin embargo la Directora **** ***** dijo que sí se toma en cuenta pues: 1) Se dan clases en inglés; 2) Se tienen profesores extranjeros; y 3) Eventualmente se hacen intercambios de alumnos con escuelas públicas de los EE. UU. y Noruega. Los demás profesores y directores estuvieron de acuerdo y, a pesar de mi insistencia en que esos argumentos no encajaban dentro de la intención de la Ley se me ignoró y se continuó tocando otros temas. La sesión terminó a las 4:15 p.m., poco después de la hora de salida y me fui para mi casa donde me dediqué a describir lo que pasó hoy en este Diario.

Martes 27/5/08

Hoy había quedado de realizar el trabajo de campo en el Colegio *****
***** pues quería aprovechar que el Colegio donde estoy haciendo la observación participante, el ***** *****, da asueto a los alumnos un día sí y otro no cuando están en exámenes. Como ayer hubo exámenes semestrales, hoy no llegaban los estudiantes porque lo que asistir tarde al trabajo no debería implicar ningún problema, incluso podría resultar inadvertido.

Encontrar el *** me resultó muy difícil, de hecho me perdí dos veces en el trayecto pues entré a la zona 16 por el desvío que está frente al Colegio Austriaco, en el redondel. Tuve que preguntar varias veces a las personas que iban caminando y llegué media hora tarde a la cita con el profesor **** ***** ***** por lo que ya no pude realizar el grupo focal en el período que él había preparado; por cierto parecía algo molesto por este

inconveniente pero expliqué mis razones. Debido al atraso, hubo que reprogramar el grupo focal ese mismo día pero durante un recreo, lo que ocasionó apatía entre los participantes quienes preferían, obviamente, salir a comer y descansar durante ese tiempo. De hecho la actividad del grupo focal fue muy pobre en este colegio pues los alumnos no participaban por su propia iniciativa y había que “sacarles con cuchara” sus opiniones con ayuda del profesor *****. Además, no se logró terminar el instrumento completo pues faltaron un tema y medio; esto porque el recreo terminó sin haber logrado abarcar todos los temas y sin haber logrado mayor participación relevante de los estudiantes del ***.

Por el contrario, las encuestas se pasaron en todos los grados programados durante los períodos del profesor *****. Los alumnos colaboraron amablemente y al menos este instrumento tal vez sí arroje mejores resultados que el anterior. Al terminar tuve que regresar al Colegio ***** a cumplir con mi jornada de labores.

Obviamente llegué tarde al ***, pero nadie se dio cuenta pues entré por la puerta de los profesores en vez de la entrada principal donde está la administración. Ya ahí comencé a contactar a varias personas para ejecutar una actividad que vengo haciendo desde hace un año: llevar a los alumnos de cuarto bachillerato a jugar *Gottcha* como una actividad que incentive la lectura y redacción de poesía épica. Usualmente los llevo al *Camp Gottcha* que está en el Km. 16.5 carretera a El Salvador pues queda muy cerca de las nuevas instalaciones y parece que los propietarios son exalumnos del ***. También tuve que coordinar lo del transporte pues, aunque el Colegio cuenta con buses propios, cuando se hacen excursiones se deben alquilar los buses de un señor que presta ese servicio. Al final la cotización arrojó que la actividad tendría un costo de Q. 120 por alumno; aunque parezca un precio alto usualmente me la han aprobado y participa un buen porcentaje del grupo. Sin embargo por lo caro que sale, no es obligatoria.

No pude recoger mucha información con los profesores, como tenía pensado, pues estuve poco tiempo en el ***, tanto por mi llegada tarde como porque tuve que salir temprano porque hoy se realizaba el debate del Sagrado Corazón. Ya he comentado sobre

esta actividad en días anteriores, porque tuvimos que ir con los alumnos ***** y ***** a un ensayo previo.

La actividad comenzó a las 11:30 a.m., por lo que ***** y ***** llegaron a las 11:15 por sus propios medios a la zona 1. Yo tuve que irme del *** al Sagrado Corazón en mi carro, pero como vivo cerca lo dejé parqueado en mi casa. Desgraciadamente no pude quedarme en casa pues tenía que llevar al *** a los alumnos para que allá los recogieran sus padres, así que hoy tuve que ir de la zona 1 al *** y viceversa varias veces.

Cuando yo llegué al Sagrado Corazón ya estaban ahí ***** y ***** , solos pues ningún amigo quiso acompañarlos pues eso les implicaba perder un día de estudio y/o reponer los exámenes la semana entrante durante recreos. Los dos alumnos no estaban muy dispuestos a participar pues opinaban que los demás participantes “no eran de su misma clase social”; por lo que su actitud era arrogante y despreciativa hacia los demás oradores. En el debate participaron los mismos colegios que mencioné la vez pasada.

La actividad duró poco más de una hora y de hecho fue demasiado similar al ensayo pues les hicieron las mismas preguntas. En esta ocasión los dos alumnos del *** participaron aún menos que en el ensayo aunque he de admitir, que como ellos mismos me comentaron, el moderador (un profesor del Sagrado) daba preferentemente la palabra a los alumnos de colegios de “renombre” como el Belga, el Liceo Guatemala y obviamente las representantes del mismo Sagrado Corazón

Aunque los temas del debate fueron muy similares a los del ensayo, para efectos de este diario sobresalió que la discusión derivó hasta tocar el tema del racismo y la discriminación. De hecho, en un momento todo el público y los participantes admitieron ser discriminadores ante la pregunta de la oradora del Sagrado. Hubo mucha discusión sobre el trato a los indígenas y se ejemplificó con dos personas: un escritor cuyo nombre no recuerdo que editó en España un libro sobre experiencias de vida durante el Conflicto Armado, y la vida de la Dra. Menchú. Es relevante mencionar que la historia del escritor

exilado se escuchó con interés, sin embargo cuando se discutió el caso de la Dra. Menchú el público y los participantes mostraron su desagrado por esta figura pública.

Al terminar la actividad, el Sagrado Corazón no invitó a compartir una refacción, pero ante la insistencia de mis alumnos por irse, tuve que ir a mi casa a sacar el carro para llevarlos de regreso al ***. Durante el viaje ***** y ***** comentaron la actividad y volvieron a afirmar que no se sintieron a gusto porque ellos son “clasistas” y se les obligó a participar en esta actividad. Durante la plática surgió la idea de realizar un debate similar en el *** entre colegios de élite, invitando al Americano, Alemán, Valle Verde, Maya, y otros. En ese caso los dos alumnos dijeron que sí participarían gustosamente porque ahí estaban sus amigos y gente que “*sí los entendía y con quienes tenían algo en común*”. Al llegar al *** me presenté con la Directora **** ***** y le reporté cómo había salido la actividad. Ella se volvió a sorprender por la actitud clasista de los alumnos y dijo que el *** debía incentivar más la participación de sus alumnos en ese tipo de actividades. Yo le comenté que quería montar un debate parecido en el *** donde el tema fuera la discriminación, aprovechando así la oportunidad para utilizarlo como una especie de grupo focal para esta investigación. Ella accedió, pero no creo poder llevarlo a cabo por el poco tiempo que me resta de trabajo en este colegio (estoy esperando en cualquier momento la confirmación de una plaza en el MINEDUC) y porque muchos de los colegios mencionados están o estarán pronto en vacaciones de medio año y/o terminando el ciclo 2007-2008 siguiendo el calendario norteamericano o europeo. Al terminar de platicar con **** regresé a mi casa pues había terminado ya mi horario de trabajo.

Miércoles 28/5/08

Al parecer la Directora **** ***** comentó con otras maestras el caso de los alumnos que participaron en el debate del Sagrado Corazón porque algunas compañeras (especialmente el grupo de amigas cercanas a la directora: ***** ** ***** y ***** *****), maestras de primaria) llegaron a preguntarme si era cierto todo lo que les

contaron. Yo les dije que sí y aproveché a ver si podía sacarles información extra. Me comentaron dos casos: el de unas niñas que pusieron como pretexto para no entrar a clases e irse a la enfermería el haber comido frijoles y tortillas, pues ellas no estaban acostumbradas a comer eso y lo hicieron a modo de travesura. ***** me comentó que su reacción ante tal excusa fue decirle que entonces ellas eran una “malas guatemaltecas” porque esa era la comida diaria de miles de compatriotas. Las niñas de todas maneras fueron a la enfermería argumentando un grave dolor de estómago. Por su parte, ***** me comentó el caso del alumno ***** , quien últimamente se ha vuelto demasiado altanero, cosa que confirmaron otros profesores presentes en la plática. Entre otras cosas, me contaron que el papá de este alumno de tercero básico está muy bien con el gobierno actual pues fue de los principales financistas de la campaña. De hecho, dijeron, que este señor no tiene un puesto oficial dentro del Gobierno, pero sí tiene las influencias necesarias para obtener ganancias a través de sus empresas dándole diferentes servicios al Estado. Este padre de familia, dicen los profesores, suele regalar un vale de Q. 500 a Q. 700 en Paiz a cada profesor de su hijo el Día del Maestro; además comentan que el niño vive prácticamente sólo pues es huérfano de madre y su papá compró tres casas en la misma cuadra: una donde se reúne la familia, y las otras dos son para que cada uno de sus hijos las usen de “cuarto de juegos”. Según dijeron los maestros, la familia solamente se reúne para cenar pues cada hijo hace en “su casa” lo que quiere. De hecho, algunos maestros comentaron también que en especial este muchacho de tercero básico no es querido entre sus compañeros, pero que todos le hacen favores porque paga por cada uno de ellos; por ejemplo manda a sus “amigos” a comprarle cosas a la tienda a cambio de comprarles un almuerzo a cada uno. Otra maestra, ***** –de computación-, me contó en esa misma charla que un día ***** –el dueño del Colegio- regañó a este mismo muchacho ***** frente a sus compañeros y le dio un “arranque de cólera” donde dijo que sí él quisiera le cerraba el Colegio a ***** porque su papá tenía los conectes necesarios. De hecho, ahora que escribo sobre este muchacho ***** , debo mencionar que su situación es tan tensa con ***** y con sus compañeros que ya es oficial que se cambia de Colegio, se pasará al Montessori después de las vacaciones de medio año por lo que su actitud es insoportable, según informaron sus maestros.

Hoy también, por correo electrónico, Andrés Álvarez me confirmó que había logrado que aceptaran mi trabajo de campo en el *****. Aproveché y de una vez mandé un correo electrónico a la madre Odessa Herrera, directora de dicho establecimiento, para presentarme y comentarle los detalles del trabajo de campo. Este día también fue de exámenes semestrales en el ***.

Jueves 29/5/08

Hoy por fin tuve oportunidad de sentarme a charlar con los profesores del ***. Quien más participa con mi observación participativa es el profesor ***** *****, con quien los últimos dos años y medios he cultivado una amistad como compañeros de trabajo. Él fue quien me prestó el documento de *Proyecto de Nación* de un grupo de graduandos y de hecho me explicó algunas cosas: lo que yo pensé que eran valores que los mismos alumnos habían reflexionado como “necesarios de inculcar entre los adolescentes” resultaron haber sido impuestos por el MINEDUC a través del libro de texto que guía el desarrollo del Seminario. Por lo tanto, esos valores pierden validez en esta investigación ya que fueron unilateralmente elegidos; la parte que no había entendido, sobre una especie de proyecto a corto plazo resultó ser la parte “práctica” del Seminario. Este año los estudiantes se encargarán de reconstruir y remodelar una escuela de Fraijanes, no porque quieran sino porque es un requisito hacer algo por la gente que rodea la comunidad educativa. Los estudiantes solamente pudieron elegir el tipo de actividad: unos donarán materiales, otros construirán una ampliación para un salón de clases, otros pondrán el techo de lámina y un grupo de muchachas se encargarán de hablar sobre la higiene personal a los alumnos y despiojarlos gratuitamente ya que los mismos maestros de esa escuela, en pláticas previas, dijeron tener una epidemia de este mal.

Tuve también hoy la oportunidad de abordar al profesor ***** *****, director de Secundaria y profesor de Matemáticas en el ***. Entre varias cosas que platicamos, lo más relevante fue que me contó sobre el caso del único estudiante indígena en toda la historia del colegio. Resulta que en los años 80's (el informante no me dio detalles de años ni nombres a pesar de que insistí argumentando no recordar) una madre de familia del Colegio

trabajaba en una institución internacional que ayudaba a Guatemala; en uno de sus viajes al interior conoció a un niño de inteligencia sobresaliente y quiso ayudarlo metiéndolo al mismo colegio que su propio hijo. Por lo tanto esa madre se acercó a la señora ***** y logró que aceptaran al niño indígena con una módica mensualidad que cubría el trabajo de la señora. El profesor ***** me contó que al principio los compañeros trataban mal al muchacho, pero después “lo aceptaron”. Cuando le pedí que me explicara eso de “lo aceptaron” (así, entre comillas) me dijo que él creyó siempre que el niño nunca tuvo amigos, solamente compañeros que soportaban su presencia. Compartían las clases, los recreos, pero nadie lo invitaba a sus casas o tenían mayor contacto personal con él. Sin embargo el niño indígena sobresalió académicamente y logró graduarse. Posteriormente obtuvo una beca al Canadá, donde quería estudiar medicina alternativa para regresar a su pueblo (que tampoco me supo dar nombre) y ayudar a su comunidad. Quise que el profesor ***** me pusiera en contacto con esta persona para hacerle una historia de vida, y él me dijo que buscará algún modo de contactarme con él; sin embargo sinceramente no creo que lo haga. Debo mencionar que lograr que este profesor ***** contribuyera a mi investigación con su relato fue todo un logro de mi parte pues es una persona un tanto inaccesible, al menos para mí pues siempre se ha mostrado lejano conmigo, así que no creo que me consiga el teléfono o dirección de este exalumno.... ¡Espero estar equivocado, pero ya veremos!

Hoy también aproveché a adelantar la ampliación de la investigación bibliográfica de la tesis. Tuve la buena intención de regresar al Colegio ***** para llevarle un regalito al profesor *****, quien facilitó el campo en esa institución, pero recordé que en el Marco Metodológico dije que no “pagaría por información” así que me abstuve y simplemente le escribí un *email* donde volvía a agradecerle efusivamente su colaboración.

Aproveché que no llegaron los alumnos hoy (porque tienen el día libre para estudiar para los parciales de mañana) y fui a ver el *Camp Gottcha* a donde iremos de excursión. Fijé el precio grupal con la dueña y también confirmé el precio del bus que nos transportará; creo que ya comenté que el costo total será de Q. 120 por alumno y que no

será obligatorio, aunque por la posición social de estos estudiantes creo que la mayoría participará. Hoy le recuperé un examen a un alumno que no vino ayer; solamente se trató de pasarle un examen similar y calificarlo, cosa de hora y media.

Viernes 30/5/08

Hoy fue el último día de exámenes semestrales. Recogí los codos de la circular que pasé a los alumnos de cuarto bachillerato sobre la visita al juego de *Gottcha*. De 48 alumnos que hay en el grado (las dos secciones), aproximadamente confirmaron 40. Los otros ocho dicen que talvez logren el permiso de aquí a la fecha en que vamos a ir (6/6/08).

Por otro lado, hoy a la hora del recreo me tocó cuidar la pequeña plaza que está entre el módulo de bachillerato y el módulo de básicos. Esta plaza une ambos módulos y tiene varias bancas de cemento en el centro rodeadas por dos jardines. Cuidar los recreos es una actividad normal en el *** pues una semana cuidan los maestros del área de Inglés y la otra, los maestros de Español.

Hoy pude observar cómo los alumnos de quinto bachillerato molestaban a un alumno por ser de piel morena: le decían “*Negro*” como apodo y él contestó que toda la gente de Guatemala era de piel morena, sin embargo su “defensa” ante la forma en que lo molestaban los demás fue decirles que “*prefería ser de piel morena, y no indio como ellos*”. Los que lo molestaban le contestaron que si era de piel morena era porque era indio y de ahí comenzó un alegato sin mayor sentido ni argumento. El punto de incluir esto dentro de mi Diario es que el alumno “ofendido” no tenía cómo argumentar su color de piel y llamó “indios” a los demás a pesar de que los otros eran de piel mucho más blanca que él y algunos, de hecho, eran de “rasgos blancos y cabello rubio”. Lo que quiero dejar por escrito es que sí existe esa forma tonta y superficial de “molestar” a los demás haciendo referencia a su ascendencia.

Casualmente hoy también me tocó cuidar la salida de buses (ver que los niños no corran entre los carros y no hayan accidentes). Tuve entonces la oportunidad de escuchar a

unos niños de aproximadamente primero Primaria que jugaban algo brusco sobre el césped. El juego era hacerse cosquillas y golpearse suavemente, más o menos como molotera. Entonces uno de los niños que estaba hasta abajo empezó a llamar a los demás “*Indito mashcuil*”, “*Sos un indito mashcuil*”. A los demás la palabra les causó gracia y comenzaron a imitar a su compañerito, imitando un “acento indígena”. Como yo estaba cerca les llamé la atención y les dije que ser indígena no era nada malo y que por lo tanto no tenía sentido utilizarlo como un insulto, y que además el “imitar” ese acento era discriminación. Ellos me vieron y, el que comenzó con el juego, me retó con la mirada. Ninguno me contestó, ignorándome, pero ya no siguieron con el “juego”. Comenté inmediatamente con la encargada de la limpieza, quien también cuida la salida, y me dijo que ella ya no llama la atención sobre esos incidentes porque a nadie le importa y que prefiere no arriesgarse a caer en líos.

Lo que la señora de la Limpieza, doña ***, me comentó me hizo recordar que hace tres años, cuando apenas empezaba en este Colegio, alguien que ya llevaba más tiempo de laborar aquí me comentó que hacía unos pocos meses antes de que yo entrara habían despedido a una maestra porque les dijo a unos alumnos que no trataran mal a las señoras de la limpieza ni a los jardineros porque eran personas y eran iguales a ellos. Según me contaron esto se convirtió en un gran lío y acusaron a la maestra de comunista y no sé cuantas cosas más hasta que la despidieron. Creo que la anécdota es exagerada, aunque algo de cierto habrá. Desgraciadamente no recuerdo quién me lo contó, como para pedir que me lo vuelvan a contar.

Lunes 2/6/08

En el *** se ha vuelto costumbre que al terminar una unidad, se da asueto el primer día a los alumnos para que el personal docente pueda asistir a un taller de capacitación organizado, usualmente, por el Departamento de Psicología. Sin embargo estas actividades siempre han generado discusión por diferentes asuntos: 1. Casi siempre se contrata al mismo equipo de expositores; 2. Las actividades casi siempre incluyen dinámicas grupales que muchos maestros consideran tontas o “añiñadas”; 3. Debido al día en que se organiza

(el primero de la unidad) los maestros están agobiados de trabajo ya que la misma administración los presiona para que califiquen y suban las notas de los exámenes recientemente terminados y/o para que redacten, entreguen y adapten a la página de Internet su nuevo programa bimensual y semanal.

Estos talleres de hecho, más que bien, han terminado por ser motivo de discusión y rencillas entre el cuerpo docente y el administrativo, pues muchos maestros asisten con clara actitud apática, otros se esconden para poder terminar el trabajo que se les exige y otros, que sin van, sienten que pierden el tiempo porque a veces se tocan temas irrelevantes o no relacionados con la materia que imparten, o –cuando si son temas relevantes- no participa la administración con lo cual los problemas no se resuelven sino simplemente se exponen una y otra vez sin solución alguna.

Hoy no fue la excepción. El taller llevaba por título “Vida de excelencia”; yo participé aunque no con muchas ganas pues esos temas de “como mejorar mi vida” me parecen irrelevantes y creo que hubiera sido más provechoso si me dieran ese tiempo para leer o avanzar en mi investigación pues es un taller de cuatro a cinco horas. Debo mencionar que todavía más apáticos que yo, son algunos profesores de Inglés, como es el caso de ***** o ***** (** *, como le llaman). El primero participa pero alegando que está perdiendo su tiempo, y el segundo prefiere no ir o, si va, no habla una palabra de Español (eso hace creer a los demás, pero me consta que sí lo habla).

El taller “Vida de excelencia” trató sobre cómo ser excelente y como “crear” una cultura de excelencia en el país. Lo primero, según el tallerista –un Psicólogo- se logra imponiéndose metas, lo segundo –y aquí viene lo relevante o interesante mi diario- se logrará imitando culturas extranjeras, específicamente se profundizó en el caso japonés. Por último, dice el expositor, luego de haber imitado y copiado lo más fielmente posible a los japoneses, debemos mejorar los comportamientos individuales y sociales. ¡Pensar que le pagan por ir a exponer semejantes absurdos! –pensé.

Sin embargo, cuando salió el tema de la imitación cultural también surgió el tema de la discriminación; sin embargo fue “discriminación laboral” más que otra cosa. Someramente también se habló de racismo. La discusión giró en torno a la comunicación institucional interna, ya que muchos maestros sienten que hay abuso de poder por parte de algunas personas y preferencias de los directores hacia otros, específicamente hacia el grupo de Inglés. Por ejemplo, se dijo ahí, los de inglés pueden llegar tarde, salir temprano, pedir permisos, tienen recursos didácticos que les renuevan constantemente; mientras que los de Español no tienen tantas ventajas. Esto es producto, más bien, de las características personales de las directoras de cada área. Sin embargo, donde sí cae lo de discriminación laboral es en el salario ya que salió en el debate el hecho de que los profesores de Inglés ganan más que los de Español aunque tengan títulos y experiencias similares; incluso a veces la diferencia académica es notoria y sin embargo aún así ganan más. Los de Inglés alegaron que esto no es cierto, pero los de Español no lo creyeron.

Aquí debo aportar algo personal: hace un año, más o menos, tuve problemas con mi contador y tuve que buscar una retención de ISR. Dicha retención se hace en base al salario de cada empleado; como la búsqueda era tediosa la contadora me dio el archivo de retenciones y tuve que buscar yo mismo entre todas las retenciones de todos los profesores. Ahí pude darme cuenta que maestros de Inglés sin ningún título universitario, ganan en promedio Q. 2,500.00 más que compañeros de Español con nivel de licenciatura e incluso con maestría. No pude ver los sueldos en sí, sino lo que pagan de ISR, el cual se retiene en relación al salario. Por lo tanto, en el *** si hay discriminación laboral relacionada al salario. A ver qué dice la encuesta sobre ese aspecto.

Durante la misma actividad, el profesor ***** habló de la tarea de *Proyecto de Nación* que leí y expuse hace poco. Lo que dijo fue relevante pues dejó en claro que los valores que ahí ponen los alumnos como necesarios para la educación guatemalteca no son producto de su propia y libre reflexión, como yo creí inicialmente, sino impuestos unilateralmente por el MINEDUC. En otras palabras, el Seminario no trató de que los alumnos pensarán, discutieran, debatieran y reflexionaran qué valores hacen falta en el país; sino que se les dijo: “*Estos valores hacen falta. Escriban algo sobre cómo*

incluirlos en la educación”. Con esto, el interés por ese documento pierde interés y relevancia para mi investigación.

Martes 3/6/08

Hoy se inició formalmente la tercera unidad en el ***. Este día los alumnos lo toman como una extensión de su fin de semana largo: salieron temprano el viernes (a las 12:00 p.m.), sábado, domingo y lunes. Muchos de los estudiantes llegaron ayer por la noche de viaje, otros todavía tenían olor a alcohol o se les miraba que “andaban de goma”.

Personalmente tomo estos primeros días de unidad de forma fácil: les entrego los contenidos y el calendario de tareas en fotocopias, los leemos juntos y luego les doy el resto del período para que platiquen sobre lo que hicieron el fin de semana. En esta ocasión, aproveché para escuchar y participar en algunas discusiones de grupos de amigos pues pensé que sus actividades de fin de semana revelarían si efectivamente estos estudiantes pertenecen –o no- a la élite nacional.

Mencionaré entonces algunos nombres y lo que me contaron que hicieron: *****
 ***** , hijo del presidente de la Cámara de la Industria, le prestó a su hermano un avión de su empresa TAG (Transportes Aéreos de Guatemala) y se fue a pasar el fin de semana a Cancún; esta es una “tradición” que hacía su hermano mayor, ***** , hace unos dos años atrás cuando todavía estudiaba en el ***. Por otro lado, ***** ***** , hijo de importadores de motocicletas y joyeros, participó en una competencia de motocross; sus amigos dicen que tiene una gran colección de motocicletas en su casa. Por su parte, ***** ***** , hijo de unos empresarios de helados, se fue a su casa en la playa junto con otros amigos; otro grupo que también salió junto fue el de ***** ***** , hijo del médico personal de la familia ***** , ellos solamente se fueron a Xetulul.

En cuarto bachillerato hice lo mismo, pero desgraciadamente había tantos grupos y todos me contaron qué hicieron que en este momento no recuerdo exactamente, solamente

algunos casos aislados: ***** **, hija del recién ex vicepresidente ***** **, se fue a Panamá; en ese mismo país andaba de *shopping* **** **, hijo de un cardiólogo.

En fin, la gran mayoría de estos adolescentes hacen actividades de fin de semana que para la mayoría de guatemaltecos están económicamente vedadas, al menos con la frecuencia que ellos las hacen. Al respecto de la clase social a que ellos pertenecen he decir que es muy alta y esto se puede ver tan sólo en el parqueo del Colegio: los alumnos de quinto bachillerato con buenas notas tienen permiso de llevar carros y por supuesto llevan marcas como BMW, Mercedes, Alfa Romeo y similares; si alguno llega con Mazda, por ejemplo, son modelos del año. He evidenciado casos, incluso durante este año entre los alumnos de 4º y 5º Bach., en que los alumnos tienen choferes y guardaespaldas que los esperan en el parqueo todo el día; los alumnos lo usan también como mandaderos si se les antoja comida rápida, por ejemplo.

Miércoles 4/6/08

Hoy llamé al profesor de Sociales del Colegio Alemán, quien resultó ser ex profesor universitario de mi esposa en la USAC. La idea era pedirle ayuda a pasar las encuestas en ese colegio, sin embargo él me dijo que la ruta correcta era ir con el Lic. Álvaro Cano, director regente, para que fuera él quien aceptara la investigación pero usualmente sí las aceptaban. Como ya fui con el Lic. Cano y le dejé una carta porque no pudo atenderme, no me quedó más que hacer que agradecerle y esperar a que se me otorgue el permiso pero lo miro difícil.

Luego llamé al profesor de Matemáticas del Valle Verde, quien es conocido del profesor ***** ** y él me hizo el contacto. La idea era ver si podía pasar las encuestas sin pasar por todo el proceso de lectura y aceptación por parte de la administración que, además, ya me dijo extraoficialmente que no. Sin embargo él se negó diciendo que le preguntaría a su superiora si lo podía hacer, pero esa fue la misma persona que ya negó el permiso durante el Campo 1 lo doy por perdido.

En mis actividades diarias del *** no pasó nada directamente relacionado al racismo o la discriminación, tal vez esto se debe a que el grupo es bastante homogéneo. Los excepcionales casos de estudiantes asiáticos –y uno afrodescendiente- no cuentan para mi observación pues me debo centrar en discriminación al indígena por recomendación de mi Asesor; sin embargo he de decir que a mi parecer a estas personas no se les molesta mucho ahora, pues el contacto diario ha hecho que los acepten. Sin embargo he escuchado comentarios que cuando comenzó el fenómeno de estudiantes asiáticos en el Colegio sí se les hacía de menos. Tengo que admitir también que los estudiantes asiáticos tampoco hacen mucho para llamar la atención, pasan el día juntos y casi no tienen contacto con los demás. De hecho tal vez por eso es que no hay confrontación directa, por que ellos la evitan. El caso del estudiante negro es diferente, creo que la exposición de la televisión y los viajes de estos alumnos a EE. UU. los ha hecho aceptarlo, aunque es diferente para el caso de los indígenas pero no puedo asegurarlo pues no hay ninguno en el *** (¿exclusión?).

Hoy se llevó a cabo el concurso de ortografía y oratoria con **** (***** *****), profesora de Idioma Español en Básicos. Lo menciono porque me tocó leer los poemas de los alumnos de Básicos, entre ellos dos que me llamaron la atención: el de ***** ***** , hijo del diputado petenero del mismo nombre, y ***** ***** . El primero describe el reciente accidente del adolescente donde murieron ahogados su guardaespaldas y lanchero, y él pinta un cuadro de igualdad y cariño para con sus empleados pero ahí hay mucho de imagen romántica y problemas psicológicos por el trauma que le ocasionó la experiencia de ser el único sobreviviente del naufragio. Por el otro lado, ***** es la única EMO del Colegio (al menos la única a la que se le nota por su forma de vestir y pintarse el rostro y el cabello); su poema hablaba de la soledad que siente al ser discriminada por sus compañeros al ser “diferente”. Claro, no tiene relación directa con mi tema pero al menos habla de discriminación, sin embargo no expone más que sus sentimientos de forma bastante simple.

Jueves 5/6/08

Hoy no llegaron los alumnos a estudiar porque se entregaron las calificaciones de la segunda unidad. La actividad consiste en que cada maestro encargado espera solo en su salón, a los padres de familia que se suponen deben llegar según el calendario previamente acordado. Esto obviamente no ocurre porque los padres se aglomeran en las primeras horas y en las últimas; sin embargo los profesores no podemos abandonar el salón por si eventualmente llega algún padre de familia que quiera hablar con uno sobre cómo va su hijo en el ***. Esto me dificultó recoger información con otros profesores.

Sin embargo, lo bueno es que logré platicar un poco –durante el almuerzo- con el profesor ***** **, quien enseña Estadística y Química. Él me comentó que para cuando sucedió el llamado *jueves negro*⁶⁵ llegaron a recoger en helicóptero -que tuvo que aterrizar en el campo de fútbol- a las dos niñas ***** para llevarlas, junto con su familia que posee una cervecería, a otro país mientras «*pasaba el peligro*». Yo no estuve presente en aquella época, pero sí conocí a la menor de las *****. Extrañamente esta muchacha no era bien aceptada por sus demás compañeros; ella decía que era porque le tenían envidia, pero los demás decían que no la aceptaban porque se creía más que lo demás. De hecho su apodo era “*lumpen*”, quien le puso así fue ***** ** quien en aquella época se autodefinía como comunista; creo que la mala aceptación de la muchacha ***** en aquel grupo (creo que fue la promoción del 2004) era por el liderazgo de ***** y por su mala actitud hacia sus compañeros.

Viernes 6/6/08

Para hoy estaba organizada la actividad del *Camp Gottcha*. Resumiendo la idea, el objetivo de ir a jugar era que los estudiantes tuvieran una experiencia bélica para introducirlos al tema de poesía épica. Ellos van y juegan una hora por equipo armados en base a la afinidad; luego, para el lunes, deben entregarme una especie de “reporte” sobre lo ocurrido tratando de que su redacción encaje dentro de la épica (para ello debieron haber investigado durante el fin de semana también). Desde el año pasado comencé la actividad y

⁶⁵ El jueves negro fue el 24 de julio del 2003, cuando un grupo de simpatizantes del ex gobernante *de facto* Efraín Ríos Mont se manifestaron violentamente en la zona 10 de la Ciudad Capital, centro financiero y económico del país.

tuvo muy buena recepción por parte de los estudiantes; antes lo que hacía era una guerra de globos y pistolas de agua dentro del Colegio pero se armaba mucho relajó y a algunos directores (***** realmente) no le gustó que se quitara la atención de otros grados.

La actividad es únicamente con cuarto bachillerato, y aunque salió cara (Q. 120 por persona) participaron prácticamente todos los alumnos. Desde hace una semana recogí el dinero para apartar el lugar y el bus, pero hoy todavía llegaron algunos con dinero por no haberlo llevado a tiempo. En total solamente dejaron de participar dos alumnos que ni siquiera llegaron hoy al colegio.

Recibidos cuatro períodos de clases y luego nos fuimos al *Camp Gottcha* que queda muy cerca del *** (frente al C. C. Pradera Concepción). La actividad se llevó a cabo con total normalidad, esto incluyó las fregaderas de algunos. Como dije arriba solamente dos no llegaron, pero del grupo algunos únicamente participaron como observadores pues no quisieron pagar los Q. 120 porque “ya había jugado *gottcha*”. Estas personas únicamente pagaron Q. 20 del bus y no llegaron a sumar más de diez. He de señalar que varios de estos alumnos que solamente vieron son los hijos de los maestros, los demás si pagaron. Hago énfasis por señalar el nivel socioeconómico aunque Q. 120 tampoco es la gran cosa.

No sucedió nada relacionado con el tema de mi tesis; tal vez únicamente dos hechos: 1. Los alumnos que no participaron por no haber podido pagar los Q. 120 no fueron discriminados y mientras miraban el juego alentaban a los otros, les chiflaban y apoyaban; los que sí estaban jugando les platicaban y hacían bromas de lejos. 2. Uno de los que sí jugó fue J. *****, el alumno que se autodefinió en las encuestas como de “raza negra”. En un momento lo “mataron” y salió del juego, mientras salía del campo uno de los alumnos que solamente veían le gritó “¡*vamos negro!*” en sentido de animarlo. Él, en vez de enojarse o algo así, simplemente volteó a ver, sonrió y alzó los brazos como diciendo “*para la próxima*”. Por lo tanto pude atestiguar como observador participantes que efectivamente los alumnos le siguen diciendo “negro” a este muchacho, al contrario de lo que contó el profesor ***** **, pero que efectivamente, como los alumnos me lo dijeron, a él no parece importarles ni sus compañeros lo dicen con ánimo de ofenderlo.

Lunes 9/6/08

Como ya había comentado al inicio de este Diario de Campo, no sabía exactamente cuánto tiempo duraría esta observación participativa porque había solicitado una plaza en el Ministerio de Educación, específicamente en la DIGEDUCA, desde hace dos meses y supuestamente me la habían dado y confirmado extraoficialmente pero sin firmar ningún papel. Como el trámite es muy lento las personas del MINEDUC me dijeron que esperara pacientemente a que saliera mi aprobación por parte de Recursos Humanos para comenzar a trabajar allá y presentar mi renuncia. No podía presentarla antes porque no tenía nada “oficial” entre las manos y en cualquier momento me podían negar la plaza quedándome sin trabajo, situación que no puedo darme el lujo de pasar debido a que tengo familia y una niña pequeña.

Repito todo esto porque durante el fin de semana me confirmaron oficialmente la plaza y fecha en que comienzo a trabajar: 16 de junio 2008. Como comencé la observación el 19 de mayo pedí, con mil excusas, comenzar a trabajar el lunes 23 y así alcanzar, al menos, un mes completo con este instrumento cualitativo. Como una rara excepción, admitieron que comenzara la fecha que pedí.

Por lo tanto ahora mi situación en el *** se complica pues no sólo estoy como observador participante sino que también dejaré de trabajar en pocas semanas más; de hecho pienso que tal vez mi renuncia ayude a mi percepción como “observador” pues ya no seguiré entre los informantes para cuando este campo termine. Otro detalle es que me voy una semana antes de que los alumnos y docentes salgan de asueto de medio año; ya encontré quién me cubra esa última semana, pero el punto es también que cierro un ciclo pues trabajé cabalmente medio año y me voy durante una pausa de las labores cotidianas.

Debido a todo lo anterior hoy presenté mi carta de renuncia al dueño de Colegio, el Sr. *****. Él trató de convencerme para quedarme pero la verdad es que no sólo me cambio por el sueldo, que obviamente es mayor, sino porque en el MINEDUC tengo

oportunidades de crecer, cosa que no pasará en el *** pues solamente podría llegar a ser director y los actuales directores no tienen planeado retirarse en muchos años. Aún así, ese puesto es más por confianza con el dueño que por capacidad académica y personal. Se lo dije directamente a ***** no dijo nada, así que supongo que me dio la razón. Le informé también a la Directora **** ***** y ***** *****; con **** fue un proceso más emotivo que con *****. No pienso decirles a los alumnos sino hasta la última semana que trabaje aquí pues si les digo creo que será más difícil controlarlos en clase. Admito que, aunque me da miedo irme pues este fue mi primer trabajo formal, también ya tengo ganas de cambiar de ambiente y ampliar mis horizontes.

Hoy me enteré de algo interesante a través de mis alumnos: el alumno ***** , de quien hablé hace un tiempo atrás, celebrará su cumpleaños en la zona 10. Para esto ha alquilado toda una discoteca –Pangea, que según los alumnos es muy famosa-. Como este muchacho no es aceptado más que por su posición económica, resulta que ahora ha clasificado a sus amigos dándoles diferente tipo de entrada a la disco: a los pocos cercanos les dio entrada VIP, a los demás los va clasificando por salón de la discoteca y tipo de bar al que tienen acceso. Resulta entonces que esta semana girará alrededor de ***** pues todos los patojos quieren entrar al VIP. Incluso un alumno, Antonio Valladares, me comentó que “chantajeó” a ***** pues su hermano es uno de los pocos amigos que éste tiene, para hacerlo lo amenazó con que él no lleva a su hermano a la fiesta si no le da también entrada VIP, y como el hermano es menor de edad y no tiene carro, ***** tuvo que darle entrada. Los maestros se enteraron de esta situación y todos la criticaron duramente pues pareciera que ***** está comprando amistades; incluso sus maestros (****, de matemáticas y ****, de Idioma) me contaron que antes de la discoteca organizó una cena de gala por su cumpleaños, a la que las invitó pero ellas dicen que se negarán a ir porque si ****, el dueño del ***, se entera, lo puede tomar como un soborno a los profesores o un reto a su autoridad por que ***** esta semana, por cierto, está suspendido por insolente con él. En resumen lo que ***** está haciendo con excusa de su cumpleaños, dicen los maestros, es demostrarle a ***** que él puede más entre los alumnos y maestros que el mismo dueño. Esto se va a poner feo pero igual ya va a terminar pues ***** llegará hasta finales de este mes al *** y luego del feriado de medio año se

cambia al Montesori. De hecho como reflexiona **** ***** , profesor de Física, el muchacho no debería estar ya en el Colegio pues no hace caso sabiendo que le quedan apenas unos días más en el colegio y que lo que haga no tendrá repercusiones en sus notas futuras. Menciono este caso de ***** como un ejemplo de los niveles de autoritarismo a que pueden llegar los alumnos del ***.

Martes 10/6/08

Hoy tuve la oportunidad de establecer una conversación con ***** , Licenciada en Artes y profesora de Estética e Historia del Arte en el ***. Esta informante privilegiada tiene más conocimiento sobre la realidad en el *** pues ha ejecutado diversos roles dentro de esta comunidad educativa: fue madre de familia, pues tuvo a sus dos hijos estudiando en este colegio, y ahora lleva cerca de diez años dando clases porque “*le gusta*”. A criterio personal, se nota mucho la diferencia social de esta profesora con sus demás compañeros: su posición social y económica es notoriamente superior a la media del claustro.

A través de estos cuatro años de trabajar en el *** creo que he logrado hacer una amistad con esta señora por lo que me es más fácil entablar una conversación sincera con ella. Precisamente hoy, pero ya como observador participante, entablamos una conversación en la cual me comentó que ha notado que las tareas, sobre todo aquellas que incluyen entrevistas y exposiciones, se les facilitan a estos alumnos porque cuentan en casa con una red social que les abre puertas para entrevistar a personajes de alta jerarquía en el sistema estatal nacional o en la cúpula internacional (embajadas). En otras ocasiones, resulta que cuando ella les ha dejado investigar un tema específico y exponerlo, incluso han logrado que lleguen personeros de diferentes ministerios y entidades gubernativas o internacionales a dar una charla porque alguno de sus alumnos tiene “contactos” dentro de esa organización y su papá logro que llegaran. Este “tráfico de influencias” es tal que incluso el mismo propietario del colegio, **** ***** , hace uso de él y logra, por ejemplo, que los padres de familias de diferentes grados trabajen en beneficio de la reputación del Colegio: por ejemplo, ningún alumno sale a hacer su examen de manejo a la

calle, sino que la misma entidad encargada de hacer el examen y emitir las licencias de conducir llega al colegio un día al año para dar charlas sobre seguridad vial y para examinar, en el parqueo del colegio, a los alumnos en sus propios carros. Estos beneficios, dice la profesora *****, se ven en actividades públicas, por ejemplo: cuando hay kermeses sobran los policías municipales y nacional civil organizando el parqueo y cuidando carros (esto era antes, cuando el *** estaba al comienzo de la carretera). En el establecimiento actual, el “amigazgo” se notó ver en las facilidades que el dueño tuvo para que le pusieran el tendido eléctrico, telefónico y de Internet en menos de seis meses, siendo él el único propietario beneficiado ya que es la única construcción funcional en más de quinientos metros a la redonda.

La misma informante, en esta plática, reveló que ella siente que desde que la fundadora del Colegio murió, ha bajado la “clase social” de los estudiantes, pues ella dice que estos parecen “nuevos ricos” con muy mal gusto, a quienes les gusta demostrar su poder porque quieren presumirlo. Según ella, antes sí habían estudiantes de “familias de abolengo” que no necesitaban ser engreídos o tratar de demostrar lo que tenían pues era obvio que sí lo tenían. ***** comentó que los estudiantes de ahora son hijos de políticos que han robado o gente que ha logrado tener dinero de forma anómala, o con malas prácticas comerciales y que por eso es que la calidad moral de los estudiantes ha bajado. La profesora supone, según comentó, que se les abrió la puerta a esta nueva clase de alumnos porque desde la muerte de la fundadora se ha pasado por problemas económicos (los herederos se pelearon los terrenos y derechos de nombre del Colegio) por lo que se ha temido quedarse sin estudiantes. Esto último también se ha comentado entre el claustro, porque desde que el *** se mudó del inicio de la carretera a El Salvador a donde se encuentra hoy (Frajanes) sí se han salido muchos alumnos y se les ha consentido a los nuevos cosas que antes merecían la expulsión.

Miércoles 11/6/08

Durante la plática de ayer con la profesora ***** me quedó la duda de cómo fue realmente la historia del cambio de instalaciones del *** a partir de la muerte de

la fundadora, así que busqué quién podría contármela y acudí a ***** ** ***** con quien es muy fácil establecer una conversación.

Ella me comentó que Doña **** ***** ***** de ***** , fundadora del Colegio **** ***** en primera instancia y que luego –por problemas que ella dice sí conocer pero que prefiere no revelar por ser muy “turbios”- tuvo que salir del país y dejar su negocio a cargo de la familia *****. Cuando regresó, ya la familia ***** se había adueñado del ***** ***** sacándola de la jugada. Entonces abrió su propio colegio con su nombre, el cual dirigió personalmente (un área de las viejas instalaciones era la propia casa de la señora) hasta su muerte en el año 2004.

Posteriormente, dice la misma profesora ***** , se leyó el testamento donde hereda a sus cuatro hijos todos los negocios familiares entre los que destacaba el Colegio, acciones en varios hoteles de cinco estrellas y la empresa turística ***** Tours. Yo, personalmente, una vez me puse a sacar cuentas de lo que paga cada alumno y los gastos de planilla y mantenimiento del colegio y me quedaron, según mis propias cuentas insisto, que el *** reporta alrededor de $\frac{3}{4}$ de millón de quetzales de puras ganancias al mes. ¡Por lo visto no es tan mal negocio! Entonces al morir la dueña original, resultó que heredó el terreno donde estaba el *** a un hijo, pero el nombre comercial a ***** , por lo que ambos hermanos se pelearon: uno quería construir un complejo habitacional en su terreno y el otro quería seguir utilizándolo para su negocio. Acordaron que ***** podría usar el terreno por un año más mientras buscaba a dónde pasar su Colegio. La búsqueda se alargó un año más y las tensiones no tardaron en aparecer; el hermano dueño del terreno puso un ultimátum para que ***** sacara su negocio de ahí y el otro se vio apresurado a comparar el terreno donde hoy está el ***. Incluso tuvo que pedir un préstamo para comenzar la construcción pues no estaba en sus planes el cambio de instalaciones. Según el propio ***** , pero en un dato revelado a mi persona el año pasado (fuera de este campo), el préstamo alcanzó los Q. ** millones más lo que él tenía ahorrado.

Esta situación llevó al *** a una mala situación económica pues los maestros no recibieron en el 2007 el aumento tradicional de entre el 5 al 10% por inflación; además la

lejanía de las nuevas instalaciones ha generado problemas entre el claustro pues a algunos ya nos alcanza para comparar gasolina (recordemos que este año los precios de este producto subieron demasiado) y otros se vieron obligados a dejar de dar clases privadas a alumnos fuera del *** porque ya no les daba tiempo de llegar a ningún otro trabajo saliendo de estas nuevas instalaciones tan lejanas. A partir de esto hay una creciente molestia entre el claustro y muchos maestros han renunciado este año (entre ellos yo) y otros solamente están esperando una oportunidad para hacerlo. Pero el verdadero problema es que muchos alumnos también se cambiaron de colegio pues hay niños que van llegando a sus casas a las 6:30 p.m. pues el bus hasta esa hora logra llegar a sus casa con el tráfico pesado de la Ciudad y las lluvias; además el costo del bus subió en más del 150% y ***** pidió a inicios de este año un “bono de construcción” de US\$1,000. Ante esta solicitud muchos padres de familia metieron el grito en el cielo e incluso lo denunciaron ante el MINEDUC por lo que el bono, que inicialmente fue obligatorio, se quedó en una “contribución voluntaria” la cual obviamente no pagó casi ninguna familia. Además ***** se ha quejado con los maestros este año de que muchos padres de familia están acumulando cuotas vencidas.

Esta mala situación económica llevó a dos situaciones: La primera fue que el hijo menor de *****, ***** *****, entrara a trabajar al ***. En principio esto no es tan malo, pero tuvo dos errores: a pesar de que es un adolescente de 18 años recién graduado de bachiller (del Montesori), su función es vigilar el desempeño de los maestros y la disciplina de los alumnos, con lo cual se ha ganado ambos grupos de enemigos. Algunos maestros le llaman “*****” a sus espaldas, y los alumnos en realidad no lo respetan pues es tan joven como ellos y, mientras en la mañana les grita, amenza y castiga, en la tarde y noches de fines de semana, está con ellos echándose los tragos y conquistando patojas. El otro problema fue que a los maestros se les comenzó a aplicar un sistema de “bonos por cumplimiento” el cual consiste en que, en vez del referido aumento anual tradicional, se decidió dar Q. 250 más a aquellos maestros que lleguen temprano, se vayan a su hora, entreguen notas a tiempo, asistan todos los días a trabajar, etc. El problema es que esta vigilancia ha sido subjetiva por parte de los directores y ha terminado beneficiando a algunos (los allegados a los directores) y siendo más estricta con otros. Eventualmente este sistema pasó también a ser una especie de castigo económico por determinadas fallas: por ejemplo si no se cuida recreo descuentan Q. 50, si se llega tarde a trabajar descuentan Q. 75

y así dependiendo de la falla. El problema es que algunos maestros ya han cuantificado también el asunto de esta manera: si por llegar tarde me descuentan Q. 75 y por no llegar a trabajar descuentan Q. 50, si me agarra la tarde en el camino mejor me doy la vuelta y faltó todo el día e incluso me descuentan menos, esto lo estaban platicando hace pocos días las maestras de Preprimaria. Otro profesor, ***** de Química, sacó el siguiente cálculo: si por no cuidar recreo me descuentan Q. 50 pero por no entregar notas a tiempo me descuentan Q. 100, si voy atrasado en calificar mejor tomo mi recreo para hacerlo pues me descuentan menos que si luego me atraso con las notas. En términos generales esta es la situación laboral en el *** en estos días, tensa por problemas económicos.

Jueves 12/6/08

El lunes de esta semana presenté mi renuncia y este hecho ha hecho que cambie drásticamente mi posición en la comunidad educativa. Si bien creo que los estudiantes no lo saben todavía, la directora **** ***** sí le ha contado a distintas personas quienes han venido a platicar conmigo y he notado algo raro: desde que saben que me voy, muchos compañeros de trabajo vienen a quejarse conmigo, a contarme cosas diversas e incluso a pedirme que si sé de algún otro buen trabajo, les avise.

Debo resaltar que cada vez que alguien me llega a platicar para preguntar si es cierto que me voy al Estado, siempre hacen un comentario directo o indirecto sobre que si sé de otro puesto mejor al que tienen en el ***, les avise. Específicamente los que han mostrado más interés e insistencia en el asunto son el profesor ***** y un profesor de educación física, *****. Esta situación es tanto por la depresión económica mundial actual como por los problemas económicos por los que pasa el *** que ayer detallé. Otras personas, como ***** –profesora de Biology, quien además es la otra encargada de 5to. Bach.- se ha portado muy abierta a comentar sobre las cosas que a ella no le gustan del Colegio desde que se enteró que me voy. Entre estas cosas está su insatisfacción con los sueldos pues me comentó que la hija del profesor ***** , ***** , quien acaba de ingresar al Colegio, tiene un mejor sueldo que yo pues ella – *****- vio hace poco la nómina de pagos y pudo comparar específicamente nuestros

sueldos. No quiso decirme cuánto gana, porque supuestamente yo me enojaría (***** no tiene ningún grado académico, ni experiencia docente anterior). Vale destacar que la profesora *****, aunque es del área de Inglés, ahora resulta molesta por las diferencias salariales cuando antes afirmaba que no existía tal diferencia entre Inglés y Español; de hecho ahora su argumento es que la diferencia salarial se basa en si se es recomendado de un amigo de *****, lo cual no deja de ser cierto.

Otra persona que se acercó a mi fue el profesor de música, *****, quien también me comentó sobre su descontento salarial pues no llega ni siquiera a los cuatro mil quetzales mensuales cuando él tiene que dar clases (y planificar) desde primero primaria hasta tercero básico, con dos secciones por grado. Además él tiene una academia privada de música en la zona 2, la cual ya no puede atender como antes pues por la lejanía del Colegio, llega ya demasiado tarde para impartir suficientes clases.

Me llama la atención de que desde que fue pública mi renuncia muchos compañeros de trabajo se me han acercado para colaborar con mi tesis; sin embargo no han aportado datos relevantes sobre discriminación hacia el indígena como yo desearía. Por el contrario sus preocupaciones se centran en la situación salarial y en buscar nuevas oportunidades laborales; tal vez lo más cercano o “relacionable” con mi tesis es el hecho de la discriminación salarial de que son objeto, ya sea por pertenecer al área de Español o Inglés, o ante preferencias personales del propietario del ***. Lo cierto es que comprobé que el hecho de renunciar mejoró mi situación como observador participativo pues ahora las personas tienen más confianza en revelarme diferentes aspectos de su cotidianidad laboral, espero que en los días que me quedan (mi último día es el 20) pueda obtener información más relevante para mis objetivos.

Por otro lado, los alumnos no saben todavía que me voy, o al menos eso espero pues no quiero que comiencen con “despedidas” para perder el tiempo; quisiera dejar casi terminado el contenido teórico de esta unidad para irme tranquilamente con mis jefes. Digo que “creo” que ellos no lo saben aún pues así como la información se coló a los profesores, no faltará quien le cuente o comente a los alumnos, pero por el momento no hay indicios de

que así haya sido; incluso la profesora ***** , madre de una alumna de cuarto bachillerato, me comentó que ya sabe de mi renuncia pero que no le ha comentado nada a su hija por no ser indiscreta y dejarme hacerlo cuando yo lo considere conveniente.

Hoy, además de sostener las pláticas que acabo de comentar y dar clases, también tuve que dejar ordenadas las cosas para la persona que sea mi reemplazo: tuve que dejar programado TODO EL AÑO!! Y copias de todos mis archivos, incluyendo material didáctico, exámenes y todo tipo de material que haya usado en estos últimos cuatro años y medio. Personalmente no me importa, pero me enteré que hace una semana renunció una maestra (no me había dado cuenta que faltaba) de Orientación Sexual llamada ***** , psicóloga que actualmente está repuntando con programas radiales y televisivos sobre sexualidad. Esta maestra parece que sí tuvo problemas que no quiso dejar el material didáctico que había preparado en estos años pues ella consideraba que tenía “derechos intelectuales” sobre el mismo y que eventualmente quería publicarlos en un libro. La cosa fue que renunció en muy malos términos con el dueño del colegio; por mi parte quiero dejar todo tranquilo para que me paguen mi pasivo laboral ya que dicen que si uno se va por las buenas, ***** paga una parte de dicho pasivo.

Viernes 13/6/08

Hoy continué ordenando el material que dejaré al suplente que cubra mi plaza. Todavía no sé quién será y parece que los directores ya han comenzado a correr la noticia de que buscan un reemplazo. Hoy no pasó nada relevante, solamente que confirmé con ***** que sí me pagarán el 50% de mi pasivo laboral a pesar de que por ley no me corresponde ya que soy yo quien renuncia. Sin embargo, ***** mencionó que porque he sido un buen empleado y por no haberme metido en líos nunca, me lo dará pero a plazos pues “por la mala situación económica del Colegio” no me lo pueden pagar todo de una vez. Yo acepté pues de todas maneras sé que al entrar a laborar al MINEDUC no me pagarán inmediatamente sino que tendré que esperar cerca de tres meses para recibir el primer cheque. En ese caso, el dinero que me den por pasivo laboral mensualmente me caerá de perlas.

Lunes 16/6/08

La gran noticia hoy en el colegio fue que renuncié porque yo mismo se lo conté a mis alumnos. De hecho, esta es mi última semana en el ***. La noticia tomó desprevenidos a algunos, aunque otros ya habían oído comentarios. La reacción de cuarto bachillerato fue mucho más emotiva y cariñosa que la de quinto, quienes mostraron interesarse únicamente en la forma en que mi renuncia los afectaría directamente en sus notas y Temario. La gran verdad es que yo ya me esperaba esto, así que directamente pasé a mostrarles la recalendarización de su unidad. Con cuarto bachillerato tuvimos, por el contrario, tiempo para compartir un poco sobre las razones de mi renuncia y mis anhelos en esta próxima nueva etapa de mi vida, lo cual fue muy reconfortante. La gran duda para ellos, como para mí, es quién me sustituirá.

Hoy, durante la hora de almuerzo, intenté entablar conversación con la profesora y contadora del Colegio, ***** *****, pero parecía esquivar el tema de racismo y discriminación en el aula. Como me di cuenta de su estrategia, la abordé directamente y me sorprendió su respuesta pues me dijo que ella no se fijaba en esos detalles porque *“no es un eje transversal en la materia que imparte”* (Contabilidad). Esta actitud me recordó que en el cuestionario enviado por email a mis compañeros de trabajo (Colegio A) varias personas contestaron cosas similares, sobre todo aquellos profesores de materias “científicas” o “ciencias duras”. Creo que mi conclusión es que los mismos profesores deben pasar por un taller de sensibilización sobre los temas sociales y humanísticos en general pues por tomarse muy en serio su rol de “materia científica” dejan de lado aspectos relevantes de una educación holística.

Respecto a mi renuncia surgió un pequeño problema: la semana entrante es la última antes del asueto de medio año, por lo tanto seguramente no encontrarán un profesor que me sustituya una semana, luego descanse tres, y luego regrese a trabajar. Por lo tanto me pidieron que buscara también yo quien pudiera cubrirme solamente la semana entrante. Lo

único que pude hacer al respecto fue ponerlos en contacto con la UVG y la dirección de Letras.

Martes 17/6/08

Hoy se celebró el día del padre en el Colegio. La actividad consistió en un desayuno de 7:50 a 9:25 a.m. donde sirvieron tamales y café en el gimnasio del colegio. Se contrató un grupo musical que amenizó al evento así como unos payasos y malabaristas; por cierto el malabarista contratado es un excompañero de colegio mío, Francisco (Pancho) Toraya quien ahora se hace llamar Pancho-rizo. La actividad pasó sin mayores datos relevantes para mi tesis. Únicamente pude ver que obviamente ningún padre de familia tenía rasgos indígenas y que todos llegaron en carros grandes, último modelo o deportivos, muchos de ellos acompañados de seguridad privada. Me llamó la atención que el ex vicepresidente ***** nunca asiste a estas actividades pero imagino que él cree que para su rango esas actividades son excusables.

Hoy es uno de mis días laborales más apretados pues casi no tengo períodos libres, por lo que no pude entablar conversaciones con mis compañeros. En cuanto a los alumnos, tampoco pude compartir mucho con ellos pues ahora el tiempo lo tengo apretadísimo ya que tengo que cubrir todos los temas teóricos que pueda antes de irme del Colegio. Además, tuve que pasar a Contabilidad para arreglar los papeles relacionados a mi renuncia.

Miércoles 18/6/08

Hoy entablé otra conversación con el profesor ***** *****, no recuerdo si comenté que él es un excelente informante porque además de trabajar en este colegio también ha trabajado en el Americano y en el Valle Verde, entre otros de clase alta. Él me comentó que detectar el racismo en el lenguaje de los estudiantes es muy difícil para su persona pues él mismo fue socializado y educado dentro de un ambiente racista donde “ser indio” era una frase normal para denigrar a otra persona o llamarle necio. Me comentó que

talvez a él mismo se la ha salido esta frase u otras parecidas en clase, o que seguramente las ha escuchado entre sus alumnos pero no les ha prestado atención pues son tan comunes para él como para los demás. Esto me llevó a recordar el *Habitus* y la *práctica* de Bourdieu en que se fundamenta parte de mi tesis. Abordando este tema he de mencionar que muchos de los profesores del ***** son de clase media, quienes estudiaron en los típicos colegios católicos de clase media y luego siguieron en la USAC o Landívar aunque muy pocos se graduaron. Actualmente muchos están inscritos en la Galileo pero por el convenio firmado entre *** y Galileo donde se les da el 50% de beca a los maestros que obtengan un promedio de 80 puntos al semestre. Otra buena parte de profesores estudian su profesora en la misma UVG, entre ellos el hijo de ***** , *****..

Jueves 19/6/08

Hoy fue mi penúltimo día de trabajo y de campo porque según mi renuncia ya no vengo el lunes 23. Por eso traté de buscar toda la información que pudiera, sin embargo me fue difícil obtenerla pues la plática siempre se desvía a que en vez de entrevistar yo me terminan sacando información sobre mi nuevo empleo, cómo lo conseguí, las razones de mi renuncia, etc.

Con los alumnos traté de abordar el tema del racismo hacia el indígena a través de retomar un viaje que hicimos a inicios de año a San Andrés Iztapa, Chimaltenango, a ver a Maximón. Aunque ya han pasado varios meses, ellos todavía se acuerdan pues muchos –a pesar de conocer el extranjero- no conocen más allá de la Antigua Guatemala. Como mañana es mi último día muchos fueron sinceros: el tema no les interesó. Esto se evidenció durante el viaje cuando, en vez de salir a preguntar a los vendedores del lugar sobre la historia de Maximón, muchos prefirieron irse a meter a una tienda a comer (a pesar de que ya habían desayunado). Para muchos otros, el viaje solamente sirvió –contradictoriamente- para argumentar su racismo ya que consideraron “la religión maya” como una degeneración de la cristiana, cuando no una “abominación hacia el avanzado monoteísmo”. La visión evolucionista es fuerte entre estos jóvenes. De hecho tengo que mencionar que antes de

realizar dicho viaje tuve problemas porque algunos padres, específicamente los que van a la iglesia de Cash Luna, se quejaron ante el director del Colegio por estar fomentando el paganismo entre los estudiantes. Por suerte en ese momento, como en años anteriores cuando se presenta el mismo problema, el director me ha apoyado y el viaje se ha efectuado. En otros años los alumnos han mostrado interés, aunque no más allá del turístico. Una alumna de este año comentó que lo que no le había gustado fue que en la capilla de Maximón unos gringos se “asombraran de que ellos hablaran inglés” y hasta les preguntaron dónde habían aprendido a hablarlo y no salían de su asombro de que se los enseñaran en el colegio y de que realmente fuera un inglés funcional. Esta alumna, bastante engreída por cierto, estaba “ofendidísima” de que estos extranjeros creyeran que ella no sabía nada del mundo. Intenté utilizar dicha experiencia para tratar de crear empatía entre ellos y la situación de los indígenas en el país pero no sirvió porque ellos mismos alegaban que no era el mismo caso pues ellos sí tenían tecnología, una cultura “capitalina” y contacto con el exterior, aplicando el imaginario del indígena aislado a toda la ruralidad nacional. Es duro admitirlo, pero creo que al respecto del racismo, el contacto interétnico y la tolerancia intercultural no logré nada como maestro, al menos en esta promoción. En mi defensa debo decir que sí he notado cambios en promociones anteriores, sobre todo como resultado de viajes parecidos al descrito y a través de debates donde los alumnos que sí leen y son reflexivos convencen a los demás de que ser racista está mal. Sin embargo esta promoción tiene un muy buen discurso sobre “lo malo que es el racismo” pero son incapaces de reflexionar y darse cuenta de sus propias actitudes.

Viernes 20/6/08

Hoy fue mi último día de campo y de trabajo en el *** o Colegio A, como también le llamé en esta tesis. Mi humor fue variable desde la alegría eufórica hasta momentos de tristeza sincera. El día comenzó normal, y los alumnos y maestros se acercaban a mí para despedirse. Algunas despedidas, claro, eran más sentimentales que otras. Para mi sorpresa, a medio día se me hizo un almuerzo de despedida organizado por ***** y las dos secciones de quinto Bach.; sin embargo también participaron los alumnos de cuarto, y los directores: *****, *****, ***** (de Inglés) y *****.

Algunos alumnos me dirigieron unas breves palabras elogiando mi trabajo y por mi parte hice lo propio agradeciendo al Colegio la oportunidad recibida y alentando a los patojos a seguir adelante. El almuerzo fue rápido pues únicamente pudimos tomar el tiempo del recreo largo (40 minutos) y luego las clases continuaron normalmente. Además yo quería dejar cubiertos los últimos temas que me faltaban en mis clases, así que no hubo mayor ocasión de retomar la discusión de ayer sobre el viaje a Chimaltenango.

Durante mi tiempo libre tampoco pude abordar a otros profesores, pues tuve que terminar de dar las últimas vueltas administrativas de mi renuncia y cobrar mi último cheque de mes (luego me darán mensualmente mi pasivo laboral del 50%). Lo poco que pude hablar con compañeros de trabajo fue más bien personal y siempre charlando sobre mi nuevo trabajo en el MINEDUC; algunos no dejaron de recalcar me que les avise si sé de un chance en el gobierno.

Tenemos entonces que hoy terminó mi trabajo de campo, así como mi relación laboral con el ***. Como dije días atrás también, primero terminó el campo que el profesor ***** me pusiera en contacto con el único exalumno indígena a quien quería hacerle una historia de vida. Se lo recordé, y él quedó de enviarme los datos por correo electrónico pero no creo que lo haga.

A la salida algunos profesores, liderados por ***** , habían quedado de almorzar conmigo para despedirme pero el plan se truncó pues muchos no confirmaron su asistencia y ***** tenía cosas de urgencia que hacer en la U. Galileo así que “lo dejamos para otro día”. Me fui, contento y satisfecho. ¡Bien, esto es todo!

XIII. EPÍLOGO

El lector de este informe de investigación debe saber que, como en él se menciona, el tesista dejó de laborar en el Colegio A durante su elaboración. Sin embargo no se menciona que el nuevo lugar de trabajo fue el Ministerio de Educación; de tal manera que las críticas y recomendaciones que aquí se proponen podrían, eventualmente, llevarse a cabo –o al menos proponerse- por el mismo investigador. Esta situación lleva a reflexionar sobre el quehacer burocrático y las posibilidades *reales* que tiene el Estado para proponer cambios profundos en un tradicional reducto del *habitus* y la *práctica* nacional: la educación.

Por un lado, realmente es impresionante la cantidad de personas bien intencionadas, reflexivas, responsables y socialmente comprometidas que trabajan dentro del Estado guatemalteco; a tal grado que resultan ofensivas muchas de las críticas que la opinión pública y los medios de comunicación hacen del esfuerzo estatal pues ahora se conocen los grandes esfuerzos y sacrificios que estas personas hacen por ofrecer más (mucho más) que el mínimo en sus labores diarias. Sin embargo, tampoco se pueden obviar las grandes carencias, sobre todo económicas, con que se abordan muchas veces las obligaciones del Estado.

La nueva situación lleva al investigador a admitir que es mucho más fácil criticar y proponer, que enfrentarse a la maraña de detalles burocráticos que debe cumplir una simple innovación; sin embargo es esperanzador saber que hay personas calificadas y con ánimos de hacer bien las cosas desde el inicio, aunque el trámite y la implementación sean largos y tediosos.